

І. М. Гоян, А. А. Палій

**МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ**

Івано-Франківськ
«Симфонія форте»
2014

УДК 159.92

ББК 88.8

Г 57

Рецензенти:

Вірна Ж. П. – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Кузікова С. Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Савчин М. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Рекомендовано Вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (протокол № 4 від 29 квітня 2014 р.).

Гоян І.М.

Г 57 Методи діагностики психічного розвитку дітей / І. М. Гоян, А. А. Палій // За ред. А.А. Палія. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014. – 652 с.

ISBN 978-966-286-032-0

У навчальному посібнику вперше представлені узагальнені матеріали, що розкривають теоретико-методологічні, методичні та прикладні аспекти діагностики психічного розвитку особистості протягом епохи дитинства – від народження до 10–11-річного віку. У книзі представлені унікальні методики вивчення когнітивного й особистісного становлення індивідуальності дитини в онтогенезі. Тести та методики супроводжуються докладним описом процедури обстеження, доповнені стимульними матеріалами і «ключами», що дозволяє використовувати посібник як практичне керівництво для психодіагностичної роботи з дітьми раннього, дошкільного й молодшого шкільного віку.

Особлива увага приділена експериментальним методикам діагностики розвитку пізнавальних психічних процесів (сенсорно-перцептивних, пам'яті, мислення, уяви), уваги, генезису мови, мовлення, читання і письма дітей. На особливу увагу заслуговують оригінальні методики діагностики статево-рольової орієнтації та статево-вікової ідентифікації дітей, розвитку їх самосвідомості й міжособистісних взаємин у сім'ї, групі дитячого садка та шкільного класу.

Книга призначена для студентів психологічних факультетів, аспірантів, викладачів і психологів-практиків.

УДК 159.92

ББК 88.8

ISBN 978-966-286-032-0

© Гоян І.М., Палій А.А., 2014

*Світлій пам'яті
Мирослава Йосиповича Боришевського
(1934–2014) –
Вченого, Вчителя і Громадянина –
присвячуємо цю книгу*

ЗМІСТ

ВСТУП	13
-------------	----

Розділ I. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

1.1. ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ДИТИНСТВІ	16
1. Поняття про психічний розвиток і його детермінанти	16
2. Особливості і закономірності психічного розвитку в дитинстві	21
3. Періодизація психічного розвитку в епоху дитинства	28
4. Психічний розвиток новонародженої дитини	31
5. Психічний розвиток дитини першого року життя	33
6. Психічний розвиток дитини раннього віку	36
7. Психічний розвиток дошкільника	39
8. Психічний розвиток молодшого школяра	42
9. Інваріантні вікові характеристики молодшого школяра	48
1.2. ВИМОГИ ДО МЕТОДІВ І ПРОЦЕДУРИ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ДИТИНИ	52
1. Принципи підбору діагностичних методів дослідження дітей	52
2. Принципи й етичні норми дитячої практичної психодіагностики	54
1.3. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ГРУП МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ	60
1. Аналіз підходів до класифікації методів психодіагностики	60
2. Спостереження та його різновиди	61
3. Опитувальні методи діагностики: бесіда, інтерв'ю, анкетування, твір.	67
4. Контент-аналіз. Монографічний метод	72
5. Тести, їх види та діагностичні можливості	75
6. Експериментальне дослідження психіки дитини	82
7. Методи якісного і кількісного аналізу емпіричних даних ..	89
1.4. ВИМОГИ ДО ПРОЦЕДУРИ ЗБОРУ Й ОБРОБКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРО ДИТИНУ	90
1. Запит психологу на дослідження й укладання договору	90
2. Етапи діагностичної роботи дитячого психолога	92

3. Особливості діагностики психічного розвитку дитини	96
4. Основні вимоги до процедури діагностики дитини	99
5. Формулювання діагнозу і прогнозування психічного розвитку	101
6. Умови постановки кваліфікованого прогностичного діагнозу	104
7. Специфіка представлення психологічної інформації про дитину	110

Розділ II. КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ

2.1. РОЗВИТОК СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ СФЕРИ

ДОШКІЛЬНИКА

1. Початковий етап сенсорно-перцептивного розвитку дитини ...	117
2. Особливості сенсорно-перцептивного розвитку дитини раннього віку	122
3. Сенсорно-перцептивний розвиток дошкільника	124
3.1. Формування сенсорних еталонів	124
3.2. Розвиток спостереження як цілеспрямованого сприймання	127
4. Розвиток різних видів сприймання дитини від народження до 7 років	129
5. Сенсорно-перцептивний розвиток молодшого школяра ...	131
6. Методи діагностики сенсорно-перцептивного розвитку дітей	141

ДОШКІЛЬНИЙ І МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика сприймання кольору	145
2. Тест «Овочі та фрукти»	147
3. Тести на розрізнення 4–6-річними дітьми колірних відтінків	147
4. Тест «Розрізні картинки»	148
5. Тест «Коробочка форм»	149
6. Діагностика вмінь орієнтуватись у величині предметів	151
7. Діагностика орієнтування 2–4 річних дітей у величині предметів	151
8. Діагностика просторових уявлень дітей 5–7 років	152
9. Сприйняття просторових відрізків дітьми 6–10 років	153

10. Методика вивчення лінійного окоміру дітей 6–10 років	154
11. Тест «Знайди квадрат».....	155
12. Тест «Знайди однакові фігури»	156
13. Тест «Домалюй фігури»	157
14. Тест Д. Рея «Багатозначні малюнки»	158
15. Тести зорово-моторної координації	159
16. Тест «Копіювання групи точок» (тест Керна-Йирасека).....	160
17. Тест «Кодування» (для дітей 6–7 років)	161
18. Тест «Опис іграшки» (для дітей 3–6 років).....	162
19. Методика дослідження зорового і дотикового сприйняття дітей 6–7 років	163
20. Методики діагностики слухового сприйняття	164
21. Методика вивчення сприйняття мовлення дітьми 6–7 років	164
2.2. ПАМ'ЯТЬ	165
1. Пам'ять як процес, функція, здібність і властивість особистості	165
2. Пам'ять немовляти.....	166
3. Розвиток пам'яті в ранньому дитинстві.....	168
4. Розвиток видів пам'яті у дошкільному віці.....	169
5. Виникнення елементів довільності пам'яті.....	172
6. Розвиток видів пам'яті молодшого школяра	173
7. Психолого-педагогічні умови розвитку пам'яті дітей	182
8. Методи діагностики пам'яті дітей.....	185
ДОШКІЛЬНИЙ ВІК	
1. Діагностика мимовільного запам'ятовування.....	187
2. Діагностика довільного запам'ятовування.....	188
3. Діагностика оперативного слухового запам'ятовування	190
4. Діагностика співвідношення мимовільної і довільної пам'яті.....	190
5. Діагностика ефективності запам'ятовування осмисленого матеріалу	192
6. Вивчення ролі слова в процесі мимовільного запам'ятовування	194

7. Діагностика залежності обсягу довільної образної пам'яті від змісту запам'ятовуваного матеріалу	195
8. Діагностика наочно-образного запам'ятовування	196
9. Діагностика зорового запам'ятовування: тест «Телевізор»	197
10. Методика «Вивчи слова».....	200
11. Методика діагностики асоціативної пам'яті дітей 3-6 років	201
12. Методика діагностики рухової пам'яті дітей 3-6 років	203
13. Методика дослідження довготривалої пам'яті дітей 4–6 років.....	204
14. Малювання по пам'яті (діагностика короткочасної пам'яті дітей 4–6 років).....	206
15. Змальовування картинки (діагностика короткочасної пам'яті дітей 4–6 років).....	208
16. Складання картинки по пам'яті з частинок (діагностика короткочасної пам'яті дітей 4–6 років)	209
17. Методика «Довготривала пам'ять» (для дітей 4–6 років)	210
18. Методика «Запам'ятай пару» (для дітей 4–6 років) ...	211
МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК	
1. Методика «Оперативна пам'ять» (для дітей 6–12 років).....	212
2. Методика «Запам'ятай малюнки»	213
3. Методика «Визначення обсягу короткочасної зорової пам'яті дітей 6–10 років»	214
4. Діагностика короткочасної і довготривалої вербальної пам'яті молодших школярів (7–10 років). Методика «Заучування 10 слів».....	216
5. Діагностика короткотривалої образної і вербально-логічної пам'яті молодших школярів (6–10 років)	218
2.3. МИСЛЕННЯ	221
1. Мислення і розумові здібності.....	221
2. Становлення мислення немовляти	223
3. Мислення дитини раннього віку.....	227
4. Розвиток мислення в дошкільному віці:	232
4.1. Розвиток міркувань дошкільника	232

4.2. Особливості міркувань дошкільника, пов'язаних із поясненням явищ	233
4.3. Розвиток планування діяльності та мислительних операцій	235
5. Психолого-педагогічні умови розвитку мислення дітей ...	237
6. Діагностика особливостей мислення і розумових здібностей дітей	240

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Методики для оцінки образно-логічного мислення	242
1.1. Методика «Пори року»	242
1.2. Методика «Що тут зайве?»	243
1.3. Методика «Кому чого не вистачає?»	246
1.4. Методика «Поділи на групи»	248
2. Методики для оцінювання наочно-дійового мислення	249
2.1. Методика «Обведи контур»	249
2.2. Методика «Відтвори малюнки»	250
2.3. Методика «Виріж фігури»	253
3. Методики для оцінювання вербально-логічного мислення	255
3.1. Методика розуміння оповідань: змісту, сенсу, моралі	255
3.2. Гра «Складання речень»	256
4. Діагностика процесу класифікації	257
5. Діагностика процесу узагальнення	258
6. Діагностика процесу міркування у дітей	258
7. Діагностика розуміння дітьми причинності явищ	259
8. Діагностика сформованості процесів синтезу	260
8.1. Диференціювання дітьми предметів і об'єктів ...	261
9. Діагностика розуміння дітьми сюжетних картинок	262
10. Діагностика загальної структури розумової діяльності дітей	264
11. Діагностика вербального мислення дітей (методика Я. Йєрасика)	267

МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика вербально-логічного мислення	269
2. Діагностика образного мислення	271
3. Тест «Намалюй людину». Тест інтелекту	276

2.4. УЯВА	290
1. Психологічна сутність уяви й уявлень	290
2. Зародження уяви в ранньому дитинстві.....	293
3. Розвитку уяви в дошкільному дитинстві	295
3.1. Уява в молодшому та середньому дошкільному віці..	295
3.2. Уява старшого дошкільника.....	297
4. Уява молодшого школяра	300
5. Психолого-педагогічні умови розвитку уяви дітей	303
6. Діагностика розвитку уяви дітей	307
ДОШКІЛЬНИЙ ВІК	
1. Діагностика оригінальності рішення задач на уяву	309
2. Діагностика творчої уяви	310
3. Діагностика репродуктивної уяви при сприйманні літературного твору	310
4. Діагностика уяви в словесній творчості	311
5. Діагностика рівня розвитку уяви.....	312
6. Методика вивчення уяви дошкільників при розумінні казкових образів.....	316
7. Методика вивчення побудови дошкільниками образів казкових персонажів.....	317
8. Методики діагностики універсальних творчих здібностей для дітей 4–5 років	318
1. Методика «Сонце в кімнаті»	318
2. Методика «Складна картинка»	319
3. Методика «Як урятувати зайчика»	320
4. Методика «Дощечка».....	321
МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК	
1. Метод музично-образної графіки	322
2. Методика «Фантастичний образ».....	323
3. Психодіагностичний комплекс художньо-графічних тестів	325
4. Тест «Картина світу» (образ світу)	326
5. Автопортрет.....	328
6. Ескіз пам'ятника героєві художнього твору.....	331
7. Прийоми діагностики здібностей уяви	333
2.5. УВАГА	334
1. Увага, її властивості і види	334
2. Особливості уваги немовляти.....	337

3. Розвиток уваги в ранньому дитинстві.....	338
4. Розвитку уваги в дошкільному віці (3–6 років).....	340
5. Увага молодшого школяра.....	342
6. Психолого-педагогічні умови розвитку уваги дітей.....	347
7. Діагностика особливостей уваги дітей.....	349

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика стійкості уваги. <i>А</i>	353
2. Діагностика стійкості уваги. <i>Б</i>	354
3. Діагностика довільного переключення уваги.....	355
4. Діагностика стійкості і розподілу уваги.....	355
6. Діагностика концентрації уваги.....	360
7. Діагностика стійкості і концентрації уваги на об'єкті. <i>Методика «Лабіринт»</i>	360
8. Діагностика здатності встановлювати тотожність, схожість і відмінність в предметах, стійкості уваги.....	365

МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика стійкості уваги.....	368
2. Діагностика обсягу динамічної уваги.....	372
3. Діагностика переключення уваги.....	373

2.6. МОВА, МОВЛЕННЯ, ЧИТАННЯ І ПИСЬМО..... 378

1. Значення мови і мовлення для психічного розвитку дітей.....	378
2. Становлення мовлення в немовлячому віці.....	381
3. Мовлення дитини раннього віку.....	385
4. Розвиток мови і мовлення дітей дошкільного віку.....	388
5. Розвиток мови і грамоти молодшого школяра.....	392
6. Діагностики розвитку мови, мовлення, читання і письма ...	399

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика розуміння значення слів.....	404
2. Діагностика використання прикметників і дієслів у мові....	406
3. Діагностика вміння виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки в реченні.....	408
4. Діагностика ролі ілюстрації в розумінні казки.....	410
5. Методика комплексної діагностики мови і мовлення дошкільників.....	412
1. Діагностика фонематичного слуху дітей 4–6 років....	412
2. Діагностика словникового розвитку дітей.....	415
3. Методи діагностики експресивного мовлення.....	417

4. <i>Методи вивчення імпресивного мовлення</i>	420
---	-----

МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК

1. <i>Методика комплексного обстеження розвитку мови, мовлення, читання і письма</i>	423
1. <i>Розуміння логіко-граматичних конструкцій</i>	423
2. <i>Методи вивчення читання</i>	426
3. <i>Методи вивчення письма (письмового мовлення)</i>	434

Розділ III. ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

3.1. СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ	442
1. <i>Формування структурних компонентів самосвідомості в дитинстві</i>	443
2. <i>Самооцінка особистості – її функції та детермінанти</i>	446
3. <i>Становлення самооцінки в дошкільному дитинстві</i>	449
4. <i>Методики діагностики основних показників самосвідомості дітей дошкільного віку</i>	454
1. <i>Методика «Який ти?»</i>	455
2. <i>Методика «Особливості розвитку самооцінки дитини»</i> ...	456
3. <i>Методика «Стежинки»</i>	459
4. <i>Методика «Трикутник»</i>	461
5. <i>Методика «Поштові конверти»</i>	462
6. <i>Методика «Фігури»</i>	463
7. <i>Методика «Коло»</i>	464
8. <i>Методика «Будиночки»</i>	465
9. <i>Методика «Портрети»</i>	466
11. <i>Методика «Вивчення дитячих самохарактеристик»</i> ...	486
12. <i>Методика «Гра у м'яч»</i>	488
13. <i>Методика «Хрестики»</i>	491
14. <i>Методика «Чотири картинки»</i>	493
5. <i>Методики збору опосередкованої інформації про особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку</i>	498
5.1. <i>Особливості формування структурних компонентів самосвідомості дитини</i>	498
5.2. <i>Специфіка використання проєктивних методів дослідження особистості дитини</i>	501
5.3. <i>Методики дослідження структурних компонентів самосвідомості дитини</i>	503

1. Методика «Веселе чи сумне обличчя?».....	503
2. Тест колірних переваг М. Люшера.....	518
3. Методика «Вивчення особливостей реагування в проблемній ситуації»	526
4. Методика «Чарівна паличка».....	529
5. Методика «Автопортрет».....	531
6. Методика «Малюнок сім'ї»	555
7. Методика «Піктограма»	567
3.2. ДІАГНОСТИКА СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ Й ІДЕНТИФІКАЦІЇ В ДИТИНСТВІ	572
1. Комплексна методика дослідження статевої ролі о рієнтації дітей (А. Палій)	572
1.1. Теоретичне й методичне обґрунтування діагностики структурних компонентів статево-рольової соціалізації дітей	572
1.2. Етапи комплексної діагностики статево-рольової орієнтації дітей 4–10 років	574
Методика «Якості»	574
1.3. Характеристика критеріїв інтерпретації серії дитячих малюнків, отриманих допомогою проективної методики «Намалюй людину – тест».....	577
2. Методика статево-вікової ідентифікації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку	582
3.3. МІЖСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ ДІТЕЙ.....	603
1. Методика дослідження міжособистісних взаємин дитини Рене Жіля «Фільм-тест»	603
1.1. Опис методики і її застосування	603
1.2. Приклади використання методики дослідження міжособистісних взаємин дитини з отриманими індивідуальними профілями	613
1.3. Процедура проведення методики дослідження міжособистісних взаємин дитини	617
2. Методика «Соціометрія».....	633
3. Опитувальник «Мій клас»	635
4. Методика незакінчених речень «Мій клас та мій учитель» ...	636
ЛІТЕРАТУРА.....	638

«У дитини своє особливе вміння бачити, думати і відчувати; немає нічого дурнішого, ніж спробувати підмінити у неї це вміння нашим».

Жан-Жак Руссо

Вступ

Дитинство – термін, що позначає початок періоду онтогенезу – від народження до підліткового віку. Згідно з прийнятою у вітчизняній психології і педагогіці періодизацією, дитинство охоплює: вік немовляти – від народження до одного року; раннє дитинство – один – три роки; дошкільний вік (вік гри) – від одного року до шести-семи років; молодший шкільний вік – від шести-семи до десяти-одинадцяти років.

Головна *соціальна функція* дитинства полягає в підготовці людини до дорослої самостійної праці; вона визначає специфіку вікової диференціації, тривалість і своєрідність дитинства. Але *психологічна функція* кожного вікового періоду, на думку видатного вітчизняного психолога **Олександра Запорожця** (1905–1981), полягає не в підготовці до наступного вікового етапу онтогенезу, а в самодостатності і самоцінності кожного віку. Дитина на кожному віковому відрізку життя повноцінно і змістовно *«живе»*, а не *«готується»* до дорослого життя, і завдання дорослих забезпечити реалізацію всіх потенцій і можливостей кожного вікового періоду. На наш погляд, такий підхід, обґрунтований вченим ще в радянські часи, є дійсно гуманістичним і особистісно орієнтованим.

На характер і зміст окремих періодів дитинства впливають також конкретні соціально-економічні й етнокультурні особливості суспільства, в якому зростає дитина, в першу чергу система суспільного виховання. При різних видах дитячої діяльності, що послідовно змінюються та визначаються суспільством, відбувається відтворення (присвоєння) дитиною історично сформованих людських здібностей. Сучасна наука має у своєму розпорядженні численні дані про те, що психологічні новотвори, які складаються в дитинстві, мають неминуще значення для розвитку здібностей і формування особистості в майбутньому.

Дошкільне дитинство – дуже короткий відрізок у житті людини, лише шість-сім років. Але вони мають важливе значення. У цей період розвиток йде дуже бурхливо і швидко. Із зовсім безпомічної, нічого не розуміючої істоти дитина перетворюється у відносно самостійну, активну особистість. Прискорено розвиваються всі сторони психіки дитини. Тим самим закладається фундамент для подальшого зростання. Назвемо основні напрямки психічного розвитку в дошкільному дитинстві.

По-перше, формуються основи особистості. Дитина починає усвідомлювати власне «Я», свою активність, починає критично оцінювати себе. Створюється підпорядкування мотивів: можливість підкорити свої безпосередні спонукання усвідомленим цілям. Дитина навчається у певних межах керувати своєю поведінкою і діяльністю, передбачати її результат і контролювати виконання. Ускладнюється емоційне життя дошкільника: збагачується зміст емоцій, формуються вищі почуття.

По-друге, розширюється сфера діяльності дитини. Від спілкування тільки з мамою вона переходить до спілкування з однолітками та дорослими. Дитина починає гратися, малювати, конструювати, виконувати трудові доручення. Одночасно вона засвоює цілі та мотиви цих видів діяльності, у неї формуються певні навички, вміння, здібності і особистісні риси характеру (наполегливість, організованість, комунікабельність, ініціативність, працездатність та інші).

По-третьє, в цей період дитинства йде інтенсивний пізнавальний розвиток. Дитина оволодіває рідною мовою. Вона навчається не тільки розуміти мову, але й засвоює фонетику та граматику рідної мови. Удосконалюється сприйняття кольорів, форми, величини, простору, часу. Розвиваються види і властивості уваги, пам'яті, уяви. Виникає становлення наочних і образних форм мислення та мисленневих операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікацій та ін. Мова перетворюється в знаряддя, засіб мисленневої діяльності. Формується довільність психічних процесів, тобто вміння керувати ними свідомо, ставити цілі пізнавальної діяльності і контролювати їх досягнення.

Основною особливістю розвитку особистості в **молодшому шкільному віці** є **зміна її соціальної позиції**: дитина приступає до систематичного учіння, стає членом шкільного і класного колективів. Змінюються взаємини із дорослими, головним авторитетом серед них стає вчитель. Завдання дорослих стосовно молодшого школяра в цей період полягає в тому, щоб сформувати у нього *позицію учня*, підвести його до розуміння нових обов'язків.

Діти молодшого шкільного віку, особливо першо- і другокласники, *орієнтуються на норми поведінки та цінності вчителя* більше, ніж на думки однолітків. Отже, вимагаючи необхідної поведінки від дитини, самим педагогам належить постійно суворо й прискіпливо стежити за своєю поведінкою, бути зразком для дитини.

У молодшого школяра значно розширюється *коло спілкування*: у нього є товариші у класі за спільною діяльністю, у позашкільних справах. Однак втрата товариша не стає предметом глибоких переживань – як правило, швидко знаходиться новий товариш.

Психологічна діагностика є одним із найважливіших напрямків роботи психолога в різноманітних закладах освіти. Тому в університетах психодіагностичній підготовці майбутніх психологів приділяється значна кількість академічних годин.

Ця книга являє собою навчальний посібник з психодіагностичної підготовки студентів-психологів. У ньому розглядаються різні можливості психологічного обстеження дітей різного віку: від раннього дитинства до молодшого шкільного віку.

У посібнику подано діагностичні методики, спрямовані на вивчення особливостей психічного розвитку дітей в період дошкільного та молодшого шкільного дитинства. Особлива увага приділяється різним аспектам вивчення когнітивної сфери дитини.

Навчальний посібник відповідає сучасним науковим уявленням про сутність психічного розвитку особистості в дитинстві, становлення її когнітивної і мотиваційно-потребової сфери. Навчально-дидактична цінність книги полягає в тому, що в ній не тільки даються конкретні методики дослідження психічних явищ, але й розкриваються теоретичні аспекти досліджуваних процесів, властивостей і функцій, пояснюються механізми їх становлення на кожному віковому відрізку дитинства, дають психолого-педагогічні рекомендації щодо умов їх розвитку в дітей у різних сферах діяльності.

Навчальний посібник вигідно відрізняється від подібних праць тим, що автори намагалися широко представити методи дослідження когнітивної сфери дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Пропоновані методи й методики дослідження відрізняються широтою охоплення тематика дослідження різних аспектів становлення сенсорно-перцептивних процесів, пам'яті, мислення, уяви, уваги, мови і мовлення дітей.

Теоретичні матеріали й психодіагностичні методики, представлені в навчальному посібнику, будуть корисними не лише практичним психологам у різних галузях суспільної практики, але й вихователям дитячих садків і вчителям початкових класів, оскільки розкривають динаміку становлення як окремих сторін психіки дитини, так і її особистості в цілому.

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

1.1. ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ДИТИНСТВІ

План

1. Поняття про психічний розвиток і його детермінанти.
2. Особливості і закономірності психічного розвитку в дитинстві.
3. Періодизація психічного розвитку в епоху дитинства.
4. Психічний розвиток новонародженої дитини.
5. Психічний розвиток дитини першого року життя.
6. Психічний розвиток дитини раннього віку.
7. Психічний розвиток дошкільника.
8. Психічний розвиток молодшого школяра.
9. Інваріантні вікові характеристики молодшого школяра.

1. Поняття про психічний розвиток і його детермінанти

Розвиток психіки – послідовні, прогресивні (хоча і включають окремі моменти регресу) і в цілому незворотні кількісні і якісні зміни психіки живих істот. Ці зміни обумовлюють перехід живих істот від нижчих (простіших) до вищих (складніших) форм взаємодії з довкіллям. Визначаючись біологічним, суспільно-історичним і онтогенетичним розвитком життя, зміни психіки беруть участь в цьому процесі взаємодії як один з важливих його чинників. Наукове вивчення виникнення і розвитку психіки – дорога пізнання її природи і ества.

У світлі сучасних наукових даних психіка у своїй зачатковій формі (здатність до відчуття) виникла з *подразливості* живих істот як активне відображення ними життєво важливих для них змін довкілля, що регулює їх поведінку. Розвиток психіки супроводжувався біологічною еволюцією тварин у зв'язку з утворенням і розвитком їх нервової системи. Розвиток психіки характеризувався переходом від сенсорних до перцептивних і інтелектуальних (у вищих тварин) спо-

собів регуляції поведінки; змінами співвідношення інстинктивних і умовно-рефлекторних його механізмів у бік зростання ролі останніх і пристосуванням тварин до довкілля.

Як основні тенденції розвитку психіки, виявлені наступні:

- 1) ускладнення форм поведінки – форм рухової активності;
- 2) удосконалювання здатності до індивідуального навчання;
- 3) ускладнення форм психічного відображення – як наслідок і фактор попередніх тенденцій.

При розгляді розвитку психіки важливі два загальні положення:

1. Проголошується примат діяльності в розвитку психічного відображення.

2. Стверджується розбіжність ліній біологічного і психічного розвитку тварин.

Біологічна еволюція психіки стала «передісторією людського духу» (Ф. Енгельс), становлення якого здійснювалося під визначальним впливом спільної трудової діяльності людей, в процесі виникнення і розвитку людського суспільства. Особливості психіки людини, її свідомість – продукт суспільно-історичного розвитку. У ньому на перший план виступила спадкоємність соціального зв'язку людських поколінь, передача старшим поколінням молодшому результатів практичної і виниклої на її основі пізнавальної теоретичної і всякої іншої діяльності, опанування молодшим поколінням цими результатами (знаряддями, мовою, знаннями, нормами поведінки тощо), його ролі в подальшому творенні матеріальних і духовних цінностей.

Історичний розвиток психіки людини здійснюється в ході її онтогенезу. Філогенез визначає онтогенез шляхом створення необхідних для нього природних передумов і соціальних умов. Людський індивід народжується з природними можливостями людського психічного розвитку, які реалізуються в суспільних умовах його життя за допомогою засобів, створених суспільством. Психіка, свідомість розвиваються в процесі взаємодії людини з оточуючим її суспільним середовищем, навчання і виховання, опанування суспільно вироблених способів дій з різними предметами, мовними засобами спілкування, досягненнями науки, техніки і мистецтва, включення в життя суспільства і його творчу діяльність. Поступово людина стає

суб'єктом спілкування, учіння, пізнання і праці; формується як особистість з властивою їй системою психічних властивостей, внутрішньо обумовлену організованість і стійкість поведінки відповідно до її суспільного положення, що складаються у неї свідомістю і само-свідомістю.

У сучасній західній психології переважає еkleктичний підхід до розвитку психіки. Загально-визнані теорія і методологія відсутні. Можна відзначити лише два загальних положення, характерних для більшості концепцій:

1) виділяються дві групи факторів, що зумовлюють розвиток психіки: природні задатки і зовнішнє оточення; іноді виділяється в особливу групу факторів особистісна активність, що відрізняється від природних задатків; у зовнішньому оточенні, коли мова йде про людину, звичайно звертається увага на засвоєння соціальних і культурних норм, зафіксованих у знаково-символічних формах; відзначається, що під впливом цих форм відбувається перебудова структур психіки;

2) визнається наявність деяких універсальних законів розвитку психіки, зокрема – об'єднуючий онтогенез і філогенез людської психіки; найбільш чітко ця ідея була висловлена американським психологом *Стенлі Холлом* (1844–1924) у його *теорії рекапітуляції*, відповідно до якої онтогенетичний розвиток психіки дитини відтворює філогенез людства.

Динамічний підхід до розвитку психіки – один з основних принципів і методів психоаналітичної теорії, орієнтованої на розуміння психіки як системи, що перебуває в русі та діє під постійним впливом різних зовнішніх і особливо внутрішніх чинників, які представляють різноманітні духовні сили і виражають цілеспрямовані тенденції, що працюють злагоджено або протилежно.

Розвиток психіки виступає як об'єктивний процес, що має *системну природу*. Але вичленовування окремих його компонентів і з'ясування їх співвідношень ще недостатньо для розуміння справжньої природи й умов розвитку психіки. Для цього потрібно розглянути розвиток психіки як процес послідовного включення людини до ряду соціально-предметних діяльностей. Інтеріоризація структур цих діяльностей означає формування багаторівневих базових структур психіки.

У цілому розвиток психіки здійснюється поступово, але в ньому спостерігаються в деякі періоди стрибкоподібного розвитку. Кількісні

накопичення готують якісні зміни психіки, які здійснюються шляхом диференціації цілого, виділення в ньому окремих функцій і нової їх інтеграції. *Диференціація функцій* призводить до виникнення нових дій (перцептивних, мнемічних, мислительних і ін.), *інтеграція* – до їх об'єднання, супідрядності, до утворення нових структур психічної діяльності. Нові структури виникають із старих шляхом їх *реорганізації*. Старе (вироблені раніше дії, операції, образи, поняття і т. д.) входить в новоутворені структури, зазнаючи при цьому певної зміни. Нова, складніша структура готується старою, більш елементарною, що не володіє ознаками цілої нової структури, а лише її елементами, які синтезуються в новій структурі. У той же час ускладнення форм психічної діяльності включає і процеси згортання, стереотипізації окремих компонентів, що є необхідною умовою економного й ефективного їх функціонування.

Розвиток психіки людського індивіда – обумовлений і в той же час активний саморегульований процес. Це – внутрішньо необхідний рух, «саморух» від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, у якому зовнішні обставини, навчання і виховання завжди діють через внутрішні умови; з віком поступово збільшується роль *власної активності* індивіда в його психічному розвитку, у формуванні його як особистості. Передбачаючи своє майбутнє, усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, людина прагне до самоудосконалення за допомогою власної діяльності, гри, учіння, праці і спілкування з іншими людьми. У своєму прагненні до самовиховання вона виступає як *суб'єкт власного розвитку*. Активно змінюючи обставини свого життя, людина формує себе як особистість, як *суб'єкта діяльності*.

Рушійними силами розвитку психіки людини як суб'єкта діяльності, як особистості є внутрішні суперечності. Суперечності, що виникають у житті людини, між цілями, завданнями і наявними для їх досягнення засобами, між прагненнями і можливостями для їх задоволення, між тенденціями до мінливості і до стереотипії, між старим і новим і так далі вирішуються за допомогою діяльності особистості, поступаючись місцем новим суперечностям.

Сьогодні у вітчизняній психології існує декілька концепцій психічного розвитку дитини в онтогенезі, які в стислому вигляді можна представити таким чином:

1. Культурно-історична концепція Л.С. Виготського, згідно якої інтерпсихічне стає інтрапсихічним. Генезис вищих психічних функцій пов'язаний із використанням знаку двома людьми в процесі їх спілкування, без виконання цієї ролі знак не може стати засобом індивідуальної психічної діяльності.

2. Теорія діяльності О.М. Леонтьєва: всяка діяльність виступає як свідомо дія, потім як операція і в міру формування стає функцією. Рух здійснюється тут зверху вниз – від діяльності до функції.

3. Теорія формування розумових дій П.Я. Гальперіна: формування психічних функцій відбувається на основі предметної дії і йде від матеріального виконання дії, а потім через його мовленнєву форму переходить у розумовий план. Це найбільш розвинена концепція формування розумових дій. Проте все, що отримане з її допомогою, виступає як лабораторний експеримент. Як же співвідносяться дані лабораторного експерименту з реальним онтогенезом? Проблема співвідношення експериментального генезу з реальним генезисом – одна з найсерйозніших і до цих пір невирішених. На її значення для дитячої психології і психодіагностики вказували О.В.Запорожець і Д.Б. Ельконін. Певна слабкість стратегії формування полягає в тому, що вона до цих пір застосовувалася лише до формування пізнавальної сфери особистості, а емоційно-вольові процеси і потреби залишалися поза експериментальним дослідженням.

4. Концепція учбової діяльності – дослідження Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова, у яких розроблялася стратегія формування особистості не в лабораторних умовах, а в реальному житті – шляхом створення експериментальних шкіл.

5. Теорія «первинного олюднення» І.А. Соколянського та А.І. Мещерякова, у якій намічені початкові етапи формування психіки у сліпоглухонімих дітей. Стратегія формування психічних процесів – одне з досягнень радянської дитячої психології. Це найбільш адекватна стратегія для сучасного розуміння предмету дитячої психології. Завдяки стратегії формування психічних процесів удається проникнути в суть психічного розвитку дитини. Але це не означає, що іншими методами дослідження можна нехтувати. Будь-яка наука йде від феномену до розкриття його природи.

Онтогенез людської психіки носить стадіальний характер. Послідовність його стадій, вікових періодів, епох (раннє, дошкільне ди-

тинство, молодший шкільний вік, підлітковий і юнацький вік) незворотний і передбачуваний. У той же час у кожному віковому періоді можна спостерігати індивідуальні відмінності в розвитку психіки. Процес розвитку психіки продовжується і в зрілому віці. Його основними чинниками є: самоосвіта, професійна праця, громадська діяльність, спортивна і ін. види діяльності, родинне життя, виховання своїх дітей.

2. Особливості і закономірності психічного розвитку в дитинстві

Дитинство – термін, що позначає початок періоду онтогенезу – від народження до підліткового віку. Згідно з прийнятою у вітчизняній психології і педагогіці періодизацією, дитинство охоплює:

- 1) вік немовляти – від народження до одного року;
- 2) раннє дитинство – один-три роки;
- 3) дошкільний вік (вік гри) – від одного року до шести-семи років;
- 4) молодший шкільний вік – від шести-семи до десяти-одиннадцяти років.

Головна *соціальна функція* дитинства полягає в підготовці людини до дорослої самостійної праці; вона визначає специфіку вікової диференціації, тривалість і своєрідність дитинства. Але *психологічна функція* кожного вікового періоду, на думку видатного вітчизняного психолога **Олександра Запорожця** (1905–1981), полягає не в підготовці до наступного вікового етапу онтогенезу, а в самодостатності і самоцінності кожного віку. Дитина на кожному віковому відрізку життя повноцінно і змістовно *«живе»*, а не *«готується»* до дорослого життя, і завдання дорослих забезпечити реалізацію всіх потенцій і можливостей кожного вікового періоду. На наш погляд, такий підхід, обґрунтований вченим ще в радянські часи, є дійсно гуманістичним і особистісно орієнтованим.

На характер і зміст окремих періодів дитинства впливають також конкретні соціально-економічні й етнокультурні особливості суспільства, у якому зростає дитина, у першу чергу система суспільного виховання. При різних видах дитячої діяльності, що послідовно змінюються та визначаються суспільством, відбувається відтворення (присвоєння) дитиною історично сформованих людських здібностей.

Сучасна наука має у своєму розпорядженні численні дані про те, що психологічні новотвори, які складаються в дитинстві, мають неминуще значення для розвитку здібностей і формування особистості.

Психічний розвиток дитини вражає своєю інтенсивністю. Як зауважував великий російський письменник Лев Толстой (1828–1910), до 3 років людина оволодіває тим же обсягом досвіду, що потім протягом решти свого життя. Дитина оволодіває мовленням, прямоходінням, навчається діяти з найпростішими побутовими предметами, виникають перші види діяльності, що мають цілеспрямований, планований характер, значного розвитку досягає спілкування як з дорослими, так і з однолітками, поведінка дитини спрямовується нею згідно з вимогами дорослих, закріпленими в правилах. Тобто в дитинстві закладається фундамент розвитку психічних процесів, функцій, властивостей та особистості в цілому.

На дитинство припадає значна кількість так званих сензитивних періодів, коли певна психічна функція розвивається особливо інтенсивно. Тому *гетерохронність* (нерівномірність) психічного розвитку в цьому періоді виявляється особливо помітно. Повільний розвиток пасивного мовлення протягом першого року життя завершується нібито раптовою появою активного мовлення в кінці 1-го року – перших слів, а згодом і речень. Одразу після народження опорно-руховий апарат відстає в розвитку від аналізаторних систем (зору, слуху, дотику), що виявляється в обмежених можливостях дитини самостійно пересуватись, нездатності втримати предмет у руці тощо. У період від 1 до 3 років, навпаки, дитина краще засвоює ті властивості предметів, які відчуває на дотик і спирається на них у своїх діях з цими предметами (форма, розмір), а не ті, які сприймає зором (колір).

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

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

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

Дітям властива висока вразливість, швидкі зміни настрою, стомлюваність, імпульсивність. Вони потребують захисту від травматичних факторів середовища, постійної уваги до їхнього психічного та фізичного стану. Нерозвиненість самосвідомості дитини зумовлює відсутність конкретних чітких скарг щодо стану свого здоров'я. Дорослий повинен вміти розпізнавати стан дитини за зовнішніми проявами. Чим менша дитина, тим більшою мірою характерна ця особливість. Новонароджений плаче – мама повинна сама визначити причину, і від правильності встановлення причини залежить подальше благополуччя дитини.

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

Визначальна роль у психічному розвитку дитини раннього віку належить дорослому, який піклується про задоволення життєво необхідних потреб дитини у їжі, відпочинку, чистоті тощо. Але тільки цього недостатньо для нормального психічного розвитку малюка. Необхідно налагодити доброзичливі, емоційно позитивно забарвлені

ні, стабільні стосунки з малюком як провідний канал передачі суспільного досвіду, шлях педагогічно доцільних впливів на дитину.

Нерозривний зв'язок дитини й дорослого зберігається протягом усього першого року життя, тому соціальну ситуацію психічного розвитку в дитинстві Лев Виготський (1896–1934) назвав «Ми». Дитина не може існувати без дорослого, який забезпечує її виживання: не може самостійно пересуватися, підтримувати своє існування. Суперечність цієї ситуації розвитку і полягає в тому, що дитина максимально потребує контактів з дорослим, але володіє дуже обмеженими засобами спілкування з ним. Дорослий же поводить з малюком так, ніби сподівається на відповідь з його боку, ніби дитина розуміє звернені до неї слова, жести, емоційні реакції. Дорослий наділяє дитину здатністю розуміння його дій. У результаті такої поведінки дорослого в дитини з'являється *перша соціальна потреба – потреба в спілкуванні з дорослим*. Вона знаменує собою виникнення першої діяльності дитини – діяльності спілкування, де предметом стає інша людина (М.І. Лисіна). Тепер активність у встановленні контактів переходить від дорослого до дитини. Малюк сам починає впливати на дорослого, щоб вступити з ним у спілкування, спонукати його до контакту.

Спілкування у житті малюка носить ситуативний і безпосередній характер, оскільки відбувається тільки в даній конкретній ситуації та з її приводу. Малюк ще не володіє основним засобом спілкування – мовою, яка допомагає вийти за межі конкретної ситуації. Залежно від змісту спілкування протягом раннього дитинства виділяють дві його форми – ситуативно-особистісне (від народження до 6 міс.) і ситуативно-ділове (до 3-х років).

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

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

Молодший шкільний вік – вік 6–10-річних дітей, які навчаються в I–IV класах сучасної вітчизняної початкової школи. В інших країнах цей вік відповідає прийнятим там системам освіти (наприклад, у Франції п'ятирічному елементарному навчанню відповідає 6–11-річний вік). Як особливий період дитинства молодший шкільний вік виділився порівняно недавно, коли в економічно розвинених країнах основна маса дітей стала навчатися в неповній або повній середній школі. Цей період відсутній у дітей, що не навчаються в школі.

У молодшому шкільному віці в дитини формується *учбова діяльність*, яка є для неї провідною. Молодший школяр переходить від гри до учіння як основного способу засвоєння людського досвіду, вираженого у формі наукового знання. Будучи перехідним, молодший шкільний вік володіє глибокими потенційними можливостями фізичного і духовного розвитку дитини.

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

- як становлення організму – морфофізіологічний онтогенез;
- розвиток людини як свідомої суспільної істоти – онтогенез психіки;
- розвиток особистості – соціальний онтогенез.

Перший напрямок онтогенезу вивчає біологія. Другий та третій – досліджуються віковою й дошкільною психологією.

Психічний розвиток виступає як процес кількісних та якісних змін, що відбуваються у ході *діяльності* та *спілкування* дитини. Психічний розвиток відзначається такими закономірностями.

1. Гетерохронність: нерівномірний, хвилеподібний характер розвитку окремих психічних процесів особистості. Для кожної психічної властивості є специфічний період, коли вона розвивається найбільш інтенсивно. Ці періоди – сензитивні. Наприклад, для розвитку мовлення сензитивним є період до 2-х років, потім можливості й темпи розвитку мовлення значно знижуються.

2. Асинхронність: різні психічні функції мають різні сензитивні періоди і за тривалістю, і за віком їх настання.

Наприклад, у дошкільників провідним процесом у психічному розвитку є пам'ять, а в молодшого школяра – мислення. Л.С. Виготський про цю особливість висловився таким чином: для дошкільників подумати означає згадати, а для молодшого школяра згадати означає подумати.

3. Стадіальність: етапи розвитку мають певну послідовність і взаємозв'язані. Новий етап виникає на основі попереднього і вносить свої неповторні риси у психіку дитини. Тому кожна стадія має свою цінність й жодну з них не можна вилучити із загального ходу розвитку дитини. Відповідно ставиться завдання не скоротити період дитинства, а, навпаки, збагатити його, щоб розвиток був найбільш ефективним. Максимальне розкриття всіх можливостей віку для психічного розвитку дитини О.В. Запорожець назвав *ампліфікацією*.

Характеристиками кожної стадії психічного розвитку виступають соціальна ситуація розвитку, основні новоутворення психіки й особистості та провідна діяльність.

Під *соціальною ситуацією розвитку* розуміється співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку психіки особистості (Л.С. Виготський). Вона визначає ставлення дитини до оточуючого та вимоги дорослих до дитини.

Як вікові новоутворення виступає новий тип будови особистості та її діяльності, психічні зміни, що виникають у цьому віці й визначають перетворення в свідомості дитини, її внутрішнє й зовнішнє життя. Це ті позитивні надбання у психіці, які дозволяють перейти до нової стадії її розвитку.

Провідна діяльність забезпечує кардинальні лінії психічного розвитку на певній його стадії (О.М. Леонт'єв). У цій діяльності фор-

муються основні особистісні новоутворення, відбувається перебудова психічних процесів і виникають нові види діяльності. Так, наприклад, у предметній діяльності в ранньому віці формуються «гордість за власні досягнення», активне мовлення, складаються передумови для виникнення ігрової й продуктивних видів діяльності.

4. Диференціація та інтеграція психічних процесів і властивостей. Диференціація означає послідовне ускладнення психіки шляхом накопичення новоутворень. Так, після народження найбільш розвиненим психічним процесом є відчуття, на його основі виникає сприймання, потім пам'ять, згодом – наочно-дійове мислення і уява.

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

5. Зміна співвідношення детермінант психічного розвитку. З віком дитини змінюється співвідношення біологічних і соціальних факторів психічного розвитку. Із розширенням зв'язків дитини із соціальним середовищем зростає роль соціальних впливів. Змінюються і самі соціальні детермінанти (сім'я, школа, клас, друзі).

Для людини провідну роль у психічному розвитку відіграє соціальний фактор. Соціальне середовище є джерелом психічного розвитку. У ньому вирізняють три компоненти:

- *макросередовище* – суспільство, його соціально-економічна і політична система;
- *мезосередовище* – національно-культурні та соціально-демографічні особливості населення за місцем проживання дитини;
- *мікросередовище* – безпосереднє оточення, близькі дорослі, сім'я.

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

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

6. Пластичність – здатність психіки до змін, яка з віком знижується. Так, дитина до 2–3 років може оволодіти будь-якою мовою, залежно від соціального оточення і незалежно від раси чи національності. Але вже у шкільному віці засвоєння нової мови значно ускладнюється. Пластичність виявляється також у компенсації певних недоліків одних властивостей посиленням розвитком інших. Наприклад, послаблені зір чи слух спричиняють посилення дотику, нюху.

Отже:

- психічний розвиток виступає як процес кількісних та якісних змін, що відбуваються у ході діяльності і спілкування дитини;
- психічний розвиток має такі ознаки, як: гетерохронність, асинхронність, стадіальність, диференціація та інтеграція психічних процесів, зміна співвідношення детермінант психічного розвитку, пластичність;
- характеристиками стадій психічного розвитку виступають соціальна ситуація розвитку, основні новоутворення психіки й особистості, провідна діяльність;
- для людини провідну роль у психічному розвитку відіграє соціальний фактор.

3. Періодизація психічного розвитку в епоху дитинства

Періодизація психічного розвитку – принцип розгляду психічного розвитку в онтогенезі, заснований на виділенні якісно відмінних рівнів (стадій). У концепціях цього типу (в протилежність концепції безперервного розвитку) зміна стадій вважається такою, що має в підставі деяку стійку ознаку (або відношення ознак). Залежно від своїх теоретичних установок прибічники періодизації психічного розвитку підрозділяють процес психічного розвитку на більшу або меншу кількість стадій, використовуючи при цьому різні критерії і виділяючи різний психологічний зміст стадій. Так, прибічник *біогенетичного підходу* і закону рекапітуляції американський психолог **Стенлі Холл** (1844–1924) вважав, що онтогенез психіки в цілому повторює її філогенез, і виділяв стадії немовляти, дитинства, передліткового віку і юності, що відповідають тваринній стадії розвитку психіки, дикості, початку цивілізації, епосі романтизму.

Для швейцарського психолога *Жана Піаже* (1896–1980) підставою періодизації були характеристики інтелекту (наприклад, стадій сенсомоторного інтелекту, конкретних інтелектуальних операцій і т. д.).

Для австрійського психіатра *Зигмунда Фрейда* (1856–1939) – об’єкт лібідо (оральна, анальна фази і т. д.). Для американського психолога *Еріка Еріксона* (1902–1994) – особистісна цілісність, що виражає відношення центрального завдання віку, засобів і способів її вирішення (стадії інкорпорації, автономності і т. д.).

Порівняльний аналіз періодизацій вищезгаданих психологів представлений у табл. 1.1.

Російський педагог і психолог *Павло Блонський* (1884–1942) як критерій періодизації психічного розвитку використовував дентицію (появу і зміну зубів) і виділяв беззубе, молочнотубе дитинство і постійнотубе дитинство. У вітчизняній психології особливо міцний фундамент періодизації психічного розвитку заклав *Лев Виготський* (1896–1934): для нього критерієм були *психологічні новоутворення*, характерні для кожної стадії, яка визначається характеристиками стійкої, адекватної віку *соціальної ситуації розвитку*. Виділяються наступні етапи розвитку: вік немовляти, раннє дитинство, дошкільний вік, молодший шкільний вік, підлітковий вік, юнацький вік. Стабільні вікові періоди розділені кризовими, в яких відбувається зміна соціальної ситуації розвитку.

Радянський психолог *Данило Ельконін* (1904–1984) розвинув ці положення, обґрунтувавши свою періодизацію психічного розвитку *зміною провідних типів діяльності* і виділивши різні за змістом стадії – *епохи, фази, періоди*. Виділені два типи фаз вікового розвитку – фази оволодіння мотиваційною стороною людської активності і фази опанування операціонально-технічної сторони діяльності. Відповідно до цього дошкільний вік – вік опанування сенсів людської діяльності в грі – і молодший шкільний вік – вік опанування засобами розумової діяльності в учбовій діяльності – складають дві фази єдиної епохи – дитинства.

Періодизація психічного розвитку епохи дитинства за Ельконіним виглядає наступним чином:

I. Епоха дитинства – від народження до 10–11 років:

1. Вік немовляти – від народження до одного року; в ньому виділяють *період новонародженості* – приблизно 4–6 тижнів після

Таблиця 1.1

Порівняльна періодизація психічного розвитку і психопатологічної симптоматики в дитинстві (Anthony, 1970)

Вік	Стадія психосексуального розвитку (Фрейд)	Стадія психосоціального розвитку (Еріксон)	Стадія когнітивного розвитку (Піаже)	Стадія афективного розвитку (Джерсілд)	Психопатологічні симптоми (Ентоні)
0–1,5	оральна	довіра – недовіра	Сенсомоторна	страхи перед темнотою, чужими, самотністю, раптовими звуками, безпорадністю	аутизм, анаклітична депресія*, порушення харчування і сну
1,5–3	анальна	автономія – сумнів/сором	символічна	страх розлуки, страх бути покинутим, страх перед раптовими рухами	симбіотична поведінка, негативізм, упертість, боязкість/сором'язливість, нічні страхи
3–5	генітальна едипова	ініціатива – почуття провини	інтуїція, уявлення	страхи перед: тваринами, уявними істотами, травмою/ образою	фобії, кошмарні сновидіння, проблеми мовлення, енурез, енкопрез, страхи
6–11	латентна	старанність – почуття власної неповноцінності	конкретні операції	страхи перед: шкільними невдачами, страх бути висміяним, страх втрати власності, фізичної вади, хвороби, смерті	шкільні проблеми, страх школи, шкільна фобія, нав'язливості, конверсійні симптоми, тики

*Анаклітична депресія – термін Рене Шпітца, що використовується для позначення серйозної прогресуючої депресії, що виникає у немовлят, які втратили матір і не отримали відповідної заміни; синдром дефіциту материнської турботи і тривалого переживання будь-якого дискомфорту.

народження. Завершення цього періоду знаменує виникнення *комплексу позбавлення* – встановлення соціального контакту з матір'ю.

2. Вік раннього дитинства – один-три роки; у цьому віці виділяють наступні періоди: 1) період домовленнєвого розвитку (від 1 до 1,5 року); 2) період мовленнєвого розвитку (від 1,5 до 3 років).

3. Дошкільний вік (вік гри) – від трьох до шести-семи років. Його називають *віком гри*, оскільки саме гра є провідною діяльністю дошкільного віку. У дошкільному віці виділяють три періоди: молодший дошкільний вік (3–4 роки), середній дошкільний вік (4–5 років) і старший дошкільний вік (5–7 років).

4. Молодший шкільний вік – від шести-семи до десяти-одинадцяти років.

У рамках культурно-історичної теорії існують й інші, менше відомі, періодизації. Вони базуються на періодизації Виготського і відрізняються від неї і одна від одної ознаками, що лежать в основі розрізнення стадій. Так, російський психолог *Артур Петровський* (1924–2006) вказує на характеристики «значимого іншого», розглядаючи як основну ознаку референтності.

Періодизація психічного розвитку переважно відносяться до психічного розвитку в дитинстві, оскільки досягнення зрілості вимагає «проживання» загальних для всіх індивідуальних випадків стадій розвитку; у зрілому віці розвиток може здійснюватися за індивідуальними траєкторіями, а тому створення єдиної періодизації уявляється спірним. Численність і різноманітність запропонованих періодизацій психічного розвитку закономірно відображає багатовимірність самого процесу психічного розвитку.

4. Психічний розвиток новонародженої дитини

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

Перший період життя дитини триває кілька тижнів. Новонароджена дитина проявляє активність, що ґрунтується на вроджених безумовних рефлексах, тому поведінка дитини як така, що будується на

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

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

Перші прижиттєві реакції малюка виникають у контексті його спілкування з дорослими, зокрема під час годування дитини матір'ю. Погляд дитини зосереджується на обличчі матері, дитина ніби завмирає, прислуховуючись до голосу матері. Ці реакції отримали назву зорового та слухового зосередження, яке становить основу для подальшого формування поведінки дитини.

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

Саме в емоційній сфері психіки дитини формується важливе новоутворення – *«комплекс пошвавлення»*, що виникає під час кон-

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

Найважливіші надбання у психічному розвитку новонародженого:

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

5. Психічний розвиток дитини першого року життя

Особливості психічного розвитку дитини до 1 року пов'язані зі зміцненням опорно-рухового апарату організму дитини, на основі якого виникає здатність дитини захоплювати й утримувати предмети в руках. Рука дитини при цьому рухається під контролем зору, що свідчить про появу зорово-рухових координацій. Під впливом пізнавальної потреби й потреби в активності дитина інтенсивно освоює маніпулювання з предметами. Операційну сторону такого маніпулю-

вання становить дія хапання. Дитина прагне освоїти якомога більшу кількість предметів, починає повзати, намагаючись дістати цікаву іграшку, а до кінця 1-го року життя навчається ходити, що значно розширює її самостійність.



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

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

Виникає важлива форма зв'язку дитини з дійсністю через співробітництво з дорослими, що є основою розвитку свідомості. У **II півріччі** з'являються *маніпуляційні дії*. Значення маніпуляцій з предметами в тому, що дитина оволодіває суспільними способами використання предметів, засвоюючи їх функції й призначення.

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

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

Основні досягнення психічного розвитку в немовлячому віці:

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

6. Психічний розвиток дитини раннього віку

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

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

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

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

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

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

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

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

Взаємодія з ровесником розвивається за такими етапами:

- 1 етап – ставлення до ровесника як до об'єкту (торкаються пальцями очей іншого малюка);
- 2 етап – 18–20 міс. – гра «поруч, але не разом».

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

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

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

До кінця раннього віку руйнуються попередні стосунки системи «дитина – дорослий», перебудовується соціальна ситуація розвитку.

Дитина починає усвідомлювати певний рівень своєї компетентності в діяльності, успіх в оволодінні предметами, наслідуванні дорослого і стає ініціатором зміни взаємин із дорослим, спрямованих на роз-

ширення самостійності. Тепер входження у доросле життя пов'язане із сюжетно-рольовою грою, де дитина переживає себе дорослою.

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

1. Негативізм – відмова виконувати вимоги. Це негативна реакція, пов'язана зі ставленням однієї людини до іншої. Дитина відмовляється взагалі підпорядковуватися певним вимогам дорослих. Негативізм не можна змішувати з непослухом. Непослух буває й у більш ранньому віці.

2. Упертість – малюк наполягає на своєму рішенні, привертає увагу дорослого до необхідності поважати його думку. Це реакція на своє власне рішення. Упертість не слід змішувати з наполегливістю. Упертість полягає в тому, що дитина наполягає на своїй вимозі, на своєму рішенні. Тут проявляється особистість і висувається вимога, щоб із цією особистістю рахувалися.

3. Непокірність-норовливість – протест проти звичного порядку. Близька до негативізму й упертості, але має специфічні особливості. Норовливість має більш генералізований і більш безособовий характер. Це протест проти порядків, які існують удома.

4. Свавілья, відсторонення від дорослого – «Я сам» як прагнення звільнитися від дорослого. Дитина сама хоче щось робити. Почасти це нагадує кризу першого року, але там малюк прагне до фізичної самостійності. Тут ідеться про глибші речі – про самостійність наміру, задуму.

5. Знецінення дорослих. Коли мати може почути від дитини на свою адресу: «Дурепа».

6. Протест-бунт, який виявляється в частих сварках із батьками. Дитина начебто перебуває в стані війни з оточуючими, у постійному конфлікті з ними.

Досягнення раннього дитинства у психічному розвитку:

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

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

7. Психічний розвиток дошкільника

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

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

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

основі достатнього інтелектуального розвитку. Діяльність дошкільника відзначається знаково-символічним характером.

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

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

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

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

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

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

інших, здатність бути партнером, узгодити різні позиції, обґрунтувати, заперечити тощо.

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

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

Основні досягнення у психічному розвитку дошкільника:

- потреба дошкільника увійти у світ дорослих, що виникає наприкінці раннього віку, зумовлює засвоєння ним позаситуативно-пізнавальної та позаситуативно-особистісної форм спілкування з дорослим, а також оволодіння широким колом видів діяльності – сюжетно-рольовою грою продуктивною, трудовою, побутовою;
- види діяльності дошкільника мають моделюючий характер і відбуваються у системі дитина–предмет–дорослий, що реалізовується по-різному залежно від виду діяльності;
- пізнавальні процеси набувають довільного характеру, інтелектуалізуються;

- важливими новоутвореннями особистості виступають моральні інстанції, супідрядність мотивів, диференційована самооцінка, усвідомлення своєї особистості;
- центральним новоутворенням особистості дошкільника виступає нова внутрішня позиція, новий рівень усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин, які породжують готовність дитини до суспільно значущої діяльності учіння.

8. Психічний розвиток молодшого школяра

Молодший шкільний вік, як і будь який віковий період, згідно концепції Л.С. Виготського, – це культурно-історична категорія, що фіксує особливості психічного розвитку дитини з позиції досягнення соціальних завдань і змісту освітнього процесу як невід’ємної складової ціннісних пріоритетів певного суспільства. Тож психологічні особливості молодшого шкільного віку як особливої ланки всього шкільного онтогенезу не можуть вважатися незмінними.

Науково доцільним у зв’язку з цим має бути твердження про відносно стійкі, визначальні риси цього віку.

Академік І.Д. Бех (Т. 3, с. 90) зауважує, що молодший шкільний вік – відповідна стадія психічного розвитку суб’єкта – набуває нині чітко окресленої виразності як щодо попереднього вікового етапу (дошкільне дитинство), так і наступного підліткового етапу. Це зумовлене істотним прискоренням процесу розвитку особистості, що є характеристикою, властивою лише сучасній соціальній ситуації як провідній розвивальній детермінанті. Цей факт постає з усією очевидністю, коли ми починаємо аналізувати особливості нинішнього культурного середовища. Визначальними показниками для нього є небачений до цього динамізм у накопиченні певних людських здобутків, а також їх інтенсивна трансляція, що зачіпає кожну людину. Певна річ, що дія культурного впливу на ту чи ту особистість сприймається індивідуально, проте *загальна прискорювальна щодо психічного розвитку тенденція зберігається*. У зв’язку з цим виховання сучасної дитини впродовж молодшого шкільного віку набуває більшого значення порівняно з минулими історичними періодами онтогенезу індивіда.

Йдеться не тільки про спеціально організований виховний процес, а й про його спонтанний аналог, роль якого значно зростає. В умовах інтенсифікації суспільного життя дитина отримує реальну можливість спостерігати різноманітні за соціальною значущістю ситуації, в яких перебувають ті, хто її оточує, їхній спосіб вирішення проблем і відмінності між людьми, які раніше були недоступними її розумінню через обмеженість відповідного досвіду, на основі якого вона могла б сформулювати уявлення про існування в іншій людини переживань, відмінних від її власних.

Розуміючи, що залучений до світу людей молодший школяр може зазнати (й зазнає) *особистісно деструктивних впливів*, які можуть спотворити його загальний психічний розвиток, слід організувати вчасну корекційну підтримку як особистісного, так і когнітивного розвитку дитини.

Педагогові слід розуміти, що тотальна культурна експансія викликає до життя у молодшого школяра психічні процеси, які є визначальними для наступного підліткового віку.

➤ Особливо це стосується *процесу рефлексії*, за допомогою якої молодший школяр стає *суб'єктом навчальної діяльності*, поведінки та спілкування. Тож *суб'єктність стає фундаментальним психологічним новоутворенням сучасної дитини молодшого шкільного віку*, на яке нам слід зважати. З огляду на це, доцільно виокремити *три сфери існування рефлексивних процесів*, які пронизують, але не зводяться одна до одної (І.Д. Бех, 2006).

1. Мислення, діяльність. Мислення, спрямоване на розв'язання завдань, не може обійтися без рефлексії для усвідомлення підґрунтя власних дій. Саме в дослідженнях цієї сфери набуло великого поширення розуміння феномену «рефлексія» як спрямованості мислення на самого себе, на власні процеси і власні продукти.

2. Комунікація і кооперація. Тут рефлексія виступає механізмом виходу в позиції «над», «поза», які забезпечують координацію дій і організацію взаєморозуміння партнерів.

3. Самосвідомість. Вона потребує рефлексії в самовизначенні внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «не-Я». Тут відбувається розмова (діалог) молодшого школяра із самим собою з приводу своєї компетентності чи особистісної розвиненості, порівняння із самим собою та фіксація власних змін. Лише в цій сфері

молодший школяр стає по-справжньому здатним до самозміни, він учить і виховує самого себе (за допомогою дорослого й інших дітей).

➤ Другим віковим надбанням сучасного молодшого школяра, яке певною мірою змінює традиційні наукові уявлення про закономірності розвитку особистості в онтогенезі, є *більш системний і змістовно диференційованіший процес його індивідуалізації*. Нинішня дитина молодшого шкільного віку прагне виявити себе, виокремити своє «Я», протиставити себе іншим, висловити власну позицію стосовно інших людей, дістати від них визнання її самостійності, посівши активне місце в різноманітних соціальних відносинах, де її «Я» виступає нарівні з іншими, що забезпечує розвиток у неї нового ступеня самоусвідомлення в суспільстві, соціально відповідального самовизначення.

Іншими словами, розгортання певної позиції дитини щодо людей і речей зумовлює появу можливості й необхідності реалізації накопиченого соціального досвіду в такій діяльності, яка адекватна загальному рівню психічного й особистісного розвитку. Так, якщо позиція «Я і суспільство» (а саме вона забезпечує розгортання процесу індивідуалізації) у трирічної дитини вказує на виокремлення свого «Я» серед інших людей, то в теперішнього дев'ятирічного школяра відбувається усвідомлення оточення не просто як сукупності знайомих людей, а як об'єктивно існуючої соціальної організації, де його «Я» виступає нарівні з дорослими. Цей рівень індивідуалізації дає істотний імпульс до розвитку його потенційних особистісних можливостей, що реалізуються в різних видах предметної діяльності. Усе це потребує від педагога адекватних цьому віковому новоутворенню молодшого школяра методів виховного впливу на нього. В іншому разі його подальший особистісний розвиток, уважає Іван Бех, буде помітно загальмований.

Отже, як згадувалось, для кращого розуміння проявів інтелектуального розвитку дитини необхідно розглянути особливості молодшого шкільного віку (6–11 років), що є дуже важливим для її психічного та соціального розвитку.

По-перше, кардинально змінюється соціальний статус – вона стає школярем. В неї з'являються обов'язки, яких раніше не було і які визначаються тепер не лише дорослими, а й оточуючими однолітками.

На чільне місце в житті дитини виходить *пізнавальна діяльність*, в процесі якої вона отримує та переробляє величезні обсяги інформації.

По-друге, значних змін зазнає психічна сфера. Тепер дитина повинна пристосуватись до вчителя, нових знайомих, виховати в собі вольові якості для успішного здійснення навчальної діяльності тощо.

Зміна діяльності вимагає змін у **мисленні**. Якщо для початкових стадій даного вікового періоду характерне *наочно-дійове* мислення, то в подальшому у дитини формуватиметься *абстрактно-логічне*.

Жан Піаже характеризує цей період у розвитку дитини як *стадію конкретних операцій*. На його думку, цей час є третьою стадією в розвитку мислення дитини.

Головна когнітивна особливість цього періоду полягає в тому, що *розумові операції*, які виконує дитина, *стають зворотними*. Якщо раніше процес її інтелектуального розвитку характеризувався тим, що *зовнішні дії*, які вона виконувала, поступово *трансформувались у внутрішні*, то тепер дитина здатна перенести дії, виконувани нею в психічній сфері, у зовнішню, тобто **предметну сферу** своєї діяльності. На цьому рівні мислення дитини може виконувати *наступні операції*:

- *збереження* – становить собою особливий вид понять, що відображають незмінність основних властивостей предметів незалежно від умов, в яких вони знаходяться;
- *консервація* – властивість індивіда бачити незмінне на фоні видимих, таких, що лише здаються, змін;
- *класифікація* – здатність визначати групу об'єктів за якоюсь ознакою;
- *серіація* – здатність дитини розташовувати набір елементів у відповідності до наявного між ними зв'язку;
- *транзитивність* – суть її закладена в розумінні формул типу $a = b, b = c$, тоді $a = c$.

В даний віковий період у дитини активно розвивається **мова і мовлення**, а їх вивчення стає для неї *цілеспрямованою діяльністю*. Дитина знайомиться ще й з новим для неї видом мовлення – *писемним*, який, на думку багатьох вчених, є складнішим за усне, і процес вираження думок протікає неоднаково під час використання різних видів мовлення. Крім того, здатність «бачити» букви та слова – це не

пасивний процес, а пошук перцептивних об'єктів, які вже мають свої репрезентації в пам'яті.

Під впливом діяльності, яку доводиться виконувати дитині, в неї змінюється характер функціонування її *пам'яті*. Основним видом пам'яті стає *довільна*. Бурхливий розвиток мнемічних характеристик дитини, що відбувається у шкільні роки, тісно пов'язаний з процесом навчання. Процес засвоєння дитиною нових знань зумовлює розвиток у неї довільної пам'яті. Тепер дитина запам'ятовує та відтворює не лише те, що їй цікаво і тоді, коли вона цього бажає, а й те, що подається і вимагається в школі.

Високого рівня розвитку в дітей молодшого шкільного віку набуває *механічна пам'ять*, що за перші три-чотири роки навчання досягає високої ступені сформованості. Дещо нижчі темпи розвитку *логічної пам'яті*.

Сприйняття дитини інтенсивно розвивається, на думку О.В. Запорожця, саме в період молодшого шкільного віку. Надалі перцептивні можливості постійно вдосконалюються.

Розвиток **уяви** в дітей молодшого шкільного віку характеризується появою *продуктивних образів* уявлення (в дошкільнят переважають репродуктивні). Також діти у цьому віці вже здатні за бажанням уявити та описати досить яскраво якусь річ, тобто в них вже наявна здатність до оперування *динамічними образами*, тоді, як на попередньому етапі вони (образи) були статичні. Крім цього, в молодшому шкільному віці *формуються індивідуальні відмінності між уявленнями* дітей.

Молодший шкільний вік також позначається суттєвими змінами в якісних характеристиках **уваги**. В цьому віці увага дитини стає *довільною*, але це відбувається не одразу. Досить довгий час, особливо в початкових класах, сильною та конкуруючою з довільною залишається *мимовільна*. Розвиток уваги в дітей даного вікового періоду тісно пов'язаний з виконуваною ними діяльністю.

Слід зауважити, що описані зміни процесу індивідуалізації молодшого школяра безпосередньо відображаються на перебігу його почуття справедливості. Він надзвичайно сильно реагує переживанням образи на того, хто чинить стосовно нього несправедливість. Перебуваючи в стані образи від несправедливих стосовно нього дій, молодший школяр не може знайти правильного виходу з такої ситу-

ації, що іноді призводить до глибокого життєвого конфлікту або й трагедії. Тож культура справедливості стає нині провідною професійною вимогою щодо діяльності педагога. Це поняття охоплює:

- 1) піклування, допомогу дитині;
- 2) повагу до дитини, зокрема й повагу до її власності;
- 3) запобігання пригніченню дитини, відсутність «влади над» і утвердження «влади-разом-з дитиною»;
- 4) недопущення приниження, образи дитини;
- 5) забезпечення прав та інтересів дитини;
- 6) гранично об'єктивну оцінку справ і поведінки дитини, адекватне судження про дитину як особистість;
- 7) безумовне визнання, прийняття, глибоке розуміння внутрішнього світу дитини;
- 8) довіру до дитини (до її можливих добрих учинків);
- 9) відсутність підозри щодо можливих несхвальних дій дитини;
- 10) віддання дитині «по справах її»;
- 11) постійну увагу до внутрішнього боку вчинків, до життя дитини (справ, турбот, радощів);
- 12) ставлення до дитини не як до засобу, а як до цілі.

З огляду на це видається важливим, щоб корекційно-виховні дії педагога, забезпечуючи емоційно-усвідомлене ставлення молодших школярів до певних норм культури людства, не призводили до втрати його контакту з ними, не спричиняли порушення їхніх міжособистісних стосунків.

Академік НАПН України, доктор психологічних наук І.Д. Бех сформував «корекційно оптимальні виховні правила», яких варто дотримуватись вчителям і батькам дітей молодшого шкільного віку:

1. *Відокремте почуття від дій.* Не засуджуйте саму дитину, навіть якщо її дії гідні цього. Дитина обов'язково мусить розуміти, що її саму люблять, але її дії є такими, що не сприймаються і мають бути поліпшені. Будь-які дії є результатом почуттів. Щоб змінити вчинки, слід передусім зрозуміти почуття і навчитися зважати на них.

2. *Уважно вивчіть дитину.* З'ясуйте, нормальна перед вами дитина чи невротична. Дії дитини у стані нервового розладу педагог має розглядати як симптом більш глибоких емоційних ускладнень, спричинених критикою, звинуваченням чи покаранням. Покарати дитину в такій ситуації означало б ще більше вивести її з рівноваги.

3. *Відповідайте на почуття дитини.* Створіть такі умови, щоб вона могла виговоритися, дати вихід своїм емоціям, тобто вивільнитися від ворожих почуттів, які намагалася в собі придушити.

4. *Якщо необхідне покарання, нехай дитина сама його вибере.* Практика свідчить, що діти зазвичай вибирають суворіше покарання, ніж хотів запропонувати вихователь, але (і це надзвичайно важливо) вже не вважають його жорстоким і несправедливим.

5. *Караючи дитину, переконайтеся, що вона розуміє свою провину і звинувачує в цьому себе, а не тих, хто карає.* Допоможіть їй зрозуміти, що правилам групової поведінки слід підкорятися так само незаперечно, як і правилам спортивної гри.

6. *Зробіть так, щоб проблеми моральної поведінки були не вашими дорослими проблемами, а спільними з дітьми.* Дайте дитині зрозуміти, що ви сприймаєте їх як спільні проблеми. Це дасть вам можливість як самим відокремитися від проблеми, так і відокремити її від дитини. Тоді ви допоможете школяреві ніби відсунути її (проблему) на певну віддаль і разом з ним досліджувати її, працювати над її розв'язанням. Зрозумівши, що у проблеми є зовнішня точка відліку, дитина не стане перетворювати дисциплінарну ситуацію на міжособистісний конфлікт.

7. *Обмежте небезпечні й руйнівні дії.* Допоможіть дитині спрямувати свої дії у дозволене русло.

9. Інваріантні вікові характеристики молодшого школяра

Дитина віком 6–10 років починає розуміти, що вона являє собою певну індивідуальність, яка, безумовно, зазнає соціальних впливів. Вона знає, що зобов'язана навчатися і в процесі навчання змінювати себе, привласнюючи колективні знаки (мову, цифри, ноти тощо), колективні поняття, знання та ідеї, якими послуговується суспільство, систему соціальних очікувань стосовно поведінки та ціннісних орієнтацій. Водночас вона знає, що відрізняється від інших і переживає свою індивідуальність, прагнучи утвердити себе серед дорослих і ровесників. Самосвідомість дитини інтенсивно розвивається, а структура зміцнюється, наповнюючись новими ціннісними орієнтаціями (І.Д. Бех, т. 3, 2006, с. 95–99).

У цей період триває насичення мотивів поведінки і діяльності новим соціальним змістом. Особливого значення набувають навчальні мотиви й мотиви встановлення стосунків із дорослими та однолітками з приводу навчальної діяльності. У цей період по-новому перебудовується мотиваційно-потребова сфера, що якісно змінює зміст домагань на визнання. Навчальна діяльність з усіма її складовими стає домінантною у домаганнях дитини. Це знаходить вираження у стосунках дитини з дорослими та ровесниками.

І.Д. Бех зазначає, що в дитини молодшого шкільного віку розвиваються домагання щодо визнання її з боку дорослих. Вона несе в собі весь комплекс почуттів, уже сформованих в очікуваннях на визнання. Вона має совість, і ми можемо апелювати до неї, коли дитина скоює негативний вчинок. Вона знає, що означає: *повинна, зобов'язана*. У неї пробуджується почуття гордості чи сорому залежно від вчинку. Молодший школяр може пишатися не лише вчинком, який схвалений дорослим, а й своїми позитивними якостями (сміливістю, правдивістю, готовністю поділитися з іншими), які він добре усвідомлює. Він може соромитися не тільки поміченої дорослим негативної дії, а й таких своїх виявів, які сам оцінює як негідні (боягузтва, грубості, жадібності й т. ін.).

Прагнення до самоутвердження стимулює дитину до нормативної поведінки, до того, щоб дорослі підтвердили її гідність. Однак прагнення до самоутвердження, якщо дитина нездатна виконати те, чого від неї очікують (насамперед це успіхи у школі), може стати причиною її нестримного вередування. Загалом домагання визнання серед близьких, однолітків і вчителя спонукає дитину до розвитку довільності, організованості, цілеспрямованості, навичок самоконтролю й самооцінювання.

Навчальна діяльність, вважає І.Д. Бех, сприяє розвитку в дітей відповідальності, тобто здатності розуміти відповідність результатів своїх дій необхідним цілям і нормам. Відповідальність стимулює почуття співпричетності спільній справі, почуття обов'язку. Емоційно-позитивне ставлення до самого себе, що покладено в основу структури самосвідомості особистості кожної дитини, яка нормально розвивається, орієнтує її домагання відповідати позитивному етичному еталону. Індивідуальна емоційна зацікавленість у тому, щоб бути гідним самоповаги й поваги оточення, зумовлює до розуміння необ-

хідності та емоційної потреби відповідати позитивному моральному еталону. Коли потреба відповідати позитивному еталону поведінки набуває особистісного смислу, у дитини з'являється відповідальність як риса особистості.

Дитина молодшого шкільного віку опановує своєю поведінкою. Це пов'язано з тим, що вона точніше, диференційовано осягає норми поведінки, вироблені суспільством. Такі норми визначають поведінку людини і характер її взаємин з іншими людьми. Дитина пізнає, що можна говорити навколишнім і чого не можна, які дії вдома, у громадських місцях, у стосунках з товаришами є дозволеними й недозволеними тощо. Відбувається пізнання молодшим школярем і таких норм поведінки, які перетворюються частково на його внутрішні вимоги до самого себе.

Молодші школярі поступово опановують своєю поведінкою, починаючи стриманіше виражати свої емоції – невдоволення, роздратованість, заздрість, коли перебувають у класному колективі, оскільки нестриманість у вияві почуттів одразу викликає зауваження, піддається обговоренню й осуду. Опановуючи здатністю володіти своїми почуттями, молодший школяр проявляє свій гнів не стільки в моторній формі (у бійці), скільки у словесній (осуд, сварка); з'являються нові відтінки у вираженні почуттів (іронія, насмішка, сумнів).

У дітей цього віку розвиваються вищі почуття – естетичні, соціальні. Особливу роль відіграє формування моральних почуттів: почуття товариськості, відповідальності за клас, співчуття до горя навколишніх людей, занепокоєння через несправедливість тощо. При цьому формуються такі почуття внаслідок конкретних впливів, спостереженого вчинку, враження від слів учителя. Важливо пам'ятати, зауважує І.Д. Бех, що коли молодший школяр дізнається про норми поведінки, то слова вихователя він сприймає лише тоді, коли вони емоційно його зачіпають, коли він безпосередньо відчуває необхідність чинити так, а не інакше.

Новим джерелом виникнення у молодшого школяра різних переживань, є не тільки навчання, а й колектив класу, з яким встановлюються нові соціальні зв'язки. Такі зв'язки виникають на основі різноманітних видів спілкування, зумовлених діловими взаєминами під час виконання доручень, загальною відповідальністю за дії класу, взаємною симпатією тощо. Так зване емоційне зараження буває і в

колективі молодших школярів, однак воно великою мірою визначається характером суспільної думки класу як певного виду емоційного ставлення до фактів шкільного життя, доволі стійкого і небайдужого для його учасників.

Почуття як мотиви поведінки молодшого школяра посідають вагоме місце в його житті й набувають при цьому іншої, ніж у дошкільника, форми. Переживання гніву, озлоблення, роздратування може викликати у молодшого школяра агресивну дію стосовно того, хто образив його товариша, проте бійки у дітей цього віку виникають лише в тому разі, якщо переживання досягає великої сили, а стримувальні чинники, зумовлені усвідомленими правилами поведінки, відкладаються.

У дітей молодшого шкільного віку проявляється нестійкість моральної структури (І.Д. Бех), яка виражається в нестійкості їх моральних переживань, непостійному ставленні до одних і тих самих подій, що залежить від різних причин. *По-перше*, моральні настанови, які визначають учинки дитини, не мають достатньо узагальненого характеру. В одних випадках вони «пробивають собі шлях» у її свідомості, в інших – не дістають свідомого застосування.

По-друге, моральні настанови, які увійшли в свідомість дитини, ще недостатньою мірою стали стійким її надбанням, закріпленим у тому розумінні, що вони одразу починають мимовільно проявлятися, тільки-но виникає ситуація, що потребує до себе морального ставлення. Але вони можуть і не виявлятися в його діях і вчинках.

У молодшому шкільному віці моральні почуття характеризуються тим, що дитина не завжди чітко усвідомлює й розуміє моральні принципи, за якими слід діяти, проте водночас їх безпосереднє переживання підказує їй, що добре, а що погано. Тому, здійснюючи недозволені вчинки, вона звично переживає сором, інколи страх.

1.2. ВИМОГИ ДО МЕТОДІВ І ПРОЦЕДУРИ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ДИТИНИ

План

1. Принципи підбору діагностичних методів дослідження дітей.
2. Принципи й етичні норми дитячої психодіагностики.

1. Принципи підбору діагностичних методів дослідження дітей

Тестування окремих показників різних властивостей, якостей особистості, що навіть тісно корелюють із зовнішніми критеріями оцінки, діяльності, спілкування, поведінковими реакціями, ще не є показником інваріантності (стійкості, відносної незалежності, як це властиво дорослим) структурних компонентів самосвідомості дітей, а свідчить лише про тенденції в цьому напрямі. Отже, тільки порівняльний аналіз ряду отриманих показників, даних, результатів, зіставлення, вимірювання їх в динаміці, дає можливість більш повно охарактеризувати специфіку і траєкторію розвитку самосвідомості в дитячому віці.

Складність відбору батареї тестових методик, з якою стикається дитячий практичний психолог, полягає в тому, що на сьогоднішній день недостатньо відповідних методів (або вони дуже трудомісткі в проведенні й обробці), за допомогою яких було б можливо виявити реальний характер переживань дитини, рівень сформованості її мотиваційної сфери і деяких інших показників, що дозволяють побачити цілісний характер психологічного явища, що вивчається. Традиційне застосування *тестів*, орієнтованих на вивчення різних структурних компонентів і специфіки самосвідомості в дитячому віці, полягає у використанні їх лише для констатації наявних *на момент діагностики показників*. Але це зовсім не означає, що отримані результати свідчать про їх характер, що склався. І це зрозуміло, оскільки самооцінка, рівень домагань та інші складові самосвідомості у дошкільника знаходяться *на стадії свого первинного становлення*, а в молодшому шкільному віці зберігають свою пластичність і нестійкість. ***Прогностичної ж можливості ці тести майже не надають.*** Проте поза видимістю перспективи розвитку діагностика,

особливо по відношенню до дитинства, втрачає свою ефективність і затребуваність як прикладного напрямку.

Пропонована *система засобів діагностики* спирається на психологічно обґрунтовані уявлення про архітектоніку самосвідомості особистості. Це означає, що деяка перевага одних структурних компонентів над іншими не може в цілому сприяти успішності функціонування всієї системи. Отже, вивчення самосвідомості в дитячому віці повинне здійснюватися як *виявлення комплексу ознак*, що включають багаторівневу єдність її особливостей. На необхідність використання *полірівневого підходу* указують С. Чесс і А. Томас, обумовлюючи його *біопсихосоціальною* єдністю будь-якого психологічного явища, що вивчається [28]. Вони вважають, що саме *багатовимірний підхід* дозволяє виявити системогенез чинників, а також розглянути його функціональне значення стосовно конкретного випадку. Проте, помічають автори, це не означає, що у кожному конкретному випадку будуть задіяні всі чинники, які можуть призвести до порушень у розвитку. Зовсім навпаки. В одного індивідуума визначають можуть бути одна його здатність і одна конкретна вимога середовища, в іншому випадку значущі для виникнення порушення чинники можуть бути зовсім іншими, в третьому – відмінні від перших два.

Очевидно, що вивчення особливостей розвитку самосвідомості в дитячому віці припускає реалізацію багаторівневого (*системно-структурного*) підходу, сформульованого у працях Б.Ф. Ломова, Б.Г. Ананьєва, В.С. Мерліна, Є.А. Голубєвої, Є.Г. Юдіна, Б.С. Братуся, С. Чеса, А. Томаса, Е. Фромма, Л. Ковара й інших авторів. ***Відбір методів діагностики*** здійснювався саме в контексті даного положення і, зокрема, виходячи з таких рівнів:

1. Психофізіологічного – орієнтує діагностику *типологічних* якостей особистості загального порядку, що мають переважно природну обумовленість (зокрема, таких як гетерономність–автономність, концентричність–ексцентричність, баланс особистісних властивостей, працездатність, стресовий стан);

2. Психологічного – що включає визначення індивідуальних особливостей самосвідомості, емоційної сфери, тривожності, поведінкових проявів, мотивації і т.п. в тій мірі, наскільки розроблені методики їх діагностики стосовно дітей;

3. Соціального – орієнтованого на вивчення реально існуючої оцінної системи, що задається в найближчому мікросоціумі дитини як критерійно-еталонний зразок, що обумовлює тенденцію розвитку самосвідомості особистості;

4. Соціокультурного – що включає вивчення системи смисло-ціннісних орієнтацій дитини і її найближчого оточення.

Діагностичний комплекс, в основу якого покладений багаторівневий підхід, включає широку тестову батарею, що складається з класичних і адаптованих стосовно дитячого (дошкільного і молодшого шкільного) віку методик. При цьому для багатьох параметрів і структурних одиниць самосвідомості призначені *не одна, а декілька методик*, що оцінюють їх з різних боків. Це важливо не тільки для отримання надійних результатів, але й у зв'язку з *багатогранністю психологічного явища*, що діагностується. При цьому кожна із запропонованих методик оцінює ту або іншу структурну складову самосвідомості з певного боку, що у результаті і дає можливість отримати комплексну, різносторонню оцінку психологічних особливостей розвитку самосвідомості дитини. Проте навряд чи дитячий практичний психолог має в своєму розпорядженні ту кількість часу, який потрібний на проведення всього масиву діагностичних процедур. Зрозуміло, психолог не зобов'язаний строго дотримуватися всього списку методик, його завдання – здійснити відбір інструментарію відповідно до віку дитини і виходячи з первинного запиту, робочої гіпотези. Створення *індивідуально направленої діагностичної батареї* має сенс як в цілях обстеження, так і в цілях психологічної підтримки і супроводу траєкторії розвитку кожної конкретної дитини.

2. Принципи й етичні норми дитячої практичної психодіагностики

Питання про місце і можливості психологічної діагностики дітей з часів панування педології і до теперішнього часу залишається досить *дискусійним*. Причому гострота дискусій за даним питанням пов'язана в першу чергу з тим, що, з одного боку, значення ранньої діагностики і сьогодні обумовлено насущною потребою звернути пильну увагу найближчого оточення на *індивідуальність дитини*, на властиві особисто їй інтереси і схильності, а також цілями своєчас-

ного виявлення і усунення дефектів розвитку. Проте з іншого – будь-яка психодіагностична ситуація є порушенням меж суверенітету особистості, отже, вона може бути кваліфікована як посягання психологом на права і свободи людини, закріплені в Конституції України, Конвенції ООН «Про права дитини», законі «Про основні гарантії прав дитини в Україні», а значить, спричиняє за собою відповідальність фахівця з чинного законодавства України, аж до кримінальної. Але навіть ця обставина не перешкодила *безконтрольному розповсюдженню діагностики*, що набуває все більш дискримінаційного відтінку і виступає, по суті, джерелом грубого порушення прав особистості (особи). Про це свідчить і поширена в сучасній освіті практика постановки такого *психологічного діагнозу*, який не тільки не виконує своєї початкової функції, а, навпаки, стає своєрідним *клеймом*, що привселюдно повідомляє про «психічну інвалідність» дитини. Абсолютно очевидно, що подібного роду ярлики можуть істотно змінити траєкторію розвитку дитини.

Не секрет, що часто діагностика виступає однією із *форм звітності*, яка в більшій мірі імітує продуктивність діяльності психолога, ніж реально забезпечує її. При цьому ігнорується факт того, що в основі будь-якої діагностичної процедури прихована експертна ситуація, в яку ставиться дитина, а отже, існує ризик нанесення їй психологічної травми.

На думку Е.Г. Юдіної, «діагностика призначена для *індивідуалізації роботи з дітьми*. В процесі діагностики важливо діагностувати норму і відхилення від неї, а інше – справа вузьких фахівців». З погляду В.П. Зінченка, «тест – це інструмент діалогу, а не екзаменаційна відомість». Крім того, будь-який тест, на думку вченого, може показати помилковий результат і додатково виявитися *ятрогенним* (грец. *iatros* – лікар, *genes* – породжую, виникаю; ятрогенія – психічний розлад, що виникає в результаті невірно поставленого лікарем діагнозу). «Навіють людині за допомогою тестового інструментарію – «по науці», що вона дурень, вона і починає жити дурнем за тією «нормою», в яку її втиснули, – проти науки не попреш».

Як абсолютно справедливо помічає Т.А. Флоренська, «розуміння індивідуальності людини не вирішується еkleктичним набором різноманітних дослідницьких процедур і батарей тестів, оскільки головним є завдання *інтерпретації* численних показників, зведе-

ності їх воєдино. Єдність особистості не зводиться до суми її окремих властивостей і сукупності характеристик. Щоб зрозуміти саме цю єдність, необхідно проникнути у внутрішній світ, систему сенсів людини, що виявляється за межами тестових процедур». Проте це не означає, що діагностичні процедури абсолютно даремні в дитячій практичній психології.

Психологові нерідко доводиться мати справу з *окремими симптомами* і спрямовувати свої зусилля на їх діагностику, компенсацію або усунення. Але навіть за наявності «парціальних» показників *основне завдання* психолога – з'ясувати їх місце в цілісному стані особистості. Оскільки ціле не зводиться до суми частин, саме *інтерпретація* виявляється *провідною* по відношенню до сукупності отриманих результатів. Очевидно, що успішність всієї процедури залежить від здатності психолога зрозуміти людину в цілому, спираючись на окремі ознаки. Тільки за наявності такої здатності психолог зможе поставити кваліфікований діагноз; якщо ж вона відсутня або слабо розвинена – ніяка кількість показників не допоможе. Власне, про те ж міркують Б.С. Братусь і В.І. Слободчиков. Спираючись на філософсько-психологічне трактування людини як істоти безмірної і багатовимірної одночасно, автори вважають, що предметом дослідження психолога повинні стати не готові властивості особистості, що вже склалися, а механізми їх формування, становлення.

Міркуючи про статус психодіагностики, В.І. Слободчиков відзначає, що «в певних ситуаціях виникає необхідність виявлення властивостей особистості, що склалися. Зокрема, діагностика процесу психічного розвитку школяра націлена на визначення рівня його розвитку (форм психіки, що склалися); практичне значення такого об'єктивного дослідження особистості школяра полягає в оцінці відповідності досягнутого ним рівня віковому нормативу; воно орієнтує педагога в оцінці ефективності його діяльності».

В основі дитячої діагностики як галузі практичної психології лежать чотири головні **принципи**:

1. Принцип методичного обмеження припускає, що метод, розроблений і використовуваний в рамках однієї теоретичної концепції, не може бути повною мірою використаний для об'єктивізації тієї сторони об'єкту, яка висвітлена іншою теорією, а отримані за допомогою цього методу дані не можуть служити основою для по-

будови технології дії, що базується на абсолютно інших теоретичних уявленнях.

2. Принцип взаємної перевірки і зіставлення методик між собою. Цей принцип був введений в психологію стосовно патопсихологічного дослідження ще С.Л. Рубінштейн у 1970 р. Будь-яка методика має ширші можливості зондування, крім її прямої цільової спрямованості. При адекватному підборі методик результати, що отримуються за допомогою однієї методики, перевіряються через додаткові можливості інших використаних діагностичних інструментів.

3. Принцип необхідності–достатності полягає в тому, що набір і кількість діагностичних процедур повинні бути *мінімально* необхідними, але в той же час і цілком достатніми для об'єктивного зондування психічної реальності. Більшість психологічних методик дозволяють отримувати ширший спектр даних за рахунок додаткових можливостей методики.

Психологові необхідно так побудувати діагностичний алгоритм, щоб, використовуючи основну спрямованість і додаткові можливості методик, скласти на основі діагностичного алгоритму необхідний набір інструментальних засобів і технік, що дозволяють економічно і достатньо надійно провести дослідження.

4. Принцип взаємозв'язку можливостей інструментального прийому і рівня зондування психічної реальності припускає, що кожна конкретна методика досліджує те, на що вона спрямована, лише на певному рівні. В той же час сам передбачуваний фахівцем рівень діагностики об'єктивно диктує необхідність отримання даних лише в межах цього рівня глибини дослідження.

У свою чергу, рівень дослідження *обмежує інтерпретацію ознаки* ступенем своєї глибини і об'єктивності. Не існує яких-небудь універсальних або, навпаки, вузькоспрямованих методик. Все задається планованим апріорі рівнем дослідження.

Як відзначає Ю.А. Шрейдер, «психічна сфера кожної людини – унікальна». Місія дитячого психолога полягає в *збереженні, зміцненні і примноженні* унікальності внутрішнього світу дитини, що, відповідно, і накладає на нього певну міру відповідальності, включаючи етичну й етичну, за зміст і результат своєї професійної діяльності. Саме поняття «етика» в перекладі із старогрецької означає «місцеперебування», «звичай», «душевний склад». У зв'язку з

цим однією з найважливіших вимог є *строга заборона на тестування дитини без дозволу батьків або осіб, що здійснюють функцію опіки*. Відповідно з Міжнародними етичними кодексами, право на самостійне прийняття рішення про можливість участі в психодіагностиці дитина отримує після досягнення нею 16-річного віку. Проте незалежно від того, хто (батьки або сама дитина) дає згоду на участь в психодіагностиці, вона повинна закріплюватися **оформленням відповідного документа**. Причому якщо передбачається залучення батьків або педагогів до обстеження (наприклад, виявлення сімейного стилю виховання або педагогічної тактики взаємодії з дітьми), то і з ними потрібен ідентичний договір. «Вимоги, які етичні принципи діяльності психолога пред'являють до форми, що підтверджують згоду на участь в обстеженні, включають декілька основних компонентів. Зокрема, угода повинна бути недвозначною і докладною; використовувані терміни повинні бути ясними і прозорими; фахівець зобов'язаний виконувати умови угоди». У загальному вигляді етичні вимоги дитячої психодіагностики можуть бути позначені наступними положеннями:

1. Психодіагностика проводиться тільки з відома самої людини, за винятком особливих випадків з галузі медичної або юридичної практики. Діти до 16-річного віку обстежуються з відома батьків.

2. Психолог несе відповідальність за вибір діагностичного інструментарію як його безпосередній користувач.

3. Психолог несе відповідальність за коректність даних, за точність і достовірність свого діагнозу, за етичний його аспект.

4. Результати обстеження ні за яких умов не повинні використовуватися на шкоду тому, хто діагностується.

5. Обстежуваний (його законний представник) має право знати результати психодіагностики, а також ознайомитися з тими висновками, які зроблені на їх основі.

6. Висновки за наслідками діагностики повинні бути об'єктивними, науково обґрунтованими і здійсненими на основі методик, що відповідають вимогам психометрії.

7. Неприпустимо розголошування результатів психодіагностики третім особам (окрім юридично обумовлених – при судовій або психіатричній експертизі) без персональної на те згоди того, хто діагностується.

Слід зазначити, що діагностика, особливо у формі безпосереднього тестування, – це всього лише «милиця», тимчасовий помічник, до якого *психолог звертається лише на початкових етапах своєї професійної діяльності*. З досвідом роботи фахівець набуває здатності постановки психологічного діагнозу, пошуку відповідей на питання «Що відбувається?» і «З чим це пов'язано?», не обов'язково вдаючись до процедури формальної діагностики. Повторимося, що це зовсім не означає повну відмову від діагностичного інструментарію. В арсеналі досвідченого психолога завжди є набір найрізноманітніших засобів збору психологічної інформації про суб'єкта, включаючи і тести, але до них він *звертається лише у крайніх випадках*, коли без них дійсно неможливо обійтися або коли вони дозволяють отримати додаткову інформацію.

Для дитячої психології найважливішою виступає не проблема «норми розвитку», а проблема **«розвитку як норми»**. Тому інваріантність розвитку – показник, що обов'язково враховується при обстеженні будь-якої дитини. Здатність *зрозуміти особистість дитини в цілому як особливу індивідуальність* є, на думку Т.А. Флоренської, визначальною професійною якістю психолога, тоді як «методичний арсенал – лише допоміжним засобом, інструментом, у якому має потребу скоріше середній фахівець, ніж майстер високого класу».

У зв'язку з цим звернемося до розгляду тих вимог, дотримання яких дозволить фахівцеві не тільки професійно грамотно виконати свої функціональні обов'язки, але і понизити *стресову дію діагностичної ситуації* на переживання дітей і їх батьків.

1.3. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ГРУП МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

План

1. Аналіз підходів до класифікації методів психодіагностики.
2. Спостереження та його різновиди.
3. Опитувальні методи діагностики: бесіда, інтерв'ю, анкетування, твір.
4. Контент-аналіз. Монографічний метод.
5. Тести, їх види та діагностичні можливості.
6. Експериментальне дослідження психіки дитини.
7. Методи якісного і кількісного аналізу емпіричних даних.

1. Аналіз підходів до класифікації методів психодіагностики

На сьогоднішній день у світовій практиці налічується близько тисячі методів психодіагностики. Є декілька підходів до їх класифікації.

Так, виходячи з існуючих в психології парадигм пізнання людини, В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв підрозділяють все різноманіття методів на дві групи:

1. Методи природничо-наукової психології (спостереження, експеримент, тести, аналіз продуктів діяльності, опитування, математичне моделювання, статистичний аналіз).

2. Методи описової (гуманітарної) психології (інтроспекція, самозвіт, включене спостереження, емпатійне вчування, ідентифікація, бесіда-діалог, біографічний метод, інтерпретація внутрішнього світу іншого, інтуїція, герменевтика).

У психодіагностичній практиці найбільш поширеною є *типологія за цільовим призначенням*, у рамках якої всі методи можна умовно диференціювати на три основні групи:

1. Описові, до яких, перш за все, відносять спостереження, бесіди, анкетування, опитування, інтерв'ю, аналіз результатів діяльності, контент-аналіз.

2. Оцінно-вимірювальні, які дозволяють отримувати відносно точні кількісні і якісні характеристики психологічних властивостей,

що вивчаються: проєктивні, процесуальні, критерійно-орієнтовані тести, тести станів і властивостей тощо.

3. Пояснювальні, до яких переважно відносять метод експериментального дослідження, якісний і кількісний аналіз результатів та емпіричних даних.

2. Спостереження та його різновиди

До класичних описових методів практичної психології відносять спостереження, що надає ні з чим не порівнянну інформацію про дитину і що дозволяє виявити «проблемних» дітей. Очевидно, що необхідність діагностики всіх дітей підряд не завжди виявляється виправданою. В цьому випадку спостереження економить час і сили, а далі психолог спільно з педагогом або батьками розробляють систему конкретної допомоги дитині. Це один з найважливіших принципів ефективної організації роботи психолога: він повинен працювати у тісному контакті з педагогами і батьками. Проте коли все-таки стандартна діагностика дійсно необхідна, спостереження дає можливість отримати *додаткову інформацію про поведінку або специфіку діяльності* дитини, яка не завжди може бути отримана при використанні тестових психодіагностичних процедур.

Мета спостереження визначається загальними завданнями і *гіпотезами* дослідження. Ця мета, у свою чергу, визначає використовуваний *тип спостереження* – чи буде воно *безперервним* або *дискретним*, *фронтальним* або *вибірковим* і т.п.

У процесі первинних спостережень для реєстрації отримуваних даних найбільш ефективно використання не складених наперед протоколів, а розгорнутих і впорядкованих (більш менш) записів у *щоденниках*. Бажано завести у щоденнику окрему сторінку на кожну дитину. У міру систематизації цих записів можна виробити цілком адекватну завданням обстеження (або дослідження) і в той же час лаконічнішу і строгішу форму протокольних записів.

Результати спостережень зазвичай систематизуються у вигляді індивідуальних (або групових) характеристик. Такі характеристики є розгорнені описи найбільш істотних особливостей предмету дослідження. В цьому випадку результати спостережень є одночасно початковим матеріалом для подальшого психологічного аналізу.

У психодіагностиці прийнято розрізняти декілька видів спостереження. Зокрема, залежно від кількості одиниць спостережуваного об'єкту розрізняють *суцільне*, *вибіркове* і *випадкове* спостереження.

Суцільне спостереження припускає фіксацію і подальший аналіз розширеної кількості показників, що вивчаються.

Вибіркове спостереження – спостереження, при якому обстеженню і фіксації підлягають не всі одиниці групи, що вивчається, а тільки їх певна частина, достатня для отримання узагальнених статистичних характеристик.

Випадкове спостереження – спостереження, що характеризується отриманням несподіваної, не передбаченої програмою дослідження інформації.

За показниками *часу* реєстрації фактів розрізняють:

- 1) **систематичні** (поточні, безперервні) спостереження;
- 2) **парціальні** спостереження, які, у свою чергу, підрозділяють на *одноразові* і *періодичні*.

Систематичне спостереження здійснюється за наперед розробленим планом вивчення суб'єкта протягом певного часу з метою виявлення у нього певних психологічних характеристик, властивостей і т.п.

Останніми роками достатньо поширеним у діагностичній практиці виступає **моніторинг** (від лат. *monitor* – застережний), в широкому сенсі трактував як спеціально організоване, систематичне спостереження за станом об'єктів, явищ, процесів з метою їх оцінки, контролю або прогнозу.

Парціальне спостереження – це короткострокове за періодичністю і тривалістю часових витрат, вибіркове за показниками, що фіксуються.

Залежно від положення спостерігача розрізняють *невключене* (опосередковане) спостереження, коли події реєструються з боку, і *включене* (безпосереднє) спостереження, коли події аналізуються як би «зсередини».

Включене спостереження відноситься до найбільш складних і трудомістких видів спостереження, коли спостерігач повинен одночасно активно взаємодіяти із спостережуваним, встановлюючи з ним контакт, підтримуючи бесіду і фіксувати спостережувані параметри, так, щоб сам факт їх реєстрації не відволікав суб'єкта, за яким ве-

деться спостереження, і не викликав у нього негативних емоційних переживань.

За *цільовими установками* спостереження може бути класифіковане на *пошукове* (нестандартизоване), *стандартизоване*, *діагностичне* і *контрольне*.

Пошукове спостереження (пілотажне, обсерваційне, нестандартизоване) спрямоване на первинний аналіз (виявлення) ознак і елементів, побудову категоріальної схеми для подальшого стандартизованого спостереження.

Пошукове спостереження вимагає від психолога достатньо високої кваліфікації, ніж застосування всіх стандартизованих методик. Якщо спостерігач не має досвіду і кваліфікації на рівні експерта, то результати спостереження нерідко виявляються спотвореними в результаті неправильної (часто ненавмисної) категоріальної оцінки спостерігачем певних ознак.

Стандартизоване (статистичне) **спостереження**, засноване на використанні вже виробленої схеми, в рамках якої відомо, яка ознака (елемент спостереження) відноситься до певної діагностичної категорії. Стандартизоване спостереження реалізується: а) за допомогою звітності за встановленими формами, у встановлені терміни або б) за допомогою спеціально організованих обстежень.

Отримані в результаті спостереження дані сприяють перевірці тієї або іншої гіпотези, допомагають підтвердити або спростувати припущення фахівця про наявність певних психологічних характеристик у конкретної дитини або групи дітей.

Діагностичне спостереження має свою *структуру* і *алгоритм*:

1) фіксується загальна характеристика спостережуваної ситуації: *вид* і *спрямованість діяльності* дитини, *взаємини* між членами колективу, *умови*, *місце* аналізованої ситуації;

2) визначається *типовість* спостережуваного явища в окремій дитини або дитячого колективу (групи) порівняно з іншими аналогічними суб'єктами дослідження;

3) самими дітьми можуть даватися характеристики їх вчинків, емоційних станів, належність до референтної групи.

Крім того, спостерігаючи за дітьми, важливо визначити мету їх діяльності, інтенсивність і форми прояву активності. Нарешті, дуже

важливо виявити *результативність* дитячих видів діяльності. Слід зазначити, що послідовність спостереження може мінятися залежно від умов спостереження або від діагностичних завдань.

Контрольне спостереження, маючи іншу послідовність, орієнтується на *фіксацію* і подальший *аналіз чітко розроблених показників, критеріїв, індикаторів*. Наприклад, оцінка активності участі дітей у спільній діяльності, емоційні взаємини з дорослими й однолітками і т.п. Спостерігач реєструє можливі прояви, кодує їх цифрами або буквами.

Контрольне спостереження найчастіше використовується в лабораторних умовах, коли спостережувана група обмежена спеціально заданою ситуацією. Як будь-який метод, контрольне спостереження має свої *достоїнства* і *недоліки*. Наперед продумана процедура спостереження дозволяє точніше і об'єктивно фіксувати сам процес діяльності, зосередивши увагу на найбільш важливих його проявах. У той же час як *недоліки* методу можна вказати на наявність певної установки спостерігача, його упередженість і схильність до психологічного перенасичення, неможливість уважніше проаналізувати окремі аспекти спостережуваного процесу; великі витрати часу на отримання об'єктивного результату, а також обмеженість кола спостережуваних явищ і суб'єктів, суб'єктивність оцінок під впливом побічних чинників.

Найбільш надійне **спостереження в ситуаціях вільного вибору**. Справа в тому, що в умовах освітнього простору (наприклад, на уроках) легко діагностуються тільки ті діти, чия поведінка помітно відхиляється від норми, тоді як більшість учнів в стандартних ситуаціях, виступаючи як виконавці вказівок педагога, можуть і не проявити своїх дійсних особливостей.

Діагностична функція ситуацій вільного вибору заснована на положенні про *боротьбу мотивів як внутрішньою детермінанті вчинків*. Дійсно, в реальній життєдіяльності дитина постійно виявляється перед необхідністю ухвалення конкретного рішення, наприклад як поступити в даному випадку: допомагати іншим або відхилитися від цього, вимагати для себе певних привілеїв або підкорятися загальним правилам, говорити правду або приховати її і т.п. Саме в подібних ситуаціях виявляються специфічні особистісні властивості дитини. Особливою діагностичною цінністю володіють ситуації,

коли дитина здійснює *вчинок*, пов'язаний з певними втратами для себе, наприклад коли для виконання якого-небудь доручення, завдання вона повинна пожертвувати своїм часом або іншою, цікавішою для неї справою. Проте багато природних ситуацій не можуть бути наперед заплановані і передбачені, а значить, психолог не завжди зможе їх зафіксувати. Тому в діагностичних цілях створюються експериментальні ситуації, в яких боротьба мотивів спонукає самим спостерігачем, наприклад допомога одноліткові у виконанні якого-небудь завдання, спонукана до добросовісного виконання доручення. Психолог також може створити ситуацію, коли ухвалювати рішення повинні і окрема дитина, і весь дитячий колектив.

Вести спостереження за дітьми, з одного боку, простіше, ніж за дорослими, оскільки дитина природніша, спеціально не грає соціальних ролей, властивих дорослим; з іншого боку – діти, особливо дошкільного віку, володіють підвищеним відволіканням від виконуваної дії, нестійкою увагою. Тому при вивченні особливостей розвитку дошкільників і молодших школярів найбільш доречним буде *включене спостереження*, що реалізовується у формі спільної діяльності з групою дітей або конкретною дитиною.

Слід зазначити, що метод спостереження має ряд *недоліків*, які виключити неможливо в принципі. Зокрема:

- спостережувані факти зливаються з безліччю супроводжуючих їх явищ;
- дослідник займає вичікувальну позицію, не маючи можливості втручатися в діяльність суб'єкта. Психічне явище може не виникнути, якщо випадково не виникне відповідна ситуація;
- дослідник може пропустити психологічні факти, якщо не знає про їх існування;
- при спостереженні й обробці даних можливе порушення об'єктивності. Спостереження може бути упередженим, суб'єктивним, коли дослідник приписує суб'єктові невластиві йому думки і почуття. Помилки, що допускаються спостерігачем, пов'язані з тим, що спотворення сприйняття подій буде тим більше, чим сильніше спостерігач прагнучим підтвердити свою гіпотезу. В процесі спостереження, особливо якщо воно вимагає тривалого періоду фіксації даних, спостерігач не застрахований від виникнення відчуття вто-

ми, адаптації до ситуації, і, як наслідок, він перестає помічати важливі зміни, робить помилки при записах і т.п. Зокрема, можна позначити декілька типових помилок спостереження:

Гала-ефект – узагальнене враження спостерігача веде до грубого сприйняття поведінки, ігнорування *тонких відмінностей*.

Ефект поблажливості – тенденція завжди давати *позитивну оцінку* тому, що відбувається.

Помилка центральної тенденції – спостерігач прагне давати *усереднену оцінку* спостережуваній поведінці.

Помилка кореляції – оцінка однієї ознаки поведінки дається на підставі іншої спостережуваної ознаки (наприклад, інтелект оцінюється за побіжністю мови).

Помилка контрасту – схильність спостерігача виділяти у спостережуваних риси, протилежні власним.

Помилка першого враження – перше враження про індивіда визначає сприйняття і оцінку його подальшої поведінки:

- за допомогою спостереження *не можна швидко зібрати великий матеріал* через дві причини: по-перше, за одним суб'єктом потрібно спостерігати неодноразово, по-друге, дослідник не може викликати явище, що цікавить його, а повинен чекати, коли воно з'явиться;
- в процесі *повторного спостереження* не можна отримати абсолютно ідентичні психологічні факти, а значить, і перевірити спочатку отримані дані;
- без використання спеціальних записуючих засобів буває важко з високою часткою точності зафіксувати спостережувані факти;
- проводячи запис фактів, дослідник фіксує їх в описовій формі, що значно ускладнює їх обробку й інтерпретацію. У цьому методі обмежено застосування математичної обробки даних. Тому виявлення закономірностей і психологічних механізмів на основі тільки даних спостереження часто виявляється важким.

Проте не дивлячись на ряд недоліків (в принципі властивих багатьом методам і методикам), спостереження має наступні *переваги*:

- спостереження є незамінним, коли необхідно досліджувати *природну поведінку* без втручання ззовні в ситуацію або

отримати цілісну картину що відбувається, відобразити поведінку індивідів у всій обличчє;

- суб'єкт, не знаючи про те, що він виступає об'єктом спостереження, поводить вільно, природно, а отже, прояви його психіки не спотворюються;
- дослідник може побачити особистість спостережуваного в цілому і кожен факт, що фіксується, сприймати як її частина;
- спостереження не має вікових обмежень.

Спостереження може виступати як *самостійна процедура* і розглядатися як метод, *включений* в процес експериментування. Результати спостереження за випробовуваними в ході виконання ними експериментального завдання є *найважливішою додатковою інформацією* для дослідника. Інакше кажучи, з розвитком науки спостереження стає все більш складним і опосередкованим методом, що зливається з експериментом. На його результати більшою мірою впливають рівень досвіду спостерігача і його кваліфікація.

Перехід від даних спостереження до пояснення спостережуваного, що є виразом більш загальних законів пізнання, властиво й іншим неекспериментальним (клінічним) методам: опитування, анкетування, бесіди і вивченню продуктів діяльності.

3. Опитувальні методи діагностики: бесіда, інтерв'ю, анкетування, твір

Метод опитування заснований на припущенні про те, що потрібні відомості про психологічні особливості людини можна отримати, аналізуючи письмові або усні відповіді на серію стандартних, спеціально підібраних питань.

Перевага цього методу полягає в його універсальності і доступності застосування. Якщо за допомогою спостереження психолог може лише зафіксувати вчинки і поведінку дітей у певній ситуації зараз, то опитування дозволяє збирати інформацію про різні значущі для дітей події (сьогодення і минулого), про їх наміри і плани, думки й оцінки соціальних явищ.

Всі *види* методу опитування можна умовно диференціювати на дві групи: опитування, що мають певну *програму* (план, розроблений наперед і припускає певні відповіді), і *вільні* опитування (логіка яких

розвивається залежно від ситуації, що склалася). Питання можуть задаватися або *письмово* (у анкетах або в творах-опитуваннях), або *усно* (інтерв'ю або бесіда). Залежно від цілей дослідження психолог вибирає необхідний йому вид опитування. У роботі з невеликою групою дітей використовуються, як правило, *бесіда й інтерв'ю*.

Діалог між двома людьми, в ході якого одна людина виявляє психологічні особливості іншого, називається *методом бесіди*. Психологи різних шкіл і напрямів широко використовують її у своїх дослідженнях. Досить назвати Ж. Піаже і представників його школи, гуманістичних психологів, основоположників і послідовників «глибинної» психології і т.д.

Ефективність бесіди залежить від дотримання наступних *вимог*:

1. Підготовка і проведення бесіди включають постановку мети, вибір матеріалу для неї.

2. Питання для бесіди повинні бути чіткими, короткими, конкретними, не дуже загальними, не повинні підказувати респонденту відповідь. Слід уникати використання слів з подвійним тлумаченням, що мають неясний для нього сенс. Причому психолог заучує питання напам'ять і задає їх всім випробовуваним в строго певному порядку, орієнтуючи їх на розгорнені відповіді. Можливе використання уточнюючих питань, якщо по ходу бесіди виникає в цьому необхідність.

3. Бесіда завжди проводиться індивідуально в окремому, ретельно вибраному приміщенні. З дітьми бесіда не повинна перевищувати 10-15 хвилин, щоб дитина не перевтомлювалася і не втратила до неї інтерес.

4. Перед проведенням бесіди з суб'єктом встановлюються довірчі взаємини. Для цього початок бесіди будується на відстороненні або такі, що цікавлять респондента теми, і тільки тоді можна приступати до наперед складених питань. Бесіда повинна проводитися невимушено, тактовно, ненав'язливо і *у жодному випадку не носити характер випитування*. Дуже важливо, щоб психолог демонстрував респонденту своє зацікавлене ставлення до його відповідей.

5. Заздалегідь розробляються способи фіксації даних. Зміст бесід можна протоколювати повністю або вибірково залежно від конкретних цілей дослідження. При складанні повних протоколів бесід зручно користуватися магнітофоном. Крім змісту бесіди фіксують

характер її протікання, зокрема наскільки впевнено, охоче, захоплено відповідає респондент на кожне питання, наскільки він зацікавлений її змістом.

Дотримання всіх необхідних умов проведення бесіди, включаючи збір попередніх відомостей про випробовуваних, робить цей метод дуже ефективним засобом психодіагностики. Тому бажано, щоб бесіда проводилася з *урахуванням даних*, отриманих за допомогою таких методів, як *спостереження* і *анкетування*. В цьому випадку в її цілі може входити перевірка попередніх висновків, що витікають з результатів психологічного аналізу й отриманих при використанні даних методів первинного орієнтування в досліджуваних психологічних особливостях випробовуваних.

До основних *переваг бесіди* відносяться:

- можливість одночасно досліджувати багато сторін психіки суб'єкта;
- можливість швидко зібрати чималий матеріал як про одну людину, так і про групу людей;
- можливість глибше зрозуміти психіку дитини за допомогою варіювання умов і застосування різноманітного матеріалу;
- можливість повторного проведення з метою з'ясування змін (вікових, особистісних).

Крім достоїнств метод бесіди має і *недоліки*. До них відносяться:

- прояви суб'єктивізму, оскільки підбір матеріалу, складання питань, входження в контакт з суб'єктом, фіксація й інтерпретація відповідей залежать від умінь дослідника;
- вікові обмеження в застосуванні бесіди обумовлені тим, що дитина не завжди може дати звіт про свої переживання, почуття, пояснити свої бажання і дії, оскільки вона тільки опановує мову як засіб спілкування.

Бесіда включається як *додатковий метод в структуру експерименту на першому етапі*, коли дослідник збирає первинну інформацію про випробовуваного, дає йому інструкцію, мотивує і т. д., і на *останньому етапі* – у формі постекспериментального інтерв'ю.

У ряді наук про людину синонімом бесіди виступає *інтерв'ю*, яке методологічно поєднується і навіть співпадає з нею за специфікою здійснення. Проте якщо бесіда припускає ряд наперед сформу-

льованих питань, то в процесі інтерв'ю крім *наперед визначених* можуть бути використані *додаткові* – як уточнення, деталізація основної інформації, що отримується у опитуваного.

Специфіка інтерв'ю в тому, що воно проводиться за певним планом з подальшим протоколюванням змісту прямого контакту з респондентом (опитуваним). Справедливості ради слід відмітити, що і бесіда, якщо вона застосовується як науковий метод дослідження, також повинна мати внутрішню структурну логіку і хоч би орієнтовний тематичний план, що тим самим не відрізняє бесіду від інтерв'ю. Так, наприклад, «вільне» інтерв'ю є не що інше, як тривала бесіда; *стандартизоване інтерв'ю* – цілеспрямоване опитування «віч-на-віч»; *клінічне інтерв'ю*, або клінічна бесіда, як складова частина «клінічного методу» – інтенсивний і глибокий процес бесіди, що триває іноді годинами і фокусується на виявленні вузького кола реакцій опитуваного з метою отримати відомості про внутрішні спонуки, мотиви, схильності опитуваного.

Якщо група велика і потрібно задати цілий ряд запитань, доцільно проводити анкетування або інші види письмового опиту.

Анкетування – метод письмового опитування, при якому обстежуваний не тільки відповідає на ряд питань, але і повідомляє про себе деякі соціально-демографічні дані: вік, професію, рівень освіти, місце роботи, посаду, сімейний стан і т.п.

Крім того, метод анкетування призначений для отримання діагностичної інформації із залученням достатньо великої кількості респондентів. В даному випадку фахівців цікавить так звана *генеральна сукупність*, що охоплює всіх носіїв ознаки, що діагностується. Наприклад, якщо необхідно оцінити процес формування суспільної активності у школярів молодших класів, то в генеральну сукупність умовно можуть бути віднесені всі учні початкової школи всіх шкіл країни, або тільки міські школярі, або школярі однієї області. Все залежить від того, для кого готує рекомендації дослідник.

Провести обстеження такої кількості дітей практично нереально, тому визначається *репрезентативна вибірка* учнів, тобто та група обстежуваних, яка достовірно представляє з певною точністю ті ознаки, які властиві всій генеральній сукупності. Але немає ніяких підстав висновки про одну генеральну сукупність поширювати на іншу, у тому числі і на більш загальну. Наприклад, висновки, отрима-

ні в результаті опитування школярів Івано-Франківська або Калуша, не можуть бути екстрапольовані (перенесені) на школярів інших міст (напр., Косова, Вінниці) і тим більше не можуть відображати ситуацію у всій країні.

Недоліком методу анкетування є те, що він дозволяє розкривати, як правило, тільки верхній шар чинників: матеріали, зібрані за допомогою анкет і опитувальників (складених з прямих питань до випробовуваних), не можуть дати дослідникові уявлення про багато закономірностей і причинні залежності, що відносяться до психології. Анкетування – це *засіб першого орієнтування*, засіб *попередньої «розвідки»*. Щоб компенсувати відмічені недоліки анкетування, застосування цього методу слід поєднувати з використанням змістовніших дослідницьких методів, а також проводити повторні анкетування, маскувати від випробовуваних справжні цілі опитувань і т.д.

Для перевірки надійності даних, отриманих за допомогою опитувальних методів, можуть бути використані й інші методи (спостереження, тестування). Проте при всіх достоїнствах група методів опитування має *вікові обмеження*, пов'язані з особливостями мовного розвитку дітей. Основна трудність, з якою стикаються психологи-початківці при використанні цих методів у роботі з дітьми, – це *не завжди правильне розуміння дитиною адресованого їй питання*. Причина тут полягає в тому, що система понять, якими користуються діти аж до підліткового віку, істотно відрізняється від тієї, якою оперують дорослі. Отже, при використанні опитувальних методів у роботі з дітьми рекомендується перш за все переконатися у правильності розуміння дитиною адресованих їй питань. Методи письмового опитування (анкети, твори) застосовуються тільки у разі достатнього володіння дитиною письмовою мовою.

Досить надійним і практично доступним методом діагностики суб'єктів, що володіють письмовою мовою, є *твори*, що носять особистий характер, виражають ставлення людини до описуваної ситуації. Звичайно, будь-який опис, будь-яку інформацію про себе людина прагне представити у вигіднішому світлі. Тому в цілях отримання достатньо достовірних відомостей про особистість діагностичний твір повинен мати *автобіографічний характер*: суб'єкт описує своє відношення не взагалі, а відображаючи власний досвід, власні переживання і вчинки.

Суспільний досвід може бути засвоєний людиною (дитиною) тільки на рівні знання про *належне*. Тому вислови, що відображають тільки узагальнений соціальний досвід, для діагностики особистісних властивостей недостатні. Інша справа – досвід емоційних переживань, вирішення конфліктних життєвих ситуацій, досвід самовизначення в поведінці і діяльності і т.п. Ситуація, яка оточуючими може бути не відмічена, для дитини може стати джерелом найрізноманітнішого досвіду. Саме цей факт відображений у творчості багатьох письменників, що присвятили свої твори аналізу якнайтонших рухів дитячого душевного життя (Л. Толстой «Дитинство. Отроцтво. Юність»)

Навіть у тих випадках, коли дитина не прагне до одкровення, психолог має можливість отримати діагностичну інформацію, що спонукає до застосування тонших діагностичних методів, наприклад контент-аналізу.

4. Контент-аналіз. Монографічний метод

Метод дослідження результатів діяльності у формі контент-аналізу передбачає *змістовний аналіз* за наперед визначеною схемою – на підставі критеріїв, показників, смислових одиниць, позначених відповідно до мети, – *продуктів діяльності суб'єкта*, і подальшої *статистичної обробки* у вигляді визначення кількісного співвідношення між ними. Це дозволяє встановити ступінь вираженості певної смислової інформації і здійснити перевід змісту документа в кількісний вираз. Іншими словами, діагностичне завдання полягає в тому, щоб виявити й оцінити деякі психологічні характеристики індивіда, які виявляються в тому, що він робить, зокрема в продуктах художньо-мистецької діяльності (малюнки, споруди, тексти, витвори, листи, твори і ін.).

Слід зазначити, що метод аналізу продуктів діяльності в дошкільному і молодшому шкільному віці займає особливе місце, оскільки ні в яких інших віках діяльність дитини не буває така різноманітна.

Вважається, що в продуктах діяльності проектується відношення суб'єкта до самої діяльності, до навколишнього світу, природи, відбивається рівень розвитку його розумових, сенсорних, моторних навичок. Використання цього методу припускає *вивчення не одинич-*

них, а багатьох як аналогічних, так і різних продуктів діяльності. Крім того, даний метод іноді припускає аналіз не тільки продукту, але і процесу його створення. Наприклад, у малюванні, ліпленні, аплікації можна аналізувати не тільки прояви творчості в продукті, виразні засоби, але і спосіб його отримання, ступінь відповідності первинному задуму.

Організація аналізу продуктів діяльності вимагає дотримання ряду умов:

1. Заздалегідь чітко формулюється мета дослідження, наприклад вивчення ставлення дошкільників до дорослих і однолітків, що виявляються у грі (малюнках).

2. Врахування вікових особливостей при аналізі діяльнісної компетентності. Зокрема, відповідно до мети дослідження вибирають випробовуваних, пам'ятаючи про те, що оволодіння технічними вміннями в тій або іншій діяльності залежить від віку дитини. І якщо це важливо, відбирають дітей, що володіють навичками малювання або навичками конструювання за наочним зразком.

3. Для всіх респондентів, повернутих до дослідження, створюють однакові умови (наприклад, підбирають однакові матеріали: фарби, олівці, крейда, ножиці, клей, папір, конструктор).

4. При отриманні продукту підтримують природні умови: вибирають приміщення, визначають час проведення, створюють у респондента мотивацію на отримання продукту, стежать за тим, щоб кожен працював самостійно, якщо проводиться групове дослідження. У процес створення продукту не можна втручатися, щоб не вплинути на результат.

5. У разі потреби розробляють способи фіксації процесу створення продукту, дій, мовлення й емоційних реакцій людини (дитини).

Недоліки методу аналізу результатів діяльності обумовлені тим, що, *по-перше*, його можна застосовувати тільки тоді, коли дитина вже почала опановувати певним видом діяльності. *По-друге*, обробка отриманих даних іноді виявляється украй важкою, оскільки вимагає спеціально розроблених схем аналізу, що залежить від вміння дослідника виділити всі психологічні особливості отриманого продукту. Інакше можливе порушення об'єктивності і прояв суб'єктивізму, наприклад при оцінці ступеня оригінальності малюнка.

У цілому *метод аналізу продуктів діяльності* найтіснішим чином пов'язаний з *контент-аналізом*, який має застосування в трьох аспектах:

1) як основний метод, спрямований на отримання найбільш важливої інформації про явище, що вивчається;

2) як паралельний метод, використовуваний у комплексі з іншими;

3) як допоміжний метод або процедура обробки даних, отриманих у процесі паралельних досліджень. Саме у цій якості він часто і використовується у психодіагностиці, оскільки не завжди дає можливість розкрити все *різноманіття психічної діяльності дитини*, яка привела його до створення матеріального продукту.

Логіка *реалізації процедури контент-аналізу* здійснюється в *три етапи*.

1. Спочатку визначаються *ключові категорії аналізу* – реєстровані елементи, які повинні бути вичерпними і охоплювати всі частини змісту, що фіксується.

2. Потім, залежно від аналізованого продукту, виділяються *індикатори вибраних смислових одиниць* і варіативні форми їх виразу (смислові одиниці аналізу). Наприклад, при аналізі текстів (твори, казки) як смислові одиниці використовують лінгвістичні одиниці мови або елементи змісту, експресивні елементи мовної продукції.

3. Завершальним етапом контент-аналізу виступає процедура *статистичної обробки результатів*, що дозволяє встановити співвідношення між різними смисловими одиницями або їх групами. Як одиниця квантифікації найчастіше виступає *частота появи* аналізованої одиниці в певному обсязі інформації. Первинна інформація зазвичай оформляється у вигляді *таблиці частот* реєстрованих елементів, що зустрічається в джерелі даних.

Слід зазначити, що в практичній роботі, особливо у випадках індивідуальної діагностики, цей метод не завжди інформативний. Наприклад, якщо учням було запропоновано твір, тема якого сформульована без попередньої орієнтації на виділення смислових одиниць, а творів небагато, то отримання достовірних результатів виявляється неможливим, а значить, і використання технології контент-аналізу – недоцільно. Контент-аналіз використовується в тому випадку, якщо:

- потрібна точність при зіставленні однопорядкових даних;

- кількість інформації, продуктів діяльності достатня для проведення їх кількісної обробки;
- наявні продукти діяльності, і інформація достовірно охоплюють об'єкт, що вивчається;
- результати кількісної обробки наявного матеріалу можуть бути зіставлені з іншими даними.

Таким чином, використовуваний в діагностиці контент-аналіз не є самостійним методом, а є специфічною формою вивчення матеріалів якісного характеру, заснованою на спеціальній техніці.

Монографічний метод

Даний дослідницький метод не може бути втілений в якій-небудь одній методиці. Він є синтетичним і конкретизується в сукупності найрізноманітніших неекспериментальних (а іноді й експериментальних) методик. Монографічний метод використовується, як правило, для глибокого, ретельного, лонгітюдного вивчення вікових і індивідуальних особливостей окремих випробовуваних з фіксацією їх поведінки, діяльності і взаємин з тими, що оточують у всіх основних сферах життя. При цьому дослідники прагнуть, виходячи з вивчення конкретних випадків, виявити загальні закономірності будови і розвитку тих або інших психічних утворень.

5. Тести, їх види та діагностичні можливості

До групи оцінно-вимірювальних методів відносять переважно тести, що являють собою теоретично й емпірично обґрунтовану систему завдань.

Тест в перекладі з англійського означає «проба», «перевірка», «критерій», «випробування». Тестами в психології називають достатньо (відносно) об'єктивні і стандартизовані вимірювальні методики, що дозволяють отримувати відносні кількісні і якісні показники ступеня розвиненості в індивіда психологічних властивостей, що вивчаються, що зіставляються з раніше встановленими відповідними нормами і стандартами.

Під стандартизованістю таких методик розуміється одноманітність процедури проведення й оцінки виконання тесту – вони завжди і скрізь повинні застосовуватися однаковою чином, починаючи від

ситуації й інструкції і закінчуючи способами обчислення й інтерпретації отримуваних показників.

В цьому випадку психодіагност залежний у питаннях інтерпретації тестових результатів, оскільки не має права змінювати готові інтерпретації й ігнорувати встановлені статистичні норми, що зазвичай входять до складу ключів тестів.

Зіставлюваність припускає, що оцінки, отримані за допомогою тесту, можуть порівнюватися одні з одними незалежно від того, де, коли, ким і як вони були отримані за умови, що тест використовувався за всіма правилами.

Потреба в розробці психологічних тестів, на відміну від багатьох інших методів, виникла, *по-перше*, у зв'язку з виявленням розумово відсталих у рамках клінічних досліджень; *по-друге*, була обумовлена проблемами, що виникають при навчанні. Сьогодні саме освітні установи (школи, дитячі сади) виступають основними споживачами тестів.

Використання певних і конкретних тестів в психології найвиразніше проявляє загальні теоретичні установки дослідника і всього дослідження. Так, в зарубіжній психології тестові дослідження розуміються зазвичай як засіб виявлення і вимірювання вроджених інтелектуальних і характерологічних особливостей випробовуваних. У вітчизняній психології різні тестові процедури розглядаються як засоби визначення наявного рівня (констатації) розвитку цих психологічних особливостей. Саме тому, що результати будь-яких тестувань характеризують наявний і порівняльний рівень психічного розвитку людини, обумовлений впливом безлічі чинників, зазвичай неконтрольованих в тестуванні, результати діагностичного випробування не можуть і не повинні співвідноситися з можливостями людини, з особливостями її подальшого розвитку, тобто *ці результати не мають прогностичного значення*. Не можуть ці результати слугувати підставою і для використання тих або інших психолого-педагогічних заходів.

Необхідність *абсолютно точного дотримання інструкції і використання* однотипних тестових матеріалів накладає ще одне істотне обмеження на широке використання тестів у більшості прикладних галузей психологічної науки. Через це обмеження достатньо кваліфіковане проведення діагностичного обстеження вимагає

від дослідника спеціальної (психологічної) підготовки, володіння не тільки матеріалом та інструкцією тестової методики, але і способами наукового аналізу отриманих даних.

Основним *недоліком* більшості тестових методик є усвідомлення випробовуваним *штучності ситуації обстеження*, яке часто приводить до актуалізації у респондентів неконтрольованих методикою мотивів (іноді починає діяти бажання вгадати, що від них хоче психолог, іноді – прагнення підняти свій престиж в очах психолога або інших випробовуваних і т. п.), що спотворює кінцеві результати. Даний недолік діагностичних методик вимагає ретельного підбору значущого для випробовуваних тестового матеріалу і поєднання їх з бесідою, що включає прямі і непрямі питання до обстежуваного, і з психологічним спостереженням за особливостями поведінки суб'єктів у ході тестування.

Перевага тестів полягає в тому, що з їх допомогою можна вирішувати дуже широкий спектр дослідницьких завдань.

Відзначимо, що в психодіагностиці на сьогодні не існує єдиної класифікації тестів. Проте за предметом (тієї якості, що оцінюється даним тестом) умовно можна диференціювати тести на декілька груп:

- 1) *інтелектуальні* – оцінюють ступінь розвиненості в людині рівня інтелектуального розвитку (тести Дж. Векслера, Е. Торранса, О. Ліпмана; методики «Червоно-чорна таблиця», «Коректурна проба», «Оперативна проба» і ін.);
- 2) *особистісні* – оцінюють стійкі індивідуальні особливості людини, що визначальні її риси: темперамент, характер, мотивація, емоції, схильності (опитувальник Я. Стреляу, тест Р. Кеттела, опитувальник А. Мехрабієна – Н. Епштейна і ін.);
- 3) *міжособистісні* – оцінюють людські взаємини в різних соціальних групах (соціометрія, тест К. Розенцвейга, методика Р. Жилія, методика Т. Лірі, тест К. Томаса, методики PARI і А.Я. Варга–В.В. Століна).

За специфікою використовуваних в тесті завдань вони можуть поділятися на наступні групи:

- 1) *практичні*, що включають завдання і вправи, які обстежуваний (випробовуваний) виконує в наочно-дієвому плані, тобто практично маніпулюючи реальними матеріальними предметами або їх замінниками;

- 2) *образні*, такі, що містять вправи з образами, картинками, малюнками, схемами, уявленнями, асоціаціями і аналогіями. Вони припускають використання уяви, уявних перетворень образів;
- 3) *вербальні*, такі, що включають завдання на операцію словами і припускають визначення понять, формулювання висновків, порівняння об'єму і змісту різних слів, логічні операції з поняттями.

У цій групі тестів часто зустрічаються *завдання комплексного характеру*, тобто включають всі види дій і вправ. Це пов'язано з тим, що більшість завдань, з якими людина стикається в реальному житті, носять комплексний характер, а тестування багато в чому дозволяє передбачити поведінку і можливі досягнення людини в реальному житті.

За параметрами характеру матеріалу, що пред'являється обстежуваному, тестові процедури поділяються на дві категорії:

- 1) *бланкові*, з використанням тестового матеріалу у формі різних бланків-малюнків, схем, таблиць, опитувальників;
- 2) *апаратурні*, такі, що використовують різного роду апаратуру для пред'явлення тесту і обробки його результатів: аудіо, відео, комп'ютерні тести.

За критерієм «*об'єкт оцінювання*» тести диференціюють на три групи:

- 1) *процесуальні*, за допомогою яких досліджується який-небудь психологічний або поведінковий процес і йому в результаті дається точна якісна або кількісна характеристика (наприклад, запам'ятовування матеріалу, міжособистісна взаємодія – як процеси);
- 2) *тести досягнень*, що оцінюють успіхи людини в якому-небудь виді діяльності або у сфері пізнання (наприклад, продуктивність пам'яті, логічність мислення, стійкість уваги, рівень розвитку вербального мислення);
- 3) *тести станів і властивостей*, що вивчають відносно стабільні психологічні якості людини (наприклад, риси особи, властивості темпераменту, здатності).

Велика частина тестових методик заснована на *кількісному виразі оцінок* вимірюваних психологічних характеристик і співвідно-

шенні їх з нормативними даними середньостатистичної нормальної людини. Проте проблема нормативності діагностики розвитку ще далека від свого вирішення і пов'язана із складною і недостатньо розробленою *проблемою норми психічного розвитку* в різні вікові періоди. Виявлення і опис таких норм – спеціальне теоретико-методологічне завдання.

У той же час при введенні *принципу нормативності*, зокрема в цілях аналізу темпів індивідуального розвитку дитини, виникає необхідність перегляду способів обробки тестових даних. Виразно *пріоритетним у цьому випадку стає якісний аналіз результатів тестування*. Оскільки в конкретних тестах передбачений абсолютно певний зміст, то, очевидно, саме якісний аналіз дозволить фахівцеві виявити труднощі, недоліки розвитку, найбільш типові характеристики дитини і т.п.

На сьогоднішній день в арсеналі прикладної діагностики налічується безліч різновидів тестових процедур, проте лише обмежена їх кількість може бути використана *стосовно дитячого віку*. В цілях вивчення особистісних параметрів дитини найбільш поширені *проектні методи*.

Проектні методики – це особлива група діагностичних тестів, що є спеціальною технікою дослідження тих властивостей особистості, психічних властивостей у конкретного суб'єкта, які найменше доступні безпосередньому спостереженню або опитуванню. У проектних методиках людині пропонується *неструктуроване завдання*, що припускає багато способів його виконання. Дана група методик заснована на припущенні, що в своєму рішенні суб'єкт проявляє специфічні для нього способи реагування. Вони складаються з таких стимулів, реагуючи на які суб'єкт проектує (виявляє, виявляє) властивості, властивих його особистості, що, власне, і виключає можливість вгадати обстежуваному мета і тим самим зменшує вірогідність навмисного створення бажаного враження. Для цього пропонується, наприклад, тлумачити подію, відновити ціле за деталями, надати сенс неоформленому матеріалу, створити розповідь за картинкою з невизначеним і визначеним змістом.

Проективні методики у порівнянні з іншими тестами мають одну вельми істотну перевагу (і водночас недолік): вони менш суб'єктивні і мало схильні до випадкових, ситуативних впливів. У той же час їх

недолік – трудомісткість і значні часові і особистісні витрати, необхідні для отримання кваліфікованої психодіагностичної інформації.

У чистому вигляді проектними тестами є всі *малюнкові*, а також ряд тестів, що мають *лінійні показники* (тест М. Люшера, рисунковий тест фрустрації Розенцвейга, Hand-тест Е. Вагнера й ін.). Проте, як вважають Г. Цукерман і Л. Венгер, малюнкові проби не можуть служити достатньою підставою для докладної характеристики особливостей розвитку самосвідомості і комунікативної сфери дитини, хоч і дозволяють будувати вельми імовірнісні припущення про перспективи, здійснювати умовний прогноз розвитку. При аналізі малюнків необхідно враховувати, що будь-які представлені в них особливості, дивності можуть бути викликані специфічним ставленням дитини до об'єкту, що зображується, до ситуації обстеження, до психолога і т.п. Для підвищення достовірності висновків бажано *зіставляти* отримані в малюнкових пробах показники з виявленням таких у *стандартизованих* методиках, або, іншими словами, знаходити підтвердження їх наявності у дитини психометрично вивіреними методами, що відповідають вимогам валідності, надійності, достовірності, точності, однозначності, репрезентативності тощо.

У цілому будь-які тестові методики в більшій мірі свідчать про те, що може робити людина в даний момент часу. Але вони не можуть надати фахівцеві інформацію про те, чому суб'єкт, у *тому числі і дитина, виконує тест саме так.*

Щоб відповісти на це питання, необхідно досліджувати *умови розвитку, мотивацію, соціальний анамнез* та інші істотні показники і чинники, що детермінують розвиток дитини. Тести *не дають і інформації* про те, на що могла б бути здатна культурно нерозвинена або неосвічена дитина, якби вона виросла в сприятливішому середовищі. Більш того, вони не можуть компенсувати культурну депривацію, виключивши її вплив із своїх показників. Навпаки, тести покликані виявляти такі впливи, щоб можна було зробити відповідні корегувальні кроки.

Одним з центральних положень культурно-історичної теорії психічного розвитку дитини є положення про *зону найближчого розвитку*. Л.С. Виготський відзначає, що за допомогою діагностичного інструментарію визначається лише рівень актуального розвитку: тільки те, що дитина *уміє і знає* на сьогоднішній день. Проте недо-

статньо фіксувати те, що у дитини вже дозріло. Діагностика повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Л.С. Виготський, уводячи діагностичний принцип зони найближчого розвитку, націлює освіту і виховання на підтримку різних можливостей дитини, ставить в центр діагностики процес співпраці дитини з дорослими і однолітками. Такий підхід з повною підставою можна назвати «допоміжною» діагностикою, «метою якої стає діагностика розширення або звуження діапазону можливостей дитини в різних видах її діяльності».

Різноманітні психологічні тести, створені в контексті ідеї кількісної оцінки наявних здібностей, особистісних характеристик та інших параметрів психічного розвитку суб'єкта, є важливі, але всього *лише допоміжні інструменти* психологічної діагностики різних властивостей розвитку дитини. Прогностична, або так звана передбачувальна, можливість будь-якого тесту залежить від того, наскільки він зможе служити показником щодо широкої й істотної сфери поведінки людини. Але тестові завдання не обов'язково будуються на схожості з поведінкою, яку тест повинен передбачити. Тут важливо, щоб між тестовими параметрами і поведінкою існував емпіричний зв'язок. Проте ступінь схожості між тестовою вибіркою поведінки і прогнозованою поведінкою достатньо довільний, хоча тест може повністю відповідати якій-небудь частині поведінки, що передбачається. У зв'язку з цим сумарні свідчення тестів (перш за все, інтелектуальних) не дають підстав ні для діагнозу, ні для прогнозу. Вони свідчать тільки про успішність виконання набору завдань, що містяться в даному тесті. Таким чином, *диференціально-діагностичне* і *прогностичне значення* тести можуть мати у тому випадку, коли вони виявляють якісну своєрідність розвитку, дозволяють судити про прояв якихось істотних його закономірностей. Можливості *прогнозування* в диференціальній психологічній діагностиці зростають при зіставленні результатів *повторних тестувань*, що проводяться через достатні для виявлення динаміки розвитку терміни. При цьому в розрахунок береться характер завдань, бо інакше не можна судити ні про особливості структури психічної діяльності, ні про прояв певних закономірностей. Отже, отримання розгорненої інформації про результати тестування припускає і можливе тільки за умови глибокого якісно-кількісного аналізу даних. Остаточна ж думка про *діагнос-*

тичну і прогностичну цінність тесту може бути винесена тільки на підставі емпіричної перевірки результатів.

Достатньо поширеним в системі освіти останніми роками є **скринінг** (відсівання) – психодіагностична процедура попереднього, орієнтовного відбору суб'єктів (респондентів, випробовуваних) за критерієм належності до певної групи, що діагностується, з метою подальшого уточнення і конкретизації психологічного діагнозу. Для здійснення *скринінгу* можуть вибиратися різні *критерії*: нормальний інтелектуальний розвиток; наявність або відсутність певних особистісних проявів (підвищена конфліктність, тривожність і ін.), відповідність психологічного віку паспортному і т.п.

Результативність подібної процедури істотно пов'язана з методиками, що застосовуються як скринінгові. Як основні вимоги, що пред'являються до них, виступають їх відносна стислість і простота застосування, висока поточна валідність, що забезпечує достатньо надійну диференціацію обстежуваних суб'єктів за заданим критерієм. Одним з достоїнств скринінгових методик виступає можливість групової діагностики. У зв'язку з цим вимога компактності методики для скринінгу пов'язана з необхідністю високої дискримінативності завдань тесту, однорідності завдань методики.

6. Експериментальне дослідження психіки дитини

До одного з найбільш складних, трудомістких, але разом з тим і найбільш надійних методів, що дозволяють отримати достовірну інформацію, відносять *експеримент*. В експерименті завжди створюється деяка штучна (експериментальна) ситуація, визначаються причини явищ, що вивчаються, строго контролюються і оцінюються наслідки дії цих причин, з'ясовуються статистичні зв'язки між досліджуваними і іншими явищами. Крім того, експеримент припускає можливість активного втручання дослідника в діяльність випробовуваного з метою створення умов, що виразно виявляють психологічний факт. Специфіка експериментальних методів полягає в тому, що вони припускають:

а) організацію спеціальних умов діяльності, що впливають на досліджувані психологічні особливості випробовуваних;

б) зміна цих умов в ході дослідження.

Кінцевим результатом експерименту може бути фіксація наявності особливостей або змін, які відбуваються в пізнавальних процесах, емоційною, комунікативною і інших сферах індивіда, прискорення (акселерація) або затримка темпів (інфантилізація) психологічного і поведінкового розвитку суб'єкта, підвищення якості навчання і виховання, розширення і поглиблення знань, формування корисних для життя людини умінь і навиків і ін. Включення суб'єкта в експериментальну ситуацію дозволяє зафіксувати його безпосередні реакції на вплив стимулів і на основі цих реакцій об'єктивно судити про те, що він може неусвідомлено приховувати від безпосереднього спостереження або при опиті.

У психології існують три типи експериментального методу.

1. Природний (польовий) експеримент, при організації якого зберігається зміст звичайної діяльності суб'єкта, але створюються умови, при яких обов'язково викликається явище, що вивчається.

Перевага природного (польового) експерименту – наслідок його органічної включеності в умови життя і діяльності випробовуваних. До недоліків цього методу відносяться складність підбору контрастних природних умов і, зокрема, всі недоліки тих неекспериментальних і діагностичних методик, які застосовуються у складі природного експерименту і служать для відбору експериментальних даних.

2. Моделювальний експеримент. При проведенні моделювального експерименту випробовуваний діє за інструкцією експериментатора і знає, що бере участь в експерименті як випробовуваний. Характерною особливістю експерименту даного типу є те, що поведінка випробовуваних в експериментальній ситуації моделює (відтворює) на різних рівнях абстракції цілком типові для життєвих ситуацій дії або діяльності: запам'ятовування різних відомостей, вибір або постановку цілей, виконання різних інтелектуальних і практичних дій і т.д. Моделювальний експеримент дозволяє вирішувати найрізноманітніші дослідницькі задачі.

3. Лабораторний експеримент, організовуваний в спеціально створених умовах.

Лабораторний експеримент може проводитися як з використанням спеціальної апаратури, так і без неї, але із застосуванням спеціальних розроблених експериментальних матеріалів.

Психодіагностика в експертній психологічній практиці відноситься до лабораторного експерименту. У експертній ситуації природність поведінки випробуваного багато в чому залежить від професіоналізму експерта. Отримання штучних, тобто фальшивих і помилкових, даних про випробуваного знищує доказову роль експертного дослідження, як і будь-якого іншого експерименту.

Слідуючи традиції позитивізму, багато учених рахують лабораторний експеримент найбільш відповідному духу і предмету об'єктивного, наукового психологічного дослідження.

Лабораторний і природний експерименти можуть бути *констатувальними*, направленними на діагностику рівня тих або інших особливостей психічного розвитку людини до моменту проведення дослідження, і *формувальними*, що передбачають вивчення психічного явища безпосередньо в процесі активного стимулювання розвитку тих або інших психічних особливостей.

Для цього на початку експерименту проводиться діагностика (констатація) особливостей прояву *n*-ного психологічного феномена, потім випробовуваному пропонується пройти формувальний експеримент, виконаний за певною експериментальною програмою. Після цього відбувається контрольна, або підсумкова, діагностика. Експериментатор має можливість оцінити, як дана програма сприяє або не сприяє психологічним змінам людини (наприклад, зняттю у нього нервово-психічної напруги, формуванню уваги, розширенню способів того, що упоралося з життєвими ситуаціями, формуванню комунікативної компетентності, управлінню собою або іншими і т. п.). Тобто досить часто і констатувальний, і формувальний експерименти використовують у поєднанні, що дозволяє вивчити психічне явище в динаміці.

Формувальний експеримент дозволяє не обмежуватися реєстрацією фактів, що виявляються, а через створення спеціальних *ситуацій* розкривати закономірності, механізми, динаміку, тенденції психічного розвитку становлення особистості, визначаючи можливості оптимізації цього процесу.

В науковій і навчальній літературі часто зустрічаються синоніми формувального експерименту – перетворювальний, творчий, виховний, навчальний, генетико-моделювальний експеримент, метод активного формування психіки.

Формувальний експеримент часто використовується в цілях зіставлення впливу різних повчальних програм на психічний розвиток випробовуваних. Прийнято вважати, що формувальний експеримент істотно перебудовує психолого-педагогічну практику (як спільної діяльності дослідника і випробовуваного), і в першу чергу її зміст і методи, що приводить до істотних видозмін ходу психічного розвитку і характерологічних особливостей випробовуваних. Саме через цих свої характеристики даний тип дослідницьких методів різних галузей психології виявляє резерви психічного розвитку і одночасно конструює, створює нові психологічні особливості випробовуваних. Тому формувальні і навчальні експерименти входять в особливу категорію методів психологічного дослідження.

Особливу групу експериментальних методів складають **тести-експерименти**, в яких випробовуваного поміщають у спеціальну ситуацію, дають яке-небудь завдання і спостерігають за його поведінкою (наприклад, тест «кубик Лінка», що дозволяє виявити специфіку взаємодії батька з дитиною в умовах спільної діяльності). **Психодіагностичний експеримент** як метод застосовується у виняткових випадках і в основному тоді, коли виявити й оцінити потрібну якість іншим способом не бачиться можливим. Організація тесту-експерименту з дітьми вимагає дотримання ряду умов.

1. Експеримент, як і всі методи дослідження, потребує попередньої постановки мети і вибору об'єкту, наприклад вивчення самооцінки у старших дошкільників в образотворчій діяльності.

2. Необхідно ретельно розробити методіку проведення експерименту, підготувати матеріал для дослідження, наприклад картки із зображенням предметів для запам'ятовування, казку для переказу. Матеріал потрібно виготовляти в точній відповідності з рекомендаціями, що містяться в методіці.

3. Слід заздалегідь *підготувати умови*, в яких проводитиметься дослідження. Тест-експеримент завжди проходить індивідуально в окремому приміщенні, якщо методикою не передбачено групове його проведення. Приміщення повинно бути добре знайоме дитині і не містити предметів, які можуть її відволікати. Так, *не можна проводити експеримент в методичному кабінеті, кімнаті казок, спортивному залі*.

4. Необхідно наперед скласти і вивчити напам'ять інструкцію і опис процедури проведення експерименту. Причому потрібно пам'ятати про те, що інструкція повинна бути зрозуміла дітям.

5. Перш ніж проводити тест-експеримент з дитиною, з нею потрібно встановити довірчі взаємини. Психологові необхідно викликати прихильність до себе дитину, чому сприяють невимушена, спокійна розмова, усмішка, підбадьорюючі жести. Не можна підкреслювати незвичність, винятковість ситуації, займати позицію перевіряльника. Неприпустимо мотивувати передбачувану діяльність таким чином (якщо подібна мотивація не передбачена процедурою дослідження): «Я перевірю, чи умієш ти добре розповідати, як інші діти», або «Я подивлюся, чи можна тебе брати в школу». Доцільно додати процедурі експерименту характер звичайного доброзичливого спілкування, запропонувавши дитині, наприклад: «У мене є нові картинки, і я хочу їх тобі показати», «Я хочу з тобою пограти», «Давай подивимося нову книжку» і т.п. Дитині потрібно дати час, щоб вона освоїлася в приміщенні, звикла до ситуації. Причому матеріали методики не можна використовувати для встановлення контакту. Нерідко діти відмовляються виконувати запропоновану ним діяльність. Не слід насильно примушувати їх. Можливо, що довірчі стосунки ще не виникли або дитина захоплена якоюсь іншою діяльністю. У цьому випадку дослідження необхідно відкласти і зустрітися з дитиною ще раз.

6. На успіхи і невдачі дитини під час проведення експерименту необхідно реагувати стримано і рівно, якщо інше не передбачене методикою дослідження. Так, не слід загострювати увагу дитини на помилках. Хвалити потрібно стримано і не за результат, а за старання. Це пов'язано з тим, що оцінка дорослого може вплинути на ставлення до завдання, а отже, і на його результат. Краще, якщо дитина не має уявлення про допущені нею помилки.

7. Темп проведення дослідження повинен відповідати індивідуально-психологічним особливостям дитини. Не слід квапити повільних дітей. Необхідно вчасно відмітити втому дитини, ознаки нудьги. В цьому випадку доцільно перервати експеримент і відновити його іншим разом.

8. Експеримент, що проводиться з дитиною, не повинен бути дуже тривалим. Як правило, він обмежується 10-15 хвилинами, якщо інший час не передбачений методикою дослідження. Причому чим молодше дитина, тим коротше повинне бути дослідження. При виборі часу проведення експерименту потрібно враховувати індивідуаль-

но-психологічні особливості дітей, режим дитячого садка або розклад занять в школі. Якщо дитина стомлена, збуджена або ослаблена після соматичного захворювання, слід відкласти експеримент. Не можна проводити дослідження перед прийомом їжі, після або під час прогулянки, фізкультурних або музичних занять. Для експерименту більше підійде друга половина дня.

9. Садити дитину необхідно *поряд з собою, а не через стіл*. Кімната, де проводиться експеримент, повинна бути добре освітлена. Потрібно виключити вплив сторонніх подразників: різких звуків, запахів, нових предметів. Крім того, дитину не слід садити лицем до вікна, щоб вона не відволікався.

10. Експеримент завжди припускає стандартну процедуру, тому не можна вносити до нього які-небудь зміни, наприклад міняти інструкцію. Необхідно прагнути до того, щоб дитина зрозуміла інструкцію і прийняла її. Вона може повторюватися 2-3 рази без змін, але пояснювати її не можна, якщо це не передбачено методикою дослідження. Всім дітям завдання потрібно пред'являти строго одноманітно, з однаковою інтонацією, силою голоси, не акцентуючи які-небудь слова, окрім спеціально обумовлених випадків.

11. Експеримент зазвичай проводять експериментатор і протоколіст. Важливо, щоб останній знаходився поза увагою випробовуваного, але сам міг його добре бачити і чути. У протоколі він фіксує поведінку, мову і емоційні реакції дитини відповідно до передбачених методикою дослідження критеріями. Особливо підкреслимо, що мову дитини записують із збереженням всіх її особливостей, без виправлення граматичних і інших помилок.

Відмітимо, що протокол експерименту є «фотографічним» записом психологічних фактів і ходу дослідження. Причому фіксуються дії і мова експериментатора, зокрема його основні і додаткові питання, повторення інструкції і ін. Крім того, в протокол заносять вислови дитини в прямій мові, що навіть не стосуються процедури проведення експерименту, а також дослівно відмова дитини виконати завдання.

Експеримент має ряд *переваг*, що роблять його разом із спостереженням одним з провідних методів дитячої психології. Зокрема:

- експеримент дозволяє виявити закономірності і механізми психологічного факту, що вивчається, що стає можливим завдяки варіюванню умов його проведення;
- психолог не вичікує, коли у випробовуваного виникне психічне явище, яке він вивчає, – він сам викликає його шляхом створення умов;
- експеримент можна повторити, тобто ще раз викликати психічне явище, що вивчається, а значить, перевірити і уточнити спочатку отримані дані;
- експеримент дозволяє швидко зібрати великий фактичний матеріал;
- експеримент є об'єктивніший метод, ніж спостереження, оскільки в його методиці містяться чіткі критерії фіксації і обробки даних;
- в експерименті значно полегшений спосіб фіксації даних, оскільки явище, що вивчається, відокремлене від ряду життєвих обставин;
- у порівнянні із спостереженням аналіз протоколу експерименту значно простіший, оскільки він будується відповідно до заданої методики послідовності. Крім того, аналіз фактів може бути виражений в числових показниках і підданий кількісній обробці.

До найбільш істотних *недоліків* експерименту можна віднести наступні:

- при проведенні може зникати природність в психічних проявах дитини;
- не створюється цілісне уявлення про психіку дитини;
- експеримент вимагає досить тривалої і ретельної підготовки, чим спостереження.

Достовірність отриманих даних залежить від уміння експериментатора поставити мету, вибрати матеріал, точно використовувати інструкцію, стежити за часом і послідовністю виконання завдання, за особливостями реакції випробовуваного, а також від уміння увійти з ним до контакту, від знань способів статистичної обробки отриманих фактів і т.п.

7. Методи якісного і кількісного аналізу емпіричних даних

До групи об'єктивних методів у психодіагностиці також відносять методи якісного і кількісного аналізу емпіричних даних. Метод *якісного аналізу* дозволяє описати властивість, що діагностується, у відомих наукових поняттях, а *метод кількісного* – через відносний ступінь його розвитку у конкретної дитини в порівнянні з іншими дітьми. Зокрема, до кількісного аналізу відносять все різноманіття методів ранжирування: за *статевими, віковими* ознаками і т.п. Іноді кількісні і якісні характеристики поєднуються в рамках аналізу результатів, отриманих за однією методикою, що дає можливість описати властивість, що вивчається, подвійною – кількісно-якісною – характеристикою.

Таким чином, у практиці психодіагностики дітей використовується практично все з арсеналу загальнонаукового психологічного інструментарію, але з урахуванням специфіки віку.

1.4. ВИМОГИ ДО ПРОЦЕДУРИ ЗБОРУ Й ОБРОБКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРО ДИТИНУ

План

1. Запит психологу на дослідження й укладання договору.
2. Етапи діагностичної роботи дитячого психолога.
3. Особливості діагностики психічного розвитку дитини.
4. Основні вимоги до процедури діагностики дитини.
5. Формулювання діагнозу і прогнозування психічного розвитку.
6. Умови постановки кваліфікованого прогностичного діагнозу.
7. Специфіка представлення психологічної інформації про дитину.

1. Запит психологу на дослідження й укладання договору

У найзагальнішому сенсі психодіагностика означає «постановка психологічного діагнозу» або ухвалення кваліфікованого рішення про наявний психологічний стан людини в цілому або по відношенню до якої-небудь окремо взятої психологічної властивості. Розгорнена схема процесу розпізнавання поточного стану суб'єкта є розгалуженим алгоритмом (мал. 1).

Підставою для початку діагностики служить *запит*. Він складається з формальної частини, яка пропонується психологові письмово або фіксується фахівцем із слів клієнта, що звернувся до нього. Це може бути направлення, написане особою – ініціатором запиту (адміністратор установи, вчитель, батько, вихователь) у вільній формі тексту з вказівкою мети направлення і поставлених питань.

Робота із запитом припускає проходження наступних етапів:

1) попереднє ознайомлення із змістом запиту у формі бесіди з ініціатором запиту і ознайомлення із змістом представлених у супроводі даних;

2) аналіз (кваліфікація) запиту й укладання контракту (договору).

Слід зазначити, що вже на етапі попереднього ознайомлення із змістом запиту можливо визначити, чи є запит психологічною проблемою, проблемою, що не є компетенцією психолога і його кваліфікаційних можливостей. Це може бути *проблема самого ініціатора*



Мал. 1.1. Алгоритм розпізнавання поточного стану суб'єкта (О.А. Белобрикіна)

запиту або третьої особи. Як відзначає А. Кемпінські, «не завжди дитина, що проявляє невротичні порушення або труднощі поведінки, вимагає опіки і психіатричного лікування, а її батьки. До психіатра потрапляє найбільш слабкий член сімейної групи, а не той, який найбільш сильно невротичним способом діє на інших». Аналогічні ситуації можуть бути і в шкільній практиці, і в системі суспільного виховання.

Важливим моментом при отриманні запиту є *укладання договору* на відповідний вид діяльності. Суть цієї процедури зводиться до того, що психолог чітко визначає, в якому обсязі, в якій площині і як він вирішуватиме поставлені задачі. Обговорюється коло питань (на які питання він відповідатиме, а які знаходяться поза його компетенцією), визначається, який обсяг відомостей на користь дитини він залишає конфіденційним (нерозголошуваними). Часто в розгорненому, повному «психологічному досьє» на дитину педагог або адміністрація освітньої установи потребують меншої міри, ніж її батьки.

На цьому етапі первинна робота із запитом закінчується. Якщо в ході діагностичної роботи виникає потреба у верифікації, тобто повторної перевірки правильності й істинності запиту, то можливе повернення до етапу аналізу. У ряді випадків виникає безпосередня необхідність збору *анамнестичних даних*. Це анам-

нез особистої історії розвитку (лат. «*anamnesis vitae*» – «анамнез життя») і анамнез динаміки стану дитини. Така інформація може бути отримана від родичів або педагогів. Саме на даному етапі планується приватний алгоритм взаємодії з обстежуваним в цілях поглибленого вивчення його проблеми за допомогою діагностичних батарей (комплексів).

Етапу *власне діагностичної роботи* передує встановлення робочого контакту з самим обстежуваним. Необхідно за допомогою спостереження або ще в процесі бесіди визначити, як обстежуваний орієнтований у просторі та часі, яке його ставлення до процедури обстеження, наскільки він працездатний, чи розуміє він інструкцію і якої ступені складності, як слідує інструкції, чи розуміє він поставлене перед ним завдання. Вже на цьому етапі (в ході безпосереднього спостереження за його поведінкою, мовною активністю, мімікою, жестами і т. п.) можуть бути отримані цінні для попередніх висновків дані про обстежуваного. Досвідчений психолог може на цьому етапі просту бесіду про коло загальних уявлень й інтересів обстежуваного перевести в площину клінічної бесіди, проективного інтерв'ю і тим самим плавно перейти до наступного етапу – власне діагностичному обстеженню.

2. Етапи діагностичної роботи дитячого психолога

Власне діагностичний етап роботи психолога аналогічний поняттю «*Status praesens*» – «стан в даний час», яке виявляється і фіксується об'єктивними прийомами і технікою. Особливість цього етапу полягає в тому, що використання психологічних методик діагностики, їх підбір продиктовані *вимогами діагностичного алгоритму*. Порядок же їх використання визначається поточним станом обстежуваного. У дітей доцільно починати із застосування барвистіших і легших для сприйняття методик. У разі виявлення перших ознак стомлення суб'єкта обстеження слід припинити і перенести на інший день.

Діяльність психолога на цьому етапі не пасивна. Він не тільки контролює правильність виконання завдання, *фіксує проміжні підсумки*, але і *спостерігає* за обстежуваним суб'єктом. У ході такого спостереження психологічна картина що відбувається поповнюється-

ся даними про стратегію і спосіб виконання завдання, сприйнятливість до допомоги, умінні знаходити і виправляти допущені помилки. При хорошому темпі роботи обстежуваного, його зацікавленості процедурою цей етап може плавно переходити в наступний, такий, що припускає інтерпретацію отриманих даних і *формулювання на їх основі первинного психологічного висновку*.

Психологічний висновок – це коротка психологічна характеристика *стану розвитку дитини на період обстеження* на основі даних об'єктивного кваліфікованого психодіагностичного дослідження. Психологічний висновок переслідує дві мети:

- 1) виконує свої діагностичні функції про стан, рівень і особливості психічного розвитку дитини на період обстеження;
- 2) є самостійним діагностичним висновком психолога.

Прийнято розрізняти *первинний* (попередній) і *підсумковий* (уточнений) психологічний висновок. Первинний психологічний висновок найчастіше орієнтований на верифікацію запиту, на диференціальну діагностику або на підсумковий психологічний висновок. В рамках попереднього висновку можлива *переадресація запиту* або його *повторний аналіз* з поверненням на перший етап діагностичного процесу. Така процедура називається **верифікацією запиту**.

Етап диференціальної діагностики припускає встановлення відмінності даного випадку від якого-небудь іншого стану, схожого за психологічними проявами. Тут обов'язків аналіз додаткових даних (педагогічних, клінічних, соціологічних і т. п.) до того, що вже отримане самим психологом, і перехід дослідження або на етап верифікації запиту, або на підсумковий психологічний висновок.

Підсумковий психологічний висновок є або кінцевим етапом діагностичного процесу діяльності практичного психолога з урахуванням аналізу і зіставлення всієї сукупності наявних даних про суб'єкта (дитину), або тільки складовою частиною загального висновку – «діагнозу» (у разі, коли психологічне дослідження проведене для уточнення клініко-психологічної структури порушення). Діагноз виставляється тільки лікарем при спільному обговоренні отриманих результатів з психологом.

За результатами, представленими у підсумковому психологічному висновку, формулюється **попередня відповідь**. У ряді випадків цього буває цілком достатньо для відповіді на поставлене перед пси-

хологом питання. В інших відбувається *перехід на етап підготовки докладної* (розгорненої) *відповіді на запит* через етапи розробки рекомендацій і визначення прогнозу розвитку (динаміки стану). Відповідь, підготовлена на основі даних конкретного обстеження, певною мірою відносна і фіксує психологічну реальність лише на день проведення дослідження. Соціальні і педагогічні умови, що змінилися, в більшості випадків виявляють необхідність формулювання відповіді вже з урахуванням цих обставин, що змінилися.

Розробка рекомендацій за основними напрямками роботи з дитиною (клієнтом, що обстежується) здійснюється на основі сукупності даних, отриманих в результаті його усестороннього психологічного (або комплексного психолого-клініко-педагогічного) обстеження. На цьому етапі як пріоритетні моменти виступають *рівень теоретичної підготовки фахівця-психолога*, вміння його орієнтуватися в суміжних галузях діяльності. Без цього важко здійснювати плідний контакт психолога з його суміжником (вчителем, лікарем, адміністратором і т. п.) і батьками для вироблення сумісних шляхів коректувально-розвиваючої роботи.

Обов'язковою складовою частиною роботи з відповіддю по розробці рекомендацій є **етап прогнозування розвитку**. Прогноз, згідно Л.С. Виготському, це «уміння передбачити на основі всіх виконаних до цих пір етапів дослідження шлях і характер дитячого розвитку». Вчений вважає, що зміст прогнозу і діагнозу співпадає, але прогноз будується на умінні настільки зрозуміти «внутрішню логіку саморуху процесу розвитку, що на основі минулого і сьогодення намічає шлях розвитку». В цьому випадку рекомендується розбивати прогноз на окремі періоди і вдаватися до тривалих повторних спостережень. Власне кажучи, відстрочена робота з прогнозом – це *катамнестичне дослідження* (з грец. *kata-* – префікс, що означає «рух зверху до низу», *tnesis* – пам'ять – сукупність відомостей про стан хворого і протікання його хвороби після закінчення лікування на даний час – моменту збору катамнез).

Катамнестичне дослідження, або катамнез, – це сукупність відомостей про стан і характер розвитку дитини (клієнта) після встановлення підсумкового психологічного висновку і проведення на його основі коректувально-розвиваючої роботи. Катамнезом перевіряється правильність проведеного раніше діагностичного обстежен-

ня, правомірність і коректність типологічного визначення діагностованого стану (випадку, явища), ефективність і правильність вибраного шляху коректувально-розвиваючої дії в подальшому.

Необхідно відзначити, що в сучасній психологічній практиці лише два напрями (спеціальна психологія і патопсихологія) ефективно використовують цю технологію роботи. Для теорії практичної психології освіти це майбутній шлях розвитку. Без його проходження або хоч би перших відчутних кроків у цьому напрямі неможлива повноцінна розробка основ *семіології* (мед.: розділ медицини, що вивчає ознаки хвороби) *практичної психології*, орієнтованої на вирішення задач сучасного освітнього процесу.

Відомо, що будь-який алгоритм розпізнавання того або іншого явища залишається марною системою кроків, які можна тільки копіювати або наслідувати їм, подібно до дитини, що грає у відповідного фахівця. Психодіагностичне мистецтво – це, перш за все, спосіб логічного мислення фахівця.

З погляду *семіотики* (вчення про знакові системи) значення знаку виявляється в певній системі знаків і особливій ситуації, виступаючій як відношення між знаком (в даному випадку психологічним показником, симптомом), предметом позначення (стан) і адресатом-інтерпретатором (в даному випадку психологом). Очевидно, що психолог-діагност повинен володіти знанням всієї знакової системи (психологічної термінології, мови науки). Одночасно йому необхідно певною мірою орієнтуватися в тезаурусі і суміжних з психологією (і її напрямів) дисциплін (психіатрії, неврології, дефектології, педагогіки, соціології й ін.). Це обумовлено в першу чергу специфікою виконуваних ним завдань, предметною характеристикою стану суб'єкта і необхідністю робочого контакту з представниками інших наукових дисциплін і практичних галузей діяльності.

Саме психологічна семіологія – та сама ланка, якої не вистачає, на розробку якої належить спрямувати свої зусилля і психологам-теоретикам, і практичним психологам освіти вже сьогодні. Тільки в цьому випадку психодіагностика стане галуззю професіоналів, а не жонглерів діагностичним інструментарієм.

3. Особливості діагностики психічного розвитку дитини

Одним з важливих і актуальних напрямів сучасної психодіагностики виступає *діагностика розвитку дитини*. В основі діагностики розвитку лежать ідеї Л.С. Виготського про розвиток дитини як широкий *спектр можливостей* життя, що здійснюються в *зоні її найближчого розвитку*, одночасно виступаючи і ключовим діагностичним принципом виховання і навчання. Очевидно, що *оцінка відповідності норм психічного розвитку* дитини важлива в цілях раннього виявлення можливих відхилень, планування індивідуальних заходів профілактики і корекції, направлених на *вирівнювання, реабілітацію* окремих сторін психічного розвитку. Роль цієї роботи пов'язана з винятковим значенням *ранніх етапів онтогенезу* для розвитку особистості. Так, завдяки швидким темпам розвитку в дитячому віці непомічені або такі, що показалися такими, відхилення від нормального розвитку часом призводять до виражених зрушень у більш старшому віці. Але, з іншого боку, саме *в дитинстві є досить широкі можливості своєчасного відновлення, корекції* за рахунок більшої пластичності, чутливості до зовнішніх дій, спрямованих на оптимізацію психічного розвитку дитини. Відповідно, без знань закономірностей вікового розвитку психіки і диференціальних основ розвитку неможливо здійснити ні саму процедуру діагностики, ні адекватний аналіз отриманих результатів.

Так, зокрема, діти дошкільного віку наділені рядом психологічних і поведінкових особливостей, знання яких необхідне з метою отримання достовірних результатів в процесі їх психодіагностичного обстеження. До цих особливостей, перш за все, відносять *порівняно низький рівень свідомості і самосвідомості*. У ряді психологічних досліджень (О.М. Леонтьєв, С.Р. Панталеєв, М.І. Лисіна, А.І. Сільвестру, В.С. Мухіна, Є.О. Смірнова й ін.) показано, що *розвинена свідомість* виявляється в певній *довільності* і припускає як внутрішній *вольовий контроль* над власними діями і вчинками, так і опосередкованість мовою основних пізнавальних процесів дитини, її сприйняття, уваги, пам'яті, уяви і мислення. У більшості ж дошкільників ці процеси, як свідомо регульовані, знаходяться на порівняно низькому рівні розвитку, у зв'язку з незавершеністю когнітивного розвитку. Зазвичай перші зачатки довільності спостерігаються у дитини до 3–4 років, а завершення відбувається не раніше чим до кінця підліткового

віку. Тому в процесі психодіагностики дітей раннього і дошкільного віку слід вибирати завдання, що не вимагають від дитини високо розвинутого довільного управління своєю поведінкою, пізнавальними процесами. Інакше виникає небезпека отримання даних, не відповідних реальному рівню розвитку дитини.

Показниками розвиненої самосвідомості виступають: усвідомлення власних якостей особистості, адекватна оцінка своєї поведінки, сформованість самооцінки і рівня домагань. До 4 років діти ще вельми слабо усвідомлюють свої пізнавальні можливості, особистісні якості і не в змозі дати правильну оцінку власній поведінці. Крім того, *самооцінка і рівень домагань* у них ще оформилися не остаточно, що не дозволяє їм мати чіткого уявлення про себе, про свої достоїнства і недоліки. У віці 4–6 років більшість дітей вже мають такі можливості і в змозі оцінювати себе як особистість, але ще в обмежених межах, тобто вони оцінюють головним чином ті властивості особистості, когнітивні здібності і особливості поведінки, на які неодноразово звертали його увагу навколишні люди. Отже, методи особистісної, когнітивної і комунікативно-поведінкової діагностики дітей до 4 років не повинні включати завдання і питання, орієнтовані на самосвідомість і зважену оцінку власних якостей і можливостей. Починаючи з чотирилітнього віку, дітям можна пропонувати деякі особистісні й поведінкові *опитувальники* (у тому числі й у формі *бесіди*, але що не перевищують 10–15 пунктів), що спираються на адекватну самооцінку і прямі думки; але, слід мати на увазі, можливості самооцінок дітей у цьому віці ще вельми обмежені. У *старшому дошкільному і молодшому шкільному віках* можливе використання *тестових методик* дослідження пізнавальних процесів, ряду методів із вивчення особливостей емоційної, мотиваційної сфер, особистісних властивостей і міжособистісних взаємин. Для отримання додаткової інформації використовують *міні-опитувальники, бесіди*, а також *метод експертної оцінки*.

Ситуація *отримання психологічних даних про дитину* за допомогою діагностичного інструментарію включає *чотири основні етапи*:

1) *робота із запитом*: ознайомлення з деяким комплексом об'єктивної і суб'єктивної інформації про дитину (соціальний і медичний анамнез), що дозволяє намітити елементи робочої «картини особистості», необхідні для психологічного діагнозу і прогнозу розвитку;

2) *збір даних* відповідно до завдання і гіпотези, сформульованих психологом на основі запиту;

3) *обробка й інтерпретація* отриманих даних;

4) *постановка психологічного діагнозу*, формулювання прогнозу розвитку і розробка відповідних рекомендацій.

Процедура діагностики дитини повинна будуватися як ситуація відкритої співпраці, де *позиція класичного тестування недоречна*. Адже тест – це засіб випробування, що розділяє дитину і психолога. В той же час коли процедура тестування виявляється обов'язковою, то вибір тестів повинен служити, перш за все, приводом для організації співпраці з дитиною. Інакше кажучи, відношення до тесту не як до самоцінності, а як до одного із засобів розгортання тієї або іншої типової ситуації взаємодії з дитиною визначатиме і підбір методик, використовуваних при обстеженні. При цьому самі тести повинні бути *цікаві, компактні, портативні і нежорсткі*.

Остання, найголовніша, вимога означає, що, принаймні, на початку обстеження використовуються такі тести і методики, які, з одного боку, дають можливість відразу висвітлити найрізноманітніші особливості дитини, а з іншого – саме через свою проєктивну невизначеність не допускають негайної постановки вузьких діагнозів, але в той же час дають підстави для гіпотез, які і слід надалі уточнювати. При такій принципово нежорсткій процедурі обстеження у психолога поступово складається достатньо багатовимірний і живий індивідуальний образ дитини, не дуже абстрагований від конкретних особливостей її (дитини) особистого досвіду і не дуже затиснутий понятійними схемами професійної діагностики.

Крім того, якісна картина внутрішнього світу дитини, яка виявляється в процесі обстеження, не завжди потребує строгих кількісних оцінок, хоч і спирається на знання (точніше, на чуття) *вікової норми в її індивідуалізованих варіантах*. Спостережувані при обстеженні показники тих або інших вікових та індивідуальних особливостей внутрішнього світу дитини надзвичайно різноманітні, а отже, вони не можуть мати вичерпного опису. Разом з тим спостережувані спочатку в строкатій мозаїці внутрішнього світу дитини *окремі фрагменти на наступному етапі необхідно зібрати в єдине ціле*, описати цю картину якомога адекватніше, а далі – в загальному вигляді намітити кроки, що дозволяють подолати за-

фіксовані труднощі або порушення в розвитку дитини, у тому числі і самосвідомості.

При *організації діагностичної процедури* необхідно пам'ятати, що:

➤ по-перше, дошкільникам і молодшим школярам, через вікову специфіку мислення, досить важко сприймати завдання абстрактного характеру;

➤ по-друге, діти демонструють свої здібності, особистісні якості й інші особливості розвитку лише в тому випадку, якщо їх участь у тестуванні стимулюється привабливими способами (наприклад, отриманням заохочення або нагороди). Тому в більшості випадків діагностика структурних складових самосвідомості повинна пропонуватися дітям в індивідуальній формі (включаючи ігрові способи взаємодії) і з використанням наочного стимульного матеріалу;

➤ по-третє, завдання, пропоновані дітям, повинні бути такими, щоб підтримувати інтерес дитини до їх змісту протягом усього часу діагностики. Слід враховувати, що непостійність мимовільної уваги і підвищена стомлюваність дітей можуть бути викликані психогенними чинниками, а значить, тестові завдання не повинні бути тривалими і дуже трудомісткими. Якщо дитина схильна до швидкого стомлення, її увага часто розсіюється, то необхідно відволікти її від виконання завдання, переключити на інший вид (менш активний) діяльності і лише через деякий час знов повернутися до виконання незавершених завдань.

4. Основні вимоги до процедури діагностики дитини

У узагальненому виді *вимоги до процедури діагностики дитини* зводяться до деяких положень:

- *Зниження екстремальності ситуації* (високотривожні діти сприймають всяку ситуацію як потенційно небезпечну для своєї особистості). Для досягнення цього важливо встановити довірчі взаємини між дитиною і психологом. Поведінка діагноста повинна бути спокійною, урівноваженою, доброзичливою і поважною по відношенню до дитини.

- *Обстановка* й інші умови проведення психодіагностики не повинні містити в собі сторонніх подразників, що відволікають ува-

гу дитини від виконання завдання, змінюють її *ставлення* до психодіагностичної процедури і перетворюють його з нейтрального й об'єктивного в упереджене і суб'єктивне. Для цього *не допускається присутність сторонніх* (виняток становить присутність батьків, але за умови невторчання в процес), звучання музики або інших шумових фонів. У приміщенні, де проходить обстеження дитини, необхідно створити відповідне *освітлення*, забезпечити *вентиляцію*, зручні *сидіння і робоче місце*. У разі, коли передбачається фронтальна форма діагностики, необхідно стежити, щоб всі діти працювали самостійно, незалежно один від одного і не робили один на одного якого-небудь впливу, здатного змінити результати.

- Для кожного тесту повинна існувати *обґрунтована і вивірена процедура обробки і інтерпретації результатів*, що дозволяє уникнути помилок при аналізі емпіричних даних і формулюванні висновку.

- Підготовка і розміщення необхідних *тестових матеріалів* повинні бути такими, щоб звести до мінімуму їх пошуки або ніякове поводження з ними. Як правило, вони розташовуються на столі поблизу місця тестування, щоб бути доступними психологові і разом з цим не відволікати уваги дитини.

- *Привабливість діяльності*, що виконується дитиною в процесі діагностики.

- Легкість оволодіння *формальною стороною* виконуваною дитиною і реєстрованою психологом діяльності.

- *Простота формулювань і однозначність тестових завдань*. Це означає, що в словесних і інших завданнях методики не повинно бути таких моментів (слів, малюнків і ін.), які можуть по-різному сприйматися і розумітися психологом і дитиною. Виключення складають полісеміологічні або інваріантні конструкції, спочатку передбачені в методиці і такі, що мають відповідні параметри оцінки.

- *Адекватність розуміння інструкції*. Для цього вона повинна бути достатньо простою і зрозумілою без додаткових роз'яснень, не містити в собі неоднозначно утлумачених слів і висловів. Інструкція повинна налаштовувати дитину на добросовісну і довірчу роботу, що виключає виникнення у неї побічних мотивів, здатних негативно вплинути на результати. Починаючи з 8–9 років, інструкція може даватися дитині письмово щоб уникнути забування і *впливу паралінгвістичних компонентів* (жестів, міміки, інтонації, вокалізації і ін.) з

боку психолога. Але і в цьому випадку вона не повинна містити слів, що налаштовують дитину на певні відповіді або натякають на ту або іншу оцінку цих відповідей.

- *Короткотривалість діагностичного сеансу.* В цілях попередження стомлюваності і збереження працездатності дитини на досить високому рівні повний час, що витрачається на процедуру діагностики (3-4 методики) не повинно перевищувати 20-25 хвилин.

- *Інтервал часу між обстеженнями* (ретестування) повинен бути чималим – не меншого 3 місяців. Лише у виняткових випадках допускається використання одного і того ж тесту через короткі проміжки часу.

- *Змістовна постійність стимульного матеріалу* впродовж декількох вікових періодів (або побудова еквівалентних за змістом серій стимульного матеріалу). Слід пам'ятати, що якщо один і той же тест застосовувати повторно кілька разів підряд, то з часом діти звикають до нього і починають або механічно відповідати на нього, або ради інтересу навмисно змінювати свої відповіді, щоб не повторюватися, або спотворювати формулювання питань, що також впливає на достовірність даних.

- *Збереження умов тестування.* Непостійність результатів тестування дитини може бути викликана рядом причин, наприклад, зміною внутрішніх (настрій, фізичне самопочуття) або зовнішніх (обстановка, поведінка діагноста або присутніх осіб) умов проведення обстеження. Тому при повторній діагностиці необхідно максимально точно відтворювати первинні умови.

- *Можливість завершення кожного діагностичного завдання успіхом для дитини* (або хоч би видимістю успіху).

5. Формулювання діагнозу і прогнозування психічного розвитку

У сучасній практиці, як правило, відповідаючи на питання «Що відбувається?» і встановивши засобами психодіагностики ті або інші індивідуально-психологічні особливості людини, психолог виявляється позбавлений можливості вказати на їх *причини* і *обґрунтувати* місце в структурі особистості. Такий рівень діагностики Л.С. Виготський назвав *симптоматичним* (або емпіричним). *Діагноз, сфор-*

мульований за даними емпіричної діагностики, надзвичайно вузький і малоінформативний, оскільки обмежується констатацією певних особливостей або симптомів, на підставі яких безпосередньо будуються практичні висновки. З погляду Л.С. Виготського, А.Г. Шмельова, В.В. Століна, А.Л. Венгера, Г.А. Цукерман і багатьох інших авторів, цей тип діагнозу не є власне науковим, тому що **встановлення симптомів не приводить автоматично до діагнозу**. Подібну роботу цілком замість психолога може виконати ЕОМ або асистент, навчений технології обробки даних.

Окрім завдань класифікації подій, психодіагност вирішує і аналітичні задачі, що припускають вивчення й оцінку чинників, які викликали те або інше явище, тобто відповідає на питання «Чим це викликано?» З цією метою він *використовує дані інших галузей науки* – загальної або соціальної психології, диференціальної психології або нейропсихології. Наприклад, із загальної психології психодіагност використовує знання про походження і будову психічних функцій, якостей особистості. З диференціальної і вікової – уявлення про типові й індивідуальні варіанти розвитку дитини і т.п. Нейропсихологія надає дані про системну будову психічних функцій і їх локалізацію. Крім того, фахівець аналізує конкретну соціальну ситуацію розвитку дитини і виокремлює зміст чинників, стосовно своїх початкових теоретичних посилок. Тільки в цьому випадку він має можливість отримувати розгорнену інформацію про чинники, що визначають психічні явища і особливості розвитку дитини. Цей тип психологічного діагнозу, що враховує не тільки наявність певної симптоматики, але і причини її виникнення, називається *етіологічним* або *каузальним (причинним) діагнозом*.

Проте вищим рівнем формулювання психологічного висновку є *типологічний діагноз*, суть якого полягає у визначенні місця і значення отриманих даних в цілісно-динамічній картині особистості дитини. Як відзначав Л.С. Виготський, діагноз завжди повинен мати на увазі складну структуру особистості. До того ж діагноз безпосередньо пов'язаний з психологічним прогнозом, тобто пошуком відповіді на питання «Що буде далі?».

Психологічний прогноз – це один з видів надання психологічної допомоги людині. Осмислення суті прогнозування через систему психологічних понять представлено в роботах А.В. Брушлінського й

ін. Автор виділяє ключові *ознаки прогнозування*, що складають його сутність як пізнавальної психічної діяльності:

1) створення підстав прогнозування (знання закономірностей, наукових теорій, систематичне дослідження);

2) перетворення підстав і співвідношення їх з конкретними даними про прогнозоване явище (врахування поточної інформації, умов прояву закономірностей);

3) результат прогнозування, який відображає майбутнє з урахуванням вірогідності його настання і різної часової перспективи.

Психологічний *сенс діагностичного прогнозування* полягає в тому, що на перший план висувається дослідження не того, що є, а того, що буде, тобто створюється ідеальний образ майбутнього психічного розвитку суб'єкта.

У психології родовим по відношенню до поняття «прогнозування» є поняття «антиципація», яке містить два важливих для психологічного аналізу моменти, суттєвих у реалізації прогнозування:

1) передбачення подій, явищ, результатів дій;

2) очікування тих або інших подій, проявів певних функцій психіки, а також готовність до зустрічі з цими подіями і попередження їх в діяльності.

У зв'язку з тим що розвиток кожної особистості таїть у собі найнепередбачуваніші можливості, велика *небезпека помилкового прогнозу цього розвитку*, заснованого тільки на здоровому глузді або тестах, використовуваних для диференціації дітей за ступеню вираженості їх здібностей, певних особистісних якостей, властивостей і т.п. З точки зору Л.С. Виготського, зміст прогнозу і діагнозу співпадає, проте прогноз будується на умінні так зрозуміти внутрішню логіку саморуху процесу розвитку, щоб бути здатним на основі минулого і сьогодення намітити шлях подальшого розвитку дитини. Тут велику роль грають професійна майстерність та інтуїція фахівця. Інакше кажучи, для того, щоб здійснити прогноз, психолог повинен для себе дуже чітко *вирішити питання про можливість і доцільність зміни властивостей і якостей особистості дитини*. Теоретична позиція психолога в цьому випадку визначається мірою його *професійного оптимізму*.

6. Умови постановки кваліфікованого прогностичного діагнозу

В цілому *постановка кваліфікованого психологічного діагнозу вимагає дотримання ряду умов:*

1. *Грунтовне знайомство психолога з тими психологічними теоріями, на яких базуються використовувані їм психодіагностичні методи і з позиції яких проводиться аналіз та інтерпретація отриманих результатів.* Якщо, наприклад, такими методами є проективно-особистісні, отже, необхідний достатній рівень знань психоаналітичної теорії особистості. Якщо це тести вимірюють або оцінюють *риски особистості* людини, то необхідне знання персонологічних теорій особистості. Інакше психолог не застрахований від серйозних психодіагностичних помилок.

2. *Жоден тест, жодна методика не можуть бути використані психологом до тих пір, поки він не засвоїв і не перевірів їх на собі або іншій людині.* Якою б не була хорошою методика сама по собі, її застосування обов'язково повинне враховувати ситуацію, індивідуальні особливості дитини, її наявний стан і інші релевантні психодіагностичні чинники.

3. *Уміння фахівця формулювати гіпотези і знаходити адекватні методи їх доказу або спростування.* Причому грамотне формулювання гіпотези для вирішення конкретного психологічного завдання обумовлене умінням класифікувати факти реальної поведінки дитини. Наприклад, психолог у спостереженні відзначає *рухову розгальмованість* дитини або *гіпердинамічний синдром*, який виявляється в тому, що дитина неспокійна, непосидюча, недостатньо цілеспрямована, імпульсивна. Це може бути симптомом сімейного неблагополуччя або педагогічної занедбаності дитини. Висуваючи гіпотези про походження спостережуваної симптоматики, психолог *зіставляє її із змістом замовлення* на свою професійну роботу і ухвалює рішення про вибір конкретних методик для дослідження дитини. Щоб обстеження дало можливість отримати достовірну інформацію, фахівець повинен відновити ширший контекст походження симптомів, використовуючи з цією метою, наприклад, бесіду, причому не тільки з самою дитиною, але і з її батьками. Вибір питань також залежить від замовлення на психодіагностичну роботу і від результатів спо-

стереження за поведінкою дитини в ситуації обстеження (боїться тварин? яких? бреше? коли і як? і ін.). Отримані в ході бесіди дані уточнюються і зіставляються з результатами дитини за діагностичними методиками.

4. *Первинні результати* будь-якого психологічного обстеження залишаються безглуздими без додаткових даних. При цьому *тестові показники не можна інтерпретувати у відриві від конкретного тесту*. Крім того, інтерпретація повинна виходити з того, що певний результат може бути обумовлений різними механізмами психічної діяльності. Наприклад, невірне рішення дитиною деяких тестових завдань може бути наслідком нестачі її інтересу або порушенням перцепції. І навпаки, один і той же механізм може мати різне діагностичне значення: почуття неповноцінності у однієї дитини виражається невпевненістю в поведінці, тихому голосі, в пасивності, тоді як у іншої – в хвалькуватих вчинках і подібного роду проявах компенсації.

5. *Інтерпретація діагностичних результатів* може здійснюватися або як процес кількісної оцінки (отриманий результат порівнюється з певними нормами виконання у вибірці стандартизації), або у вигляді якісного аналізу (отримані дані порівнюються з цілим рядом еталонів, значення яких точно визначене). Оскільки первинні результати за різними методиками зазвичай виражені в різних одиницях, пряме порівняння таких даних неможливе. Отже, щоб визначити точніше положення результатів кожної дитини щодо вибірки стандартизації, отриманий результат переводиться в деяку відносну міру. Перетворені таким чином результати, по-перше, указують положення дитини щодо релевантної нормативної вибірки; по-друге, дозволяють безпосередньо порівнювати дані, отримані за різними методиками.

6. Ефективність прогностичної діагностики значно зростає, коли психолог володіє факторами ризику, що характеризують психічний розвиток дитини на кожному віковому етапі. Так, факторами ризику в **дошкільному віці** можна вважати наступні особливості поведінки дитини, які можуть бути використані в прогностичній діагностиці:

- виражена психомоторна розгальмованість; трудність вироблення гальмівних реакцій і заборон відповідно до вікових вимог; труднощі організації поведінки, включаючи ігрові ситуації;

- підвищена стомлюваність і зниження когнітивної мотивації;
- рання дитяча акцентуація; інфантильні істероїдні прояви з руховими розрядами, гучним наполегливим плачем і криком;
- схильність дитини до косметичної брехні (прикрашання ситуації, в якій вона знаходиться), до примітивних вигадок (*не плутати з дитячим фантазуванням!*), які вона використовує як вихід із скрутного положення або конфлікту;
- висока навіюваність до асоціальних, дезадаптивних форм поведінки, імітація девіантних форм поведінки, які демонструють деякі однолітки, старші діти або дорослі;
- імпульсивна поведінка, емоційна заражуваність, запальність, яка провокує виникнення сварок і бійок дитини навіть по незначному приводу;
- реакції впертої непокори і негативізму з озлобленістю, агресією у відповідь на покарання, зауваження, заборони, а також енурез, енкопрез, логоневротичні й фобічні реакції, утечі з дому як протестні форми реагування у відповідь на вимоги оточуючих (як чинники ризику негативізм і упертість класифікуються тільки після 3,5 років, тобто після завершення кризи раннього віку, для якого подібні форми поведінки – норма розвитку).

У *молодшому шкільному віці* чинниками ризику, які повинні враховуватися в прогностичній діагностиці, є наступні особливості поведінки дитини:

- поєднання низької пізнавальної активності й особистісної незрілості, що суперечить наростаючим вимогам до соціальної ролі школяра;
- збереження моторної розгальмованості, що поєднується з ейфоричним фоном настрою;
- підвищений «сенсорний голод» у формі прагнення до гострих відчуттів і бездумних вражень;
- акцентуація компонентів потягів – підвищений інтерес до ситуацій, що включають агресію, жорстокість;
- наявність невмотивованих коливань настрою, конфліктності, забіякуватості у відповідь на незначні вимоги або заборони; супровід таких афективних спалахів вираженими вегетосудинними реакціями, їх завершення цереброастенічними явищами;

- негативне ставлення до учбових занять, епізодичні прогули окремих «нецікавих» уроків; утечі з дому, суїцидальний шантаж при загрозі покарання як відображення захисних реакцій відмови;
- реакції протесту, пов'язані з небажанням займатися в школі, відмова від самостійних занять; навмисне невиконання або ігнорування домашніх завдань «на зло» дорослим; гіперкомпенсаторні реакції з прагненням звернути на себе увагу негативними формами поведінки: грубість, злобні витівки, невиконання вимог учителя, шкільний вандалізм;
- виявлення до кінця навчання в початковій школі стійких прогалин за основними розділами програми; неможливість засвоєння подальших розділів програми за рахунок слабких інтелектуальних передумов і відсутності інтересу до навчання;
- наростаюче тяжіння до асоціальних форм поведінки під впливом більш старших дітей і дорослих;
- дефекти виховання у вигляді безконтрольності, бездоглядності, грубої авторитарності, асоціальної поведінки членів сім'ї.

Поєднання цих чинників в прогностичній діагностиці дає підстави для використання їх у якості *короткострокового* або *тривалішого прогнозу* при повідомленні психологічної інформації. Причому в цьому випадку є сенс і необхідність орієнтуватися на одну або декілька доступних фахівцеві *типологій особистості*, що дозволяють будувати прогноз психічного розвитку дитини.

Таким чином, прогностичний діагноз за психодіагностичною інформацією у кожному конкретному випадку буде заснований на тому *теоретичному матеріалі*, на тій концепції психічної реальності, якою користується психолог. При формулюванні *тривалого прогнозу* психолог спирається на уявлення про *стійкі характеристики особистості*. До найстійкіших характеристик особистості дитини, на яких може робити ставку психолог-діагност аж до підліткового віку, відносять високу пізнавальну активність, прагнення до самоствердження і потребу в позитивній оцінці оточуючих, високий рівень наслідуваності.

Коли ж йдеться про короткочасний прогноз, основою служать уявлення про мінливі характеристики особистості. Проте *загальним для будь-якого типу прогнозу виступає його імовірнісний характер*, хоча в цілому тільки прогностична діагностика і веде до актуалізації

сприятливих чинників у внутрішньому світі дитини. Використання їх як можливостей стає одним із завдань, яке ставить в процесі спілкування з дитиною психолог.

Знання про *інтегральні* і *дискретні* характеристики внутрішнього світу людини дає вікова психологія, що описує закономірності і механізми психічного розвитку в онтогенезі. Очевидно, що постановка психологічного діагнозу і визначення прогнозу спирається на факт неспівпадання особистісних показників розвитку і показників загального психічного розвитку. Відомо, що *індивідуальні темпи розвитку* окремих дітей можуть дещо випереджати або відставати від темпів вікового розвитку. Як теоретичні узагальнення, необхідні для вирішення питання про резерви розвитку дитини, виступає поняття про основні *психічні новоутворення* (літичної і критичної фаз розвитку) і *періоди сензитивного розвитку*, специфічні і закономірні для кожного вікового етапу епохи дитинства. Крім того, згідно періодизації психічного розвитку, запропонованої Л.С. Виготським, кожен вік, крім психологічних новоутворень, характеризується ще і *центральною функцією*.

Так, дошкільний вік сензитивний для розвитку *уяви*. При цьому центральною функцією цього періоду дитинства є *емоції*. Є.Є. Кравцова відзначає, що «магістральна лінія розвитку в дошкільному віці пов'язана з розвитком довільності в емоційній сфері, а психологічний механізм довільності емоцій пов'язаний, у свою чергу, з розвитком уяви. Основною діяльністю, яка забезпечує умови для цього, є *дитяча гра* у всьому різноманітті її форм і видів».

До найважливіших *показників розвитку дошкільника* в період *літичної фази* віку відносять наступні:

- виділяються і оформляються внутрішні розумові дії й операції (інтеріоризація діяльності);
- виникає синтез зовнішніх і внутрішніх дій, що об'єднуються в єдину інтелектуальну діяльність;
- бере початок творчий процес;
- виникає і починає успішно функціонувати внутрішнє мовлення як засіб мислення на основі з'єднання уяви, мислення і мови;
- формується довільність психічних процесів, дій і вчинків;
- відбувається становлення і розвиток самосвідомості і самооцінки як здатності до усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин (усвідомлення свого соціального).

Криза 6–7 років називається в психології кризою саморегуляції. Показниками завершеності кризи в дошкільному віці виступають наступні новоутворення:

- уява;
- оформлення умовно-динамічної позиції (децентрація);
- здатність до узагальнення переживань (передбачення ситуації, але сама ситуація ще не несе для дитини афективного сенсу);
- становлення ієрархії мотивів (співвідношення особистісних і соціальних, супідрядність на головні і другорядні).

Молодший шкільний вік сензитивний для інтелектуального розвитку і почуття успішності. Центральною функцією цього віку є *довільна пам'ять*. Основними лініями розвитку дитини в молодшому шкільному віці, як відносно стабільному періоді, є:

- довільність і усвідомленість всіх психічних процесів, їх інтелектуалізація, внутрішнє опосередкування (окрім інтелекту), яке відбувається завдяки засвоєнню системи наукових понять;
- виникнення внутрішнього плану дій, усвідомлення власних змін у результаті розвитку учбової діяльності;
- становлення етичного релятивізму (заснованого на переконанні, що кожна людина має право на справедливе і шанобливе відношення до себе і в кожному її вчинку можна углядіти етично виправдане або засуджуване);
- інтелектуалізація афекту як здатність переосмислення ситуації.

Всі ці досягнення приводять до появи таких **новоутворень віку**, як *інтелектуальна рефлексія* і *самоконтроль*, що свідчать про перехід дитини до наступного вікового етапу, яким завершується власне дитинство.

Слід зазначити, що перехід від молодшого шкільного до підліткового віку можна назвати безкризовим лише умовно, оскільки якісні зміни (новоутворення) в першу чергу охоплюють сферу само-свідомості. У віці 10 років відбувається вторинна, вже глобальніша самодетермінація особистості, активно формується самосвідомість. Саме на цьому рубежі, свідчить Д.І. Фельдштейн, з'являється своєрідна криза самооцінки, що відбивається в бурхливому зростанні негативних самооцінок 10-річних у порівнянні з врівноваженістю позитивних і негативних думок про себе в 9 років. *Криза самооцінки*

на рубежі молодшого шкільного і підліткового віків служить своєрідним стартовим майданчиком для глибинних перетворень у сфері самосвідомості, які зазнає психічний розвиток дитини в період протікання криз підлітка і ранньої юності.

На підставі отриманих в процесі діагностики даних здійснюється їх *психологічна інтерпретація*, яка має декілька рівнів:

Безпосередня формулюється відразу за наслідками роботи з методикою і визначає значущість самого результату (наприклад, завдання вирішене правильно/неправильно; поведінка є активною/пасивною). Цей рівень інтерпретації даних вже припускає оцінку результату за певним критерієм, тобто з'являється *формальна або нормативно забарвлена оцінка*, наприклад, коли психолог реєструє, що суб'єкт справився із завданням у визначений нормативами час, проявив адекватну ситуації реакцію і ін.

Систематизована – інтерпретація складнішого рівня, що припускає включення даних в певну систему. За окремими аспектами цей рівень інтерпретації вимагає абстрагування від деяких якостей психічної реальності.

Слід зазначити, що чим складніший рівень інтерпретації, на якому працює психодіагност, тим більше загальними і надійними стають його дані. Це особливо важливо і відповідально для презентації отриманої психологічної інформації про дитину тим, хто її безпосередньо потребує.

7. Специфіка представлення психологічної інформації про дитину

Окрім проблеми, пов'язаної з процедурою отримання психологом інформації про особливості розвитку дитини, існують *проблеми повідомлення інформації і форм її презентації користувачеві* для педагогічної і соціальної практики. Так, в освітній практиці поширені ситуації, коли дані психодіагностики призначені для використання їх педагогами, батьками, вихователями й іншими зацікавленими особами. У подібних випадках *відповідальність* за форму і зміст діагностичної інформації, що повідомляється, повністю *лежить на психологу*.

При повідомленні результатів діагностики фахівець керується *етичними принципами*, що зокрема припускають, що:

1) інформація, отримана психологом в процесі проведення роботи, не підлягає свідомому або випадковому розголошенню, а в ситуації необхідності передачі її третім особам повинна бути представлена у формі, що виключає її використання проти інтересів суб'єкта (клієнта);

2) повідомляючи адміністрації результати обстеження і свого висновку, психолог повинен утримуватися від повідомлення відомостей, що завдають шкоди дитині (або будь-якому іншому суб'єктові освітнього простору) і що не мають відношення до освітньої ситуації.

Відповідно, діагностична інформація не може передаватися механічно. Її повідомлення повинне *супроводжуватися відповідними інтерпретуючими поясненнями*. Зокрема, загальні рівневі характеристики і якісні описи, що представляються на доступній для сприйняття мові, краще конкретних числових даних (за винятком тих випадків, коли результати повідомляються адекватно підготовленим професіоналам або фахівцям-суміжникам, які володіють категоріальним апаратом психодіагностики). Відомо, що навіть освічені неспеціалісти часто плутають проценти з відсотковими (процентними) показниками ознаки, норми з еталонами і оцінки інтересів з показниками здібностей. Проте *найбільш серйозні помилки інтерпретації пов'язані з висновками, які робляться на основі тестових показників, навіть при вірному розумінні психометричного посилення останніх*.

До можливих *одержувачів діагностичних даних*, окрім самих обстежуваних (випробовуваних), відносяться *батьки неповнолітніх, педагоги і інші працівники установи освіти* (адміністративна ланка, соціальні педагоги, логопеди, дефектологи), а також *фахівці суміжних професій* (психіатри, психоневрології, працівники соціального захисту і ін.).

У практичній психології існують поняття «*замовник першого, другого і третього порядку*». Вважається, що в першу чергу результат повинен повідомлятися тій особі, від якої поступило замовлення на відповідну послугу. І цією особою може виступати не тільки *сама дитина* (після досягнення 16 років), але і *батько, педагог, представник адміністрації установи*. Але чи маємо ми право повідомляти педагогам і адміністраторам усю отриману діагностичну інформацію? Якщо ні, то яка частка інформації може бути повідомлена ним без утиску особистих прав дитини? *Відповідь на ці питання до цих пір*

не однозначна. Так, з одного боку, необхідно повідомляти результати діагностики педагогові для того, щоб він міг реалізувати індивідуальний підхід і здійснити адекватне йому соціально-педагогічний супровід дитини. З другого ж боку, не кожен психолог має гарантію того, що отримана педагогом інформація не піде дитині на шкоду. Крім того, будь-яка діагностична процедура завжди пов'язана з *експертною ситуацією*, в яку ставиться дитина, що, само собою зрозуміло, може нанести багатьом дітям (особливо гіперсензитивним, високотревожним, гіперсугестивним і соціально залежним) серйозну психологічну травму. У зв'язку з цим *при повідомленні будь-якої пов'язаної з тестуванням інформації бажано враховувати індивідуальні особливості її одержувача.* Причому це відноситься не тільки до загальноосвітнього рівня людини і її пізнань у галузі психології, але і до її очікуваної емоційної реакції на таку інформацію. Наприклад, емоційна причетність батьків і педагогів до життя дитини може перешкоджати адекватному (спокійному і розумному, неупередженому) сприйняттю фактичної інформації [6].

Крім того, особливо важливо *враховувати можливі емоційні реакції на інформацію про результати тестування* в тих випадках, коли користувачі дізнаються про достоїнства і недоліки дитини. У такій ситуації необхідно не тільки забезпечити батьків і педагогів достатньо кваліфікованою інтерпретацією тестових показників, але і надати можливість отримання консультації фахівців кожному, кого подібна інформація емоційно стурбує.

Очевидно, що при повідомленні результатів діагностики й організації зворотного зв'язку психолог повинен виходити з того, що *кожного користувача необхідно особливим чином підготувати до сприйняття й адекватного застосування отриманої інформації.* Зокрема, наприклад, повідомляючи батькам або педагогові інформацію про причини неуспішності школяра, діагност показує і їх роль як користувачів цієї інформації в походженні і можливому усуненні несприятливих обставин.

Необхідно враховувати, що в більшості випадків користувачі характеризуються наявністю оцінного ставлення до психологічної інформації. В цьому випадку психолог пропонує ті або інші способи соціально адекватного сприйняття інформації, наприклад уводячи контекст вікової або індивідуальної норми психічного розвитку ди-

тини. Це дозволить батькам і педагогам уникнути самотійної інтерпретації і домислення діагностичних даних, виходячи із специфіки власних взаємин з дитиною.

У ситуації *передачі психологічній інформації для педагогічної і соціальної практики* часто виникають проблеми, пов'язані з процедурою отримання психологічної інформації у роботі психодіагноста. Наприклад, при проведенні масових обстежень готовності дітей до навчання у школі необхідна достатньо тривала присутність психолога в дитячому колективі. Позначений момент пред'являє до фахівця вимогу ретельного професійного контролю за рядом показників, зокрема таких як: нерозповсюдження *критеріїв оцінки результатів* діяльності дітей; *виключення можливості підготовки дитини* до нормативного реагування на завдання; усунення орієнтації дій обстежуваного на якийсь соціально схвалюваний, правильний, «добрий» результат. Причому при обстеженні дошкільників і молодших школярів соціальну бажаність необхідно враховувати і через ставлення батьків до ситуації діагностики.

Необхідно відзначити, що застосування у фронтальній діагностиці стандартних тестових процедур припускає одночасність роботи всіх дітей над завданням. *Ситуація часової синхронності має свої переваги і недоліки*. З одного боку, момент одночасності виконуваних завдань дозволяє запобігти впливу ряду чинників, що спотворюють психологічну інформацію за рахунок відсутності можливості обговорення обстежуваними дітьми стратегії відповідей, дій. Проте з іншого – якщо не створена ситуація граничної незалежності дітей один від одного в період виконання завдання, то воно може виконуватися багатьма з них стереотипно, з опорою на дії «сусіда по парті». Крім того, *показник часу при фронтальному обстеженні нівелює цінність індивідуальності окремої дитини* (обумовленою, перш за все, типом нервової діяльності), а значить, знижує загальну інформативність і ступінь об'єктивності по відношенню до її можливої успішності за інших рівних умов.

Як ми вже відзначали, тенденція до селекції і навішування ярликів як спрощена заміна розуміння специфіки і значущості діагностичних результатів все ще досить поширена. Очевидно, що навіть якщо тест був ретельно проведений, безпомилково оброблений і вірно інтерпретований, знання результату без можливості його докладного

обговорення може і зашкодити дитині. Тим більше що від традиційних ярликів багатьом користувачам не завжди вдається легко і швидко позбавитися. Відповідно, тільки повідомлення тестових результатів у поєднанні з інформацією про життєвий досвід окремої дитини може полегшити ефективне планування її оптимального розвитку.

Якщо перед діагностикою дійсно стоїть завдання надання допомоги дитині, то необхідно враховувати і її адаптаційний період. Питання про необхідність корекції справедливе у тому випадку, коли спостерігаються дійсні відхилення у розвитку. Але вона викликає сумнів, коли ситуація у більшій мірі вказує на варіативність норми розвитку. В той же час специфічним результатом діагностики може виступати індивідуальний варіант розвитку дитини, де корекція в її загальному вигляді не завжди показана і затребувана.

Психологічні рекомендації будуть тим продуктивніші, чим більшу участь в їх розробці бере значуще оточення дитини – батьки, педагоги. Тільки вони самі можуть вирішити, що кожний з них насправді готовий робити, а що – не готовий. Крім того, відчуття батьком, педагогом того, що він сам знайшов шлях до дитини, значно підвищить мотивацію виконання коректувально-розвивальних заходів. Але слід пам'ятати, що робота психолога з свідомістю педагога, батьків достатньо тривала і трудомістка.

У стислому вигляді основні *норми взаємодії психолога з користувачем психодіагностичної інформації* зводяться до наступних положень:

- 1) повідомлення психологом інформації, а не оцінка її;
- 2) повідомлення інформації в адекватній (з погляду єдності семантичного простору, індивідуального сприйняття користувача) формі;
- 3) отримання зворотного зв'язку про ступінь розуміння інформації користувачем.

Найбільш важливими *принципами організації зворотного зв'язку з користувачами психодіагностичної інформації* виступає ряд принципів.

- *Принцип «Не нашкодь!»*, що припускає: результати психодіагностики у жодному випадку не можуть бути використані на шкоду дитині. Якщо діагностика проводиться в цілях типізації або диференціації (за рівнем готовності до школи, відбір у гімназійні класи й ін.),

то даний принцип застосовується спільно з *принципом відкритості результатів діагностики для обстежуваного*, у тому числі і з приводу того, ким і яким чином використовуватимуться його діагностичні дані.

- *Принцип ефективності і обґрунтованості результатів, що повідомляються*: припускає, що сформульовані рекомендації обов'язково повинні бути корисними для дитини.

- *Принцип інтеграції інформації*: припускає, що повідомлення результатів повинно розглядатися як невід'ємна частина складного процесу консультування і, відповідно, входити складовим елементом в процес повідомлення інформації і отримання зворотного зв'язку.

- *Принцип довірчої співпраці*, заснований на необхідності залучення психологом до процесу інтерпретації безпосередніх користувачів діагностичної інформації, у тому числі і в контексті виникаючих у них конкретних питань. Важливим моментом в даній ситуації є прийняття користувачем інформації, що надається йому. Так, «якщо користувач з якої-небудь причини відкидає інформацію, що повідомляється йому, ймовірно, вона повністю даремна». Проте ухвалення правильно інтерпретованих даних може мати і суто психотерапевтичне значення для користувача – і як сам факт прийняття, і як інформаційне повідомлення.

- *Принцип персональної відповідальності психолога* за коректність даних, за точність і достовірність поставленого діагнозу, за етичний його аспект, а в разі передачі діагностичної інформації для педагогічної практики – часто і за те, як цей діагноз враховуватиметься і користувачем.

Відмітимо, що адекватність сприйняття діагностичної інформації користувачем має важливе значення у формуванні *соціального статусу професії психолога* в цілому. Наприклад, працюючи в альянсі з іншими фахівцями, психодіагност опиняється в ситуації професійної рефлексії, оскільки постановка психологічного діагнозу або передача його колегам актуалізують у нього потребу в кваліфікованому аналізі засобів і способів професійної діяльності. Особиста відповідальність психолога за своє професійне зростання в даному випадку переростає в соціальну проблему – проблему становлення соціального замовлення на його професію.

Розділ II

КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ

Поняття «**когнітивний**» походить від лат. *cognitivus* – пізнавальний, такий, що має відношення до психічних механізмів переробки інформації на різних рівнях пізнавального відображення (як перетворюється інформація в умовах її сприйняття, як організовується зберігання інформації в довготривалій семантичній пам'яті, як будуються дедуктивні висновки тощо).

Когнітивна психологія – один з напрямів переважно американської психології, що виник на початку 60-х рр. ХХ-го століття як альтернатива біхевіоризму. Когнітивна психологія реабілітувала поняття психіки як предмету наукового дослідження, розглядаючи всі психічні процеси як опосередковані пізнавальними (когнітивними) чинниками. З розширенням предметної галузі досліджень виявилася обмеженість інформаційного підходу, особливо при аналізі мовної діяльності, мислення, довготривалої пам'яті і структури інтелекту. Тому когнітивісти почали звертатися до генетичної психології (Ж. Піаже), психології культурно-історичного розвитку (Л.С. Виготський), діяльнісного підходу (О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія). Розроблена в рамках когнітивної психології методична база експериментальних досліджень привернула увагу багатьох європейських, особливо вітчизняних (П.Р. Чамата, Г.С. Костюк, О.В. Запорожець, В.К. Котирло, М.Й. Боришевський, І.Д. Бех, , Ю.З. Гільбух, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір, С.Д. Максименко та ін.), учених, які адаптували її для розвитку своїх традицій.

2.1. РОЗВИТОК СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКА

План

1. Початковий етап сенсорно-перцептивного розвитку дитини.
2. Особливості сенсорно-перцептивного розвитку дитини раннього віку.
3. Сенсорно-перцептивний розвиток дошкільника.

- 3.1. *Формування сенсорних еталонів.*
- 3.2. *Розвиток спостереження як цілеспрямованого сприймання.*
4. Розвиток різних видів сприймання дитини від народження до 7 років.
5. Сенсорно-перцептивний розвиток молодшого школяра.
6. Методи діагностики сенсорно-перцептивного розвитку дітей.

1. Початковий етап сенсорно-перцептивного розвитку дитини

Сенсорний розвиток становить одну з головних ліній розумового розвитку в ранньому віці і дошкільному дитинстві. Значно змінюються основні види чутливості. Так, покращується гострота зору і слуху, підвищується точність розрізнення кольорів, розвивається музичний і фонематичний слух. Удосконалюється орієнтування у властивостях і просторових відношеннях предметів. Дитина засвоює суспільно вироблені уявлення про чуттєві властивості – *сенсорні еталони* кольору, величини, форми та ін. Цьому сприяють різні види діяльності дитини, перш за все продуктивні. Із засвоєнням сенсорних еталонів пов'язаний розвиток перцептивних дій, що сприяють цілеспрямованому і планомірному обстеженню предметів.

Значні зміни відбуваються у розвитку орієнтування дитини в просторі й просторовому розташуванні предметів. Це орієнтування починається з виділення дитиною власного тіла, провідної руки. Значний вплив на розвиток сприймання здійснює слово, яке виділяє ознаки предметів і сприяє тим самим усвідомленню і закріпленню уявлень про їх сенсорні якості. Генезис прийняття тісно пов'язаний з розвитком наочно-дійового і наочно-образного мислення, з вдосконаленням системи уявлень і властивостей оперувати ними достатньо вільно. Дитина вчиться орієнтуватися на плані, кресленні кімнати, ділянки.

Найбільш важливим для засвоєння дошкільниками є орієнтування в часі, оскільки час не має наочної форми. Від початкового сприймання часових відрізків, що пов'язані з режимними моментами, діти переходять до сприймання сезонних змін, днів тижня, доби. Краще вони уявляють теперішній час, до кінця дошкільного віку починають уявляти майбутнє, але в близькій часовій перспективі.

Відчуття та сприймання – початковий момент пізнання, його називають також *сенсорно-перцептивною сферою особистості*. За допомогою органів чуттів людина отримує інформацію про оточуюче.

Відчуття – це елементарний психічний процес, що полягає у відображенні окремих властивостей предметів та явищ оточуючого, а також станів внутрішніх органів при безпосередньому впливі подразників на органи чуттів.

Найбільш поширена класифікація відчуттів за органами чуттів, запропонована ще Аристотелем: зір, слух, нюх, смак, дотик. У наш час дотикові поділяють на тактильні (тиску) і температурні. Виділяють проміжні між тактильними і слуховими – вібраційні, що мають місце, коли ми розпізнаємо музику, тримаючи руку на гучномовці. Загальні для всіх аналізаторів – больові, які не мають специфічного рецептора.

Сприйняття – це відображення предметів, явищ, процесів і сукупності їх властивостей в їх цілісності при безпосередній дії цих предметів і явищ на відповідні органи чуття. На відміну від сприйняття, відчуття дозволяє відобразити лише окремі властивості предметів і явищ.

Сприйняття розуміють як: 1) суб'єктивний образ предмету, явища або процесу, що безпосередньо впливає на аналізатор або систему аналізаторів (використовуються також терміни «образ сприйняття», «перцептивний образ»); 2) процес формування цього образу (використовують також терміни «перцепція», «перцептивний процес»); 3) іноді терміном «сприйняття» позначається також система дій, спрямованих на ознайомлення з предметом, що впливає на органи чуття, тобто чуттєво-дослідницька діяльність спостереження

Якщо говорити про *сприйняття як психічний процес*, то, незважаючи на різні підходи та численні визначення сприйняття, дослідники виділяють в ньому деякі загальні характеристики:

- 1) предметність, цілісність сприйняття;
- 2) те, що сприйняття існують тільки в процесі безпосередньої взаємодії з об'єктом сприйняття;
- 3) сприйняття – це процес формування образу об'єкта, на відміну від упізнавання, в ході якого відбувається впізнавання баченого раніше об'єкта;

4) сприйняття тісно пов'язане з іншими психічними функціями, зокрема, з мисленням і пам'яттю;

5) сприйняття – це динамічний процес, що має фазову природу.

Перехід від відчуття до сприймання означає більш повне і складне відображення предметів.

Образ сприймання вибудовується завдяки активності людини. Неточності і помилки у функціонуванні окремого аналізатора виправляються і уточнюються за допомогою злагодженої роботи інших. У результаті людина отримує образ, адекватний дійсності.

Види сприймання розрізняють за:

1) конкретним змістом об'єкту (сприймання тексту, мистецтва, природи, навчального матеріалу);

2) формами існування матерії (часу, простору, руху);

3) провідним аналізатором (зорове, слухове, нюхове, смакове, дотикове, кінестетичне або рухове).

Відчуття і сприйняття складають процеси *чуттєвого пізнання*.

Протягом дошкільного дитинства сенсорно-перцептивний розвиток дитини проходить важливі етапи, що багато у чому визначають пізнавальну діяльність людини загалом.

Для розуміння закономірностей розвитку сенсорно-перцептивної сфери *немовляти* важливо взяти до уваги, що його моторний розвиток відстає від розвитку аналізаторів. Обмеженість рухових можливостей немовляти стримує і розвиток відчуття й сприймання, оскільки ці процеси носять активний характер і на основі рухів аналізаторів формується адекватний *перцептивний образ*. Одразу після народження дитина здійснює хаотичні, некеровані рухи ручками, ніжками, не може тримати голівку, зупинити погляд тощо.

Перші відчуття тісно пов'язані з емоційною сферою дитини. За реакціями новонародженого на різні зорові подразники помітно, що він розрізняє серед них неприємні та приємні. Приємні подразники викликають нетривале зосередження, дитина ніби «завмирає». Неприємні – породжують неспокій, спроби блокувати надходження сигналів з оточення: заплющує очі при дуже яскравому світлі, відсмикує ручку від холодного, гарячого, починає плакати тощо.

Рухи очей розвиваються поступово, зупинити погляд новонароджений не може, лише до кінця першого місяця він може зосередити його на кілька секунд. Краще дитині дається відображення рухомих

предметів. Вже в кінці першої декади життя малюк простежує очима рухомий предмет. Поява у 2–3 тижні конвергенції очей дозволяє дитині краще розрізняти предмети на різній відстані від аналізатора. Відстань ця поступово зростає: у 4–5 тижнів становить 2–4 м, в 3 міс. – 4–7 м. З 6–10 тижнів виникають кругові рухи ока, що дозволяють їй простежувати предмет, який рухається по колу.

Слуховий аналізатор малюка також від народження повністю готовий до функціонування. На першому місяці життя малюк зосереджується на голосі дорослого, приємних, тихих мелодійних звуках. Новонароджений не любить гучних, різких звуків: здригається, непокоїться, плаче. Від шуму дитина легко просинається. Перші іграшки дитини – звукові, вони приваблюють малюка своєю здатністю видавати звук внаслідок певних дій із ними: потрясти брязкальце. Між зоровим та слуховим аналізаторами поступово встановлюються зв'язки: у 2–4 місяці дитина починає повертати обличчя до джерела звуку (голос дорослого, іграшка).

Розвиток сенсорно-перцептивної сфери не тільки спирається на розвиток моторики дитини, але й сприяє останньому. Прагнення дитини роздивитись, прислухатись розвиває як аналізаторні м'язи, так і рухи всього тіла, до 3-х місяців вони стають краще керованими, плавними, вільними. Інтенсивно розвивається дотиковий аналізатор, сприяючи появі дії хапання. Спочатку рука дитини випадково наштовхується на предмети, розміщені поряд (кубик, брязкальце, хусточку), захоплює їх, викликаючи радість малюка. З 5 місяців хапання стає точнішим, спрямованим на певний предмет. Дитина може вільно дістати, схопити й утримати підвішену іграшку або взяти її з рук дорослого. Досить часто спостерігаються помилкові рухи, у 8 місяців їх стає менше, у 12 місяців дитина одразу захоплює потрібний предмет, що знаходиться на певній відстані від неї.

Надалі хапання значно вдосконалюється. До 8 місяців дитина втримує предмет, притискаючи його пальцями до долоні. Пальці ще не набули достатньої гнучкості, у рухах дитини виступають як єдине ціле. До кінця 1-го року виникає та вдосконалюється здатність захоплювати та утримувати предмети *пальцями*. Роль пальців при цьому диференціюється. Особливо важливим є протиставлення великого пальця іншим. До 10–11 міс. дитина наперед складає пальці відповідно до форми й величини предмета, який хоче взяти: для м'яча роз-

чепірює та заокруглює пальці; для олівця – складає їх пучкою. Щоб пристосувати свою руку до предмета, дитина повинна враховувати його форму, що сприймає, на зір. Зір при цьому спрямовує рухи дитини, виникають зорово-рухові координації. Розвитку останніх сприяють маніпуляції дитини з предметами.

Вдосконалення хапання предметів з 6-ти місяців приводить до маніпулювань дитини з ними. Втримуючи предмет, дитина повертає його різними сторонами, б'є об підлогу, стискає, кидає, трясє, перекладає. Її зорові аналізатори спрямовані на розглядання, прислухування, куштування на смак. При цьому дитина орієнтується у просторі: наприклад, котить м'ячик у ту сторону, де немає перешкод на шляху. У процесі маніпулювань дитина дізнається про різноманітні властивості предметів – форму, величину, гущину, вагу, пружність, температуру, стійкість та ін. Обстеження об'єктів свідчить про зародження інтересу до їх властивостей і про те, що тепер предмети починають виступати як щось постійно існуюче в навколишньому світі, з незмінними властивостями. У 9–10 місяців дитина шукає зниклі з поля сприймання предмети, отже, розуміє, що предмет знаходиться в іншому місці.

Розвиток зорового сприйняття прискорює розуміння мовлення дитиною. Дорослий показує предмет і питає: «Де...?» Складається зв'язок між предметом, дією з ним і словом дорослого, який виявляється в пошуку малюком предмета у відповідь на прохання дорослого «покажи, де?».

Отже, провідну роль у розвитку сенсорно-перцептивної сфери немовляти відіграють зір і слух;

– розвиток сенсорно-перцептивної сфери залежить від рівня розвитку моторики дитини та сприяє останньому;

– розвиток моторики, зокрема дії хапання, призводить до інтенсивного маніпулювання предметами, що стає умовою їх сприймання;

– пристосовування руки до захоплювання предмета відповідно до його форми свідчить про виділення дитиною форми й розміру предметів;

– розвиваються міжаналізаторні зв'язки – зорово-слухові та зорово-рухові координації;

– починає формуватися перша пізнавальна дія – обстеження предметів.

2. Особливості сенсорно-перцептивного розвитку дитини раннього віку

Сенсорно-перцептивний розвиток у ранньому віці пов'язаний із вдосконаленням здатності дитини вирізняти якомога більшу кількість ознак у предметах. Спеціальною пізнавальною дією при цьому виступає *обстеження*, яке у малюка ще дуже недосконале (непослідовне, фрагментарне). Накопичення чуттєвого досвіду дитини приводить до розвитку *впізнавання*, в якому інтегровані пам'ять та сприймання. При цьому дитина орієнтується на якусь найбільш помітну зовнішню ознаку (*інформативною ознакою предмета є, як правило, його форма*), а не на їх систему. Тому, наприклад, вона перестає впізнавати когось із знайомих дорослих, коли він змінив забарвлення волосся, або прийшов у капелюсі тощо. Досвід дитини ще дуже обмежений, тому сприймання часто втрачає свою предметність: малюк досить тривало й зосереджено розглядає зображення догори ногами, не звертаючи уваги на розміщення предметів.

Активність дитини виявляється переважно у вигляді *предметно-маніпулятивних ігор*, у формі *ситуативно-ділового спілкування з дорослим*, тому найкраще вона розрізняє саме ті ознаки предметів, які виступають умовою *практичних дій* із ними: *форму й величину*. Малюк впізнає свої черевики серед дорослого взуття, бо вони маленькі. Набагато відстає розрізнення кольорів.

Ускладнення *предметних дій*, їх включення у свої ігри та побутові процеси, зростання прагнення дитини до самостійності у своїх діях сприяють розвитку здатності порівнювати ознаки предметів між собою, що стає фактором їх розрізнення. Прагнучи самостійно застібнути гудзики на своїй сорочці, дитина повинна знайти до кожного гудзика свій отвір, інакше застібка вийде косою. Щоб зав'язати шарф при виході на прогулянку, малюк має знайти його центр, і цим місцем закласти собі на шию. Складаючи розбірні іграшки, дитина співвідносить окремі їх частини за розміром, формою, кольором. Головна ознака, на яку орієнтується дитина при складанні матр'юшки, пірамідки, – *розмір частин*; при складанні картинок із кубиків – *зображення, колір*. Дитині не вдається одразу досягти результату, вона виконує багато невдалих спроб. Засвоєння *способу дій* відбувається у співпраці із дорослим, який допомагає дитині вибрати правильну

деталь. При цьому використовується практичне примірювання однієї деталі до іншої. Відбувається їх *інтеріоризація*: спочатку в ході практичних дій на основі мірки, потім у плані сприймання, нарешті – у плані уявлення (при відсутності порівнюваного предмета).

Так, у грі з дошкою Сегена (порожня коробка з отворами певної форми на поверхні) дитина по черзі прикладає фігури різної форми до отворів, не проштовхуючи їх у коробку, а відшуковуючи деталь відповідної до отвору форми. Для складання пірамідки використовується наступний спосіб: дитина знаходить найбільше кільце, нанизує його, потім таким же способом знову найбільше, знову нанизує, тепер шукає найбільше кільце серед решти кілець і так до останнього. Спочатку пошук найбільшого кільця полягає у тому, що кожне із наявних кілець прикладається до інших. Поступово примірювальні дії починають відбуватися на основі зору без практичних дій з предметами. При цьому дитині необхідно бачити порівнювані предмети. На 3-у році життя деякі добре знайомі малюку предмети стають постійними зразками, з образами яких дитина порівнює властивості будь-яких об'єктів, наприклад, трикутні об'єкти з уявленням про дах, червоні – з уявленням про помідор.

Інтеріоризація орієнтувальних дій дозволяє дитині виконувати завдання на вибір за зразком, який служить при цьому міркою. Таке завдання є складнішим для дитини, ніж просте впізнавання, особливо, якщо запропонувати малюку багато різнорідних, складних за формою, забарвленням, конструкцією предметів. Тобто нові дії сприйняття краще засвоюються відносно добре знайомих і більш важливих з погляду практичної діяльності ознак. Послідовність у формуванні здатності дитини підбирати предмети за зразком певної ознаки повинна бути наступною: за *формою* – за *величиною* – за *кольором*.

Засвоєння орієнтувальних дій наприкінці раннього віку приводить до того, що дитина може одночасно розрізнити у предметі кілька його ознак. *Розрізнення ознак полегшується за умови їх називання*, проте слова на позначення ознак предметів (прикметники) діти раннього віку засвоюють слабо і майже не користуються ними. Найкраще діти розрізняють *функцію предмета*, що зумовлює характер та спектр дій із цим предметом. Функція предмета відображається у його назві. Не випадково діти перекручують назви предметів, відповідно до дій

із ними: колоток (замість молоток); мазелін (замість вазелін); копатка (замість лопатка). Дитині важко відволіктись від найголовнішого для неї у предметі – його функції. Розвиткові дитини сприяють завдання підібрати предмети за словом дорослого, що позначає певну ознаку. Це створює основу для засвоєння *сенсорних еталонів*.

Особливостями сенсорно-перцептивного розвитку в ранньому віці є:

- розрізнення ознак предметів проявляється як впізнавання, в якому інтегровані процеси пам'яті та сприймання;
- найкраще дитина розрізняє форму й величину предметів, які є умовою її предметних дій;
- розвиток орієнтувальних дій відбувається при переході від практичного примірювання до зорового співвідношення предметів за їх ознаками і до порівняння з використанням уявних мірок-образів;
- засвоєнню слів на позначення ознак (прикметників) сприяють вправи на вибір предмета за названою дорослим ознакою;
- створюється основа для подальшого засвоєння сенсорних еталонів.

3. Сенсорно-перцептивний розвиток дошкільника

3.1. Формування сенсорних еталонів

Сенсорно-перцептивні процеси інтенсивно розвиваються у дитини віком від 3 до 6 років, набуваючи якісно нових властивостей. Сприйняття набуває цілеспрямованого, організованого, довільного характеру, тобто в дитини формується перцептивна діяльність. Головним її елементом виступають обстежувальні дії, що зароджуються ще у ранньому віці, а у дошкільника набувають послідовного та опосередкованого характеру, здійснюються за допомогою спеціальних засобів – *сенсорних еталонів*. Це поняття запропонував О.В. Запорожець на початку 60-х рр. ХХ століття.

Основне місце в сенсорному розвитку дитини, починаючи з 3 років, займає оволодіння сенсорними еталонами форми, величини, кольору. *Сенсорні еталони* – це психічні образи, що містять уявлення про чуттєво сприймані властивості об'єктів. Властивостями сенсорних еталонів, за О.В. Запорожцем, є:

- узагальненість (у них закріплені найістотніші, головні якості);
- усвідомленість (за образом-еталоном закріплено назву – слово);
- системність (фонема рідної мови, спектр кольорів, шкала музичних звуків, система геометричних форм і ін.).

Етапи засвоєння сенсорних еталонів (за Л.А. Венгером)

1. До 1 року виникають «*сенсомоторні передеталони*», що являють собою неусвідомлювані способи виділення просторових властивостей предметів за допомогою рухів тіла, руки, спочатку з реальним предметом, а потім з уявним;

2. Протягом 2–3 років виникають «*предметні передеталони*», якими виступають конкретні предмети-мірки, використовувані у ході практичного співвіднесення предметів за певними ознаками (передусім, за формою й величиною). Уявлення про окремі знайомі предмети стають своєрідними мірками при визначенні властивостей інших предметів.

3. Після 3 років у ході продуктивних видів діяльності (гри, малювання, конструювання, ліплення) з'являються *власне сенсорні еталони*. Згадані види діяльності дитини спираються, на відміну від предметної діяльності, на систему образів, передбачають задум, а тому сприяють розвитку еталонів як психічних образів певних властивостей предметів. Протягом дошкільного віку практична дія з матеріальним об'єктом «розщеплюється» на орієнтувальну і виконавську частини. Орієнтувальна частина спочатку здійснюється у формі фізичних рухів, які при цьому отримують нову функцію, – виділення властивостей предметів і передбачення подальших виконавських дій. Поступово орієнтувальна дія стає самостійною і переходить у розумовий план. Завдяки цьому змінюється характер орієнтувально-дослідницької діяльності дитини: вона переходить від фізичних дій з предметами до ознайомлення з ним за допомогою зору й дотику. Співвідношення між зором та дотиком спочатку майже рівнозначне, згодом зростає роль зору, який управляє дотиковими обстежувальними діями. Зір дозволяє одночасно втримувати у полі сприймання різні частини предмета, бачити їх взаємозв'язки та співвідношення. Завдяки цьому обстеження предметів стає послідовним, всеохоплюючим.

На основі орієнтувальної складової ігрового маніпулювання предметами виникають власне *обстежувальні дії*, спеціально спрямовані на з'ясування призначення частин предмета, їх рухливості та зв'язку між собою. До старшого дошкільного віку обстеження набуває характеру експериментування, дослідницьких дій, порядок яких визначається уявленнями дитини про предмет та його властивості. Експериментування дошкільників тісно пов'язане із вирішенням ігрових та пізнавальних завдань. Наприклад, ігрова мета полягає в прокладенні дороги яка по схилах пісочної гори веде до міста на вершині. Під час будівництва утворюються обвали – діти перекидають через них містки за допомогою дерев'яних паличок. Щоб скоротити шлях, гравці прокладають тунель. Виявляючи при цьому осипання піску, експериментують з різними матеріалами, щоб усунути осипання: змочують пісок, викладають тунель кубика, нарешті приймають рішення використати порожнисту трубку від зіпсованого калейдоскопа.

Провідним різновидом обстежувальної дії дошкільника на основі зорового аналізатора є *акт роздивляння*, який набуває самостійного значення, бо не пов'язаний із предметними діями. У старшого дошкільника з'являється систематичне роздивляння, рухи погляду відзначаються послідовністю, всебічністю. Тривалість роздивляння простої за змістом картинки зростає: у 3–4 роки становить 6 хв. 8 сек., у 5 років – 7 хв. 6 сек., а у 6 років – 10 хв. 3 сек.

Дошкільник у ході роздивляння вирішує різноманітні завдання: пошуку предметів, виділення, визначення їх ознак, частин – спільних і відмінних з іншими, ознайомлення з новим предметом. Дитина по-різному обстежує предмет – відповідно до завдання. У цьому виявляється зростання цілеспрямованості й керованості таких дій. Так, при ознайомленні з новими предметами виникає тривала, складна *орієнтувально-дослідницька діяльність*. Діти беруть предмет в руки, уважно розглядають його, обмацують, куштують на смак, згинають, розтягують, стукають ним, підносять до вуха тощо.

Дотикові обстежувальні дії виступають допоміжними. Їх значення зростає, якщо зір не забезпечує виявлення властивостей предмета (у темряві, для обстеження сторін, недосяжних для зору тощо).

3.2. Розвиток спостереження як цілеспрямованого сприймання

У процесі здійснення дошкільником різних видів діяльності за умови педагогічного керівництва формується спостереження – цілеспрямоване сприймання, що будується за певними правилами. Поступово педагог учить дитину постановці цілей спостереження і контролю за процесом їх досягнення.

Як зазначає М.М. Поддьяков, вже у середньому дошкільному віці продуктивна діяльність передбачає цілеспрямоване спостереження, яке дорослий організовує у такому порядку:

- предмет сприймається в цілому;
- виділяються його головні частини, визначаються їх властивості (форма, величина й ін.);
- встановлюються просторові взаємозв'язки частин (вище, нижче, справа, зліва);
- розрізняються дрібні деталі та визначається їх просторове співвідношення з основними частинами;
- повторне цілісне сприйняття предмета.

На розвиток спостереження впливає зростання допитливості дитини, яку в 4–5 років називають «чомучкою». Увагу дитини привертають не тільки оточуючі предмети, але й зображені у дитячих книжках пізнавального змісту (дитячих енциклопедіях, оповіданнях про природу, професії, далекі країни). Її пізнання стає позаситуативним. Пізнання не тільки розширюється, але й поглиблюється: дошкільник починає відкривати нове у знайомих об'єктах: квітка не просто червона, запашна, а в'яне, якщо її залишити без води; чашка не лише біла, велика, але й розбивається, якщо впаде.

У старшого дошкільника спостереження набуває дослідницької спрямованості, проводиться з метою встановлення чогось, для дитини невідомого. Дошкільник може систематично спостерігати за процесами у природі: за розвитком рослин, за погодою, за ростом тварин. При цьому він пізнає умови цих процесів: догляд за кроликами відрізняється від того, як бабуся доглядає за курчатами; рибки їдять хлібні крихти, а котик п'є молочко. Постановці та збереженню мети спостереження сприяє формулювання її за допомогою мови. Називання ознак об'єкта допомагає дитині абстрагувати їх від предмета

і усвідомити їх як специфічну характеристику дійсності. Вдосконалюється пояснювальне та описове мовлення. Зростає осмисленість сприймання, воно категоризується. Сприймаючи незнайомий предмет, діти намагаються назвати його відповідно до свого минулого досвіду і цим самим відносять його до вже відомої їм категорії схожих об'єктів. Завдяки мові розширюється обсяг сприймання, яке охоплює цілу систему властивостей предмета.

Спостерігаючи за різними предметами, вирізняючи їх ознаки, дитина намагається осмислити їх з позицій свого досвіду. Процес інтерпретації сприйманого набуває варіативності та гіпотетичності. Наприклад, відомий дошкільникові предмет або ситуація знаходять послідовні інтерпретації. Так, іграшковий бегемотик, що ковтає кульки, одержує пояснення: живе в зоопарку й їсть цукерки, які йому принесли відвідувачі; захворів й тому ковтає пігулки, вітаміни; працює жонглером й готує цирковий номер. Зовні іграшка залишається незмінною, але сприймане переосмислюються у кількох варіантах, зв'язуючись з різним змістом життєвого досвіду дітей. У цьому разі іграшка служить опорою в актуалізації уявлень та в їх оригінальній структуризації у зв'язку з даною ситуацією.

Особливостями сенсорно-перцептивного розвитку в дошкільному віці є:

- успіхи у розвитку сенсорно-перцептивної сфери дошкільника досягаються на основі характерних для віку видів діяльності та форм спілкування;
- розвиток сприймання відбувається на основі орієнтувально-обстежувальної діяльності;
- провідним різновидом обстежувальної дії дошкільника є акт розглядання, який набуває самостійності;
- формуються системи сенсорних еталонів;
- сприйняття інтелектуалізується (зростає його диференційованість та інтегрованість із мовленням, мисленням, пам'яттю);
- зростання загального рівня особистісної довільності проявляється як набуття сприйманням цілеспрямованості, керованості, спланованості та його перехід до спостереження.

4. Розвиток різних видів сприймання дитини від народження до 7 років

Сприймання простору

Немовля орієнтується приблизно у радіусі 2-3 м навколо основного місця свого перебування – ліжечка, коляски або манежу. В цьому просторі малюк навчається ходити, втримувати і маніпулювати з предметами.

У ранньому віці дитина починає краще *розуміти слова* дорослого, які допомагають їй орієнтуватись у просторі. Коментування дій малюка у просторі словами дорослих (догори, донизу, далеко, близько) дозволяє дитині достатньо швидко зрозуміти основні просторові відношення.

Після року малюк оволодіває *ходьбою*, яка розширює його життєвий простір, він самостійно пересувається з кімнати до кімнати. Розвиток предметних дій також сприяє цьому процесу. Формується характерна для людини система просторових координат, у якій точкою відліку стає власне тіло. Інтенсивний розвиток предметних дій зумовлює виділення провідної руки (найчастіше правої), що бере найбільш активну участь у предметних діях. Дитина орієнтується в напрямках «уперед – назад», «угору – вниз», «управо – вліво», або рухаючись в ту чи іншу сторону, або змінюючи положення корпусу, голови, рук і контролюючи ці рухи зором. Позначення просторових відношень у мовленні нечітке, узагальнене, що виражається у переважному використанні вказівних займенників «тут», «там», значення яких уточнюється за допомогою жестів в поєднанні з оточуючою ситуацією.

Роль мовлення у просторовому сприйманні зростає у дошкільному віці, причому зниження ситуативності мовлення приводить до позначення просторових відношень за допомогою слів і, як наслідок, до розуміння дитиною залежності просторових відношень від точки відліку. Спочатку дитина оцінює просторові відношення виключно з погляду свого положення в просторі. Формування більш узагальнених уявлень про простір у старшому дошкільному віці забезпечує здатність дитини визначити напрями і щодо інших осіб та предметів.

Іншим важливим видом сприймання, що вирізняється за формами існування матерії, є *сприйняття часу*. Цей вид сприймання

важко дається дитині через відсутність безпосередніх наочних виявлень часу. Хід часу позначається за допомогою годинника та виявляється як процес виконання діяльності, як набуття предметом певних змін, як зміни, що виникають у зовнішності живих організмів (зростання, старіння). Відносність у фіксації проміжків часу ще більше виражена, ніж у просторовому сприйманні: незабаром, завтра, вчора, наступного дня мають сенс тільки стосовно певного моменту часу. Точність сприймання часу залежить від змісту і характеру діяльності, стану людини на даний момент. Тривалість проміжків часу може переоцінюватись (минуло 5 хвилин, а людині здається, що 8), або недооцінюватись. Тривалість приємних подій, періоду виконання цікавої роботи недооцінюється. Діти довго не розуміють логіки часових відношень, путаються у їх розрізненні, не сприймають дуже тривалих часових періодів (рік, століття).

Важливу роль у розвитку сприймання часу мають ритмічно повторювані побутові процеси, режим дня, до якого дорослі привчають дитину з перших днів життя. Протягом немовлячого віку у дитини міцно закріплюється специфічно людський біоритм денної активності та нічного відпочинку. Завдяки цьому дитина відрізняє день і ніч, засвоює їх найбільш помітні ознаки (вдень світить сонечко, вночі – місяць тощо). До 3 років діти вирізняють нетривалі й конкретні часові відрізки з менш помітними зовнішніми ознаками: (ранок-вечір), пов'язані з виконанням дитиною різних режимних моментів: вранці вона просинається, одягається, снідає; увечері – вечеряє, дивиться по телебаченню «На добраніч, діти», засинає. Дитина дошкільного віку навчається орієнтуватись за годинником, який часто вважає причиною плину часу. Внаслідок такого уявлення дитина іноді переводить стрілки годинника, щоб очікувана подія настала швидше або щоб відкласти її. Вона добре орієнтується на ті часові проміжки, що їх відлічує годинник: хвилина, година, доба. Ознайомлення дитини з календарем формує її уявлення про тиждень, місяць, рік. Головна роль у розвитку сприйняття часу належить дорослому, який виділяє часові відрізки, встановлює їх зв'язок з діяльністю малюка і позначає словом.

5. Сенсорно-перцептивний розвиток молодшого школяра

Відчуття

У дітей шкільного віку відчуття вже настільки злиті з складнішим видом чуттєвого пізнання – сприйманням, що вивчати їх окремо неможливо. Спеціально вивчався розвиток звуковисотного слуху (О.М. Леонт'єв), тонкості розрізнення колірних і звукових відтінків у процесі навчання зображальної і музичної діяльності. Дослідження показали, що з віком удосконалюється не стільки абсолютна і розрізняльна чутливість дітей, скільки вміння використати різноманітність відтінків кольорів і звуків, що сприймаються, для осмислення художньої картини і музичного твору, для передавання їх у власній зображальній діяльності.

Значно ускладнюються й удосконалюються в дітей шкільного віку сенсомоторні зв'язки. Якщо в немовляти в актах хапання формувалися асоціації між рухами очей і рук, то одне з основних занять молодшого школяра – письмо – це вправляння тим самим і утворення точнішої і більш тонкої узгодженості рухів очей з рухами кисті руки та пальців. Щоб написати літерні і числові знаки, треба насамперед точно диференційовано сприйняти їх, а потім і відтворити, що для дитини є дуже складним завданням. Під час письма діти повинні співвіднести кожен частішу знака з усією літерою або цифрою, умістити кожний елемент на відповідному рядку. Тонко регулюючи напруження м'язів руки, мікроруки пальців, учень переходить від грубих рухів до точних, виходить за межі рядка вгору або вниз, уміщує літерний знак в одному рядку, додержуючи потрібного нахилу. Вправляння в письмі – це утворення складних зорово-рухових тимчасових зв'язків у корі головного мозку.

Координація зору і руху вдосконалюється також на заняттях з математики і праці. Щоб накреслити під лінійку пряму лінію, виміряти її, поставити, де треба, позначку, розрізати або зігнути аркуш по наміченій лінії, шити або плести, ліпити чи наклеювати картинки, потрібно спиратися на вироблені сенсомоторні зв'язки.

Якщо на уроці фізкультури сенсомоторні зв'язки виробляються на основі дій великої мускулатури, то письмо, різні види праці, малювання формують більш тонкі асоціації між руховими клітинами кори і тими, які відчують. Комплекс умінь як одна із сторін готов-

ності молодшої людини до праці передбачає досить високий розвиток сенсомоторики.

У молодшому шкільному віці посилюється також роль слова в розрізненні якостей предметів. Широко використовуючи багатство рідної мови, вчитель малює словами яскраві картини природи. У дітей виникають реальні і живі образи зими, бурі, лісу, але, звичайно, лише тоді, коли їх із раннього віку привчали «за кожним словом розуміти дійсність» (І.П. Павлов). Якщо кожне слово породжує в дітей відповідний чуттєвий образ, вони добре розуміють вірші і художню прозу, починають відчувати задоволення від літературного читання. Описи природи в художніх творах допомагають 8–9-річному школяреві побачити і в реальному житті снігову пухову ковдру, якою дбайливо вкрита земля, і боязкий, несміливий погляд першого проліска і радість весняного збудження струмка, що зламав льодові ґрати.

Чуттєве сприймання дає змогу дитині побачити багатство явищ навколишнього життя. Названі словом, якості предметів стають значимими. Набуваючи значення орієнтирів, вони розвивають особливу увагу дітей, які починають помічати їх у навколишніх речах, вчать спостерігати.

Чуттєві образи, яких набувають діти, та їхній відповідний літературний словник помітно впливають і на їхню творчу діяльність: малюнки, ліплення, твори збагачуються яскравими образами. Тут відчуття вже зливається із сприйманням речей, що зберігаються в свідомості дітей у вигляді яскравих й усвідомлених уявлень. На розвиток чутливості дітей істотно впливають також заняття з природознавства, нерозривно пов'язані з систематичними спостереженнями навколишнього світу, з аналізом і узагальненням спостережуваних явищ. Читання художніх творів, науково-популярних статей, робота в гуртках і на дослідних ділянках, розучування віршів і розглядання картин – усе це сприяє розвитку чутливості школярів.

Дослідження показали, що першокласники опановують передбачені програмою рухи на уроках фізкультури значно швидше і виконують їх краще й легше, якщо вони названі словами, а не відтворюються лише наслідувально. Хоч тут ми маємо справу з процесом складнішим, ніж звичайне відчуття, проте ці дослідження по-новому пояснюють природу того м'язового чуття, яке І.М. Сеченов уважав головним для відчуття людиною виконуваних нею рухів.

Особливу роль у розвитку в дітей уваги до якостей предметів, до їх виділення, порівняння і активного застосування відіграє в школярів класу вивчення прикметників. Якщо вчитель не обмежується тим, що виділяє одну формальну ознаку цієї частини мови (прикметник відповідає на запитання який? яка? яке?), а формує в учнів поняття про те, що прикметник означає ознаку предмета, діти починають уважніше вдивлятися в предмети і вслухатися в літературний їх опис. Вони швидко помічають красу образу, в якому виділені різноманітні або особливо важливі його якості. Після вивчення прикметника в дитячих творах з'являються описи злого, колючого вітру, ласкавого, теплого сонечка, прохолодного і веселого, дзюркотливого струмка.

У процесі дальшого вивчення прикметника діти ознайомлюються з таким явищем, як підсилення і ослаблення певної якості. Вони дізнаються, що є різні відтінки кольору, звуку, запаху, яких раніше не помічали в навколишніх предметах, що одні предмети можуть бути більшими, інші ще більшими, а ще інші – найбільшими, величезними, а також найлегшими, малюсінькими тощо. Такими словами називають різний ступінь тієї якості, про яку йде мова. Так, знання, передане в слові, настроює апарат чуттєвого сприймання. Око дитини починає помічати відтінки кольору, переходить одного кольору в інший, різний ступінь його яскравості, тобто всі ті якості, яких вона раніше не бачила. І хоч не всі відтінки кольору можна назвати певним словом, проте їх вже «бачить» тонко настроєний «розумний погляд».

Так одночасно із загальним розумовим розвитком дитини вдосконалюється й діяльність її аналізаторного апарата. Розвинений «апарат відчуттів» дає змогу старшим дітям пізнавати безліч властивостей предметів, явищ природи і продуктів людської праці. Розвинений аналізаторний апарат сприяє тому, що діти стають чутливими до гармонійних і дисгармонійних поєднань кольорів, запахів, звуків, рухів. Зростає й рівень естетичних переживань дітей, що збагачують почуття, підвищується їх загальна культура.

Отже, відчуття розвиваються в загальному процесі формування й удосконалення психічної діяльності дитини. Розвиток відчуттів виявляється в тому, що:

- загострюється абсолютна і розрізняльна чутливість;
- утворюються дедалі складніші міжаналізаторні зв'язки;

- формуються тонкі й точні сенсомоторні асоціації, що забезпечують точність рухів і зоровий контроль за ними;
- мова, яка розвивається, перетворює подразнення в знання якостей предметів, надає цим знанням узагальненого характеру і забезпечує досконаліше орієнтування дитини в навколишньому середовищі (зокрема і в новому);
- між розрізненням якостей, їх називанням і використанням у маленьких дітей немає повної відповідності. З розвитком ця відповідність зростає. На вищому ступені розвитку відчуття різних якостей предметів та їх відтінків є основою для усвідомлення окремих предметів і цілих життєвих ситуацій;
- чутливість, що вдосконалюється, до якостей предметів і явищ та їх словесні позначення є основою і умовою розвитку в дітей спостережливості й естетичних почуттів;
- відчуття дитини розвиваються в різноманітних видах діяльності, що її спеціально організовують вихователі, вчителі. Вимагаючи тонко і точно розрізнити якості та їхні відтінки, порівнюючи їх і узагальнюючи, педагог забезпечує широкі можливості для творчого використання дітьми в самостійній роботі яскравих образів, які склалися в них.

Сприймання

У молодшому шкільному віці далі розвивається сприймання. Завдяки удосконаленню спостереження сприймання перетворюється в дедалі більш цілеспрямований і керований процес. Завдяки набутому досвіду 6–11-річні діти легко впізнають предмет і цілі картини. Навіть незнайомі механізми, рослини, знаки школярі впевнено сприймають «категоріально», тобто як представників певної групи речей: «Це якась машина», «Якийсь кущ», «Якісь літери». Синкретичність у молодших школярів виявляється дедалі слабше в зв'язку з тим, що загострюється увага до відношень частин у цілому, з прагненням знайти змістові зв'язки при сприйманні предмета.

Проте і в молодшого школяра можна легко побачити деяку своєрідність сприймання. Вона зумовлена значною мірою помилками в пізнанні простору, хоч точність розрізнення геометричних форм, їх правильне називання в дітей після 6–7 років помітно зростають порівняно з дітьми-дошкільниками. Але правильно називають геометричні

форми лише 65% дітей, які пішли до школи. Зберігається в першокласників і тенденція опрідметнювати незнайомі їм форми. Тому молодші учні називають циліндр склянкою, конус (перевернутий) – дзигною або дахом, чотиригранну призму – стовпчиком тощо. Це свідчить про неперодолані ще труднощі в абстрагуванні форми від предмета.

Помилки у пізнаванні геометричних тіл – показник низького рівня орієнтування дитини у формах. Справді, до школи діти звичайно добре засвоюють лише дві форми: кулю і куб. Причому куб вони знають здебільшого як елемент будівельного матеріалу (кубик), або «кубик» з буквами чи цифрами, а не як геометричне тіло. Площинні фігури знають краще, зокрема квадрат, коло, трикутник, іноді овал.

Але в знанні першокласників навіть цих кількох фігур є помилки, зумовлені неправильним навчанням їх до школи. Наприклад, діти легко плутають об'ємні тіла з плоскими формами. Бачачи намальоване коло, вони називають його «кулькою», «м'ячиком». Намальовану кулю (з характерною для неї опуклістю, позначеною штриховкою і полиском) сприймають як кружок. Ще більше помилок у впізнаванні циліндра і конуса. Причина тут одна – відсутність спеціального навчання дітей бачити предмет у третьому вимірі, який пізнають насамперед за допомогою дотику, у процесі моделювання, конструктивної діяльності. Тому вихователі дитячого садка і вчителі для ознайомлення дітей з об'ємними формами і закріплення у школярів чітких уявлень про них повинні широко використовувати заняття з конструювання і праці.

Причиною стійкості багатьох помилок у сприйманні і розрізненні молодшими школярами фігур є ситуативність сприймання, що зберігається в них. Так, багато дітей пізнає пряму лінію, якщо її провели в горизонтальному положенні; коли ж накреслили вертикально чи похило, діти вже не сприймають її як пряму. Це має місце й при сприйманні трикутника. Якщо слово «трикутник» вони пов'язали тільки з прямокутним трикутником і тільки з одним його положенням у просторі (припустимо, гіпотенуза праворуч, вершина вгорі), то всі інші види тієї самої фігури і навіть той самий прямокутний трикутник, розміщений вершиною вниз, учні вже не відносять до цієї групи геометричних фігур. Така обмеженість свідчить про неясність, нерозчленованість сприймання, що збереглася в молодших школярів.

Цю рису сприймання молодших школярів не визначають їх вікові особливості. Як показали дослідження, таку саму ситуативність сприймання форми спостерігають і в школярів V–VI класів. Вона свідчить про те, що вчитель недостатню увагу приділяє навчанню учнів виділяти (абстрагувати) форму та істотні ознаки різних предметів і узагальнено відобразити її.

Якщо учні сприймають трикутники різних видів і розмірів у різних положеннях, якщо діти мають досвід самостійного конструювання окремих фігур та їх поєднань в орнаментах, бордюрах і візерунках, причому однакові фігурки завжди називають тими самими словами, то навіть 6–7-річні діти швидко виділяють істотні ознаки кожної фігури. У них формується узагальнене уявлення про геометричну фігуру. У процесі такого досвіду виробляється надзвичайна зіркість її сприймання і розрізнення у візерунках, вишивках, орнаментах. Такі діти сприймають трикутники різних видів і розмірів, у різних положеннях.

Багато першокласників, списуючи в зошит з дошки чи з книжки літери і цифри, роблять типові помилки (Г.О. Люблінська, 1974). Найчастіше діти пишуть дзеркально, тобто перевертають знак, пропускають або додають елементи, зливають два знаки (мал. 2.1).

2 (5), ε (3), ρ (P);
шш (ш), т (п);

Мал. 2.1. Злитість сприймання при написанні літер і цифр першокласниками

Причиною таких помилок є злитість знака, що сприймається. Дитина схоплює лише загальний вигляд знака, але не бачить його елементів, структури і просторових відношень цих елементів. Долають таку злитість не кількістю повторюваних записів кожного знака, а поділом його на елементи і активним конструюванням. Дітям треба показувати, звідки йдуть кружок, точка, довга паличка, куди «дивиться» коротка горизонтальна лінія біля цифри 5, де з'єднуються лінії в даній літері.

Велику роль у розвитку просторового сприймання відіграє порівняння двох схожих, але чимось різних предметів. Таке порівняння дає змогу виділити саме ті відмітні ознаки предметів, які характерні для них.

Вимоги вчителя уміщувати весь літерний (або цифровий) знак і кожний його окремий елемент в певному місці зошита, записувати точно на лінійці ускладнюють написання цифр і літер. Водночас такі вимоги привчають дітей виділяти певні просторові ознаки.

У розвитку «просторового бачення» істотну роль відіграє засвоєння вимірювання. Ознайомлення з метром і сантиметром «матеріалізує» просторові ознаки предметів, а вимірювальна діяльність на уроках математики, праці, природознавства, фізкультури розвиває окомір, оцінку відстані і величини; дитина вчиться виділяти просторові характеристики предметів та їх поєднання.

Вміння дедалі легше виділяти просторові ознаки і зв'язки, удосконалення спостереження і розуміння виразно позначаються на дальшому розвитку сприймання сюжетної (зокрема й художньої) картини молодшими школярами.

Внаслідок спеціального навчання діти починають сприймати не тільки сюжет картини, а й особливості її композиції, а також багато виразних деталей. Учні відчувають жаркий день під час косовиці або вогке, туманне повітря на озері.

Таке сприймання є єдиним складним процесом постійного руху думки від сприймання цілої картини (синтезу) до її аналізу, потім знову до цілої картини і знову до виділення дедалі дрібніших деталей, яких раніше не помічали, що дає змогу глибше зрозуміти ідею картини. Добір назви, цієї вищої форми узагальнення, цілком доступний дітям 6–11 років, і є ефективним засобом навчання школярів виділяти головне в картині.

У молодшому шкільному віці істотно розвивається й спеціальний вид сприймання – *слухання*. Вже в дошкільному віці дитина орієнтувалася на вказівки, вимоги, оцінки дорослого, сприймаючи його мову. Вона із задоволенням слухала розповідь вихователя, казку. У школярів слухання є не тільки засобом, а й видом навчальної діяльності. Слухання включено в будь-який урок, оскільки всі дії школяра, його успіх, а отже, й оцінка насамперед залежать від уміння слухати пояснення і вказівки вчителя. Крім того, діти слухають з критичною

спрямованістю відповіді, розв'язання, пояснення своїх товаришів. Слухання, як і читання, є своєрідною формою розумової діяльності дітей, що передбачає не лише виділення окремих слів і розуміння значення кожного з них. Слухання розповіді – це й встановлення зв'язків слів у реченні і зв'язків між реченнями, абзацами і, нарешті, розділами й главами. Як і в сприйманні картини, узагальнення всього змісту є в назві оповідання та підзаголовках до кожної його частини, що забезпечує глибше розуміння дітьми всього тексту.

У розвитку молодшого школяра дедалі більшого значення набуває сприймання часу. Учні змушені стежити за часом, щоб не спізнитися до школи, встигнути виконати до дзвоника завдання, вчасно розпочати підготовку уроків дома. Діти звикають до певної тривалості уроку. Дедалі частіше і різноманітніше виступає для них час як одна з першорядних умов успішного виконання окремих справ і людської діяльності в цілому. Діти навчаються орієнтуватися в часі, користуватися годинником. Відомі їм з раннього віку назви одиниць часу (година, хвилина, доба) сповнюються змістом, набувають визначеності.

Дослідження показали, що одна хвилина, за уявленням учнів 1-го класу, в середньому дорівнює 9,6 секунди; 2-го класу – 11,5 секунди; 3-го класу – 24,8 секунди; учнів 4-го класу – 31,1 секунди. Таким чином, усі діти дуже недооцінюють тривалість такого короткого інтервалу, як хвилина, причому з віком недооцінка зменшується. Правильніше учні уявляють собі годину, бо частіше мають справу з цією мірою часу в своїй практиці. Вони усвідомлюють і суб'єктивність свого сприймання часу: «Було так цікаво, що навіть не помітили, як минула година, а нам здалося, що лише 10 хвилин» (С.М. Шабалін).

До середини молодшого шкільного віку діти здатні орієнтуватися в часі доби, оцінювати різні проміжки часу, берегти час, розумно розподіляти свої справи, враховуючи їх тривалість. При цьому школярі ще нерідко припускають серйозні помилки, звичайно уявляючи собі тривалість певної справи меншою, ніж вона є насправді. Тому учні II–III класів так часто не встигають зробити все те, що вони заздалегідь запланували.

Величезним досягненням у розвитку сприймання молодшого школяра є встановлення ним перших зв'язків простору, часу, кількості.

У повсякденній життєвій практиці діти-дошкільники дізнавалися, що для подолання далекої відстані треба більше часу, ніж для того, щоб пройти коротший шлях. Проте цей емпіричний досвід формувався стихійно. Тому навіть діти 7–8 років довго відчують великі труднощі в розв'язанні задач на рух або таких задач, де треба порівняти за довжиною два однакові шляхи (але один прямий, другий ламаний) і співвіднести цю відстань з часом, потрібним для того, щоб пройти кожний з них.

Проте досвід навчання молодших школярів математики переконливо показує величезне розвивальне значення ознайомлення учнів 2–3-го класу із спеціальними словесними позначеннями даних категорій: V – швидкість, S – відстань і t – час. Вправлення учнів, починаючи з 2-го класу, у розв'язанні відповідно дібраних задач не тільки розкриває для них значення і взаємний зв'язок основних категорій дійсності. «Оголення» цих істотних залежностей стимулює формування в дітей системності уявлень, спрямованості на встановлення й інших, нових взаємовідношень у різних явищах та їх використання у власних творчих роботах (твір, складання задач).

Усе це свідчить про можливість значних зрушень у розвитку логічного мислення школярів.

Формуванню уявлень про час, його об'єктивну природу і тривалість різних часових проміжків значною мірою сприяє засвоєння школярами початкових знань з природознавства (про річний і добовий рух Землі, про час проростання насіння, про сезонні явища). Серед умов, що забезпечують сприймання часу школярами, істотну роль відіграє також вивчення на уроках дієслова з його формами теперішнього, минулого і майбутнього часу. Розбір речень, спеціальне змінювання дієслова і відповідна перебудова всього речення демонструють дітям змістове значення часу, забезпечують його виділення, диференціювання, розкривають значення точності його словесного позначення: «Я купив, купую, куплю, вибіг, вибігаю, вибіжу».

Таким чином, навчання – основна для молодшого школяра діяльність – сприяє ознайомленню його з часом. Самостійність дитини спонукає її дедалі частіше, точніше і послідовніше орієнтуватися в часі. Дитина вчиться берегти час, пізнає його необоротність, його велику цінність. Отже:

➤ Для сприймання потрібні не тільки готовність аналізаторів, а й деякий досвід: знання про речі і вміння їх сприймати. Тому сприймання формується протягом усього періоду розвитку дитини. Удосконалення сприймання невіддільне від загального розумового розвитку дитини.

➤ У сприйманні дитиною предмета вирішальну роль відіграє форма (контур), поза якою не може бути предмета. Дуже рано дитина сприймає предмет за таких умов:

- а) якщо він рухається на фоні нерухомих речей;
- б) коли дитина виконує дії з предметом (маніпулятивні, предметні, обмацування предмета, потім ліплення, моделювання, конструювання, зображення);
- в) при виробленні спеціального умовного диференційованого рефлексу на форму, величину, розміщення в просторі;
- г) коли предмет (чайник, м'яч) або геометричну форму називають словами.

➤ Колір стає акцентованим компонентом предмета, який сприймають, тоді, коли він:

- а) набув значення сигналу внаслідок спеціально виробленого рефлексу;
- б) є характерною ознакою предмета;
- в) позначається словом при сприйманні незнайомого предмета;
- г) конкурує з незнайомою дітям абстрактною для них формою (геометричною).

➤ Сприймання будь-якого предмета і його зображення є відображенням цілого у взаємовідносинях складових його частин. Ці відношення цілого і частини мінливі і рухливі. Будь-який процес сприймання предмета як цілого неможливий без виділення його ознак, сторін, частин (аналіз) і встановлення зв'язків між ними (синтез). Така мислительна діяльність найбільш виразно виступає у сприйманні складного змісту: картини, тексту, сприймання яких немислимо без розуміння, тобто є формою складної розумової діяльності.

➤ Процес розвитку сприймання сюжетної картини включає три рівні: перелічування, опис і тлумачення. Ці рівні свідчать про різний ступінь розуміння дитиною пропонованого їй змісту і залежать:

- а) від структури картини;
- б) від міри близькості її сюжету до досвіду дитини;
- в) від форми поставленого запитання;

г) від загальної культури дитини, вміння спостерігати;

д) від розвитку її мови.

➤ Тому дитина може показати одночасно різні рівні сприймання картин. Інакше кажучи, рівні можуть співіснувати.

➤ У розвитку сприймання предметів, подій із життя людей величезну роль відіграють ознаки предметів і зв'язки: просторові й часові. Дитина пізнає їх спочатку в умовах побутового життя за допомогою чуттєвого споглядання, рухів, різних практичних дій. Включення знань про простір і час, їх розчленування, осмислювання і узагальнення в різних видах діяльності забезпечує раннє виділення дитиною цих сторін дійсності та їх осмислення. Так удосконалюється пізнавальна діяльність дітей.

➤ Навчившись свідомо сприймати навколишній світ, школярі дістають змогу безпосередньо пов'язувати теоретичні знання з своєю практичною (позанавчальною, громадською, юннатівською, спортивною тощо) діяльністю. Діти засвоюють вміння довільно і послідовно спостерігати, пов'язувати побачені в житті факти з відомостями, набутими з книжок і пояснень учителя. Теоретичне усвідомлення нового матеріалу, що вивчається, спонукає учня знову перевіряти на практиці зроблені ним «відкриття». Учні набувають міцних, свідомих знань і вміння спостерігати. Культура сприймання – це удосконалення всієї пізнавальної діяльності дитини.

➤ Розвиток сприймання є перехід від злитого, синкретичного, фрагментарного сприймання дитиною предметів до розчленованого, усвідомленого і категоріального відображення речей, подій, явищ в їх просторових, часових, причинних зв'язках. З розвитком сприймання змінюється і його структура, його механізм. У малят око стежить за рухами руки. У старших дітей в процесі роботи ока вже немає потреби спиратися на дотик і рухи руки. Дедалі більшу роль починає відігравати *слово як засіб аналізу й узагальнення змісту*, що сприймається.

6. Методи діагностики сенсорно-перцептивного розвитку дітей

Проблема діагностики сенсорно-перцептивних процесів і здібностей дітей, поряд з мнемічними і розумовими, бачиться особливо значущою. Вирішення цієї задачі необхідне і для стимуляції розу-

мового розвитку на всіх етапах дитинства (особливо немовлят і дітей раннього віку), організації раціонального навчання, для розробки найбільш ефективних прийомів розвитку сенсорно-перцептивних здібностей та розвитку особистості в цілому, для визначення оптимального обсягу інформації, який у змозі глибоко й усвідомлено засвоїти дитина.

Але, незважаючи на свою актуальність, проблема діагностики сенсорно-перцептивних процесів і здібностей ще далека від свого вирішення. Це стосується як теоретичних, так і практичних аспектів діагностики цих когнітивних процесів. Особливо чітко відставання видно в порівнянні з відносно розробленим напрямом – діагностикою розумових і мнемічних процесів, а також у порівнянні з величезною кількістю праць, виконуваних з психології сприймання, що проводяться не в плані аналізу індивідуальних особливостей сприйняття, а з точки зору дослідження загальних механізмів і процесів сприймання. Для більшості існуючих методик діагностики сенсорно-перцептивних процесів і здібностей характерні такі особливості:

1) розуміння під сприйняттям переважно впізнавання і відповідно діагностика здібностей до розпізнавання і мислення;

2) штучність стимульного матеріалу, жорсткість часових рамок. Наслідком останньої особливості є невідповідність вже сформованих операційних механізмів сприйняття явно незвичним умовам, що в свою чергу призводить до руйнування вже сформованих функціональних сенсорно-перцептивних систем. У результаті знижується так звана екологічна валідність тесту. Що стосується першої обставини, то, як підкреслюють Б.Г. Ананьєв, М.Д. Дворяшина, Н.А. Кудрявцева, «відмінність процесів сприйняття як формування еталону та впізнавання як звірення цього еталону з різними об'єктами і їх станами, безсумнівна. Хоча впізнавання, звичайно, можливе тільки на основі сформованого сприйняття, а сприйняття розвивається завдяки практиці впізнавання» (Ананьєв Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. *Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М.: Просвещение, 1968. С. 335*). Тому постає завдання створити такі методики, в яких би діагностувалося переважно сприйняття у звичних для випробуваного умовах.

При підборі існуючих методик ми виходили з концепції про структуру пізнавальних процесів і здібностей, запропоновану

В.Д. Шадриковим, коли в якості операційних механізмів сприйняття виступають властивості інших психічних функцій: відчуттів, мислення, пам'яті.

Згідно з концепцією В.Д. Шадрикова, в якості показника **продуктивності** сприйняття використовується кількість об'єктів, відображених (сприйнятих) за одиницю часу (*обсяг сприйняття*), і мінімальний час, необхідний для сприйняття даної кількості об'єктів (*швидкість сприйняття*). **Точність** сприйняття – відповідність образу особливостям сприйманого об'єкта – будемо розглядати як якісний показник цього психічного процесу. **Повнота**, яка характеризує один з аспектів точності – ступінь відповідності, не включена до числа самостійних властивостей продуктивності, а може використовуватися як додатковий показник якості. Показниками **надійності** сприйняття можуть служити тривалість сприйняття з необхідною ступенем точності і швидкості, а також ймовірність сприйняття об'єкту в заданих умовах і протягом певного часу.

Відповідно до завдань, які ставилися при вивченні відчуття і сприйняття, існуючі методи можна розбити на дві великі групи:

- науково-дослідні, або класичні, методи;
- науково-практичні методи.

Науково-дослідні, або класичні, методи вивчення відчуття і сприйняття працюють зі сприйняттям як з **процесом** і досліджують різні сторони і складові цього процесу. Основним завданням подібних методів є з'ясування питань:

- Що являє собою об'єкт, що вивчається?
- Яка його сутність?
- Яким об'єктивним законам він підпорядковується?

Результатом таких досліджень є побудова теорії сенсорно-перцептивного процесу. В історії вивчення сенсорно-перцептивних процесів за своєю питомою вагою і значенням фундаментальні методи явно переважають над науково-практичними.

Фактично всі науково-дослідні методи вивчення відчуттів і сприйняття є експериментальними.

На відміну від науково-дослідних методів основне питання прикладного дослідження:

- Як вирішувати ту чи іншу задачу, що виникає на практиці?

- Які засоби та шляхи тут можуть бути використані?
- Його результат – метод вирішення практичного завдання.

До числа основних науково-практичних методів Б.Ф. Ломов відносить методи психологічної діагностики та прогнозу, методи проектування і методи впливу подразниками.

Фактично **науково-практичні** методи вивчення відчуття і сприйняття відрізняються від фундаментальних тільки тим, що спрямовані на вирішення завдання швидше практичного, ніж теоретичного характеру. Але точно так же вони характеризуються штучністю експериментальної ситуації і розглядають відчуття і сприйняття як процес, а не як здібність. При цьому в експерименті досліджуються окремі параметри та якості процесу сприйняття та їх зміни при дії стимулів.

Аналогічну картину, що характеризується штучністю елементів експериментальної ситуації, можна бачити, якщо звернутися до методів діагностики сприйняття дітей. Тим не менше, ці методи широко використовуються в практиці, оскільки інших методів діагностики сприйняття поки не відомо. Проаналізуємо відомі з літератури методики діагностики сприйняття. Нами було проаналізовано 33 методики, спрямовані на діагностику того чи іншого аспекту процесу сприйняття. Практично всі методики спрямовані на вивчення *довільного сприйняття*. Більшість методик дозволяє вивчати різні сторони функціонування зорового сприйняття простору, в той час як кожен з усіх решти видів перцепції (за винятком сприйняття часу) представлений однією методикою. 23 методики спрямовані на дослідження впізнавання. Частково це виправдано, оскільки в реальному житті людина найчастіше впізнає, ніж формує новий образ. До того ж оцінити ефективність процесу впізнавання легше – за правильністю віднесення перцептивного образу до якого-небудь класу, що здійснюється через його зіставлення з перцептивними еталонами.

Серед аналізованих методик відсутні методики вивчення так званих «професійних» видів сприйняття – смакового та нюхового. Як показники продуктивності виступають тільки два – точність і швидкість – причому, обидва параметри одночасно використовуються тільки в чотирьох методиках. Показник надійності не включений у жодну методику. Слід зазначити жорсткість часових рамок, штуч-

ність стимульного матеріалу в більшості методик: як тест-об'єкти використовують знаки (цифри, літери), схематичні зображення (ламані лінії, умовні шкали приладів, графічні зображення людини), лінії, геометричні фігури.

Таким чином, проведений аналіз методів вивчення відчуття і сприйняття показав, що ці методи:

1) характеризуються штучністю основних елементів експериментальної ситуації: штучними, спеціально сконструйованими об'єктами; значно відрізняються від реальних умовами і процедурою проведення; наявністю способів реєстрації, які вносять спотворення у перебіг процесів відчуття і сприйняття;

2) спрямовані на дослідження різних сторін, аспектів, окремих характеристик і якостей відчуттів і сприймань. У результаті відбувається як би «розтікання» єдиного сенсорно-перцептивного процесу за багатьма, роз'єднаними між собою лініями і рівнями дослідження. Відсутні методи вивчення цілісного сенсорно-перцептивного процесу дітей різного віку.

При цьому теоретичні підходи, що лежать в основі цих методів, розглядають відчуття і сприйняття як процес, властивий абстрактному носію, а не як здібність конкретної особистості. Поява праць, які відзначають існування індивідуальних відмінностей у сприйнятті (когнітивних перцептивних стилів), не призвела до трансформації методів діагностики сенсорно-перцептивної сфери дітей.

ДОШКІЛЬНИЙ І МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика сприймання кольору

Підготовка дослідження

Зробити кружечки діаметром 3 см., зафарбовані в основні й додаткові кольори та їх відтінки (кількість кружечків та їх колір залежить від віку дитини); коробочки таких самих кольорів і відтінків; 4 картки розміром 25×10 см., що поділені на 10 квадратів. На першій картці наклеїти кружки основних кольорів, на другій – додаткових, на третій – відтінки кольорів, четверта картка – чиста.

Проведення дослідження

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 2–7 років і складається з 4 серій, інтервал між якими – 1 день. Кожна серія складається із 3 підсерій, що різняться за змістом матеріалу (основні, додаткові кольори та їх відтінки).

Перша серія

Перед дитиною кладуть коробки, дають набір кружечків (по 5 штук кожного кольору) і просять розкласти їх у коробках у відповідності до їх кольору. При цьому колір не називають.

Друга серія

Дитині дають набір кружечків (по 5 штук кожного кольору), показують картку-взірець і просять розкласти кружки так само, як на взірці.

Третя серія

Дитині дають 5 кружечків різного кольору. Потім називають колір і просять її знайти кружечки такого самого кольору.

Четверта серія

Дитині дають 5 кружечків різного кольору і просять назвати колір кожного. Якщо дитина називає кружечки близьких кольорів однаково, то її просять сказати, чи однакові вони за кольором.

Обробка даних

Складають 3 таблиці, які містять дані щодо сприймання основних, додаткових кольорів та їх відтінків. На основі цього роблять висновки про вікові особливості сприймання кольору в різних ситуаціях.

Кількісні результати заносять в таблицю 2.1.

Таблиця 2.1

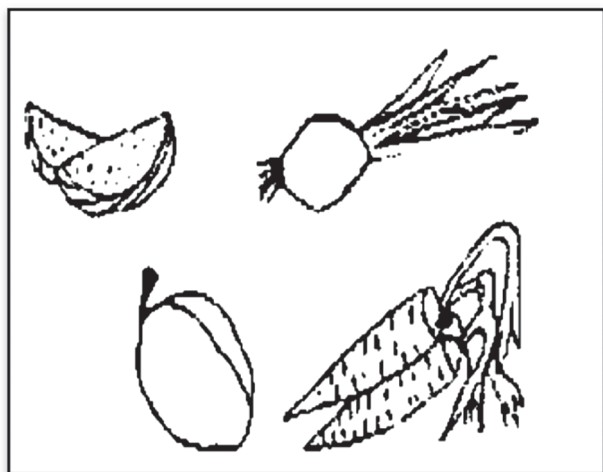
Вікові особливості сприймання кольорів

Вік дітей	Вибір кольору за наочним взірцем	Розташування кольорів за наочним взірцем	Вибір кольору при називанні його дорослим	Самостійне називання кольору
2–3 роки				
3–4 роки				
4–5 років				
5–6 років				
6–7 років				

2. Тест «Овочі та фрукти»

Тест спрямований на дослідження розрізнення 3–4-річними дітьми кольорів. Дитині пропонують по черзі кілька таблиць з чорно-білими зображеннями на кожній карті, і до них набір 4-5 різних кольорів (карток).

Приклади стимульного матеріалу



Мал. 2.2

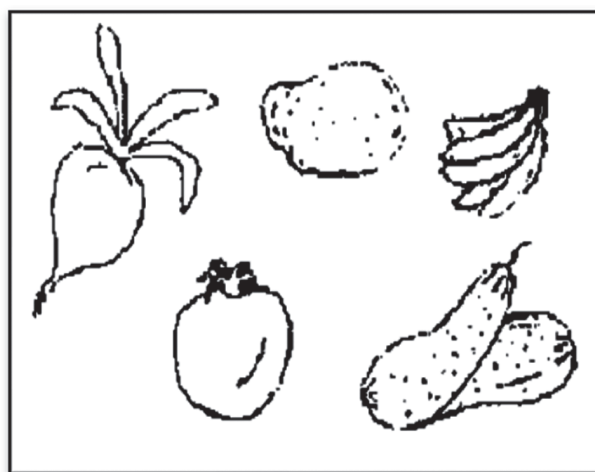


Рис. 2.3

До мал. 2.2: фіолетова, помаранчева, зелена і рожева кольорові картки.

До мал. 2.3: коричнева, бордова, жовта, червона і зелена картки.

Дитині пропонують до кожного зображення на таблиці підібрати підходящу кольорову картку.

У нормі всі діти легко справляються з такими завданнями. Замість овочів на них можуть бути намальовані тварини, квіти, інші предмети, що мають однозначне забарвлення.

3. Тести на розрізнення 4–6-річними дітьми колірних відтінків

Методика 1. Дитині пропонують 10 карток одного кольору, але різні за світлістю (колірною насиченістю). Необхідно розкласти їх по порядку від найтемнішого до найсвітлішого (самостійно виготовте такі картки за допомогою акварелі та води).

Методика 2. Дитині пропонують 10 карток зеленого кольору з різним ступенем насиченості в ньому жовтого відтінку. Необхідно

також розкласти картки по порядку, від менш жовтих, до більш жовтих.

Методика 3. Серед 10 карток різного кольору необхідно вибрати тільки ті, які мають зелений відтінок (наприклад, сіро-зелені, синьо-зелені, жовто-зелені та ін.)

Оцінка результатів: чим більша точність розкладки кольорів, тим вища здібність до сприйняття кольорів у дитини.

Ці здібності піддаються тренуванню при відсутності дефектів зору. У японців, наприклад, завдяки їх заняттями каліграфією, у багато разів більше розвинена здатність розрізняти відтінки сірого кольору, ніж у європейців.

4. Тест «Розрізні картинки»

Тест спрямований і на вивчення рівня розвитку дій сприйняття, вміння виділяти інформативні точки і по них відтворювати образ предмету.

В якості стимульного матеріалу використовують кольорові картинки, розрізані на кілька частин. Для 3–4-річних дітей використовують картинки, розрізані на 2-4 частини, а для 4–6-річних – картинки, розрізані на 4-6 частин. Якщо ви вважаєте за необхідне провести діагностику сприйняття у молодших шкolarів, рекомендується застосувати більш складні малюнки – не з одним предметом, а з групами чи з ситуаціями.

Інструкція: «Подивись уважно на ці картки. Як ти думаєш, що це таке? Який предмет на них зображений? А тепер склади ці картки так, щоб вийшов названий тобою предмет».

Дитині почергово пред'являють розрізані зображення предметів – від простих до складніших. Картки розкладають хаотично, щоб ускладнити сприйняття. Картинку пропонують зібрати після того, як упізнаний намальований предмет. Якщо дитина не може визначити, що саме намальовано на розрізаних картинках, можлива допомога дорослого, який звертає увагу на найбільш характерну деталь. Якщо зображення не впізнане до початку роботи, пропонують почати збирати картинку, і в процесі тестування (або після його закінчення) дорослий ще раз запитує дитину, чи впізнала вона зображений предмет.

При інтерпретації, насамперед, звертають увагу на наявність у дитини цілісного образу предметів. У нормі діти легко справляються з такими завданнями, швидко дізнаються намальовані предмети, при складанні яких можливі деякі труднощі у деталях (наприклад, знайти правильне місце для ніг ляльки або її банта).

Про порушення сприйняття можна говорити в тому випадку, якщо 3–4-річна дитина не може упізнати ні машинки, ні собачки. У цьому випадку необхідно почати навчання дитини, показати їй найбільш характерні деталі цих предметів, разом з нею зібрати картинку. Після навчання необхідно запропонувати дитині виконати аналогічне завдання, але вже без допомоги дорослого. У складних випадках дітям підказують, на що треба дивитися, тобто показують, як шукати інформативні точки не на одному, а на декількох предметах.

5. Тест «Коробочка форм»

З допомогою цього тесту досліджується рівень розвитку дій сприйняття і ступінь їх інтеріоризації у дітей 2,5–4 років. При проведенні цього тесту перевіряють також наявність у дитини сенсорних еталонів форми.

Стимульний матеріал: дерев'яна або пластмасова коробка, в кришці якої прорізані отвори у формі основних геометричних фігур – кола, квадрата, трикутника, прямокутника і т. д. У наборі є і тривимірні фігури (дерев'яні або пластмасові), в основі яких ті ж геометричні фігури, тобто куля, куб, паралелепіпед і т. д.

Інструкція: «Давай пограємо, як ніби ця коробочка – поштова скринька, в яку тобі потрібно опустити ось такі листи (показують геометричні фігури). Тільки запам'ятай, що для кожного листа існує спеціальний отвір, у який він може увійти. Тому уважно дивись на фігурку-лист і шукай отвір, що для нього призначений».

Фігурки кладуть перед дитиною поруч з коробочкою. У процесі роботи дорослий може звернути увагу дитини на інформативні точки, якщо вона не намагається дослідити фігурку, а намагається силою увіпхнути її не в той отвір. У такому випадку дітям показують, що у даної фігурки є, наприклад, три гострі кути, а отвір круглий, тому фігурка до нього не увійде, і треба знайти

такий отвір, в якому також є три кути. Потім разом із дитиною відшуковують такий отвір і демонструють, як легко входить в нього фігурка. Допомога можлива при роботі з першими 1-3 фігурками, потім або дитина починає діяти самостійно, або тестування припиняють. Якщо Ви хочете перевірити, наскільки добре малюк володіє еталонами форми, можна дати йому додаткове завдання – розкласти фігурки за формою, склавши до купи всі куби, кулі або паралелепіпеди.

При інтерпретації отриманих даних, перш за все, слід звертати увагу на характер діяльності дітей – наявність орієнтування, ступінь його інтеріоризованості.

Для дітей 2,5–3 років у нормі ще не характерно виділення орієнтовною фази діяльності, вони намагаються засунути фігурки в будь-який отвір, не розглядаючи їх і не співвідносячи одну з одною. Тому, допомагаючи дітям, дорослі їх навчають, формуючи орієнтування і дії сприйняття одночасно. Більш здібні діти і швидше навчаються, швидше «схоплюють» новий матеріал і відразу після показу способу дії з однією-двома фігурками починають діяти самостійно.

У нормі орієнтування як самостійний етап діяльності з'являється в 3-3,5 роки (хоча в імпульсивних дітей може з'явитися і значно пізніше, до 4–4,5 років). Тому 3–4-річні діти мають оглядати фігурки перш, ніж почати їх опускати в коробку. Однак це орієнтування може бути ще зовнішнім, тобто дитина допомагає собі пальчиками, обмацує фігурки, повертає їх у різні боки, намагаючись засунути в коробку. У цьому випадку також допустима участь дорослого, який допомагає дітям перейти до зорового орієнтування, яке в нормі повинне з'явитися до кінця третього року їх життя. У цей час спроба обмацати фігурку і, тим більше, силою втиснути її у невідповідний отвір вважається вже грубою помилкою, що свідчить про можливі порушення в інтелектуальному розвитку. В цьому випадку особливо важливо перевірити здатність до навчання (научання) дитини, так як це допомагає швидко скоригувати це відставання, поки воно не позначилося на розвитку мислення дитини.

6. Діагностика вмінь орієнтуватись у величині предметів

Підготовка дослідження

Підготувати одноколірну піраміду з 4 кілець.

Проведення дослідження

Дослідження проводять індивідуально з **дітьми 2–4 років**. Дитина сидить за столом, їй показують пірамідку, потім у неї на очах знімають одне кільце за іншим, розкладають їх послідовно. Після цього порушують порядок і пропонують дитині зібрати пірамідку самостійно. Інструкцію можна повторити двічі. Розташування кілець варіюється в наступному порядку:

I варіант – 3, 1, 2, 4 (в ряд);

II варіант – 3, 2, 4, 1 (в ряд);

III варіант – 3, 1, 2, 4 (в шаховому порядку);

IV варіант – 3, 2, 4, 1 (в шаховому порядку). Цифра 4 – найбільше кільце, цифра 1 – найменше.

Обробка даних

Задача вважається виконаною, якщо дитина виконала один варіант (позначити який). Аналізують спосіб дії і підбір кілець шляхом «спроб і помилок», порівняння кілець шляхом накладання чи на основі зорового співвідношення і його залежності від віку дітей.

7. Діагностика орієнтування 2–4 річних дітей у величині предметів

Підготовка дослідження

Підготувати 10 паличок різної довжини від 2 до 20 см. Кожна паличка повинна відрізнятись від попередньої на 2 см.

Проведення дослідження

Дослідження проводиться індивідуально. Перед дитиною хаотично розкладають 10 паличок і пропонують виконати завдання: «Розклади палички в рядок так, щоб вони зменшувались за довжиною». Якщо дитині важко, то їй пояснюють спосіб побудови серійного ряду: «Вибирай кожний раз найдовшу паличку з тих, які не розкладені в ряд».

Обробка даних

Вираховують показники успішності й неуспішності побудови серійного ряду у відсотках. Завдання вважається виконаним правильно, якщо дитина не зробила ні однієї помилки.

Випробуваного зараховують до одного з 4 рівнів у залежності від способу виконання завдання:

I рівень – діти виконують завдання на основі зорового аналізу довжини паличок;

II рівень – діти виконують завдання, порівнюючи палички шляхом прикладання їх одну до одної;

III рівень – діти виконують завдання шляхом спроб (перестановкою паличок);

IV рівень – діти здійснюють нецілеспрямовані дії.

8. Діагностика просторових уявлень дітей 5–7 років*Підготовка дослідження*

Підібрати 5 іграшок (наприклад, лялька, зайчик, мишка, качка, лисиця) і малюнок із зображенням 9 предметів, які розташовані стовпчиком по 3; аркуш паперу в клітинку, олівець.

Проведення дослідження

Дослідження проводиться індивідуально. Дитині пропонують виконати такі завдання.

1. Показати праву, ліву руку і ногу, праве і ліве вухо.
2. На столі перед дитиною розкладають іграшки таким чином: в центрі – мишка, справа – качка, зліва – заєць, спереду – лялька, позаду – лисиця і просять відповісти на питання про розташування іграшок: «Яка іграшка між качкою і зайчиком? Яка іграшка стоїть перед мишкою? Яка іграшка позаду мишки? Яка іграшка стоїть зліва від мишки? Яка іграшка справа від мишки?»
3. Дитині показують малюнок і запитують про розташування предметів: «Яка іграшка намальована всередині, зверху, знизу, в правому верхньому куті, в лівому нижньому куті, в правому нижньому куті?»
4. Дитину просять на аркуші паперу в клітинку намалювати в центрі – коло, зліва – квадрат, вище кола – трикутник, нижче – прямокутник, над трикутником – 2 маленьких кола, під трикутником – маленьке коло. Завдання дитина виконує послідовно.

5. Іграшки розташовують зліва, справа, спереду і позаду дитини на відстані 40-50 см. від неї, пропонують розповісти, де яка іграшка стоїть.

6. Дитині пропонують стати в центрі групової кімнати і розповісти, що знаходиться зліва, справа, спереду, ззаду від неї.

7. Завдання аналогічне попередньому, але виконується на вулиці.

Обробка даних

Підраховують показники правильності виконання завдань в процентах. Результати оформлюють у таблиці. Визначають, як залежать особливості сприймання простору з точки зору відліку, віддаленості об'єктів і віку дітей.

Таблиця 2.2

Просторові уявлення дітей

Вік дітей	Орієнтування на власному тілі	Орієнтування відносно себе	Орієнтування відносно предмету
5–6 років			
6–7 років			

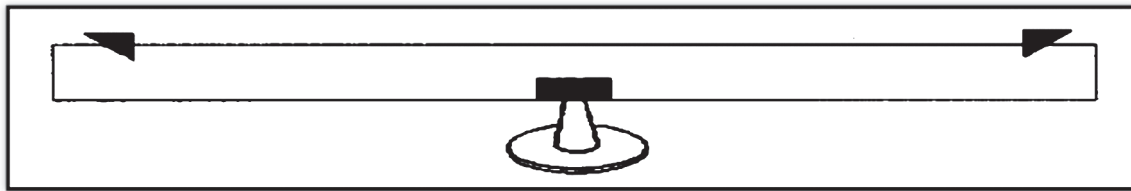
Таблиця 2.3

Визначення просторового розташування різновіддалених предметів

Вік дітей	Орієнтування серед близько розташованих предметів	Орієнтування в груповій кімнаті	Орієнтування на вулиці
5–6 років			
6–7 років			

9. Сприйняття просторових відрізків дітьми 6–10 років

Оцінка здібності до сприйняття просторових відрізків (окомір) може проводитися за допомогою найпростішого пристрою – лінійки Гальтона – виготовленого із звичайної лінійки (мал. 2.4). Сторона лінійки, звернена до випробуваного, заклеюється білим папером, по середині знаходиться чітка смужка, яка розділяє лінійку на дві половини (ліву і праву). Зверху – два повзунки.



Мал. 2.4

Експериментатор відсуває один повзунок до центру (від чіткої лінії) на 5-12 см. Випробуваний, який знаходиться в 0,5 м від лінійки, повинен відсунути свій повзунок на таку ж відстань у протилежний бік. Береться відлік помилки. Проба повторюється 10 разів.

Визначається процентна точність (T) вимірювання довжини відрізка за формулою:

$$T = \frac{100 - C_2 \times 100}{C_1},$$

де C_2 – сума різниць від заданої довжини відрізка (сума помилок випробуваного в мм); C_1 – сума відрізків, що пред'являються експериментатором. Оцінка результатів обстеження за описаною методикою виставляється за таблицею.

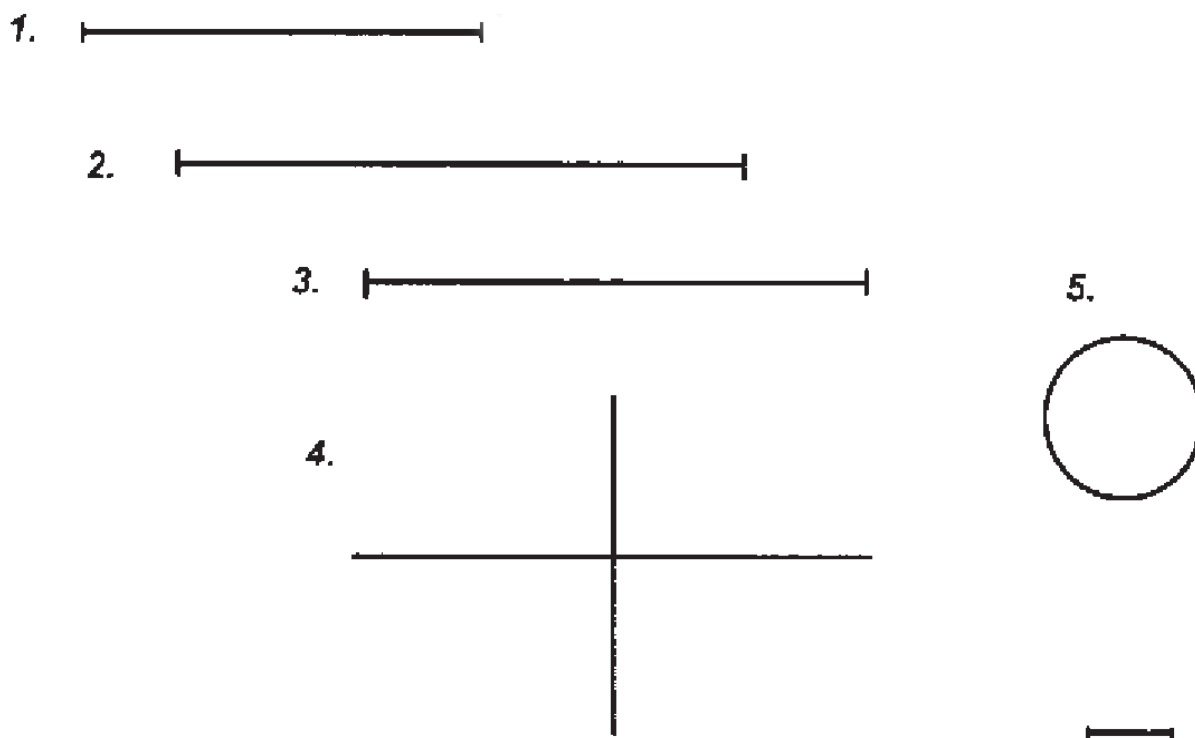
Оцінка в балах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Відсоткова точність зміни довжини	99	98	97	96	94	92	88	82	76

10. Методика вивчення лінійного окоміру дітей 6–10 років

Пропонується стандартний аркуш паперу, на якому намальовані два відрізки (16 мм і 21 мм); пряма, обмежена зліва; прямокутна вісь координат і відрізок довжиною 35 мм; коло діаметром 50 мм (розміри випробуваному не повідомляються). Об'єкти розташовані таким чином, щоб початок кожного відрізка знаходився в різних точках аркуша (див. мал. 2.5, зменшений у 3 рази).

Випробуваному дається завдання:

- 1) розділити перший відрізок на 4 рівні частини;
- 2) розділити другий відрізок на 3 рівні частини;
- 3) відзначити від точки вправо відрізок довжиною 45 мм;
- 4) відзначити по осях координат від центру відрізок, рівний по довжині розташованому в правій нижній частині аркуша;



Мал. 2.5. Матеріал для вивчення лінійного окоміру

5) поставити крапку в центрі кола.

Показником успішності буде сумарна величина помилок за всіма завданнями (у мм).

11. Тест «Знайди квадрат»

Тест спрямований на вивчення константності сприйняття дітьми дітей 4–6 років.

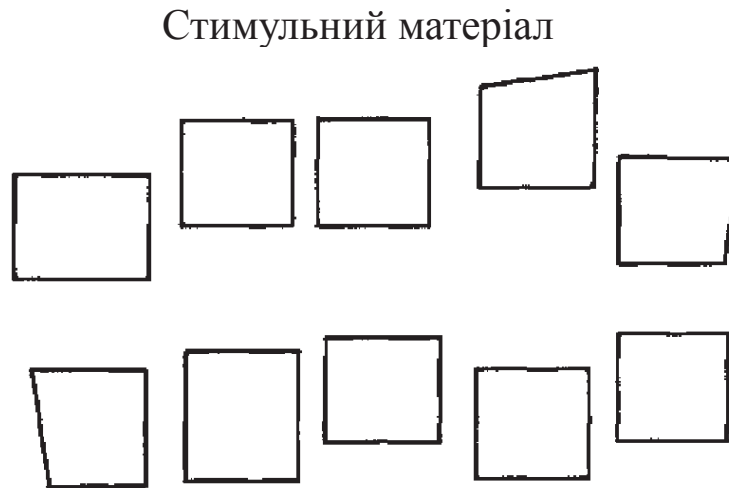
Дитині показують таблицю (мал. 2.6) із зображенням 10 чотирикутників, серед них 5 абсолютно однакових квадратів, та 5 чотирикутників, трохи відрізняються від них: вертикальні боки трохи довші горизонтальних, або навпаки; будь-який із кутів чотирикутника менше або більше прямого кута.

Дитині пропонується відшукати на таблиці всі квадрати (чотирикутники, у яких всі сторони і кути рівні).

Оцінка результатів:

- 1) дуже хороший результат, коли безпомилково знайдені всі фігури чи допущена лише одна помилка;
- 2) середній результат, коли допущені 2-3 помилки з фігурами, що мають спотворення прямого кута;

- 3) низький результат. Більша кількість помилок, серед них неправильно впізнані прямокутники;
- 4) дуже низький результат. Не розуміється визначення квадрата, хаотично називаються будь-які фігури.



Мал. 2.6

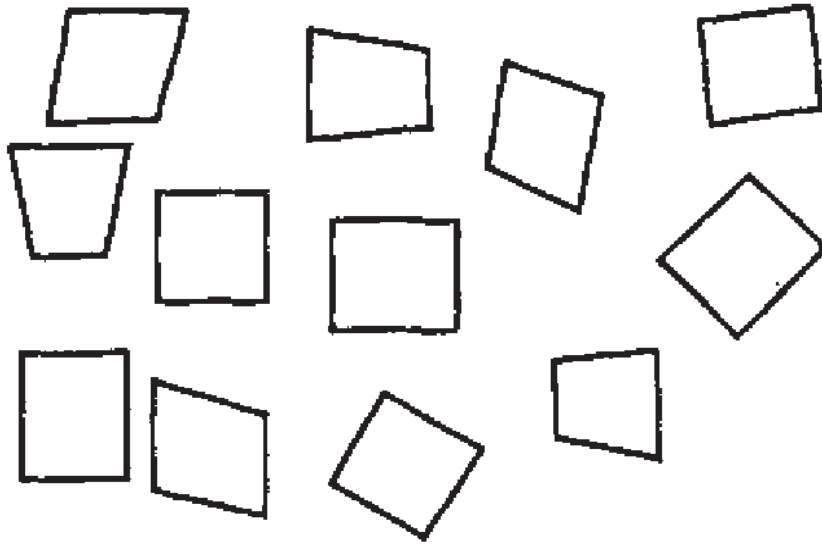
12. Тест «Знайди однакові фігури»

Дитині 4–6 років пропонується бланк з різними геометричними фігурами, всього 4 види: трапеція, квадрат, паралелограм і прямокутник (мал. 2.7). Необхідно однакові фігури помітити на бланку однаковими знаками (хрестиками, кружечками, галочкою, плюсом) або поставити на однакових фігурах однакові цифри: 1, 2, 3 і т. д.

Оцінка результатів:

- 1) дуже високий результат. Дитина не тільки безпомилково виконала завдання, але й назвала відмінності між фігурами, або дала їм загальноприйняті назви;
- 2) високий результат. Завдання виконано вірно, але без словесно-логічного аналізу, або: дано аналіз, але зроблена помилка;
- 3) середній результат. Допущені 1-2 помилки, частковий аналіз;
- 4) низький результат. Допущені 3 і більше помилки.

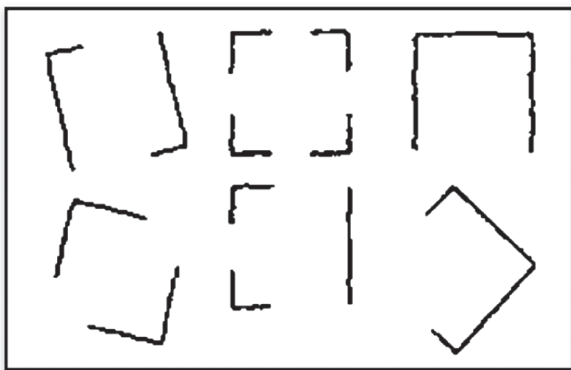
Стимульний матеріал



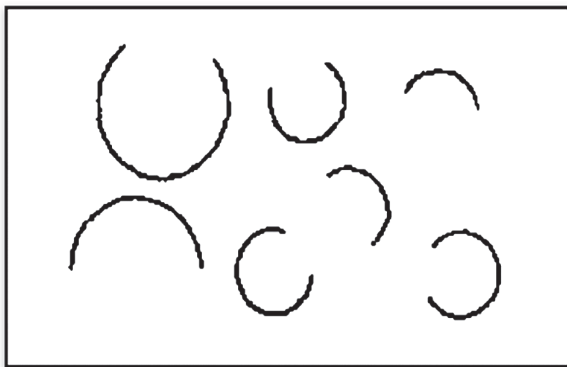
Мал. 2.7

13. Тест «Домалюй фігури»

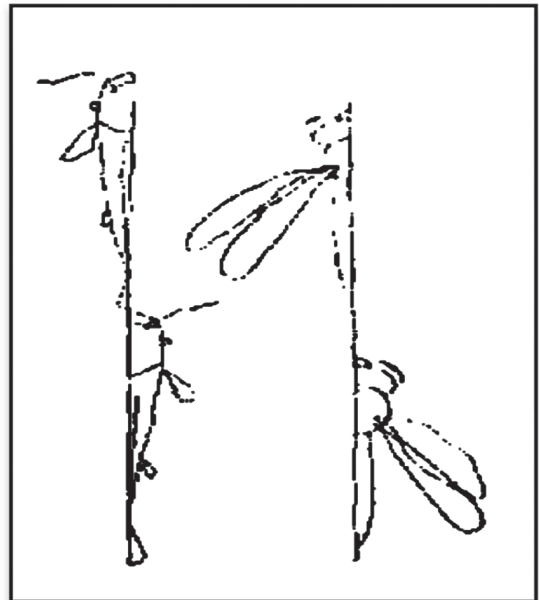
Дитині 4–6 років дають по черзі 3 бланка та пропонують домалювати на них фігури (квадрати і кола, бабку і рибу) і підкреслюють, що всі квадрати (кола, риби і т. д.) однакові (мал. 2.8–2.10).



Мал. 2.8



Мал. 2.9



Мал. 2.10

Спостереження за діями дитини під час її роботи з таблицями цього типу дає можливість скласти уявлення про здібності малюка до цілісного сприйняття форми предметів, про стан його графічних навичок, здатності здійснювати симетричне зображення.

Оцінка результатів:

- 1) хороший рівень: діти розуміють принцип роботи, безпомилково домальовують фігури.
- 2) середній рівень: те ж, що і в 1, але іноді допускають невелику асиметрію в малюнках.
- 3) низький рівень: зменшення площі домальованої фігури; грубі зміни її форми; нерозуміння принципу роботи.

14. Тест Д. Рея «Багатозначні малюнки»

Дитині 5–7 років пред'являють почергово малюнки 2.11, 2.12 і пропонують вгадати, що тут намальовано.

Оцінка результатів

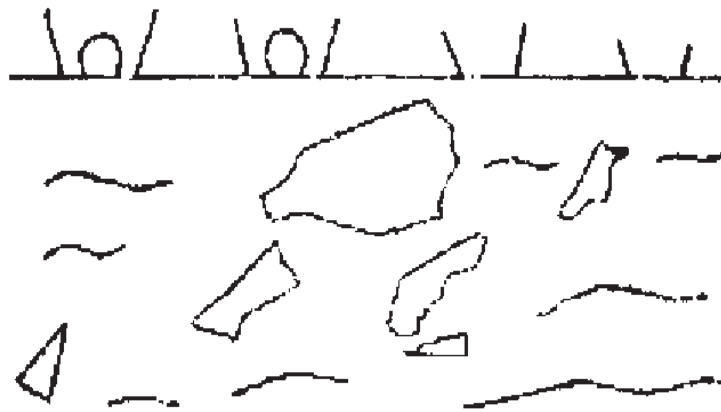
1. Хороший рівень сприйняття. Приклади відповідей:

- (мал. 2.11) – сонце, що заходить за водою; човни, що плывуть по річці; матроси плавають; крижини плывуть або уламки корабля;
- (мал. 2.12) – слон у ліжку; слон зайшов у квартиру і влаштував «розгардіяш»;
- (мал. 2.11) – годинникова майстерня; тут годинник з пружиною, інструменти скрізь розкидані; лупа, лампочки;
- (мал. 2.12) – це дитячий майданчик, гірка і багато сходинок однакових, поруч пісочниця, тут відерце з лопаткою, камінчики.

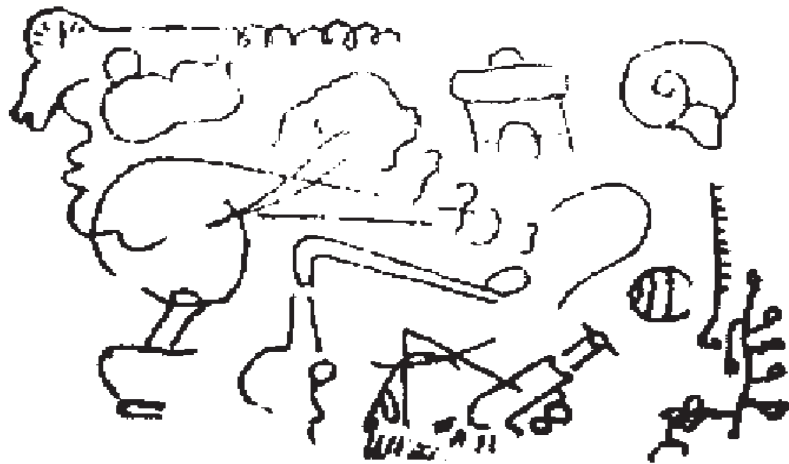
2. Низький рівень. Приклади відповідей:

- (мал. 2.11) – кільця; палички різні, якісь смужки, не знаю.
- (мал. 2.12) – равлик; квіточки; щось тут ні на що не схоже.

Стимульний матеріал (зменшено в два рази)



Мал. 2.11



Мал. 2.12

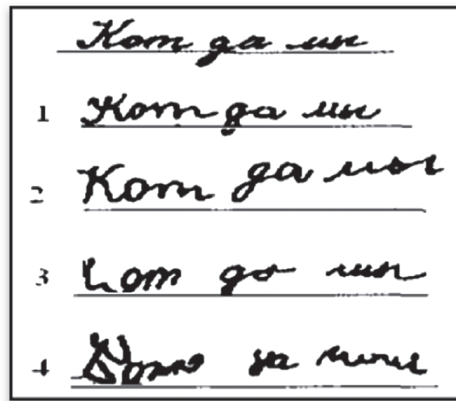
15. Тести зорово-моторної координації

Дитині 5–6 років пропонують скопіювати просте речення з трьох слів, написане письмовими буквами російського або іноземної мови (7 літер). Відстань між словами зразка приблизно в пів букви.

Стимульний матеріал: на мал. 2.13 наведено зразок і приклади п'яти проб його виконання з оцінками.

Оцінка результатів:

1 бал – чітко скопійований зразок. Розмір літер не перевищує еталон більш ніж у два рази. Пропозиція розділена на три слова. Відхилення запису від горизонтальної лінії – не більше 30°.



Мал. 2.13

2 бали – те ж саме, але розмір літер і відхилення від горизонтальної лінії перевищує зазначені межі.

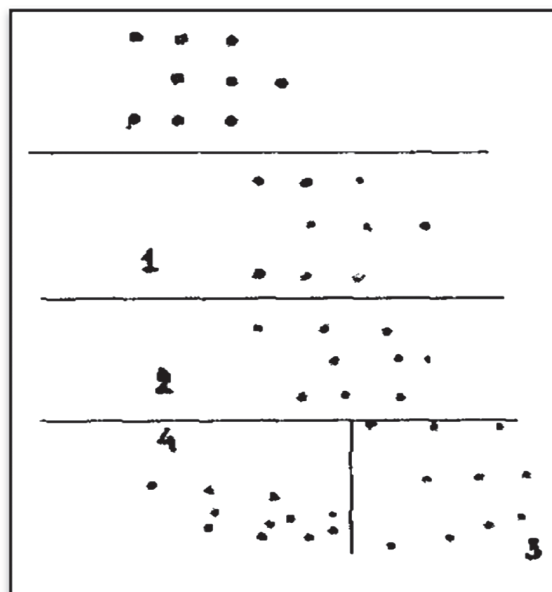
3 бали – можна чітко розібрати хоча б чотири букви зразка і хоча б одне слово в запису явно виділено (інші умови не враховуються).

4 бали – зберігається запис у рядок, але немає розбивки на слова, і хоча б 2 літери збігаються із зразком.

5 балів – каракулі.

16. Тест «Копіювання групи точок» (тест Керна-Йирасека)

Дитині 4–6 років пропонують намалювати такі ж точки, як на зразку (мал. 2.14), праворуч від нього.



Мал. 2.14

Оцінка результатів

1 бал – висока точність змалювання. Малюнок паралельний еталону. Допускається незначне відхилення точки від рядка або колонки. Можлива зміна розміру зразка (збільшення не більше ніж у два рази).

2 бали – вірно замальований візерунок з точок, але відстань між ними спотворено не більше ніж у пів зазору і не більше ніж у трьох випадках.

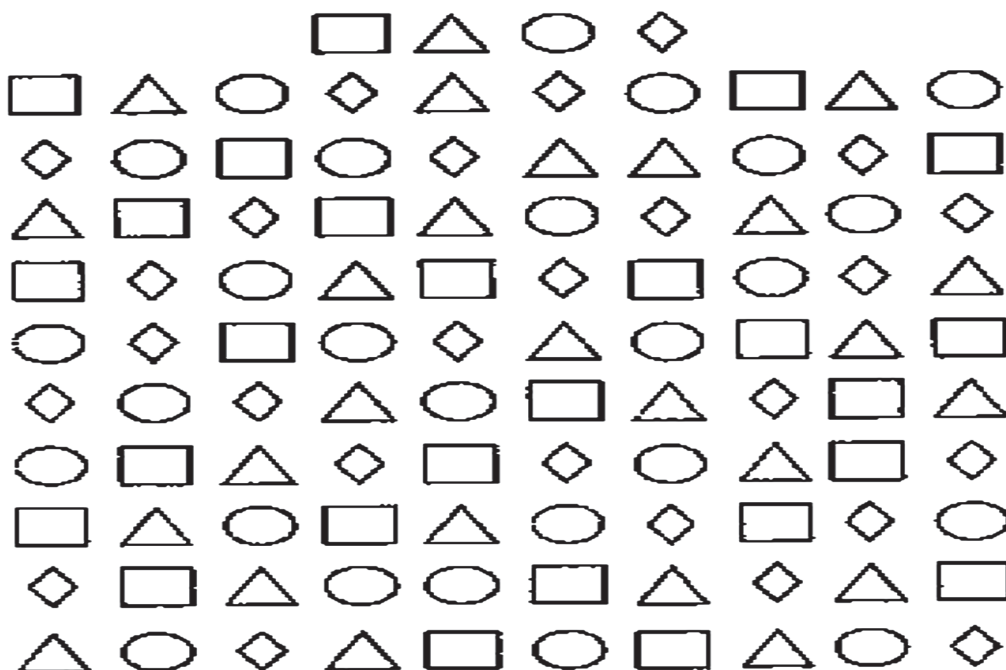
3 бали – не дотримано число точок (їх може бути не більше 20 і не менше 7), розміри узору спотворені не більше ніж вдвічі, можливо будь-яке відхилення візерунка від паралельної проекції еталона.

4 бали – візерунок не відповідає зразку, але складається з точок.

5 балів – каракулі.

17. Тест «Кодування» (для дітей 6–7 років)

Це складніша сенсомоторна проба, ніж попередні, тому що вимагає від дитини гарного розрізнення більшої кількості фігур і знаків, хорошого розподілу уваги, активної роботи пам'яті і високої швидкості руху руки. Це проба на визначення швидкості та легкості формування у дитини простого сенсомоторного досвіду (научуваності). Їй пропонується бланк з п'ятьма рядами простих фігур (всього 50) і чотирма фігурами-еталонами.



Існує аналогічна проба П'єрона-Руссера з іншими фігурами в бланку. Дитині пропонується заповнити порожні фігури в бланку такими ж знаками, як і у відповідних фігурах зразка. 5 фігур на початку першого рядка бланка відводяться для тренування. Слід почати і закінчити роботу за сигналом дорослого, заповнювати всі фігури послідовно, одну за одною, і працювати як можна швидше. На пробу відводиться 2 хв., ніяких зауважень і допомоги дорослого після тренувального етапу. В кінці підраховується кількість правильно заповнених фігур.

Норма для 6-річних:

- 25-30 фігур (дитина встигла заповнити правильно знаками за 2 хв.).
- 40-45 фігур – хороша норма.

Норма для 7-річних:

- 32-39 фігур.
- 46-47 фігур – хороша норма.
- 45 фігур – найкращий результат для обох вікових груп.

18. Тест «Опис іграшки» (для дітей 3–6 років)

Перед дитиною по черзі ставлять незнайомі їй іграшки, які вона розглядає 1-2 хв. Після цього говорять: «Опиши іграшку». Якщо дитина не може, уточнюють: «Розкажи, яка вона». Після перерви 20-30 хв. їй знову пропонують: «Опиши іграшку, яку тобі показували».

Схема аналізу даних

Особливості сприйняття:

1. Які ознаки дошкільник називає, скільки і в якій послідовності? Дослідник виявляє, які з них маля сприймає повніше, точніше та легше (колір, форму, величину, просторове розташування деталей). Чи називає дитина матеріал, з якого виготовлена іграшка?

2. Чи називає малюк частини предмета і які?

3. Чи називає дитина дії іграшки (сидить, стоїть), її емоційний стан (задумався, сердитий, веселий), моральні якості (добрий, сердитий)? Чи намагається пояснити наявність певних деталей, ту чи іншу дію, стан, якість?

4. Чи висловлює дошкільник своє ставлення до іграшки («Це баранчик. Мені такі подобаються»), вимоги до поведження з нею («За-

ець з гуми зроблений. З них треба обережно поводитися, його можна швидко порвати»)? Чи пояснює своє ставлення («Вона вся біла. Тому вона мені подобається»)? Чи дає естетичну оцінку («Красива»), мотивує її? Такий аналіз дозволяє простежити взаємозв'язок емоцій і сприйняття.

5. Сприймає малюк іграшку тільки візуально чи намагається обстежити її? Як і наскільки цілеспрямовано робить це?

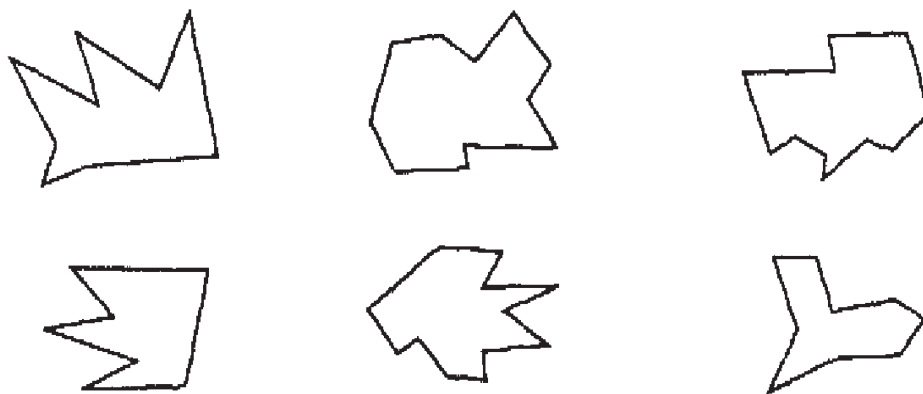
6. З того, наскільки послідовно і планомірно дошкільник описує іграшку, можна зробити висновок про сформованість процесу спостереження.

7. Чи виявляється у дитини (і в чому) зв'язок сприйняття і минулого досвіду? Наприклад, малюк називає дії, що безпосередньо не сприймаються, але відповідні персонажу.

19. Методика дослідження зорового і дотикового сприйняття дітей 6–7 років

У якості експериментального матеріалу використовуються плоскі фігури Г. Фелькельта (мал. 2.15). Випробуваному пропонується обмацати з закритими очима фігуру протягом однієї хвилини. Потім він повинен замалювати її, не дивлячись на оригінал. Після цього малюнок прибирається і перед випробуваним кладеться та ж фігура. Тепер він повинен подивитися на неї, запам'ятати, а потім замалювати, знову ж таки не дивлячись на оригінал.

Обидва малюнки зіставляються з оригіналами і визначається ступінь їх збігу, яка служить показником точності зорового і дотикового сприйняття.



Мал. 2.15

20. Методики діагностики слухового сприйняття

20. 1. Тест «Шуми»

(Слухове розрізнення; 6-й субтест з американської методики «Давайте подивимося на дитину», 1973 р., Нью-Йорк)

Дитині 4–6 років пропонують прослухати плівку з різними реальними звуками, записаними на ній. При цьому вона повинна ототожнити лежачі перед нею картинки з тими шумами, які буде чути: плач дитини; шурхіт газети; звуки води, що капає з крана; квакання жаби тощо.

Висока точність відповідей говорить про гарне слухове розрізнення у дитини.

20.2. Тест «Початкові приголосні»

(Національний тест готовності (MPT), США, субтест №1)

Дитині 5–6 років пропонуються чотири картинки (заєць, груша, дзвіночок, склянку). З них треба вибрати ту, яка починається з того ж звуку, що і слово, яке вимовляє експериментатор.

Наприклад, він каже слово: голуб чи собака, – а дитина відповідно піднімає або картинку з грушею, або зі склянкою і т. д.

Діти, які виконують ці завдання без помилок, мають гарні здібності фонематичного розрізнення, необхідні для успішного навчання читання та письма (подібні завдання можуть мати безліч варіантів на розрізнення будь-яких інших звуків при різному місцезнаходженні їх у слові: на початку, в середині, в кінці).

21. Методика вивчення сприйняття мовлення дітьми 6–7 років

Дана методика заснована на методі мовної аудіометрії, тобто розраховується кількість правильних відповідей у відсотковому відношенні до переданих.

Використовується магнітофонний запис з набором слів або фраз, запис пред'являється в суміші з шумом (необхідно підібрати таку частоту й інтенсивність шуму, які близькі до природних умов роботи та відпочинку учнів).

2.2. ПАМ'ЯТЬ

План

1. Пам'ять як процес, здібність і властивість особистості.
2. Пам'ять немовляти.
3. Розвиток пам'яті в ранньому дитинстві.
4. Види пам'яті у дошкільному віці.
5. Виникнення елементів довільності пам'яті.
6. Розвиток видів пам'яті молодшого школяра.
7. Психолого-педагогічні умови розвитку пам'яті дітей.
8. Методи діагностики пам'яті дітей.

1. Пам'ять як процес, функція, здібність і властивість особистості

Пам'ять як один з рівнів відображення оточуючої дійсності являє собою сукупність процесів, які сприяють організації і збереженню минулого досвіду. Вже у новонародженого пам'ять виступає у своїй елементарній формі – фіксування і подальше визначення життєво важливих для дитини впливів.

Запам'ятовування, збереження, відтворення і забування індивідом його досвіду називають *пам'яттю*.

Пам'ять – це здатність живої системи фіксувати факт взаємодії з середовищем (зовнішнім чи внутрішнім), зберігати результат цієї взаємодії у формі досвіду і використовувати його в поведінці (В.М. Дружинін, 2002).

Жодна дія не можлива поза процесом пам'яті, без неї людина залишалася б, за словами І.М. Сеченова (1829–1905), «завжди у стані новонародженого». Єдність і цілісність особистості забезпечується пам'яттю. Людина усвідомлює наступність кожного моменту її життя, його зв'язок з попередніми і наступними.

У більшості існуючих традиційних визначень пам'ять розглядається з погляду зазначених вище позицій. Так:

➤ пам'ять – психічний процес, в якому виділяють мнемічні операції, етапи запам'ятовування, перехідні процеси пам'яті і описують пам'ять процесами запам'ятовування, відтворення, впізнавання, збереження та забування;

➤ пам'ять – психічна функція запам'ятовування, збереження і відтворення інформації. Фіксується й аналізується результативна сторона: обсяг запам'ятовування і відтворення, швидкість запам'ятовування і т. д.;

➤ пам'ять – властивість особистості, яка пов'язана з організацією систем діяльності у часових відносинах – співвідношенням плану актуалізованих дій з попереднім і майбутнім;

➤ пам'ять – багаторівнева система зберігання (сенсорний реєстр, короткочасне зберігання і довгострокове зберігання), що розвивається.

2. Пам'ять немовляти

У процесі розвитку психіки людини вроджені біологічні форми пам'яті (мимовільне запам'ятовування) перетворюються на мнемічну діяльність, основу якої становлять складні за структурою процеси, керовані мнемічною метою (довільне запам'ятовування).

Пам'ять на початковому етапі свого онтогенетичного розвитку відзначається синкретизмом (злиттям) із іншими психічними явищами, насамперед із відчуттями, сприйняттями, емоціями. Внаслідок цього зміст пам'яті дитини визначається картинами оточуючого її життя, способом його організації дорослим. Правильний режим дня привчає дитину до повторюваних моментів її життя, закладає найбільш стійкі елементи культури особистості, походження яких пояснюють «всмоктуванням з молоком матері».

Одразу після народження розпочинається накопичення особистого досвіду дитини. Перші прояви пам'яті свідчать про її образний характер, тісний зв'язок з відчуттями. Поведінка дитини набуває ознак повторюваності при систематичній дії на неї певного подразника. Так, вже на першому місяці малюк розпочинає плакати при вигляді рушника, бо з цим предметом у нього пов'язані неприємні відчуття під час купання.

Приблизно у 3 місяці у малюка виникають мнемічні образи предмета і формується дія впізнавання – перший акт пам'яті в онтогенезі. Впізнавання одночасно представляє такі види образної пам'яті, як зорова, слухова, рухова. Найкраще дитина запам'ятовує подразники, включені у спілкування з дорослим та догляд за нею: впізнає облич-

чя і голос матері; потрапляючи у звичну для свого годування позу «під грудьми» у матері, дитина робить смоктальні рухи. Особливо активно розвивається рухова пам'ять, коли дитина краще оволодіває своїми рухами – з 6-ти місяців. На основі рухової пам'яті вона навчається повзати, захоплювати та втримувати предмети, ходити.

Поступово розширюється коло об'єктів, які дитина впізнає. У 3–4 місяці дитина впізнає предмети, пов'язані з годуванням, у 5 місяців розрізняє людей за голосом, у 6 місяців виділяє улюблену іграшку. З розумінням дитиною перших слів дорослого, з розвитком сприймання пов'язані перші прояви керування пам'яттю за допомогою слова у другому півріччі життя. Виявляється пам'ять на слова (зародження словесно-логічної пам'яті): малюк починає пов'язувати предмет із його назвою, подає предмети за словесною вимогою дорослого. Так, дитина шукає поглядом, повертаючи свій корпус та голівку, предмет, про який дорослий запитує «Де...?». Із поєднанням пам'яті та мовлення пов'язана здатність дитини виконувати перші прохання, нескладні інструкції дорослого наприкінці першого року життя. При виконанні певного прохання дитина виконує знайомі їй за попереднім досвідом дії, назви та спосіб виконання яких закріпилися в її пам'яті: дає м'ячик, встає, сідає, стоїть, іде.

Зростає тривалість збереження образів пам'яті. У третій чверті першого року життя немовля здатне впізнати знайому людину після 2–3 тижнів її відсутності.

Емоційна пам'ять яскравіше виявляється з 6 місяців, при накопиченні особистого емоційного досвіду. Предмети, які у минулому викликали в дитини емоції певної модальності, викликають у дитини аналогічні переживання. Так, малюк впізнає приємну мелодію, з першими її звуками радіє, сміється, «танцює».

Водночас впізнавання предметів ще дуже недосконале, спирається на найбільш виразні зовнішні ознаки, що, як правило, відзначаються варіативністю: чашка може бути білою і синьою, великою й маленькою; няня у халаті або у сукні, з різною зачіскою, у різних головних уборах. Так, хлопчик не впізнав тата у зимовій шапці, яку бачив уперше.

Особливостями розвитку пам'яті в немовлячому віці є:

– пам'ять на початковому етапі свого онтогенетичного розвитку відзначається синкретизмом;

- низька узагальненість запам'ятовування і нетривале збереження;
- панує мимовільне запам'ятовування та відтворення на рівні впізнавання;
- розвиток пам'яті починається з різних видів образної (зорова, слухова, рухова, емоційна пам'ять);
- на основі розвитку мовлення до кінця року складаються передумови для розвитку словесної пам'яті.

3. Розвиток пам'яті в ранньому дитинстві

Пам'ять у ранньому віці відзначається стрімким розширенням досвіду. Невипадково письменник Лев Толстой зауважував, що весь досвід людини складається з двох однакових частин: той, який вона накопичила до трьох років, та той, що поповнювався протягом решти життя.

Пам'ять дитини раннього віку все ще залежить від можливостей її сприймання. Оволодіння предметною діяльністю у ранньому віці призводить до стрімкого стрибка в розвитку сприймання, а саме у можливостях дитини до виділення ознак в об'єктах. Зростає і рухова самостійність дитини, що дозволяє значно розширити її контакти з оточуючим. Дитина розрізняє низку властивостей предметів, особливо добре ті з них, які часто виступають умовами виконання предметних дій: форму, розмір, просторові співвідношення. Гірше – колір. Успіхи у розвитку сприймання позитивно позначаються на розвиткові пам'яті. У впізнаванні вона орієнтується, насамперед, на знайомі їй властивості предметів, а не на їх оточення, тому впізнавання стає позаситуативним, більш узагальненим. Зміна деяких зовнішніх ознак об'єктів не вводить більше дитину в оману: вона впізнає маму і у сукні, і у шубі.

Важливим етапом у розвитку пам'яті є її диференціація та інтеграція серед психічних процесів. Одразу після року пам'ять дитини поступово відокремлюється від процесу сприйняття. Замість впізнавання (тобто відтворення при повторному сприйманні) виникає власне відтворення з опорою на образ об'єкту за його відсутності. Чимдалі більше зростає тривалість збереження образів пам'яті: у 2 роки дитина впізнає знайоме обличчя після перерви у 1,5–2 місяців, а з

2-х років – об'єкти, сприйняті рік тому. Запапам'ятовування за змістом включає не тільки образи об'єктів, осіб, але й елементарні способи поведінки та дій. Дитина засвоює, що можна, а що заборонено, як слід збиратись на прогулянку, вітатись з іншими дітьми, звертатись до старших тощо.

На основі розвитку мовлення стає можливою тісніша інтеграція цього процесу із пам'яттю. У результаті інтенсивно розвивається словесна пам'ять. Починає діяти принцип смислової організації пам'яті, коли краще запам'ятовується те, що добре зрозуміле людині. Дитина не тільки краще розуміє слова дорослого, але й прагне до цього. На основі словесної пам'яті та процесу розуміння мовлення різко зростає її лексичний запас. Перехід до активного мовлення зумовлений запам'ятовуванням слів, які дитина може доречно відтворювати для побудови висловлень.

Особливостями пам'яті в ранньому дитинстві є:

- розвиток пам'яті зумовлений зростанням можливостей сприймання і рухової самостійності дитини, що виникають у предметній діяльності;
- пам'ять відокремлюється від сприймання; з'являється власне відтворення;
- зростає обсяг і тривалість збереження змісту пам'яті;
- змістом пам'яті виступають об'єкти, особи, способи поведінки та дій;
- відбувається інтеграція пам'яті із мовленням дитини, що зумовлює бурхливий розвиток словесної пам'яті.

4. Розвиток видів пам'яті у дошкільному віці

Стрімке накопичення досвіду дитини до 3-х років ставить перед наступним етапом розвитку пам'яті головну завдання – впорядкування, систематизація запам'ятованого матеріалу.

Упродовж дошкільного віку *образна пам'ять* залишається провідною та досягає свого розквіту. Дитина активно знайомиться з оточуючим світом, отримує значний обсяг вражень, інформації, які вимагають свого узагальнення, групування. Тут на допомогу приходить мислення, яке чимдалі більше включається у мнемічні процеси. Про співвідношення пам'яті і мислення Л.С. Виготський зауважив: якщо

для дошкільника подумати означає пригадати, то для молодшого школяра пригадати означає подумати. Таким чином, у дошкільному віці пам'ять за своїми показниками випереджує мислення. Недоліки сприйняття дошкільника також виявляються в результаті його недостатнього осмислення: дитина, передусім, вирізняє ті ознаки предмета, які «впадають у вічі», тобто привертають мимовільну увагу, не помічаючи інших, не так зовні виразних, але суттєвих, виділення яких пов'язане із мисленням, а не увагою. Відсутність єдиної смислової основи досвіду дошкільника приводить до фрагментарності, неузгодженості, розірваності окремих образів. Він прагне пізнати весь світ, а узагальненою схемою для цього не володіє. Запам'ятовування відбувається швидко, але хаотично, без певного порядку в нагромадженні образів. Так і відтворення – відбувається швидко, але безсистемно. Якщо дошкільника просять описати за пам'яттю пса, то він безсистемно згадує: у пса є хвіст, він бігає, їсть хліб, у нього чотири лапи...

Розвиток мислення приводить до того, що з'являються найпростіші форми узагальнення, а це, у свою чергу, забезпечує систематизацію уявлень.

Упродовж дошкільного віку спостерігається посилення зв'язків між пам'яттю і мисленням, які зумовлюють інтелектуалізацію пам'яті, що полягає у наступному (за Г.О. Люблінською):

- збільшується обсяг уявлень пам'яті, посилюються зв'язки між окремими образами;
- завдяки опануванню способами спостереження схематичні, злиті та розпливчасті уявлення предмета стають більш чіткими, диференційованими, осмисленими, набуваючи більш узагальненого характеру;
- збільшується динамічність уявлень, що використовується старшими дошкільниками в різній діяльності;
- уявлення стають зв'язними й системними, об'єднуються у цілісні картини певної ситуації;
- стаючи осмисленими, уявлення дедалі більше підлягають керуванню та внутрішній переробці, відтворюються дошкільником відповідно до конкретного завдання.

Засвоєння широкого спектра моторних та сенсомоторних навичок дошкільником не тільки стає можливим на основі *рухової пам'яті*, але водночас і сприяє її розвитку. В результаті рухова

пам'ять інтенсивно розвивається, зростає її обсяг, що включає ланцюжок пов'язаних і послідовних дій. Стає можливим розпочати навчання дитини гри на музичних інструментах, танців, видів спорту. Завдяки засвоєнню сенсомоторних стереотипів дитина стає фактично самостійною у побутових процесах, дотримується культурно-гігієнічних вимог. Здатність виконувати рухи за зразком дорослого вдосконалюється: дитина може повторити досить складні поєднання рухів, контролює себе при відсутності зразка на основі уявлень про схему руху. Свого розквіту досягають рухливі ігри, що передбачають не тільки запам'ятовування рухів, але й правил гри.

Виникають сприятливі умови для засвоєння трудових навичок, навичок володіння знаряддями праці (лопаткою, відерцем, голкою, ножицями). Дитина навчається виконувати досить складні трудові операції, що розвивають мілку моторику руки та готують її до оволодіння письмом (ліплення, шиття, вишивання, в'язання).

Словесна пам'ять дошкільника досягає значних успіхів, знаходить свою реалізацію в описовому та пояснювальному мовленні. Дитина напам'ять проговорює доступні для її розуміння вірші, скороговки, приказки, загадки. На розвиток словесної пам'яті позитивно впливає процес слухання та переказу творів художньої літератури, спілкування з дорослими та однолітками.

Виникає ще один вид пам'яті – особистісна, яка виявляється у новому виді відтворення – *спогадах* про події з життя дитини, її успіхи в діяльності, взаємостосунки з дорослими й однолітками. Дошкільник найдовше запам'ятовує ті події та моменти свого життя, що викликали глибокий емоційний відгук: подарунок улюбленої іграшки, появу меншої дитини в сім'ї, хвороба бабусі.

Особливостями розвитку видів пам'яті у дошкільному віці є:

- серед видів пам'яті провідною залишається образна;
- зміцнюється зв'язок образної пам'яті із мисленням, що дозволяє систематизувати та узагальнити зміст пам'яті;
- значний розвиток рухової пам'яті стає основою для засвоєння складних сенсомоторних навичок трудової, ігрової, музичної, спортивної діяльності;
- розвиток словесної пам'яті відбувається у процесі слухання творів художньої літератури та різного виду відтворення її змісту;
- виникає особистісна пам'ять – спогади.

5. Виникнення елементів довільності пам'яті

Розвиток пам'яті дошкільника відбувається у напрямку зростання її довільності, керованості. Наприкінці дошкільного віку в дитини все ще переважає мимовільна пам'ять. Умовою її покращення виступають характеристики запам'ятовуваного матеріалу. Найкраще запам'ятовується дитиною емоційно насичений, ритмічно побудований, незвичний, контрастний, динамічний матеріал, при сприйманні якого активізується мимовільна увага. Дитина може запам'ятати на все життя свою улюблену іграшку, ляльку, капелюшок.

Поряд з пануванням мимовільної пам'яті у її розвитку настає принциповий момент – під кінець молодшого дошкільного віку в дитини *виникають елементи довільності*. Довільна пам'ять, по-перше, підпорядкована спеціальній мнемічній меті – запам'ятати, а по-друге, є регульованою. Виникнення довільної пам'яті відбувається у грі, а психологічними умовами її є формування самосвідомості дитини, її цілеспрямованості, самостійності, організованості, засвоєння навичок саморегуляції на основі словесних самоінструкцій.

Розвиток здатності до постановки мнемічної мети. У мимовільній пам'яті запам'ятовування матеріалу відбувається як незапланований результат виконання якої-небудь діяльності: запам'ятав напам'ять вірш, бо дорослий часто читав його.

Перші мнемонічні завдання ставить дорослий, коли просить дитину пригадати назву певного предмета, скоромовку, віршик; переказати почуту казку. Отримуючи схвалення, дитина радіє, поступово сама ставить перед собою завдання запам'ятати щось, щоб потім пригадати і викликати схвалення дорослого.

Виконуючи такі завдання, дитина засвоює найпростіші мнемонічні прийоми та засоби (повторення, переказ). Під впливом вказівок дорослого дитина виправляє помилки у тому, що пригадала, в неї виникає прагнення пригадати правильно.

Вперше здатність виправляти помилки при відтворенні матеріалу проявляється у чотири роки. Згодом виникає прагнення цих помилок не припускатись, а для цього дитина налаштовується запам'ятати правильно і точно, тобто вона починає розуміти зв'язок між моментами запам'ятовування та відтворення. Завдяки поширенню механізмів регуляції пам'яті на всі її процеси, особливо на мо-

мент запам'ятовування та відтворення, відбувається різке зниження неточностей при пригадуванні. Зростає глибина контролю за пригадуванням: у чотири роки дитина відстежує правильність послідовності основних складових частин матеріалу, а у старшого дошкільника контроль поширюється і на зміст у межах цих частин.

Інтелектуалізація пам'яті, зростання її осмисленості робить можливим за умови відповідної педагогічної роботи засвоєння дитиною смислових прийомів запам'ятовування: порівняння нового з відомим, різних частин матеріалу між собою; групування, класифікація.

Особливостями розвитку елементів довільності пам'яті в дошкільному віці є:

- поряд з переважанням мимовільної пам'яті з 4 років з'являються елементи довільної пам'яті;
- елементи довільності пам'яті проявляються як здатність дитини до постановки мнемонічних завдань та до самоконтролю під час запам'ятовування і пригадування;
- за умови відповідної педагогічної роботи дитина до кінця дошкільного віку оволодіває смисловими прийомами запам'ятовування.

6. Розвиток видів пам'яті молодшого школяра

Зростання міцності й обсягу пам'яті

У навчальній діяльності дитина повинна вміти керувати своєю пам'яттю: запам'ятовувати способи дії з метром і лінійкою, з різними літерами, цифрами і знаками, заучувати нові терміни, правила, закони.

Навчаючись у школі, діти мають запам'ятовувати і пригадувати іноді не дуже цікавий, складний і великий за обсягом навчальний матеріал. Дитині доводиться запам'ятовувати багато узагальнюючих назв: рівнина, рослина, клімат, додаток, різниця, рівність, голосний звук, розділовий м'який знак, звук і літера, іменник тощо.

Специфіка змісту і нові вимоги до процесів пам'яті істотно впливають на ці процеси.

Збільшується *обсяг*, або «потужність», пам'яті. Учні IV класу запам'ятовують у 2-3 рази більше слів, ніж учні I класу.

Дослідження показують, що є певні, але дуже варіативні відношення між *повнотою*, *швидкістю* і *міцністю* запам'ятовування та їх зміною на різних вікових ступенях розвитку дітей. Ще П.П. Блонський вважав, що пам'ять у дітей розвивається нерівномірно: словесна пам'ять у дитини починає функціонувати після 2 років і досягає найбільшого розквіту в 7–8-річному віці. У підлітка вона слабне, а потім знову підсилюється.

Вивчення міцності і швидкості запам'ятовування школярами різного змісту показало, що в цілому за цими показниками пам'ять школярів поліпшується з віком. Проте, за даними Е. Меймана, здатність до заучування з віком зростає, а міцність запам'ятовування з роками спадає. За даними С.Г. Бархатової, міцність запам'ятовування зростає особливо значно в період від 7–8 до 10–11 років, а після цього процес сповільнюється. Але в цей період зростає число випадків, коли діти застосовують спеціальні прийоми запам'ятовування. Якщо в другокласників виявлено високу кореляцію між швидкістю і міцністю запам'ятовування матеріалу, то далі ступінь збігу цих якісних особливостей пам'яті знижується.

У молодших школярів продуктивність пам'яті залежить: а) від змісту запам'ятовуваного матеріалу; б) від характеру діяльності і в) від ступеня опанування раціональними способами і прийомами заучування та відтворення матеріалу.

У цьому віці істотні якісні зміни відбиваються в тому, *що і як* зберігає пам'ять. Дошкільники насамперед запам'ятовують матеріал, який дають їм конкретно, наочно, у формі реальних предметів (або їх зображень). Хоч таке саме значення наочність зберігає і в роботі учнів I–IV класів, однак переважання в навчальному матеріалі словесного змісту починає швидко розвивати в них уміння запам'ятовувати словесний, часто абстрактний матеріал. Наприклад, якщо дев'ятирічні діти з наданих їм 12 предметів запам'ятовують у середньому 6,4, то з такої кількості слів абстрактного значення вони утримують у пам'яті лише 4,2 слова. До кінця початкового навчання, тобто в одинадцятирічному віці, діти запам'ятовують в середньому 8,6 предмета і 5,1 слова абстрактного значення. При цьому віковій відмінності виступають сильніше в процесі відтворення, ніж узнавання (А.О. Смирнов).

Переважання запам'ятовування наочного матеріалу зберігається протягом усього періоду початкового навчання. Лише в середніх класах помітно підвищується продуктивність запам'ятовування слів,

що мають абстрактне значення. Це – наслідок загального розвитку в дітей абстрактного мислення. Воно формується в процесі засвоєння учнями II–IV класів теоретичних знань, зокрема граматичних, математичних, природознавчих понять. При цьому навіть в учнів IV класу продуктивність запам'ятовування зростає при наявності деяких наочно даних опор (Г.С. Костюк, А.О. Смирнов).

Вивчаючи питання про значення різного за змістом матеріалу для продуктивності його запам'ятовування, В.І. Самохвалова показала, що значний стрибок спостерігається в період від 8 до 12 років при запам'ятовуванні матеріалу будь-якого змісту. Найбільш різко зростає можливість запам'ятовування словесного матеріалу (в тому числі і беззмістовних складів) внаслідок застосування спеціальних мнемонічних прийомів. Найменш різко зростає продуктивність пам'яті при запам'ятовуванні конкретних предметів і їх зображень. З віком при запам'ятовуванні дедалі більшу роль починають відігравати словесні опори, хоч і тут співвідношення сигнальних систем є варіативними. Вони зумовлені індивідуальними відмінностями дітей.

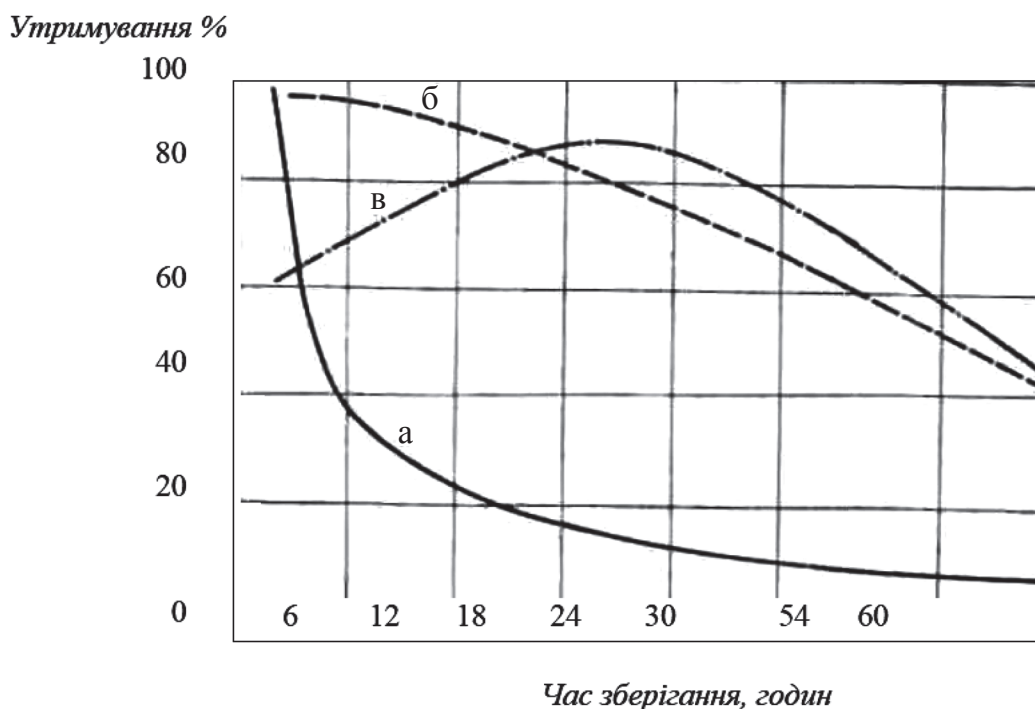
Значні зміни відбуваються і в розвитку уявлення молодших школярів. Щоб засвоювати навчальний матеріал, в учнів повинно постійно діяти уявлення. Вивчення географії та історії, розв'язування задач найрізноманітнішого конкретного змісту, переконструювання складних слів, речень або геометричних фігур, робота з природознавства і праці – усе це немислиме без створення образів, їх нових комбінацій. Особливо велике значення для розвитку уявлення має література. Вона поступово відриває дитину від одиничних конкретних образів, якими звичайно оперують дошкільники і учні I–II класів. Художня книга сприяє створенню в дошкільників узагальнених змістових образів і вчить оперувати ними.

Змістова пам'ять

Змістова пам'ять школярів має величезні переваги порівняно з механічною і виявляється в особливостях відтворення засвоєного матеріалу (А. Біне, Е. Мейман, О.П. Нечаєв, О.М. Леонт'єв, М.Н. Шардаков, А.О. Смирнов, В.П. Зінченко та ін.). Ці особливості зводяться до наступних:

1. Діти замінюють малознайомі важкі слова або поняття більш звичними: замість «будова» кажуть «будинок», замість «огорожа» – «тин» тощо.

2. Пропускають деякі деталі, подробиці, передають основи є.
3. Можуть змінити порядок викладу, послідовність окремих епізодів або описів, не порушуючи логіки викладеного змісту.
4. Передаючи сприйнятий зміст, доповнюють його від себе рядом подробиць і такими деталями, які прикрашають відтворювану подію або улюблений образ героя.
5. Можуть узагальнено викладати факти, подробиці, характеристики, доповнюючи сприйняте власними міркуваннями, висновками, оцінками.



Мал. 2.16. Криві забування: а – крива Еббінгауза; б – крива Біне; в – крива Д.І. Красильщиковаї.

Змістове запам'ятовування різко поліпшує процес пам'яті: обсяг запам'ятовуваного матеріалу зростає в 5-8 і 10 раз. Час збереження, або латентний період, подовжується, тобто міцність пам'яті підвищується. Значно підвищується точність і повнота відтворення. Матеріал, який діти запам'ятали осмислено, звичайно майже не «вивітрюється», наприклад за час літніх канікул.

Змістова обробка сприйнятого матеріалу істотно змінює й хід процесу забування. Якщо матеріал заучений, але не осмислений, він дуже швидко забувається, і до кінця латентного періоду учень зберігає в пам'яті лише безладні клапти сприйнятого тексту, події, спекта-

кню (крива Еббінгауза, мал. 2.16 *a*). Але якщо зміст зрозумілий, якщо учень розуміє істотні моменти і головні зв'язки, які становлять зміст сприйнятого, його логічну основу, процес забування має зовсім інший характер (крива Біне, мал. 2.16 *b*). Матеріал забувається значно повільніше, а збережена частина сприйнятого змісту є його «згустком». Забуваються подробиці, дрібні деталі. А головне зберігається надовго.

Вивчаючи процес забування в дітей, Д.І. Красильщикова побудувала криву (мал. 2.16 *в*), яка демонструє збільшення обсягу відтвореного матеріалу через певний час після заучування. Такий «приріст» найчастіше спостерігають у вразливих, добре розвинених дітей при відтворенні ними складного змістового матеріалу. Широка іррадіація нервового збудження в корі мозку лише поступово обмежується гальмівним процесом. Матеріал повинен ніби відлежати, щоб його засвоїли. Це явище назвали *ремінісценцією*. У цей період відбувається прихована робота над засвоєнням сприйнятого матеріалу, тому його відтворення стає багатшим і повнішим.

Істотно відрізняються й способи запам'ятовування матеріалу, що їх використовують молодші школярі. Пошуки смислу, прагнення зрозуміти те, що треба засвоїти, помітно зростають. Першокласники ще часто запам'ятовують сприйнятий текст дослівно. Це буває тоді, коли вони або не зрозуміли матеріалу, або навмисно намагаються передати прочитане якомога точніше. Не знаючи, в яких випадках можна передавати не весь текст, а лише його частину, де точно йти за текстом, а де передавати його своїми словами, не вміючи вибрати з нього головне і передавати те саме, але іншими, своїми словами, учні молодших класів ще часто заучують прочитане оповідання або пояснення вчителя дослівно. Вони запам'ятовують його напам'ять.

Перехід до змістового запам'ятовування здійснюється в процесі загального розумового розвитку школяра. Цьому значною мірою сприяють такі види його навчальної роботи, як виклад, письмові твори за малюнком, ілюстрації до прочитаного оповідання або вірша, робота над планом літературного твору.

Чим старші діти, тим дедалі більшу роль в їх пам'яті починають відігравати змістові зв'язки, тим більше і повніше функція пам'яті включає в себе процеси мислення і уявлення і тим менш продуктивним буде дослівне запам'ятовування. Тому для навчальної роботи учнів I–IV класів особливо істотна роль словесних змістових опор.

Довільна й мимовільна пам'ять

Навчальна діяльність істотно змінює процес розвитку довільної пам'яті. Вона набуває дедалі більшої сили і більших можливостей. Характерно, що в міру того, як дитина звикає до шкільного життя, зростає й значення навчального мотиву в запам'ятовуванні. Найбільш значущий для дошкільників мотив – ігровий – поступово втрачає провідне значення.

На запам'ятовування дітей-дошкільників помітно впливає і *установка*. Залежно від того, на що орієнтована дитина, змінюється продуктивність її пам'яті. Створюючи в учнів установку на тривалість збереження, на передавання матеріалу своїми словами (або дослівно), на необхідність відтворювати його послідовно, дорослий спостерігає помітне поліпшення пам'яті учнів.

Однак формування довільної пам'яті зовсім не є витісненням або подавленням мимовільного виду запам'ятовування. Дослідження В.П. Зінченка і А.О. Смирнова та ін. показують, що мимовільне запам'ятовування продовжує відігравати істотну роль у набуванні досвіду навіть у дорослої людини, особливо в умовах її активної діяльності. У 7–10-річних дітей мимовільне запам'ятовування високопродуктивне, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом їх активної діяльності, хоч ця діяльність і не має спеціальної мнемонічної спрямованості. Поставивши перед молодшими школярами завдання запам'ятати демонстровані малюнки, П.І. Зінченко показав, що діти добре відтворили їх зміст, але зовсім не могли пригадати, які числа були написані на кожному з них. Змінивши задачу, дослідник дістав протилежний результат. Діти могли досить успішно скласти ряд з чисел, але запам'ятати лише незначну кількість предметів, зображених на малюнках.

У тих умовах, коли учнів навчали способів кращого запам'ятовування, продуктивність пам'яті підвищилася: від 7 до 7,4% у дошкільників; від 10 до 18% у школярів; від 11,5 до 14% у дорослих.

Узагальнюючи дослідження з проблеми пам'яті, А.О. Смирнов зазначає, що *мимовільне запам'ятовування, яке здійснюється в активній розумовій діяльності дітей, продуктивніше, ніж довільне запам'ятовування, що відбувається в звичайних умовах і не має мне-*

монічної спрямованості. Якщо учень (і дорослий) не вміє користуватися раціональними прийомами запам'ятовування, продуктивність пам'яті значно знижується.

Навчання способів заучування

Розвитку довільної пам'яті величезною мірою сприяє навчання дітей раціональних способів і прийомів заучування. Молодші школярі взагалі не знають, що можна і треба вчитися запам'ятовувати те, що вони чують або читають. Мнемонічна діяльність як така їм ще невідома. Тим часом, не знаючи способів заучування, школярі навіть старших класів витрачають часто багато часу на беззмістовне повторювання матеріалу і досягають дуже низьких результатів у його запам'ятовуванні. Серед способів раціонального заучування одним з провідних є складання програми роботи над тим чи іншим змістом.

Дослідження з проблеми програмованого навчання показали, що ефективність запам'ятовування і вміння успішно використовувати завчений матеріал набагато підвищується, коли людина діє відповідно до відомої схеми, яка є опорою для засвоєння і використання змісту, що сприймається (Дж. Брунер, Н.Ф. Тализіна).

М.О. Бантова розробила програму, яка допомагає учням опанувати способи розв'язування арифметичної задачі:

1. Прочитай задачу.
2. Запиши задачу коротко.
3. Дай відповідь на запитання, що показує кожне число. Назви головне запитання задачі.
4. Уяви собі те, про що йдеться в задачі (якщо треба, зроби креслення), і розкажи, що ти уявив.
5. Подумай, що можна сказати про число, яке ти дістанеш у відповіді: більше воно буде чи менше за яке-небудь з чисел, наведених у задачі?
6. Розкажи собі план розв'язування.
7. Виконай розв'язування.
8. Подумай, чи не можна розв'язати задачу іншим способом; якщо можна, то розв'яжи.
9. Перевір розв'язок і запиши відповідь.
10. Постав собі цікаві запитання і дай відповідь на них.

Працюючи за цією схемою, учні запам'ятовують етапи всього процесу роботи над будь-якою задачею. Застосування такої програми до дедалі складніших і різноманітніших задач на основі послідовного виділення їх істотних компонентів формує в старших школярів і більш узагальнене вміння або загальний метод розв'язування математичних задач.

Є й більш загальні прийоми раціонального засвоєння заучуваного матеріалу. Це, зокрема:

1. Розуміння тексту, формули, картини, креслення, які треба запам'ятати.

2. Ясність мети і зв'язку заучуваного матеріалу з попереднім, вже відомим змістом, а де можливо, – з практичним його використанням.

3. Змістова активна обробка матеріалу самими учнями: складання плану тексту, виділення основної думки, об'єднання даних у категорії і групи, вибір заголовку або назви групи, встановлення різноманітних змістових, а іноді й зовнішніх зв'язків між частинами запам'ятовуваного змісту.

4. Раціональне використання наочності: картин, малюнків, схем, креслень і образів, створених на основі їх словесного замальовування.

5. Раціональна організація повторень:

а) розподіл повторень у часі (наприклад, першого дня – 5-6 разів, другого дня – 4, третього – ще 2-3);

б) зміна способів повторення (індивідуально кожним учнем, «ланцюжком», хором, як інсценівки, слухання вчителя тощо);

в) поєднання повторень усього матеріалу із заучуванням його за змістовими частинами.

6. Введення самоконтролю для виявлення тієї частини матеріалу, яку ще не вдалося добре запам'ятати.

7. Застосування вивченого матеріалу в розв'язуванні задач різних видів, у виконанні різних вправ, у різноманітних видах діяльності дітей.

8. Максимальна активізація зусиль як окремих учнів, так і цілих груп (зірочок, класів) за допомогою введення різних видів спонукання (змагань, Олімпіад) з дальшим підсумовуванням здобутих результатів.

Як показують педагогічна практика і спеціальні дослідження, раціональною побудовою процесу навчання можна набагато поліпшити пам'ять учнів. Ці положення не викликають сумнівів, бо пам'ять як одна із сторін розумової діяльності дитини удосконалюється в процесі її загального інтелектуального розвитку.

Отже:

1. Пам'ять дитини відзначається великою пластичністю, що створює сприятливі умови для швидкого пасивного запам'ятовування матеріалу і його легкого забування. З розвитком дитини пам'ять набуває вибіркового характеру: дитина краще і на більший строк запам'ятовує те, що їй цікаво, і використовує цей матеріал у своїй діяльності.

2. Розвиток дитини виявляється в тому, що:

- а) збільшується обсяг того, що запам'ятовується;
- б) зростає повнота, системність і точність відтворюваного матеріалу;
- в) продовжується прихований (латентний) період;
- г) запам'ятовування дедалі частіше спирається на змістові зв'язки, що забезпечує учневі можливість вільно оперувати набутими знаннями в різних умовах, великий обсяг запам'ятовування і тривалість збереження;
- д) пам'ять набуває довільного характеру;
- є) діти засвоюють раціональні способи заучування;
- є) пам'ять звільняється з полону сприймання, пізнавання втрачає своє виняткове значення, дедалі більшу роль починає відігравати вільне відтворення старшими дітьми збереженого матеріалу.

3. Змістом пам'яті дитини є образи раніше сприйнятих предметів, виконаних рухів і дій) пережитих почуттів. Починаючи з другого року життя, дитина пам'ятає слова, потім цілі ланцюги слів. Пізніше змістом пам'яті стають не тільки слова, а й думки. Різноманітність і гнучкість знань, що становлять багатство пам'яті дитини і дорослого, забезпечують можливості широкого і різноманітного їх використання в творчій діяльності.

4. Розвиток пам'яті дитини підвищує можливості розвитку її уявлення. Угаданий наперед результат власної дії є початком розвитку уяви. Формуючись на основі наслідування і власної активності дитини, уява із відтворюваної, фрагментарної і дифузної (в дошкіль-

ників) стає дедалі більш творчою, логічною і багатшою. У процесі розвитку діяльність мимовільної уяви, яка виступає в молодших дошкільників насамперед в іграх і практичних діях звільняється від цих опор. Старші дошкільники доволі оперують словесно оформленими образами, які набувають дедалі більш узагальненого і зв'язного характеру. Для збереження змістового образу особливе значення має слово, яким його названо.

Розвиток рухливості знань – результат і умова вправління учнів у творчому оперуванні ними.

5. У процесі загального розвитку дитини діяльність пам'яті стає дедалі більш керованою. Розвивається доволі пам'ять. Це забезпечують можливості самостійної різноманітної діяльності дитини, що розширюються, і дедалі більш активне її включення в різні види спілкування з дорослими й однолітками. Мимовільне запам'ятовування зберігає своє значення. Залежно від різних мотивів цей вид пам'яті в школяра буває іноді більш продуктивний, ніж пам'ять вольова.

6. Діяльність пам'яті і уяви змінюється також залежно від тих мотивів, які спонукають дитину до зусилля: запам'ятовування і пригадування сприйнятого матеріалу, до створення нового малюнка, твору або побудови. З суто ігрового мотив перетворюється в навчальний. Наслідувальна і мимовільна діяльність перетворюється в творчу, якою дитина навчається керувати, підпорядковуючи її прийнятій задачі.

7. Психолого-педагогічні умови розвитку пам'яті дітей

Мимовільне запам'ятовування забезпечується включенням матеріалу в предметну і пізнавальну діяльність.

Немовлячий вік. Вроджену здатність дитини до запам'ятовування необхідно розвивати у процесі безпосередньо-емоційного спілкування дорослого і малюка. Приблизно з 6-ти місяців спілкування повинно будуватися на основі маніпулювання дитини з предметами, яке створює сприятливі умови для збагачення чуттєвого досвіду дитини. Спираючись на зацікавленість малюка оточуючими предметами, діями дорослого з ними у ході побутових процесів по догляду за дитиною, необхідно знайомити малюка зі всіма використовуваними предметами шляхом чіткого проговорювання їх назв, показу способу їх застосування. Дорослий коментує свої дії з предметами, їх по-

слідовність: «Що нам потрібно для купання? Візьмемо наш рушничок. Він такий пухнастий! А де наше мило? Перевіримо температуру води. Ось градусник. І т. д.» При цьому дорослий висловлює своє позитивне ставлення до виконуваних дій, до предметів. Мовлення його чітке, тон лагідний, не голосний, будується у формі діалогу. Дорослий демонструє відкритість, готовність прийняти допомогу дитини, підтримати її прагнення до спільної дії. Діючи з предметами, дорослий кожен раз називає їх і показує дитині. Багаторазове повторення побутових процесів по догляду за дитиною, а також організація сприймання дитиною свого оточення сприяє запам'ятовуванню дитиною вигляду предмета, а згодом і його назви. Так, дитина ще не вміє називати предмет словом, а вже показує його дорослому, коли той запитує «Де...?»

Таким чином, важливою умовою, що забезпечує мимовільне запам'ятовування і відтворення, накопичення досвіду життєдіяльності, спілкування, пізнання, виступає *режим дня*.

Ранній вік. Дорослий уважно стежить за процесом наслідування дитиною його дій та слів. виправляє неправильне їх виконання, показує, як треба. Слово, яке не дається дитині у вимові, слід кілька разів повторити, спонукати дитину до правильної його вимови.

Значні резерви для розвитку пам'яті містить робота з дитячою літературою. Супровід дорослим різних моментів життя дитини читанням напам'ять віршиків, проговорюванням скоромовок приводить до того, що дитина також запам'ятовує та відтворює їх. Читання казок, оповідань, супроводжуване показом ілюстрацій, сприяє розвиткові не тільки словесної, але й образної та емоційної пам'яті. Слід враховувати потребу дитини у предметній діяльності та супроводжувати прочитане зображенням відповідних дій, показуючи, як у героя літературного твору покотився м'ячик, або як він будував місток чи їхав на машині тощо.

Поступово дитину привчають до опрацювання запам'ятовуваного матеріалу за допомогою спостереження. Дорослий звертає увагу малюка: сьогодні пішов дощик, тому ми підемо до дитячого садка під парасолькою; на галявинку прилетіло багато пташок, бо туди мама розсипала хлібні крихти. Варто подбати про те, щоб у процесі спостереження дитина навчалася встановлювати причинно-наслідкові зв'язки: на годівничку пташки прилітають тоді, коли туди покладеш корм. Про-

водити спостереження потрібно і організовуючи продуктивну діяльність дітей. Наприклад, щоб намалювати яблучко, подивимось, з яких частин воно складається, яку форму та забарвлення має. Спрямовуючи увагу малюка на різні сторони об'єктів, організовуючи діяльність дітей по їх обстеженню, коментуючи дії свої та дитини, вихователь забезпечує формування повного і точного образу пам'яті.

Таким чином, активізація сенсорно-перцептивної, а згодом і розумової активності дитини виступає найважливішою умовою мимовільного запам'ятовування.

Запам'ятовуваний матеріал повинен викликати *інтерес, емоції*, особливо інтелектуальні почуття (здивування, задоволення від відкриття, захоплення, сумнів). Водночас діє загальна психологічна закономірність щодо впливу емоцій на продуктивність діяльності: підвищують її тільки переживання середньої сили. Тому надмірно емоційний матеріал залишає в пам'яті дитини невиразні, аморфні образи. Включення дитини у чимдалі різноманітніші види діяльності, надання простору для її активності сприяє збереженню та використанню того, що вона запам'ятала. Засвоювані дитиною навички побутової діяльності та самообслуговування легко руйнуються при порушеннях звичного режиму організації дитячої життєдіяльності, тому дорослий повинен забезпечити їх стабільність.

Особливу увагу в **дошкільному віці (3–6 років)** слід приділяти розвитку елементів *довільної пам'яті*. Перші з них з'являються при постановці мнемічних завдань дорослим. Спочатку це завдання «пригадай», а потім «запам'ятай». Найлегше дитина пригадує події, назви слів, осіб, яких нещодавно сприймала: кого бачили вчора у зоопарку? хто прилітав до нас на підвіконня сьогодні вранці? Навчаючи дитину довільному відтворенню, дорослий пояснює зв'язок із моментом запам'ятовування. Так, під час сприймання матеріалу дорослий ставить завдання «подивись (послухай) уважно, бо потрібно буде згадати». Наприклад, під час прогулянки у парк вихователь спрямовує увагу дітей на роздивляння дубового листочка, ставить завдання запам'ятати, якого він кольору і форми, тому що діти будуть потім його малювати.

Високі можливості довільної пам'яті дошкільника виявляються у сюжетно-рольовій грі, тому дорослий повинен створювати всі умови для її розвитку. Під час відвідування пошти також показує і розповідає, що слід запам'ятати, щоб потім діти організували гру «У

пошту». Дидактичні впливи повинні подаватися в ігровій формі або вплітатись у гру. Поява ігор з правилами ставить перед дітьми вимогу ці правила запам'ятати та керуватися ними протягом гри.

Для старших дошкільників постановка мнемічних завдань ускладнюється, вона стає більш конкретною та варіативною: віршик треба запам'ятати напам'ять, оповідання своїми словами, щоб переказати. Дітям можна доступно пояснити, як потрібно вчити віршик напам'ять. Найбільш ефективний спосіб запам'ятовування, коли сприймання чергується із відтворенням. Дітей слід привчати до принципу «зрозумів, тоді запам'ятай», розкривати порядок запам'ятовування значного за обсягом матеріалу, поділяючи його на частини. Доцільно порівнювати результати відтворення із зразком, спонукаючи до оцінки ровесників і самооцінки.

Основні психолого-педагогічні умови розвитку пам'яті дошкільника:

- для дітей до чотирирічного віку актуальним є створення умов для розвитку мимовільної пам'яті;
- у розвитку мимовільної пам'яті найважливішою умовою є активізація сенсорно-перцептивної та розумової активності дитини;
- для дітей 3–6 років на перший план виходить завдання формування елементів довільної пам'яті шляхом постановки перед дітьми різноманітних та все складніших мнемічних завдань.

8. Методи діагностики пам'яті дітей

Тривалий час у вітчизняній психодіагностиці замість методик діагностики мнемічних здібностей використовувалися методики діагностики різних аспектів пам'яті (їх видів), яка визначається як психічний процес, психічна функція, властивість особистості, система збереження.

У дійсності на сьогодні існує, принаймні, одна методика, розроблена в руслі концепції В.Д. Шадрікова і спрямована на діагностику власне мнемічних здібностей. Це «метод розгортання мнемічної діяльності», але вона розрахована на дорослу вибірку, тоді як на діагностику власне різновидів пам'яті спрямована переважна більшість методів і методик.

Проблема діагностики пам'яті має тривалу історію і пов'язана з вивченням пам'яті в численних експериментальних дослідженнях. Кожний науковий напрямок, кожна психологічна школа зробили свій вклад у розробку проблем пам'яті, розглядаючи даний конструкт під певним кутом зору (Еббінгауз, Мюллер, Біне, Анрі, Мюнстерберг, Мейман, Штерн, Пьерон, Торндайк, Левін, Леонтьєв, Зінченко, Смирнов і ін.). Це призвело до того, що сьогодні вчені мають в своєму розпорядженні велику кількість методів вивчення пам'яті, серед яких можна виділити групу класичних методів: напруги пам'яті, утримання членів ряду, тотожності рядів (метод впізнавання), заучування, підказування, постійної кількості пред'явлень, збереження, доповнення парних думок, розповіді, опосередкованого запам'ятовування.

Оскільки в психології існує безліч класифікацій видів пам'яті за різними підставами, то й методики діагностики пам'яті можуть бути об'єднані в різні набори груп залежно від обраної дослідником підстави для класифікації видів пам'яті. Так, можна діагностувати види пам'яті, відмінні:

- за модальністю (зорова, слухова, рухова);
- за активністю особистості (мимовільна і довільна);
- за рівнем організації пам'яті у людини (механічна і смислова пам'ять, чуттєві форми запам'ятовування і запам'ятовування вербально-логічних схем);
- за особливістю матеріалу для запам'ятовування (методики на рухову пам'ять, образну пам'ять, словесно-логічну);
- за тривалістю запам'ятовування (методики на короткочасну, довготривалу й оперативну пам'ять);
- за ступенем опосередкованості запам'ятовування матеріалу (методики на безпосереднє й опосередковане запам'ятовування).

Як матеріал для дослідження пам'яті дітей, тобто матеріал для запам'ятовування, пропонуються картинки, слова, цифри, безглузді склади і цілі оповідання. Це, знову ж таки, залежить від того, які аспекти пам'яті хоче діагностувати дослідник. При вивченні функціональних аспектів мнемічних здібностей доцільно використовувати матеріал на зразок безглуздох складів, при діагностиці операційних аспектів необхідно використовувати матеріал, який передбачає можливість його логічної і структурної обробки.

Тестовий матеріал може бути показаний, прочитаний, його можна дати прочитати самому випробуваному. При цьому важливо стежити за тривалістю процесу запам'ятовування.

Підраховуватися може час, необхідний для заучування; кількість повторень, необхідних для заучування; кількість зроблених помилок; кількість відтворених елементів після певного часу заучування; кількість помилок після певного часу заучування.

В цей збірник увійшли методики діагностики пам'яті дітей, починаючи з класичних експериментальних методів і закінчуючи більш сучасними. Більшість знайдених методик не дозволяють дати розгорнуту картину самого процесу запам'ятовування. Ситуація, що склалася в сучасній мнемометрії викликана тим, що використовувані методи вивчення пам'яті дітей не дозволяють розглядати і тому діагностувати мнемічні здібності з точки зору їх структури і розвитку, не можуть визначити сутність індивідуальної своєрідності мнемічних здібностей суб'єкта.

Окремо стоять клінічні методи діагностики пам'яті, результати проведення яких підлягають, в основному, якісному аналізу, що не піддається шкалуванню, і тому можуть бути невалідними щодо психічно здорових дітей.

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика мимовільного запам'ятовування

Для дослідження мимовільного характеру запам'ятовування в дошкільному віці використовуються наступні два методичні прийоми:

1. В інструкції не дається установки на запам'ятовування.

Стимульний матеріал: набір з 10 картинок:

- | | |
|--------------|----------------|
| 1. Риба. | 6. Санки. |
| 2. Відро. | 7. Ялинка. |
| 3. Лялька. | 8. Чашка. |
| 4. Молоток. | 9. Годинник. |
| 5. Портфель. | 10. Телевізор. |

Процедура виконання

Картинки пред'являються по одній (приблизно 1 картинка в секунду). Обстежуваний повинен відтворити весь набір картинок на вербальному рівні (назвати те, що намальоване на картинках). По-

рядок відтворення не має значення. У протоколі фіксується кількість правильно відтворених картинок.

Обробка результатів

За кожною правильно відтвореною назвою виставляється 1 бал.

Рівні оцінки результатів:

- 1-й рівень – 10-9 правильних назв (балів);
- 2-й рівень – 8-7;
- 3-й рівень – 6-5;
- 4-й рівень – 4-3;
- 5-й рівень – 2 і менш.

2. Приготуйте набір із 16 картинок, що зображають добре знайомі дітям предмети (гриб, цибуля, заєць, кульки, собака, мило, риба, книга, щітка, коза, ялинка, півень, відерце, олівець, праска, прапорець).

Запропонуйте дитині познайомитися з цікавими картинками: «Я зараз тобі покажу картинки, а ти уважно на них подивися». Перед дитиною не ставиться завдання запам'ятати. Картинки пред'являються послідовно одна за одною, час показу – 5 с. Після демонстрації картинок робиться невелика пауза, після чого дитині несподівано пропонується відтворити по пам'яті назви всіх зображених на картинках предметів: «Назви картинки, які ти запам'ятав». Допомогати дитині в процесі відтворення не треба. Можна тільки стимулювати процес пригадування: «А які ти ще пам'ятаєш картинки? Постарайся ще пригадати». Зафіксуйте порядок відтворення картинок.

Після того, як переконаєтеся, що дитина більше нічого не пам'ятає, змішайте картинки з іншими і запропонуйте відібрати ті, які вона розглядала (всього картинок повинно бути не більше 22). Зафіксуйте, які картинки дитина впізнала.

2. Діагностика довільного запам'ятовування

Для вивчення довільного характеру запам'ятовування у дошкільному віці існують також два методичні прийоми:

1. Приготуйте набір із 16 картинок, аналогічний за змістом і трудністю набору при мимовільному запам'ятовуванні (годинник, лійка, муха, окуляри, будинок, м'яч, кран, качка, стіл, кавун, вікно, човен, парасолька, чашка, санки, відерце). Запропонуйте дитині запам'ятати якомога більше картинок, щоб потім їх пригадати: «Я покажу тобі

картинки, а ти їх уважно розглянь і постарайся запам'ятати, потім розповіси, які картинки ти запам'ятав». Час показу кожної картинки – 5 с. Після показу зробіть паузу, можна поговорити з дитиною на нейтральні теми, потім запропонуєте пригадати картинки. Зафіксуйте порядок відтворення.

Повторіть процедуру впізнавання, як у першому експерименті (при мимовільному запам'ятовуванні). Порівняйте результати. З'ясуєте, в якому експерименті дитина запам'ятала більше картинок, який вид пам'яті – довільний або мимовільний – виявився продуктивнішим. Зверніть увагу, які картинки діти запам'ятовують частіше, чи однакові картинки запам'ятовують хлопчики і дівчатка? Проаналізуйте поведінку дітей у дослідах (ставлення до завдання, уміння утримувати мнемічну задачу, відношення до матеріалу, мовні реакції і т. п.).

2. Стимульний матеріал: набір з 10 картинок:

- | | |
|--------------|-----------------|
| 1. М'яч. | 6. Шапка. |
| 2. Яблуко. | 7. Матр'юшка. |
| 3. Гриб. | 8. Курча. |
| 4. Морквина. | 9. Мак. |
| 5. Метелик. | 10. Вантажівка. |

Інструкція: «Я тобі показуватиму картинки, а ти постарайся запам'ятати, що на них намальоване».

Процедура виконання

Картинки пред'являються по одній. Обстежуваний повинен відтворити весь набір картинок. Порядок відтворення не має значення. У протоколі фіксується кількість правильно відтворених назв картинок.

Обробка результатів

За кожну правильно відтворену назву виставляється один бал.

Рівні оцінки результатів:

- 1-й рівень – 10-9 правильних назв (балів);
- 2-й рівень – 8-7;
- 3-й рівень – 6-5;
- 4-й рівень – 4-3;
- 5-й рівень – 2 і менш.

Аналіз результатів проводиться також, як і при використанні першого методичного прийому.

3. Діагностика оперативного слухового запам'ятовування

Призначення. Визначення обсягу безпосереднього запам'ятовування словесного матеріалу.

Устаткування: набір з 10 слів:

- | | |
|--------------|-------------|
| 1. Будинок. | 6. Молоко. |
| 2. Сонце. | 7. Стіл. |
| 3. Ворона. | 8. Сніг. |
| 4. Годинник. | 9. Вікно. |
| 5. Олівець. | 10. Книжка. |

Інструкція: «Я прочитаю (назву) тобі декілька слів, а ти постарайся їх запам'ятати і потім повторити».

Процедура виконання

Слова пред'являють у повільному темпі (приблизно 1 слово в секунду). Весь набір слів пред'являють одноразово і виразно. Потім слова відразу відтворюються обстежуваним. Порядок відтворення значення не має. У протоколі фіксується кількість правильно відтворених слів.

Обробка результатів

За кожне правильно відтворене слово виставляється по 1 балу. Зміна слова вважається помилкою (сонце – сонечко, вікно – вікна).

Рівні оцінки результатів:

- 1-й рівень – 10-9 правильно відтворених слів (балів);
- 2-й рівень – 8-7;
- 3-й рівень – 6-5;
- 4-й рівень – 4-3;
- 5-й рівень – 2 і менш.

4. Діагностика співвідношення мимовільної і довільної пам'яті

Підготовка дослідження

Підібрати 3 набори предметних малюнків розміром 5×7 см (по 16-25 у кожному) так, щоб кожний можна було розкласти на 4 групи, наприклад: тварини, фрукти, овочі, одяг.

Проведення дослідження

Проводять 3 серії експерименту через день індивідуально з дітьми 3–7 років. У кожній серії використовується новий набір малюнків, беруть участь одні й ті ж самі діти.

Перша серія

Вивчення *пасивного мимовільного запам'ятовування*. Дитині показують картинки із зображеннями різних предметів, які вона повинна роздивитись. Не ставлять завдання запам'ятати, говорять: «Я зараз покажу картинки, а ти уважно подивись на них». Малюнки експонуються послідовно один за одним. Після демонстрації одного з наборів дитину просять: «Назви малюнки, які ти запам'ятала».

Друга серія

Вивчається *активне мимовільне запам'ятовування*, коли при запам'ятовуванні використовується прийом класифікації матеріалу. Дитині пропонують розкласти другий набір на 4 групи: «Що до чого підходить?» Після виконання завдання малюнки забирають і просять дитину пригадати і перерахувати всі малюнки за рядами.

Третя серія

Вивчення *довільного запам'ятовування*. Дітям, які брали участь у двох попередніх серіях, показують третій набір картинок і пропонують запам'ятати якомога більше малюнків для того, щоб потім їх пригадати. Засоби і прийоми запам'ятовування не вказують. Кожна картинка експонується протягом 3 секунд. Після показу всіх картинок діти відтворюють по пам'яті предмети, що були на них зображені.

Обробка даних

Підраховують середнє арифметичне кількості відтворених назв предметів у кожній віковій групі. Отримані дані оформляють у таблиці (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Продуктивність запам'ятовування

Вік дітей	К-сть дітей	I серія – мимовільне пасивне запам'ятовування	II серія – мимовільне активне запам'ятовування	III серія – довільне запам'ятовування
3–4 р.				
4–5 р.				
5–6 р.				
6–7 р.				

Співвідносять середні показники обсягу запам'ятовування за кожною серією експерименту і віку дітей. Встановлюють продуктив-

ність різних видів запам'ятовування протягом дошкільного віку, а також співвідношення показників, що були отримані у тих самих дітей при різних видах запам'ятовування. Виявляють, як діти різного віку справляються із завданням пригадати матеріал, з якого віку починають використовувати способи запам'ятовування і які.

5. Діагностика ефективності запам'ятовування осмисленого матеріалу

Підготовка дослідження

Підібрати 10 слів, які добре знайомі дитині і 10 слів, які мало знайомі; скласти ряд з 10 безглузвих складів. Підібрати 3 рядки з 10 слів у кожному: легкий, більш складний і найскладніший для найменування узагальнюючим словом.

Проведення дослідження

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 3–7 років. Дитині зачитують слова, попередньо пояснюючи, що вона має запам'ятати якомога більше слів.

Перша серія

Має три підсерії, коли дитина повинна запам'ятати: 1) 10 добре їй знайомих слів; 2) 10 малознайомих слів; 3) 10 безглузвих складів.

Друга серія

Містить дві підсерії з варіаціями матеріалу для запам'ятовування:
I підсерія: 1) 10 слів, які легко узагальнюються одним словом (наприклад, каструля, сковорода, тарілка, миска, чашка, ложка, виделка, склянка, чайник, глечик – *посуд*); 2) 10 слів, більш складних для найменування узагальнюючим словом (наприклад, курка, гуска, індик, соловей, горобець, лебідь, синиця, павич, ворона, лелека – *птахи*).
II підсерія: 1) 10 предметів, легких для найменування узагальнюючим словом (наприклад, стіл, стілець, шафа, ліжка, комод, табурет, диван, крісло, пуфик, тумбочка – *меблі*); 2) 10 предметів, більш складних для узагальнення (наприклад, велосипед, автомобіль, вантажівка, мотоцикл, потяг, човен, корабель, автобус, трамвай, метро – *транспорт*); 3) 10 предметів, дуже складних для узагальнення (зошит, олівці, фарби, кнопки, скріпки, ручка, пенал, лінійка, альбом, чорнило – *канцтовари*).

Підсерії проводять з одними і тими ж дітьми з інтервалом не менше 15 хв.

Обробка даних. За всіма серіями і підсеріями підраховують відсоток слів, які запам'яталися. Результати заносять у таблиці 2.5, 2.6.

Таблиця 2.5

Ефективність запам'ятовування словесного матеріалу від ступеня його осмисленості (I серія)

Вік дітей	Середня кількість відтвореного матеріалу		
	добре знайомих слів	незнайомих слів	безглуздох слів
3–4 роки			
4–5 років			
5–6 років			
6–7 років			

Таблиця 2.6

Ефективність запам'ятовування слів і предметів залежно від опосередкування словом (II серія)

Характер матеріалу	Кількість дітей								
	3–4 роки		4–5 років		5–6 років		6–7 років		
	Підсерії								
	I	II	I	II	I	II	I	II	
Легкий для називання узагальненим словом									
Складніший для називання узагальненим словом									
Дуже складний для називання узагальненим словом									

Роблять висновки, як залежить запам'ятовування від ступеня продуманості, зрозумілості для дитини матеріалу, який названий узагальнюючим словом предметів і понять.

6. Вивчення ролі слова в процесі мимовільного запам'ятовування

Підготовка дослідження

Підготувати аркуші картону і маленькі картки із зображенням знайомих і легких для називання предметів (м'яч, корабель, качка, ведмідь та ін.), картки із зображенням малознайомих дитині музичних інструментів і «креслень», що нічого не зображають. Підготувати аркуші картону з малюнками, які відповідають малюнкам на картках.

Проведення дослідження

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 4–7 років.

Перша серія

Перед дитиною кладуть чисті аркуші картону і дають маленькі карточки із зображенням предметів. Просять розкласти карточки на аркушах картону, так, щоб закрити ними аркуші. В цій серії немає завдань стосовно тих предметів, які намальовані на картонках, тому необхідність свідомого сприймання цих предметів не створюється. Через певний час дитину запитують, що намальовано на картонках.

Друга серія

Використовують ті ж картки, аркуші картону з малюнками. Дитину просять закрити аркуші картону картками так, як у грі в лото. В цій серії необхідно усвідомити, що намальовано на картках для того, щоб знайти відповідну картку на великому аркуші. Через певний час дитину запитують, що намальовано на картках.

Третя серія

Використовують картки і аркуші картону з малюнками. Досліди проводять так само, як і в другій серії, але голосно називають предмет, який зображений на картці. Досліди другої серії проводять у трьох варіантах (картинки, музичні інструменти і «креслення»), а досліди третьої серії – у двох варіантах (картинки, «креслення»).

Обробка даних

Підраховують кількість карток, що запам'ятались для кожного віку в усіх серіях експерименту. Результати у відсотках заносять у таблицю 2.7.

Аналізують особливості процесу мимовільного запам'ятовування і називання. У випадку «креслень», що нічого не зображають,

з'ясовують, чи випадкова назва, як дитина дійшла до неї, на які ознаки предмету вона орієнтувалась при цьому, як пояснює дану назву.

Роблять висновки про вікові зміни мимовільного запам'ятовування, які пов'язані з найменуванням предметів; яка ефективність запам'ятовування за умови називання предмета словом.

Таблиця 2.7

Результати мимовільного запам'ятовування при словесному підкріпленні

Вік дітей	Серії					
	I	II			III	
		1 варіант	2 варіант	3 варіант	1 варіант	2 варіант
4–5 р.						
5–6 р.						
6–7 р.						

7. Діагностика залежності обсягу довільної образної пам'яті від змісту запам'ятовуваного матеріалу

Підготовка дослідження

Підібрати 6 добре знайомих дитині предмети, без смислових зв'язків між ними; 6 картинок розміром 7,5×7,5 см., наприклад, із зображенням півня, ляльки, коника, поросяти, тролейбуса, човна; зробити 6 карток розміром 6×6 см. на кожній з яких намальована кольоровим контуром геометрична фігура: коло, квадрат, трикутник, прямокутник, трапеція, п'ятикутник; приготувати аркуші паперу, 6 кольорових олівців.

Проведення дослідження

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 4–7 років і складається з 3-х серій, які різняться між собою змістом матеріалу, що запам'ятовується: предмети, картинки, геометричні фігури. Матеріал для експерименту завжди розташовують хаотично на певній відстані один від одного. Час експозиції – 20 с. Дитину просять: «Уважно подивись на предмети, які лежать на столі, запам'ятай їх, а потім назви». При відтворенні геометричних фігур дитину просять намалювати їх, пропонують папір і кольорові олівці. Якщо дитина зображає фігури невідповідним кольором, її запитують: «Якого кольору були фігури? Чому ти взяла олівець іншого кольору?».

Обробка даних

Підраховують кількість відтвореного матеріалу за всіма серіями експерименту, результати заносять у таблицю 2.8.

З'ясовують, який матеріал краще запам'ятовувався дітьми. Особливо слід проаналізувати результати запам'ятовування геометричних фігур, виявляючи, чи відповідає колір, обраний дитиною для зображення, взірцю. Необхідно вказати чи є зафарбовані або частково зафарбовані фігури, чи зобразила дитина нові фігури.

Таблиця 2.8

Залежність обсягу довільної образної пам'яті від змісту матеріалу для запам'ятовування

Вік дітей	Матеріал для запам'ятовування		
	Предмети	Картинки	Геометричні фігури
5–6 років			
6–7 років			

8. Діагностика наочно-образного запам'ятовування

Підберіть для занять з дітьми різноманітний наочний матеріал: іграшки, предмети, картинки із зображенням добре знайомих предметів, а також малознайомі предмети або їх зображення (по 10 у кожному наборі). Кількість наборів довільне, але не більше 3-4.

Завдання 1. Запропонуйте дитині розглянути пред'явлені іграшки і запам'ятати їх. Через деякий час запропонуйте пригадати і описати кожну. Зафіксуйте, які іграшки дитина запам'ятала і які ознаки змогла виділити й описати (колір, форму, деталі і т. п.).

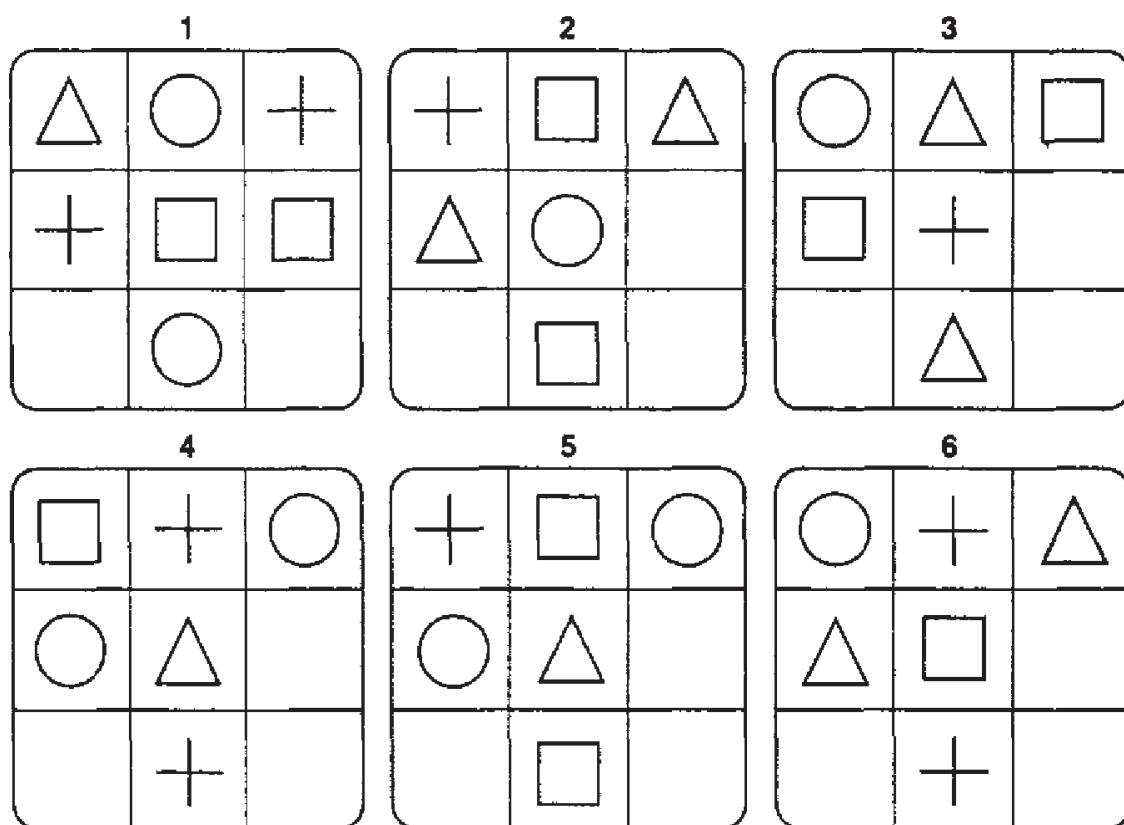
Завдання 2. Пред'явіть інший набір іграшок або картинок, запропонуйте кожну описати і запам'ятати. Проаналізуйте, як впливає опис іграшок на запам'ятовування і відтворення. Порівняйте отримані дані.

Надалі завдання 1 і 2 можна варіювати, використовуючи різний матеріал. Головне завдання – навчити кожну дитину уважно розглядати об'єкт, що запам'ятовується, складати про нього точне детальне уявлення, описувати його якомога більш повно і при запам'ятовуванні, і при відтворенні. Оволодіння прийомами відображення образу є однією з головних умов успішності мнемічної діяльності дітей 4–5 років.

9. Діагностика зорового запам'ятовування: тест «Телевізор» (автори М.В. Лутіна, Є.К. Лютова).

Процедура проведення

Тест складається з шести варіантів карток із зображенням простих символів і геометричних фігур, таких як коло, трикутник, квадрат, хрест (мал. 2.17). Картка розділена на дев'ять рівних квадратів, зображеннями заповнені шість із них. Кожна картка наклеюється на кольоровий картон. На зворотному боці картки стоїть номер завдання (варіанту). На початку тестування кожна дитина отримує бланк відповіді, на якому зображений великий квадрат, розділений, у свою чергу, на дев'ять квадратів (мал. 2.18).



Мал. 2.17. Картки із зображенням простих символів і геометричних фігур для проведення тесту «Телевізор»

Інструкція: «Діти, на ваших листочках намальований великий квадрат. Але це не просто квадрат, це – телевізор. Подивіться, що зараз показує ваш телевізор?». (Діти відповідають, що телевізор нічого не показує або показує квадратики.)

Прізвище, ім'я _____									
Дата народження _____									
Дата проведення _____									
ДНЗ № _____									
Група _____									
<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>									
Психолог _____									

Мал. 2.18. Бланк відповіді

Зараз я вам роздам картки з цифрами. Це номер програми, яку ми дивитимемося. Перепишіть його на свій листочок поряд з телевізором. Картки поки перевертати не можна (експериментатор роздає картки і кладе їх зображеннями вниз).

А зараз послухайте, як ми з вами гратимемо. За моєю командою «почали» ви повинні перевернути свою картку, подивитися на неї і запам'ятати, що показує ваш телевізор. За командою «стоп» потрібно знову перевернути картку і намалювати на своєму листочку те, що ви запам'ятали.

Час виконання завдання не обмежений. Час перегляду дітьми карток – 10 с.

Обробка й інтерпретація результатів

При обробці результатів психолог може використовувати вільне місце на бланку для відповідей.

Підраховується загальний бал, який обчислюється за формулою $2B+K+П$, де B – кількість вірно намальованих фігур у вірно знайдених клітинках (максимальне значення – 6); K – кількість невірно намальованих фігур, але в тих клітинках, які заповнені на картці (макси-

мальне значення – 6); Π – кількість вірно залишених порожніх кліток. Нормативні дані для оцінки результатів представлені в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Середні результати по тесту (діти 6 років, $n = 100$)

Критерій оцінки результатів	Середнє арифметичне значення X	Стандартне відхилення S_x
В	3,86	1,72
К	0,8	0,986
П	2,56	0,92
Загальний бал	11,08	3,08

Була проведена перевірка тесту «Телевізор» на ретестову надійність. Ретестування проводилося паралельно на двох вибірках по 27 дітей у кожній з інтервалами у два тижні (для 1-ої вибірки) і один місяць (для 2-ої вибірки).

Результати ретестування (середні арифметичні значення X , стандартні відхилення S_x і коефіцієнти рангової кореляції за Спірменом) представлені в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Дані тестування

Порядковий номер тестування	Середнє арифметичне значення X (загальний бал)	Стандартне відхилення S_x	Коефіцієнт кореляції (тест-ретест)
Первинне тестування	11,08	3,08	–
Ретестування: 1-а вибірка	11,8	1,91	$r = 0,79; p = 0,001$
Ретестування: 2-а вибірка	11,2	2,26	$r = 0,93; p = 0,001$

Примітка: p – рівень достовірності.

Таким чином, після ретестування з інтервалом у два тижні значення загального балу дещо підвищилися, а при ретестуванні з інтервалом в один місяць залишилися майже на колишньому рівні. Тому для отримання надійніших результатів бажано проводити ретесту-

вання не раніше, ніж через місяць. Коефіцієнти рангової кореляції в обох випадках достатньо високі.

Тест був перевірений на конструктивну валідність: підрахований коефіцієнт рангової кореляції за Спірменом між загальним балом тесту «Телевізор» і результатами за тестом Ф.Є. Рібакова на запам'ятовування геометричних фігур і складних малюнків (зображень фруктів). У процедурі валідизації брали участь 30 дітей 6-річного віку.

При аналізі конструктивної валідності виявлені достатньо міцні зв'язки результатів тесту «Телевізор» з результатами тесту Рібакова. Результати із запам'ятовування геометричних фігур корелюють із загальним балом тесту «Телевізор» на рівні 0,1% $r = 0,782$, а зв'язки загального балу і результатів по запам'ятовуванню зображення фруктів менш міцні: $r = 0,446$; $p < 0,05$.

10. Методика «Вивчи слова»

Мета: методика визначає динаміку процесу заучування *дітей 5–7 років*. Дитина отримує завдання за кілька спроб вивчити напам'ять і безпомилково відтворити ряд, що складається з 12 слів:

Стимульний матеріал: дерево, лялька, вилка, квітка, телефон, стакан, птиця, пальто, лампочка, картина, людина, книга.

Хід дослідження

Запам'ятовування ряду проводиться так. Після кожного чергового його прослуховування дитина намагається відтворити весь ряд. Експериментатор зазначає кількість слів, яку дитина під час даної спроби згадала і назвала правильно, і знову зачитує той же самий ряд. І так шість разів поспіль, поки не будуть отримані результати відтворення ряду за шість спроб.

Оцінка результатів

- 10 балів – дитина запам'ятала і безпомилково відтворила всі 12 слів за 6 або менше спроб;
- 8-9 балів – малюк запам'ятав і безпомилково відтворив за 6 спроб 10-11 слів;
- 6-7 балів – дитина запам'ятала і безпомилково відтворила за 6 спроб 8-9 слів;
- 4-5 балів – дитина запам'ятала і безпомилково відтворила за 6 спроб 6-7 слів;

- 2-3 бали – дитина запам'ятала і безпомилково відтворила за 6 спроб 4-5 слів;
- 0-1 бал – дитина запам'ятала і безпомилково відтворила за 6 спроб не більше 3 слів.

Висновки про рівень розвитку:

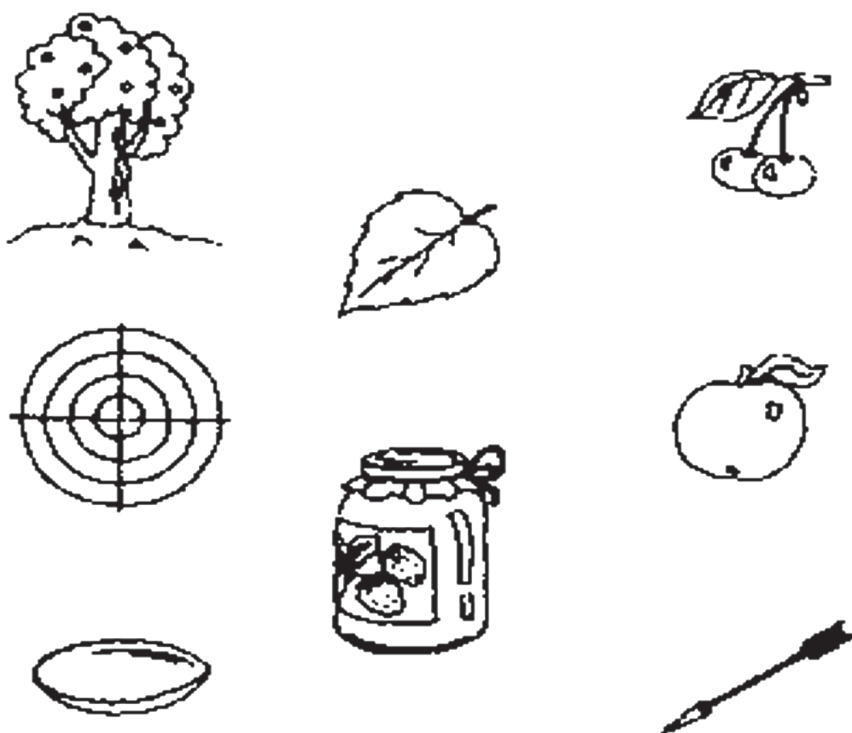
- 10 балів – дуже високий;
- 8-9 балів – високий;
- 4-7 балів – середній;
- 2-3 бала – низький;
- 0-1 бал – дуже низький.

11. Методика діагностики асоціативної пам'яті дітей 3-6 років

Це розвивально-діагностична методика, проводиться у вигляді індивідуальної бесіди з дитиною.

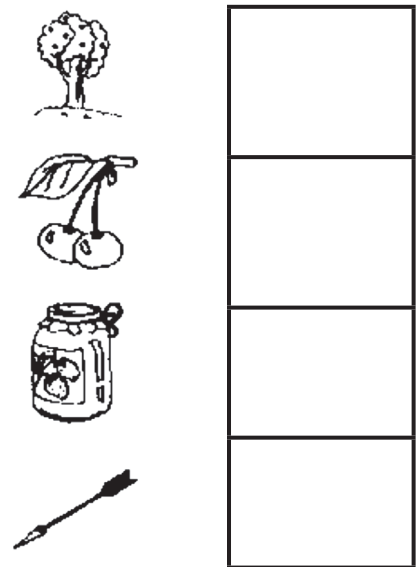
Зміст бесіди: Дослідник пропонує дитині пограти в гру на запам'ятовування малюнків. Пред'являючи стимульний матеріал, говорить:

– *Намальовані предмети легко запам'ятати, якщо знайти між ними зв'язок. Так, листочок пов'язаний з деревом. З яким предметом у порожньому квадраті пов'язана стріла, інші малюнки?*



– Ти легко запам’ятаєш всі малюнки, якщо відчуєш їх смак і запах.

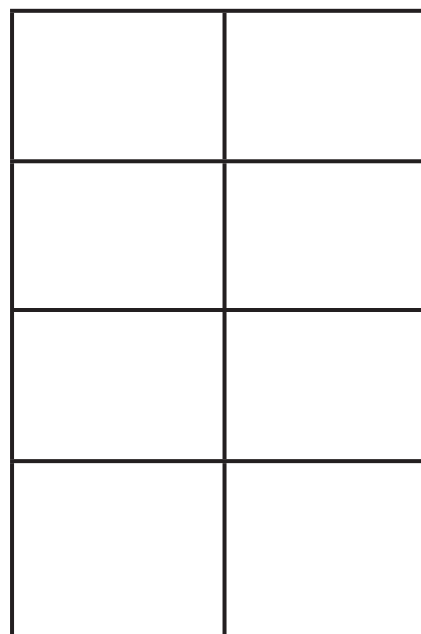
– Якщо ти подивишся на малюнок зліва, то легко згадаєш другий предмет і намалюєш його в порожньому квадраті.



– Ще малюнки можна запам’ятовувати, уявляючи, що ти граєш з намальованими предметами, як ніби ти чіпаєш їх. Відчуй, уяви, як ти чіпаєш предмети і все легко запам’ятається.



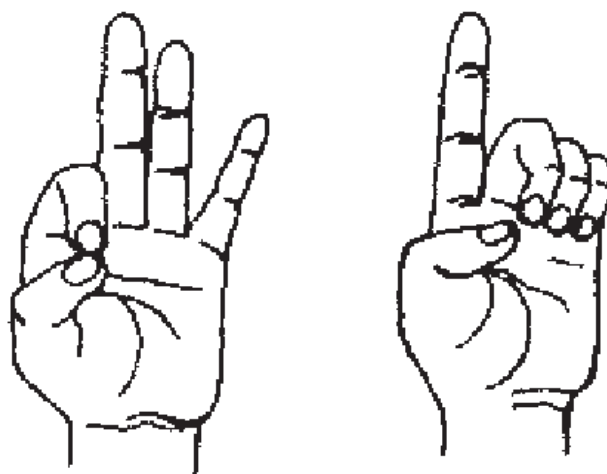
– Якщо ти подивишся на малюнок зліва, то легко згадаєш інші предмети і намалюєш їх.



12. Методика діагностики рухової пам'яті дітей 3-6 років

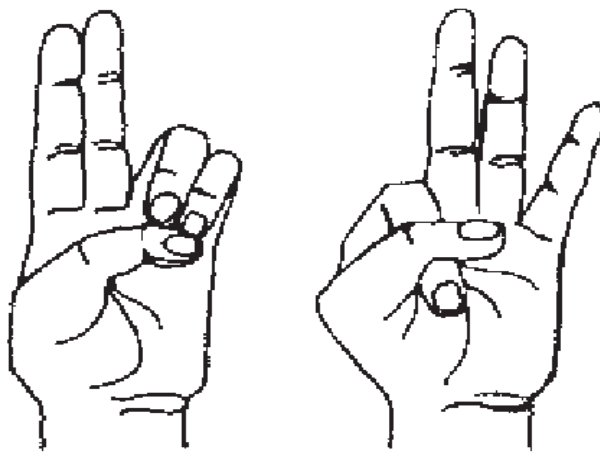
Проводиться у вигляді індивідуальної гри з дитиною. Дослідник просить дитину повторити за ним певну послідовність рухів, наприклад, доторкнутися лівою рукою правого вуха, посміхнутися, сісти і т. д. Або скопіювати певне положення пальців:

– Ти зможеш скласти пальчики так, як показано на малюнках?



– Дуже добре! А тепер склади пальчики, не дивлячись на малюнок. Ми віримо, що ти граєш чесно.

– Ти чудово впорався зі схожим завданням. Склади пальчики так само, як на малюнку.



- Вийшло? А тепер зроби те ж саме, не дивлячись на малюнок.
- А тепер пальчики на правій руці склади так, як на малюнку 1, а пальчики лівої руки склади, як показано на малюнку 2.

Дуже добре!

Важливо відзначити, що за тим, наскільки добре розвинена в дитини тонка моторика рук, можна судити і про рівень розвитку в неї мовлення. Це пов'язано з тим, що центри, які відповідають за мовлення і дрібну моторику, розташовані поруч у мозку. Розвиваючи пальці рук дитини (малювання, вирізання ножицями, ліплення, нанизування намистинок на нитку тощо), ви також розвиваєте її мовлення.

13. Методика дослідження довготривалої пам'яті дітей 4–6 років

Проводиться у вигляді індивідуальної гри. У цих завданнях також визначається запас знань дитини, її ерудиція. Дослідник, пред'являючи стимульний матеріал, звертається до дитини:

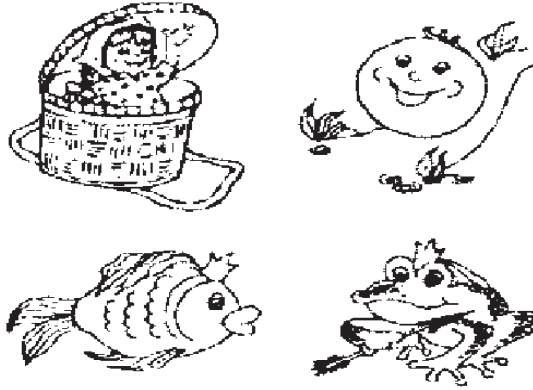
- Як ти думаєш, де чий будинок?



– Помісти кожну тваринку в свою хатку.

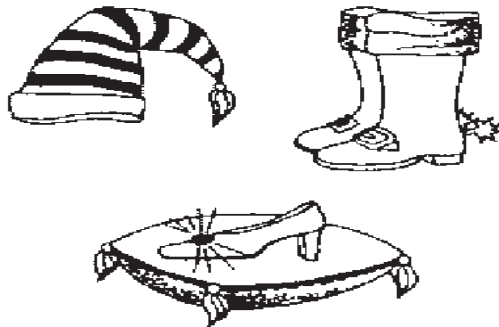


– З яких казок ці герої?



– Яку з цих казок ти б хотів послухати? Чим тобі подобаються ці казки?

– Згадай, яким казковим героям належать ці речі?



– Які казки тобі згадуються, коли ти чуєш слова:

1. «Я не їла, я не пила...» («Коза-Дереза»);
2. «Я тебе з'їм...» («Колобок»);
3. «Приплинь, приплинь до бережка...» («Івасик-Телесик»)

Запитання для хлопчика

1. Скільки всього вікон у твоїй квартирі?
2. Якого кольору пальто у твоєї мами?
3. Коли ти в останній раз сміявся і чому?
4. Що ти їв вчора за вечерю?
5. Хто написав казку «Червона шапочка»? («Ш. Перро»)
6. Ложка, якою ти їси, тепла чи холодна?
7. Коли ти в останній раз їздив на машині?

Запитання для дівчинки

1. Скільки під'їздів у будинку, в якому ти живеш?
2. Якого кольору плаття на твоїй улюбленій ляльці?
3. Як звуть ваших сусідів?
4. Що ти їла вчора на сніданок?
5. Назви або напиши номер свого будинку чи своєї квартири.
6. Скільки дерев росте на твоєму подвір'ї?
7. Якого кольору очі у твоєї бабусі?

Щоб визначити, наскільки розвинена в дитини довготривала пам'ять, можна також використовувати наступний прийом: побувавши з дитиною в якому-небудь місці, попросити її на наступний день описати, що вона там бачила, що робила і т. д. Заодно тут досліджується і її спостережливість, рівень розвитку мовлення.

14. Малювання по пам'яті (діагностика короткочасної пам'яті дітей 4–6 років)

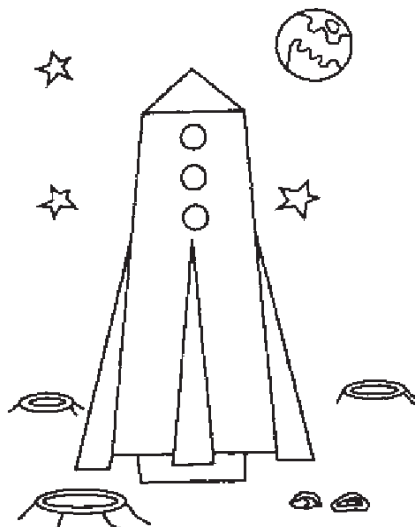
Дитині пред'являється для запам'ятовування на 1 хв. нескладна картинка, потім дорослий її прибирає, і малюк повинен намалювати картинку по пам'яті. Як варіант даного завдання: домалювати по пам'яті відсутні частини, деталі малюнка.

Завдання 1

Інструкція перед пред'явленням: «Постарайся запам'ятати всі частини і деталі ракети».

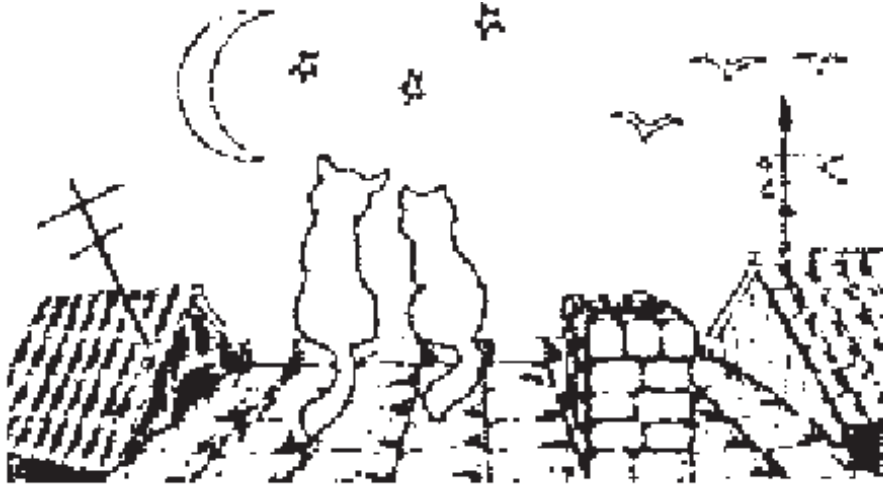
Інструкція після пред'явлення: «Згадай і домалюй всі частини ракети. Можна почати малювати знизу, а можна – зверху».

Стимульний матеріал



Завдання 2

– Запам'ятай всі предмети на картинці. Тобі буде легше це зробити, якщо спочатку запам'ятаєш всі предмети на найближчому до тебе даху, потім – на дальших дахах, потім – предмети в небі.



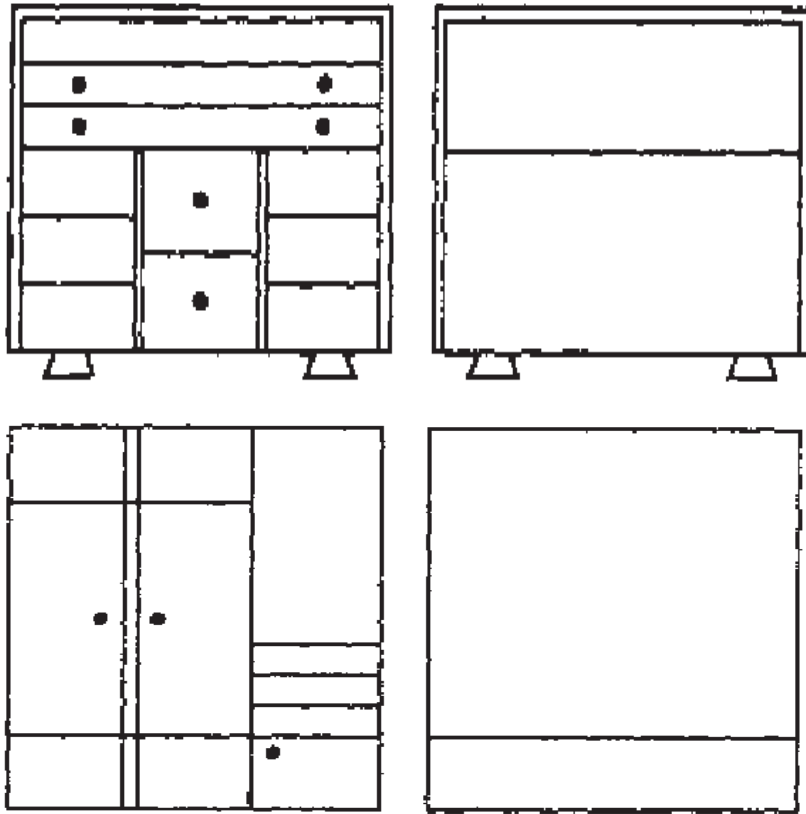
– Закрий очі і перерахуй все, що ти бачив на малюнку. Назви, що було на найближчому даху, потім назви все, що було на інших дахах. А потім – намальоване в небі.



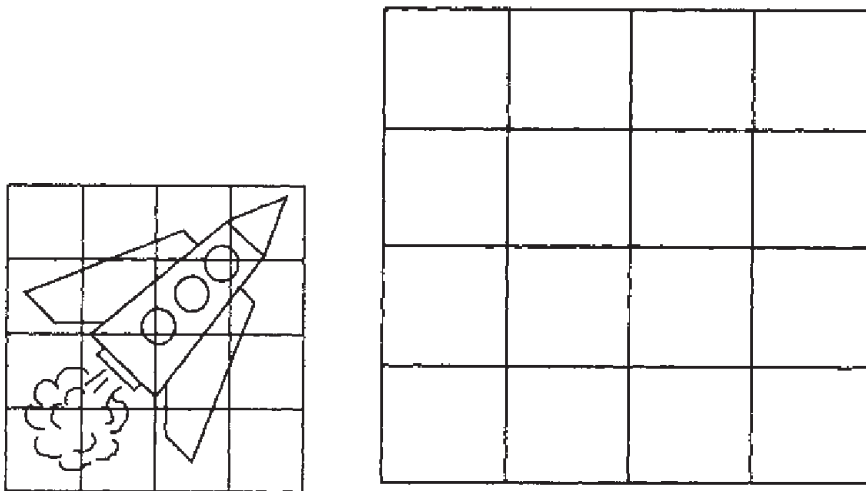
– Коли запам'ятовуєш правильно, легко згадати і намалювати відсутні предмети з картинки, яку ти розглядав.

15. Змальовування картинки (діагностика короткочасної пам'яті дітей 4–6 років)

– Спробуй у порожніх шафах намалювати ті ж полички, що і в заповнених.



– Дуже добре! Можеш прикрасити полиці, намалювавши на них вази або квіти.

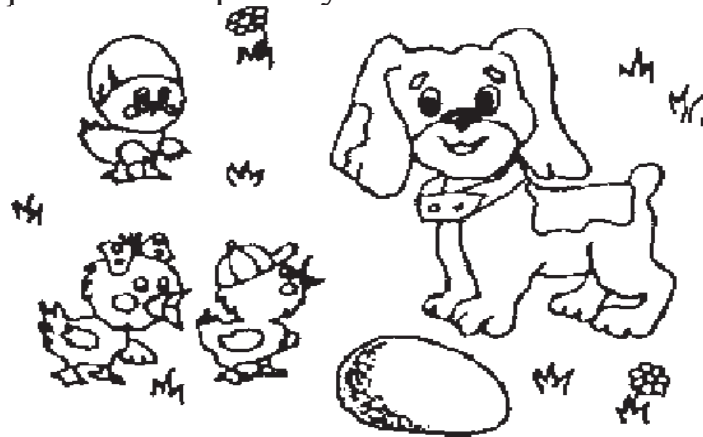


– У тебе вийде така ж ракета, якщо ти точно перенесеш усі лінії з маленького малюнка у великі клітинки.

16. Складання картинки по пам'яті з частинок (діагностика короткочасної пам'яті дітей 4–6 років)

Для цього завдання необхідно дві однакові картинки. Одну з картинок показують дитині протягом 30 секунд для запам'ятовування. Другу картинку треба попередньо розрізати на кілька частин (чим складніша картинка і більша кількість частин, тим важче завдання). Після цього зразок прибирають, і дитина повинна по пам'яті скласти картинку із запропонованих їй окремих фрагментів.

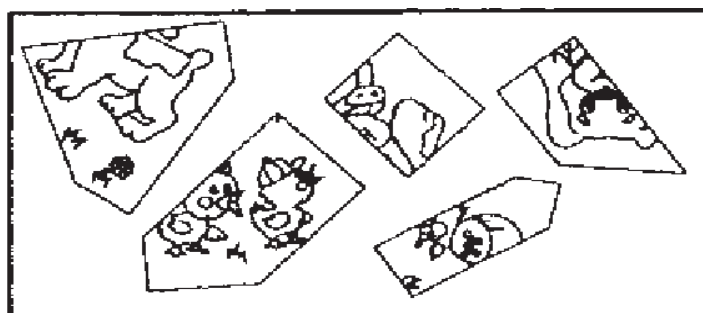
– Просто розглянь картинку



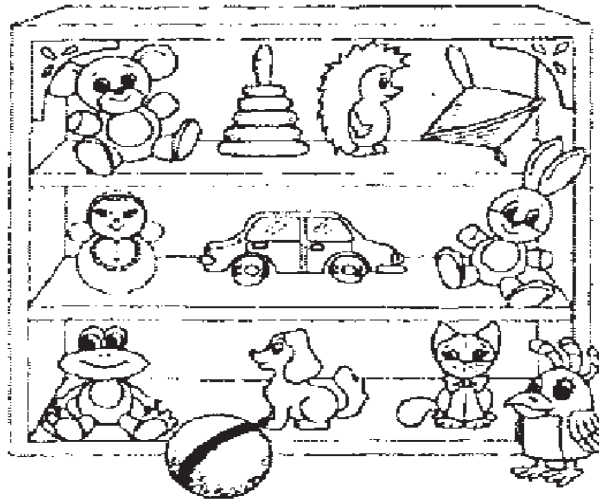
– Виріж частинки і виклади з них картинку з собачкою і курчатами. У тебе відмінно вийде!



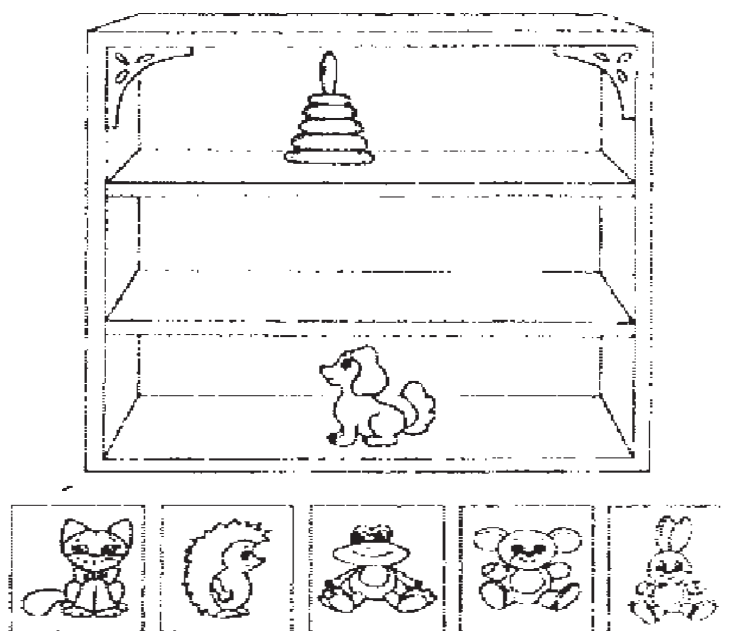
– Якщо частинок не вистачає – домалюй їх сам.



– Розглянь іграшки, що стоять на полицях, запам’ятай їх сусідів справа і зліва. Спочатку розглянь іграшки на нижній полиці, потім – на середній, і лише потім – на верхній.



– Розклади іграшки на полицях цієї шафи так, як вони стояли, коли ти їх розглядав. Відсутні іграшки домалюй.



17. Методика «Довготривала пам’ять» (для дітей 4–6 років)

Експериментальний матеріал складається з наступного завдання. Дослідник повідомляє: «Зараз прочитаю вам ряд слів, а ви спробуйте їх запам’ятати. Приготувалися, слухайте уважно:

– Стіл, мило, людина, виделка, книга, пальто, сокира, стілець, зошит, молоко».

Ряд слів зачитується кілька разів, щоб діти запам'ятали. Перевірка відбувається через 7-10 днів. Коефіцієнт довгострокової пам'яті вираховується за такою формулою:

$$C = B/A \times 100\%,$$

де А – загальна кількість слів, В – кількість запам'яталася слів;
С – коефіцієнт довготривалої пам'яті.

Результати інтерпретуються наступним чином:

- 75-100% – високий рівень;
- 50-75% – середній рівень;
- 30-50% – низький рівень;
- нижче 30% – дуже низький рівень.

18. Методика «Запам'ятай пару» (для дітей 4–6 років)

Дослідження смислового та асоціативного запам'ятовування методом двох рядів слів.

Необхідний матеріал: два ряди слів. У першому ряду між словами існують смислові зв'язки, у другому ряду вони відсутні.

Хід виконання завдання

Експериментатор читає випробуваному (им) 10 пар слів досліджуваного ряду (інтервал між парою – 5 сек.). Після 10-секундної перерви читаються ліві слова ряду (з інтервалом 10 сек.), а випробуваний записує слова правої половини ряду, що запам'ятав.

<i>Перший ряд</i>	<i>Другий ряд</i>
лялька – гратись	жук – крісло
курка – яйце	компас – клей
ножиці – різати	дзвінок – стріла
кінь – сани	синиця – сестра
книга – вчитель	лійка – трамвай
метелик – муха	черевики – чайник
щітка – зуби	сірник – пальто
молоток – цвях	шапка – бджола
сніг – зима	риба – пожежа
корова – молоко	пилка – ячня

Обробка даних завдання

Результати дослідження записуються в таблицю:

Обсяг логічної пам'яті			Обсяг механічної пам'яті		
Кількість слів першого ряду (A_1)	Кількість слів, що запам'яталися (B_1)	Коефіцієнт смислової пам'яті ($C_1 = B_1/A_1$)	Кількість слів другого ряду (A_2)	Кількість слів, що запам'яталися (B_2)	Коефіцієнт механічної пам'яті ($C_2 = B_2/A_2$)

МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК**1. Методика «Оперативна пам'ять» (для дітей 6–12 років)**

Методика застосовується для вивчення рівня розвитку короткочасної пам'яті. Випробуваному вручається бланк, після чого експериментатор дає наступну інструкцію.

Інструкція: «Я буду зачитувати числа – 10 рядів з 5 чисел у кожному (кількість рядів, які використовуються в методиці, варіюється від 5 рядів по 4 числа в кожному до максимального з урахуванням вікових особливостей). Ваше завдання – запам'ятати ці числа (5 або 4) у тому порядку, в якому вони прочитані, а потім в умі скласти перше число з другим, друге з третім, третє з четвертим, четверте з п'ятим, а отримані чотири суми записати у відповідному рядку бланка.

Наприклад: 6, 2, 1, 4, 2 (записується на дошці або папері). Складаємо 6 і 2 – виходить 8 (записується), 2 і 1 – виходить 3 (записується); 1 і 4 – виходить 5 (записується); 4 і 2 – виходить 6 (записується)».

Якщо у випробуваного є запитання, експериментатор повинен відповісти на них і приступити до виконання тесту. Інтервал між читанням рядів – 25-15 секунд залежно від віку.

Підраховується кількість правильно знайдених сум (максимальна їх кількість – 40). З урахуванням вікових особливостей використовуються наступні норми:

- 6–7 років – 10 сум і більше;
- 8-9 років – 15 сум і більше;
- 10–12 років – 20 сум і більше.

Методика зручна для групового тестування. Процедура тестування займає мало часу – 3-5 хв. Для отримання більш надійного показника оперативної пам'яті тестування можна через деякий час повторити, використовуючи інші ряди чисел.

Тестовий матеріал
Зразок бланка

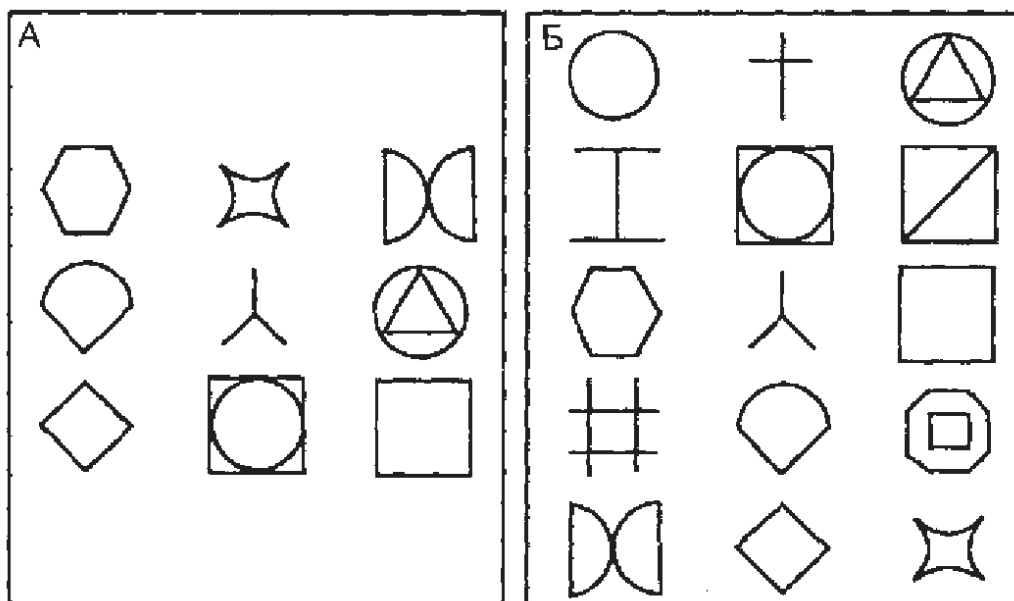
№ рядка	Сума
1	
2	
...	

Зміст методики						Ключ	
1.	5	2	7	1	4	1.	7985
2.	3	5	4	2	5	2.	8967
3.	7	1	4	3	2	3.	8575
4.	2	6	2	5	3	4.	8878
5.	4	4	5	1	7	5.	8968
6.	4	2	3	1	5	6.	6546
7.	3	1	5	2	6	7.	4678
8.	2	3	6	1	4	8.	5975
9.	5	2	6	3	2	9.	7895
10.	3	1	5	2	7	10.	4679

2. Методика «Запам'ятай малюнки»

Мета: методика призначена для визначення обсягу короткочасної зорової пам'яті *дітей 6–10 років*.

Стимульний матеріал



Хід дослідження

Діти отримують картинки. Їм дається інструкція приблизно наступного змісту: «На цій картинці представлені дев'ять різних фігур. Постарайся запам'ятати їх, а потім упізнати на іншій картинці, яку я тобі зараз покажу. На ній, крім дев'яти раніше показаних зображень, є ще шість таких, які ти до цих пір не бачив. Постарайся впізнати і показати на другій картинці тільки ті зображення, які ти бачив на першій з картинок».

Час експозиції стимульної картинки складає 30 секунд. Після цього дану картинку прибирають з поля зору дитини і замість неї їй показують другий картинку. Експеримент триває до тих пір, поки дитина не впізнає всі зображення, але не довше ніж 1,5 хвилини.

Оцінка результатів

- 10 балів – дитина впізнала на картинці всі дев'ять показаних їй зображень, витративши на це менше 45 сек.
- 9-8 – дитина впізнала на картинці 7-8 зображень за час від 45 до 55 сек.
- 7-6 – дитина впізнала 5-6 зображень за час від 55 до 65 сек.
- 5-4 – дитина впізнала 3-4 зображення за час від 65 до 75 сек.
- 3-2 – дитина впізнала 1-2 зображення за час від 75 до 85 сек.
- 1-0 – дитина не впізнала на картинці жодного зображення протягом 90 секунд і більше.

Висновки про рівень розвитку

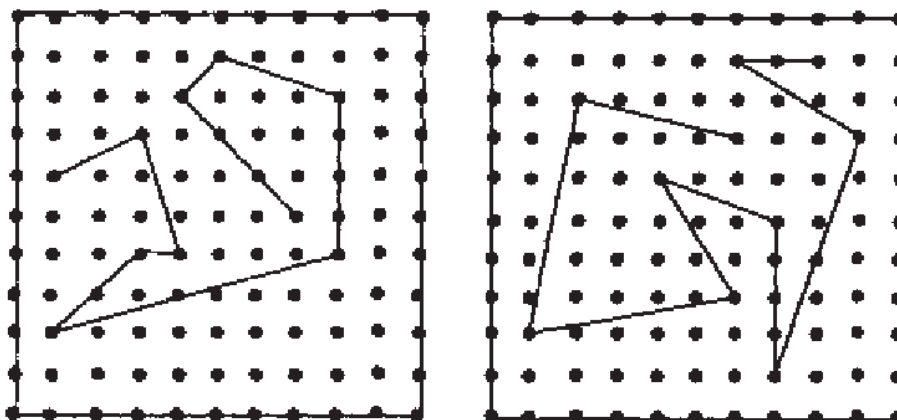
- 10 балів – дуже високий;
- 8-9 балів – високий;
- 4-7 балів – середній;
- 2-3 бала – низький;
- 0-1 бал – дуже низький.

3. Методика «Визначення обсягу короткочасної зорової пам'яті дітей 6–10 років»

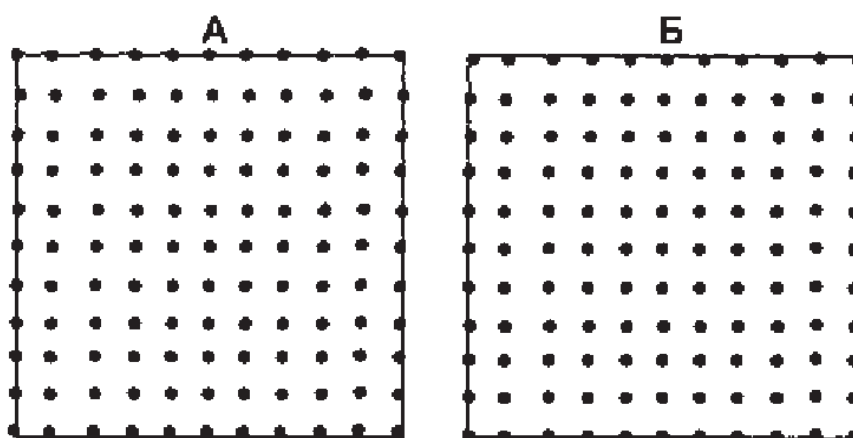
Хід дослідження

Дитині по черзі пропонують кожен з двох малюнків. Після пред'явлення кожної частини малюнка А і Б, дитина отримує трафаретну рамку з проханням намалювати на ній усі лінії, які вона бачила і запам'ятала на кожній частині малюнка.

Стимульний зображення ламаних ліній



Трафаретні рамки для відтворення

*Якісна оцінка результатів*

За результатами двох дослідів встановлюється середня кількість ліній, яку дитина відтворила по пам'яті правильно.

Правильно відтвореною вважається лінія, довжина і орієнтація якої не набагато відрізняються від довжини та орієнтації відповідної лінії на вихідному малюнку (відхилення початку і кінця лінії не більш ніж на одну клітку, при збереженні кута її нахилу).

Отриманий показник, що дорівнює числу правильно відтворених ліній, розглядається як обсяг зорової пам'яті.

4. Діагностика короткочасної і довготривалої вербальної пам'яті молодших школярів (7–10 років) Методика «Заучування 10 слів»

Дану методику розробив О.Р. Лурія. Використовується для оцінки стану пам'яті, стомлюваності, активності уваги.

Ніякого спеціального устаткування не потрібно. Проте в більшій мірі, чим при використанні решти методик, необхідна тиша: за наявності яких-небудь розмов у кімнаті експеримент проводити не доцільно. Перед початком досліду експериментатор повинен записати в одну строчку ряд коротких (односкладових і двоскладових) слів. Слова потрібно підібрати прості, різноманітні і такі, що не мають між собою ніякого логічного зв'язку. Зазвичай кожен експериментатор користується яким-небудь одним набором слів. Проте необхідно використовувати декілька наборів, щоб діти не могли їх один від одного почути. У даному експерименті дуже важлива велика точність вимови і незмінність інструкції.

Інструкція складається з декількох етапів.

Перше пояснення: «Зараз я прочитаю 10 слів. Слухати треба уважно. Коли закінчу читати, відразу ж повтори стільки, скільки запам'ятаєш. Повторювати можна у будь-якому порядку, порядок ролі не грає. Зрозуміло?»

Експериментатор читає слова поволі, чітко. Коли випробовуваний повторює слова, експериментатор ставить у своєму протоколі хрестики під цими словами (табл. 2.11). Потім експериментатор продовжує інструкцію (другий етап).

Друге пояснення: «Зараз я знову прочитаю ті ж самі слова, і ти знову повинен(на) повторити їх – і ті, які вже назвав(а), і ті, які у першій спробі пропустив(а), – всі разом, у будь-якому порядку».

Експериментатор знову ставить хрестики під словами, які відтворив випробовуваний.

Потім дослід знову повторюється 2, 4 і 5 разів, але вже без яких-небудь інструкцій. Експериментатор просто говорить: «Ще раз».

Якщо випробовуваний називає які-небудь зайві слова, експериментатор обов'язково записує їх поряд з хрестиками, а якщо слова ці повторюються, ставить хрестики і під ними.

У випадку, якщо дитина намагається вставляти в процесі дослідження які-небудь репліки, експериментатор її зупиняє. Ніяких розмов під час цього експерименту допускати не можна.

Після п'ятикратного повторення слів експериментатор переходить до інших експериментів, а в кінці дослідження, тобто приблизно через 50-60 хв., знову просить відтворити ці слова (без нагадування). Щоб не помилитися, ці повторення краще відмічати не хрестиками, а кружечками.

Таблиця 2.11

Протокол дослідження

Кількість повторень	Ліс	Хліб	Ві-кно	Сті-лець	Вода	Брат	Кінь	Гриб	Гол-ка	Мед	Во-гонь
1	+		+		+	+					
2	+		+			+		+			+
3	+	+			+	+		+			+
4	+	+								+	
5	+	+			+	+		+			+
Через годину		○				○		○			○

За цим протоколом може бути побудована «крива запам'ятовування». Для цього по горизонтальній осі ставляться номери повторень, а по вертикальній – кількість правильно відтворених слів.

За формою кривої можна робити деякі висновки щодо особливостей запам'ятовування. Встановлено, що у здорових дітей молодшого шкільного віку «крива запам'ятовування» носить приблизно такий характер: 5, 7, 9 або 6, 8, 9 або 5, 7, 10 і т. д., тобто до третього повторення випробовуваний відтворює 9 або 10 слів; при подальших повтореннях (всього не менше п'яти разів) кількість відтворених слів 9-10. Розумово відсталі діти відтворюють порівняно меншу кількість слів (у деяких випадках дебільності спостерігається великий відсоток механічного запам'ятовування і відтворення слів). Крім того, в наведеному протоколі відмічено, що випробовуваний відтворив одне зайве слово – *вогонь*; надалі при повторенні, він «застряг» на цій помилці. Такі «зайві» слова, що повторюються, за спостереженнями окремих психологів, зустрічаються при дослідженні хворих дітей, які страждають поточними органічними захворюваннями мозку. Особливо багато таких «зайвих» слів продукують діти у стані розгальмованості.

«Крива запам'ятовування» може вказувати і на ослаблення активної уваги, і на виражену стомлюваність. Так, наприклад, іноді дитина до другого разу відтворює 8 або 9 слів, а при подальших спробах пригадує все меншу і меншу кількість слів. У житті такий учень зазвичай страждає забудькуватістю і неухважністю. В основі такої забудькуватості лежить скороминуща астенія, виснажуваність уваги. Крива в таких випадках не обов'язково різко падає вниз, іноді вона приймає зигзагоподібний характер, що свідчить про нестійкість уваги, про її коливання.

В окремих, порівняно рідкісних, випадках діти відтворюють відразу доразу однакову кількість одних і тих же слів, тобто крива має форму «плато». Така стабілізація свідчить про емоційну млявість, відсутність зацікавленості в тому, щоб запам'ятати більше. Крива типу низько розташованого «плато» спостерігається при недоумстві з апатією (при паралітичних синдромах).

Кількість слів, утриманих і відтворених випробовуванням через годину після повторення, в більшій мірі свідчить про пам'ять у вузькому сенсі слова.

Користуючись різними, але рівними за трудністю наборами слів, можна проводити цей експеримент повторно з метою перевірки ефективності терапії, оцінки динаміки хвороби і т.д.

5. Діагностика короткотривалої образної і вербально-логічної пам'яті молодших школярів (6–10 років)

Для проведення дослідження образної короткочасної пам'яті використовуються дев'ять геометричних фігур, а для дослідження вербально-логічної пам'яті 12 слів:

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. Гора. | 7. Книга. |
| 2. Голка. | 8. Вікно. |
| 3. Троянда. | 9. Фарба. |
| 4. Кішка. | 10. Виделка. |
| 5. Годинник. | 11. Нога. |
| 6. Пальто. | 12. Ваза. |

Для пред'явлення слів використовується метод тахістоскопа.

Час експозиції кожного слова – 2 с., а інтервал між експозицією – 1 с. Зображення геометричних фігур пред'являються протягом 10 с.

Таблиця 2.12

**Протокол діагностики обсягу образної і вербально-логічної
короткотривалої пам'яті**

Стимульний матеріал	Час відтворення, с	Поправка на час	Кількість правильно відтворених елементів, бали
Геометричні фігури Слова			

Заняття проходить індивідуально. Робота починається після встановлення з дитиною довірливих взаємин. Випробовуваний сідає за стіл поруч з експериментатором і приступає до виконання завдання після його *усної інструкції*: «Зараз я покажуватиму по порядку і лише один раз геометричні фігури (або слова). Необхідно запам'ятати і за моєю командою намалювати (або написати) їх. Виконувати завдання потрібно швидко і без помилок». У протоколі (табл. 2.12) експериментатор фіксує час відтворення, кількість правильно відтворених елементів і помилок.

Потім підраховують кількість правильно відтворених елементів c , помилково відтворених елементів m і пропущених елементів n . Основний показник продуктивності пам'яті B визначається за формулою:

$$B = \frac{c - m}{c + n}$$

Час відтворення кожного елементу розраховується з урахуванням поправки T (табл. 2.13).

Показник обсягу короточасної пам'яті A обчислюється за формулою: $A = B + T$, де B – продуктивність пам'яті; T – поправка на час, бали.

Отримавши індивідуальні дані за показниками успішності короткотривалої образної пам'яті, підраховується середня арифметична величина показника успішності по групі в цілому. Для отримання групових (вікових) відмінностей необхідно зіставити розраховані експериментальні дані між собою.

Для подальшого зіставлення отриманих даних з іншими характеристиками пам'яті, а також для інтеріндивідуального аналізу необхідно перевести абсолютні значення обсягу короткотривалої пам'яті A в шкальні оцінки за табл. 2.14.

Таблиця 2.13

Геометричні фігури		Слова	
Експериментальний час, с	Поправка на час, бали	Експериментальний час, с	Поправка на час, бали
Менше 5	+1	Менше 4	+1
5–25	0	4–13	0
25–35	-1	13–17	-1
Більше 35	-2	Більше 17	-2

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок про наявність або відсутність міжгрупових (наприклад, вікових) відмінностей, про те, якою мірою відрізняються дані, отримані на одному випробовуваному, від середньогрупових, про ступінь вираженості індивідуальних відмінностей як за одномодальними, так і за різномодальними показниками.

Таблиця 2.14

Шкальні оцінки обсягу короткочасної пам'яті

Шкальні оцінки	Образна пам'ять	Вербально-логічна пам'ять
19	Більше 100	Більше 86
18	–	79–86
17	98–100	74–79
16	94–97	69–74
15	90–93	65–69
14	87–89	60–65
13	82–86	56–60
12	76–81	51–56
11	73–75	47–51
10	68–72	42–47
9	63–67	38–42
8	59–62	33–38
7	54–58	29–33
6	50–53	23–29
5	46–49	20–23
4	40–45	12–20
3	36–39	11–12
2	31–35	7–11
1	26–30	2–7
0	Більше 25	Більше 2

2.3. МИСЛЕННЯ

План

1. Мислення і розумові здібності.
2. Становлення мислення немовляти.
3. Мислення дитини раннього віку.
4. Розвиток мислення в дошкільному віці:
 - 4.1. Розвиток міркувань дошкільника.
 - 4.2. Особливості міркувань дошкільника.
 - 4.3. Розвиток планування діяльності та операцій мислення.
5. Розвиток мислення в молодшому шкільному віці.
6. Психолого-педагогічні умови розвитку мислення дітей.
7. Діагностика особливостей мислення і розумових здібностей дітей.

1. Мислення і розумові здібності

Мислення визначається як опосередковане, засноване на розкритті зв'язків, відношень і узагальнень пізнання об'єктивної реальності, процес свідомого відображення дійсності в таких її об'єктивних властивостях, зв'язках і відношеннях, в які включаються і недоступні безпосередньому чуттєвому сприйняттю об'єкти.

Мислительні, або розумові, здібності – це властивості функціональних систем, що реалізують функції мислення, що виявляються в успішності і якісній своєрідності вирішення задач, що стоять перед індивідом, і мають індивідуальну міру вираженості.

На відміну від мислення, *інтелект* – це найбільш широке поняття, що включає здібності, знання й уміння.

Таким чином, *мислення* – це власне психічний процес, *здібності* – це особливості його функціонування, *інтелект* – «метаздібність», найбільш широке поняття, що описує ефективність пізнавальної діяльності і включає різні психічні процеси.

Пізнавальна діяльність людини починається з відчуттів і сприймання, образи яких закарбовуються в пам'яті.

Відображаючи дійсність на чуттєвому рівні, людина одержує різноманітну інформацію про *зовнішні властивості та ознаки пред-*

метів, які фіксуються в її свідомості у формі звукових, просторових, часових, смакових, дотикових та інших *образів*.

Проте такої інформації про об'єктивний світ людині недостатньо для задоволення різноманітних потреб практичної діяльності, що вимагає глибокого і всебічного пізнання об'єктів, з якими доводиться мати справу.

Вичерпні знання про внутрішні, невідчутні властивості та ознаки предметів дійсності, що безпосередньо не відображені у відчуттях і сприйманні, людина одержує за допомогою мислення – вищої, абстрактної форми пізнання об'єктивної реальності.

Інформація, сприйнята за допомогою органів чуттів, узагальнюється, осмислюється, тобто є матеріалом розумової діяльності. Мислення через відчуття і сприймання пов'язане із зовнішнім світом. Через це його називають *опосередкованим відображенням*. У ході мислення здійснюється більш глибоке пізнання світу, людина виходить за межі чуттєвих вражень і пізнає такі предмети і явища, зв'язки між ними, які безпосередньо не сприймаються. Чуттєві і раціональні компоненти пізнавальної діяльності нерозривно пов'язані і взаємозумовлені. Суперечність між ними дозволяє людині проникати вглиб явищ, розкривати їх сутність та істинні зв'язки між ними.

Мислення – це процес пізнавальної діяльності людини, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності.

Мислення – опосередковане і узагальнене відображення істотних характеристик дійсності на основі її аналізу і синтезу (у широкому сенсі); процес рішення і постановки завдань (у вузькому сенсі).

Людське мислення не можливе без **мовлення**. *Дієво-наочне мислення тварин*, що функціонує на базі *моторно-сенсорного інтелекту*, стосується лише предметів, які в даний момент їх оточують. **Слово** допомагає абстрагуватися від наявної ситуації, зобразити її за допомогою мовних засобів. Цим *образне мислення* людини стає ситуативно незалежним. *Думка формулюється і формується в мовленні*. Людське мислення (образне і словесно-логічне) має соціальну природу. Людина не народжується з готовою здатністю до вищих форм мислення, а оволодіває способами і засобами мислення, знаннями, мовою в тому вигляді, в якому вони існують на сучасному її етапі історії.

Мислення має цілеспрямований характер. Розумовий процес починається з усвідомлення проблемної ситуації, з постановки запитання. Засобами вирішення завдання виступають такі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстракція, узагальнення та ін.

Мислення, разом з іншими пізнавальними процесами, є однією із форм прояву *інтелекту* (М.О. Холодна).

2. Становлення мислення немовляти

Жан Піаже і його послідовники створили один з найбільш плідних напрямів у вивченні психічного розвитку дитини – Женевську школу генетичної психології. Як відомо, психологи цієї школи вивчають походження і розвиток інтелекту у дитини. Для них важливо зрозуміти механізми пізнавальної діяльності дитини, які приховані за зовнішньою картиною її поведінки. Для цієї мети як основний метод використовується відомий прийом Ж. Піаже, який орієнтований не на фіксації зовнішніх особливостей поведінки малюка і поверхневого змісту його висловів, а на ті приховані розумові процеси, які призводять до виникнення зовні спостережуваних феноменів. Праці Ж. Піаже і його учнів показали, що розвиток інтелекту дитини полягає в переході від егоцентризму (центрації) через децентрацію до об'єктивної позиції дитини по відношенню до зовнішнього світу і самої себе.

Періоди, підперіоди і стадії розвитку інтелекту немовляти (за Піаже) представлені в табл.. 2.15:

Таблиця 2.15

Розвиток інтелекту дитини першого року життя (за Ж. Піаже)

Період	Підперіод	Стадії	Вік
І. Сенсо-моторний інтелект	А. Центрація на власному тілі	1. Вправляння рефлексів	0 – 1 міс.
		2. Перші навички і перші кругові реакції	1 – 4,5 міс.
		3. Координація зору і хапання. Вторинні кругові реакції	4,5 – 8-9 міс.
	В. Об'єктивація практичного інтелекту	4. Диференціація засобу і мети. Зачатки практичного інтелекту	8-9 – 11-12 міс.

Своєрідність розвитку психіки дитини психологи Женевської школи пов'язують з тими структурами інтелекту, які формуються за життя завдяки дії дитини з предметами. Зовнішні матеріальні дії малюка (до двох років) спочатку виконуються *розгорнуто* і *по-слідовно*. Завдяки повторенню в різних ситуаціях дії *схематизуються* і за допомогою символічних засобів (імітація, гра, мовлення тощо) вже в дошкільному віці *переносяться у внутрішній план*. У молодшому шкільному віці системи взаємозв'язаних дій перетворюються на *розумові операції*. Порядок формування фундаментальних структур мислення постійний, але терміни їх досягнення можуть варіювати залежно від зовнішніх і внутрішніх чинників і, перш за все, від *соціального і культурного середовища*, в якому живе дитина.

Як зазначає Л.С. Виготський, суто людські форми мислення в дитини починають розвиватися з другого року життя, коли відбувається «злиття» процесів мислення мови – «мислення стає мовним, а мова – мисленневою». Проте психічний розвиток дитини до року закладає необхідні передумови подальшого розвитку мислення. Основою для розвитку мислення у ранньому віці стає та система досягнень, яка формується на першому році життя дитини, насамперед у сфері сенсорно-перцептивних, комунікативних, моторних процесів. Першим видом мислення в онтогенезі людини є *наочно-дійове* (на відміну від *дієво-наочного* мислення вищих тварин), що спирається на предметну діяльність дитини. Саме становлення предметно-маніпулятивної діяльності, що інтенсивно відбувається протягом першого року життя малюка, виступає безпосередньою основою для подальшого розвитку мислення у ранньому віці.

С.Л. Новосьолова і М.Ю. Кістяківська, які досліджували розвиток предметно-маніпулятивної діяльності немовляти у зв'язку із розвитком її психомоторики, виділили етапи цього процесу, що поступово виявляються як здатність дитини мислити. Головна лінія розвитку предметно-маніпулятивних дій виявляється у переході від дій неспецифічних, які не враховують властивостей предметів, до дій, спрямованих на властивості конкретного об'єкта. Коротко розкриємо сутність цих етапів.

Неспецифічна психічна активність, в якій злиті воєдино всі психічні функції (*1-й місяць*).

Сенсорна активність (1–3-й місяць) – роздивляння, прислуховування.

«Переддія» (3–4,5 місяці) – дитина обмацує і оглядає випадково захоплений предмет, поплескує його без зорового контролю, утримує, наближає до рота, «куштує». Тобто виникає дія хапання і предметність сприймання – дитина виділяє предмет як комплекс його властивостей.

У 4–7 місяців з'являється «проста» і «результативна» дія. Активність малюка спрямовується на виявлення прихованих властивостей об'єктів: кидає їх у певне місце, наприклад, на підлогу, розмахує брязкальцем, щоб почути звук; знаходить отвір у предметі, намагається його відкрити, прикласти до іншого. Малюк передбачає властивості, які виявляться в результаті певних дій з предметом: папір можна зім'яти, коробочку можна відкрити, якщо м'ячик штовхнути, то він покотиться. З цього починається встановлення найпростіших причинно-наслідкових зв'язків. Малюк досліджує нові предмети однаково, без врахування їх особливостей: розгойдує, стукає, трясє, куштує на смак, тобто дії виступають як спосіб вивчення об'єктів. Через це батьки ховають від дитини скляні, гострі, хімічно небезпечні предмети, досліджуючи, якими дитина може завдати шкоди своєму здоров'ю. Головні та другорядні ознаки не розрізняються. Малюк спостерігає взаємозв'язки між предметами, використовує їх у своїх діях: кільце нанизує на паличку, закриває кришкою коробочку.

Для дитини 7–10 місяців характерними є елементарні дії співвіднесення. Спочатку вони стосуються двох однотипних предметів чи предмета та місця його розміщення, або частини предмета та цілого. Так, в експериментальній ситуації однорічні діти розміщували два циліндри різного розміру, ставлячи менший на більший або вкладаючи їх один в інший. Коли циліндрів було більше, розмістити їх у порядку від більшого до меншого діти не могли (Т. Бауер, 1979, с. 281). Малюк починає співвідносити свої дії зі змінами у предметах: машинка може поїхати або зупинитись залежно від того, як на неї подіяти – штовхнути чи виставити рукою бар'єр на її шляху. Дитина за зразком дорослого справляється із розбірними іграшками, вкладаючи меншу частину у більшу, за власною ініціативою складає мілкі предмети у коробочку.

На основі виділення частини і цілого засвоює такі властивості, як роз'єднання і з'єднання: знімає з ляльки капелюшок та одягає його, садить ляльку в машинку та забирає її. Якщо предмет втрачає своє звичайне положення, виправляє його: правильно ставить будиночок, перекинутий на дах. У діях малюк фактично враховує співвідношення під, над, за, перед.

У віці 8–9 місяців спостерігається певна диференціація дій дитини у зв'язку з його властивостями: брязкальце потрібно потрясти, щоб почути звук, а гумову іграшку для цього потрібно стиснути; підвішений предмет можна штовхнути, на легеньке пір'ячко подути – і воно починає «літати», якщо натиснеш на кнопку лампи – з'являється світло. За допомогою предметних дій дитина вирішує певні завдання, проявляючи певну наполегливість та чималу кмітливість. Так, щоб дістати менший предмет з більшого, вона починає з хаотичних спроб і помилок: крутить, трясє, б'є об стіл більшим предметом. Потім намагається дістати іграшку рукою. Через деякий час увага малюка переключається на оточення, помічаючи паличку, він успішно її використовує. Помітивши одержаний результат, він повторює знайдений спосіб дії: відбувається перехід з мети на засіб її досягнення, що є важливим для засвоєння автоматизованих дій. Дія починає приваблювати малюка як така, виділяється її засіб, з'являється початкове розуміння причинно-наслідкового зв'язку між дією, знаряддям і результатом.

Кінець 1-го року життя та 3 місяці другого – поява функціональної дії. Дитина вже не просто задовольняється діями з предметами, що є безпосередньо в її оточенні, але й орієнтується на дії з предметами, відсутніми у полі її сприймання. Така здатність свідчить про появу у дитини уявлень про предмет та його властивості, про розкриття дитиною зв'язку між властивостями предмета та вимогами завдання. Наприклад, дитина вкладає один предмет в інший; їй це не вдається, тому що більший предмет не порожній і виготовлений з дерева, а менший – порожній – не вміщує більший. Тоді вона йде за маленьким м'ячиком в іншу кімнату. Виникають перші уявлення про зникнення предмета, якщо дорослий захоче його. Низку таких експериментів описує англійський психолог Томас Бауер. З 5-ти місяців починає формуватися розуміння відношення «всередині», коли один предмет виявляється захованим всередині іншого. Наприклад,

предмет накривали хустинкою чи чашкою. Спочатку діти піднімали предмет разом із хустинкою, згодом просто стягали її. При цьому характерною є так звана «помилка місцезнаходження»: коли на очах у дитини заховати предмет під чашку, а поряд перевернути ще одну і переставити чашки місцями, малюк піднімає чашку на тому ж місці, де дорослий заховав предмет, не враховуючи переміщення чашки (Т. Бауер, 1979, с. 253).

Виникають прояви перенесення певних способів дій на нові ситуації. Наприклад, дитина вміє штовхати дерев'яні кульки, щоб вони котилися. Коли батьки принесли їй великий гумовий м'ячик, вона виконала з ним таку ж дію, що викликало в неї бурхливу радість.

Основними лініями розвитку мислення немовляти є:

– у немовлячому віці закладаються передумови для появи наочно-дійового мислення у ранньому віці;

– найбільше значення для розвитку передумов наочно-дійового мислення має становлення предметно-маніпулятивної діяльності малюка;

– головна лінія розвитку предметно-маніпулятивних дій виявляється у зростанні специфічності цих дій, чимдалі більше націлених на властивості конкретного їх об'єкта;

– до кінця першого року життя дитина враховує в своїх діях не тільки властивості безпосередньо доступних їй предметів, але й відсутніх, спираючись на уявлення про їх якість.

3. Мислення дитини раннього віку

Провідною умовою розвитку мислення виступає предметна діяльність дитини, прагнення її до вирішення виникаючих практичних завдань. Мислення виникає як суто пізнавальне ставлення до завдання.

Діючи з предметами, дитина швидко опановує раціональні прийоми та способи. У цьому процесі важливу роль відіграє наслідування дорослим, їх навчальні впливи. На розвиток мислення дитини раннього віку значний вплив справляє оволодіння ходьбою та мовленням, що змінює всю її пізнавальну діяльність. Маючи справу з різними предметами, дитина швидко починає спиратись у своїх діях на їх узагальнені ознаки. Г.О. Люблінська провела експеримент, в

якому дітей у віці від 1 року 4 місяців до 2 років 7 місяців навчала діставати цукерку із високої скляної вази шляхом її перевертання. Згодом діти починають користуватися тим же способом стосовно глечика, різноманітних коробок, футлярів. Значну роль в узагальненні способу дії відіграє мовленнєве коментування дорослим потрібних для виконання способу дій.

Спостерігаючи взаємозв'язки між предметами у ході дій з ними, малюк помічає, що за допомогою одного предмета можна впливати на інший: розлиту воду зібрати за допомогою ганчірки, високо розміщений предмет дістати, підставивши ослінчик, тощо. Накопичення досвіду практичних предметних дій поступово приводить до того, що малюк передбачає, як добитися бажаного результату: відразу вибирає паличку необхідної довжини, щоб дістати коробку з-під шафи. Такі *знаряддєві дії* говорять про те, що у дитини виникає уявлення про результат, послідовність дій, знаряддя необхідне для вирішення завдання. А значить, складаються передумови наочно-образного мислення, яке підвищує ефективність вирішення практичних завдань.

У мислення дитини включається *мова*. Малюк розуміє, коли дорослий коментує дії зі знаряддям, результат дії дитини, формулює проблеми. Мовлення у зв'язку з дією стає основою *ситуативно-ділової форми спілкування дитини з дорослим*, значно прискорює розвиток мислення, його формування як розумової діяльності з відповідними цілями, послідовністю дій, результатом.

Важливим компонентом розумової діяльності виступають запитання, їх зміст об'єднує відоме і невідоме. Запитання ґрунтуються на уявленнях дитини та спрямовані на їх розширення. За допомогою запитань мислення дитини набуває пошукового характеру, адже при розмірковуванні людина веде внутрішній діалог за схемою «запитання – відповідь». Таким чином, за допомогою запитань пізнавальна діяльність малюка отримує певну логічну структуру. Не випадково вчителі рекомендують розв'язувати задачу, відповідаючи на низку запитань: Що є шуканим? Що нам відомо? Як пов'язати відоме з невідомим?

Уміння ставити питання лежить в основі як здатності до виділення проблем, так і зумовлює мотивацію пошукової діяльності. Головні функції запитань подані в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Функції запитань

Пізнавальна			Комунікативна		
Рефлек- сивна	Власне пізна- вальна	Регулятор- на	Емоційне співпере- живання	Встанов- лення кон- такту	Спону- кання до дії

Здатність до постановки запитань інтенсивно виявляється у дошкільному віці. Джерелом їх появи є спілкування з дорослим.

Мовлення дорослого, звернене до малюка з перших днів його життя, має діалогічну структуру (хоча дитина і не здатна відповідати вербально) за типом «запитання – відповідь». Дорослий як посередник між дитиною і світом навчає дитину пізнавати світ так, як це демонструє дорослий – у формі діалогу (Дж. Брунер).

Мовлення виникає у два-три роки і одразу з'являються запитання ситуативного характеру (*перший вік запитань*) про назви предметів, їх місцезнаходження. Переважає комунікативна функція запитань. Водночас присутні і запитання пізнавального характеру на встановлення прихованих зв'язків і відношень, коли дитина зустрічається з перешкодами: чому машина не їде (зламалося колесо), чому олівці розсипаються (коробка розірвалася). Запитання свідчать про те, що у малюка з'являються деякі уявлення про причинно-наслідкові зв'язки, чутливість до суперечностей, виявлених у його практиці: хоче прокотити машину, а вона не їде. Дитина також відповідає на запитання дорослих, які ставлять їх у певній послідовності (про назву, ознаки, напрям, місце, причини). Формулювання запитання (спочатку за допомогою дорослого) перебудовує процес розв'язання задачі, підпорядковуючи дії меті – знайти відповідь на запитання, яке випереджує практичне подолання перешкоди: «що зламалося? що заважає?» Ця послідовність задає дитині схему дослідження ситуації у майбутньому (О.М. Матюшкін).

У ранньому віці починають складатися *розумові операції*. Формування інтелектуальних операцій відбувається переважно при оволодінні автоматизованими діями, які найбільш знайомі та постійні, отже, легше виділяються і фіксуються (Д.Б. Ельконін), а також яскравіше відображають зв'язок знаряддя з об'єктом дії. Елементарні розумові операції виступають у *розрізненні* та *порівнянні* таких влас-

тивостей предметів, як колір, величина, відстань, форма. *Диференціювання* (розрізнення) – найбільш елементарна операція, властива і тваринам (бджолам, риbam, мавпам) (З.О. Зоріна, І.І. Полетаєва, 2001). При цьому розрізнення не пов'язане із послідовним виділенням окремих ознак у предметах за допомогою мови, що характерне для порівняння. Отже, порівняння доступне лише людині.

З 2-х років порівняння привертає малюка і, знаходячи в предметах спільне, він переживає радість. Дитина виконує завдання дорослого на порівняння предметів за однією ознакою (кольором, величиною чи формою). Наприклад, дорослий розкладає перед дитиною кілька трикутників, однакових за формою та розміром, але різних кольорів, показує один з них та просить: «Знайди такий же трикутник». У процесі ознайомлення з властивостями і назвами предметів, їх порівняння дитина переходить до перших узагальнених уявлень. Їх Г.О. Люблінська називає *генералізаціями*, тобто об'єднанням предметів, зовні подібних, без їх аналізу та виділення істотних ознак. На 2–3-у році у дитини складаються перші узагальнені уявлення про форму, колір і величину. Так, малюк розуміє, що великими можуть бути різні на вигляд предмети: м'ячі, ляльки, кубики. Відсутність орієнтації на суттєві спільні ознаки при узагальненні виявляються як називання дитиною суттєво різних предметів одним словом: ракету і бджілку називає літаком.

Процес розвитку *узагальнення* у дітей раннього та дошкільного віку включає такі етапи. Спочатку дитина проводить наочні узагальнення: предмети групуються дітьми за найяскравішими ознаками, насамперед, за кольором. Згодом, на основі предметних дій, малюк виділяє окремі предмети, об'єднуючи зорові і дотикові їх ознаки в єдиний образ. При цьому дитина не відокремлює основні, стійкі ознаки від вторинних, мінливих. І лише потім починають формуватися загальні поняття, коли дитина виділяє зі всіх ознак порівнюваних предметів найістотніші та постійні спільні ознаки.

Прискорити розвиток власне узагальнення допомагає педагогічна робота, спрямована на *абстрагування* від випадкових ознак об'єктів, що відбувається швидше у тому разі, якщо діти застосовують предмети як знаряддя в своїй діяльності, одночасно засвоюючи їх назви і призначення.

Наочно-дійове мислення характеризується абстрагованістю і узагальненістю. *Абстрагованість* виявляється у виділенні в знаряд-

ді головної ознаки, яка дозволяє використовувати його відповідним чином. Якщо малюк зрозумів, що паличкою можна діставати предмети, то починає для цієї дії застосовувати будь-які подібні предмети: лінійку, ручку, олівець. *Узагальненість* виступає тоді, коли дитина використовує одне і те ж знаряддя для вирішення цілого класу завдань: копає лопаткою не тільки пісок, але і землю, сніг, глину; воду носить не тільки відерцем, але і чашкою, каструлькою.

Таким чином, розвиток перших розумових операцій нерозривно пов'язаний з оволодінням мовою. До кінця раннього дитинства виникає знаково-символічна функція свідомості. Передумовою виникнення знакової функції є оволодіння *предметними діями* і подальше розмежування дії із предметом, що виявляється в операції заміщення. Трирічна дитина за власною ініціативою вживає замітники. Наприклад, дитина бере ложечку і каже: «Ось дівчинка прийшла обід їсти... Мамо, дай-но їй ложку». Починається процес годування. Якщо дитина діє з неживою ложечкою, як з дівчинкою, годує її, то така дія втрачає своє практичне значення (нагодувати у такому разі неможливо) і перетворюється на позначення дії. Реальна дія перетворюється на дію її позначення, на створення символу (ложечка як дівчинка).

Особливостями розвитку мислення в ранньому дитинстві є:

- мислення виникає як засіб вирішення практичних завдань, що постають перед дитиною у предметній діяльності;
- при вирішенні практичних завдань поєднуються предметні дії з розумовими, що зумовлює появу раціональних способів дій;
- виникають знаряддєві дії, що стимулює розвиток здатності до виділення ознак предметів та їх взаємозв'язків;
- виконання знаряддєвих та автоматизованих дій приводить до розвитку здатності дитини передбачати результат своїх дій;
- включення мовлення у процес вирішення малюком розумового завдання організовує його відповідно до мети пошуку відповіді на запитання;
- дитина проходить етап першого віку запитань, основним змістом яких є ситуативні запитання про назви предметів, їх місцезнаходження;
- у дитини з'являються розумові операції розрізнення, порівняння і узагальнення;
- вияви здатності дитини до заміщення свідчить про розвиток в неї знаково-символічної функції свідомості.

4. Розвиток мислення в дошкільному віці:

4.1. Розвиток міркувань дошкільника

У дошкільному віці зростає кількість видів діяльності дитини, вони ускладнюються. Відбувається перебудова співвідношення практичних дій із розумовими, з випередженням останніх. Мислення чимдалі більше спирається на уявлення та образи, сформовані у її минулому досвіді. Пізнання дійсності у дошкільника відбувається у наочно-образній формі. Оперування образами і уявленнями робить мислення дошкільника позаситуативним, відокремленим від практичних дій з предметами і значно розширює межі пізнання.

Встановлюються більш тісні взаємозв'язки мислення з мовленням, що викликає такі зміни: з'являється міркування (розгорнений розумовий процес), планування, бурхливо розвиваються розумові операції.

Відповідно до набуття мислення дитини системності та критичності вона спроможна розв'язувати інтелектуальні завдання, що вимагають кількох логічно пов'язаних розумових дій. Здатність дитини робити послідовні розумові перетворення вихідної думки приводить до побудови нею своїх власних теорій. При цьому дитина користується низкою способів розумової діяльності, серед яких: самостійне формулювання запитань-проблем; пошук відповіді на них з опорою на міркування вголос, з використанням порівняння й узагальнення, аналогії; висування можливих варіантів рішення, аргументів; обґрунтування висновків.

Міркування починається з постановки запитання дитиною, що свідчить про формування самостійності мислення. Настає **другий вік запитань** (від двох з половиною до шести-семи років). Спостерігається найбільша інтенсивність запитань у мовленні дитини. Переважають пізнавальні запитання з метою отримати інформацію про дійсність. Запитання набувають оригінального, несподіваного, творчого характеру, стосуються причин і часових ознак явища. Не випадково дітей цього віку називають «чомучками». Дитина наполягає на відповіді, висловлює свою незгоду зі змістом відповіді, що свідчить про самостійне та критичне мислення. Виникає основа для появи внутрішніх запитань.

Найчастіше запитання виникають у результаті зустрічі дитини з новим об'єктом, якого малюк не може зрозуміти. Він хоче

познайомитися з ним, знайти йому місце серед свого минулого досвіду. Запитання народжуються і при виникненні суперечності між тим, що малюк бачить або визнає, і його досвідом. Так, М.М. Поддьяков (1985) вважає джерелом дитячого мислення суперечність у досвіді дитини між зрозумілим і незрозумілим. Якщо нове уявлення відповідає сформованому тільки за деякими ознаками, а за іншими відрізняється, з'являється запитання. Це запитання виникає вже не у предметній діяльності, а на основі наявних у досвіді дитини уявлень, а пошук відповіді може відбуватися шляхом міркувань.

Дитина ставить запитання і тоді, коли хоче переконатись у правильності свого висновку, звертається до дорослого, щоб той визнав її компетентність. З віком така категорія запитань збільшується, стаючи основною.

4.2. Особливості міркувань дошкільника, пов'язаних із поясненням явищ

Пізнавальний досвід дитини набуває якісно нової структури. Він стає чимдалі краще впорядкованим, системним, організованим. Проявом цього виступає прагнення дитини до осмислення сприйманого, тобто до його пояснення і навіть тоді, коли в неї недостатньо для цього знань. Розуміння причинності, доступне дитині, неухильно зростає протягом дошкільного віку. Істотний перелом настає приблизно в 5 років. Розвиток розуміння причинності йде у кількох напрямках (Г.А. Урунтаева, 1997, с. 197):

- від усвідомлення зовнішніх причин до виділення прихованих, внутрішніх;
- недиференційоване, глобальне розуміння причин стає більш диференційованим і точним;
- відображається не одинична причина явища, а узагальнена закономірність (причини, фактори, умови).

У пошуку відповіді дитина незвичайним чином об'єднує об'єкти, ознаки і властивості, використовує аналогії, намагаючись пояснити невідоме за допомогою відомого. На допомогу приходять міркування дошкільника, що виконують важливі функції: допомагають йому зрозуміти надмірний обсяг інформації при обмежених

знаннях, об'єднати різноманітні і незрозумілі явища в єдине ціле, знайти пояснення оточуючому світові.

Своєрідність міркувань і пояснень пов'язана з трьома основними причинами:

- недостатність знань, обмеженість, нечіткість досвіду дитини;
- несформованість способів її розумової діяльності;
- низька критичність її мислення.

Міркування ґрунтуються на чуттєвому досвіді, на знайомих літературних творах. їм властива конкретна образність. Особливістю таких пояснень є анімізм (одухотворення неживих предметів). Так, Ж. Піаже ставив перед дітьми запитання «Звідки приходить вітер? Як він починається?» Діти 4–5 років вважають вітер результатом людського дихання. У Верна запитували «Чому корабель не тоне? Він важчий за камінь, але не тоне. Його відповідь: «Корабель розумніший, ніж камінь.... Він не робить того, чого не повинен робити».

В об'єктах вона вирізняє найяскравіші і не завжди істотні ознаки, що приводить до незвичайних, на погляд дорослого, висновків. Зокрема, таких: «Діти ходять, котики ходять, а квіточка не ходить, – розмірковує Сергійко, у нього ніжки померли, їх у землю закопали...» (Т.В. Дуткевич, 2007, с. 174).

Під кінець дошкільного віку у зв'язку із *позаситуативно-особистісною формою спілкування з дорослим* виникають пояснення різноманітних моральних ситуацій, міркування дітей з їх приводу. Так, в експерименті дітям розповідали історію про малюка, який дуже хотів купити морозиво, а по дорозі знайшов дві монетки. Біля кіоску з морозивом з'являється ровесник. Він плаче та запитує малюка, чи не знаходив він монеток, які отримав від мами на морозиво. Як вчинити малюку, який знайшов монетки? Відповіді були наступними: «Я б сказав, щоб він віддав одну монетку, а одну залишив собі. Але насправді малюк нічого б не сказав тому другому, бо він дуже хотів морозива.» Інше пояснення «Якщо він чесний і правдивий, то він би сказав, що взяв монетки та віддав би їх» (С.Г. Якобсон, 1984, с. 87).

Досвід дошкільника значно розширюється за рахунок знань, одержаних від дорослого або у власній діяльності, спостереженнях. Набуття знань – не самоціль розумового виховання, а його засіб і водночас умова розвитку мислення. Наприкінці дошкільного віку у дитини складається первинна картина світу і зароджується світогляд.

4.3. Розвиток планування діяльності та мислительних операцій

Окремий важливий напрям у розвитку мислення дошкільника пов'язаний із плануванням, коли розумова дія випереджує практичну. Психологи досліджували роль мислення при вирішенні дитиною проблемних завдань: скласти картинку з площинних фігурок, діставання предмета з високої вази, утримати кульку на похилій поверхні. У результаті цих досліджень було виявлено три етапи у розвитку співвідношення практичних та розумових дій (Т.В. Дуткевич, 2007, с. 174):

I. Молодші дошкільники не завжди використовують адекватне завданню дію. Вони відразу приступають до оперування предметами, роблячи безладні спроби. Завдання розуміються надмірно узагальнено: викласти фігурки як завгодно, не піклуючись про осмислення картинки, що виходить.

II. Середні дошкільники осмислюють завдання у ході його розв'язання, послідовно коментуючи свої дії та їх результати. Попереднього уявлення про весь хід розв'язання завдання не виникає.

III. Старші дошкільники спираються на своє уявлення про розв'язання завдання. Вони можуть всю задачу розв'язати у розумовому плані. Практичні дії відбуваються послідовно й планомірно.

Накопичений досвід, розвиток мовлення, пам'яті, уяви дозволяють дошкільнику наперед скласти план вирішення, сформулювати його, а потім реалізувати у предметних діях. Тобто дошкільник підходить до вирішення практичного завдання у внутрішньому плані за допомогою формулювання, без звернення до практичних дій.

Формування у дитини наочно-образного мислення пов'язане з інтенсивним розвитком *розумових операцій*, в основі яких лежать аналіз і синтез. Дошкільник порівнює об'єкти за більшою кількістю ознак, ніж дитина в ранньому дитинстві. Дорослий може давати завдання на порівняння предметів за двома ознаками. Він розкладає на столі трикутники різного кольору та розміру, бере один з них та просить дитину «Знайди такий же». Дитина помічає навіть незначну схожість між зовнішніми ознаками предметів і позначає відмінності за допомогою мови. Вона з успіхом та задоволенням виконує завдання типу «Знайди 10 відмінностей».

В узагальненнях діти все більше орієнтуються на суттєві спільні ознаки. Так, на запитання, куди покласти картинку із зображенням корівки, – до картинки зі склянкою молока, чи до картинки із зображенням курчатка, – діти все частіше поєднують «корівку з курчатком», як свійських тварин. Успіхи в оволодінні операцією узагальнення, використання при цьому мовлення, зростання кругозору дитини сприяє формуванню операції класифікації, яка передбачає віднесення об'єкта до групи предметів на основі видових і родових ознак. Найкраще дитина виділяє добре знайомі їй групи предметів, що найчастіше виступають об'єктом її дій: іграшки, меблі, посуд, одяг. З віком виникає диференціація близьких класифікаційних груп: дикі й домашні тварини, чайний і столовий посуд, зимуючі й перелітні птахи.

Помилки класифікації пов'язані із ситуативними узагальненнями: «диван і крісло разом, тому що стоять в кімнаті», «їх їдять», «їх на себе одягають». Розвитку класифікації сприяє засвоєння узагальнювальних слів. *Наприклад:*

Наталка М. (7 р.) бере в руки картинки, розглядає 5 секунд. Починає розкладати. Об'єднує спідницю, пальто, плаття, брюки.) Це тому, що одяг. Далі, (бере картки і розкладає.) Корова, собака, кішка, кінь – це у нас домашні тварини. Тепер дикі, (розкладає: вовк, ведмідь, лисиця, заєць. Потім розкладає: картопля, морква, помідор, капуста, огірок.) Це овочі. Що ще тут? (розкладає: автобус, тролейбус, машина, пароплав.) Це транспорт. Меблі ще. (розкладає: шафа, стіл, ліжко, диван, стілець.) (Г.А. Урунтаева, 1997, с. 202).

Розвиток розумових операцій призводить до появи у дитини *дедуктивного мислення*, під яким розуміється вміння узгоджувати свої думки між собою і усувати суперечності у своїх міркуваннях, приходячи до правильних висновків.

Особливостями розвитку мислення в дошкільному віці є:

– виникає розумова діяльність – дитина формулює проблему, використовує внутрішні засоби її розв'язання, експериментування; розумове вирішення реалізує практично;

– мислення дошкільника відбувається у наочно-образній формі, відокремлюється від практичних дій;

– при розв'язанні розумових завдань дитина використовує такі способи, як формулювання запитань-проблем; міркування вголос;

використання порівняння й узагальнення, аналогії; висування можливих варіантів вирішення, аргументів; обґрунтування висновків;

- дитина інтенсивно становить запитання пізнавального змісту;
- виникає цілісна картина світу, у якій дошкільник прагне узгодити суперечливі уявлення, пояснити явища, встановити їх причини;
- пояснення дитиною явищ дійсності відзначаються конкретною образністю, анімізмом, низькою критичністю;
- сфера розумової діяльності виходить за межі оточуючої ситуації, стає гранично широкою, спрямовується на світ живої й неживої природи, на соціальні явища.

5. Психолого-педагогічні умови розвитку мислення дітей

У розвитку мислення слід забезпечувати гармонійне поєднання його мотиваційних та операційних компонентів. Формування мотиваційних компонентів пов'язане із задоволенням та розвитком пізнавальних потреб малюка. Загальними умовами формування пізнавальної мотивації є демократичний стиль виховання (М.І. Лисіна), діалогічне спілкування з дорослим, які надають простір дитячій ініціативі та самостійності. Ставлення дорослого до дитячих запитань багато в чому визначає подальший розвиток мислення. Відповіді на них повинні стимулювати мислення дитини, розвивати її самостійність, пізнавальну активність. Байдуже ставлення дорослого до запитань дитини або негативна реакція на них різко знижує пізнавальну активність дошкільника.

Адекватним педагогічним прийомом є організація спільного з дорослим чи однолітками пошуку відповідей у процесі експериментування, міркування, спостереження. Дорослому важливо проявити терплячість і розуміння незвичайних пояснень, які дає дошкільник, підтримуючи його прагнення проникнути у сутність предметів і явищ, з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки, дізнатися про приховані властивості.

Наприклад, для розвитку допитливості у ранньому віці рекомендуються завдання типу «Чим відрізняються?», «Що змінилось?», «Плутанини». Для молодших дошкільників можуть використовуватися завдання, розв'язання яких вимагає активних перетворень обстежуваних предметів: лабіринти, мозаїки, конструктори. Дорослий разом з дитиною створюють загадки, плутанини. Старші дошкільники залюб-

ки включаються у дитяче експериментування. Ось дитина 5-ти років грається у «морський бій» – пускає паперові човники, які швидко тонуць. Дитину це не задовольняє. Важливо щоб дорослий підтримав її активність на усунення небажаних якостей човника, разом з дитиною поміркував, чому це відбувається та як можна їх покращити: використати більш цупкий папір, чи розмістити човник на пінопластовому дніщі, чи викласти його фольгою. Чим більше пропозицій подасть дитина, тим краще вона оволодіє пошуковими діями.

Іншою стороною формування мислення виступає озброєння дітей знаково-символічними засобами вирішення розумових завдань. Необхідно працювати над розвитком операцій мислення, чому сприяє порівняння, узагальнення, аналіз у роботі з художньою літературою, при організації спостережень або й спеціальних занять. З цією метою використовують конструювання за зразком, за умовами, за задумом; дидактичні настільні ігри. Для старших дошкільників стоїть завдання розвитку логічних операцій. Рекомендуються вправи з використанням предметного матеріалу. Ось деякі з вправ на розвиток взаємопов'язаних операцій **узагальнення та конкретизації**:

1. Потрібні набори карток із зображенням різних тарілок (глибока, мілка, велика, маленька), столів (обідній, письмовий, іграшковий). Назвати предмети одним словом.

2. Розподілити картки – мак, дуб, гвоздика, троянда, береза, голуб, ялинка, горобець, волошка, синиця – до табличок із зображенням квітів, дерев та птахів.

3. Картки – м'яч, сумка, пальто, зошит, пенал, лялька, ручка, ведмедик, шапка розкласти на відповідні полицки шафи з назвами «Одяг», «Навчальне приладдя», «Іграшки».

4. Малюнок з двома колами. У синьому – яблука та груші; у червоному – ромашки і маки. Назвати одним словом, що зображено у кожному колі.

5. Назвати одним словом картинки: а) мак, ромашка, троянда; б) чашка, тарілка, миска; в) стіл, стілець, шафа; г) сукня, брюки, сорочка; д) липа, береза, клен; е) морква, капуста, буряк; ж) лялька, ведмедик, м'яч, машина.

6. Картки із відповідними зображеннями. Відповісти і показати: а) які іграшки ти знаєш; б) які квіти ти знаєш; г) назви різних посуд (тварин, рослини, овочі, фрукти, навчальне приладдя).

Для формування операції групування за однією ознакою (діти раннього віку) рекомендуються такі вправи:

1. Дається набір різних геометричних фігур двох кольорів і двох розмірів. Розподілити предмети: а) за кольором; б) за формою; в) за розміром.

2. Розкласти картки: тварини – дикі і свійські, дорослі і маленькі; рослини – квіти, дерева, овочі, фрукти, ягоди.

3. Підібрати відповідні картки до малюнків, де а) зображено дівчинку з порожнім портфелем, який слід заповнити; б) дівчинка сидить за столом, на якому хліб, пляшка молока, а посуду немає.

Формуванню операції групування за двома ознаками (діти 3–7 років) сприяють такі вправи.

Даються геометричні тіла, різні а) за кольором і формою (червоні і сині куби і бруски); б) за кольором і величиною (червоні і сині, великі і маленькі бруски). Потрібно їх розкласти за а) кольором і формою; б) за кольором і величиною. Утворяться групи: а) червоні куби; червоні бруски, великі і маленькі; сині куби, сині бруски, великі і маленькі; б) великі червоні бруски; великі сині бруски; маленькі червоні бруски; маленькі сині бруски.

Розвиткові узагальнення сприяють вправи на встановлення назви предмета за його ознаками. Який це предмет: а) гладке, скляне, в нього дивляться, воно відображає; б) продовгуватий, зелений, росте на полі; в) білий, солодкий, твердий?

Активізують пошукові здібності дитини завдання з неоднозначним розв'язанням. Що це може бути: а) жовта, соковита, запашна (диня, груша); б) продовгуватий, круглий, пише (олівець, фломастер); коричневий, круглий, блискучий (гудзик, каштан). Що додати до ознак, щоб відповідь була єдиною?

Розвитку мислення сприяє прогрес дитини в оволодінні мовленням, розширення життєвого досвіду. Варто застерегти, що механічне запам'ятовування різноманітної інформації, фрагментарної та хаотичної, копіювання дорослих міркувань не сприятливе для розвитку мислення дошкільника. Головне – формувати мислення, спрямоване на освоєння дитиною оточуючої дійсності, як складову творчого ставлення дитини до оточуючого (М.М. Поддьяков).

6. Діагностика особливостей мислення і розумових здібностей дітей

Як і інші здібності, розумові здібності можна оцінювати за критеріями *продуктивності, якості, надійності*.

Продуктивність виявляється як: кількість вирішених завдань і швидкість їх рішення.

Якість – правильність вирішених завдань.

Надійність – тривалість правильного вирішення завдань і вірогідність швидкого і правильного вирішення завдань.

Можна говорити також і про деякі специфічні характеристики, таких як *гнучкість, економічність, послідовність*.

Відповідно до прийнятої в психодіагностиці класифікації, *методи діагностики мислення* можна розділити таким чином.

1. Приладові, апаратурні психофізіологічні методики (наприклад, існують дослідження, спрямовані на діагностику рівня і особливостей мислення за допомогою ЕЕГ).

2. Об'єктивні тести.

Найпоширеніша категорія методів діагностики мислення. Тести існують у вигляді завдань, які необхідно вирішити випробовуваному. Їх можна розрізняти за наступними критеріями:

- за комплексністю: ізольовані тести і тестові набори (батареї);
- за характером відповідей на завдання: тести з визначеними відповідями, тести з вільними відповідями (наприклад, при діагностиці творчого мислення);
- за характером розумових дій: вербальні, невербальні.

3. Проективні техніки.

Головним чином, цей клас методів представлений графічними методиками (наприклад, тест Гудінаф–Харріса). У тому числі можлива непряма діагностика особливостей мислення за відомими проектними тестами – тесті чорнильних плям Роршаха і Тематичному апперцептивному тесту (ТАТ).

4. Діалогічні.

Діалогічні методи діагностики мислення практично невіддільні від методик розвитку і тренування мислення. Це набір певних прийомів, що допомагають активізувати мислення. Найбільш відомий і широко вживаний метод – *брейн-стормінг* – продукування ідей або

рішень при роботі в групі (наприклад, у телевізійній програмі «Що? Де? Коли?»).

Крім того, для діагностики мислення в деяких випадках може використовуватися метод *бесіди, клінічного інтерв'ю* (див., наприклад, дослідження Ж. Піаже).

Крім того, можна виділити особливий клас методик – а точніше, особливу сферу їх використання – діагностика всіляких патологій розумової діяльності. Це стосується і тестових, і нетестових методик. У тестових методиках, як правило, закладається деякий критерій «нормальності» мислення, його рівня. Наприклад, низька кількість балів за критерієм IQ характеризує розумову неповноцінність випробовуваного.

Що стосується нетестових, якісних методик, то найбільш відомими методиками, які можна навести як приклад, є комплекс, поданий у монографії С.Я. Рубінштейн. Метою цих методик є виявлення порушень різних аспектів мисленнєвої діяльності, як то: порушення операціональної сторони, динаміки, критичності, мотиваційного компонента. Як приклад можна навести методики: «Виключення предметів», «Пояснення сенсу прислів'їв і метафор», «Класифікація предметів», метод піктограм і тому подібне.

У дану збірку включені переважно тестові (об'єктивні) та експериментальні методи, що діагностують: 1) загальний рівень мислення; 2) окремі види або властивості мислення; 3) якісні особливості мислення; крім того, в збірку поміщені опитувальні методи діагностики мислення.

1. Загальний рівень мислення:

а) багатовимірні тести інтелекту – батареї (Тест структури інтелекту Р. Амтхауера, IQ, культурно-вільний тест на інтелект Р. Кеттела, Прогресивні матриці Равена і т. п.). Багато з них існує в дитячому і дорослому варіантах. У тестах враховується вербальний і невербальний інтелект, «пропорція» варіюється залежно від методики;

б) короткі тести, що виявляють загальний рівень мислення (наприклад, КОТ – короткий орієнтовний тест);

в) специфічні «дитячі» методики (орієнтовані на діагностику базових розумових операцій).

2. Види і властивості мислення:

а) батареї тестів, направлені на діагностику окремих видів мислення (California Critical Thinking Skills Test – критичне мислення, батарея Торранса – креативність);

б) вузькоспеціалізовані тести, орієнтовані на діагностику властивостей (методика С. Медніка – словесна асоціативна здібність, методика інтелектуальної лабільності, методика Лачинса).

3. Якісні особливості мислення.

Якісні особливості мислення діагностуються в основному опитувальними (суб'єктивними) методами, що виявляють індивідуальний стиль мислення (вирішення проблем, навчання, когнітивний стиль і т. д.). Таким чином, опитувальники діагностують способи і стратегії мислення, яким віддається перевага, тобто найактивніше і продуктивно використовувані розумові операції. При цьому, що особливо підкреслюється творцями опитувальників і розробниками відповідних теорій, жоден з цих стилів не є «бажаним», «оптимальним» і тому подібне. Він лише виражає якісні особливості мислення.

Кількість опитувальників, спрямованих на діагностику мислення, невелика. При цьому слід зазначити, що всі знайдені опитувальники є іноземними, що говорить про неопрацьованість даного діагностичного методу стосовно процесу мислення у вітчизняній психології.

Зважаючи на те, що існуючі англомовні опитувальники не ставлять своєю метою діагностику рівневих особливостей мислення, то в тому вигляді, в якому вони представлені, не містять в собі можливості зіставлення з властивостями мислення, пропонованими теорією В.Д. Шадрікова, що прийнята у вітчизняній психології. Тести самооцінок роблять акцент, перш за все на специфічних властивостях мислення. Мабуть, єдине виключення складає параметр швидкості вирішення задач, який відображений у деяких пунктах опитувальників.

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Методики для оцінки образно-логічного мислення

1.1. Методика «Пори року»

Ця методика призначена для дітей у віці **від 3 до 4 років**. Дитині показують картинку і просять, уважно поглянувши на цей малюнок, сказати, яка пора року зображена на кожній частині даного малюнка. За відведене на виконання цього завдання час – 2 хв. – дитина пови-

нна буде не лише назвати відповідну пору року, але й обґрунтувати свою думку про неї, тобто пояснити, чому вона так думає, вказати ті ознаки, які, на її думку, свідчать про те, що на даній частині малюнка показано саме ця, а не яке-небудь інша пора року.

Оцінка результатів

➤ 10 балів – за відведений час дитина правильно назвала і пов'язала всі картинки з порою року, вказавши на кожній з них не менше двох ознак, що свідчать про те, що на картинці змальована саме дана пора року (всього не менше 8 ознак за всіма картинками).

➤ 8-9 балів – дитя правильно назвало і пов'язало з потрібною порою року всі картинки, вказавши при цьому 5-7 ознак, підтверджуючих його думку, на всіх картинках, разом узятих.

➤ 6-7 балів – дитина правильно визначила на всіх картинках пори року, але вказала лише 3-4 ознаки, підтверджуючих її думку.

➤ 4-5 балів – дитя правильно визначило пору року лише на одній-двох картинках з чотирьох і вказало лише 1-2 ознаки на підтвердження своєї думки.

➤ 0-3 бали – дитина не змогла правильно визначити жодної пори року і не назвала точно жодної ознаки (різна кількість балів, від 0 до 3, ставиться залежно від того, намагалося або не намагалося дитя це зробити).

Висновки про рівень розвитку

➤ 10 балів – дуже високий.

➤ 8-9 балів – високий.

➤ 6-7 балів – середній.

➤ 4-5 балів – низький.

➤ 0-3 бали – дуже низький.

1.2. Методика «Що тут зайве?»

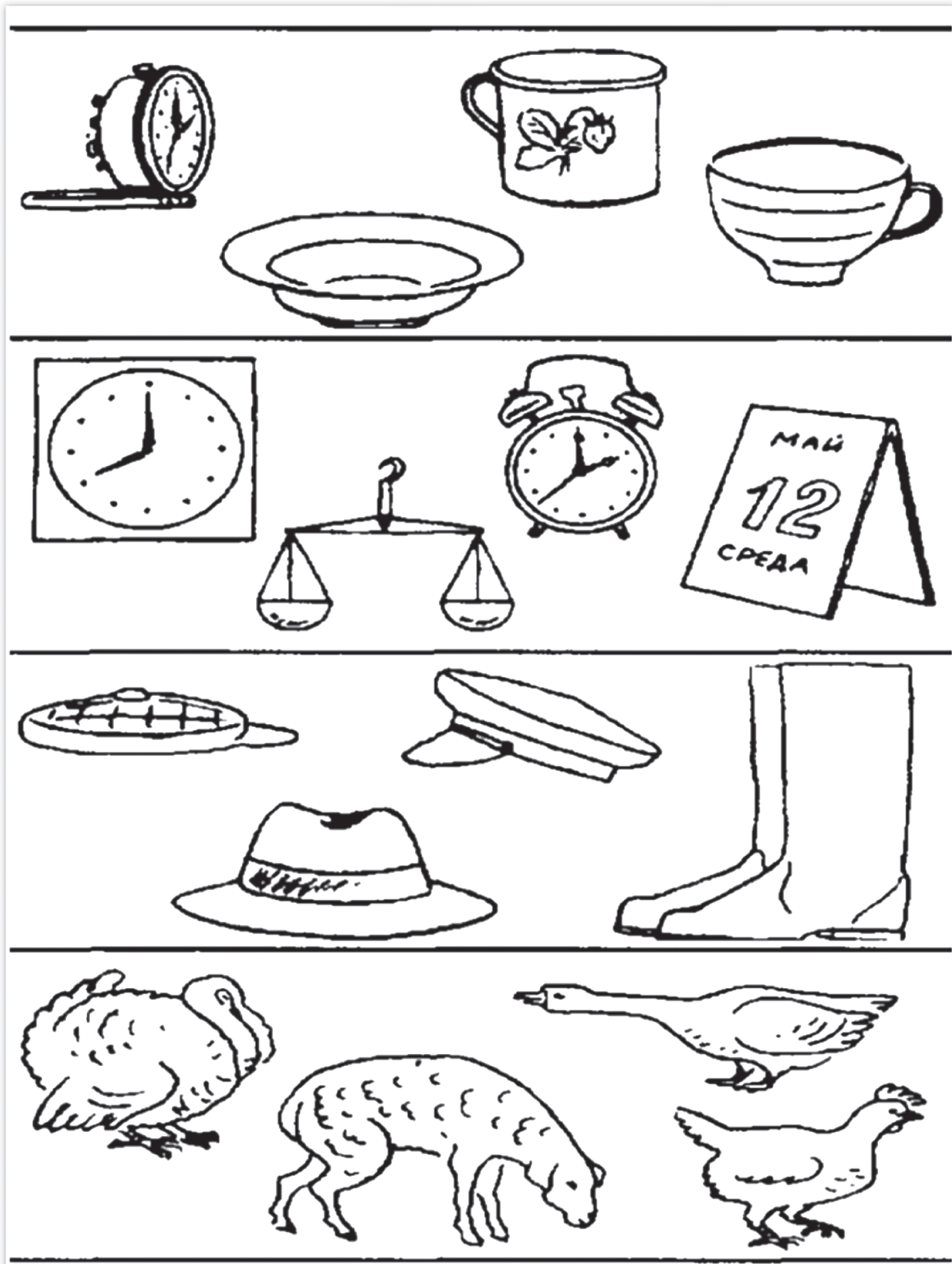
Ця методика призначена для дітей **від 4 до 5 років** і дублює попередню для дітей цього віку. Вона покликана досліджувати процеси образно-логічного мислення, розумові операції аналізу і узагальнення у дитини.

Дітям пропонується серія картинок, на яких представлені різні предмети, у супроводі наступної *інструкції*:

Картинки до методики «Пори року»



Картинки до методики «Що тут зайве?»



«На кожній із цих картинок один з чотирьох намальованих на ній предметів є зайвим. Уважно поглянь на картинки і визнач, який предмет і чому є зайвим». На рішення задачі відводиться 3 хв.

Оцінка результатів

- 10 балів – дитина вирішила поставлене перед нею завдання за час менше чим 1 хв., назвавши зайві предмети на всіх картинках і правильно пояснивши, чому вони є зайвими.
- 8-9 балів – дитя правильно вирішило завдання за час від 1 хв. до 1,5 хв.
- 6-7 балів – малюк упорався із завданням за час від 1,5 до 2,0 хв.
- 4-5 балів – дитя вирішило завдання за час від 2,0 до 2,5 хв.
- 2-3 бали – дитина вирішила завдання за час від 2,5 хв. до 3 хв.
- 0-1 бал – малюк за 3 хв. не впорався із завданням.

Висновки про рівень розвитку

- 10 балів – дуже високий.
- 8-9 балів – високий.
- 4-7 балів – середній.
- 2-3 бали – низький.
- 0-1 бал – дуже низький.

1.3. Методика «Кому чого не вистачає?»

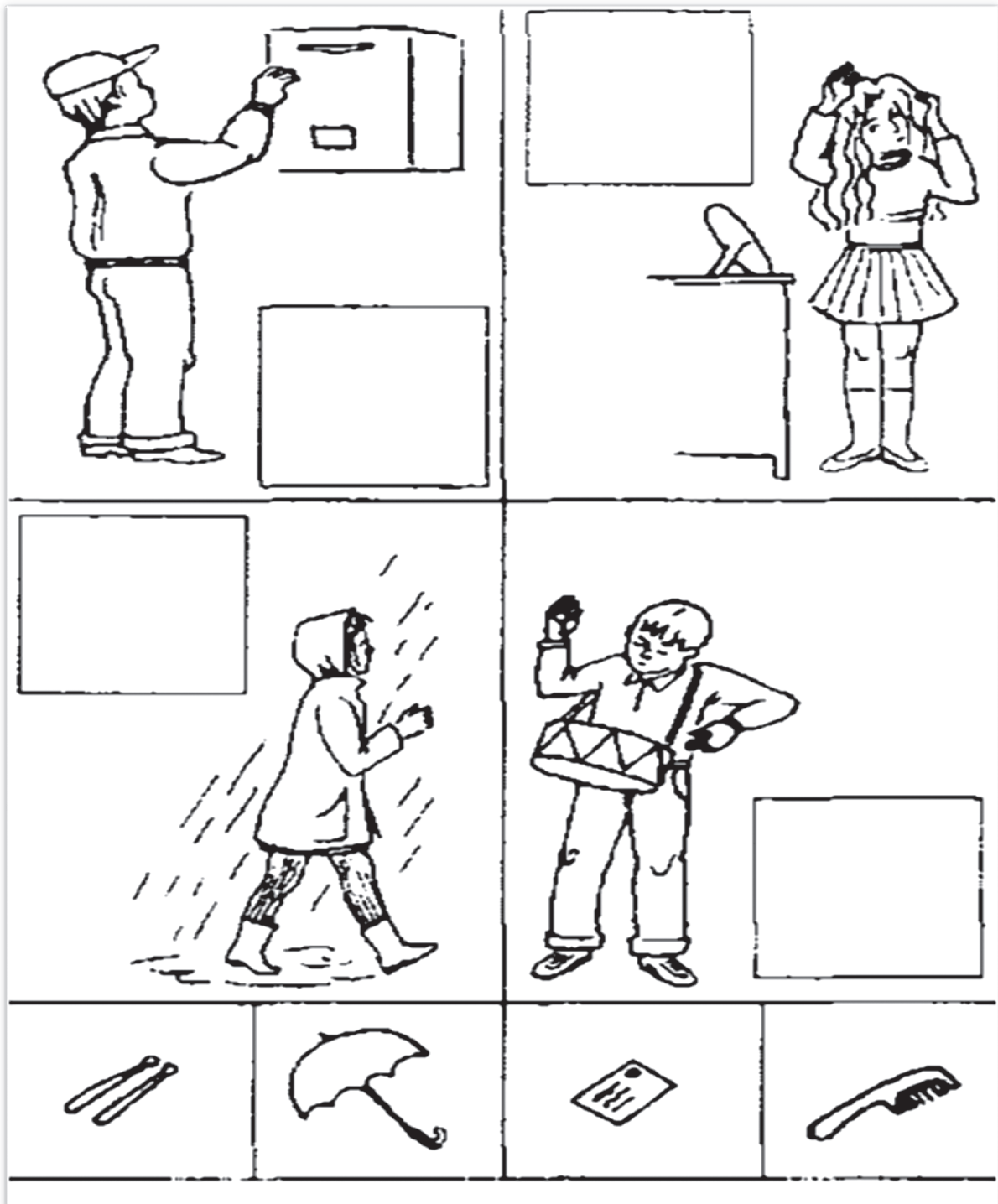
Ця методика призначається для психодіагностики мислення дітей у віці **від 3 до 4 років**. Перед початком виконання завдання, включеного в дану методику, дитині пояснюють, що їй буде показаний малюнок, на якому зліва змальовані діти, кожному з яких чогось не вистачає. Те, чого їм бракує, намальовано окремо внизу на цьому малюнку.

Завдання, отримане малюком, полягає в тому, аби якнайшвидше визначити, кому і чого не вистачає, назвати відповідних дітей і вказати ті предмети, яких їм бракує.

Оцінка результатів

- 10 балів – час виконання завдання виявився меншим за 30 сек.
- 8-9 балів – час виконання завдання виявився в межах від 31 до 49 сек.
- 6-7 балів – час виконання завдання склав від 50 до 69 сек.
- 4-5 балів – час виконання завдання зайняв від 70 до 89 сек.
- 2-3 бали – час виконання завдання виявився в межах від 90 до 109 сек.
- 0-1 бал – час виконання завдання зайняв більший за 110 сек.

Стимульний матеріал до методики «Кому чого не вистачає?»



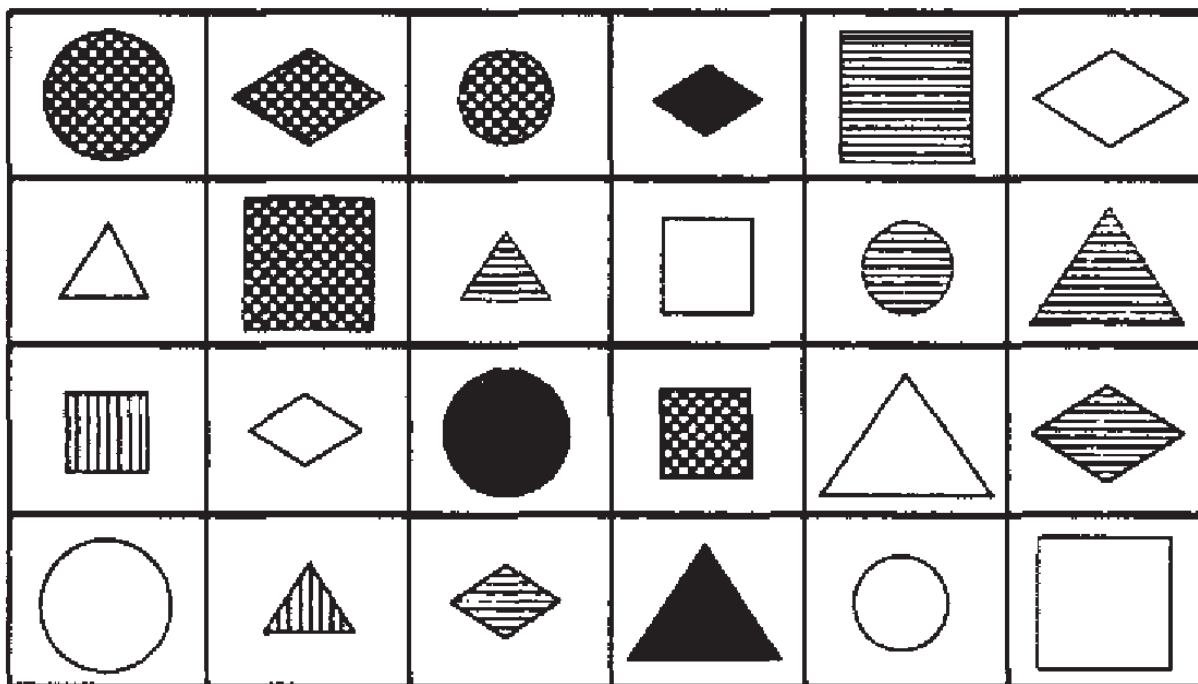
Висновки про рівень розвитку

- 10 балів – дуже високий
- 8-9 балів – високий
- 4-7 балів – середній
- 2-3 бали – низький
- 0-1 бал – дуже низький.

1.4. Методика «Поділи на групи»

Цей варіант методики, призначений для діагностики тієї ж якості мислення, що і попередня методика, розрахований на дітей у віці *від 4 до 5 років*.

Стимульний матеріал до методики «Поділи на групи»



Мета цієї методики – оцінка образно-логічного мислення дитини. Їй показують картинку і пропонують наступне завдання.

«Уважно поглянь на картинку і розділи представлені на ній фігури на як можна більшу кількість груп. У кожен таку групу повинні входити фігури, що виділяються за однією загальною для них ознакою. Назви всі фігури, що входять в кожен з виділених груп, і ту ознаку, за якою вони виділені».

На виконання всього завдання відводиться 3 хв.

- 10 балів – дитина виділила всі групи фігур за час менше чим 2 хв. Ці групи фігур наступні: трикутники, круги, квадрати, ромби, червоні фігури (*на мал. вони чорного кольору*), сині фігури (*заштриховані в лінійку*), жовті фігури (*у клітинку*), великі фігури, малі фігури.

Зауваження. Одна і та ж фігура при класифікації може увійти до декількох різних груп.

- 8-9 балів – дитина виділила всі групи фігур за час від 2,0 до 2,5 хв.
- 6-7 балів – дитина виділила всі групи фігур за час від 2,5 до 3,0 хв.
- 4-5 балів – за час 3 хв. дитя зуміло назвати лише від 5 до 7 груп фігур.
- 2-3 балу – за час 3 хв. дитя зуміло виділити лише від 2 до 3 груп фігур.
- 0-1 бал – за час 3 хв. дитина зуміла виділити не більше однієї групи фігур.

Висновки про рівень розвитку

- 10 балів – дуже високий;
- 8-9 балів – високий;
- 4-7 балів – середній;
- 2-3 бали – низький;
- 0-1 бал – дуже низький.

2. Методики для оцінювання наочно-дійового мислення

2.1. Методика «Обведи контур»

Дітям *від 3 до 4 років* показують малюнки і пояснюють, що завдання до цієї методики полягає в тому, аби за допомогою олівця або ручки якнайшвидше і як можна точніше відтворити на правій половині цього ж малюнка той контур, який представлений у його лівій частині. Всі лінії необхідно прагнути робити прямими і точно з'єднати кути фігур. Бажано також, аби контури фігур були відтворені в тих же самих місцях, де вони змальовані на малюнках – зразках у лівій частині. Оцінюватися у результаті виконання завдання будуть *акуратність, точність і швидкість* роботи.

Оцінки даються в балах залежно від швидкості і якості (точність) виконання завдання.

➤ 10 балів – дитина витратила на виконання всього завдання менше ніж 90 сек., причому всі лінії на мал. 1 прямі і точно сполучають кути фігур. Всі лінії слідуєть точно по заданих контурах.

➤ 8-9 балів – на виконання завдання пішло від 90 до 105 сек. При цьому має місце хоч би один з наступних недоліків: одна або дві

лінії не є сповна прямими; у двох або в трьох випадках накреслені лінії не цілком правильно сполучають кути фігур; від двох до чотирьох ліній виходять за межі контуру; від чотирьох до п'яти кутів сполучено неточно.

➤ 6-7 балів – на виконання всього завдання в цілому пішло від 105 до 120 сек. При цьому додатково виявлений хоч би один з наступних недоліків: три або чотири лінії непрямі; від чотирьох до шести кутів сполучено не цілком точно; від п'яти до шести ліній виходять за межі контуру; від шести до семи кутів сполучено не цілком точно.

➤ 4-5 балів – на виконання завдання витрачено від 120 до 135 сек. Є хоч би один з наступних недоліків: п'ять або шість ліній не є сповна прямими; від семи до десяти кутів сполучено не цілком правильно; є сім або вісім ліній, які не є сповна прямими; є від восьми до десяти кутів, які сполучені не цілком точно.

➤ 2-3 бали – на виконання завдання пішло від 135 до 150 сек. Відмічений хоч би один з наступних недоліків: від семи до десяти ліній непрямі; від одинадцяти до двадцяти кутів сполучено не цілком правильно; від дев'яти до вісімнадцяти ліній виходять за межі контуру; від одинадцяти до сімнадцяти кутів сполучено не цілком правильно.

➤ 0-1 бал – на виконання завдання пішло більше 150 сек. Майже всі лінії, за винятком однієї або двох, не є прямими; майже всі кути, за винятком одного або двох, сполучені неправильно.

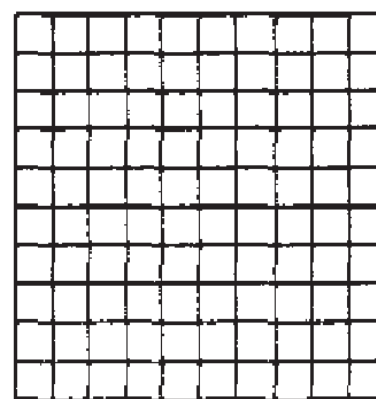
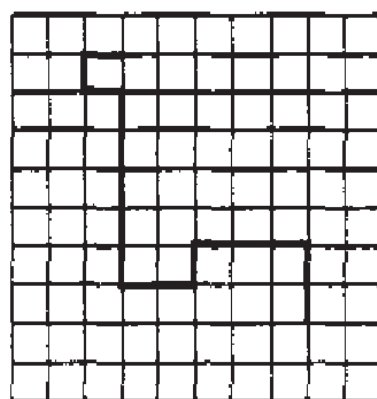
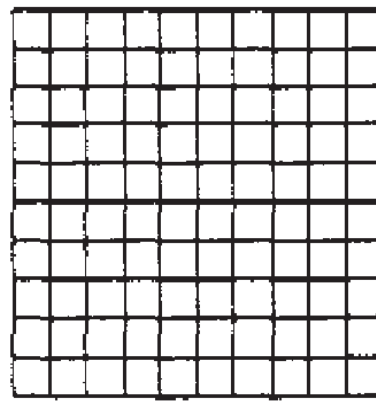
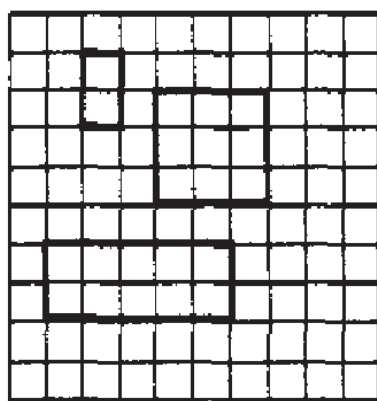
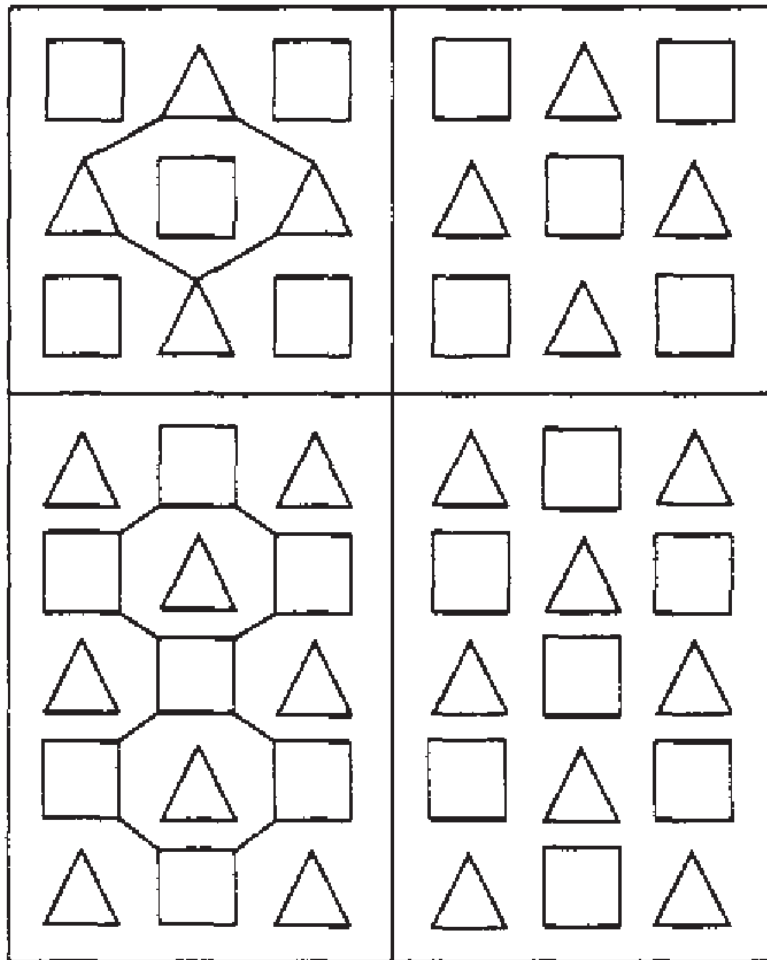
Висновки про рівень розвитку

- 10 балів – дуже високий;
- 8-9 балів – високий;
- 4-7 балів – середній;
- 2-3 бали – низький;
- 0-1 бал – дуже низький.

2.2. Методика «Відтвори малюнки»

Ця методика призначається для дітей у віці *від 3 до 4 років*. Її завдання полягає в тому, аби в спеціальних порожніх квадратах, представлених справа на малюнку, відтворити картинку, змальовані на цьому ж малюнку зліва. Для цього дитині дається фломастер темного кольору і малюнок у супроводі наступної *інструкції*: «Справа в

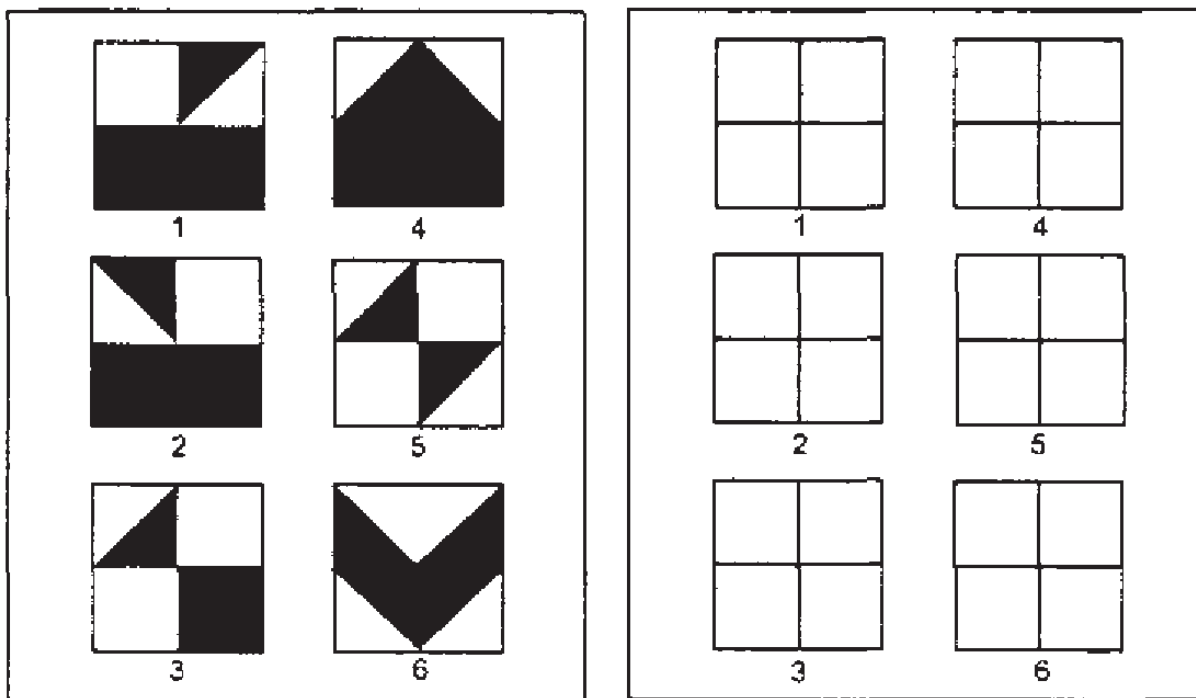
Малюнки до методики «Обведи контур»



порожніх клітках необхідно намалювати такі самі фігури, які є зліва. Потрібно зробити це як можна акуратніше, рівномірно заштрихувавши всі частини, де є темні поля, не залишаючи порожніх ділянок і не виходячи за межі заданого контуру».

На виконання завдання відводиться 5 хв.

Малюнки і матриці до методики «Відтвори малюнки»



➤ 10 балів – дитина за 5 хв. виконала все завдання, тобто намалювала в порожніх матрицях всі шість фігур. При цьому ні в одній з фігур не залишилося порожніх, незаштрихованих ділянок в тих місцях, де штрихування мало бути суцільним, а контури фігур не більше ніж на 1 мм вийшли за межі заданих зразків.

➤ 8-9 балів – дитя впоралося із завданням за 5 хв. При цьому в кожній фігурі залишилися незаштрихованими не більше однієї-двох ділянок, а контури виконаних фігур не більше ніж на 1 мм відрізняються від оригіналів.

➤ 5-7 балів – дитина виконало завдання за 5 хв., але в її роботі є хоч би один з наступних недоліків: майже в кожній фігурі є від 3 до 4 незаштрихованих ділянок, контури деяких фігур відрізняються від оригіналів на величину до 1,5 мм.

➤ 4-6 балів – малюк за 5 хв. зміг заштрихувати 4-5 фігур з шести, причому в кожній з них зустрічається хоч би один з наступних недоліків: не менше однієї п'ятої частини її площі залишилося не заштриховано, контури деяких фігур відрізняються від оригіналів на величину до 2 мм.

➤ 2-3 бали – дитя змогло за 5 хв. заштрихувати лише 2-3 фігури, і в кожній з них можна виявити хоч би один з наступних недоліків: не менше однієї п'ятої її частини залишилося не заштриховано, контури деяких фігур відрізняються від оригіналів на величину до 2 мм.

➤ 0-1 бал – дитина за 5 хв. змогла заштрихувати не більше однієї фігури, і в ній є хоч би один з наступних недоліків: площа фігури не менше чим на одну чверть не заштрихована, контури деяких фігур відрізняються від оригіналів на величину до 3 мм.

Висновки про рівень розвитку

- 10 балів – дуже високий;
- 8-9 балів – високий;
- 4-7 балів – середній;
- 2-3 бали – низький;
- 0-1 бал – дуже низький.

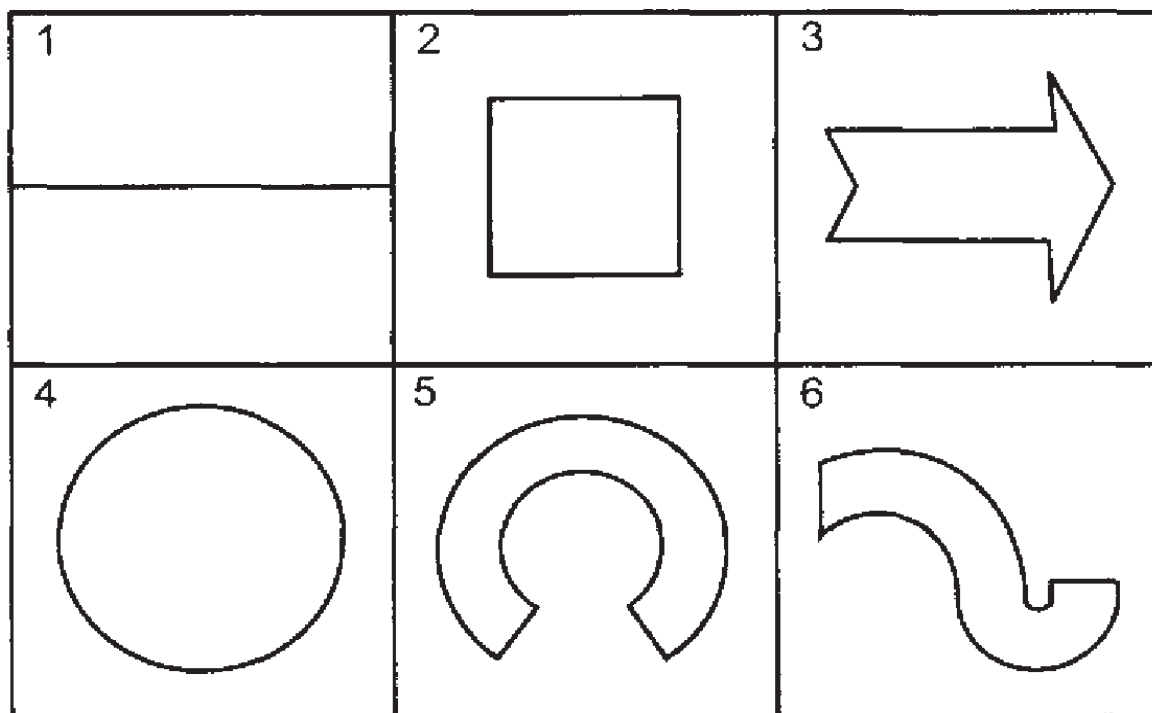
2.3. Методика «Виріж фігури»

Дана методика призначається для психодіагностики наочно-діювого мислення дітей у віці **від 4 до 5 років**. Її завдання полягає в тому, аби швидко і точно вирізувати з паперу намальовані на ній фігури. На малюнку в шести квадратах, на які він роздільний, намальовані різні фігури. Цей малюнок під час тестування пропонується дитині не в цілому, а по окремих квадратах. Для цього експериментатор заздалегідь розрізає його на шість квадратів.

Дитя по черзі отримує всі шість квадратів з малюнками (порядок їх пред'явлення помічений номерами на самих малюнках), ножиці і завдання вирізувати всі ці фігури щонайшвидше і точніше. (Перший з квадратів просто розрізає ножицями навпіл по горизонтальній лінії, прокресленій у ньому.)

Оцінка результатів

В ході оцінювання отриманих результатів у даній методиці враховуються *час і точність* виконання дитиною завдання.

Контури для вирізування фігур до методики «Виріж фігури»

➤ 10 балів – всі фігури вирізані малюком не більше ніж за 3 хв., а контури вирізаних фігур не більше ніж на 1 мм відрізняються від заданих зразків.

➤ 8-9 балів – всі фігури вирізані дитям за час від 3 до 4 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на величину від 1 до 2 мм.

➤ 6-7 балів – всі фігури вирізані дитиною за час від 4 до 5 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на 2-3 мм.

➤ 4-5 балів – всі фігури вирізані дитиною за час від 5 до 6 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на 3-4 мм.

➤ 2-3 бали – всі фігури вирізані дитям за час від 6 до 7 хв., а їх контури відрізняються від оригіналів на 4-5 мм.

➤ 0-1 бал – дитиною не впоралась із завданням за 7 хв., і вирізані ним фігури відрізняються від оригіналів більш ніж на 5 мм.

Висновки про рівень розвитку

- 10 балів – дуже високий;
- 8-9 балів – високий;
- 4-7 балів – середній;
- 2-3 бали – низький;
- 0-1 бал – дуже низький.

3. Методики для оцінювання вербально-логічного мислення

3.1. Методика розуміння оповідань: змісту, сенсу, моралі

Мета: дослідження рівня розвитку моральних суджень дітей 5–6 років.

Інструкція: «Уважно послухай оповідання і перекажи його. Скажи, в чому тут справа, чому вчить це оповідання, в чому сенс цього оповідання?» Повторити завдання, звертаючи увагу дитини на кожну фразу, смислову частину розповіді. Після прочитання кожного оповідання психолог ставить дитині запитання на розуміння змісту і сенсу почутого. Як зразок подаємо можливі питання до оповідання «Лев і миша»:

- Це оповідання про добро або про зло?
- А хто кому зробив добро? А яке добро? Чому?
- Чому лев відпустив мишку?
- Чому лев засміявся?
- Чому вчить це оповідання? Є оповідання, які вчать не брехати, не красти, а це чому вчить?

Стимульний матеріал: оповідання Л.М. Толстого

Лев і миша

Лев спав. Миша пробігла по його тілу. Він прокинувся і зловив її. Мишка стала просити, аби він відпустив її, і пообіцяла зробити йому теж добро. Лев голосно засміявся і відпустив її.

Потім мисливці зловили лева і прив'язали його вірьовкою до дерева. Мишка почула левове гарчання, прибігла, перегризла вірьовку і врятувала лева.

Розумна ворона

Хотіла ворона пити. На дворі стояв глек з водою, а в глеку вода була лише на дні. Вороні не можливо було дістати воду. Вона стала кидати в глек камінчики і стільки накидала, що вода стала вище і можна було пити.

Мураха і голубка

Мураха захотіла напитися і спустився вниз до струмка. Вода захлеснула її, і вона почала тонути.

Голубка, що пролетіла поруч, помітила це і кинула їй у струмок суху дерев'яну гілку. Мураха залізла на цю гілку і врятувалася.

Наступного дня мураха побачила, що мисливець хоче піти зловити голубку сіткою. Вона підповзла до нього і вкусила мисливця за ногу. Він скрикнув від болю і зронив сітку. Голубка спурхнула і полетіла.

Галка і голуби

Галка почула про те, що голубів люди добре годують, вибілилася глиною в білий колір і влетіла у голуб'ятник. Голуби її прийняли за свою, нагодували, але галка не стрималася і закаркала, як усі галки. Тоді голуби її прогнали. Вона повернулася було до зграї галок, але ті її теж не прийняли.

Якісна оцінка: за кожне оповідання ставляться бали від одного до трьох, бали підсумовуються і робиться загальний висновок про рівень розвитку моральних суджень дітей (низький – до 6 балів, середній – до 9 балів, високий – більше 10 балів).

3.2. Гра «Складання речень»

Мета: діагностика творчого образного мислення дітей 5–7 років.

Дитині або дітям, якщо робота проводиться з групою, пропонуються три слова, не пов'язані між собою за сенсом, наприклад «озеро», «олівець», «ведмідь». Дається завдання: склади якомога більше речень, які б обов'язково включали всі ці три слова (можна міняти кількість і відмінок цих слів, а також використовувати інші слова). Треба попередити випробуваних, що час виконання завдання обмежений – 10 хв. при груповому занятті і 10-15 хв. при індивідуальній формі заняття.

Відповіді дітей можуть бути банальними: «Ведмідь викинув олівець в озеро», а можуть бути і складними, з уведенням нових об'єктів: «Хлопчик узяв олівець і намалював ведмедя, який ловив рибу в озері». Відповіді можуть бути і по-справжньому творчими, цікавими: «Хлопчик, тонкий, як олівець стояв біля озера, яке ревіло, як ведмідь».

Ця гра розвиває здатність встановлювати зв'язки між предметами і явищами, творчо мислити, створювати нові цілісні образи з різних предметів.

Якщо дитина працює індивідуально, то хтось з дорослих (батьків, вихователів, вчителів) теж повинен придумати речення з даних слів і показати дитині, які ще можуть бути зв'язки між цими предметами. При груповій формі роботи важливо вислухати всі придумані дітьми речення. Слід обов'язково заохотити малюків, що придумали найоригінальніші речення. Але ще важливішим є розгорнуте обґрунтування, чому саме та або інша відповідь подобається або не подобається, цікава чи ні.

Можна порекомендувати наступні групи слів для виконання даного завдання:

- річка, ручка, собака;
- дерево, тигр, людина;
- міст, людина, зошит і ін.

Якісна оцінка: за кожне речення ставляться бали від одного до трьох (за мірою оригінальності), бали підсумовуються і робиться загальний висновок про рівень розвитку творчого образного мислення дітей (низький – до 6 балів, середній – до 9 балів, високий – більше 10 балів).

4. Діагностика процесу класифікації

Підготовка дослідження. Підібрати картинки розміром 7×7 см. по 5 штук для кожної класифікаційної групи: іграшки, посуд, одяг, меблі, дикі тварини, свійські тварини, овочі, фрукти.

Проведення дослідження.

Проводиться індивідуально з дітьми 3–7 років. Дитині дають картинки і говорять: «Розклади, що до чого підходить. Розкладай і пояснюй» Якщо випробуваний розкладає без пояснень, то йому задають питання: «Чому ти поклав сюди цю картинку?»

Обробка даних.

Підраховують кількість правильних відповідей за кожною кваліфікаційною групою. Визначають підстави для об'єднання предметів у дітей різного віку. Роблять висновок про те, які кваліфікаційні групи дитині легше виділити і мотивувати об'єднання, а також, як залежить процес кваліфікації від віку.

5. Діагностика процесу узагальнення

Підготовка дослідження. Підготувати 10 таблиць розміром 12×12 см, поділених на 4 квадрати, в кожному квадраті зображений предмет, 3 предмети можна об'єднати за істотною ознакою, а 4-ий – зайвий.

Проведення дослідження. Проводять індивідуально з дітьми 3–7 років. Дитині показують по одній таблиці і говорять: «Подивись, тут намальовані 4 предмети, три з них підходять один одному, а четвертий – зайвий. Який зайвий і чому? Як можна разом назвати три предмети?».

Обробка даних. Аналізують особливості узагальнення предметів дитиною: чи узагальнює вона за понятійною ознакою чи робить узагальнення на підставі уявлень про одночасну участь предметів у життєвих ситуаціях. Виявляють уміння підбирати узагальнююче слово до групи предметів.

6. Діагностика процесу міркування у дітей

Підготовка дослідження. Підготувати таз з водою і різноманітні предмети, які зроблені з металу, дерева, пластмаси, целулоїду та ін.

Проведення дослідження. Проводиться індивідуально з дітьми 3–7 років у формі гри у відгадування. Дитині показують предмет і запитують, чи буде він плавати чи потоне, якщо його опустити у воду. Після відповіді дитина кидає предмет у воду і переконується у правильності відповіді чи ні. Під час експерименту дитині задають додаткові питання: «Чому ти гадаєш, що цей предмет буде плавати?» та ін., щоб вияснити, наскільки вона здатна обґрунтувати свої судження.

Обробка даних. Аналізують процес узагальнення, розмірковування дитини; як вона робить відповідні узагальнення, які ознаки предметів виділяє; як усвідомлює процес вирішення. Потім роблять розподіл за рівнями розвитку розмірковування:

I рівень – дитина виділяє одиничні, неістотні ознаки предметів, спочатку не усвідомлює своїх суджень; судження пов'язуються на основі простого узагальнення.

II рівень – у дитини є початкове узагальнення, вона починає аргументувати свої судження, але не робить узагальнення предметом аналізу, а користується ним лише як засобом угадування в грі; а якщо цей засіб стає непотрібним, то відкидає його і шукає інший.

III рівень – у дитини паралельно з судженнями про окремі явища є свідоме міркування про саме поняття, вона не просто активно утворює узагальнення, але виправляє і вдосконалює їх. Утворення узагальнень стає особливою задачею.

7. Діагностика розуміння дітьми причинності явищ

Підготовка дослідження. Приготувати кульку, кубик, цвях, прямокутний ляльковий стіл без однієї ніжки; м'яч і похилу площину; таз чи ванночку з водою; ряд предметів (дерев'яних і металевих), що тонуть і плавають у воді. Скласти словесний опис і зображення фізичних явищ (кулька падає з кубика при нахилі кубика; кулька не падає з кубика, якщо її прибити цвяхом; стіл без однією ніжки падає, м'яч скочується з похилої площини).

Проведення дослідження. Дитині 3–7 років пропонують задачі, в яких вона повинна пояснити причину фізичного явища. Проводиться 4 серії, які різняться змістом задач. Кожна серія, (крім 4-ої) складається з трьох підсерій:

- 1) можливість дитини діяти з предметами і безпосередньо сприймати відповідні явища (наочно-дійова форма задачі);
- 2) словесний опис (образна форма задачі);
- 3) показ фізичного явища на малюнку (зображувальна форма задачі).

Перша серія

Пояснення падання кульки при нахилі кубика, потім відсутність падання в тому випадку, якщо кулька закріплена цвяхом.

Друга серія

Пояснити падіння прямокутного стола без однієї ніжки.

Третя серія

Пояснити падіння м'яча з похилої поверхні.

Четверта серія

Пояснити, чому певний предмет плаває чи тоне у воді.

Обробка даних. За першими трьома серіями підраховують кількість правильних і неправильних пояснень у кожній віковій групі дітей. Результати заносять в *таблиці 2.17, 2.18.*

Таблиця 2.17

Ефективність пояснення дітьми причин фізичних явищ

Вік дітей	Відсутність пояснення			Неадекватне пояснення			Задовільне пояснення		
	Форма задачі								
	наочно-дійова	словесна	зображувальна	наочно-дійова	словесна	зображувальна	наочно-дійова	словесна	зображувальна
3–4 р.									
4–5 р.									
5–6 р.									
6–7 р.									

Таблиця 2.18

Ефективність пояснення причини фізичних явищ

Вік дітей	Відсутність пояснення	Неадекватне пояснення	Задовільне пояснення
3–4 р.			
4–5 р.			
5–6 р.			
6–7 р.			

Роблять висновки про вікові зміни в розумінні причинності фізичних явищ; з'ясовують, наскільки розуміння причинності залежить від особливостей самих цих явищ (від змісту задачі в I–IV серіях), а також від способу знайомства з явищем (наочно-дійовий, словесний, наочно-зображувальний).

8. Діагностика сформованості процесів синтезу (складання розрізних фігур і картинок)

Пропонується дітям із 2,5–3 років.

Мета дослідження. Виявлення сформованості наочно-дієвого і наочно-образного мислення, комбінаторних здібностей, здатності

співвідношення частини і цілого і їх просторової координації, тобто дослідження можливостей синтезу на предметному рівні.

Устаткування. Картинки із зображенням знайомих дітям предметів, які розрізають на 2, 3, 4 частини по вертикалі і горизонталі (мал. 2.19).



Мал. 2.19. Картинка для розрізання по вертикалі і горизонталі

Інструкція. Склади, будь ласка, з цих частин предмет. Дивися уважно, не поспішай.

Процедура виконання. Частини кладуть так, щоб їх потрібно було не просто зрушити, а спочатку перевернути. Дитині послідовно пропонується відтворити ціле з частин. У всіх випадках фігури, які повинна скласти дитина, не називають.

Діти з 2,5 років складають картинку з 2 частин. Переважає спосіб спроб. Старше 3,5 років – діють способом зорового співвідношення. Якщо випадково вийде, то треба повторити, тобто дати нове завдання.

8.1. Диференціювання дітьми предметів і об'єктів

Пропонується дітям із 3,5–4 років.

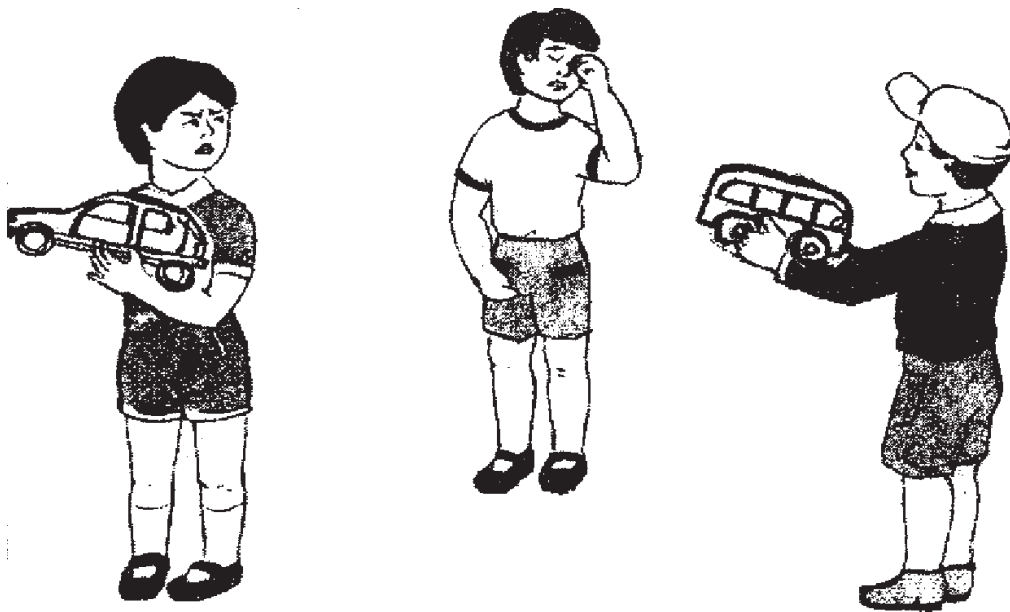
Устаткування. Різні частини 2–3 предметів.

Інструкція. Склади який-небудь один предмет або тварину. Вибери потрібні частини і склади.

9. Діагностика розуміння дітьми сюжетних картинок

Пропонується дітям із 3,5–4 років.

Мета дослідження. Виявлення розуміння змісту і сенсу сюжетних картинок, здібності на основі аналізу і синтезу зробити прості узагальнення, виділити зв'язки, зрозуміти почуття людей за їх мімікою і жестами. Емоційна реакція на безглуздість в зображенні (сміх, посмішка, здивування). Визначення запасу уявлень про оточуючий світ.



Мал. 2.20. Картинка з прихованим значенням

Устаткування. Картинка з прихованим значенням (мал. 2.20); картинки із зображенням безглуздостей (мал. 2.21, 2.22).

Процедура виконання. Перед дитиною кладуть першу картинку.

Інструкція. Подивися і скажи; що тут відбулося (мал. 2.20).

Можуть бути поставлені додаткові питання: Чому плаче хлопчик? Хто забрав у нього машинку? Покажи, який хлопчик тобі більше подобається, чому? (або Який хлопчик добріший?).

Другу і третю картинку (мал. 2.21 і 2.22) кладуть перед дитиною без коментарів. Дається 1-2 хв. на розгляд (дослідник стежить за емоційними проявами). Якщо з боку дитини немає якої-небудь реакції, то її запитують: «Що переплутав художник?»

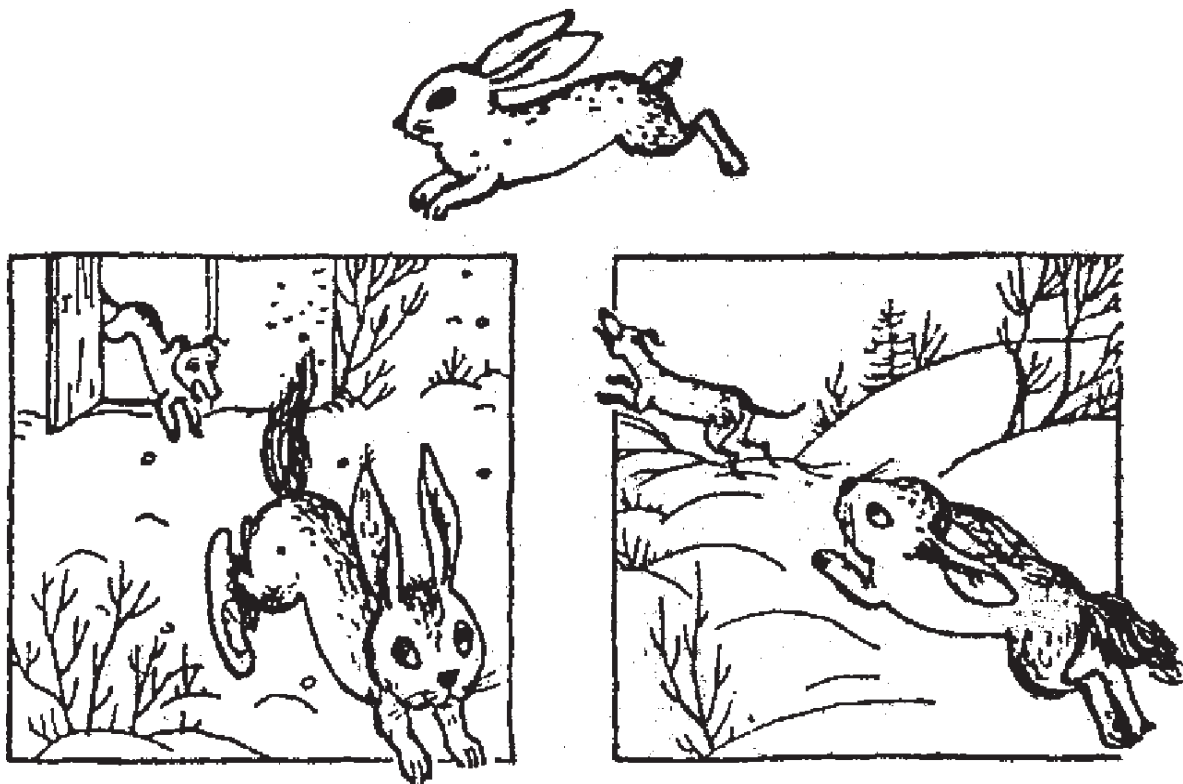
При роботі з першою картинкою діти відразу сприймають дитину, яка плаче, але для розуміння причини сліз потрібні навідні запи-



Мал. 2.21. Картинка із зображенням безглуздостей

тання, після чого вірно оцінюють вчинки хлопчиків. Але до 3,5–4-х років ще бідний словниковий запас, зв'язну розповідь вони дають до 4,5–5 років.

У роботі з безглуздостями – виражені емоційні реакції (сміх, репліки: «Так не буває»). Наголошується активність розгляду.



Мал. 2.22. Картинка із зображенням безглуздостей

10. Діагностика загальної структури розумової діяльності дітей

Завдання 1. Узагальнення рядів конкретних понять за допомогою родових понять.

Дайте дітям завдання на узагальнення 14 рядів конкретних понять. Запропонуйте назвати одним словом наступні ряди конкретних понять: 1) тарілки, стакани, миски; 2) столи, стільці, дивани; 3) сорочки, штани, плаття; 4) черевики, сандалі, кросівки; 5) супи, каші, киселі; 6) кульбаби, троянди, ромашки; 7) берези, липи, ялинки; 8) горобці, голуби, гуси; 9) карасі, щуки, соми; 10) малина, суниця, вишня; 11) морква, капуста, буряк; 12) яблука, груші, мандарини; 13) танкісти, піхотинці, артилеристи; 14) столяри, малярі, теслі.

Завдання 2. Конкретизація понять.

Запропонуйте дітям назвати об'єкти, що входять у поняття ширшого обсягу: «Назви, які бувають: 1) іграшки, 2) взуття, 3) одяг, 4) квіти, 5) дерева, 6) птахи, 7) риби, 8) звірі...» В основному ці ж поняття діти використовували як узагальнені терміни в попередньому завданні.

Завдання 3. Узагальнення рядів понять ширшого обсягу.

Дітям пропонується для узагальнення 5 рядів понять ширшого обсягу через поняття третього ступеня узагальненості. Останній ряд припускає узагальнення через абстрактне родове поняття. (Це завдання підвищеної трудності.)

Попросіть дітей назвати одним словом такі поняття: 1) птахи, звірі, риби; 2) дерева, трави, чагарники; 3) меблі, посуд, одяг; 4) годинник, ваги, градусники; 5) пожежі, хвороби, урагани. Діти повинні самостійно знайти або придумати узагальнені терміни.

Завдання 4. Класифікація.

Дитині пропонують 16 карток із зображенням птахів, риб, посуду, меблів (по 4 картки в кожній групі).

Інструкція. Подивися на ці картки, розклади їх на чотири ряди так, щоб картинки підходили одна до одної і їх можна було назвати одним словом.

Після виконання цієї частини завдання дитині пропонується із чотирьох рядів зробити два, але так, щоб в кожному картинці були про одне і те ж і їх можна було назвати одним словом. Виконуючи це завдання, дитина повинна спочатку зробити узагальнення через родове поняття другого, а потім – третього ступеня узагальненості. І в тому і в іншому випадку вона повинна пояснити свої дії і відповіді.

Завдання 5. Порівняння.

Дитині пропонується порівняти п'ять пар об'єктів за уявленнями, знайти ознаки відмінності і подібності: 1) кульбаби і ромашки; 2) ялинки і берези; 3) кішки і собаки; 4) звірі і люди; 5) тварини і рослини. Виконання цього завдання, виділення ознак відмінності і особливо ознак подібності вимагає від дітей значних зусиль самостійної думки, систематизації загальних уявлень, володіння ієрархією елементарних життєвих родових і видових понять або загальних уявлень у межах третього ступеня узагальненості.

Обробка й інтерпретація результатів

У міру виконання завдань фіксуйте особливості поведінки дітей, всі їх відповіді і дії, ставлення до завдань і процесу їх виконання. Як *оцінні критерії* сформованості у дітей основних компонентів розумової діяльності можуть бути:

- 1) інтерес до завдання;

2) особливості емоційного ставлення до процесу діяльності і її результату;

3) прагнення продовжити роботу;

4) запас знань і уявлень про навколишній світ й елементарні життєві поняття, що дозволяють вирішувати запропоновані задачі;

5) оволодіння ієрархією узагальнень – засвоєння понять першого, другого і третього ступенів узагальненості, а також абстрактних родових понять;

6) специфіка використання дітьми системи доступних понять;

7) рівень розуміння і прийняття завдання;

8) якість самоконтролю в процесі виконання завдання і при оцінці результатів діяльності.

Відповідно до цих оцінних критеріїв можна виділити три рівні оволодіння дітьми загальною структурою розумової діяльності.

Високий рівень: завдання відразу зацікавлюють дитину, позитивний емоційний стан зберігається протягом усього заняття. Дитина розуміє завдання швидко, не потребує повторення і роз'яснення. Фонд дієвих знань для її вирішення достатній, нерідко навіть багатий. Всі розумові операції здійснюються правильно і самостійно. Дитина може вербально обґрунтувати своє рішення, міркує, робить індуктивно-дедуктивні докази. Самостійно зосереджується на завданні, прагне обдумати своє рішення, здійснює розумові дії в певній послідовності, оцінює ступінь правильності, може сама відмітити і виправити помилки. Допомога дорослого не потрібна. За наявності помилки достатньо пропозиції задуматися.

Середній рівень: завдання зацікавлюють дитину. Завдання виконує в цілому охоче, розуміє без додаткових роз'яснень, але іноді просить повторити. Фонд дієвих знань для вирішення завдань достатній, розумові операції здійснює в основному правильно. Приймає завдання, але ходом його виконання може управляти тільки за допомогою дорослого, потребує спонукальних і навідних питань. Помилки при рішенні задач може відмітити сама, але переважно за допомогою дорослого, з його допомогою їх і виправляє.

Низький рівень: пропозицією вирішувати задачі зацікавлюється, але до змісту заняття індиферентна (особливо до найважчих завдань). Готова припинити рішення, перейти до нового завдання, не вирішивши попередню. По ходу роботи потребує постійного за-

охочення за будь-які, навіть найменші прояви думки і бажання думати. Самостійно розуміє лише найлегші завдання, часто потребує додаткового повторення інструкції, роз'яснення завдання, в прямій допомозі у формі практичних дій і показу наочного матеріалу. Фонд дієвих знань бідний і вузький. Дитина не володіє необхідним запасом загальних уявлень і простих життєвих понять. Необхідними операціями в розумовому плані володіє явно недостатньо, вирішує лише деякі задачі. Відповіді дитини найчастіше ситуативні. Вона не може вичленити головне, обґрунтувати рішення вербально.

11. Діагностика вербального мислення дітей (методика Я. Йєрасика)

Устаткування. Бланк тесту «Вербальне мислення» (табл. 2.19).
Інструкція. Відповідай мені, будь ласка, на декілька питань.

Процедура виконання. Обстежуваному ставлять запитання, відповіді на які оцінюються за представленою шкалою.

Таблиця 2.19

Стимульний матеріал і обробка результатів методики «Вербальне мислення»

Питання	Відповіді (оцінка в балах)		
	правильна	неправильна	інше
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. Яка тварина більша: кінь чи собака?	0	-5	немає
2. Вранці ми снідаємо, а вдень?	0	-3	немає
3. Вдень ясно, а вночі?	0	-4	немає
4. Небо блакитне, а трава?	0	-4	немає
5. Яблука, груші, сливи, персики – це що?	+1	-1	немає
6. Що це таке: Івано-Франківськ, Київ, Львів, Харків?	+1 (міста)	-1	0 (станції)
7. Футбол, плавання, хокей, волейбол – це?	+3 (спорт, фізкультура)	0	+2 ігри (вправи, гімнастика)

Продовження таблиці 2.19

1	2	3	4
8. Маленька корова – це... Маленький пес – це... Маленький кінь – це...	+4 (теля) +4 (цуценя) +4 (лоша)	-1	0 названий хтось один
9. Для чого в автомобілів гальма?	+1 (дві причини: гальмувати з гори, на поворо- ті, зупинитися у разі небезпеки, зіткнення, після закінчення їзди)	-1	0 (одна причина)
10. Чим схожі один на од- ного молоток і сокира?	+3 (дві загальні ознаки)	0	2 (одна ознака)
11. Чим відрізняються цвях і гвинт?	+3 (у гвинта нарізка)	0	+2 (гвинт за- гвинчується, а цвях заби- вається; або у гвинта є гайка)
12. Пес більше схожий на кішку чи курку? Чим? Що в них однакове?	0 на кішку (з ознакою подібності)	-3 (на курку.)	1 (на кішку – без виділення ознаки поді- бності)
13. Чим схожі один на од- ного білка і кішка?	+3 (дві ознаки)	0	+2 (одна ознака)
14. Які ти знаєш тран- спортні засоби?	+4 (названо три засоби)	0	+2 (три наземні з поясненням)
15. Чим відрізняється стара людина від моло- дої? Яка відмінність між ними?	+4 (названо три ознаки)	0	+2 (дві або одна ознака)

МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК

Особливості мислення молодшого школяра в перші два роки навчання багато в чому схожі з особливостями розумової діяльності дошкільника.

У молодшого школяра яскраво виражений конкретно-образний характер мислення. Так, при рішенні розумових задач діти спираються на реальні предмети і їх зображення. Висновки, узагальнення робляться на основі конкретних фактів. Процес навчання швидко стимулює розвиток абстрактного мислення.

У процесі розвитку розумової діяльності відбувається перехід від операцій практичними діями в рішенні наочно заданої ситуації, конкретної задачі до розумових, внутрішніх, згорнутих дій. Змінюється зміст, яким оперує дитина. Від наочного, одиничного факту дитина переходить до операцій *уявленнями* про нього, а потім і до все більш узагальнених *понятійних* знань.

1. Діагностика вербально-логічного мислення

Для проведення дослідження потрібні бланки методики «Виключення слів», що дозволяє оцінити здібності випробовуваного до узагальнення і виділення істотних ознак. Методика складається з 15 серій, в кожній серії – по 4 слова. Експериментаторові необхідно мати секундомір і протокол (табл. 2.20) для реєстрації відповідей.

Процедура проведення. Дослідження проводять індивідуально. Починати потрібно, лише переконавшись, що у випробовуваного є бажання виконувати завдання. Інструкція випробовуваному: «Три з чотирьох слів у кожній серії є в якійсь мірі однорідними поняттями і можуть бути об'єднані за загальною для них ознакою, а одне слово не відповідає цим вимогам і повинно бути виключено. Закреслюйте слово, яке не підходить за смислом до даного ряду. Виконувати завдання потрібно швидко і без помилок». Якщо випробовуваний не за своїв інструкцію, то один-два приклади, але не з експериментальної картки, дослідник вирішує разом із ним. Переконавшись, що принцип роботи зрозумілий, дитині пропонують самостійно виконати завдання – викреслити на бланку слова, що підлягають виключенню. Дослідник фіксує час і правильність виконання завдання в протоколі.

Виконання завдання оцінюється в балах відповідно до ключа: за кожну правильну відповідь – 2 бали, за неправильну – 0.

Таблиця 2.20

Протокол дослідження вербально-логічного мислення

Номер серії	Час виконання завдання, с	Результат
1		
...		
15		

Бланк методики «Виключення слів»

1. Книга, портфель, валіза, гаманець.
2. Піч, плита, свічка, електроплитка.
3. Годинник, окуляри, ваги, термометр.
4. Човен, тачка, мотоцикл, велосипед.
5. Літак, цвях, бджола, вентилятор.
6. Метелик, циркуль, ваги, ножиці.
7. Дерево, етажерка, мітла, виделка.
8. Дідусь, вчитель, тато, мама.
9. Іній, пил, дощ, роса.
10. Вода, вітер, вугілля, трава.
11. Яблуко, книга, шуба, троянда.
12. Молоко, сливки, сир, хліб.
13. Береза, сосна, ягода, дуб.
14. Хвилина, секунда, година, вечір.
15. Василь, Федір, Семен, Іванов.

Ключ: 1) книга, 2) свічка, 3) окуляри, 4) човен, 5) бджола, 6) метелик, 7) дерево, 8) вчитель, 9) пил, 10) вітер, 11) яблуко, 12) хліб, 13) ягода, 14) вечір, 15) Іванов.

Час виконання завдання розраховується з урахуванням поправки T (табл. 2.21).

Інтегральний показник вербально-логічного мислення A , що об'єднує показник продуктивності B і час виконання завдання з урахуванням поправки T обчислюється за формулою: $A = B + T$.

Отримавши індивідуальні дані за показниками вербально-логічного мислення, можна підрахувати середні арифметичні по групі

Таблиця 2.21

Поправка T на час виконання завдання

Час, с	Поправка T на час, бали
Менше 250	0
250–330	–3
Більше 330	–6

в цілому. Для отримання групових (вікових) відмінностей необхідно зіставити розраховані експериментальні показники між собою. Для зіставлення отриманого показника вербально-логічного мислення з іншими характеристиками мислення (образного), а також для інтер-індивідуального аналізу потрібно здійснити перевід абсолютних значень у шкальні оцінки за табл. 2.22.

Таблиця 2.22

Шкальні оцінки показників мислення

Шкальні оцінки	Образне мислення	Вербально-логічне мислення	Шкальні оцінки	Образне мислення	Вербально-логічне мислення
19	50	30	9	26–29	17–18
18	–	–	8	23–25	15–16
17	50–48	29–28	7	20–22	–
16	48–47	–	6	17–19	12–14
15	45–47	28–27	5	14–16	7–11
14	41–44	27–26	4	12–13	5–6
13	38–40	–	3	8–11	–
12	36–37	23–25	2	5–7	3–4
11	33–35	21–22	1	2–4	–
10	30–32	19–20	0	0–2	3

2. Діагностика образного мислення

Для проведення дослідження потрібні набори з п'яти малюнків, на кожному з яких зображено чотири предмети; секундомір і протокол для реєстрації відповідей.

Проведення дослідження. Заняття проходить індивідуально. Робота починається після встановлення довірливих взаємин із дитиною.

Інструкція випробовуваному: «Із зображених на малюнку чотирьох предметів три мають між собою щось загальне, їх можна об'єднати в одну групу, назвати одним словом, а один предмет істотно відрізняється і повинен бути виключений. Вкажи, який з чотирьох предметів зайвий». Дослідник фіксує час роботи і правильність виконання завдання у протоколі. Якщо випробовуваний не засвоїв інструкцію, то один-два додаткових приклади можна вирішити разом із ним.

Переконавшись, що принцип виконання завдання зрозумілий дитині, пропонують виконати завдання. Картки з малюнками пропонуються у певній послідовності, з наростаючою складністю (мал. 2.23–2.27).

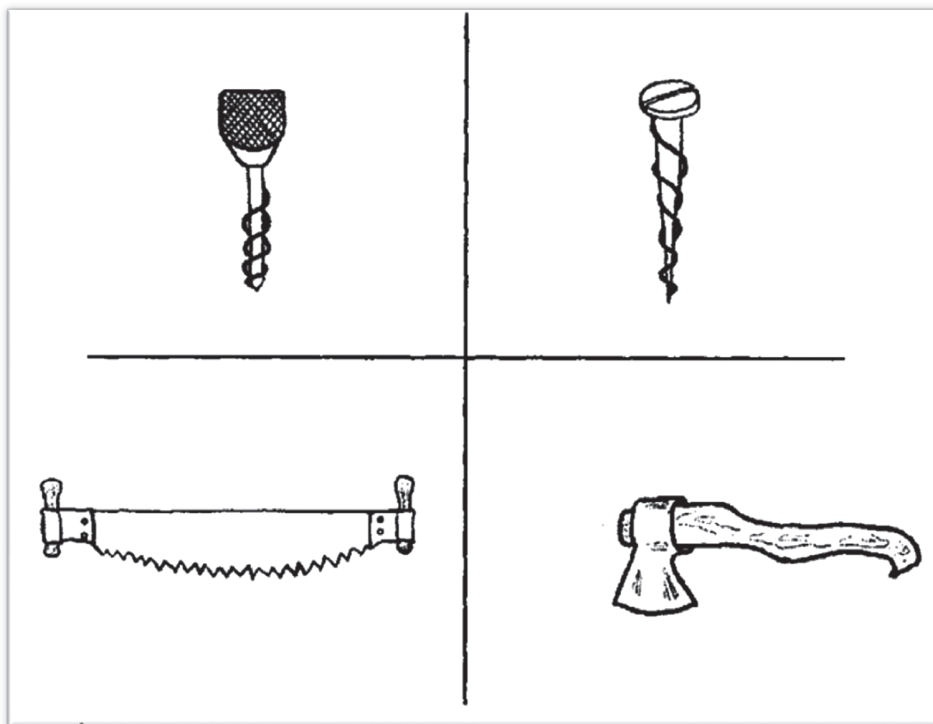
Обробка й інтерпретація результатів.

1. Оцінити в балах час і точність виконання кожної серії завдання за спеціальною таблицею (табл. 2.23).

2. Обчислити інтегральний показник образного мислення (A) по кожній серії завдання, який об'єднує показник точності (B) і час виконання тесту з урахуванням поправки (T), за формулою:

$$A = B + T.$$

3. Отримати загальний показник образного мислення ($A_{\text{заг.}}$) за даною методикою, визначаючи його як суму чотирьох серій, починаючи з другої. Розрахункова формула має вигляд:



Мал. 2.23

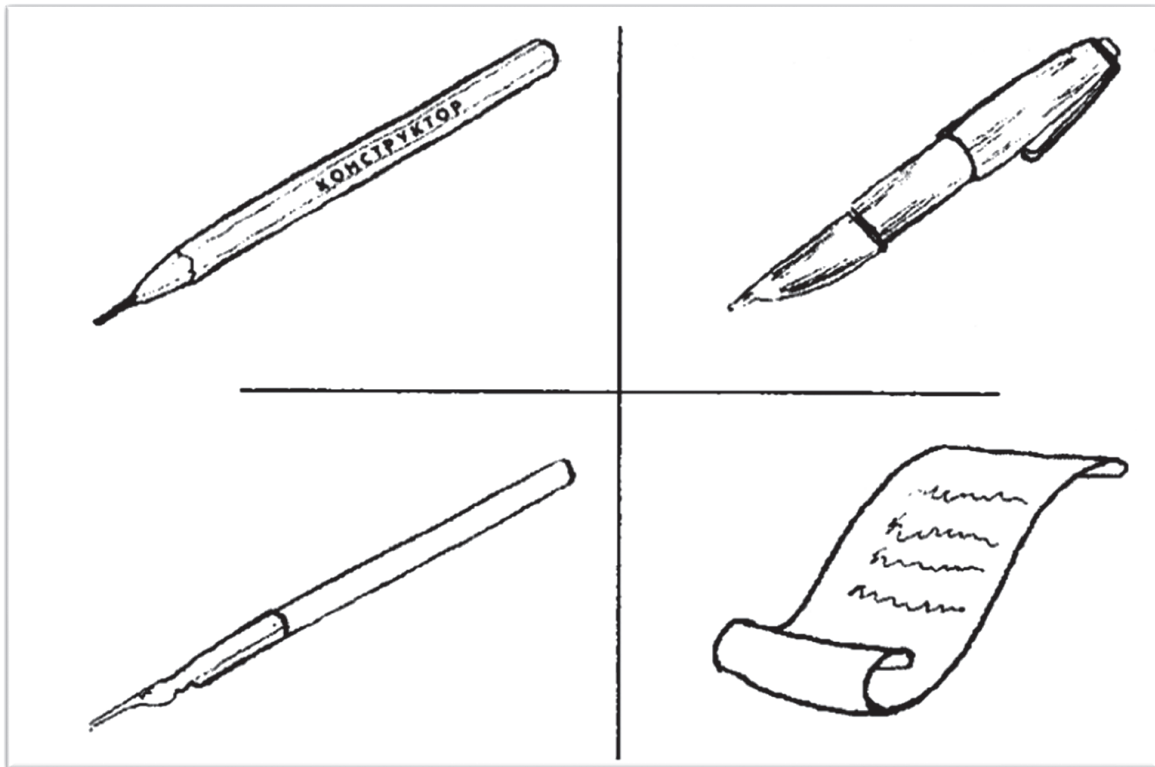
$$A_{\text{заг.}} = \sum_{i=1}^5 A_i$$

Отримавши індивідуальні дані за показником образного мислення, підраховуємо середню арифметичну величину по групі в цілому. Для отримання групових (вікових) відмінностей необхідно зіставити розраховані показники між собою. У разі потреби для зіставлення даних, отриманих при вивченні образного мислення з іншими характеристиками мислення, а також для інтеріндивідуального зіставлення можна здійснити переведення абсолютних значень образного мислення у шкальні оцінки.

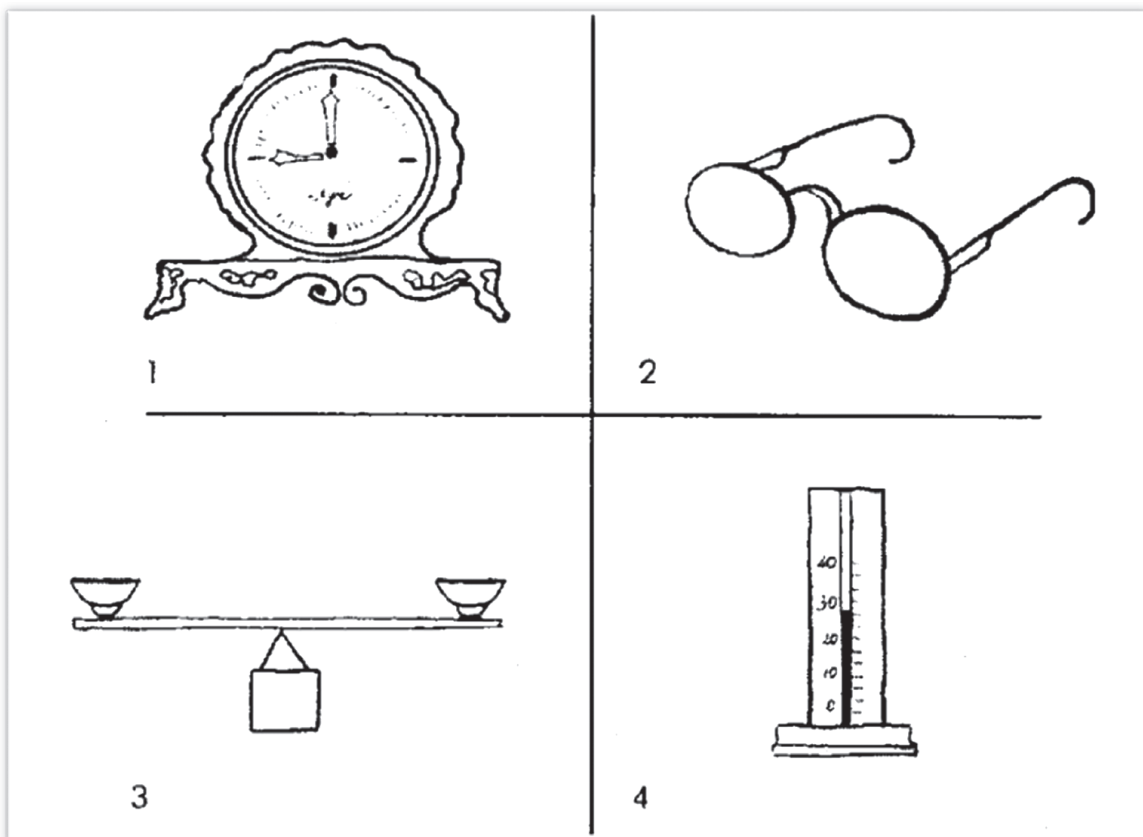
Таблиця 2.23

Оцінки часу і точності виконання завдання (у балах)

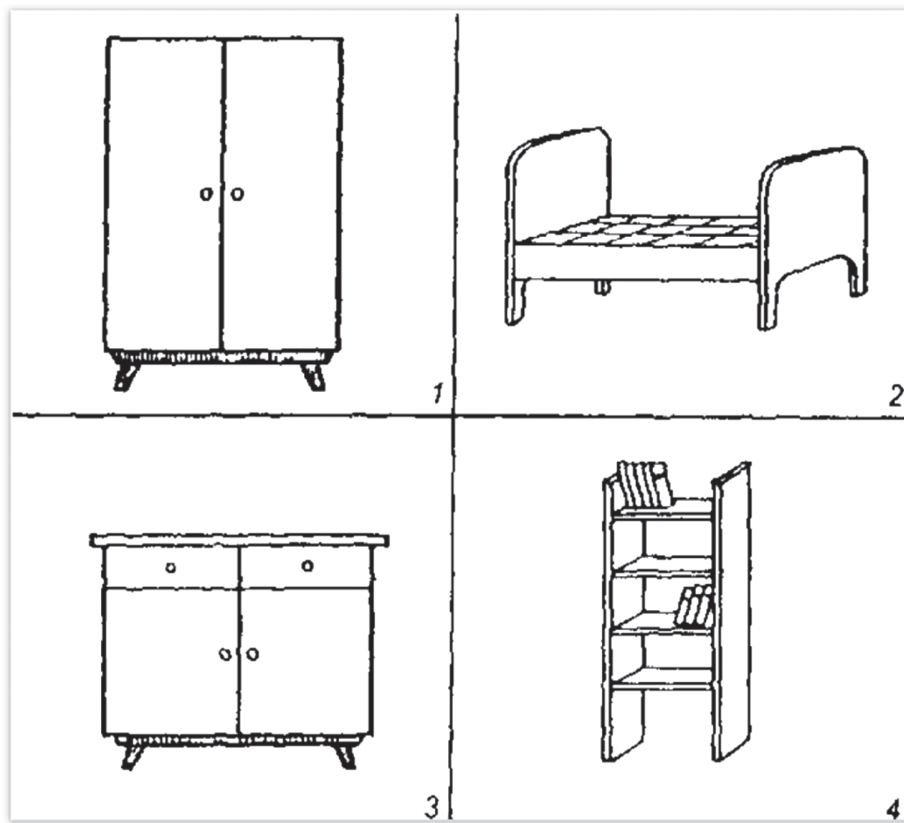
Серії картинок	Номер	Точність, бали	Час, с	Поправка на час, бали
I	1	1	менше 6	+1
	2	9	6–60	0
	3	1	60–120	-1
	4	5	більше 120	-2
II	1	1	менше 3	+1
	2	1	3–40	0
	3	5	40–60	-1
	4	9	більше 60	-2
III	1	1	менше 3	+1
	2	9	3–40	0
	3	1	40–60	-1
	4	1	більше 60	-2
IV	1	1	менше 3	+1
	2	9	3–40	0
	3	1	40–60	-1
	4	5	більше 60	-2
V	1	1	менше 3	+1
	2	9	3–40	0
	3	1	40–60	-1
	4	1	більше 60	-2



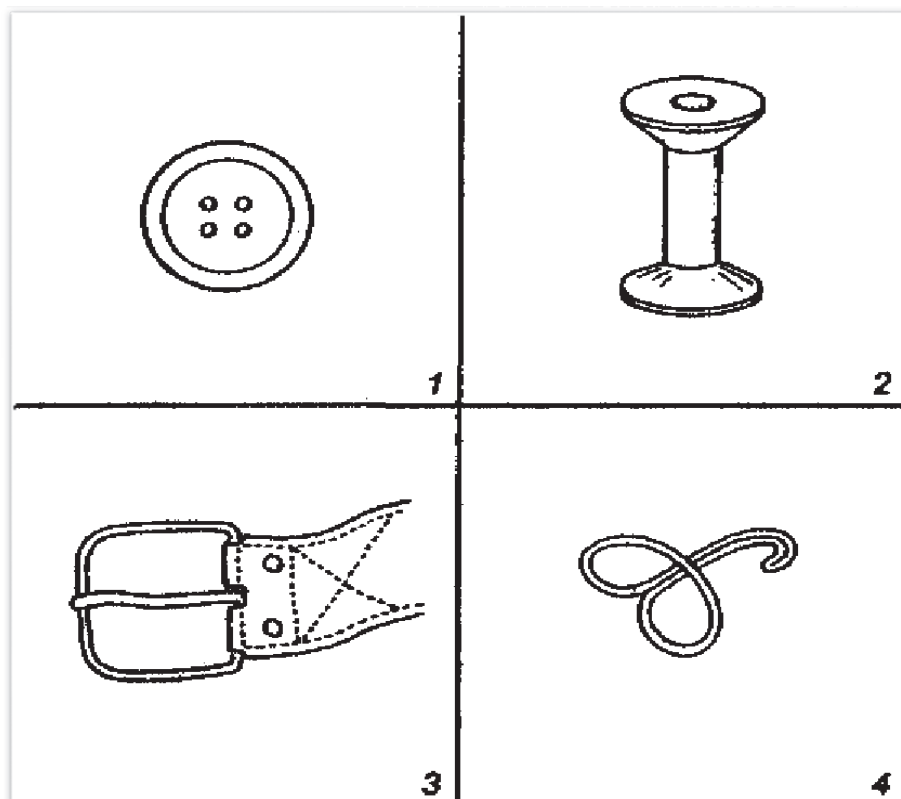
Мал. 2.24



Мал. 2.25



Мал. 2.26



Мал. 2.27

3. Тест «Намалюй людину». Тест інтелекту

Призначений для вимірювання рівня інтелектуального розвитку дітей і підлітків. Запропонований американською дослідницею Флоренс Гудінаф (1886–1959) у 1926 р.

Обстежуваному пропонують намалювати на аркуші паперу людину, причому просять зробити це якнайкраще. Час малювання не обмежується. Оцінка рівня інтелектуального розвитку здійснюється на основі того, які частини тіла і деталі одягу змальовує обстежуваний, як враховані пропорції, перспектива тощо.

Ф. Гудінаф розробила шкалу, за якою можна оцінити 51 елемент малюнка. Є норми для *дітей від 3 до 13 років*, які можуть бути зіставлені з розумовим віком.

Надійність тесту, що неодноразово перевірялася різними методами, досить висока. Коефіцієнт ретестової надійності складає 0,68, а коефіцієнт надійності методом розщеплювання – 0,89. Показники конструктивної валідності, не дивлячись на варіабельність, перевищують 0,50. Тест може бути використаний як в індивідуальному, так і в груповому дослідженні. На основі даної методики іншою американською дослідницею Карен Махвер (1902–1996) була запропонована проєктивна методика дослідження особистості.

З того часу, аж до 1963 р., тест використовувався без істотних змін і набув за цей час широкої популярності. За даними А. Анастасі, сьогодні у світовій психодіагностичній практиці тест «Намалюй людину» за частотою використання є другим після відомого методу чорнильних плям Г. Роршаха.

З метою оновлення тестових норм учень Гудінаф Д. Харріс провів нову стандартизацію методу, результати якої опублікував у 1963 р. під назвою «Гудінаф–Харріс малювання тест». У варіанті, запропонованому Харрісом, після завершення малюнка людини обстежуваному пропонують намалювати жінку, а потім намалювати свій портрет. Разом з відомим способом оцінки малюнка за його елементами запропонована простіша обробка результатів тестування – якісна оцінка малюнка в цілому шляхом зіставлення отриманого зображення з 12 зразками (за мірою схожості з еталоном). Коефіцієнт кореляції між даними, отриманими при малюванні чоловіка і жінки, вельми високий (0,91–0,98), що дозволяє вважати два варіанти взаємозамін-

ним. Зображення випробовуваним самого себе розроблялося Д. Харрісом як проєктивна методика дослідження особистості.

Особливості проведення процедури дослідження

Дитині дається аркуш білого паперу стандартного формату і один простий олівець. Годиться і звичайний писальний папір, але переважно щільний папір, спеціально призначений для малювання. Олівець – обов'язково м'який, краще марки М або 2М; допустиме використання незношеного чорного фломастера.

Дитину просять «якнайкраще» намалювати людину («чоловіка», «дядечка»). В процесі малювання коментарі не допускаються. Якщо випробуваний виконує малюнок людини не в повний зріст, йому пропонують зробити новий малюнок.

Після закінчення малювання проводиться додаткова бесіда з дитиною, в якій уточнюються незрозумілі деталі і особливості зображення.

Тестування – переважно індивідуальне. Для дошкільників – виключно індивідуальне.

Ключ

Діагностика інтелекту за допомогою тесту Гудінаф–Харріса.

Шкала ознак для оцінки малюнка містить 73 пункти. За виконання кожного пункту нараховується 1 бал, за невідповідність критерію – 0 балів. У результаті підраховується сумарна оцінка.

Критерії оцінки (ознаки і їх характеристики)

1. Голова. Зараховується будь-яке досить чітке зображення голови незалежно від форми (коло, неправильне коло, овал). Риси обличчя, не обрамлені контуром голови, не зараховуються.

2. Шия. Зараховується будь-яке чітке зображення даної частини тіла, відмінної від голови і тулуба. Пряме з'єднання голови і тулуба не зараховується.

3. Шия; два виміри. Конттури шиї, не уриваючись, переходять у конттури голови, тулуба або того й іншого одночасно. Лінія шиї повинна плавно переходити в лінію голови або тулуба. Зображення шиї у вигляді однієї лінії або «стовпчика» між головою і тулубом не зараховується.

4. Очі. Якщо намальовано хоч би одне око – то будь-який спосіб зображення визнається задовільним. Зараховується навіть єдина невизначена риска, що інколи зустрічається в малюнках зовсім маленьких дітей.

5. Деталі ока: брови, вії. Показані брови або вії, або те й інше одночасно.

6. Деталі ока: зіниця. Будь-яка явна вказівка на зіницю або веселкову оболонку, окрім ока. Якщо показано двоє очей, мають бути присутні дві зіниці.

7. Деталі ока: пропорції. Розмір ока по горизонталі повинен перевершувати розмір по вертикалі. Ця вимога має бути дотримана в зображенні обох очей, але якщо намальовано лише один око, то досить і цього. Інколи в профільних малюнках високого рівня око показане з врахуванням перспективи. У таких малюнках зараховується будь-яка трикутна форма.

8. Деталі ока: погляд. *Анфас:* очі явно «дивляться». Не повинно бути ні конвергенції, ні дивергенції зіниць, ні по горизонталі, ні по вертикалі.

Профіль: очі мають бути показані або як у попередньому пункті, або, якщо збережена звичайна мигдалеподібна форма, зіниця має бути поміщена в передній частині ока, а не в центрі. Оцінка має бути строгою.

9. Ніс. Будь-який спосіб зображення носа. У «змішаних профілях» бал зараховується навіть якщо намальовано два носи.

10. Ніс, два виміри. *Анфас:* зараховується будь-яка спроба намалювати ніс двовимірним, якщо довжина носа більша ширини його основи.

Профіль: зараховується будь-яка, найпримітивніша спроба показати ніс у профіль, за умови, що намальована основа носа і його кінчик. Простий «гудзик» не зараховується.

11. Рот. Будь-яке зображення.

12. Губи, два виміри. *Анфас:* ясно намальовані верхня і нижня губа.

13. Ніс і губи, два виміри. Дається додатковий бал, якщо виконані пункти 10 і 12.

14. Підборіддя і лоб. *Анфас:* мають бути намальовані обоє очей і рот, залишено достатнє місце над очима і під ротом для лоба і під-

боріддя. Оцінка не дуже строга. Там, де шия переходить в обличчя, має значення розташування рота по відношенню до нижньої частини голови, що звужується.

15. Підборіддя. (Не плутати з пунктом 16. Аби отримати бал по даному пункту, необхідна виразна спроба показати «загострене» підборіддя. Найчастіше цей пункт зараховується при зображенні профілю.) Чітко відокремлений від нижньої губи.

Анфас: форма підборіддя має бути виділена яким-небудь чином: наприклад, кривою лінією, що проходить нижче рота або губи, або всією формою обличчя. Борода, що закриває дану частину лица, не дозволяє нараховувати бал за цим пунктом.

16. Показана лінія щелепи. *Анфас:* впоперек шиї проходить лінія щелепи і підборіддя, причому вона не має бути квадратної форми. Шия має бути досить широкою, а підборіддя досить загостреним, аби лінія щелепи утворила гострий кут з лінією шиї. Оцінка строга.

Профіль: лінія щелепи йде у напрямку до вуха.

17. Перенісся. *Анфас:* ніс має правильну форму і правильно розташований. Має бути показана основа носа, а перенісся має бути прямим. Важливе розташування верхньої частини перенісся – вона повинна доходити до очей або закінчуватися між ними. Перенісся має бути вужчим основи носа.

18. Волосся I. Зараховується будь-яке, навіть найгрубіше зображення волосся.

19. Волосся II. Волосся показане не просто мазаниною або карлючками. Проте лінія волосся на черепі без яких-небудь спроб закрасити їх не зараховується. Бал дається, якщо дитина зробила спробу хоч якось закрасити волосся або показати їх хвилястий контур.

20. Волосся III. Будь-яка явна спроба показати стрижку або фашон, використовуючи чубок, баки або лінію зачіски в основі. Коли намальована людина в головному уборі, бал зараховується, якщо волосся на лобі, за вухом або ззаду вказують на наявність певної зачіски.

21. Волосся IV. Ретельне зображення волосся; показаний напрям пасм. Пункт 21 не зараховується, якщо малюнок дитини не задовольняє вимогам пункту 20. Це ознака вищого рангу.

22. Вуха. Будь-яке зображення вух.

23. Вуха: пропорції і розташування. Вертикальний розмір вуха повинен перевищувати його горизонтальний розмір. Вуха ма-

ють бути розташовані приблизно в середній третині вертикального розміру голови.

Анфас: верхня частина вуха повинна відходити від лінії черепа, обоє вух повинні розширюватися у бік основи.

Профіль: має бути показана яка-небудь деталь вуха, наприклад, слуховий канал може бути намальований крапкою. Вушна раковина повинна розширюватися у бік потилиці.

Примітка: деякі діти, особливо розумово відсталі, мають тенденцію малювати вухо як би перевернутим – що розширюється у бік обличчя. У таких малюнках бал ніколи не зараховується.

24. Пальці. Будь-які ознаки пальців окрім руки або кисті. В малюнках старших дітей, які мають схильність робити ескізні зображення, цей пункт зараховується за наявності будь-якої ознаки пальця.

25. Показана правильна кількість пальців. Якщо намальовано дві кисті, необхідно, аби на обох було по п'ять пальців. У «ескізних» малюнках більш старших дітей бали зараховуються, навіть якщо не можна чітко розгледіти всі п'ять пальців.

26. Правильні деталі пальців. «Виноградини» або «палички» не зараховуються. Довжина пальців повинна виразно перевищувати ширину. У складніших малюнках, де кисть показана в перспективі або пальці намічені лише ескізно, бал зараховується. Бал дається також у випадках, коли через те, що руки стиснуті в кулаки, показані лише суглоби або частини пальців. Останнє зустрічається лише в малюнках вищої складності, де велике значення має перспектива.

27. Виокремлення великого пальця. Пальці намальовані так, що видно явна відмінність великого пальця від інших. Оцінка має бути строгою. Бал зараховується і в тому випадку, коли великий палець явно коротший від інших або коли кут між ним і вказівним пальцем не менше, ніж у два рази перевищує кут між будь-якими двома пальцями, або якщо точка прикріплення великого пальця до кисті знаходиться значно ближчим до зап'ястя, чим в інших пальців. Якщо намальовано дві руки, перераховані вище умови повинні дотримуватися на обох руках. Якщо намальована одна рука, то при дотриманні вказаних умов бал зараховується. Пальці мають бути показані обов'язково; рука у вигляді рукавички не зараховується, якщо лише не очевидно (або встановлено в подальшій бесіді), що дитина намалювала людину в зимовому одязі.

28. Кисті. Будь-яке зображення кисті, не рахуючи пальців. Якщо є пальці, то між основою пальців і краєм рукава або манжета має бути простір. Де немає манжет, кисть повинна як-небудь розширюватися, зображуючи долоню або тильну сторону руки, на відміну від зап'ястя. Якщо намальовано дві руки, ця ознака має бути на обох.

29. Намальовано зап'ястя або кісточку. Або зап'ястя, або кісточка (щиколотка) намальовані явно окремо від рукава або штанини. Тут недостатньо лінії, намальованій упоперек кінцівці, що показує край рукава або штанини (це зараховується в пункті 55).

30. Руки. Будь-який спосіб зображення рук. Одних лише пальців недостатньо, але бал зараховується, якщо між основою пальців і тією частиною тіла, до якої вони приєднані, залишено місце. Кількість рук також має бути правильною, за винятком малюнків у профіль, коли можна зараховувати й одну руку.

31. Плечі I. *Анфас:* зміна напрямку контуру верхньої частини тулуба, який справляє враження угнутості, а не опуклості. Ця ознака оцінюється досить строго. Звичайна овальна форма ніколи не зараховується, оцінка завжди негативна, якщо лише не вочевидь, що це вказівка на різке розширення тулуба нижче шиї, яке утворюється лопаткою або ключицею. Тулуб чіткої квадратної або прямокутної форми не зараховується, але якщо кути закруглені, бал надається.

Профіль: оцінка має бути дещо м'якшою, ніж в малюнках анфас, оскільки правильно змалювати плечі в профіль значно важче. Правильним можна вважати малюнок, на якому в профіль змальована не лише голова, але і тулуб. Бал зараховується, якщо лінії, що створюють контури верхньої частини тулуба, розходяться одна від одної в основі шиї, показуючи розширення грудної клітки.

32. Плечі II. *Анфас:* оцінюється строго, ніж попередня ознака. Плечі повинні безперервно переходити в шию і руки, мають бути «квадратними», а не звисаючими. Якщо рука відведена від тулуба, має бути показана пахва.

Профіль: плече має бути приєднане в правильному місці. Рука має бути намальована двома лініями.

33. Руки збоку або чимось зайняті. *Анфас:* маленькі діти часто малюють руки жорстко відставленими від тулуба. Бал зараховується, якщо хоч би одна рука, намальована збоку, утворює із загальною вертикальною віссю тулуба кут не більше 10 градусів, якщо лише руки

не зайняті чим-небудь, наприклад, тримають який-небудь предмет. Бал зараховується, якщо руки намальовані засунутими в кишені на стегнах («руки в брюки») або закладеними за спину.

Профіль: бал зараховується, якщо руки зайняті якою-небудь роботою або вся рука піднята.

34. Ліктьовий суглоб. В середині руки має бути не плавний, а різкий вигин. (Досить на одній руці.) Вигин і складки рукава зараховуються.

35. Ноги. Будь-який спосіб зображення ніг. Кількість ніг має бути правильною. У профільних малюнках може бути або одна, або дві ноги. При оцінці треба виходити із здорового глузду, а не лише з чисто формальної ознаки. Якщо намальована лише одна нога, але ескізно намічена промежина, бал зараховується. З іншого боку, три і ноги і більше на малюнку або лише одна нога без якого-небудь виправдання відсутності другої не враховується. Одна нога, до якої приєднано дві ступні, оцінюється негативно.

36. Стегно I (промежина). *Анфас:* показана промежина. Найчастіше вона зображується внутрішніми лініями ніг, що зустрічаються в точці з'єднання з тілом. (Маленькі діти зазвичай поміщають ноги якнайдалі одну від одної. Такий спосіб зображення за даним пунктом балу не отримує.)

Профіль: якщо намальована лише одна нога, то мають бути передані контури сідниці.

37. Стегно II. Стегно має бути намальоване точнішим, ніж це необхідно для отримання балу в попередньому пункті.

38. Колінний суглоб. Так само як і в лікті, повинен мати місце різкий (а не плавний) вигин приблизно в середині ноги, або, що інколи зустрічається в малюнках дуже високої складності, звуження ноги в цій точці. Брюки завдовжки по коліно – ознака недостатня. Складка або штрихи, що показують коліно, оцінюються позитивно.

39. Ступня I. Будь-яке зображення. Зараховується зображення ступні будь-яким способом: дві ступні анфас, одна або дві ступні в профільному малюнку. Маленькі діти можуть змальовувати ступні, приєднуючи шкарпетки до нижньої частини ноги. Це зараховується.

40. Ступня II. Пропорції. Ступні і ноги мають бути показані в двох вимірах. Ступні мають бути не «обрубані», тобто довжина ступні повинна перевищувати її висоту від підошви до підйому. Довжина

ступні не повинна перевищувати $1/3$ від загальної довжини всієї ноги і не має бути менше $1/10$ загальної довжини ноги. Бал зараховується в малюнках анфас, де ступня показана більшою в довжину, ніж за ширшки.

41. Ступня III. П'ята. Будь-який спосіб зображення п'яти. На малюнках в анфас ознака зараховується формально, коли ступні змальовані так, як показано на малюнку (за умови, що є деяка роздільна лінія між ногою і ступнею). У профільних малюнках має бути підйом.

42. Ступня IV. Перспектива. Спроба дотримання ракурсу, принаймні, для однієї ступні.

43. Ступня V. Деталі. Будь-яка деталь, наприклад шнурки, зав'язки, ремінці або підошва черевика, змальована подвійною лінією.

44. З'єднання рук і ніг з тулубом I. Дві руки й обидві ноги приєднано до тулуба в будь-якій точці, або руки приєднані до шиї, або до місця з'єднання голови з тулубом (коли немає шиї). Якщо відсутній тулуб, оцінка завжди нуль. Якщо ноги приєднані не до тулуба, а до чого-небудь ще, незалежно від приєднання рук, оцінка нуль.

45. Приєднання рук і ніг II. Руки і ноги приєднані до тулуба у відповідних місцях. Бал не зараховується, якщо приєднання руки займає половину або більше грудної клітки (від шиї до талії). Якщо немає шиї, руки повинні приєднуватися до верхньої частини тулуба.

Анфас: якщо присутня ознака 31, то місце приєднання повинне знаходитися точно на плечі. Якщо за ознакою 31 дитина отримала нуль, то точка приєднання повинна припадати точно на те місце, де мають бути намальовані плечі. Оцінка строга, особливо при негативній оцінці за пунктом 31.

46. Тулуб. Будь-яке чітке зображення тулуба в одному або двох вимірах. Там, де жодної явної відмінності між головою і тулубом немає, але риси обличчя показані у верхній частині цієї фігури, бал зараховується, якщо риси обличчя займають не більше половини фігури; інакше оцінка нуль (якщо лише немає поперечної риски, що показує нижню межу голови). Будь-яка фігура, намальована між головою і ногами, зараховується як тулуб, навіть якщо її розмір і форма швидше нагадують шию, чим тулуб. (Це правило засноване на тому, що багато дітей, у малюнках яких є така особливість, у відповідь на це запитання називають дану частину тулубом.) Ряд гудзиків, що йде

вниз між ногами, оцінюється як нуль за ознакою тулуба, але як бал за ознакою одягу, якщо лише поперечна лінія не показує межу тулуба.

47. Пропорційність тулуба: два виміри. Довжина тулуба повинна перевищувати його ширину. Вимірюється відстань між точками найбільшої довжини і найбільшої ширини. Якщо дві відстані однакові або настільки близькі, що різницю між ними важко вловити, – оцінка нуль. В більшості випадків різниця досить велика, і її можна визначити на око, без виміру.

48. Пропорції: голова I. Площа голови має бути не більше половини і не менше $1/10$ площі тулуба. Оцінка досить м'яка.

49. Пропорції: голова II. Голова складає приблизно $1/4$ площі тулуба. Оцінка строга: не зараховується, якщо більше $1/3$ і менше $1/5$. Там, де не показана промежина, як, наприклад, в деяких профільних малюнках, приймається пояс або талія приблизно на рівні $2/3$ низу загальної довжини тулуба.

50. Пропорції. Анфас: довжина голови більше її ширини; має бути показана загальна овальна форма.

Профіль: голова має явно подовжену, довгасту форму. Обличчя довше за основу черепа.

51. Пропорції: руки I. Руки, принаймні, дорівнюють довжині тулуба. Кінчики кистей досягають середини стегон, але не коліна. Кисті не обов'язково доходять до (або нижче) промежини, особливо якщо ноги незвично короткі. На малюнках анфас обидві руки повинні мати таку довжину. Оцінюється відносна довжина, а не положення рук.

52. Пропорції: руки II. *Конічна форма рук.* Передпліччя є вже верхньою частиною руки. Зараховується будь-яка спроба звузити передпліччя, якщо лише це не робиться прямо в талії. Якщо цілком намальовано обидві руки, звуження мають бути на обох.

53. Пропорції: ноги. Довжина ніг не має бути меншою вертикального розміру тулуба і не більшою подвійного розміру тулуба. Ширина кожної ноги менше ширини тулуба.

54. Пропорції: кінцівки в двох вимірах. Обидві руки і ноги показано в двох вимірах. Якщо руки і ноги двовимірні – бал зараховується, навіть якщо кисті і ступні змальовані лінійно.

55. Одяг I. Будь-які ознаки зображення одягу. Як правило, найбільш ранні способи є рядом гудзиків, що йдуть вниз до центру ту-

луба, або капелюхом, або те й інше разом. Зараховується навіть щонебудь одне. Одна крапка або маленький кружечок в центрі тулуба практично завжди означає пупок і не зараховується як елемент одягу. Серія вертикальних і горизонтальних ліній, намальованих впоперек тулуба (а інколи і впоперек кінцівок), є найпоширеніший спосіб зображення одягу. За це дається бал. Також зараховуються риси, які можуть бути розцінені як вказівка на кишені або манжети.

56. Одяг II. Наявність, принаймні, двох непрозорих предметів одягу, таких як капелюх, брюки і т. п., що приховують частину тіла, яку вони покривають. При оцінці малюнка за даним пунктом слід мати на увазі, що якщо капелюх просто трохи торкається верху голови, але не покриває жодної її частини, бал не зараховується. Одні лише гудзики без яких-небудь інших вказівок на ознаки одягу (наприклад, пальто, піджак) не зараховуються. Пальто має бути змальоване за допомогою двох наступних ознак: рукави, комір або лінія горлового вирізу, гудзики, кишені. У зображенні брюк мають бути: пояс, ремінь, застібка, кишені, манжети або будь-який спосіб розмежування ступні і ноги від низу штанини. Зображення ступні як продовження ноги не зараховується, якщо лінія впоперек ноги – єдина ознака, що вказує на відмінність ступні і кісточки.

57. Одяг III. У малюнку немає прозорих елементів одягу. І рукави і брюки мають бути показані окремо від зап'ястя рук і ступень ніг.

58. Одяг IV. Намальовано, принаймні, чотири предмети одягу. Предмети одягу можуть бути наступними: капелюх, туфлі, пальто, піджак, сорочка, комір, краватка, ремінь, брюки, жакет, футболка, робочий халат, шкарпетки. (На туфлях мають бути присутні деякі деталі – шнурки, ремінці або підощва, змальована подвійною лінією. Одного лише каблука недостатньо. В брюк повинні мати місце деякі деталі, такі як застібка, кишені, манжети. В пальта, піджака або сорочки мають бути показані: комір, кишені, лацкани. Одних лише гудзиків недостатньо. Комір не слід плутати з шиєю, змальованою як проста вставка. Галстук часто досить непомітний, його наявність уточнюється при уважному розгляді або в ході бесіди.)

59. Одяг V. Повний костюм без яких-небудь безглуздостей (несумісних предметів, деталей). Це може бути і «форма» (не лише військова форма, але і, наприклад, ковбойський костюм) або повсякденний костюм. У другому випадку костюм має бути бездоганим. Це

«заохочувальний» додатковий пункт, і, отже, тут повинно бути показано більше, ніж у пункті 58.

60. Профіль I. Голова, тулуб і ноги в профіль мають бути показані без помилок. Тулуб не вважається намальованим у профіль, якщо центральна лінія гудзиків не зрушена від середини фігури в бік тулуба, або якщо немає інших вказівок, як, наприклад, відповідне положення рук, кишень, краватки. В цілому малюнок може містити одну (але не більш) з наступних трьох помилок: 1) прозорість тіла – контур тулуба видно крізь руку; 2) ноги намальовані не в профіль; у повному профілі, принаймні, верхня частина однієї ноги має бути закрита іншою ногою, яка ближче; 3) руки приєднані до контуру спини і простягнуті вперед.

61. Профіль II. Фігура має бути показана в профіль абсолютно правильно, без помилок і випадків прозорості.

62. Анфас. Включає частковий профіль, дитина намагається показати фігуру в перспективі. Всі інші частини тіла на своїх місцях і сполучені правильно, за винятком частин, прихованих перспективою або одягом. Істотні деталі: ноги, руки, очі, ніс, вуха, шия, тулуб, долоні (кисті), ступні. Ступні мають бути змальовані в перспективі, але не в профіль, якщо лише вони не обернені в різні сторони. Частини мають бути показані двовимірними.

63. Рухова координація в малюванні ліній. Поглянете на довгі лінії рук, ніг і тулуба. Лінії мають бути твердими, впевненими і без випадкових вигинів. Якщо в цілому лінії справляють враження твердих, упевнених і свідчать про те, що дитя контролює рухи олівця, бал зараховується. Малюнок може бути вельми невмілим, та все ж бал має бути зарахований. Декілька довгих ліній можуть бути обведені або стерті. Лінії на малюнку не обов'язково мають бути дуже рівними і плавними. Маленькі діти інколи намагаються «розфарбовувати» малюнок. Уважно вивчіть лінії малюнка. Старші діти часто користуються ескізами, уривчастим методом, легко відмітним від невпевнених ліній, що виникають унаслідок незрілої координації.

64. Рухова координація в малюванні з'єднань. Поглянете на точки з'єднання ліній. Лінії повинні зустрічатися точно, без явної тенденції до пересічення або накладення і без проміжку між ними (малюнок з декількома лініями оцінюється строго, ніж малюнок з частими змінами на пряму ліній). Ескізний, уривистий малюнок за-

звичай зараховується, не дивлячись на те, що з'єднання ліній тут можуть бути невизначеними, оскільки ця здатність властива майже виключно малюнкам зрілого типу. Допускаються деякі підтирання.

65. Вища рухова координація. Це «заохочувальний», додатковий пункт за вмiле володіння олівцем як в малюванні деталей, так і в малюванні основних ліній. Зверніть увагу на дрібні деталі, а також на характер основних ліній. Всі лінії мають бути намальовані твердо, з правильними з'єднаннями. Промальовування олівцем тонких деталей (рис обличчя, дрібних деталей одягу і т. п.) вказує на хорошу регуляцію рухів олівця. Оцінка має бути дуже строгою. Перемальовування або підтирання анулюють бал за цей пункт.

66. Напря́м ліній і форма: контур голови (якість ліній в малюванні форм). Контур голови має бути намальований без явних ознак мимовільних відхилень. Бал зараховується лише в тих малюнках, де форма досягається без неправильних попередніх спроб (круг, еліпс). У профільних малюнках простий овал, до якого приєднаний ніс, не зараховується. Оцінка має бути досить строгою, тобто контур обличчя має бути намальований єдиною лінією, а не по частинах.

67. Якість ліній у малюванні форм: контур тулуба. Те ж, що і в попередньому пункті, але для тулуба. Слід звернути увагу на те, що примітивні форми (паличка, круг або еліпс) не зараховуються. Лінії тулуба повинні вказувати на спробу навмисно відійти від простої яйцевидної форми.

68. Якість ліній в малюванні форм: руки і ноги. Руки і ноги мають бути намальовані без порушення форми, як в попередньому пункті, без тенденції до звуження в місцях з'єднання з тілом. І руки і ноги мають бути намальовані двовимірними.

69. Якість ліній в малюванні форм: риси обличчя. Риси обличчя мають бути повністю симетричними. Очі, ніс і рот мають бути показані двовимірними.

Анфас: риси обличчя мають бути розміщені правильно і симетрично, повинні ясно передавати вигляд людського лиця.

Профіль: контур ока має бути правильним і розташований у передній частині голови. Ніс повинен утворювати тупий кут з лобом. Оцінка строга, «карикатурний» ніс не зараховується.

70. «Ескізна» техніка. Лінії утворені добре регульованими штрихами. Повторний обвід відрізків довгих ліній не зараховується.

ся. «Ескізна» техніка зустрічається в роботах деяких старших дітей і майже не зустрічається у дітей молодше 11–12 років.

71. Особливе промальовування деталей. За допомогою особливих ліній або штрихування повинно бути намальовано щось (одне або більш) з наступного переліку: складки одягу, зморшки або фалди, виправка тканини, волосся, черевики, забарвлення або предмети фону.

72. Рух рук. Фігури повинні виражати свободу рухів у плечах і ліктях. Досить при зображенні однієї руки. «Руки в брюки» або руки в кишенях не зараховуються, якщо видно і плечі, і лікті. Які-небудь дії не обов'язкові.

73. Рух ніг. Свобода в рухах і в колінах, і стегнах фігури.

Критерії аналізу малюнка розроблені і сформульовані творцями тесту. При аналізі конкретного матеріалу окремі критерії можуть здатися недостатньо чіткими. Через це можливі суб'єктивні інтерпретації, і отриманий показник може не цілком відповідати рівню безумовної точності. Якість обробки тестового матеріалу зростає у міру засвоєння досвіду тестування і обраховування результатів.

Аналіз. У результаті масштабної апробації тесту його творцями розроблені детальні таблиці переведення отриманих балів у показники, що відповідають коефіцієнту інтелекту. Ці критерії, проте, були вироблені досить давно і на вибірці американських випробовуваних. Тому доскональне співвідношення результатів, отриманих сьогодні на вітчизняному матеріалі, з цими таблицями недостатнє. Нижче наводяться лише основні референтні точки, що слугують *приблизним орієнтиром* для оцінки. З таблиць Гудінаф–Харріса взяті співвідношення балів і «нормального» IQ, що відповідає 100%, а також ті показники, які приблизно відповідають $IQ = 70\%$ (тобто мінімального значення, що відноситься до норми). Використання запропонованого матеріалу через вказані причини допустимо лише в наступних межах. У тих випадках, коли кількість балів нижча, ніж та, що відповідає $IQ = 70\%$, це дає підставу для детальнішого вивчення інтелектуальної сфери дитини з метою виявлення можливого відставання в розумовому розвитку. Ще раз підкреслимо, що на основі лише даного критерію робити висновки про розумову відсталість недопустимо.

-
- 3 роки – 100% – 7 балів; 70% – 1 бал.
- 4 роки – 100% – 10 балів; 70% – 3 бали.
- 5 років – 100% – 16 балів; 70% – 6 балів.
- 6 років – 100% – 18-19 балів; 70 % – 7 балів.
- 7 років – 100% – 22-23 бали; 70 % – 9 балів.
- 8 років – 100% – 26 балів; 70% – 10 балів.
- 9 років – 100% – 31 бал; 70% – 13 балів.
- 10 років – 100% – 34-35 балів; 70% – 14-15 балів.
- 11 років – 100% – 36-38 балів; 70% – 15-16 балів.
- 12 років – 100% – 39-41 бал; 70% – 18 балів.
- 13 років – 100% – 42-43 бали; 70% – 21 бал.
- 14–15 років – 100% – 44-46 балів; 70% – 24 бали.

2.4. УЯВА

План

1. Психологічна сутність уяви й уявлень.
2. Зародження уяви в ранньому дитинстві.
3. Розвиток уяви в дошкільному дитинстві:
 - 3.1. Уява в молодшому та середньому дошкільному віці.
 - 3.2. Уява старшого дошкільника.
4. Уява молодшого школяра.
5. Психолого-педагогічні умови розвитку уяви дітей.
6. Діагностика розвитку уяви дітей.

1. Психологічна сутність уяви й уявлень

У психології пізнавальних процесів не вироблено єдиного визначення уяви. Найчастіше автори підкреслюють ті сторони, які, на їх думку, є найбільш важливими і виразними рисами уяви, що відрізняють її від інших психічних процесів. Відмінна риса уяви – вона протікає в *наочному плані*, хоча образи, що виникають, і не мають оригіналу в дійсності, причому ці образи неможливо отримати ні емпіричним, ні логічним шляхом.

Образи уяви створюються за допомогою різних прийомів, операцій.

Типізація як специфічне узагальнення полягає в створенні складного, цілісного образу, що носить синтетичний характер. Наприклад, існують професійні образи робітника, вчителя, міліціонера, військового, лікаря і т. п.

Комбінування є підбором і з'єднанням певних рис предметів або явищ. Комбінування – це не просте механічне поєднання вихідних елементів, а об'єднання їх за конкретною *логічною схемою*. Основою для комбінування є досвід людини.

Акцентування – підкреслення певних рис, ознак, сторін, властивостей, їх перебільшення або зменшення. Класичним прикладом є шарж, карикатура.

Реконструкція, коли за частиною, ознакою, властивістю «домислюється» цілісна структура образу.

Аглотинація, тобто «склеювання» різних, непок'єднаних у повсякденному житті частин. Прикладом може служити класичний персонаж казок людина-звір або людина-птах.

Гіперболізація – це парадоксальне збільшення або зменшення предмету чи окремих його частин. (Приклад: Дюймовочка.)

Уподібнення. Цей прийом у формі алегорій, символів відіграє значну роль в естетичній творчості. В науковому пізнанні прийом уподібнення теж важливий: він дозволяє конструювати схеми, репрезентувати ті або інші процедури (моделювання, схематизація і т. п.).

Розчленовування полягає в тому, що нове виходить в результаті роз'єднання частин об'єктів.

Заміщення – це заміна одних елементів іншими.

Прийом *аналогії*. Його сутність – у створенні нового по аналогії з відомим.

Уява є особливою форму відображення, що полягає у створенні нових образів та ідей шляхом переробки наявних уявлень і понять. Початкові форми уяви вперше з'являються в кінці раннього дитинства у зв'язку із зародженням сюжетно-рольової гри і розвитком знаково-символічної функції свідомості. Дитина вчиться заміщувати реальні предмети і ситуації уявними, будувати нові образи з наявних уявлень. Уява – це специфічно людський пізнавальний психічний процес, який називають також *імажинативною діяльністю*. Її значення в житті людини розкривають функції уяви.

Уява – своєрідна форма відображення об'єктивної дійсності, психічний процес, що полягає у створенні нових образів шляхом переробки матеріалу сприймань і уявлень, що виникли у попередньому досвіді. Тому образи уяви називають вторинними.

Уява становить певний відхід від безпосередньо даного, від оточуючої реальності, але в ній завжди зберігається зв'язок з дійсністю. Цей зв'язок полягає у наступних фактах.

1. Нові образи виникають із життєвих вражень, елементи образу існують реально, хоча в інших поєднаннях (мавка, сфінкс, кентавр).

2. При створенні нових образів враховуються відомі закономірності. Завдяки цьому образи уяви можуть реально втілюватись.

Завдяки уяві відновлюємо картини, відомі за описами: події минулого, поверхні недосяжних планет.

3. Через уявні образи людина висловлює свої емоційні стани. З іншого боку, образи уяви викликають у людини емоції, супроводжуються реальними переживаннями. Так, дитина по-справжньому лякається від страхітливих казкових героїв. Л.С. Виготський назвав цей факт «законом емоційної реальності уяви».

Розвиток уяви спирається, насамперед, на такі пізнавальні процеси, як *сприймання* та *пам'ять*. Закріплення у пам'яті образів сприймання відбувається у формі *уявлення*. Безпосередньою передумовою дитячої уяви є оперування *уявленнями*.

Уявлення – наочні образи предметів, сцен і подій, що виникають на основі пригадування або продуктивної уяви. На відміну від сприйняття, можуть носити узагальнений характер. Якщо сприйняття відносяться лише до сьогодення, то *уявлення* – до минулого і можливого майбутнього.

Їх існування не пов'язане з наявністю предмету і його дією на органи чуття. Актуалізуються за асоціаціями слово – образ, образ – образ, почуття – образ, а також мимоволі – через дію неусвідомлених механізмів. Образ *уявлення* проектується у сфері свідомості. Проекція уявлення в реальний простір – це *галюцинація*. *Особистісні уявлення* об'єктивуються, стають доступними іншим через словесний опис, графічне зображення і пов'язану з ними поведінку. *Рухові уявлення* налаштовують людину на дію і як еталон коректують її. За допомогою мови, що привносить в уявлення суспільно вироблені способи логічного оперування поняттями, відбувається переведення уявлення в абстрактне поняття.

Чуттєво-наочний характер уявлення дозволяє класифікувати їх за модальністю – як зорові, слухові, нюхові, тактильні тощо. Виділяються види уявлень, відповідні видам сприйняття: уявлення часу, простору, руху і ін. Найістотніша класифікація – виділення уявлень одиничних і загальних.

Перетворення уявлень відіграють важливу роль у вирішенні розумових задач, особливо тих, що вимагають нового «бачення» ситуації.

Опора на уявлення добре знайомих сцен або місць – один з найефективніших мнемонічних засобів.

Така здатність з'являється пізніше, ніж самі уявлення. Г.О. Люблінська наводить такі етапи у розвитку уявлень:

1. Впізнавання, тобто образи уявлень виникають лише при повторному сприйманні відповідного предмета.

2. Спричиненого відтворення, в основі якого лежать асоціації за схожістю або суміжністю. Уявлення виникає під впливом опису, загадок.

3. Мимовільного використання. Зростає керованість уявлень, дитина може навмисне їх викликати, щоб використати у грі, малюванні, описах.

4. Творче відтворення. Комбінування уявлень та їх елементів зі створенням нових образів.

2. Зародження уяви в ранньому дитинстві

У півтора року спостерігається перенесення уявлення про реальний предмет на його зображення: малюк, який раніше неодноразово бачив годинник, впізнає його на малюнку, переживає бурхливі позитивні або негативні емоції при цьому. Малюнок відображає дійсність узагальнено, підкреслює найвиразніше в реальному об'єкті і виступає його знаком, а не копією. Впізнаючи предмет за його зображенням, дитина орієнтується вже не на конкретні його ознаки, а на найбільш виразні. Уява дозволяє компенсувати різницю між малюнком і уявленням. Така уява пасивна, вона набуває свого розвитку у процесі роботи над розвитком мовлення дитини з використанням фольклору, невеликих літературних творів. Зародження відтворювальної уяви зумовлює появу відгуку дитини щодо змісту прослуханого. Дитина показує дії персонажів по ходу слухання; б'є ручкою об стіл, удавано плаче, тобто у неї з'являється *уявлення через дію*. Л.К. Балацька наводить такий приклад: «Коли Лесі не було ще й року, батько розповідав їй кілька разів відому казку про курочку рябу. Чим знайомішою ставала казка дівчинці, тим активніше вона ставилася до її змісту. Випереджаючи наступ подій в уяві, вона промовляла: “бах, бах”, коли батько тільки-но починав читати слова «дід бив, бив...» А наприкінці, де мова йде про те, що баба плаче, Леся промовляла: “у-у-у”» (Л.К. Балацька, 1974, с. 23].

Окремою умовою розвитку уяви виступає наслідування, особливо у складних своїх формах, далеких від простого копіювання дій дорослого. Наслідування у дитини раннього віку набуває ігро-

вого характеру і спочатку не містить у собі елементів уяви. Головне у ньому – відпрацювання знайомих дитині з досвіду дій. Згодом дитина починає відступати від зразків дій дорослого, додає у них нові нюанси, варіює і апробує різні схеми їх виконання, здійснює самостійні ігрові дії. З двох років спостерігається відкладене у часі наслідування малюка побаченому, що говорить про вміння діяти на основі сформованого образу.

Уява носить репродуктивний характер, але й з'являються елементи творчості. Про перші прояви уяви у 2,5–3 роки свідчить уміння дитини діяти в уявній ситуації з уявними предметами. Уявна ситуація виникає, коли дія з предметами доповнюється їх перейменуванням, починають вживатися замітники.

Однією з причин виникнення уяви є суперечність між прагненням дитини наслідувати дорослого, бути таким, як він, і об'єктивними можливостями реалізації цього прагнення. Поява сюжетно-рольової гри дозволяє подолати цю суперечність: малюк діє в умовній уявній ситуації, але як дорослий. Потреба в ігровій діяльності набуває самостійного статусу. Ускладнюється структура ігрових дій, дитина моделює доступну їй розумінню сферу діяльності дорослих і у цьому процесі оволодіває способами побудови дій, їх взаємозв'язку і послідовності. Розвивається символічне використання предметів, які у грі виконують функцію заміників. Ігрова дія виконується «неначе», «нібито». Дитина діє з одним предметом, а уявляє на його місці інший (Л.М. Галігузова, 1993).

Дьяченко О.М. (1986; 1993) вирізняє три етапи розвитку уяви дошкільника. Перший з них припадає на ранній, а два наступних – на дошкільний віковий періоди. У 2,5–3 роки виникає *афективна уява*, змістом якої виступають емоції й переживання дитини, та пізнавальна, змістом якої є образи уявних предметів, ситуацій. Породження ідеї відбувається в образі конкретного предмета (квадрат дитина домальовує до цеглини), а план реалізації ідеї відсутній.

Найважливішим чинником, який забезпечує можливість перенесення значення на інші предмети, є *мова*. У грі з'являються перші самостійні заміщення, спочатку однозначно не зафіксовані у мовленні (паличку дитина називає і паличкою, і ложкою), а потім використовуються тільки ігрові назви (паличку називає тільки ложкою).

До кінця 3 року діти вводять у гру власні оригінальні заміщення, позначають їх словом до початку гри, що говорить про усвідомлення нового способу діяльності. Вибір предметів-замінників відбувається як пошук потрібного об'єкта, що свідчить про його цілеспрямованість.

Особливостями розвитку уяви в ранньому віці є:

- першими виникають прояви репродуктивної уяви, а до кінця періоду – елементи творчої;
- важливими психологічними передумовами розвитку уяви є збагачення уявлень і наслідування дорослого, відкладене у часі з внесенням нових елементів;
- уява з'являється в грі, коли виникає уявна ситуація та ігрове перейменування предметів – заміщення;
- уява пов'язана із зовнішніми предметними та ігровими діями і водночас з мовою, як засобом подолання ситуативності.

3. Розвитку уяви в дошкільному дитинстві

3.1. Уява в молодшому та середньому дошкільному віці

Уява дошкільника обмежена внаслідок недостатності знань і уявлень. Водночас бурхливе дитяче фантазування зумовлене низькою критичністю мислення. Дошкільник легко об'єднує різні враження і некритично ставиться до одержаних комбінацій, що особливо помітно у молодшому дошкільному віці (Л.С. Виготський).

Переважає пасивна уява: у дитини комбінації образів не спрямовані на практичне втілення. Вона фантазує заради самого фантазування, яке перетворюється на своєрідну гру.

Спочатку уява спрямовується на предмети, з якими дитина діє, потім спирається на ігрові дії у сюжетно-рольовій грі, а наприкінці дошкільного віку переходить у внутрішній план. Здатність уявного оперування образами приводить до виявів творчої активності дітей у різноманітних сферах: у мовленні (складання казок, оповідань, загадок), малюванні, конструюванні, музичній діяльності. Зростає довільність уяви, що відкриває можливість для створення перших завершених продуктів творчості.

Дошкільник не створює нічого принципово нового з погляду суспільної культури. Характеристика новизни образів має значення тільки для самої дитини.

Розвиток ігрової діяльності, її перехід у дошкільному віці до сюжетно-рольової гри – найважливіша умова розвитку уяви. Виконання ролі у грі вимагає від дитини складної діяльності уяви: передбачити, що повинен робити герой, планувати його подальші дії. Мотивом сюжетної гри є сам процес її здійснення, що характерно і для творчості взагалі. Гра за сюжетом означає, що дитина наперед має ідеальну картину того, що відбудеться у грі, визначає ролі, підбирає замітники і предметний матеріал. Саме у грі, як і у творчості, дитина виражає себе якнайповніше. Творчість починається у грі, де дитина виявляє свою ініціативу, вміння організовувати, планувати, робить перші кроки на шляху до здатності діяти цілком у плані образів та уявлень, які Я.О. Пономарьов назвав «внутрішнім планом діяльності».

У молодшого дошкільника виникають уявлення, що прямо не відповідають предметам, з якими він діє. Він називає пірамідку деревом, кубик столом, камінець цукеркою, коли діє з реальними предметами. На основі розбіжності уявлення та реального предмета виникає явище заміщення. Водночас предмети, з якими діє молодший дошкільник, повинні мати якусь виразну ознаку, подібну до уявлюваних: так коробочка виступає шафою тому, що відкривається подібно до дверцят шафи. Таким чином, оточуючі малюка іграшки і предмети певною мірою зумовлюють його уявлення. Гра має ситуативний характер. Побачив білий халат – грає в лікарню, побачив вантажівку – став «водієм». Для середніх і старших дошкільників опорою уяви є виконання взятої на себе ролі. Ускладнюється дія заміщення, замітники зовсім не схожі на потрібний предмет.

Необхідність наочної опори виявляється при відтворенні художнього тексту. Без ілюстрації молодший дошкільник не може переказати казки. У старших дошкільників слова тексту починають викликати образи і без наочної опори, але вони зазнають труднощів у передачі внутрішнього значення твору. Важливою є ілюстрація, що зображає ті дії персонажів та їх відносини, в яких яскраво виявляються їх внутрішні особливості.

У середньому дошкільному віці у дітей на основі стрімкого розширення їхнього досвіду зростають творчі прояви в діяльності, перш за все у грі, ручній праці, зв'язному мовленні.

На думку О.М. Дьяченко, у дошкільному віці вирізняються два етапи розвитку уяви. *Перший* – у 4–5 років. Рівень творчої уяви дещо знижується через орієнтацію на засвоєння зразків соціальної поведінки. Афективна уява виникає у ситуаціях, що викликають реальні переживання. Пізнавальна має відтворювальний характер. Виникає планування, але воно поширюється тільки на наступний крок, а не на весь ланцюжок дій.

Другий – 6–7 років. Уява проявляється як вільне оперування засвоєних на попередньому етапі зразків поведінки. Афективна уява призначена для створення емоційно важливих для дитини ігрових ситуацій, які допомагають подолати негативні переживання. Щоб позбутися страху дитина програє страшну ситуацію (гра у Бабу-Ягу, Поросят і Вовка). Пізнавальна уява збагачується. Вирізняється процес пошуку ідеї, створення задуму, а також підбору адекватних засобів їх втілення. Образ уяви – це вже не окремий предмет, а цілісна ситуація (квадрат домальовує до цеглини, яку піднімає кран на будівництві). Планування поширюється на всю діяльність, хоча і коригується у ході здійснення.

3.2. Уява старшого дошкільника

У старшому дошкільному віці розширюються образи уяви, зростає їх чіткість, яскравість. Вони тісно переплітаються з особистісними новоутвореннями дитини, на основі чого виникають перші мрії дитини про своє майбутнє, про майбутнє всіх людей. Вони ситуативні, нестійкі, зумовлені подіями, що викликали у дітей емоційний відгук. Наприклад, Інна Н. (5 р. 3 міс.) пояснює бажання бути феєю таким чином: «У феї є крила. Вона може літати, як літак. Можна полетіти по небу до бабусі. Мама теж полетить. Треба торкнутися чарівною паличкою до її плеча, і у неї будуть крила» (Г.А. Урунтаєва, 1997, с. 173).

За допомогою уяви дитина прагне до відтворення того, що вразило, до пригадування того, що сподобалось, тобто до конструювання широкої сфери своїх відносин з дійсністю (Ж. Піаже). Розширюється

обсяг уяви, він включає низку взаємопов'язаних образів, що становлять задум. У 5–7 років зовнішня опора підказує задум, і дитина планує його реалізацію і підбирає необхідні засоби. Так, перегляд мультфільму «Спляча красуня» наштовхує Дашу Н. (5 р. 3 міс.) на гру у фею. Вона вирізує крила, склеїлось і розфарбовує чарівну паличку і шапку. Уявляючи себе феєю, знімає крила і шапку тільки під час їди і сну, носить цей наряд декілька днів, доторкається до предметів паличкою, щоб їх у що-небудь перетворити (Г.А. Урунтаєва, 1997, с. 174).

Про зростання цілеспрямованості уяви протягом дошкільного дитинства можна зробити висновок за збільшенням тривалості гри дітей на одну і ту ж тему, а також за стійкістю ролей.

Так, Даша Н. гралась у фею три дні, заздалегідь підготувавши атрибути для ролі. Спочатку вирізані з ватману крила здалися їй маленькими, і вона вирізувала з картону нові, великі.

Орієнтація дитини на творче освоєння дійсності (М.М. Поддьяков) спонукає до осмислення оточуючого, але знань для цього в дитини ще замало. На допомогу приходить уява, яка доповнює відсутні знання, дозволяє на доступному дитині рівні осмислити події, взаємозв'язки між ними. Уява служить для об'єднання розрізнених вражень, створюючи цілісну картину світу. Особливо виразно роль уяви проступає в ситуаціях невизначеності, коли дошкільник не знаходить у своєму досвіді пояснення якого-небудь факту дійсності. Як зауважує З.Н. Новлянська (1979), «Світ дитини – світ невпізаного і невизначеного порівняно із нашим... Потік інформації настільки великий та різноманітний, а мислення дитини ще таке недосконале, що адекватна переробка цієї інформації неможлива... Дитина повинна протиставити потоку інформації... засіб, що дозволяє перекомбінувати вихідний матеріал і, таким чином, збільшити обсяг сприйманої інформації». Така ситуація поєднує *уяву і мислення*. Як підкреслював Л.С Виготський, «ці два процеси розвиваються взаємопов'язано».

Завдяки уяві розширюються можливості задоволення позаситуативних *пізнавальних потреб* щодо тих об'єктів, які дитина знає за описами, малюнками, але які ніколи раніше не сприймала. Дитина уявляє вогняний вулкан, водоспад, політ у літаку, екзотичних тварин та рослини.

Діти 3–4 років часто не відрізняють можливе від неможливого, погоджуються з будь-яким задумом, часом сплутуючи казкові та ре-

альні образи. З розширенням досвіду діти починають розуміти, що в казці не все можливо. «Нісенітниці», проти яких не заперечують молодші дошкільники, викликають у старших обурення. В образах уяви діти враховують реальні закономірності, справжні властивості предметів. У досліджах О.В. Запорожця (1986) дітям 5–6 років розповідали казку про чорнильницю, яка залишилася стерегти будинок. У будинок хотів забратися розбійник, але чорнильниця побачила та загавкала. Діти бурхливо заперечували: чорнильниця не може гавкати. Вони запропонували свій варіант: «Нехай краще вона бризкає чорнилом». Отже, важливою характеристикою уяви дитини є її *реалізм*, розуміння того, що може бути і чого бути не може.

Прагнення до реалізму зростає і в грі. Наприклад, дошкільник відмовляється з'їсти спочатку десерт, а потім суп, пояснюючи, що так не буває.

Уява включається як необхідний компонент словесної творчості дітей, насамперед, у формі казок. Вже з 3-х років дитина виявляє здатність до складання казок. Дитина наділяє героїв діями і характеристиками відповідно до їх реальних особливостей, поведінки і способу життя.

Розвиток уяви у поєднанні зі зростаючим інтересом дитини до сфери соціальних взаємин приводить до того, що у 5–7 років діти створюють уявні світи, населяють їх діючими персонажами. Дошкільник, наприклад, вигадує собі друга – маленького чоловічка, з яким грається і разом з яким переживає уявні пригоди. Нерідко і діти молодшого віку розповідають про вигадані події, стверджуючи, що їм купили собаку, подарували кошеня та ін. Причина подібних фантазій – у проблемах особистісного розвитку дитини. Їх поява – серйозний привід для дорослого задуматися: які потреби малюка не задовольняються, про що він мріє і чого прагне, якими бачить свої відносини з дорослими й однолітками.

Іноді діти, розповідаючи про події минулого, додають у них вигадані елементи. Це не можна розцінювати як прояви брехливості. Тут виявляється особливість дитячої психіки – її синкретизм – недиференційованість психічних процесів між собою. У даному випадку – пам'яті та уяви.

Старший дошкільник використовує досить широкий спектр прийомів створення образів уяви. Назвемо їх.

- Наділення фантастичних (ігрових) персонажів реалістичними діями. Дошкільник включає героїв у специфічно людські життєві ситуації, приписуючи їм людські думки, почуття, вчинки.

- Антропоморфізація – одухотворення предметів, якими діти часто користуються, оскільки постійно зустрічаються з ними при слуханні казок.

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

- Гіперболізація – зменшення або перебільшення величини персонажів, предметів.

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

- Парадоксальне комбінування – переміщення об'єкта у незвичну ситуацію.

Особливостями розвитку уяви в дошкільному віці є:

- уява розвивається у процесі ускладнення ігрової діяльності, яка у дошкільника переходить на рівень сюжетно-рольової гри;

- провідне значення для розвитку уяви має мовлення дитини, її мовленнєва творчість;

- головними функціями уяви у дошкільному віці є афективна і пізнавальна;

- уява набуває довільного характеру, передбачаючи створення задуму, використання прийомів побудови образів уяви;

- уява дошкільника відзначається реалізмом та синкретизмом;

- дитяче фантазування виконує пізнавальну, практичну функції, починає впливати на розвиток особистості завдяки появі мрій.

4. Уява молодшого школяра

Діти-дошкільники люблять світ фантазії і казки. Вони дуже захоплюються грою, в якій велика роль уяви. Так, для хлопчиків досить сісти на палицю, аби уявити себе вершником, а три поставлених один за одним стільця можуть бути швидким поїздом. У молодших школярів теж посилено працює уява, проте образи уяви дітей шкільного віку ближчі до дійсності, точніше її відображають.

Так, якщо для дошкільника дві зв'язані навхрест палички – вже літак, то молодший школяр не задовольняється цим і прагне зробити для гри щось більш схоже на реальний літак, а підліток добиватиметься, аби іграшковий літак міг трохи триматися в повітрі. На цій підставі деякі дослідники вважають, що з віком (у зв'язку з розвитком мислення) уява слабшає, стає менш яскравою і багатою за змістом. Це не зовсім так. Оскільки в процесі уяви переробці піддаються минулі уявлення, то, чим більше у людини досвіду і вражень, тим багатшою може бути і її уява. Дитина лише частіше, ніж дорослий, удається до фантазії, замінюючи нею реальну дійсність.

Характерною особливістю уяви молодших школярів є наочність і конкретність створюваних образів. Дитина представляє в думці те, що вона бачила в природі або на картинці. Учня І-го, а інколи і ІІ-го класу буває нелегко уявити те, що не має жодної підтримки в конкретних предметах та ілюстраціях. Так, школяр неохоче погоджується визнати, що перед ним «солдат», якщо у «солдата» немає в руці палиці, що зображає рушницю. Більш старші учні початкових класів легше обходяться без зовнішніх атрибутів (ознак), хоча і люблять ними користуватися. Дошкільник більше, ніж учень початкових класів, вірять тому, що створює його фантазія. Цей некритичний підхід до образів уяви призводить до того, що дитині важко відокремити продукт своєї фантазії від реальності (цим пояснюється так звана дитяча брехня). Молодший школяр критичніше дивиться на те, що є плодом його уяви. Він розуміє умовність придуманого ним і в грі приймає цю умовність.

Під впливом учіння уява дітей змінюється. З'являється більша стійкість образів уяви, які краще зберігаються в пам'яті, стають багатшими і різноманітнішими завдяки розширенню кругозору, здобутим знанням.

Уява у молодшого школяра має в значній мірі наслідувальний характер. Дитина в своїх вигадках і іграх прагне відтворити те, що вона бачила або чула, повторити те, що спостерігала. Тому уява у неї має головним чином відтворювальний (репродуктивний) характер.

У процесі навчання ця відтворююча уява має дуже велике значення, оскільки без неї неможливо сприймати і розуміти навчальний матеріал. Учіння сприяє розвитку цього вигляду уяви, збагачує

її. Крім того, у молодшого школяра уява все тісніше пов'язується з його життєвим досвідом, причому не залишається пасивним процесом (безплідним фантазуванням), а поступово стає спонукачем до діяльності. Виниклі образи і думки школяр прагне втілити в реальні предмети (у малюнки, іграшки, різні вироби, інколи і корисні), над виготовленням яких треба попрацювати.

Молодший школяр у своїй уяві вже може створювати всілякі ситуації. Формуючись в ігрових заміщеннях одних предметів іншими, уява переходить в інші види діяльності. В умовах учбової діяльності до уяви школяра пред'являють спеціальні вимоги, які спонукають його до довільних дій уяви. Вчитель на уроках пропонує дітям уявити собі ситуацію, в якій відбуваються деякі перетворення предметів, образів, знаків. Ці навчальні вимоги спонукають розвиток уяви, але вони потребують підкріплення спеціальними знаряддями – інакше дитині важко просунути в довільних діях уяви. Це можуть бути реальні предмети, схеми, макети, знаки, графічні образи тощо.

Вигадуючи всілякі історії, римуєючи «вірші», придумуючи казки, змальовуючи різних персонажів, діти можуть запозичувати відомі ним сюжети, строфи віршів, графічні образи, деколи зовсім не помічаючи цього. Проте не рідко дитина спеціально комбінує відомі сюжети, створює нові образи, гіперболізуючи окремі сторони і якості своїх героїв.

У уяві молодший школяр нерідко створює небезпечні, страшні ситуації. Головне – їх подолання, отримання друга, вихід до світла, наприклад, радість. Переживання негативної напруги в процесі створення і розгортання уявних ситуацій, управління сюжетом, переривання образів і повернення до них тренують уяву дитини як довільну творчу діяльність. Крім того, уява може виступати як діяльність, яка приносить терапевтичний ефект. Малюк, зазнавши труднощі в реальному житті, сприймаючи свою особисту ситуацію як безвихідну, може «втекти» в уявний світ. Так, коли немає батька і це приносить невимовний біль, в уяві можна придбати найчудовішого, незвичайного, великодушного, сильного, мужнього батька. Уява, якою б фантастичною вона не була в своїй сюжетній лінії, спирається на норми реального соціального простору. Переживши в своїй уяві добрі або агресивні спонуки, дитина тим самим може підготувати для себе мотивацію майбутніх вчинків. Уява в житті дитини відіграє більшу

роль, чим в житті дорослого, виявляючись набагато частіше, і частіше допускає порушення життєвої реальності.

Невпинна робота уяви – найважливіша дорога пізнання і освоєння дитиною навколишнього світу, спосіб вийти за межі особистого практичного досвіду, найважливіша психологічна передумова розвитку здатності до творчості і спосіб освоєння нормативності соціального простору, останнє змушує працювати уяву безпосередньо на резерв особистісних якостей.

5. Психолого-педагогічні умови розвитку уяви дітей

Л.С. Виготський уважав, що найважливіший (сензитивний) вік для розвитку уяви, а відтак і для закладання основ творчості – дошкільний.

Для розвитку уяви і творчості дитини необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Окремим і важливим питанням у дитячій психології є міра впливу, втручання дорослого у творчі спроби дітей. Якщо вона буде надмірною, то що залишиться дитині? Її творчість непомітно перейде у виконання інструкцій дорослого. Пошукова активність дитини залежить від ставлення до неї дорослого. Авторитарне ставлення, гіперопіка чи емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність малюка, викликають навчену беспорядність, зневіру у власні сили, які приводять до відмови від пошуку.

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

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

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

- фізичні: наявність матеріалів для творчості і можливості будь-коли діяти з ними;
- соціально-емоційні – створення дорослим атмосфери безпеки, впевненості, коли дитина знає, що її творчі здобутки не викликать негативної оцінки дорослого;

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

Для вітчизняної психолого-педагогічної науки властивий пошук оптимального поєднання впливу дорослого із прагненням дитини до самовираження і самодіяльної творчості (Л.К. Балацька, О.М. Дяченко, В.К. Котирло, С.Є. Кулачківська, З.М. Новлянська, М.М. Поддяков). Розробляються прийоми стимулювання, заохочення, зацікавлення, відпрацювання окремих операціональних навичок (наприклад, спостережливості, прийомів створення образів уяви). Широко використовується організація, активізація, формування ігрової діяльності дошкільника (Д.Б. Ельконін).

Важливо враховувати вікові особливості спілкування дитини з ровесниками і дорослими. О.Є. Кравцова (1991) показала, як змінюється позиція дорослого в спілкуванні з дитиною з метою розвитку уяви. У спілкуванні з молодшим дошкільником дорослий займає позицію незнаючого, невмілого, щоб за допомогою реплік і запитань до дитини розхитати шаблони, показати, що одне і те саме завдання може вирішуватися по-різному. У 4–5 років стимулом є змагання з однолітками, якими керує дорослий: «Хто придумає цікавіше?», «Хто придумає інакше, ніж у товариша?» А для старшого дошкільника слід створити умови, щоб він зайняв позицію вмілого і знаючого, особливо щодо молодших дітей.

З 1 року головною умовою розвитку уяви є *включення дитини в уявні ситуації*, де вона виконує уявні дії – забави, розваги. Створити уявну ситуацію дорослому допомагають твори літератури і фольклору, іграшки. Дорослий пропонує дитині зобразити деякі дії казкових героїв: «скажи, як...» (бігає зайчик, стрибає білочка, біжить лисичка, ходить ведмідь). Вихователь включає у спілкування з дитиною іграшку, розмовляє з нею у присутності малюка: «Ось яка у нас дівчинка. Як тебе звати? Катя? А це Мариночка. Будемо разом гратись». Поступово малюк набуває самостійності у створенні уявних ситуацій, використовуючи власне мовлення.

У 3 роки основним стає навчання дітей *використання предметів-замінників* і побудови уявної ситуації. Основою для використан-

ня заміників є автоматизоване виконання дій з реальними предметами: ложкою, гребінцем, ковдрою.

Ефективним є створення проблемних ситуацій, які спонукають дитину шукати і використовувати предмети-замінники. Наприклад, що робити, коли потрібно перевезти вантаж, а вантажної машини немає.

Поряд із знайомими предметами із закріпленими функціями в оточення дитини потрібно включати предмети напівфункціональні: коробки, катушки, шматочки тканини, паперу, природний матеріал (шишки, гілочки, жолуді). Діючи з ними, наділяючи їх різним значенням у різних ситуаціях, використовуючи їх різними способами, дитина інтенсивно освоює заміщення.

Окремої уваги заслуговує питання про ставлення дорослого до дитячих фантазувань. Байдужість, зневага, недобррозичливість, глузування дорослих з цього приводу глибоко ображають дитину, ставлять бар'єр у розвитку уяви. Наприклад, «Хлопчик лежить на килимі і робить рухи, ніби пливе. Мати каже суворо «Перестань займатися дурницями». Хлопчик підводиться і сердито заперечує: «Це не килим, а річка, я вже майже доплив до берега, а ти...», і відходить ображений (Л.К. Балицька).

У розвитку уяви дошкільника важливу роль продовжує відігравати дитяча книжка. При сприйманні дитячих оповідань, казок спостерігається дві тенденції. По-перше, дитина намагається внести корективи в авторський текст, покарати несправедливих, захистити слабких. По-друге, казкові образи сходять зі сторінок книг у життя і допомагають дитині розібратись у незрозумілих ситуаціях, визначити, де добро, де зло. тісно пов'язані з оволодінням законами рідної мови.

У середньому та старшому дошкільному віці складаються сприятливі умови для *навчання планувати, програмувати* свою діяльність за допомогою задуму. Дорослий дає інструкції типу: «подумай, як.., «розкажи, що (як) будеш малювати, у що збираєшся грати, що потрібно для гри». Важливо навчити дитину формулювати різні за складністю задуми і реалізовувати їх. Ці завдання ефективно вирішуються при організації дорослим продуктивних видів діяльності дитини.

Важливим є формування уяви у контексті розумового розвитку, зростання пізнавальної активності та самостійності дитини. Адже

пізнавальна потреба зумовлює появу питань «Чому?» і пошук відповідей на них за допомогою уяви. Ефективним є створення проблемних ситуацій ігрового характеру, які не мають готового способу вирішення або його засоби відсутні.

Перше завдання педагога – розвинути репродуктивну уяву учня, аби він досить яскраво і точно уявляв собі те, про що говорить вчитель. Для цього розповідь педагога має бути барвистою, в міру емоційною, багатою конкретними фактами; її слід супроводжувати картинками, показом діапозитивів, наочних посібників і тому подібне. Проте ці засоби мають бути лише допоміжними в розвитку уяви. Вони корисні особливо тоді, коли дитина не може сама в думках уявити те, про що йде мова. Зловживання наочністю, зайве її вживання не прискорить, а загальмує розвиток уяви.

Корисно поєднувати сприйняття конкретних предметів і мислення з їх уявленням. Так, добре показати картину, а потім запропонувати дітям по пам'яті вести розповідь без опори на наочний образ, або спочатку провести пояснення, потім пред'явити наочний посібник. Все це розвиває здатність дітей в думках уявляти предмети і явища, які в даний момент не можна сприйняти, тобто допомагає розвитку уяви.

Завдання вчителя в початкових класах – створювати у дітей багатий запас уявлень пам'яті і образів уяви. Замість безладного і часто малозмістовного фантазування треба формувати у дітей такі уявлення, які стануть основою наукових понять, правильно відобразитимуть навколишню дійсність.

Аби краще з'ясувати, наскільки вірно це відображення, корисно запитати учня, як він уявляє той або інший предмет чи явище. Відомі випадки, коли школяр правильно переказав задане, але ті образи і уявлення, які виникли у дитини на основі прочитаного, абсолютно не відповідали тому, про що говорилося в книзі.

Сприятиме розвитку у дітей уяви читання художньої літератури, усні і письмові перекази прочитаного.

Прекрасним засобом формування творчої уяви є вигадкування на задану і особливо на вільну тему. З перших років навчання необхідно стимулювати всякого роду творчі роботи школярів з літератури, малювання, ручної праці тощо. Добре поставлене естетичне виховання школярів також допомагає розвитку в них уяви.

6. Діагностика розвитку уяви дітей

Різні діагностичні процедури можуть бути спрямовані на розкриття особливостей протікання одного або декількох з описаних (див § 1 цієї теми) прийомів уяви. Проте в більшій частині існуючих методик не дається вказівок на переважне дослідження тих або інших конкретних *прийомів* (як і *видів*) уяви, а їх автори пропонують оцінити якісний рівень розвитку імажинітивних процесів в цілому. Також нерідко розробники методик уводять в них свої параметри оцінки.

Не існує і єдиної класифікації методів діагностики уяви.

Провівши огляд і аналіз методів вивчення уяви, що існують в психології, М.Г. Пірожкова пропонує наступну класифікацію підходів до її діагностики.

1. Вивчення *процесуальних особливостей уяви* – швидкості виникнення образів, визначення переважаючого виду уявлень, тривалість протікання процесу.

2. Інший підхід пов'язаний з оцінюванням *якісних характеристик продукту уяви*, особливо її оригінальності і продуктивності, які дозволяють класифікувати людей за тими або іншими критеріями.

3. Третій підхід пов'язаний з групою методів, таких як *проективні*, які не ставлять безпосередньої мети вивчення уяви, але оскільки у вирішенні тестових завдань цей процес відіграє активну роль, отримувані дані можуть бути проаналізовані і проінтерпретовані і з цих позицій.

4. Вивчення уяви ґрунтується на розумінні її як однієї із складових *творчого процесу*, як визначального компонента творчих здібностей (Пірожкова М.Г. *Психологические особенности структуры воображения. Дис. раб. канд. психол. наук. М., 2001.*)

Проведений нами аналіз дозволяє сказати, що традиційно при вивченні процесу уяви використовуються наступні **діагностичні процедури**.

1. *Проективні методи* – графічні методи (малюнкові методики), методи роботи з казками, вигадування або доповнення оповідань тощо. Сюди можна віднести всі види методів, пов'язані з оцінкою результатів безпосереднього художнього самовираження випробовуваних.

2. *Ігрові методи* найчастіше використовуються при діагностиці дітей, інколи можуть включатись у тренінгові форми роботи з до-

рослими. Дані методи дозволяють не лише діагностувати, але й розвивати уяву учасників.

3. *Асоціативні методи.* Методи, що виявляють особливості уяви при роботі з асоціаціями. Тут також представлено досить широке коло методик, таких як тест віддалених асоціацій (С. Меднік), тест «Словесна асоціація» (Д. Гілфорд) і т.п.

4. *Тестові методи* представлені об'ємними *багатофакторними методиками*, такими як тести Гілфорда, Торранса і їх чисельні адаптовані модифікації. Існує також велика кількість коротких тестів, що складаються з одного або декількох завдань і спрямованих найчастіше на діагностику якогось конкретного виду або прийому уяви.

5. *Опитувальні методи.* Дозволяють випробовуваному або експертові заданим чином самостійно оцінити певні характеристики, що свідчать про той або інший рівень розвитку уяви.

Слід зазначити, що кількість методик, спрямованих на діагностику безпосередньо імажинітивних здібностей, не так уже й багато. Даний психічний процес діагностується здебільшого не ізольовано, а у зв'язку з іншими процесами. Так, чимала кількість методик присвячена *діагностиці креативності, творчих здібностей, творчого і дивергентного мислення*. Але саме ці методики досить часто використовуються на практиці для діагностики уяви. Тому нами були зібрані і представлені найбільш поширені з них: батареї тестів Гілфорда, Торранса і їх модифікації, експрес-метод Д. Джонсона й ін.

Більшість методик, спрямованих на діагностику безпосередньо уяви, є *проективними* (головним чином графічними, малюнковими), *методиками* і невеликими *тестовими завданнями*. Практично всі ці завдання розраховані виключно на дітей. Ми включили в посібник їх різні види і модифікації, оскільки вважаємо, що даний матеріал може бути дуже корисний при роботі з дошкільниками і молодшими школярами.

Менш поширеними в діагностиці уяви є *асоціативні методи* (частіше вони використовуються для діагностики різних особистісних властивостей і якостей). Проте, на наш погляд, представлені нами асоціативні методи дозволяють ефективно розкрити саме особливості уяви.

Також слід зазначити, що *опитувальних методик* діагностики уяви дуже мало. Наявні ж методики є, на нашу думку, малопрофесійними і без відповідного доопрацювання навряд чи можуть бути використані в серйозній діагностичній роботі.

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика оригінальності рішення задач на уяву

Підготовка дослідження

Підібрати 20 карток із намальованими на них фігурами і контурне зображення частин предметів, наприклад, стовбур з однією гілкою, коло – голова з двома вухами, і прості геометричні фігури (коло, квадрат, трикутник). Підготувати кольорові олівці, папір.

Проведення дослідження

Дитину 6–7 років просять домальовати кожен із фігур так, щоб утворилась будь-яка картинка.

Обробка даних

Виявляють ступінь оригінальності, незвичності зображення. Підраховують коефіцієнт оригінальності кожної дитини, який дорівнює кількості малюнків, які не повторюються в неї і не повторюються (за характером використання заданого еталону для домальовування) ні в кого з дітей групи. Коефіцієнт оригінальності співвідносять з одним із 6 типів рішення задачі на уяву.

0 тип – характеризується тим, що дитина ще не сприймає задачу на побудову образу уяви з використанням заданого елемента. Вона не домальовує його, а малює поруч щось своє (вільне фантазування).

I тип – домальовує фігуру на картці так, що утворюється зображення окремого об'єкта (дерево), але зображення контурне, схематичне, без деталей.

II тип – зображується окремий предмет, але з різноманітними деталями.

III тип – зображуючи окремий предмет, дитина вже залучає його до будь-якого уявного сюжету (не просто дівчинка, а дівчинка, яка робить зарядку).

IV тип – зображує декілька об'єктів за уявним сюжетом (дівчинка гуляє з собакою).

V тип – задана фігура використовується якісно по-новому. Якщо в I–IV типах вона виступає як основна частина картинки, яку малювала дитина, то тепер фігура постає одним з другорядних елементів для створення образу уяви.

2. Діагностика творчої уяви

Підготовка дослідження

Вибрати декілька картинок доступного для дитини змісту. Підібрати матеріал для словникової творчості (тема казки, її задум, початок, персонажі; початок, тема повинні бути емоційно насиченими, доступними, містити проблемну ситуацію).

Проведення дослідження

I варіант. Дитину (4–7 років) просять придумати казку за заданим планом та персонажами.

II варіант. Дитині послідовно показують одну чи декілька картинок і просять придумати за ними казку.

Обробка даних

Оцінюють оригінальність кожної казки за такими показниками:

1. Наявність сюжету, задуму казки, її відповідність назві, плану чи картинці, героям.
2. Характер переробки і перетворення образів сприймання чи пам'яті, особливості їх комбінування при відтворенні образів і образних ситуацій.
3. Повнота і деталізація викладу.
4. Кількість відтворених образів і образ ситуації.
5. Емоційна насиченість змісту казки.
6. Словесне позначення зовнішнього вигляду персонажів, обстановки, обставин здійснення дій.

3. Діагностика репродуктивної уяви при сприйманні літературного твору

Підготовка дослідження

Підібрати літературні тексти, які їм не знайомі у відповідності до віку дітей. Розбити тексти на смислові одиниці, підготувати запитання для бесіди за текстами, матеріал для малювання.

Проведення дослідження

Експериментатор виразно читає підібраний текст 2 рази, потім пропонує дитині (5–7 років) переказати його. Розповідь і дії дошкільника не переривають до тих пір, поки він не розкаже все сам. Тільки після цього можна задавати питання, цілеспрямовано виявляючи розуміння

тексту дитиною: основну ідею твору, його сюжет, образи героїв, оточуюче. Якщо в дитини є труднощі щодо початку оповідання, її можна запитати: «Про що це оповідання?» Потім її просять скласти «словесний портрет» героя, описати зовнішність, одяг, характер. Пропонують розказати будь-який епізод. Потім діти ілюструють текст, малюють персонажів чи епізоди. Протокол містить переказ, запитання експериментатора, відповіді дитини. А також фіксується емоційна виразність мови (інтонації, паузи, наголоси тощо), поведінка під час переказу: зосередженість на відтворенні тексту, відволікання, міміку, виразні рухи.

Обробка даних

Репродуктивну уяву оцінюють за показниками:

- 1) ступінь відповідності відтворених образів і їх систем (описи і малюнки) образам твору;
 - 2) оцінне ставлення дітей до дій персонажів, які співпадають з тією роллю, яку грає персонаж у казці;
 - 3) емоційна насиченість відтворених образів і образних ситуацій;
 - 4) ступінь правильності відтворення послідовності епізодів у сюжеті;
 - 5) ступінь відмінності створених образів від даних у тексті.
- Виявляють вікові особливості образів репродуктивної уяви.

4. Діагностика уяви в словесній творчості

Підготовка дослідження

Придумати початок казки про зайчика.

Проведення дослідження

Проводять 4 серії експерименту індивідуально з дітьми 6–7 років.

Перша серія

Пропонують придумати казку про зайчика за початком.

Друга серія

Пропонують придумати казку за запропонованою темою (про пригоди маленького цуценяти).

Третя серія

Пропонують придумати казку за заданою назвою «Нерозлучні друзі».

Четверта серія

Пропонують придумати казку на вільну тему.

У всіх серіях беруть участь одні й ті ж діти. Серії проводяться з інтервалом у 2–4 дні.

Обробка даних

Дані протоколів заносять у таблиці в кожній серії окремо і для кожної дитини. Відзначається виразність мови і мовлення дітей, визначають джерела уяви (казки, досвід, мультфільми тощо), а також операції побудови образів, які використані дітьми.

Таблиця 2.24

Композиція казок

Прізвище, ім'я дитини, вік	Зачин	Зав'язка	Розвиток сюжету	Кульмінація	Розв'язка	Закінчення

Таблиця 2.25

Структурні особливості казок

Прізвище, ім'я дитини, вік	Сюжет			Персонажі	
	Побутовий	Пригодницький	Казковий	Головні	Другорядні

Таблиця 2.26

Мовні особливості казок

Прізвище, ім'я дитини, вік	Опис ситуації, герої	Діалоги	Пряма мова	Непряма мова	Використання образних висновків

5. Діагностика рівня розвитку уяви (Ігрова методика «Де чие місце?»)

Пропонована ігрова методика для дітей 4–6 років не лише дозволяє визначити, наскільки у дитини розвинена уява, але і є засобом її розвитку.

Психологічний сенс даної методики полягає в тому, аби поглянути, наскільки дитя зуміє проявити свою уяву в жорстко заданій наочній

ситуації: відійти від конкретності і реальності (наприклад, від питання дорослого), змодельовати в думці всю ситуацію цілком (побачити ціле раніше частин) і перенести функції з одного об'єкту на іншій.

Стимульний матеріал. Для проведення цієї методики-гри підійде будь-яка сюжетна картинка, правда, з деякими особливостями. Ось приклад такої картинки (мал. 2.28).



Рис. 1

Мал. 2.28



Мал. 2.29

Біля всіх змальованих предметів розташовані порожні кружечки. Для гри також знадобляться такі ж по величині кружечки, але вже з намальованими на них фігурками (мал. 2.29). Всі змальовані в кружечках фігурки мають своє певне місце на картинці.

Ігрове завдання. Дорослий просить дитину уважно розглянути малюнок і поставити кружечки в «незвичайні» місця, а потім пояснити, чому вони там виявилися.

Аналіз виконання завдання. Залежно від рівня розвитку уяви діти можуть по-різному вирішувати цю задачу.

Одні діти (*перший рівень*) зазнають значні труднощі, виконуючи завдання. Вони, як правило, ставлять фігурки на їх «законні»

місця, а всі пояснення зводять до наступного: собака в будці тому, що вона має бути там. Якщо ж дорослий сам поставить кружечки на «чужі» місця, то маля весело сміятиметься, але пояснити, чому вони там виявилися, все одно не зможе. Якщо ж вам удасться добитися від дитини якихось пояснень, то вони будуть шаблонні і стереотипні: «Кішка на клумбі тому, що вона сховалася», «Собака в ставку тому, що вона сховалася» і тому подібне. Від кого і чому кішка або собака сховалися, діти при цьому рівні розвитку уяви відповісти не можуть.

В той же час ситуація корінним чином змінюється, якщо ми приберемо цілу картинку і, залишивши лише кружечки, поговоримо з дитиною про те, де і чому може знаходитися той або інший персонаж. У таких бесідах з дорослим діти, як правило, показують значно кращі результати, чим при самотійному поясненні. Вони можуть придумати – правда, дуже короткі і нескладні – ситуації й історії (в основному за сюжетами знайомих ним розповідей і казок), що пояснюють незвичайне положення персонажів.

Інші ж діти (*другий рівень*) особливих проблем при виконанні цього завдання мати не будуть. Вони легко поставлять кружечки з персонажами на «чужі» місця, проте пояснення викликатиме у них труднощі. Деякі навіть почнуть ставити фігурки на їх місця, ледве ми попросимо розповісти, чому той або інший персонаж опинився на непідходящому місці.

Розповіді дошкільників з цим рівнем розвитку уяви, як правило, мають під собою реальне підґрунтя, принаймні, малята дуже стараються це довести. «Торік на дачі я бачив, як кішка залізла на дерево (поміщає кішку на дерево), тато мені розповідав, що собаки дуже люблять купатися (ставить собаку в ставок). По телевізору показували, що собака подружився з пташкою і пустив її до себе жити (ставить пташку в будку)» і тому подібне.

Якщо змінити завдання і попросити дітей пояснити, як розставив персонажі дорослий або інша дитина, то їх розповіді стануть змістовнішими і детальнішими, чим тоді, коли вони самі ставили картинку і намагалися пояснити свої дії. Якщо ж прибрати велику картинку, то на відміну від дітей з першим рівнем розвитку уяви вони майже не реагуватимуть на це, тобто їх розповіді і пояснення не стануть якісно ні гірше, ні краще.

Діти з високим (*третьим*) рівнем розвитку уяви без зусиль розставляють кружечки на «чужі» місця і пояснюють свої кроки. Для

них характерний такий етап, коли вони обдумують запропоноване дорослим завдання. Деякі навмисно відводять очі від картинки, задумливо дивляться в стелю, встають, аби краще побачити зображення, примружуються і так далі.

Інколи цей етап завершується тим, що малюк бере на себе яку-небудь роль, виходячи з якої він і вестиме пояснення. Наприклад: «Я чарівник, зараз я оживлю цю картинку», – а потім слідує фантастична розповідь, що пояснює незвичайне місце розташування предметів. Або після деяких роздумів: «На столі лежала картинка, і ніхто не знав, що з нею робити. Але подув вітер (дитина починає дути), і всі предмети розбіглися». Далі слідує казковий сюжет.

Важливою особливістю в поясненнях дітей з високим рівнем розвитку уяви є те, що вони зв'язують в своїй розповіді окремі епізоди, предмети і частини картинки в єдиний цілісний сюжет. Інша особливість у тому, що їм легше даються пояснення тоді, коли вони ставлять предмети самі, чим коли їх просять розповісти про предмети, розміщені кимось іншим.

Це, ймовірно, пояснюється тим, що ці діти в своїх діях керуються із самого початку задумом, він ними управляє. Коли ж їм треба пояснити «чуже», то вони повинні проникнути в «чужий» задум, а цього діти в дошкільному віці, як правило, робити ще не вміють. Всі змальовані в кружечках фігурки мають своє певне місце на картинці, ми ж просимо дитину уважно розглянути малюнок і поставити кружечки в «незвичайні» місця, а потім пояснити, чому вони там виявилися.

Формування уяви у дітей передбачає відому свободу у використанні нормативів і зразків діяльності. Жорстко задані і некритично засвоєні малюком системи зразків перешкоджають творчому вирішенню завдань, ведуть до одноманітних, стереотипних дій, перешкоджають прояву індивідуальності.

Таким чином, кажучи про розвиток уяви в дошкільному віці, можна використовувати ще один показник, а саме поглянути, як дитина застосовує на практиці засвоєні зразки й еталони, тобто чи є ці зразки «шорами», що обмежують її діяльність і що перешкоджають розвитку її уяви і фантазії, або вони складають необхідний базис, на якому згодом будуються уява і творчість дитини.

6. Методика вивчення уяви дошкільників при розумінні казкових образів

Підготовка дослідження

Підібрати казку для читання (наприклад, «Півник – Золотий гребінець і диво-млинок»), скласти питання, що допомагають дитині при переказі казки у випадках виникнення труднощів. Підготувати папір, кольорові олівці для малювання.

Проведення дослідження

Дітям 4–7 років виразно читають казку. Після читання проводять 2 серії експериментів.

1-я серія. З'ясовують, наскільки дитина зрозуміло сюжет і образи головних героїв казки. Якщо малюку важко, то йому ставлять підготовчі запитання:

1. Назви головних героїв казки.
2. Хто тобі сподобався в казці? Чому?
3. Хто не сподобався? Чому?
4. Про що ця казка?

2-я серія. Дітей просять намалювати головних персонажів казки (Півника – Золотого гребінця, диво-млинок, горох). Експеримент можна проводити колективно, але при цьому необхідно стежити, аби кожна дитина виконувало завдання індивідуально.

Обробка даних

Визначають міру відповідності оригіналові створеного дітьми образу (кількість відповідних деталей, ускладнення і збагачення створеного образу). Описують вікові зміни в розумінні – відтворенні казкових образів. Результати оформляють в таблицю:

Вік дітей	Відсутність відповідності образів	Часткова відповідність образів	Повна відповідність образів	Ускладнення образу	Збагачення образу
3 роки					
4 роки					
5 років					
6 років					
7 років					

7. Методика вивчення побудови дошкільниками образів казкових персонажів

Підготовка дослідження

Підготувати папір, кольорові олівці або фарби. Продумати включення в експеримент казкових персонажів, що істотно відрізняються від реальних (наприклад, Костій Безсмертний, Баба Яга, відьма і ін.), а також чарівні перетворення казкових героїв, наприклад Іванка в козеня, Василини Прекрасної в жабу і так далі.

Проведення дослідження

Експеримент проводиться колективно з дошкільниками 3–7 років (але при цьому необхідно слідкувати, аби діти виконували завдання самостійно). Спочатку їх знайомлять з образами казок або нагадують про ці образи і їх перетворення, читаючи виразно відповідні твори або уривки з них.

1-я ситуація. Дітей просять намалювати ці образи і перетворення, потім запитують про зміст намальованого.

2-я ситуація. Дітей просять розповісти про образи і перетворення.

Обробка даних

За кожною ситуацією аналізують міру відповідності образу оригіналові (кількість відповідних деталей, ускладнення і збагачення образу), особливості зображення чарівних перетворень, переходу з одного стану в інший. Результати оформляють в таблицю.

З'ясовують вікові зміни у відтворенні казкових персонажів і чарівних перетворень, аналізують труднощі при відтворенні, встановлюють ефективність передачі образу при словесній і образній формі: як легше передати дитині образ і перетворення – за допомогою слів або за допомогою малюнка.

Вік дітей	Відсутність відповідності образів	Часткова відповідність образів	Повна відповідність образів	Ускладнення образу	Збагачення образу
3 роки					
4 роки					
5 років					
6 років					
7 років					

8. Методики діагностики універсальних творчих здібностей для дітей 4–5 років

1. Методика «Сонце в кімнаті»

Підстава: реалізація уяви.

Мета: виявлення здібностей дитини до перетворення «нереального» в «реальне» в контексті заданої ситуації шляхом усунення невідповідності.

Матеріал: картинка із зображенням кімнати, в якій знаходиться чоловічок і сонце; олівець.

Інструкція до проведення

Психолог, показуючи дитині картинку: «Я даю тобі цю картинку. Поглянь уважно і скажи, що на ній намальоване». Після перерахування деталей зображення (стіл, стілець, чоловічок, лампа, сонечко і т. д.) психолог дає наступне завдання: «Правильно. Проте, як бачиш, тут сонечко намальоване в кімнаті. Скажи, будь ласка, так може бути або художник тут щось наплутав? Спробуй виправити картинку так, щоб вона була правильною».

Користуватися олівцем дитині не обов'язково, вона може просто пояснити, що потрібно зробити для «виправлення» картинки.

Обробка даних

В ході обстеження психолог оцінює спроби малюка виправити малюнок. Обробка даних здійснюється за п'ятибальною системою.

1. Відсутність відповіді, неприйняття завдання («Не знаю, як виправити», «Картинку виправляти не потрібно») – 1 бал.

2. Формальне усунення невідповідності (стерти, закрасити сонечко) – 2 бали.

3. Змістовне усунення невідповідності:

а) проста відповідь (намалювати у іншому місці – «Сонечко на вулиці») – 3 бали;

б) складна відповідь (переробити малюнок – «Зробити з сонечка лампу») – 4 бали.

4. Конструктивна відповідь (відокремити невідповідний елемент від інших, зберігши його в контексті заданої ситуації: «Картинку зробити», «Намалювати вікно», «Посадити сонечко в рамку» і т. д.) – 5 балів.

2. Методика «Складна картинка»

Підстава: вміння бачити ціле раніше частин.

Мета: визначення вміння зберегти цілісний контекст зображення в ситуації його руйнування.

Матеріал: картонна картинка, що складається (має чотири згини), із зображенням качки (розмір 10×15 см).

Інструкція до проведення

Психолог, пред'являючи дитині картинку, говорить: «Зараз я тобі дам цю картинку. Поглянь, будь ласка, уважно і скажи, що на ній намальоване?» Вислухавши відповідь, психолог складає картинку і запитує: «Що стане з качкою, якщо ми складемо картинку ось так?» Після відповіді дитини картинка розправляється, знову складається, а малюнку задається знов те саме запитання. Всього застосовується п'ять варіантів складання – «кут», «місток», «будиночок», «труба», «гармошка».

Обробка даних

У ході обстеження дитини психолог фіксує загальний сенс відповідей при виконанні завдання. Обробка даних здійснюється за трибальною системою. Кожному завданню відповідає одна позиція при згинанні малюнка. Максимальна оцінка за кожне завдання – 3 бали. Всього – 15 балів. Виділяються наступні рівні відповідей.

1. Відсутність відповіді, неприйняття завдання («Не знаю» «Нічого не стане», «Так не буває») – 1 бал.

2. Відповідь описового типу, перерахування деталей малюнка, що знаходяться в полі зору або поза ним, тобто втрата контексту зображення («У качки немає голови», «Качка зламалася», «Качка розділилася на частини» і т. д.) – 2 бали.

3. Відповіді комбінованого типу: збереження цілісності зображення при згинанні малюнка, включення намальованого персонажа в нову ситуацію («Качка упірнула», «Качка запливла за човен»), побудова нових композицій («Неначе зробили трубу і на ній намалювали качку») і т. д. – 3 бали.

Деякі діти дають відповіді, в яких збереження цілісного контексту зображення «прив'язане» не до якої-небудь ситуації, а до конкретної форми, яку приймає картинка при складанні («Качка стала будиночком», «Стала схожа на місток» і т. д.). Подібні відповіді відносяться до комбінованого типу і також оцінюються в 3 бали.

3. Методика «Як урятувати зайчика»

Підстава: надситуативно-перетворювальний характер творчих рішень.

Мета: оцінка здатності і перетворення завдання на вибір у завдання на перетворення в умовах перенесення властивостей знайомого предмету в нову ситуацію.

Матеріал: фігурка зайчика, блюдце, відерце, дерев'яна паличка, здута повітряна кулька, аркуш паперу.

Інструкція до проведення

Перед малюком на столі розташовують фігурку зайчика, блюдце, відерце, паличку, здуту кульку й аркуш паперу. Психолог, беручи в руки зайчика, говорить: «Познайомся з цим зайчиком. Одного дня з ним трапилася така історія. Вирішив зайчик поплавати на кораблику по морю і відплив далеко-далеко від берега. А тут почався шторм, з'явилися величезні хвилі, і став зайчик тонути. Допомогти зайчикові можемо лише ми з тобою. У нас для цього є декілька предметів (психолог звертає увагу дитини на предмети, розкладені на столі). Що б ти вибрав, аби врятувати зайчика?»

Обробка даних

В ході обстеження фіксуються характер відповідей дитини і їх обґрунтування. Дані оцінюються за трибальною системою.

Перший рівень. Дитя вибирає блюдце або відерце, а також паличку, за допомогою якої можна зайчика підняти з дна, не виходячи за рамки простого вибору; малюк намагається використовувати предмети в готовому вигляді, механічно перенести їх властивості в нову ситуацію. Оцінка – 1 бал.

Другий рівень. Вирішення з елементом простого символізму, коли дитина пропонує використовувати паличку як колоду, на якій зайчик зможе допливти до берега. В цьому випадку дитя знов не виходить за межі ситуації вибору. Оцінка – 2 бали.

Третій рівень. Для порятунку зайчика пропонується використовувати здуту повітряну кульку або аркуш паперу. Для цієї мети потрібно надути кульку («Зайчик на кульці може відлетіти») або зробити з аркуша кораблик. У дітей, що знаходяться на цьому рівні, має місце установка на перетворення наявного предметного матеріалу.

Вихідне завдання на вибір самостійно змінюється ними в завдання на перетворення, що свідчить про надситуативний підхід до нього дитини. Оцінка – 3 бали.

4. Методика «Дощечка»

Підстава: дитяче експериментування.

Мета: оцінка здатності до експериментування з об'єктами, що перетворюються.

Матеріал: дерев'яна дощечка, що являє собою з'єднання на петлях чотирьох дрібніших квадратних ланок (розмір кожної ланки 15×15 см).

Інструкція до проведення

Дощечка в розгорнутому вигляді лежить перед дитиною на столі. Психолог: «Давай тепер пограємо ось з такою дощечкою. Це не проста дощечка, а чарівна: її можна згинати і розкладати, тоді вона стає на що-небудь схожа. Спробуй це зробити».

Як тільки дитина склала дощечку вперше, психолог зупиняє її і запитує: «Що у тебе вийшло? На що тепер схожа ця дощечка?»

Почувши відповідь дитини, психолог знов звертається до неї: «Як ще можна скласти? На що вона стала схожа? Спробуй ще раз». І так до тих пір, поки малюк не зупиниться сам.

Обробка даних

При обробці даних оцінюється кількість відповідей дитини, що не повторюються, – назва форми предмету, що вийшов, в результаті складання дошки («гараж», «човник» і т. д.), по одному балу за кожну назву. Максимальна кількість балів не обмежується.

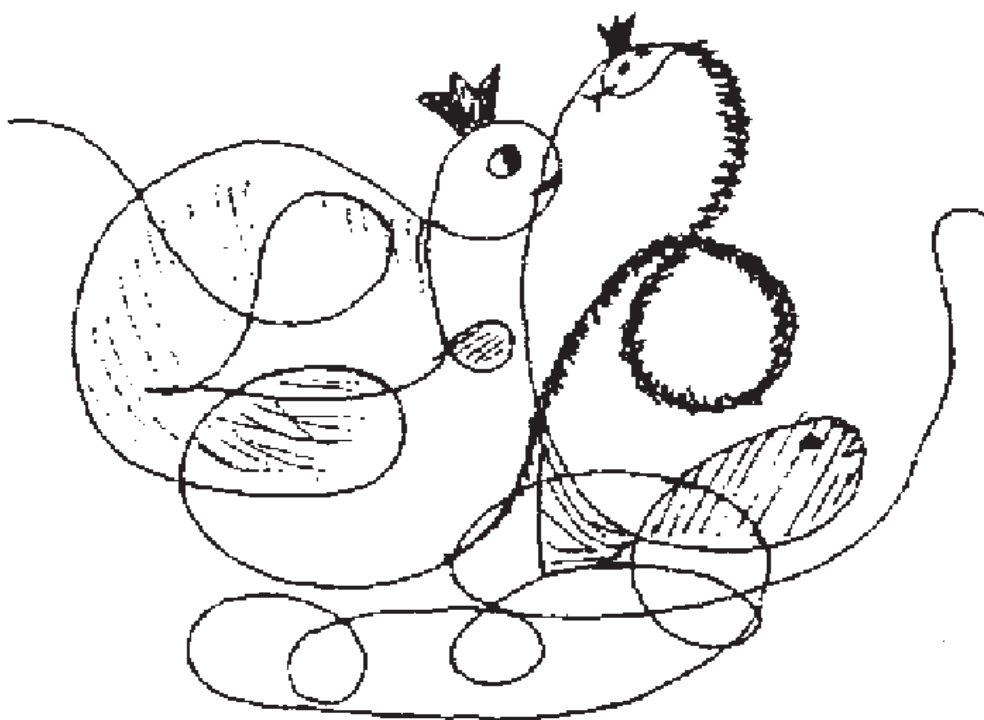
МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК

Наведені методики можуть використовуватись для діагностики уяви, імажинітивних процесів і креативності у дітей старшого дошкільного віку, про що йдеться в поданих інструкціях. Ми подаємо також посилання на першоджерела, в яких зацікавлений користувач може знайти зразки використання конкретної методики на практиці й приклади інтерпретації результатів дослідження.

1. Метод музично-образної графіки

Даний метод – варіант *графічного моделювання музики*, може бути застосований в експериментальній практиці як засіб визначення рівня розвитку *творчої уяви* дітей 6–10-річного віку.

Завдання: дітям пропонується під музику, закривши очі, проводити на папері лінії відповідно до сприйняття музики, потім знайти в цих лініях образи і обвести їх олівцями різного кольору. Одна і та ж лінія може використовуватись у створенні декількох образів.



Мал. 2.30. Варіант лінограми: Моцарт. Andante

Результати оцінюються за наступними показниками:

1. Емоційна виразність лінограми (від лат. *linum* – полотно і грец. *γραμμά* – риска, літера, написання – у складних словах означає «запис», «графічне зображення») музики.
2. Кількість образів.
3. Образна адаптивна гнучкість (образні сфери).
4. Оригінальність (унікальність).
5. Сюжетна розробка.

2. Методика «Фантастичний образ»

Дана методика заснована на одному із способів побудови образів уяви – аглютинації.

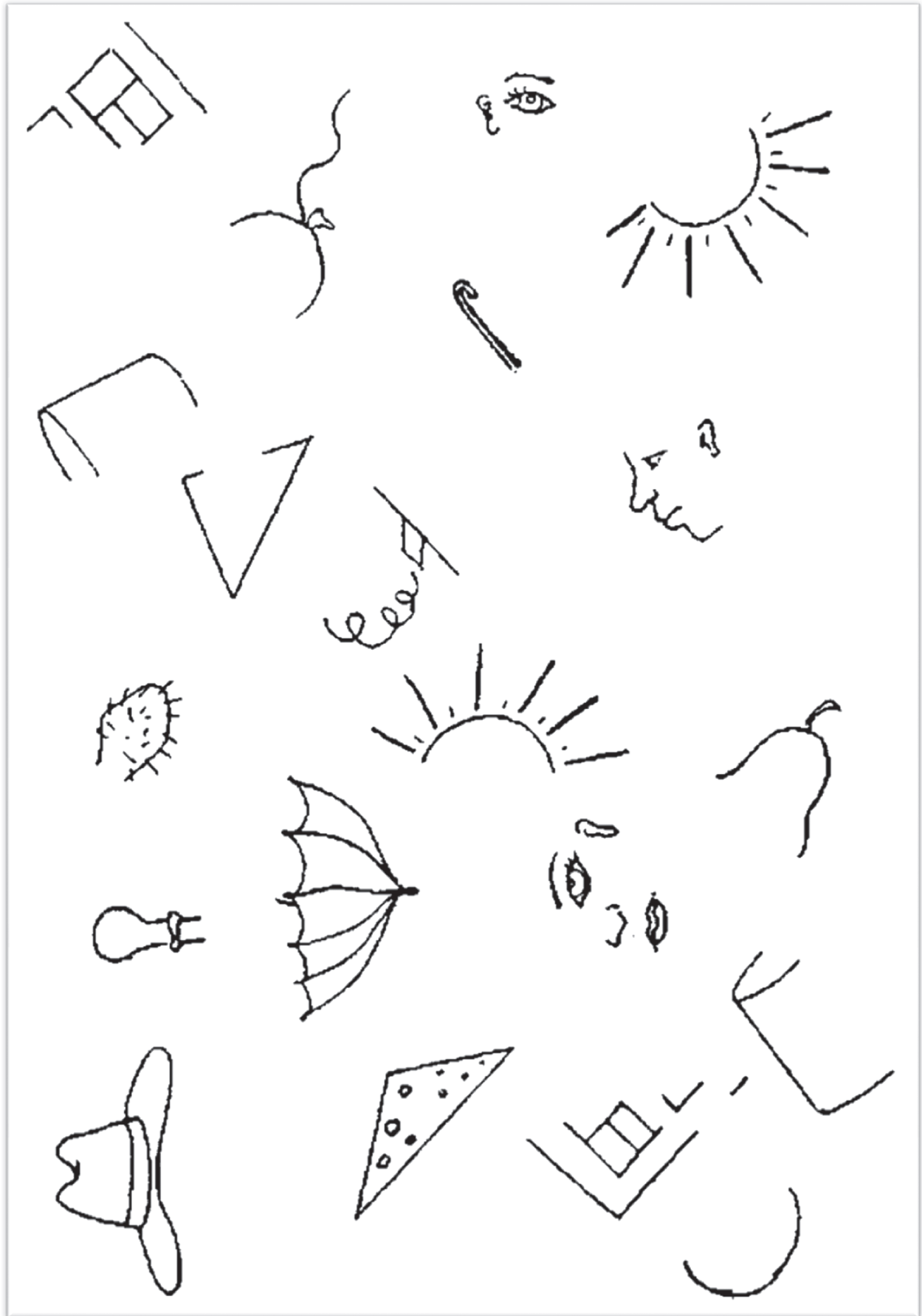
Дітям пропонуються різні елементи реальних і фантастичних зображень (див. мал. 2.31а, б, в).

Завдання – побудувати з них фантастичний образ. Потім назвати його і описати, якими властивостями володіє створений образ, де він живе, що з ним відбувається і так далі

Інтерпретація експериментальних даних (творчих робіт) здійснюється за такими критеріями: оригінальність, способи створення образів, розробленість сюжету, завершеність, емоційна виразність, міра «втєчі від реальності», деталізація, різноманітність використання засобів виразності, композиційне рішення, майстерність (рівень технологічності), прояв індивідуальності тощо.



Мал. 2.31а



Мал. 2.316



Мал. 2.31в

3. Психодіагностичний комплекс художньо-графічних тестів

Завдання 1. Тест «Вільний малюнок» є своєрідною підготовкою до трьох останніх і виконує функції «звільнення» творчих потенцій, «занурення» у свій світ.

Для експериментатора це перша зустріч з дітьми, діалог на мові графіки, перша спроба розшифровки індивідуальної графічної мови. Завдання полягає в тому, що діти виконують на папері будь-яке зображення (малюнок) за своїм бажанням.

Завдання 2. «Проективне тематичне малювання», так само як і «Вільний малюнок», є частиною широкого класу психодіагностичних методик, що ґрунтуються на відомій залежності від минулого досвіду випробовуваного, його фантазійної й асоціативної продукції, а також його інтерпретації неоднозначної ситуації. Функціонування цих діагностичних інструментів докорінно відмінне від психометрич-

ної техніки. У першу чергу це стосується необмеженої свободи самовираження. Робота з проєктивним образом фантазії відрізняється тим, що мова комунікації не задається експериментатором. Дається лише тема («Людина», «Дерево», «Будинок», «Неіснуюча тварина», «Інопланетяни», «Космічний пейзаж», «Відкриття планети» і т. п.).

Параметри вимірювань: оригінальність, емоційна експресія, організація цілого і деталей (композиційне рішення), рівень технологічності (майстерність), різноманітність і відповідність засобів виразності задуму, «естетичність» (гармонія краси), індивідуальні прояви (унікальність).

Завдання 3. Тест «Картина світу» допомагає в якійсь мірі виявити особливості світосприймання, світовідчування дитини, суб'єктивне уявлення про навколишній світ.

Завдання 4. Тест «Автопортрет» дає інформацію про внутрішнє уявлення про себе самого, особливості самоствавлення, уявлень про себе.

4. Тест «Картина світу» (образ світу)

Тест «Картина світу» належить до класу графічних діагностичних методик.

Мета: вивчення індивідуальних особливостей «образу світу», «картини світу».

Інструкція: «Намалюйте «картину світу», тобто світ, його образ, як ви його собі уявляєте».

Матеріал: аркуш паперу розміром 250×150 см, олівці і фарби.

Інтерпретація

За даними Є.С. Романової й О.Ф. Потьомкіної, на підставі особливостей зображення було виділено п'ять основних видів малюнків.

1. «Планетарна» картина світу – зображення земної кулі, інших планет Сонячної системи – когнітивна картина світу, у вигляді загальноприйнятих нормативних знань.

2. «Пейзажна» – у вигляді міського або сільського пейзажу з присутністю людей, тварин, дерев, квітів і т. п.

3. Безпосереднє оточення, обстановка довкола себе, свого будинку, яка є насправді, або ситуативна – «те, що приходить на дум-

ку». Несподівані образи, лампа, свічка, що горить, що йдуть від відчуття людини.

4. Опосередкована або метафорична картина світу, що передає складний смисловий зміст, представлений у вигляді якого-небудь складного образу. Такого типу картина найбільш близька художньому, естетичному сприйняттю світу.

5. Абстрактна, схематична, така, що відрізняється лаконізмом побудови, у вигляді абстрактного образу, знаку, символу.

Виходячи з перерахованих видів зображень «картини світу», можна відзначити, що вони мають різні підстави, якими стають знання про планетарну будову, або власні почуття, що викликають ті або інші образи, або бажана картина світу і так далі.

За основу *первинної інтерпретації* тесту «Картина світу» можна взяти психологічні типи К. Юнга, визначені відповідно до схеми Г. Ріда, що дозволяє класифікувати отримані експериментальні дані.

Г. Рід (1893–1968) – англійський мистецтвознавець, художній критик, теоретик естетичного виховання – проаналізував декілька тисяч дитячих малюнків і прийшов до висновку, що всю різноманітність форм художнього вираження дітей можна звести до восьми видів, відповідним восьми типам особистості в концепції Юнга.

Для виявлених восьми видів малюнків він виділив деякі характерологічні ознаки.

1. Емфатичний малюнок (імпресіоністський, експресивний) характеризує прагнення передати атмосферу безпосереднього вираження почуттів, вражень.

2. Гаптичний малюнок характеризує зображення яких-небудь внутрішніх відчуттів.

3. Ритмічний малюнок – в ньому головне значення набуває зображення руху.

4. Структурний малюнок – головна увага спрямована на передачу структури цілого. Це може бути як абстрактна фігура, так і складне ціле. Наприклад, площа міста.

5. Органічний малюнок відрізняється тим, що художник віддає в ньому перевагу органічно природним формам, прагне змалювати дерева, квіти, тварин, людину.

6. Малюнок, що перераховує, включає різні об'єкти, які важко об'єднати яким-небудь зв'язком. Часто зв'язок не просліджується зовсім.

7. Декоративний малюнок підпорядкований передачі кольору, є якими-небудь узорами, орнаментами, прикрасами.

8. Імажинативний малюнок містить який-небудь сюжет, запозичений з книги, окремих персонаж або образи власної фантазії.

Г. Рід встановив емпіричне співвідношення між психологічними типами, що описують (за Юнгом) властивості особистості дитини, і формами їх художнього вираження, що відображено в таблиці. 2.27.

Таблиця 2.27

**Співвідношення між психологічними типами (за Юнгом)
і формами їх художнього вираження**

Психологічний тип	Особистісний тип	Вид малюнка
Розумовий тип	Екстраверт Інтроверт	Перерахувальний Органічний
Емоційний тип	Екстраверт Інтроверт	Декоративний Імажинативний
Сенсорний тип	Екстраверт Інтроверт	Емфатичний Гаптичний
Інтуїтивний тип	Екстраверт Інтроверт	Ритмічний Структурний

5. Автопортрет

У психологічному сенсі автопортрет – ескіз особистості, інколи поверхневий, інколи глибокий, але це завжди – психологічний документ, а в разі двох, трьох і більше ескізів дає можливість прослідити процес змін, розвитку особистості.

Матеріал: олівець, аркуш паперу розміром 10×15 см (графічний варіант).

Інструкція: «Намалюйте свій автопортрет».

Попередня інформація для дітей повинна включати відомості про те, що таке автопортрет. Можна обмежитися лише визначенням, оскільки додаткова інформація про види автопортретів, конкретні художні приклади в деяких випадках обмежують проблему вибору, спонтанність малюнка і формують стереотипи, повтори, імітації.

При аналізі малюнків виділяються ознаки зображення, на основі яких всі малюнки можна згрупувати таким чином.

1. *Естетичне зображення*, як правило, належить дітям, що мають художні схильності і здібності. Ці малюнки характеризують легкість, точність, гнучкість ліній, виразність деталей, лаконічність і цілісність образу.

2. *Схематичне зображення* характерне для дітей «інтелектуального складу», схильних до узагальнень, абстрагування. Такі малюнки позбавлені неістотних деталей. Засоби втілення гранично обмежені, неемоційні.

3. *Реалістичне зображення* відповідає аналітичному когнітивному стилю і свідчить про схильність до деталізації.

4. *Метафоричне зображення*, як і естетичне, «презентує художника». Ці діти наділені розвиненою фантазією, здатністю до метафоричного, парадоксального мислення, володіють почуттям гумору, творчими здібностями.

5. *«Автопортрет в інтер'єрі»*. Дитина, яка помістило себе в оточення яких-небудь предметів, на тлі природи або кімнати, наділена здатністю до сюжетного опису і спрямованістю на зовнішнє предметне оточення.

6. *Емоційний автопортрет*. Автори цих автопортретів володіють високою емоційністю, рефлексією. Причому малюнок в даному випадку може грати роль компенсації або захисту. Втілене переживання може бути протилежне до актуального емоційного стану.

7. *Кінестетичний автопортрет* – динамічне зображення руху або пози. Такий малюнок може свідчити про пластичну обдарованість дитини і потребу в пластичному самовираженні.

Автопортрет «зі спини» свідчить про небажання малювати після якої-небудь причини, почуття неповноцінності, стану невпевненості.

При обробці тесту *інформативними* є не лише загальні перераховані характеристики малюнків, але й *окремі деталі*:

- сила натиску, товщина ліній;
- наявність штрихування;
- розмір і висота зображення;
- міра схожості зображення з оригіналом;
- емоційна виразність зображення;
- художні й естетичні елементи, деталі;
- міра промальовування (наявність очей, носа, брів, рота, вій ...);
- тип зображення (бюст, повний зріст, профіль, анфас).

Р. Бернс, який адаптував тест «Автопортрет» в Інституті людського розвитку (США, м. Сіетл), трактує елементи автопортрета таким чином.

Голова. Велика голова – інтелектуальні претензії або незадоволеність своїм інтелектом. Малюнок маленької голови відображає почуття інтелектуальної або соціальної неадекватності.

Очі. Великі очі – підозрілість, прояв заклопотаності і гіперчутливості по відношенню до громадської думки. Маленькі очі (або закриті) зазвичай передбачають самозаглибленість і тенденцію до інтроверсії.

Вуха і ніс. Великі вуха – чутливість до критики. Виділені ніздрі – схильність до агресії. Ніс акцентований – сексуальні проблеми.

Рот. Виділений рот відображає труднощі з мовленням. Відсутність рота – або депресія, або млявість у спілкуванні.

Руки. Символізують контакт особистості з навколишнім світом. Скуті руки – замкнена особистість. Мляво опущені – неефективність. Тендітні слабкі руки – фізична і психологічна слабкість. Довгі, сильні руки – амбітність і сильна залученість у події зовнішнього світу. Дуже короткі руки – відсутність амбіцій і почуття неадекватності.

Ноги. Довгі – потреба в незалежності. Великі – потреба в безпеці. Малюнок без ніг означає нестабільність і відсутність основи.

Матеріал, отриманий у тесті «Автопортрет», можна також упорядкувати за схемою Г. Ріда, відповідно до психологічної типології К. Юнга:

– малюнок-перераховування – зображення декількох автопортретів при інструкції намалювати один (розумовий екстраверт);

– органічний малюнок – на тлі живої природи, рослин, тварин (розумовий інтроверт);

– гаптичний малюнок – зображення себе «в стані» (болить зуб, голова) (сенсорний інтроверт);

– емоційний малюнок – зображення в явно прикрашеному вигляді з присутністю декору (сенсорний екстраверт);

– імажинативний малюнок – зображення себе у вигляді якогонебудь літературного, художнього персонажу або створеного у власній уяві (емоційний інтроверт);

– ритмічний малюнок – підкреслюється рух, дія (інтуїтивний екстраверт);

– структурний малюнок – зображення себе як є (інтуїтивний інтроверт).

Для повнішої інтерпретації тесту необхідна подальша робота із зіставлення показників, що виявляються при обробці малюнка з показниками інших методик і спостережень.

6. Ескіз пам'ятника героєві художнього твору

Мета: визначити рівень естетичного і творчого розвитку дітей.

Інструкція: Випробовуваним повідомляється про те, що існують у світі цікавої традиції – ставити пам'ятники героям улюблених літературних творів. Так, в Мадриді є пам'ятник Дон Кіхоту і Санчо Панса, в Лейпцигу – Мефістофелю, у Франції – Д'Артаньяну. У 1956 р. в Італії біля підніжжя невеликого горба був відкритий пам'ятник головним героям казки Лоренцині – Піноккіо і Блакитній Феї. Внизу напис: «Безсмертному Піноккіо – вдячні читачі у віці від чотирьох до сімдесяти років». Маленька площа, на якій стоїть бронзова скульптура, обрамлена чотирма низькими стінами, прикрашеними мозаїчними панно, які відтворюють основні сцени казки.

У 1895 р. в Альтдорфі, Швейцарія, був встановлений монумент на честь Вільгельма Телля, героя драми Ф. Шиллера. Цей пам'ятник – не лише чудова ілюстрація до драми Шиллера, але й гідний монумент героєві швейцарського народу. У США на Кардіфському пагорбі стоїть пам'ятник Тому Сойеру і Геку Фінну – героям Марка Твена. Чавунні Том і Гек вирушають кудись у своїх веселих справах. Відчайдушні хлопчиська, босоногі, крокують уздовж Міссісіпі. Біля входу в Копенгагенський порт можна побачити маленьку русалку. Вона сидить на величезних каменях. Її сумні очі спрямовані удалину. Здається, що, спливши на поверхню моря, вона сидить при світлі місяця на скелях і задумливо дивиться на кораблі, що пропливуть мимо, прислухається до музики хвиль. Так жителі Копенгагена ушанували пам'ять геніального казкаря Ганса Крістіана Андерсена. В Одесі, Харкові, Жмеринці, Бердянську, Києві є пам'ятники героям сатиричного роману І. Ільфа та Є. Петрова «Золотого теля». Можна показати фотографії цих пам'ятників дітям (взяти з Інтернету).

Потім дітям пропонується висунути на конкурс свій проект – ескіз пам'ятника своєму улюбленому героєві художнього твору (лі-

тературного, музичного і т. д.) з розгорнутим обґрунтуванням і зробленим ескізом скульптурної композиції.

Обробка експериментальних даних (на основі експертних оцінок).

Показники естетичного розвитку:

- соціально-естетичні установки;
- особливості художнього сприйняття;
- творчі здібності (оригінальність задуму і втілення);
- естетичні судження, критерії оцінки;
- емоційне ставлення;
- мотиви вибору.

Рівні естетичного розвитку

1. Констатувальний рівень. Характеристики: описовість, перерахування у відповідях, випадковість спостережень, невміння виділити з маси подробиць виразну деталь і сформулювати своє ставлення. Часто усвідомлене ставлення відсутнє або характеризується «чорно-білими» показниками – добре або погано, подобається чи ні, все без подробиць. Констатація того, що відбувається, переказ подій, цікавляться лише фабулою. Жанрові переваги – пригодницька, детективна література. Характерне наївно-реалістичне сприйняття мистецтва, відсутність індивідуального ставлення до мистецтва, уява не включена в процес сприйняття і діяльності.

3. Аналітичний рівень. Характерне прагнення не лише і не стільки описувати події, скільки міркувати з їх приводу, аналізувати їх. Творчість цих дітей у порівнянні з дітьми, віднесеними до першому рівня, більш інтелектуальна, осмислена. Проте «аналітики» не люблять і не помічають подробиці, їх виклад втрачає певну долю безпосередності, емоційності. Аналіз неминуче ущемляє безпосередність сприйняття.

Для дітей, відповідних цьому рівню, характерне захоплення науковою фантастикою, особливо сучасною. Мистецтво розглядається ними як цікава гра думок, наочне оформлення тих або інших соціальних і етичних проблем. До другого рівня відносяться також діти, що цікавляться творами соціально-психологічного жанру. Проте тут вони виявляють певну обмеженість: їх інтерес зводиться до постановки і вирішення етичних, філософських, соціальних і побутових проблем. Вони змістовно, аргументовано сперечаються, ставлять го-

стрі питання, але не за книгою чи фільмом, а по суті поставленої проблеми, що свідчить про самостійність мислення.

4. *Гармонійний рівень*. Третій рівень естетичного розвитку характеризується:

а) цілісністю сприйняття мистецтва, емоційністю, особистим ставленням;

б) синтезом безпосереднього сприйняття факту і бажанням його аналізувати;

в) гармонією аналізу й синтезу, безпосереднього сприйняття і його осмислення, раціонального і емоційного начала;

г) умінням відчувати природу мистецтва, умінням пізнавати стиль автора і відтворювати особливості твору, стилю автора або цілої художньої школи, інтересам до особистості і світовідчужування художника, вмінням знайти адекватну художню форму для вираження свого оригінального ставлення до дійсності в творчій діяльності.

7. Прийоми діагностики здібностей уяви

«*Якби...*». Пропонується скласти опис або намалювати картину про те, що станеться, якщо в світі що-небудь зміниться, – збільшиться в 10 разів сила гравітації; зникнуть закінчення в словах або самі слова; всі об'ємні геометричні фігури перетворяться на плоскі; хижаки стануть травоїдними; всі люди переселяться на Місяць тощо. Виконання подібних завдань не лише виявляє і розвиває здібності уяви, але й дозволяє краще зрозуміти влаштування реального світу, фундаментальних основ різних наук.

Гіперболізація. Збільшується або зменшується об'єкт пізнання, його окремі частини або якості: придумується щонайдовше слово, найменше число; зображуються інопланетяни з великими головами або маленькими ногами; готується найсолодший чай або дуже солоний огірок. Стартовий ефект подібним фантазуванням може додати «Книга рекордів Гіннеса», що знаходяться на межі виходу з реальності у фантазію.

Аглютинація – поєднання непок'єднаних у реальності якостей, властивостей, частин об'єктів: *гарячий сніг, вершина провалля, об'єм порожнечі, солодка сіль, чорне світло, сила слабкості* або: *дерево, що бігає, ведмідь, що літає, собака, що нявкає*.

2.5. УВАГА

План

1. Увага, її властивості і види.
2. Особливості уваги немовляти.
3. Розвиток уваги в ранньому дитинстві.
4. Розвитку уваги в дошкільному віці (3–6 років).
5. Увага молодшого школяра.
6. Психолого-педагогічні умови розвитку уваги дошкільника.
7. Діагностика особливостей уваги дітей.

1. Увага, її властивості і види

За допомогою пізнавальних психічних процесів людина отримує, осмислює, зберігає інформацію про дійсність. У пізнавальній діяльності і сприймання, і пам'ять, і мислення, і уява виступають в єдності. Лише в окремих ситуаціях переважає певний пізнавальний процес. Оточуюча людину дійсність безмежна, тому людина пізнає її крок за кроком, а її пізнавальна діяльність носить організований та спрямований характер. Людина сприймає зовсім не всю інформацію, що надходить з оточуючого, а лише найбільш значущу для її життєдіяльності. Отже, інформація на шляху до людської свідомості дозується і фільтрується. Цю функцію виконує увага, яка й організовує наше пізнання (Т.В. Дуткевич, 2007, с. 117).

Увага – процес і стан налаштування суб'єкта на сприйняття пріоритетної інформації і виконання поставлених задач

Під **увагою** також розуміють спрямованість і зосередженість психічної діяльності на певному об'єкті. Перші прояви уваги можна спостерігати вже у новонародженого під час ссання.

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

До основних характеристик уваги, відносяться:

1) *вибірковість* – пов'язана з можливістю «успішного налаштування» – при наявності перешкод – на сприйняття інформації, що відноситься до свідомої мети;

2) *обсяг* – визначається кількістю об'єктів, які «одночасно» – у

межах 0,1 секунди – чітко сприймаються; практично не відрізняється від обсягу безпосереднього запам'ятовування або короточасної пам'яті; цей показник багато в чому залежить від організації матеріалу, що запам'ятовується, і його характеру та звичайно приймається рівним 5-7 об'єктам; оцінка обсягу уваги здійснюється за допомогою тахістоскопічного *пред'явлення* безлічі об'єктів (літер, слів, фігур, кольорів та ін.);

3) *розподіл* – характеризується можливістю одночасного успішного виконання декількох різних видів діяльності (дій); досліджується в умовах одночасного виконання двох і більшого числа дій, що не припускає можливості виконання шляхом швидкого переключення уваги;

4) *концентрація* – виражається в ступені зосередження на об'єкті;

5) *сталість* – визначається тривалістю концентрації уваги на об'єкті;

б) *переключення* – динамічна характеристика уваги, що визначає його здатність швидко переходити від одного об'єкта до іншого; для визначення переключення й сталості уваги застосовуються методики, що дозволяють описати динаміку виконання пізнавальних і виконавчих дій у часі, зокрема при зміні цілей.

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

Розвиток видів уваги в дошкільному дитинстві відбувається у таких напрямках:

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

За походженням вирізняється природна й соціальна увага.

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

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

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

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

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

Залежно від того, де знаходиться об'єкт уваги – у зовнішньому світі або у суб'єктивному світі людини, виділяють увагу зовнішню і внутрішню.

Увага зовнішня (увага сенсорно-перцептивна) – звернена на об'єкти зовнішнього світу. Необхідна умова пізнання і перетворення навколишнього світу.

Увага внутрішня (увага інтелектуальна) – звернена на об'єкти суб'єктивного світу людини. Необхідна умова самопізнання і самовиховання.

За участю волі виділяють три види уваги: 1) увага мимовільна – найпростіша і генетично первісна; 2) увага довільна; 3) увага післядовільна.

Увага мимовільна – найбільш проста і генетично первісна увага. Має пасивний характер, тому що нав'язується суб'єктові зовнішніми стосовно цілей його діяльності подіями. Виникає і підтримується незалежно від свідомих намірів, через особливості об'єкта – новизну, силу впливу, відповідність актуальній потребі тощо. Фізіологічний прояв цього різновиду уваги – орієнтована реакція.

Увага довільна – увага, що спрямовується і підтримується свідомо поставленою метою, а тому нерозривно пов'язана з мовленням. Про увагу довільну говорять, якщо діяльність здійснюється в руслі свідомих намірів і вимагає з боку суб'єкта вольових зусиль. Вона відрізняється активним характером, складною структурою, опосередкованою соціально виробленими способами організації поведінки і комунікації; за походженням пов'язана з трудовою діяльністю. В умовах ускладненої діяльності вона припускає вольову регуляцію і використання спеціальних прийомів зосередження, підтримки, розподілу і переключення уваги.

Увага післядовільна – увага, що виникає на основі довільної уваги і полягає в зосередженні на об'єкті через його цінність, значимість або інтерес для особистості. При цьому знімається психічне напруження, зберігаються свідомо цілеспрямованість уваги і відповідність спрямованості діяльності прийнятим цілям, але виконання її вже не вимагає спеціальних розумових зусиль і обмежене в часі лише втомленістю і виснаженням ресурсів організму.

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

2. Особливості уваги немовляти

З перших днів життя у дитини спостерігаються реакції на певні подразники. Серед них, насамперед, ті, які мають значення для її життя, які можуть становити загрозу чи негативно впливають на дитячий організм. Так, дитина здригається від різких звуків, заплющує очі від різкого світла. Якщо ці подразники продовжують на неї впливати, то у дитини виникає руховий неспокій, вона починає плакати. Перші прояви уваги спрямовані на уникнення шкідливих та загрозливих для життя подразників.

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

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

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

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

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

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

Особливостями розвитку уваги у немовлячому віці є:

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

3. Розвиток уваги в ранньому дитинстві

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

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

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

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

- В інших ситуаціях увага дитини нестійка, легко відволікається. Тому дитина не здатна довго і послідовно виконувати якусь роботу. У поведінці дитини спостерігається певна непослідовність: вона довго просить маму купити хутряного котика, але грається ним одну-дві хвилини і відволікається, тому що побачила в однієї морозиво.

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

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

Дорослий, як і раніше, залишається серед найважливіших об'єктів пізнання та уваги, виступає найсильнішим стимулом у розвитку уваги дитини. Прагнення до розуміння мовлення дорослого призводить до подовження тривалості зосередження дитини на словах дорослого, зрозуміти які можна, коли дослухаєш до кінця. Дитина із задоволенням та інтересом слухає виразне читання дорослим художніх творів дитячої літератури (лічилки, скоромовки, віршики,

казки, оповідання), навіть без відповідних наочних опор. Це сприяє розвитку соціальної, опосередкованої, довільної уваги.

Особливостями уваги малюка в ранньому дитинстві є:

- розвиток уваги стосується як її окремих видів, так і властивостей;

- зростання самостійності дитини зумовлює розширення можливостей її пізнавальної та предметної діяльності, що спричиняє зростання обсягу уваги, вдосконалення її розподілу й переключення;

- властивості уваги слабо регульовані, тому проявляються ситуативно: переважно увага малюка нестійка й поверхова, але у деяких випадках глибока концентрація уваги поєднується із глибоким відволіканням;

- успіхи малюка в оволодінні мовленням спричиняє розвиток елементів опосередкованої, соціальної, інтелектуальної, довільної уваги.

4. Розвитку уваги в дошкільному віці (3–6 років)

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

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

Розгортання складних і тривалих ігрових сюжетів зміцнює стійкість уваги дитини, сприяє зростанню її довільності. Стійкість уваги

проявляється не тільки у грі, а і тоді, коли дитина виконує під керівництвом дорослого певну роботу, навіть нецікаву.

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

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

Значні досягнення спостерігаються в розвитку довільної уваги, яка виступає одним з компонентів довільності особистості як новоутворення дошкільного віку. Вдосконалюється здатність дитини діяти за словесною інструкцією дорослого. Серед цих інструкцій з'являються прямо орієнтовані на організацію уваги: «Будь уважним». Дорослий підтримує увагу дитини, якщо виникли відволікання чи їх загроза, за допомогою жестів, слів, показу зразків. Ті способи, які дорослий використовує для підтримки уваги дитини, засвоюються нею. У старшому дошкільному віці вона починає користуватися ними сама, даючи собі настанови та самоінструкції. Значну роль при цьому відіграє плануюча функція мовлення самої дитини: «спочатку обведу листочок олівцем, а потім виріжу»; «спочатку приберу іграшки, а тоді розпочну іншу гру». Дитина привчається планувати, виконувати роботу послідовно, крок за кроком, що сприяє кращому розподілу та переключенню уваги, звільняє її обсяг.

Розвиток довільної уваги пов'язаний з появою у дошкільника гальмівної функції волі. Дитина докладает зусиль до того, щоб втримати свою увагу на потрібному, а не на цікавому, намагається зменшити залежність своєї уваги від зовнішніх подразників. Цьому сприяє розвиток здатності діяти за вимогами взятої на себе ролі. Ось Оленка В. виконує у грі роль продавця, на полиці «магазину» лежать справжні цукерки, але дитина втримується від спокуси по-

куштувати їх, тому що «продавці не їдять», і зосереджується на обслуговуванні «покупця».

У дошкільному віці на основі розвитку довільної уваги з'являються випадки післядовільної, коли дитина зосереджується і захоплюється потрібною роботою.

Особливостями розвитку уваги в дошкільному віці є:

– розвиток видів та властивостей уваги дошкільників пов'язаний із становленням предметної, ігрової, пізнавальної діяльності дитини;

– увага дошкільника більше диференціюється та інтегрується із іншими психічними процесами (сприйманням, пам'яттю, волею);

– складність і тривалість сюжетно-рольової гри та постановка пізнавальних завдань вимагає від дошкільника досить стійкої, значної за обсягом, керованої уваги;

– розвиток довільної уваги відбувається у тісному взаємозв'язку зі становленням довільності як риси особистості;

– розпочинається формування нового виду уваги – післядовільної.

5. Увага молодшого школяра

Основний вид діяльності дитини після 6 років – навчання в школі. Ця діяльність істотно впливає на всі психічні процеси. Змінюється й увага дітей, бо до неї в зв'язку з навчальною діяльністю ставлять нові високі вимоги. Не випадково невідповідність старших дошкільників до роботи в класі насамперед виявляється в їх невмінні зосередитися на змісті уроку, на вимогах учителя і на власних діях, що й спричинює нерідко серйозні зауваження педагога.

Проте якості уваги, потрібні для успішної роботи в класі і дома, лише частково можна розвинути й підготувати в дитячому садку або в сім'ї. Вони формуються саме в навчальній діяльності маленького школяра.

Увага першокласника ще багато в чому зберігає риси, характерні для дошкільників. Обсяг уваги вузький, першокласники не здатні одночасно розглядати картину і слухати розповідь учителя про життя й діяльність її автора-художника. Сприймаючи складний для них зміст (записані арифметичні вирази), діти швидко виконують знайомі дії, але відразу забувають, якими числами вони оперували, в ре-

зультаті яких дій дістали правильну відповідь, бо в кожному момент зосереджуються лише на якомусь одному змісті своєї діяльності.

Діти 6–7 років не вміють ще спрямувати свою увагу на головне, істотне в оповіданні, картині або реченні. Якщо, наприклад, у задачі мова йде про жовті й червоні троянди, на які прилетіли метелики, діти легко «зсковзують» з оперування числами на обговорення кольору метеликів, їх видів, починають пригадувати, де і коли вони їх ловили. Увага дітей 6–8 років концентрується до деталей оповідання (події) – наслідок характерної для них злитості і ситуативності сприймання складних для молодших школярів явищ, невміння аналізувати, виділяти головне і бачити істотні зв'язки в цілому, що сприймається. Невміння відокремити істотне від другорядного закріплюється, якщо вчитель неодноразово підкреслює і таким чином спеціально виділяє певний елемент цілого. Стаючи акцентованим компонентом комплексного подразника, що сприймається, такий елемент привертає до себе увагу учнів. Так, під час вивчення літери «ь» діти починають «чути» м'який приголосний звук скрізь. Вони пишуть «синья» (замість «синя»), «възяв», «рьяма». Оперуючи числами під час розв'язання арифметичних прикладів, учні, почавши розв'язувати задачі, насамперед звертають увагу на числа. Діти прагнуть відразу виконувати з ними різні математичні дії: додавати, віднімати, не замислюючись над тим, для чого це потрібно (Г.О. Люблінська, 1974, с. 162–163).

Підвищена емоційна збудливість, яка ще має місце в учнів молодших класів, також заважає їм розібратися у виконуваних ними роботах або в розповіді вчителя. Надзвичайно акцентованими компонентами цілого, що привертають їх увагу, стають іноді окремі персонажі, які не відіграють основної ролі в оповіданні або картині, окремі дії персонажів, такі як ударив, помчав, сховався, часом навіть певні риси зовнішності: зачіска героїні, шапка, взуття тощо. З цієї причини діти частіше і краще запам'ятовують приклад, що його наводила вчителька на уроці, ніж правило, для закріплення якого вона використала приклад.

Ці риси уваги молодших школярів, пов'язані з віковими особливостями вищої нервової діяльності, посилюються в зв'язку з недостатньою їх підготовленістю до навчальної праці.

Вузький обсяг уваги, невміння розподіляти її протягом довгого часу між різними людьми: дивитись на дошку, слухати відповіді то-

вариша, вказівки вчителя та ще й стежити за своєю роботою в зошиті, деякі вчителі розглядають звичайно як неуважність, неприпустиму в школі. Справді, у навчальній роботі треба вміти зосереджуватися. Адже в багатьох дітей, які тільки-но вступили до школи, домінанта, що утворилася, надто слабка. Вона утворюється дуже нелегко і легко згасає. На зміну одній, що швидко зникає, з'являється інша. Увага дитини ковзає з одного предмета на інший, ніде не затримує довго; її відвертає будь-який, навіть незначний подразник із зовні, бо сила її концентрації поки що дуже мала.

Г.О. Люблінська зауважує, що першокласники, іноді й другокласники, часто неуважні. Причини неуважності різні. Їх треба знати, щоб успішно виховувати увагу дітей.

1. Неуважність нерідко є *наслідком перевтоми* дитини. Якщо вона пізно лягає спати, якщо батьки перевантажують маленького школяра враженнями: дозволяють дивитися вечірні телевізійні передачі, часто водять у кіно, в гості, нервова система дитини перезбуджується. Школяр погано і мало спить, у клас приходиться в сонливому стані. Сон – це охоронне гальмування. Воно заважає утворенню домінанти.

2. Неуважність може бути наслідком *порушення правильного дихання*, а отже, й постачання мозку кисню. Аденоїди (поліпи), що утворюються в носоглотці, розростаючись, заважають дихати через ніс. Дитина дихає ротом, і це згубно позначається на її працездатності. Якщо видалити аденоїди, то зникає постійна сонливість дитини, а з нею й неуважність.

3. Найбільш поширена причина нестійкості уваги дітей – їх *недостатня розумова активність*. Якщо учень пасивно слухає товаришів або тривалі пояснення вчителя, стійкість його уваги швидко спадає, і він легко відвертає свою увагу. Коли ж діти в класі зайняті цікавою справою, коли в процесі роботи треба не тільки слухати, а й розв'язувати якісь задачі, якщо вони на уроці активно спостерігають і виконують практичні дії з навчальним матеріалом, то їх увага дістає величезну підтримку. Лічачи палички і складаючи візерунки, конструюючи модель, малюючи ілюстрації до прослуханого оповідання, порівнюючи закінчення іменників у різних відмінках, знаходячи спільні й різні ознаки в трикутниках різного виду, дитина думає. Її *розумова активність*, підтримувана практичними діями, є *основою стійкої уваги*.

Якщо учень зайнятий одноманітною виконавською роботою, а на запитання вчителя має вже готові відповіді, увага його неминуче буде легко відвертатися. *Увагу підтримує мислення.* Коли на уроці немає матеріалу для мислення дитини, для активного мислення, вчитель не доб'ється й стійкості уваги, скільки б раз він не звертався до дітей із закликом бути уважними.

4. Неуважність може бути й наслідком *неправильного виховання* дітей. Коли занадто дбайливі батьки купують дитині дуже багато книжок і іграшок, рано і часто водять її на виставки, в музеї і театри, вона звикає до постійної зміни вражень. Не встигаючи розібратися в них, не маючи змоги вдуматися в те нове, що кожного дня їй показує дорослий, дитина звикає до легкого, поверхового ознайомлення з навколишнім світом. Її увага стає ковзною. У таких випадках педагог, борючись з неуважністю дітей, повинен вміти показати їм вже знайомий предмет, явище природи з нового для них боку. Треба трохи «відкрити» дитині ті якості предмета, його особливості і зв'язки, яких вона раніше не бачила.

5. *Неуважність – це й негнучка увага*, відсутність вміння переключатися, тобто в разі потреби навмисно переносити увагу з одного предмета на інший. Читаючи під час перерви пригодницьку книжку, деякі учні II–IV класів не відразу можуть потім включитися в навчальну роботу. Вони здаються неуважними лише тому, що занадто зосереджені на іншому змісті. Подібне часто спостерігають у дітей з інертним, флегматичним типом темпераменту. На несподівано поставлене запитання такий учень відповідає не відразу, хоча й знає матеріал. Потрібна пауза, щоб він переключив свою увагу на новий зміст.

Неуважність, звичайно, найчастіше характерна для маленьких дітей, ніж для старших. Проте це зовсім не означає, що нестійкість уваги є такою віковою особливістю, яка визначає безумовну неможливість тривалого зосередження молодших школярів: адже 6–8-річні діти можуть довго слухати цікаве оповідання, тривалий час конструювати модель. Експериментальне навчання в молодших класах показує, що лише окремі 6–7-літні діти здатні до сильної, тобто концентрованої і стійкої, уваги протягом усього 35-40-хвилинного уроку. Але для цього треба додержувати певних умов організації навчальної діяльності дітей.

1) Добрий темп уроку і продумана його організація. Недопущення «марного» часу, який вчитель нерідко витрачає на записування на дошці, підготовку посібників.

2) Чіткість, доступність і стислість пояснень, інструкцій, вказівок, що їх вчитель дає до роботи і не повторює під час виконання дітьми завдання. Якомога менше зайвих розмов учителя з класом.

3) Максимальна опора на активну мислительну діяльність дітей (підбір різноманітних і посильних задач на порівняння, прикладів; узагальнення, висновки).

4) Бережне ставлення вчителя до уваги дітей. Голосні зауваження окремим учням в той час, коли весь клас вже працює, додаткові запізнілі пояснення, непотрібне ходіння вчителя по класу порушують нестійку увагу учнів.

5) Різноманітність форм і видів роботи, підпорядкованих основному завданню і темі уроку.

6) Залучення до навчальної роботи всіх учнів під час виконання не тільки письмових завдань, а й звичайних усних вправ, активізація ініціативи дітей: добір ними різноманітних прикладів, способів розв'язання задач, пояснень спостережуваного факту. При цьому вчитель повинен тримати в полі своєї уваги весь клас.

7) Як додаткові можна використати для першокласників і деякі спеціальні вправи та дидактичні ігри на спостережливість: «Що змінилось?», «У чому помилка?».

Аналіз зосередженості дітей одного класу під час різних занять протягом трьох днів показав такі причини відвернень уваги:

- індивідуальні голосні зауваження вчителя під час колективної роботи класу 15 раз порушували зосередженість дітей;
- відвернення уваги сусідами – 40 раз;
- пауза в роботі вчителя (бо не все готове) – 15 раз;
- учень не бачить зразка, не зрозумів завдання, перепитує, спізнюється – 14 раз;
- закінчив роботу раніше за інших – 9 раз.

Вивчення стомлюваності дітей I–II експериментальних класів, що працювали з більшим навантаженням, ніж звичайні класи, показало, що коли на уроках додержують умов правильної організації уваги, навіть складні завдання, при виконанні яких діти повинні виявити певне розумове напруження, не тільки не стомлюють школярів

більше, ніж робота в звичайних класах, а й навіть в окремих випадках підвищують їх працездатність. Це положення підтверджує думку, висловлену ще К.Д. Ушинським, про те, що діти стомлюються не від праці, а від неробства.

6. Психолого-педагогічні умови розвитку уваги дітей

Найважливіше завдання дошкільного виховання – *розвиток довільної уваги*. Надалі вона забезпечить успішність навчання дитини в школі, допоможе їй виконувати вказівки вчителя і контролювати себе.

Психолого-педагогічні умови розвитку уваги:

Розвиток уваги прямо залежить від якості спілкування дорослого з малюком. Організація спілкування дитини з дорослим має відповідати віковим особливостям форм спілкування і змінюватися з розвитком дитини.

Організація діяльності дитини, надання їй простору для ініціативи та самостійності. В.О. Сухомлинський писав: «Увага маленької дитини – це вередлива «істота». Вона здається мені полохливою пташкою, яка відлітає подалі від гнізда, щойно хочеш наблизитися до нього. Коли ж вдалося, нарешті, спіймати пташку, то втримати її можна тільки в руках або в клітці. Не чекай від пташки пісень, якщо вона відчуває себе в'язнем. Так і увага маленької дитини: якщо ти тримаєш її як пташку, то вона поганий твій помічник» (В.О. Сухомлинський, 1977, с. 119).

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

Протягом усього розвитку від народження до 7-ми років увагу дитини приваблюють об'єкти, включені у спілкування з дорослим. Становлення спілкування між дорослим і дитиною – вирішальна умова розвитку уваги дитини. На першому році життя дорослий відкриває перед дитиною світ оточуючих предметів, організовує предметне середовище, в якому живе дитина. Її оточують певні іграшки, звуки, побутові предмети. Дорослий підносить їх ближче до дитини, дає їх потримати, показує цікаві властивості: брязкальце торохтить, коли його потрясти; тарілочка починає бриніти, якщо вдарити по ній ложкою. Всі предмети, які опосередковують спілкування дорослого

з дитиною, викликають у неї мимовільну увагу, у межах якої формуються стійкість, розподіл, переключення. Водночас дорослий оберігає дитину від надмірно сильних подразників: гучних звуків, занадто яскравого світла.

З розвитком предметної діяльності дитини вона самостійно та разом з дорослим діє з різноманітними предметами, спрямовуючи свою увагу на них. Завдання дорослого – забезпечити простір для дій дитини, збагатити оточуюче предметне середовище, дбаючи при цьому про безпеку життя дитини.

Значну роль у підтримці уваги в ранньому дитинстві має показ дитині предметів і нових способів дії з ними у контексті розвитку *ігрової діяльності*. Дорослий може підвищити стійкість уваги, підказуючи дитині новий поворот у грі, допомагаючи розгорнути сюжет. Ось дитина грається машинкою: неодноразово проїжджає «доріжкою» вперед і назад. Це їй швидко набридає. У цей момент звертається дорослий: твоя машинка потрібна, щоб підвезти цеглу для будівництва. Дитина підхоплює пропозицію дорослого – увага до машинки зберігається.

Переключення уваги дитини при переході від однієї діяльності до іншої полегшується, якщо дорослий організовує ці моменти в ігровій формі. Наприклад, діти граються у пасажирів поїзда. Наближається час обіду. Вихователь пропонує: «Пасажири зголодніли. Потрібно пообідати. А поїзд повезе вас далі».

У пізнавальній діяльності інтерес дитини переходить від спрямування на зовнішні ознаки – до глибинних, суттєвих, що змінює зміст уваги та її вибірковість. Протягом дошкільного дитинства малюка приваблює емоційно насичений матеріал. Дорослий, пам'ятаючи про це, створює зону позитивних переживань, тим самим викликаючи і підтримуючи мимовільну увагу дитини. Увага підтримується, коли дошкільник активний щодо предмета, обстежує його, відкриваючи в ньому щось нове. У той же час дорослий повинен вимагати довести почату справу до кінця, створювати у дітей установку на отримання якісного результату.

Використовуються спеціальні ігри і вправи на розвиток уваги, що включають розумову і рухову активність дітей. Наприклад, використовуються рухливі ігри «День і ніч», «Кіт і миші»; корисними є також дидактичні ігри, ігри-драматизації, в яких потрібно діяти згідно

з правилами. Рекомендуються також вправи: порівняй картинки; чого не вистачає?; лабіринт; продовж візерунок; розкласти у правильній послідовності серію картинок, які відображають процес одягання.

Важливе значення для розвитку уваги дитини має *режим дня*, який служить зовнішнім засобом її організації, полегшує переключення, розподіл, концентрацію уваги. Організацію режиму дня у дітей до раннього віку здійснює дорослий. Доцільно наперед нагадувати дітям про черговий режимний момент, змальовувати його привабливим, щоб сформувати готовність до нього: «Скоро прогулянка. Будемо одягати наших ляльок, садити їх на візочки й везти на прогулянку». Поступово дитина переходить до самоорганізації у виконанні режиму і в управлінні увагою.

Увагу можна і треба виховувати. Увагу, що виникає в активній діяльності дитини, не тільки зумовлює, а й підтримує раціонально організована її діяльність, і насамперед активна розумова праця. Організована вчителем навчальна діяльність дітей, що ґрунтується на різних формах їх мислительної активності, формує особливу рису особистості – уважність. Уважність виявляється у вмінні довгий час зосереджуватися на об'єкті діяльності, керувати своєю увагою, що є однією з найістотніших рис, які характеризують загальну готовність людини до праці.

7. Діагностика особливостей уваги дітей

Традиційно увага характеризується рядом властивостей: *зосередженістю, інтенсивністю, обсягом, розподілом, переключенням, стійкістю* – тривалістю зосередження на об'єкті або явищі.

Інколи *вибірковість* уваги виділяють як окрему її властивість, але більшість дослідників відносять вибірковість уваги до сутнісних її характеристик і включають у властивість концентрації.

Показниками продуктивності уваги згідно концепції В.Д. Шадрикова можна вважати *швидкість переключення уваги, широту розподілу уваги*.

Показниками якості уваги виступають *помилки переключення і розподілу уваги й інтенсивність уваги* (ступінь концентрації на об'єкті); про *надійність* уваги слід судити за тривалістю концентрації уваги і стійкості уваги.

Збір інформації про особливості уваги конкретної особи здійснюється за допомогою *неекспериментальних* і *експериментальних* методів.

Серед *неекспериментальних методів* головними є *спостереження* й *аналіз продуктів діяльності*. При аналізі продуктів діяльності дослідники, в основному, звертаються до аналізу помилок неуважності. Спостереження може бути ефективним методом для оцінки рівня розвитку уваги, оскільки багато поведінкових проявів уваги або неувagi доступні спостереженню краще, ніж, наприклад, прояви пам'яті або мислення. Необхідно відзначити, що ефективність спостереження як методу діагностики уваги істотно підвищується при використанні програми спостереження, виділенні поведінкових ознак уваги (неувagi), систематичності спостереження, грамотному підборі експертів. У психологічному інструментарії існують різні варіанти карт спостереження (орієнтованих в основному на вивчення особливостей інтелектуальної діяльності дошкільників і молодших школярів), значне місце в яких займають пункти, що описують поведінкові прояви уваги (неувagi).

Неекспериментальні методи вивчення уваги мають свої *обмеження*: прояв ознак уваги (неувagi) часто може бути ситуативне і не відображати реальний рівень розвитку уваги як психічного процесу і пізнавальної здібності. Крім того, зовнішні прояви уваги можуть бути оманливими й ілюструвати особливості абсолютно іншої сфери особистості.

Використання *експериментальних методів* дає можливість підвищити точність оцінки властивостей уваги, багато разів перевірити отримані дані за рахунок стандартизованих умов проведення експерименту.

Для діагностики атенційних здібностей може використовуватися будь-який вербальний (словесний, знаковий) або образний матеріал, досить добре знайомий випробовуваному. Матеріал не повинен створювати труднощі в його сприйнятті і впізнанні. Рухи, необхідні для виконання діагностичного завдання (наприклад, при вивченні розподілу уваги між розумовою і моторною діяльністю) мають бути звичними для обстежуваного.

Матеріал, як правило, пред'являється у вигляді таблиць або спеціальних бланків з цифрами, буквами, графічними зображеннями.

Час виконання завдання, як правило, не обмежений, але може бути одним із показників, що діагностуються. При цьому для діагностики стійкості уваги дітей час виконання завдання має відповідати віковій нормі.

Показниками успішності виконання завдання зазвичай служать: час роботи з тестовим стимульним матеріалом, кількість і характер помилок, обсяг виконаної роботи.

Для **діагностики обсягу уваги** використовуються дві групи методів:

1) засновані на симультанному (тахістоскопічному*) пред'явленні букв, цифр, фігур (тахістоскоп – від гр. *tachys* – швидкий – прилад, що дозволяє пред'являти зорові стимули на точно визначений, але дуже короткий час); 2) засновані на відшукуванні чисел.

У першому випадку показником обсягу уваги слугує кількість об'єктів, відтворених після їх пред'явлення; при цьому дотримуються певні правила пред'явлення матеріалу для забезпечення чіткості сприйняття (у психологічній літературі чітко прописані вимоги до розміру стимульного матеріалу, відстані до екрану, швидкості пред'явлення).

При вивченні обсягу уваги методами відшукування чисел використовуються таблиці з розташованими урозкид числами, які потрібно назвати в певному ладі. Обсяг уваги в такому разі визначається за непрямим показником – швидкості роботи з таблицею.

Для **діагностики розподілу уваги** між різними об'єктами використовуються таблиці різного кольору або різних систем числення, а також з різними знаками (наприклад + і ○). Випробовуваний повинен рахувати або відшукувати в певному порядку відповідні символи, переміжаючи елементи різних рядів.

* Тахістоскоп (від гр. *tachys* – швидкий) – прилад, що дозволяє пред'являти зорові стимули на точно визначений, але дуже короткий час.

У ролі тахістоскопів усе ширше використовують індикатори і дисплеї, керовані комп'ютером. Для проведення колективних експериментів застосовують проєкційні тахістоскопи – спеціально обладнані діапроектори.

Тахістоскопи розрізняються кількістю незалежно працюючих каналів пред'явлення інформації. Вони широко застосовуються у фундаментальних і прикладних дослідженнях сприйняття, впізнання, пам'яті та інших пізнавальних процесів.

Для дослідження розподілу уваги між різними видами діяльності можуть бути використані наступні процедури: ритмічне натиснення на ключ у такт з метрономом і одночасне рішення в думці арифметичних завдань (дослід Біне); слухання оповідання й одночасне виконання простих арифметичних операцій (дослід Стерзінгера) і ін. Як показник хорошого розподілу уваги виступає успішне виконання обох завдань.

Для діагностики *переключення уваги* зазвичай використовуються прості моделі розумової або сенсомоторної діяльності, в процесі здійснення яких випробовуваний через певні проміжки часу повинен міняти способи її виконання. До них можна віднести складання чисел (Е. Крепелін), відшукування чисел (червоно-чорні таблиці Шульте), викреслювання знаків (коректурна проба) і ін.

Для діагностики *концентрації уваги* використовуються різного роду коректурні таблиці (цифрові, буквені, з кільцями Ландольта, з простими геометричними фігурами), в яких потрібно протягом певного часу відшукувати і викреслювати задані експериментатором знаки. Показником хорошої концентрації при цьому виступає мінімальна кількість помилок, а кількість переглянутих знаків – додатковий показник. Другий спосіб діагностики концентрації уваги заснований на використанні сенсомоторних проб типу лабіринтів і переплутаних ліній.

Стійкість уваги зазвичай вивчається в процесі тривалого зорового зосередження (напруженої роботи). Найбільш поширеним стимульним матеріалом є різні коректурні таблиці. В процесі виконання завдання випробовуваний за сигналом дослідника відзначає обсяг роботи, виконаний за кожну хвилину. Показником стійкості уваги слугує динаміка ефективності діяльності випробовуваного протягом усього часу дослідження. Зазвичай як основний критерій використовується кількість переглянутих рядків або знаків (продуктивність), а якість роботи (кількість допущених помилок) виступає додатковим показником.

Проведений нами аналіз зібраних методик діагностики уваги показав наступне: у психодіагностиці виявляється обмежена кількість самостійних, принципово відмінних один від одного підходів до створення методик діагностики властивостей і здібностей уваги, решта же методик є модифікаціями цього класичного набору: ціла група методик має однаковий стимульний матеріал і подібну органі-

зацію дослідження, при цьому різні методики в такій групі спрямовані на діагностику різних властивостей уваги (така ситуація виявляється, наприклад, у зв'язку з використанням коректурних таблиць і таблиць Шульте); значна частка методик – це клінічні проби, які можуть бути використані лише на специфічному контингенті і слабо застосовні до дослідження здібностей уваги психічно здорових дітей.

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика стійкості уваги. А

Підготовка дослідження.

Підібрати 2 пари картинок, які містять по 10 і 15 відмінностей; декілька незакінчених малюнків чи малюнків із безглуздим змістом, декілька наполовину розмальованих картинок.

Проведення дослідження.

Проводять з дітьми 3–6 років 3 серії експерименту, які різняться змістом завдань.

Перша серія

Порівняння «картинок». Дитині показують пари картинок і просять знайти всі відмінності.

Друга серія

«Що неправильно?». Дитині послідовно показують незакінчені картинки безглуздового змісту і просять знайти невідповідності.

Третя серія

«Розмалюй картинку». Дитині дають наполовину розмальовану картинку і просять розмалювати іншу половину так само, як першу.

У всіх серіях фіксують час виконання завдання, час і кількість відволікань від його виконання.

Обробка даних

Підраховують показники успішності виконання завдань за кожною серією. Таким показником у першій серії є кількість правильно названих відмінностей картинок (із 10-15); у другій серії – кількість названих незакінчених деталей і безглуздостей малюнка; у третій – кількість правильно розмальованих деталей. Результати заносять у таблицю.

Порівнюють вікові особливості стійкості і цілеспрямованості уваги за виділеними показниками.

2. Діагностика стійкості уваги. Б

Підготовка дослідження

На папері намалювати 9 рядків кружечків (по 6 у рядку, розміром 3 см кожний), перший ряд розмалювати в 6 кольорів. Підібрати 5 сюжетних картинок, кольорові олівці, секундомір.

Проведення дослідження.

Проводять індивідуально з дітьми 3–6 років (2 серії):

Перша серія

Дитині показують послідовно картинки і фіксують час розглядання (інтервал часу між моментом, коли вперше її погляд звернув увагу на картинку та моментом, коли вона відволіклась, переводить погляд на експериментатора і на оточуюче).

Друга серія

Дитину просять розмалювати кола у відповідності до кольору першого рядка. Фіксують тривалість діяльності, тривалість відволікань від неї.

Обробка даних

Дані першої серії заносять у *таблицю 2.27*. Підраховують середній час, затрачений на розглядання картинок, і який є показником стійкості уваги. У другій серії підраховують середню тривалість діяльності і середню тривалість відволікань у всіх вікових групах. Результати заносять в *таблицю 2.28*. Роблять висновки про вікові зміни стійкості уваги.

Таблиця 2.27

Особливості стійкості уваги

Вік дітей	Час розглядання картинки, хв.					В середньому
	1	2	3	4	5	
3-4 р.						
4-5 р.						
5-6 р.						

Таблиця 2.28

Вік дітей	Середня тривалість діяльності, хв.	Середня тривалість відволікань, хв.
3-4 р.		
4-5 р.		
5-6 р.		

3. Діагностика довільного переключення уваги

Підготовка дослідження

Підібрати 10 карток із зображенням 6 тварин на них.

Проведення дослідження

Дослідження проводять із дітьми 4–6 років. Кожну дитину просять 5 разів підряд зробити відбір карток. При цьому в першому, другому і п'ятому відборах вона повинна відкласти картки із тим самим зображенням. Наприклад, курки і коника, але не можна брати картки із забороненими зображеннями, наприклад, ведмедя. Третій і четвертий раз вимоги і заборони будуть інші.

Дитині пояснюють: «Відбери картки із зображенням курки і коника, але не бери картки з зображенням ведмедя». Після виконання цього завдання картки знову перемішують і дитині пропонують знову їх зібрати. При цьому дитину просять уважно подивитись на всі зображення, згадати, що їй говорили при першому відборі і повторити інструкцію вголос. Після відбору картки знову перемішуються. Третій відбір: брати тільки картки із зображенням ведмедя. Четвертий відбір: дитину запитують, які картки можна і не можна брати, просять повторити вголос інструкцію. П'ятий відбір: просять дитину згадати зміст першої інструкції і відібрати картки відповідно до неї.

Обробка даних

Підраховують кількість правильних рішень в 5 відборах. Результати заносять в таблицю за віком: 4–5 р., 5–6 р.

Роблять висновки про вікові особливості переведення уваги, про роль повторення інструкції вголос під час виконання завдання.

4. Діагностика стійкості і розподілу уваги

Підготовка дослідження

Підібрати 3–4 дидактичні гри (наприклад, «Що змінилось?»), які спрямовані на прояв стійкості уваги у дітей. Так, зміст гри «Що утворилось?» полягає в тому, що експериментатор пропонує дітям провести на папері певні лінії по клітинках вправо, вверху, вниз, вліво. При цьому повинна утворитись фігура певної форми, яка відповідає взірцю. Будь-яке відволікання в такій грі відбивається на правильності фігури.

Підготувати велику кількість олівців трьох кольорів (наприклад, 30), причому кількість олівців кожного кольору повинна бути не однакова.

Проведення дослідження

Перша серія

Проводиться у формі обраної гри індивідуально з дітьми 4–6 років.

Друга серія

Дитині 4–6 років пропонують швидко розкласти олівці за кольором. Фіксують час виконання завдання, помилки і відволікання.

Третя серія

Дитині 5–6 років протягом 20 секунд показують велике коло з різнокольоровими кружечками і просять сказати, скільки намальовано кружечків різного кольору.

Обробка даних

Підраховують кількість правильних відповідей за кожною серією експерименту. Результати заносять у таблицю.

У першій серії підраховують коефіцієнт стійкості уваги: кількість знайдених відмінностей чи співпадань отриманої фігури-еталону (в залежності від змісту гри), співставляють із кількістю істинних відмінностей. У другій серії показником розподілу уваги є час виконання завдання. У третій серії кількість названих кружечків.

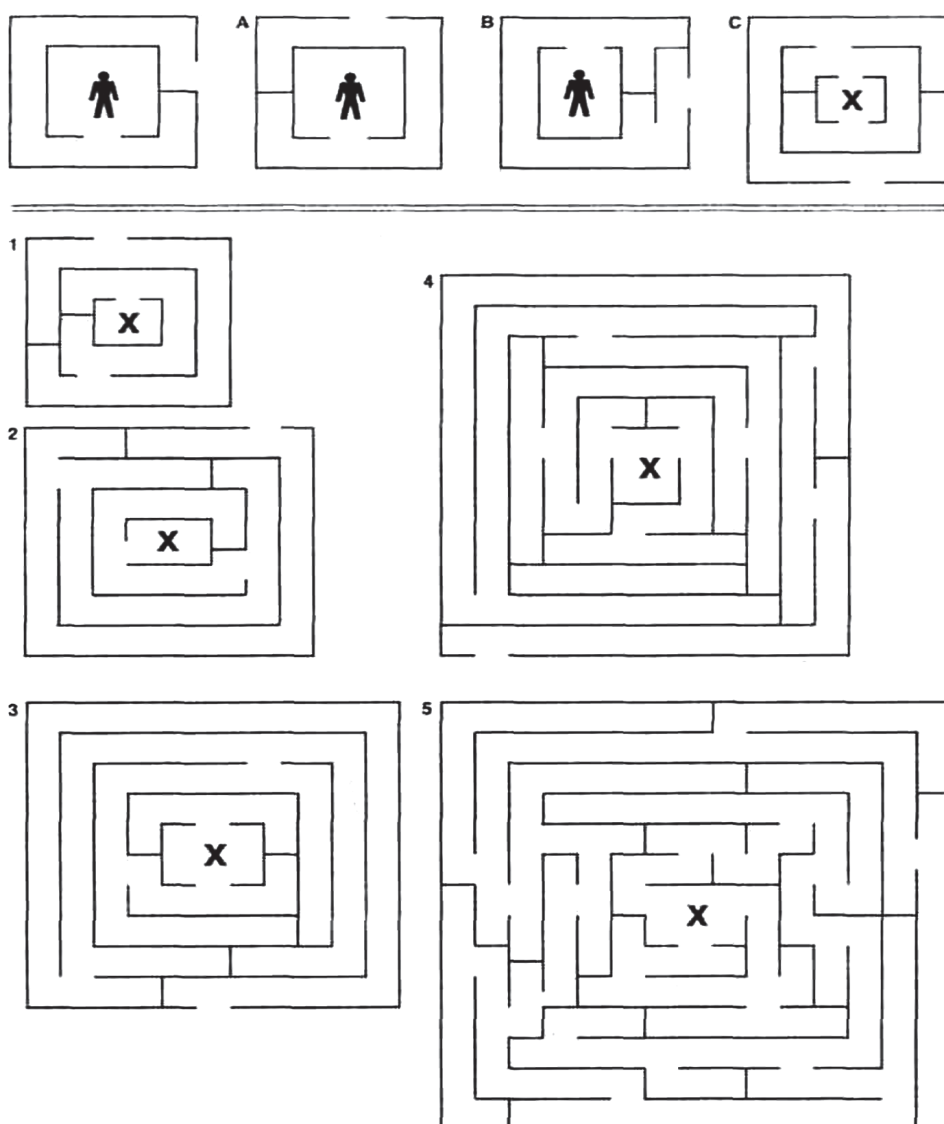
Порівнюють показники стійкості і розподілу уваги в грі та в лабораторному експерименті, аналізують вікові відмінності.

5. Діагностика стійкості уваги

З цією метою використовується методика «Лабіринт», яка є субтестом з дитячого варіанту тесту Дж. Векслера (мал. 2.32). Методика для дітей у віці від 5 років.

Процедура проведення. Для дітей молодших 8 років і старших, підозрюваних в розумовій відсталості потрібно починати з демонстрації за зразком.

Інструкція. Подивися на хлопчика (дівчинку). Він (вона) ось у такому будиночку. Чорні лінії – це стінки. А тут (*експериментатор показує на вихід з лабіринту*) стінки немає, тут вихід на вулицю. Ось дивися, як хлопчик (дівчинка) піде на вулицю. (*Експериментатор малює шлях від центру до виходу, не відриваючи олівець і не пере-*



Мал. 2.32. Різні варіанти лабіринтів

тинаючи лінію.) Так і ти робитимеш. Тільки коли малюватимеш – не перетинай ліній, тобто не можна робити ось так (показує перетин). Прагни не заходити у безвихідь, а швидше малюй шлях на вулицю. Якщо зайдеш у безвихідь, то швидко малюй шлях назад, от так (показує заходження у безвихідь, вихід з нього і весь шлях до кінця; олівець не відриває). Але є одне правило: як тільки поставиш олівець на папір – то до самого виходу відривати його не можна, тобто не можна робити так (показує відрив). Все зрозуміло? Ну давай, спробуємо. Став олівець сюди (вказує на центр лабіринту А), малюй швидше.

Включити секундомір. При невдачі – продемонструвати вихід з лабіринту А і запропонувати лабіринт В. Припиніть при 2 невдачах підряд.

Для дітей 8 років і старше, не підозрюваних у розумовій відсталості, почати з лабіринту С. Дати словесну інструкцію. При правильному виконанні (не більш за одну помилку і в межах ліміту часу) дати аванс за лабіринти А і В (4 бали). При невдачі (2 і більше помилки, вихід за межі ліміту часу) – повернутись до лабіринтів А і В. *Припиніть* при 2 невдачах підряд. Оцінка залежить від кількості помилок і від виконання в межах ліміту часу (табл. 2.29).

Таблиця 2.29

Оцінка результатів з урахуванням часу виконання завдання і кількості помилок

Номер завдання	Час	Макс. к-сть помилок	Бали (у межах limit) при наявності:		
			відсутності помилок	однієї помилки	більше однієї помилки, але в межах макс. к-сті помилок
А	30''	2	2	1	1
В	30''	2	2	1	1
С	30''	2	2	1	1
1	30''	3	3	1	2
2	45''	3	3	1	2
3	60''	5	3	1	2
4	120''	6	3	1	2
5	120''	8	3	1	2

Загальні правила

1. Завдання вважається невиконаним, якщо а) кількість помилок перевищує допустиму для даного лабіринту (незалежно від часу виконання) або б) перевищений ліміт часу (незалежно від кількості помилок).

2. Помилками вважаються: а) кожен відрив олівця, за винятком випадків, коли це необхідно для виправлення попередньої помилки (наприклад, перетин ліній); б) перетин лінії і, тобто коли між лінією і слідом олівця на протилежній стороні є проміжок. Виключенням є обставини, коли перетин випадковий (наприклад, зрушився аркуш паперу), в) кожен перетин пунктирної лінії в одному напрямі.

3. При кожному відриві олівця робити випробовуваному зауваження («не відривай олівець»).

4. При перетині лінії зауваження робиться тільки один раз.

Обробка й інтерпретація результатів

Визначається оцінка за кожен лабіринт-завдання з урахуванням часу виконання і максимально допустимої кількості помилок, а також залежно від кількості помилок, допущених у кожному завданні. Загальна оцінка визначається як сума балів за 8 завданнями. Далі ця сума переводиться у шкальну оцінку залежно від віку дитини (табл. 2.30).

Таблиця 2.30

Переведення отриманих балів у шкальні оцінки

Шкальна оцінка	5 років 5 р. 3 міс.	5р. 4 міс. 5 р. 7 міс.	5 р. 8 міс. 5 р.11 міс.	6 р. 6 р. 3 міс.	6 р. 4 міс. 6 р 7 міс.	6 р. 8 міс. 6 р.11 міс.
0	—	—	—	—	—	—
1	—	—	—	—	—	—
2	—	—	—	—	—	—
3	—	—	—	—	—	—
4	—	—	—	—	—	—
5	0	0	0	0	0	0
6	—	—	—	1	1	1–2
7	1	1	1	2–3	2–3	3–4
8	2–3	2–3	2–3	4	4–5	5–6
9	4	4	4–5	5	6	7
10	5	5	6	6–7	7–8	8–9
11	6–7	6–7	7–8	8–9	9–10	10–11
12	8–9	8–9	9–10	10	11–12	12–13
13	10	10	11–12	11–12	13–14	14
14	11–12	11–12	13–14	13–14	15	15
15	13–14	13–14	15	15	16	16
16	15	15	16	16	17	17
17	16	16	17	17	—	18
18	17	17	—	18	18	—
19	18	18	18	19	19	19
20	19–21	19–21	19–21	20–21	20–21	20–21

6. Діагностика концентрації уваги

Устаткування. Дві таблиці з тест-об'єктами (мал. 2.33), геометричні фігури (знаки), секундомір, олівець або ручка.

Інструкція. Викреслюй однією рисою зверху вниз кружечки, а двома рисами квадратики у кожному рядку. Працюй швидко і уважно, прагни не пропускати. Зробиш один рядок, переходь до другого і так далі, поки не виконаєш завдання на всьому аркуші.

Процедура виконання. Завдання дається на початку дня. Експериментатор відзначає рисою на аркуші кількість переглянутих знаків. Фіксує час виконання завдання – 4 хв.

У кінці дня за другою тест-таблицею дається 4 хв. на виконання аналогічного завдання для визначення ступеня стомлюваності обстежуваного.

Обробка результатів. Фіксується кількість пропущених і невірно закреслених знаків на початку і в кінці дня за кожні 4 хв.

Коефіцієнт продуктивності роботи на початку і в кінці дня обчислюється за формулою:

$$K = S \frac{\Sigma}{\Sigma + p}$$

де S – кількість всіх переглянутих знаків; Σ – кількість вірно закреслених знаків; p – кількість пропущених або невірно закреслених знаків.

Рівні оцінки працездатності:

$$I - K = S$$

$$K = S$$

$$II - K = [(S - 1) \text{ до } \frac{1}{2} S]$$

$$K = (S - 1) \text{ до } \frac{1}{2} S$$

$$III - K = [(\frac{1}{2} S - 1) \text{ до } \frac{3}{8} S]$$

$$K = (\frac{1}{2} S - 1) \text{ до } \frac{3}{8} S$$

$$IV - K = [(\frac{3}{8} S - 1) \text{ до } \frac{1}{8} S]$$

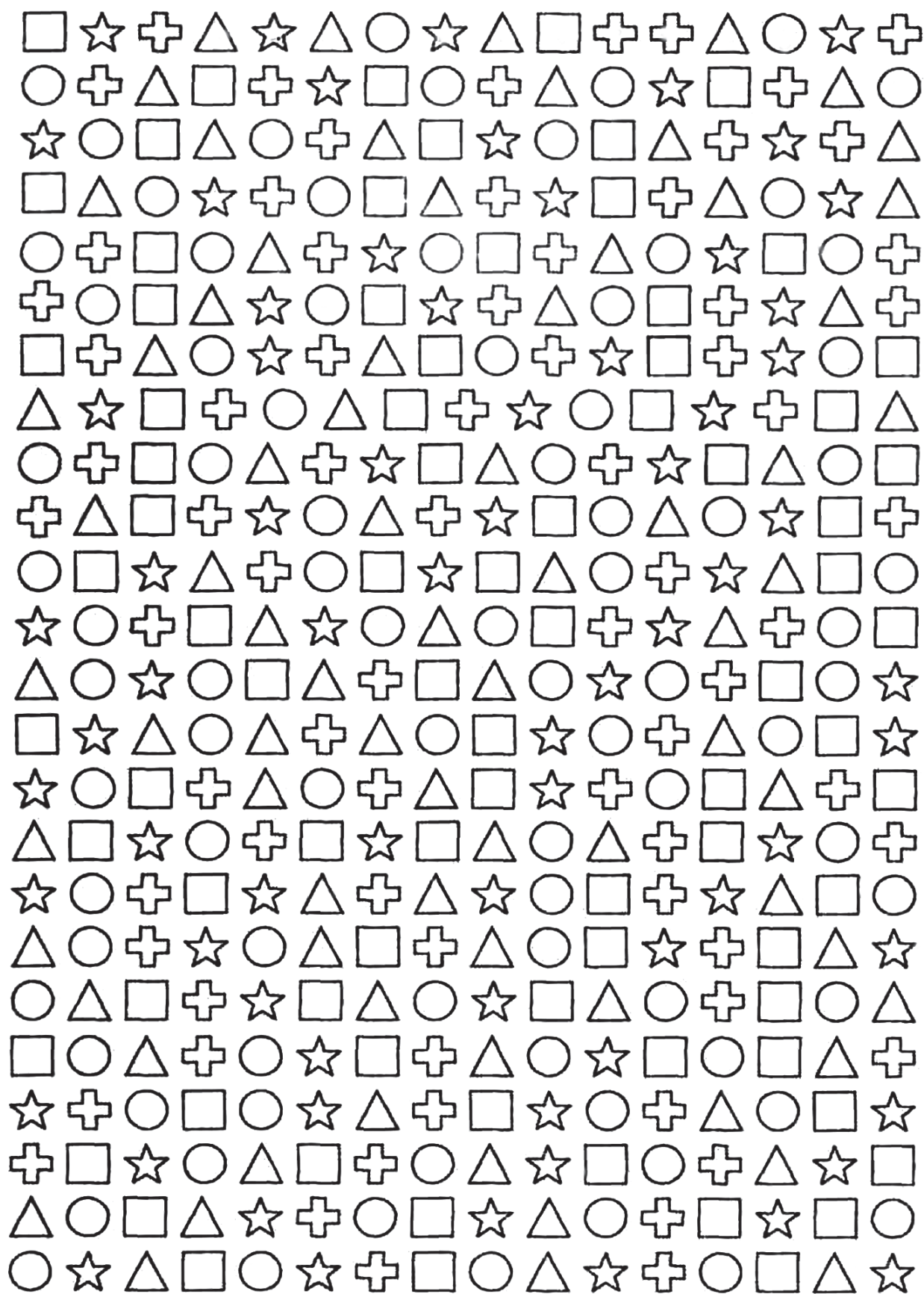
$$V - K = [(\frac{1}{8} S - 1) \text{ до } 0]$$

7. Діагностика стійкості і концентрації уваги на об'єкті

Методика «Лабіринт»

Пропонується дітям із 3–4 років.

Мета дослідження. Виявлення розуміння інструкції, стійкість концентрації уваги на об'єкті. Цілеспрямованість діяльності. Особливості зорового сприйняття.

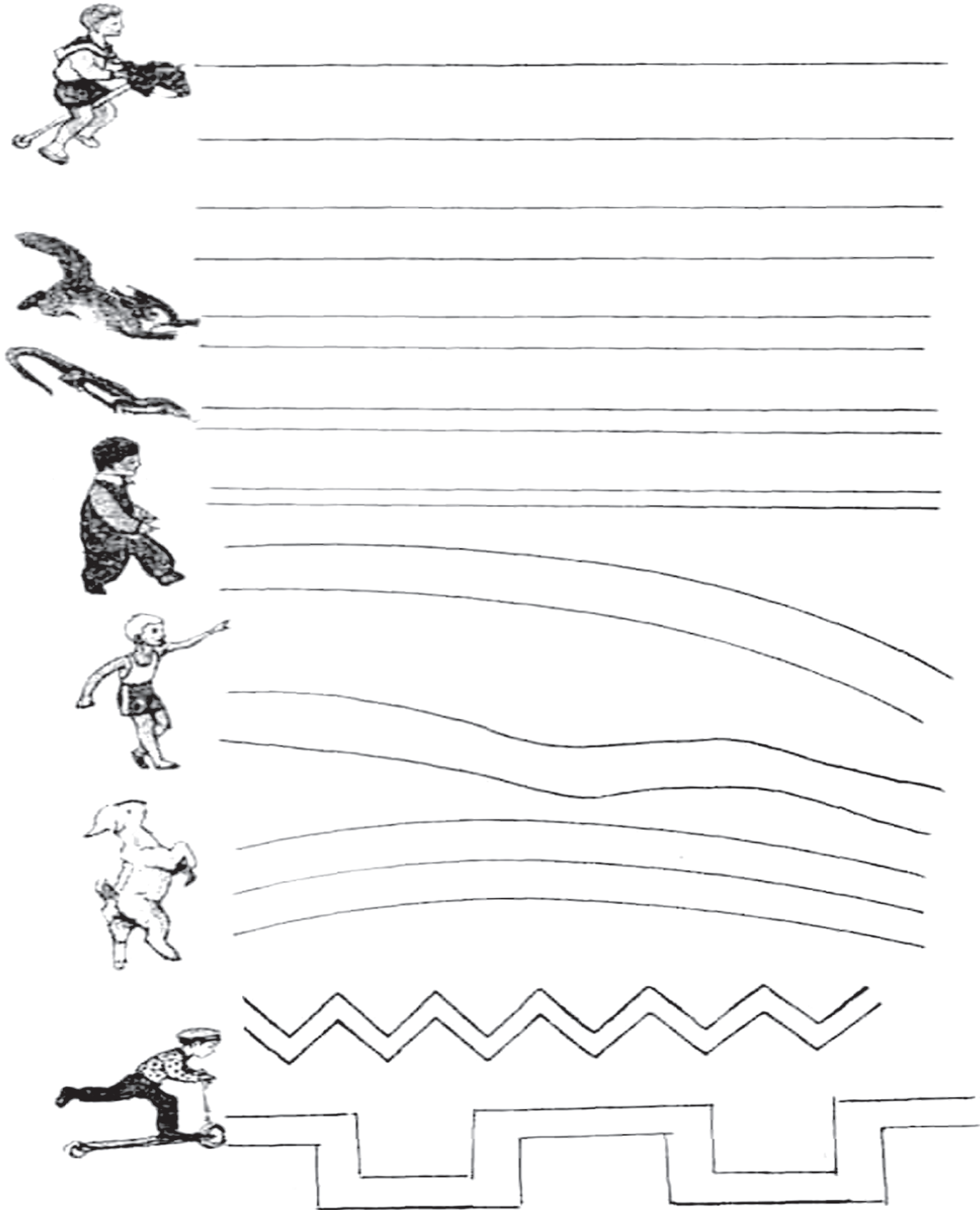


Мал. 2.33. Тест-об'єкти

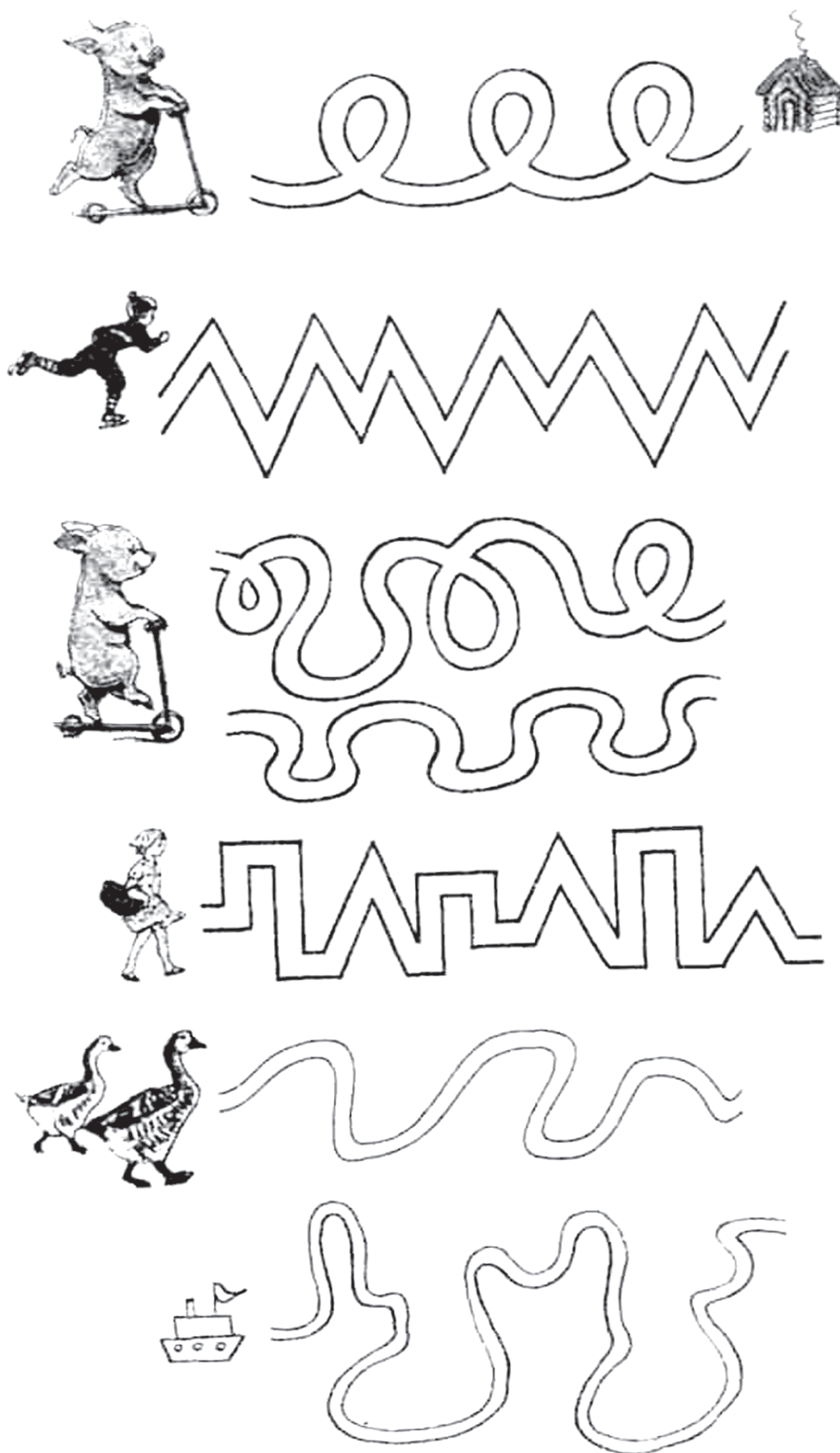
Устаткування. Декілька малюнків з лабіринтами (мал. 2.34–2.37), указка або олівець.

Процедура виконання. Перед дитиною послідовно кладуть малюнки.

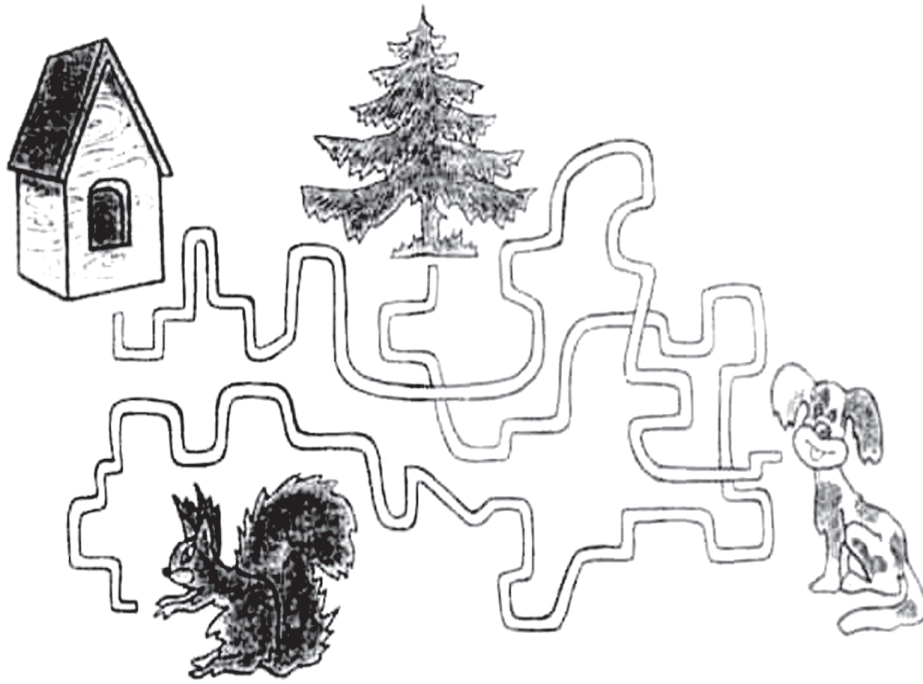
Інструкція. Подивися, по якій доріжці побіжать (поїдуть) до себе додому дійові особи.



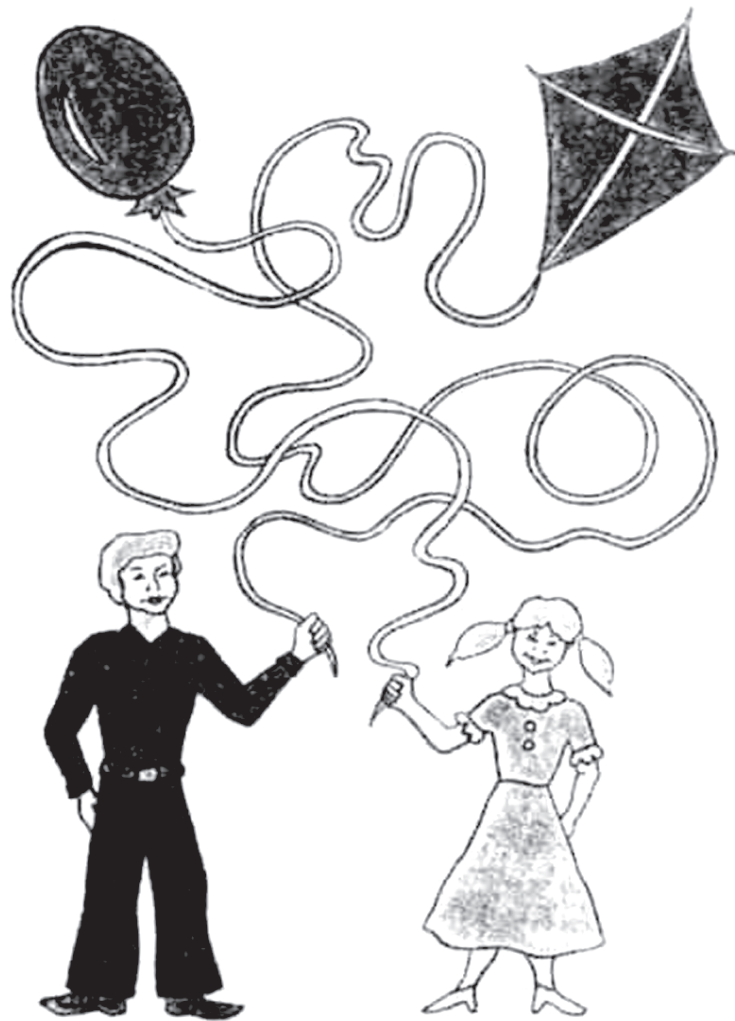
Мал. 2.34



Мал. 2.35



Мал. 2.36

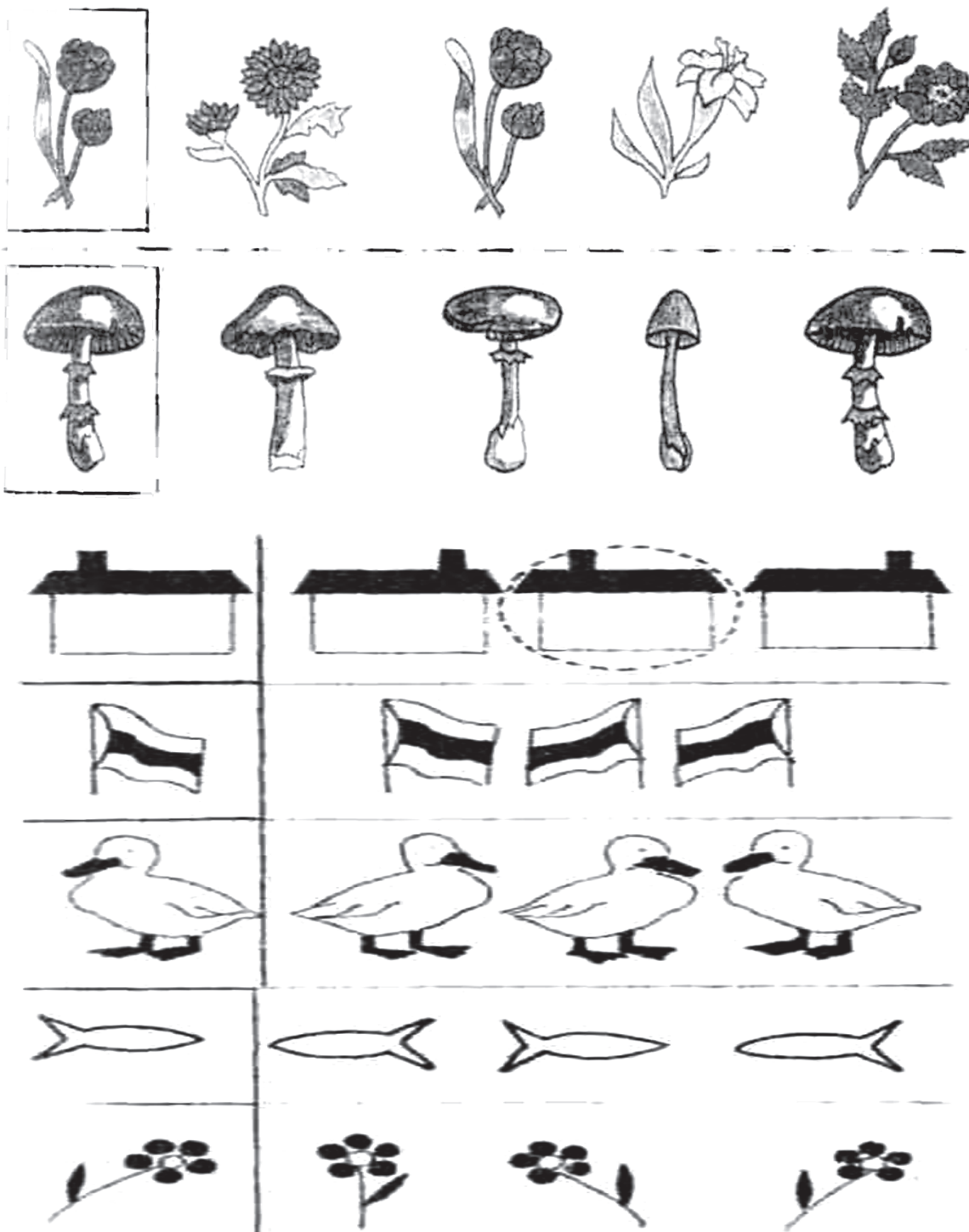


Мал. 2.37

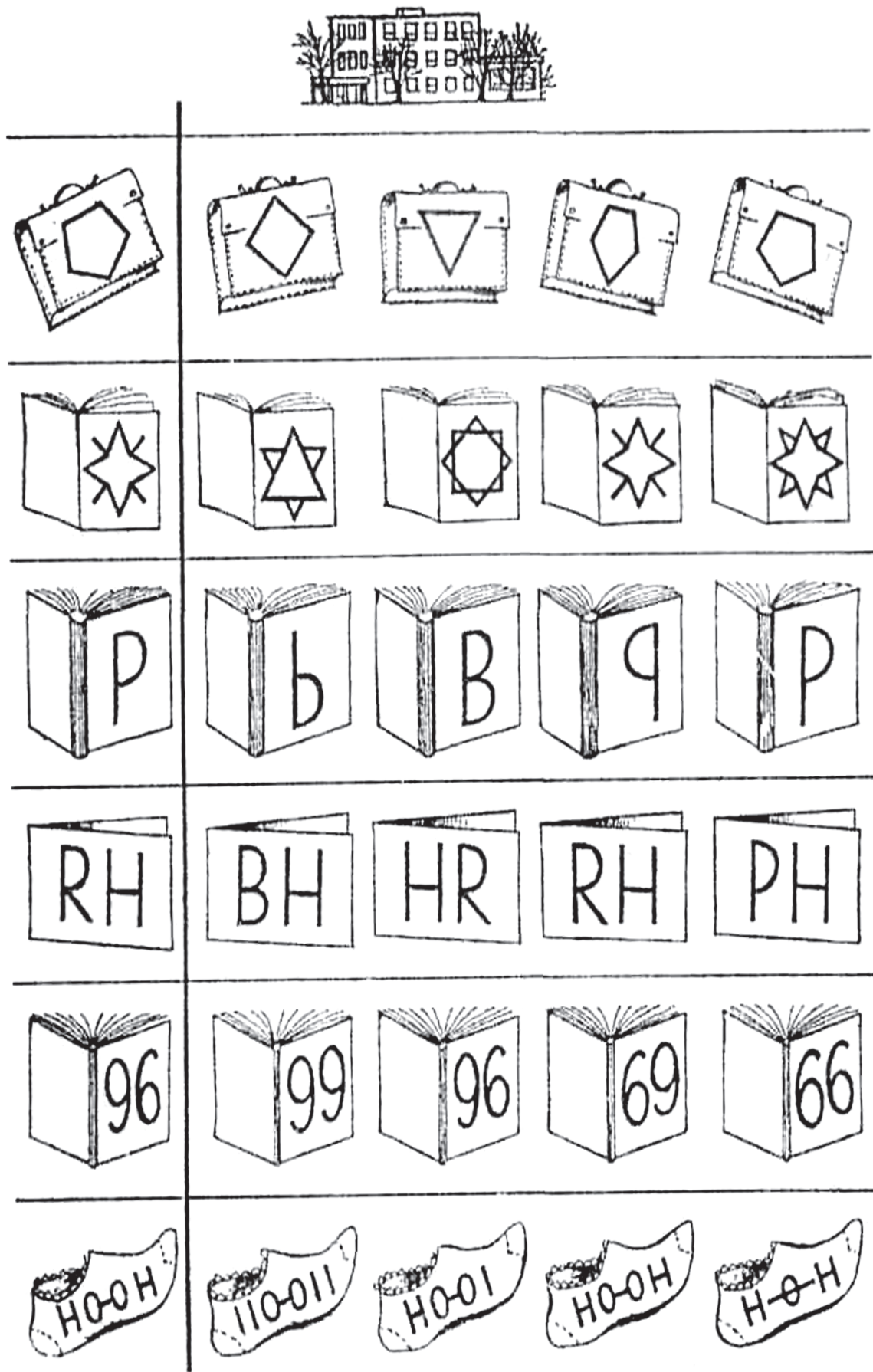
8. Діагностика здатності встановлювати тотожність, схожість і відмінність в предметах, стійкості уваги

Завдання 1. Знайди таку ж картинку (з 3,5–4 років) (мал. 2.38; 2.39).

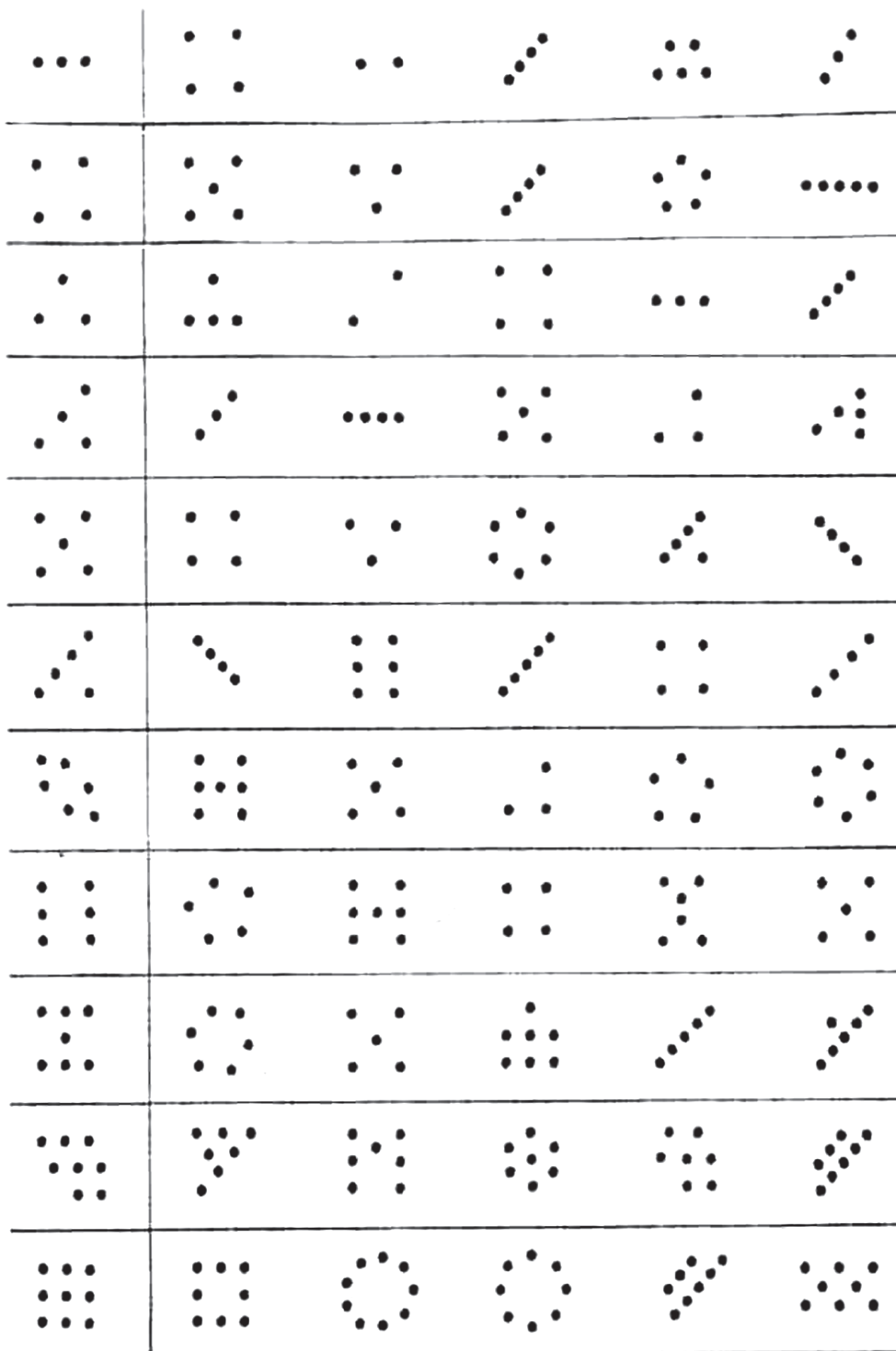
Завдання 2. Знайди таку ж кількість крапок (5 років) (мал. 2.40).



Мал. 2.38



Мал. 2.39



Мал. 2.40

Мета дослідження. Виявлення здатності встановлювати тотожність, схожість і відмінність в предметах на основі зорового аналізу. Спостережливість. Стійкість уваги. Цілеспрямованість сприйняття.

Устаткування. Малюнки із зображенням різних предметів.

Інструкція.

1. Подивися на картинку на початку ряду і обведи кружком таке ж зображення (мал. 2.23).

2. Знайди таку ж кількість крапок і обведи кружечком (мал. 2.24).

МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика стійкості уваги

Для проведення дослідження буде потрібно стандартний бланк тесту «Коректурна проба» (мал. 2.41) і секундомір. На бланку у випадковому порядку надруковані деякі букви українського алфавіту, зокрема букви «к» і «р»; усього 2000 знаків, по 50 букв в кожній строчці.

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться *індивідуально*. Починати слід, лише переконавшись, що у випробовуваного є бажання виконувати завдання. При цьому у дитини не повинно створюватися враження, що її перевіряють. Випробовуваний повинен сидіти за столом у зручній для виконання даного завдання позі. Експериментатор видає йому бланк «коректурної проби».

Інструкція. На бланку надруковані букви українського алфавіту. Послідовно розглядаючи кожен рядок, відшукуйте букви «к» і «р» і zakresліть їх. Завдання потрібно виконувати швидко і точно». Випробовуваний починає працювати за командою експериментатора. Час роботи – 10 хв.

Обробка й інтерпретація результатів.

При обробці результатів психолог звіряє результати в коректурних бланках випробовуваного з програмою – ключем до тесту. З протоколу дослідження (табл. 2.32) в психологічний паспорт школяра вносяться наступні дані: загальна кількість переглянутих букв за 10 хв., кількість правильно викреслених букв за час роботи, кількість букв, які необхідно було викреслити.

АКШВЕАНЕРКВСОАЕНВРАКОЕСАНРКВНЕОРАКСВОЕС
 ОБРКАНВСАЕРНВКСОАНЕОСВНЕРКАОСЕРВКОАНКСА
 КАНЕОСВРЕНАКСОЕНВРКСАРЕСВНЕСКАОЕНСВКРАЕО
 ВРЕСОАКВНЕСАКВРЕНСОАКВРЕНСОКВРАНЕОКРВНАС
 НСАКРВОСАРНЕАОСКВНАРЕНСОКВРЕАОКСНВРАКСОЕ
 РВОЕСНАРКВOKPАНВОЕСВНЕАРOKВНЕСАО.КРЕСАВКН
 ЕНРАЕРСКВОКСЕРВОСАНОБРКАСОАРНЕОАРЕСВОЕРВ
 ОСКВНЕРАОСЕНВСНРАЕОКСАНРАЕСВРНВКСНАОЕРСН
 ВКАОВСНЕРКОВНЕАНЕСВНОКВНРАЕОСВРВОАНСКОКР
 СЕНАОВКСЕАВНСКРАОВКСЕОКСВНРАКОКРЕСВКОЕНС
 КОСНАКВНАЕСЕРВНСКОАЕНСОВНРВКОСНЕАКОВНСАЕ
 ОВКРЕНРЕСНАКОКАЕРВСАРКВОСВНЕРАНСЕОВРАКВО
 АСВКРАСКОВРАКНСОКРЕНГРСЕАОКСАКРНРАКАЕРКС
 НАОСКОЕОВСКОАЕОЕРКОСКВНАКВОВСОЕАЧНВСРНАК
 ВНЕОСЕАВКРНВСНВКАСВКАНАКРНСРНЕОКОВСНВОВР
 СЕРВНРКСРКВНЕАРАНЕРВОАЕСЕРАНЕРВОАРНВСАРВ
 ЕРНЕАЕОРНАСРВКОВРАЕОСЕОВНАНЕОВСКОВРНАКСЕ
 РВКОСКАОЕНРВОСКРЕНАЕАНАКВСЕОВКАРЕСНАОВКО
 АОВНРВНСРЕАОКРЕНСРЕАКВСЕОКРАНСКВНАЕОВНРС
 КАОРЕСВНАОЕСВОКРНКРКРАЕРКОАСАРВНАЕОСКРВК
 ОКРАНАОЕСКОЕРНВКАРСВНРВНСЕОКРАНЕСНВКРАНВ
 ЕРАКОКСОВРНАЕАСВКВНОСЕНВРАКРЕОСОВРАОЕСЕА
 НЕСВКРЕАКСВНОЕНЕОСВНЕОРКАКСВНЕОКРОКАНЕОС
 РНЕСВНРКОВКОАРЕОВОКСНВКАЕРВОСНЕАКАСНВОЕН
 СВНЕОВКРАНРЕСКОАНВРКАНВСОЕРАНВОСАРКВНСОЕ
 ОКАНЕКРВСЕНРКАЕСВОКАРЕОКВНАРЕСКВНЕОСАРНВ
 КРНСАОЕРКОСНВКОЕРВОСКАЕРНСОАНВРКВСЕНРАКС
 РНВКОСНЕАКВРСОАНСКВОАСНЕВОЕНСКВРНАОЕНСОА
 НСОЛКВРНСЛОЕРРСКОЕНЛРНВОСКАОКРНСЕОВСЕНВК
 ЕКРНСОАРВНЕСАРКВРНСЕНВРАКВСЕОКАЕРКОВНЕАС
 ОЕНРВКСЕРВНАОЕАСКРЕНВКСОАРЕОКСЕРНЕАРВСКВ
 АНСОКРВНЕОСКВНРЕОКРАСВОЕРНРКВНРКАСОВНАОК
 РВАКРНЕСОКАРКВОАСРЕОКРАНВРЕСКРНВКОЕСАНЕО
 ВРКОАСНАКОКВОСЕРКВНЕРАКСНЕОКРЕАСОКРЕОВНС
 СЕОВНАРКОСВНРЕАНРОАСОКРЕАОСВКАКРЕРКОЕСВН
 ОАЕРВКСОЕНРАКРНСЕАКОВОЕНСАНРВОСЕНВОКНВРА
 ЕСНАКВОЕРЕНСАКВОАЕРКСЕНРАКРВСАЕОВНЕСРКВО
 ОКРЕСОАНЕРВНЕСКАОРВРКОСАКВСКАКРЕСВНАКРЕС
 СВКОАНРВКСОЕРНАКВСНЕРАЕОВРНАКВСНВОЕРАЕОК
 ВРАСНРКОЕАСОВРЕСКОАНЕСНВСКАЕОРНАКЕРНСОКВ

Мал. 3.41. «Коректурна проба»

Таблиця 2.32

Протокол дослідження стійкості уваги

Показник	Результат
Кількість переглянутих за 10 хвилин букв	
Кількість правильно викреслених букв	
Кількість букв, які необхідно було викреслити	
Точність виконання завдання, %	
Оцінка точності, бали	
Оцінка продуктивності, бали	
Оцінка стійкості уваги, бали	

Таблиця 2.33

Оцінка стійкості уваги (у балах)

Продуктивність		Точність	
знаки	бали	%	бали
менше 1010	1	менше 70	1
1010–1175	3	70–72	2
1175–1340	5	72–73	3
1340–1505	7	73–74	4
1505–1670	9	74–76	5
1670–1835	10	76–77	6
1835–2000	11	77–79	7
2000–2165	12	79–80	8
2165–2330	13	80–81	9
2330–2495	14	81–83	10
2495–2660	15	83–84	11
2660–2825	16	84–85	12
2825–2990	17	85–87	13
2990–3155	18	87–88	14
3155–3320	19	88–90	15
3320–3485	20	90–91	16
3485–3650	21	91–92	17
3650–3815	22	92–94	18
3815–3980	23	94–95	19
3980–4145	24	95–96	22
4145–4310	25	96–98	24
більше 4310	26	більше 98	26

Примітка. При переведенні точності у бали слід враховувати, що верхня межа інтервалу належить наступному інтервалу.

З'ясовується продуктивність уваги, рівна кількості переглянутих букв за 10 хвилин, і за формулою розраховується точність:

$$K = \frac{m}{n} \times 100\%,$$

де m – кількість правильно викреслених за 10 хвилин букв;
 n – кількість букв, які необхідно було викреслити.

Таблиця 2.34

Шкала для переведення показників властивості уваги у шкальні оцінки

Шкальні оцінки (бали)	Стійкість уваги	Переключення уваги	Обсяг уваги
19	більше 50	більше 217	менше 115
18	–	–	–
17	48–49	214–217	115–125
16	46–47	211–214	125–135
15	44–45	208–211	135–145
14	39–43	205–208	145–155
13	36–38	201–205	155–165
12	34–35	195–201	165–175
11	31–33	189–195	175–195
10	28–30	182–189	195–215
9	25–27	172–182	215–235
8	23–24	158–172	235–265
7	20–22	149–158	265–295
6	16–19	142–149	295–335
5	14–15	132–142	335–375
4	12–13	122–132	375–405
3	9–11	114–122	405–455
2	–	110–114	–
1	–	–	–
0	менше 9	менше 110	більше 455

Примітка. 1 бал не ставиться ніколи.

З метою отримання інтегрального показника стійкості уваги необхідно оцінки *точності* і *продуктивності* перевести у відповідні бали за допомогою спеціальної таблиці, отриманої шляхом звичайного шкалування (табл. 2.33).

Вираховується інтегральний показник стійкості уваги A за формулою: $A = B + C$, де B і C – бальні оцінки продуктивності і точності відповідно. Для зіставлення даних по стійкості уваги з іншими властивостями атенційної функції необхідно знов здійснити переведення інтегрального показника стійкості уваги у шкальні оцінки за спеціальною таблицею (табл. 2.34).

2. Діагностика обсягу динамічної уваги

Для проведення дослідження будуть потрібні таблиці Горбова – чотири таблиці розміром 35×35 см. (табл. 2.35), де в кожній клітці у випадковому порядку розкидані числа від 1 до 25, секундомір, указка. Для запису результатів завдання потрібно наперед підготувати протокол (табл. 2.36).

Табл. 2.35

Таблиці Горбова для діагностики обсягу уваги

I					II				
14	18	7	24	21	22	25	7	21	11
22	1	10	9	11	6	2	10	3	23
16	5	8	20	6	17	12	16	5	18
23	2	25	3	15	1	15	20	9	24
19	13	17	12	4	19	13	4	14	8

III					IV				
21	12	7	1	20	8	5	11	23	20
6	15	17	3	18	14	25	17	1	6
19	4	8	25	13	3	21	7	19	13
24	2	22	10	5	18	12	24	16	4
9	14	11	23	16	9	15	2	10	22

Таблиця 2.36

Протокол дослідження обсягу уваги

Номер таблиці	Час пошуку цифр, с
I	
II	
III	
IV	
Σ	

Процедура проведення

У першу чергу психолог повинен сформулювати в дитини бажання виконувати завдання. Дослідження проходить індивідуально. Випробовуваний повинен знаходитися на такій відстані від вертикально розташованої таблиці, щоб бачити її повністю. Дитина приступає до виконання завдання після усної інструкції.

Інструкція. На таблиці намальовані цифри від 1 до 25. Необхідно якнайшвидше знайти і показати указкою всі цифри.

Дослідник фіксує і заносить у протокол час виконання завдання по кожній із чотирьох таблиць. При обробці результатів обстеження підраховується загальний час пошуку цифр за всіма чотирма таблицями. Для подальшого зіставлення даних за обсягом уваги з іншими характеристиками атенційної функції необхідно знову здійснити перевід інтегрального показника стійкості уваги в шкальні оцінки за спеціальною таблицею (див. табл. 2.34).

3. Діагностика переключення уваги

Для проведення дослідження потрібні таблиці Горбова–Шульте (див. табл. 2.37) розміром 49×49 см з цифрами від 1 до 25 чорного кольору і цифрами від 1 до 24 червоного кольору, секундомір, указка. Обов'язково наперед підготувати протокол для реєстрації часу і помилок при пошуку цифр (табл. 2.38).

Таблиця 2.37

Чорно-червона таблиця Горбова-Шульте для діагностики переключення уваги

9	17	9	25	20	14	11
4	13	20	22	19	5	3
21	18	6	7	16	23	8
15	2	5	10	16	6	24
4	12	3	21	19	13	14
2	17	24	15	22	1	11
1	18	12	7	10	23	8

Примітка. Виділені цифри – чорні.

Проведення дослідження.

Заняття проводиться індивідуально з кожною дитиною. Перед випробовуванням вертикально на столі встановлюють чорно-червону таблицю, дають указку і повідомляють порядок дії.

Протокол дослідження переключення уваги

Етап	Реєстрація часу за етапами, с	Чорні цифри	Реєстрація помилок	Червоні цифри	Реєстрація помилок
I	t	1		24	
		2		23	
		3		22	
		4		21	
		5		20	
II	t	6		19	
		7		18	
		8		17	
		9		16	
		10		15	
III	t	11		14	
		12		13	
		13		12	
		14		11	
		15		10	
IV	t	16		9	
		17		8	
		18		7	
		19		6	
		20		5	
V	t	21		4	
		22		3	
		23		2	
		24		1	
		25			

Інструкція. На таблиці 25 чорних цифр від 1 до 25 і 24 червоних цифри від 1 до 24. Потрібно показувати і називати чорні цифри у зростаючому порядку від 1 до 25, а червоні – у зворотному порядку від 24 до 1. Необхідно вести рахунок поперемінно: спочатку називати чорну цифру, потім червону, потім знов чорну, а за нею червону до тих пір, поки рахунок не буде закінчений. Виконувати завдання потрібно швидко і без помилок.

Таблиця 2.39

Оцінка часу переключення уваги (у балах)

Етап									
I		II		III		IV		V	
час	бал	час	бал	час	бал	час	бал	час	бал
< 16	44	< 29	44	< 32	44	< 28	45	< 30	44
16–21	43	29–34	43	32–40	43	28–34	44	30–34	43
21–26	42	34–39	42	40–48	42	34–39	43	34–38	42
26–30	41	39–44	41	48–56	41	39–45	42	38–42	41
30–35	40	44–49	40	56–64	40	45–50	41	42–46	40
35–40	39	49–54	39	64–76	39	50–56	40	46–50	39
40–45	38	54–59	38	76–84	38	56–62	39	50–54	38
45–50	37	59–64	37	84–92	37	62–67	38	54–58	37
50–54	36	64–69	36	92–100	36	67–73	37	58–62	36
54–59	35	69–74	35	100–108	35	73–78	36	62–66	35
59–64	34	74–79	34	108–116	34	78–84	35	66–70	34
64–69	33	79–84	33	116–124	33	84–90	34	70–74	33
69–74	32	84–89	32	124–132	32	90–95	33	74–78	32
74–78	31	89–94	31	132–140	31	95–101	32	78–82	31
78–83	30	94–99	30	140–148	30	101–106	31	82–86	30
83–88	29	99–104	29	148–156	29	106–112	30	86–90	29
88–93	28	104–109	28	156–164	28	112–118	29	90–94	28
93–98	27	109–114	27	164–172	27	118–123	28	94–98	27
98–102	26	114–119	26	172–180	26	123–129	27	98–102	26
102–107	25	119–124	25	180–188	25	129–134	26	102–106	25
107–112	24	124–129	24	188–196	24	134–140	24	106–110	24
112–117	23	129–134	23	>196	23	140–146	23	110–114	23
> 117	22	134–139	22		22	146–151	22	114–118	22
		> 139	21			> 151		118–122	21
								> 122	20

Дослідник у протоколі (табл. 2.39) фіксує час окремо по кожному з п'яти етапів (по 10 цифр на кожен етап) і помилки випробовуваного наступних типів: 1) *заміна порядку* – помилка, при якій випробовуваний цифри, названі ним у зростаючому порядку, починає називати в порядку убутання, і навпаки; 2) *заміна цифри* – зміна її порядкового номера: замість 23 називає 21; 3) *заміна кольору* – замість чорної називає і показує цифру червоного кольору.

Обробка й інтерпретація результатів

Розраховується загальний показник переключення уваги, рівний сумі показників за п'ятьма етапами. Для його обчислення необхідно визначити успішність виконання завдання «пошук цифр з переключенням» для кожного етапу окремо. Єдиний оцінний критерій, що відображає показник переключення уваги, рівний часу пошуку цифр із врахуванням зроблених помилок. Він розраховується за формулою: $A = T - C$, де A – показник переключення уваги, T і C – бальні оцінки часу і помилок відповідно.

Бальні оцінки часу і помилок із переключення уваги дані в *табл. 2.39 і 2.40*.

Для зіставлення міжмодальних атенційних характеристик необхідно здійснити перевід індивідуального показника переключення уваги у шкальні оцінки (див. *табл. 2.34*).

*Таблиця 2.40***Оцінка помилок переключення уваги (у балах)**

Етап	Кількість помилок	Помилки, бали		
		кольору	числа	порядку
I	1	2	2	4
	2	4	6	8
	3	6	–	–
II	1	1,5	1,5	4,5
	2	3	3	6
	3	4,5	4,5	–
	4	7,5	7,5	–
III	1	1	1	1
	2	2	2	4
	3	3	3	6
	4-5	6	–	–
IV	1	2	1,5	2
	2	5	3	–
	3	8	8	–
V	1	2	1,5	2
	2	5	3	–
	3	8	8	–

Примітка. Аналіз експериментальних даних має сенс здійснювати в декількох напрямках. *По-перше*, необхідно в результаті зіставлення даних зробити висновок про наявність або відсутність вікових відмінностей за обстежуваними групами в цілому. *По-друге*, слід вирішити питання про ступінь вираженості індивідуальних відмінностей, тобто якою мірою відрізняються дані, отримані при обстеженні одного випробовуваного, від середніх групових показників. *По-третьє*, якщо ми маємо експериментальні дані з розвитку інших характеристик уваги, можна здійснити інтеріндивідуальний аналіз, співвідносячи між собою величини шкальних оцінок за різними властивостями уваги.

2.6. МОВА, МОВЛЕННЯ, ЧИТАННЯ І ПИСЬМО

План

1. Значення мови і мовлення для психічного розвитку дітей.
2. Становлення мовлення в немовлячому віці:
3. Мовлення дитини раннього віку.
4. Розвиток мови і мовлення дітей дошкільного віку.
5. Розвиток мови і грамоти молодшого школяра.
6. Діагностика розвитку мови і мовлення дітей.

1. Значення мови і мовлення для психічного розвитку дітей

Мова – об’єктивно існуюче явище в духовному житті людського суспільства. *Мову* визначають як систему знаків, що функціонують як засіб спілкування і знаряддя думки.

Мовлення – форма спілкування людей, що історично склалася, за допомогою мови. Мовне спілкування здійснюється за правилами даної мови (української, російської, англійської тощо), яка є системою фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних засобів і правил спілкування. Мова і мовлення утворюють складну діалектичну єдність.

Мовлення і мова сучасної людини – результат тривалого історичного розвитку. Дитина засвоює мову в процесі спілкування з дорослими і вчиться користуватися нею в мовленні. Завдяки мовленню здійснюється історична спадкоємність досвіду людей. Поза мовленням немислиме оволодіння людиною знаннями і формування свідомості. Будучи засобом виразу думок людей у процесі їх спілкування, мовлення стає основним *механізмом* їх мислення.

До другої половини ХХ-го століття більшість психологів, які вивчали мовний (мовленнєвий) розвиток, дивилися на дитину як на відносно пасивного індивіда, який чув і вбирав мовленнєві зразки старших носіїв мови. Два напрямки досліджень змінили ці погляди. Перший виявив, що *діти говорять на своїй власній, «дитячій мові», із специфічним набором правил і структур*. Дитяче мовлення абсолютно не схоже на спотворене спрощення мови дорослих. Другий наполягав на визнанні того, що «діти самі по собі є вродженими лінгвістами», які слухають мовлення інших і будують гіпотези про

правила мови. Після чого вони перевіряють ці гіпотези, спираючись на них у спробах зрозуміти мовлення інших і виразити власні думки в мовленнєвій формі.

Теоретики і дослідники мовного і мовленнєвого розвитку поділяються на два основних табори в пошуках відповідей на деякі особливо суперечливі фундаментальні питання. Прихильники емпіричного підходу вважають мовленнєвий розвиток дітей результатом тільки соціального навчання. Протилежну позицію займають *раціоналісти*, які передбачають наявність вродженого базового механізму структури мови. Вони стверджують, що та легкість і швидкість, з якою діти проходять стадії мовного розвитку, може бути забезпечена лише за рахунок генетичного біопрограмування.

Швидкість, з якою діти вчаться розмовляти і опановують рідну мову, незрівнянно вища за темп засвоєння вмінь і навичок в інших видах когнітивного навчання, не дивлячись на складність і абстрактність мовної структури. На думку психолінгвістів, основа багатой і складної граматичної компетенції, що досягається в дорослості, повинна утворитися у вельми стислі терміни – за перших 24 місяці життя.

Розглядаючи мовлення як *процес спілкування* людей і як *механізм розумової діяльності*, психологія виділяє дві нерозривно пов'язані функції мовлення. – *спілкування* (комунікативну функцію) і *мислення* (пізнавальну).

Лексична одиниця мови – *слово*. У слові розрізняють його зміст (значення) і зовнішню форму: певну сукупність звуків (в усній чутній мові), систему зримо сприйманих знаків (у письмовій мові) й образів артикуляцій (у вимовній мові).

Мова як історично утворена форма спілкування розвивається в дошкільному дитинстві у двох взаємопов'язаних напрямках:

- *по-перше*, удосконалюється її практичне застосування в процесі спілкування дитини з дорослими й однолітками;
- *по-друге*, мова стає основою перебудови пізнавальних процесів і перетворюється в знаряддя мислення.

Дитина вчиться правильно вимовляти і правильно розуміти звернуту до неї мову, значно збільшується її словниковий запас, вона оволодіває правильним використанням граматичних конструкцій рідної мови. Дошкільник починає виконувати все більш складні дії на

прохання дорослого, розуміти і переказувати все більш складні казки й оповідання. Із ситуативного мовлення переростає в контекстне, зв'язне, а потім у пояснювальне. Дитина оволодіває мовою практично, не усвідомлюючи ні закономірностей, яким вона підкоряється, ні своїх дій із нею. І тільки в кінці дошкільного віку вона починає усвідомлювати, що мова складається з окремих речень і слів, а слово складається з окремих звуків, приходить до «відкриття», що слово і позначений ним предмет – це не одне й теж саме, тобто зі словом можна діяти як із заміником предмета навіть при його відсутності, використовувати як знак предмета, при цьому дитина оволодіває узагальненнями різного рівня, які містяться в слові, вчиться розуміти причинно-наслідкові зв'язки, які містяться в реченні, тексті. Наприклад, вона може закінчити речення, придумати кінець оповідання чи казки за задуманою темою.

Функції мови: 1) комунікативна (регуляція поведінки – або власної, або іншої людини, або групи людей); 2) знаряддя інтелектуальної діяльності; 3) оволодіння суспільно-історичним досвідом; 4) форма існування суспільно-історичного досвіду; 5) національно-культурна (мова є ознакою кожного народу, служить його консолідації); 6) знаряддя пізнання (використовуються в міркуваннях, в теоретичних відкриттях).

Функції мовлення: 1) емотивна (вираження емоцій); 2) волевиявлення; 3) поетична, естетична; 3) магічна (заклинання, заговори); 4) контактовстановна (фатична) функція, коли розмова ведеться заради самої розмови («пуста розмова»), не відбиваючи ніяких ознак, що передбачаються іншими функціями мови; 5) номінативна (найменування предметів); 6) корекція і доповнення немовленнєвої діяльності.

Види мовлення: розрізняються мовлення зовнішнє (доступне сприйманню оточуючих) та внутрішнє (непомітне, беззвучне мовлення про себе). Зовнішнє мовлення поділяють на: 1) монологічне (усне і писемне), або комунікативне активне; 2) діалогічне або комунікативне реактивне.

Мовлення тісно пов'язане з іншими пізнавальними процесами. Саме мовлення зумовлює розвиток специфічно людських видів мислення, уваги, сприймання, пам'яті.

2. Становлення мовлення в немовлячому віці

Стадії розвитку мовлення у маленьких дітей строго відповідають певній послідовності. Варіює лише швидкість, з якою кожна дитина проходить різні стадії. Часом діти настільки швидко проходять ту або іншу стадію розвитку мовлення, що складається враження, ніби вони взагалі її пропустили.

Немовлячий вік названий так з огляду відсутності активного мовлення у спілкуванні дитини з оточуючими у перший рік життя. Тому цей період вважається підготовчим для засвоєння активного мовлення. Мовний апарат дитини становить частину її організму, отримувану від народження. Водночас дитині необхідно навчитися володіти своїм мовним апаратом.

Домовна (передмовленнєва) стадія продовжується до кінця першого року життя і охоплює періоди гуління і лепету. Зазвичай на третьому місяці дитя переходить із стадії крику на стадію гуління. До 5 місяців більшість дітей переходять на стадію лепету, продукуючи усе більші різноманітніші ланцюжки звуків. Немає переконливих доказів, що гуління і лепет скільки-небудь істотно впливають на подальший мовленнєвий розвиток. На пізніх місяцях стадії лепету починає утверджуватися лінгвістичне середовище дитини, і тому лепет поступово набуває деяких інтонаційних характеристик мови, на якій говорять навколишні.

Перші слова з'являються у дитини зазвичай десь на початку другого року життя. З цієї миті починається *стадія слів-речень*, коли дитя вживає єдине слово з наміром передати значення цілого речення.

У віці 18–20 місяців дитя починає сполучати слова. Нові комбінації з'являються з наростаючою частотою, і їх склад швидко розширюється. Ці ранні спроби передавати повідомлення шляхом комбінування слів є наслідком розвитку так званого *телеграфного мовлення*, яке досить ефективно, не дивлячись на відсутність артиклів, прийменників, афіксів і інших формативних аспектів мови.

Підготовчий період у засвоєнні мовлення відіграє надзвичайно важливу роль у подальшому розвитку цього пізнавального процесу, так і психіки взагалі. При цьому дорослі часто недооцінюють цей віковий період для розвитку мовлення, адже дитина ще не говорить. Психологи доводять, що відсутність повноцінного спілкування дорослого з дитиною з обов'язковим використанням мовлення, опора

на хибний принцип «раз мовчить дитина і не розуміє слів дорослого, то навіщо з нею розмовляти», приводять до подальших значних ускладнень у розвитку психіки дитини, як це спостерігається у дітей, від народження позбавлених батьківського піклування.

Пасивне мовлення розвивається раніше активного. Перші реакції на слова дорослого виявляються після 20 днів життя як зосередження на голосі дорослого. На 2-у місяці життя малюк припиняє крик під впливом «розмови» з ним, зосереджуючись на обличчі дорослого. Спочатку голос дорослого нерозривно пов'язаний для дитини з його виглядом, є ознакою близької людини. Незнайомий голос викликає занепокоєння дитини. Ці перші реакції пов'язані не зі змістом мовлення, а з його тембром, тоном, інтонацією, ритмом. Будь-яке за змістом мовлення, супроводжуване агресивними жестами, негативними емоціями, роздратуванням та відповідною мімікою, викликає у малюка незадоволення, плач. З другого півріччя немовля здатне встановлювати зв'язок між знайомим словом і предметом, що є важливою умовою розуміння. Так, дитина шукає поглядом предмет, який назвав дорослий: «Де м'ячик?». На основі реакції зосередження та здатності дитини співвідносити слова із позначуваними предметами виникають *передумови слухання*. Малюк зосереджується на розмовах між дорослими, під час читання дорослим ритмічних пісень або віршів.

У розумінні дитина спирається на жести й міміку дорослого, які легше співвідносяться з оточуючою ситуацією. Якщо у півроку малюк тягнеться до дорослого, повзе до нього у відповідь на звертання до нього за допомогою жесту, то на своє ім'я дитина відгукується тільки до кінця 1-го року.

Розвиток моторики дитини розширює її можливості в управлінні своїм тілом та в оперуванні оточуючими предметами, у цей процес включається мовлення. У 2-му півріччі малюк займає основні положення тіла при їх називанні дорослим («сідай», «повернись», «йди», «стій», «встань»), виконує знайомі рухи («повітряний поцілунок», «долоньки», «до побачення»).

Під впливом слова дорослого з 6-ти міс. дитина направляє своє сприймання предметів: малюк шукає навкруги себе названий дорослим предмет, знаходить його, бере у руки. Спочатку дитина проявляє здатність знаходити названий дорослим предмет, що має фіксовану локалізацію – наприклад, годинник стоїть на полиці, а якщо пере-

ставити його на шафу, дитина знайти не може. До кінця 8 місяця перестановка предмета вже не заважає дитині знайти його. До кінця 1-го року тривають прояви такої особливості: якщо дещо змінити зовнішній вигляд предмета (повернути годинник тильною стороною), дитина його не помічає. В оперуванні предметами, в ініціюванні дій з ними дитина реагує на слова дорослого. Вже у 9–10 міс. малюк виконує прості інструкції: «дай кубик», «тримай ложку». Синхронність, яка спостерігається між змістом мовлення дорослого й діями дитини з предметами, свідчить про її розуміння слів дорослого на основі встановлення зв'язку між предметом і його назвою. Це надбання є надзвичайно важливим для розвитку абстрагувальної функції мовлення, що дозволяє людині подумки оперувати предметами при відсутності практичних дій із ними.

Поява активного мовлення

Розвиток здатності дитини розуміти мовлення дорослого відбувається разом із формуванням передумов для появи активного мовлення. Мовний апарат дитини дозволяє їй самій породжувати перші окремі звуки та їх поєднання. Ці звуки включаються у важливе новоутворення немовлячого віку – в комплекс пожвавлення. Під час звертання дорослого з лагідними словами дитина реагує сміхом і звуками – спочатку приголосними «кх» (гукання). З 4-х міс. з'являються звуки, схожі на голосні та на спів (гуління). Ці звуки супроводжують спілкування між дитиною та дорослим, а також вимовляються дитиною за відсутності дорослого. З 5–6 місяців виникають спроби дитини привернути увагу дорослого до себе за допомогою звуків. У засвоєнні мовлення важливе значення відіграє сприймання мовлення дорослого та наслідування йому. Характерним є явище, коли спроби повторити звуки і слова дорослого виносяться за рамки ситуації сприймання мовлення дорослого. Спочатку створюється враження, що дитина ніяк не відреагувала на мовлення дорослого, а через деякий час раптово дорослий чує від дитини вимовлені ним раніше слова. Тому у засвоєнні мовлення важливе значення відіграє накопичення досвіду спілкування між дитиною й дорослим (кумуляція).

З 2-го півріччя дитина вимовляє переважно поєднання звуків – склади, які поєднуються з її мімікою та жестами (*лепет*). Призна-

чення лепету полягає у тому, що дитина звертається до дорослого з певними вимогами: дати якийсь предмет, припинити певну дію (коли не хоче їсти, чи купатись) тощо. До кінця 1-го року дитина не тільки звертається до дорослого, але й відповідає на його впливи за допомогою мовлення; з'являються перші слова, зрозуміти які, не враховуючи міміки, жестів дитини та ситуації практично неможливо. Тому лепет вважається особливим жестикуляційним мовленням.

Перші слова, які засвоює дитина, позначають добре знайомих їй осіб та предмети: мама, баба, кіт. їх кількість досягає 20 слів. Зв'язок між словом і предметом не стійкий, тобто дитина слабо засвоїла значення слова. Вона називає певним словом не тільки позначуваний ним предмет, але й інші, що мають подібну виразну ознаку: словом «кіт» називає хутрянку шубку. Не чітко розмежовуються предмети та дії з ними: словом «мий» дитина називає мило. Тому розуміння дорослим перших слів дитини вимагає опори на ситуацію, на сприймання предметного оточення, жестів, міміки дитини. Водночас для дитини слова наділені певним смислом, за ними стоїть певна реальність, що свідчить про засвоєння власне звукових оболонок слова, а не просто поєднання звуків. Наприкінці немовлячого віку виникає фонемна стадія у розвитку мовлення дитини.

Особливостями розвитку мовлення в немовлячому віці є:

- засвоєння структури рідної мови відбувається у дитини через мовлення – спілкування за допомогою мовних засобів;
- джерелом розвитку мовлення дитини виступає її комунікативна потреба;
- протягом немовлячого віку триває підготовчий період до засвоєння активного мовлення, який завершується фонемною стадією;
- перший досвід спілкування дорослого з дитиною приводить до початку в засвоєнні пасивного мовлення – дитина починає розуміти слова дорослого та регулювати свою поведінку у відповідь на них;
- у межах пасивного мовлення виникає здатність дитини встановлювати зв'язок між назвою предмета і самим предметом;
- активне мовлення розвивається на основі проходження дитиною етапів гуління, гукання, лепету, жестикуляційного мовлення;
- лексичний запас дитини до кінця 1 року становить до 20 слів, що позначають знайомих осіб та предмети.

3. Мовлення дитини раннього віку

У віці 1–3 роки йде процес *активного засвоєння нових форм та функцій мовлення*.

Дитина раннього віку набагато самостійніша за немовля. Зростання її активності призводить до появи складних видів діяльності – насамперед, предметної гри, що має спільний з дорослим характер; виникає ситуативно-ділова форма спілкування з дорослим; самосвідомість дитини досягає якісно нового рівня. Всі ці обставини створюють необхідні зовнішні та внутрішні умови для особливо інтенсивного розвитку мовлення.

У ранньому віці виникають ситуативна та описова форми мовлення. Особливо помітного розвитку досягають такі функції мовлення, як комунікативна, пізнавальна, узагальнення, регулювання.

У спілкуванні дитини переважає ситуативне мовлення, що приходить на зміну жестикуляційному. Хоча в ньому зберігається значний вміст жестів та міміки, проте зростає частка вербальних компонентів, міцно пов'язаних з оточуючою ситуацією.

Ситуативне мовлення водночас є діалогічним, утворюється з взаємопов'язаних реплік малюка й дорослого. Характерна структура мовленнєвої взаємодії – запитання-відповідь; пропозиція-виконання; прохання-реалізація тощо.

Зміцнюється зв'язок мовлення з іншими пізнавальними процесами. У 2–3 роки дитина коментує свої дії з предметами у грі та поза нею (машинка їде, чашка впала), називає сприймане, повторює і запам'ятовує віршики, скоромовки; мовлення допомагає розрізняти ознаки предметів та предмети між собою: ця лялька велика, а ця маленька, тут багато іграшок, а тут – мало. Все це дає підстави для висновку, що зароджується описове мовлення.

Провідною функцією мовлення дитини виступає комунікативна, що змінюється за такими етапами.

1. Звертання до дорослого *заради оволодіння предметом*; якщо спроби вплинути на дорослого невдалі, то вони можуть переростати у крик, плач.

2. Прагнення привернути *увагу дорослого* до своїх дій з предметами.

3. Центр ситуації переноситься на володіння словом як засобом звертання до дорослого. Дитина придивляється до артикуляції дорослого, вимовляє необхідне слово – назву предмета, яка одночасно пізнає і відповідну дію дорослого з цим предметом мається на увазі (Г.А. Урунтаєва, 1997, с. 127).

Функція узагальнення в мові і мовленні дітей розвивається у такій послідовності:

Дитина позначає словом групи предметів на основі зовнішніх, виразних, але не суттєвих ознак. Так, словом «ляля» вона називає дівчинку, ляльку, своє платтячко.

Після 2,5 років дитина відносить слово до групи схожих предметів, незалежно від деяких зовнішніх відмінностей (черевики гумові й шкіряні, червоні й зелені, великі й маленькі).

До кінця раннього віку з'являються слова на позначення груп предметів, які цілком не співвідносяться із жодним одиничним об'єктом: кубики, цукерки, одяг. Водночас до цих груп дитина зараховує лише ті предмети, з якими вона знайома в особистому досвіді. Так, якщо вона не бачила раніше льодяника на паличці, то для неї це буде зовсім окремий від цукерок предмет.

Регульовальна функція зароджується ще у немовлячому віці, а у дитини раннього віку відіграє важливу роль у засвоєнні соціального досвіду, особливо правил поведінки. Дитина спроможна виконувати складніші інструкції дорослого, з 2–3 дій, що передбачають її запам'ятовування: поклади ляльку і принеси чашку. Дитина розуміє пояснення дорослого: «як мити руки», «як одягати черевики», «як зачісуватися». Спостерігається так зване автономне мовлення, яке є перехідним між зовнішнім та внутрішнім (Л.С. Виготський). Воно полягає у тому що дитина, називаючи себе у 3-й особі, сама собі дає настанови: «Ігорчик виміє руки». Дитина реагує на «можна» і «не можна» дорослого. У багатьох малюків «не можна» викликає бурхливі протести, які при правильному вихованні згодом зникають.

У ранньому віці відбувається **перехід від засвоєння лексики до оволодіння правилами граматики**.

Стрімко та стрибкоподібно збагачується лексичний запас, у ньому виникають дієслова, згодом – прикметники. Стимулює цей процес предметна діяльність дитини у співпраці з дорослим. Діючи з різними предметами, розширюючи коло предметів, які стають об'єктами

дій дитини у 2 роки, вона становить численні запитання про назви предметів, запам'ятовує їх та включає до свого активного словника.

Одразу після року активізується процес наслідування, в якому зразком виступає мовлення дорослого. Дитина, яка набагато краще розрізняє фонемі мови та вміє їх відтворювати, активно наслідує цілі висловлення дорослого. При цьому виявляються комбінаторні якості дитини: вона переставляє слова у фразах, які наслідує, додає в них свої слова тощо.

Вибух у наслідуванні мовлення дорослого відбувається на основі вдосконалення здатності дитини розуміти його. Цьому сприяє розвиток фонематичного слуху в дитини. Малюк прагне сприймати не просто уривки мовлення дорослого, а зв'язні тексти, які вже може зрозуміти. На основі читання дорослим творів дитячої літератури вдосконалюється процес слухання, який, у свою чергу, виступає засобом формування емоційно-вольової та пізнавальної сфер малюка. Малюк уважно слухає, зосереджуючись на змісті, переживає разом із героями. Найбільш доступні для розуміння дитини невеликі за обсягом твори на теми добре знайомих їй ситуацій, людей (про бабусю, маму, батька, сестричку).

Слухання зв'язних текстів сприяє не просто розширенню лексичного запасу дитини, але й якісному переходу до засвоєння граматичної будови мовлення на 2 році життя. Процес цей розпочинається зі спроб дитини самій побудувати у спілкуванні словесні конструкції – речення. Спочатку дитина не вміє поєднувати слова між собою у реченні, функцію останнього відіграє окреме слово, супроводжуване жестами та мімікою. Дитина зі словом «дай» тягнеться до ляльки, і оточуючі розуміють: малюк просить дати іграшку. До 2-х років з'являються перші речення з двох (іноді більше) слів, поєднаних між собою лише змістом, а не граматично: «Коля, бах!», що означає «Коля впав». При цьому дитина називає себе у 3-й особі.

Нарешті з'являються речення, де слова поєднані граматично (у дитини 2–3 років). Перший спосіб граматичного зв'язку – узгодження слів за допомогою закінчень. Згодом дитина використовує службові слова – частки, сполучники, прийменники.

Особливостями розвитку мовлення в ранньому віці є:

– розвиток мовлення зумовлений ситуативно-діловою формою спілкування з дорослим, у якій спілкування опосередковане предметними діями;

- формуються такі форми активного мовлення як ситуативна та описова;
- складається комунікативна, узагальнювальна, регулятивна функції мовлення;
- стрімко зростає лексичний запас (назви предметів і осіб, слова на позначення дії, переживання, вимог, пропозицій, бажань);
- формується слухання і розуміння літературних творів, розповідей дорослого, що збагачує кругозір дитини й допомагає засвоїти соціальний досвід;
- починається засвоєння граматичної будови мови.

4. Розвиток мови і мовлення дітей дошкільного віку

Дошкільний вік – період інтенсивного засвоєння всіх сторін мови та функцій мовлення.

В процесі оволодіння мовою як специфічною системою знаків (фонем, морфем, слів, синтаксичних конструкцій) розвивається *знакова функція мовлення*. У дошкільному віці відбувається засвоєння всіх рівнів мовної системи. Дитина добре розрізняє фонем та слова, що відрізняються між собою лише однією фонемою: люк – лак; нога – нова тощо. Це свідчить про добре розвинений фонемний слух. Зменшується кількість звуків мовлення, які дитина не може правильно вимовляти. До 6–7 років вимова стає чистою. У протилежному разі порушення вимови набувають стійкого характеру та вимагають допомоги логопеда. Дитина усвідомлює звукову будову слова і словесний склад речення. Завдання звукового аналізу слова не виникає спонтанно, а ставиться перед дітьми в процесі спеціального навчання. Вже в 4 роки у дітей можна сформулювати розрізнення на слух твердих і м'яких, дзвінких і глухих приголосних, назву першого звуку в слові. Старші дошкільники визначають послідовність усіх звуків у слові.

Лексика значно розширюється. Розуміння дитиною значення слів стає стабільним і позаситуативним. При цьому дитина інтуїтивно орієнтується на суттєві ознаки групи предметів, яку позначає слово. Так, словом «трикутник» дитина називає всі фігури з 3-ма сторонами, незалежно від кольору, розміру, матеріалу. Серед прикметників багато слів на позначення рис характеру людини (весела, зла, добра), які дитина засвоює завдяки включенню в конкретні ситуації

міжособистісної взаємодії, де ці якості проявляються: злий, бо заважає дітям гратись, обдурює; добрий, бо допомагає, схвалює. Дитина прагне розширити свій словник, намагається зрозуміти нове слово. Таким чином у неї спостерігається пізнавальне ставлення до системи мови. Нерідко дитина наділяє почуте своїм смислом. К. Чуковський зауважував: «Дитина несвідомо вимагає, щоб у звуках був смисл, щоб у слові був живий...образ; а якщо цього немає, дитина сама надає незрозумілому слову бажані образ та смисл. Вентилятор у неї – "вітрилятор", міліціонер – "вулиціонер", екскаватор – "пісковатор", коклюш – "кашлюш"» (К.І. Чуковський, 1990, с. 89).

Для того щоб зрозуміти значення слів, дитині необхідно спиратись на свій чуттєвий досвід. Найкраще засвоюються слова, з якими дитина постійно зустрічається та діє. Є.А. Аркін дослідив, що у мові дитини 4-х років частка іменників певної теми спадає згідно з наступним списком: житло, їжа, одяг, тварини, рослини, міський побут, частини тіла, професії, техніка та інструменти, нежива природа, час, соціальні явища, родові поняття, геометричні фігури, абстрактні слова.

У граматиці дитина інтенсивно засвоює парадигму форм слова (відміни) та практично орієнтується на окремі частини слова, зокрема суфікси. Першими (на межі раннього та дошкільного віку) засвоюються суфікси зі значенням зменшення-перебільшення; позитивної-негативної емоційної оцінки.

Засвоєння морфемного складу слів виявляється та закріплюється в самостійному словотворенні, що характерне для дитини 2–5 років. Широку палітру дитячого словотворення представляє Корній Чуковський у книзі «Від двох до п'яти». Ось хлопчик запитує:

- Ви і шишку поливати будете?»
- Так.
- Щоб вирости шишенята?» (там же, с. 75).

Мовне експериментування на 5-му році виявляється також у словесних каламбурах, коли дитина підбирає слова, подібні за звучанням, кілька разів з інтересом повторює їх, порівнює звучання та значення, радіє своїм відкриттям. Викликає у дитини інтерес і римування слів. З'являється гра словами. Дитина навмисно змінює звучання слова, придумує слова не співвіднесені з предметами. Мовне експериментування являє собою процес активного творчого засвоєн-

ня системи мови дитиною. Слово стає об'єктом перетворень дитини, здійснюваних за законами словотворення, обмеження яких дитина ще не усвідомлює. Дитина не розуміє, чому співвідношення коза і козел не можна поширити на бабку-бабок (там же, с. 73). За аналогією покласти-викласти дитина просить маму висолити занадто солоний суп (там же, с. 100).

Поступово у дитини формується здатність встановлювати словесний склад речення. Спочатку дошкільник відноситься до речення як до смислового цілого. Далі виникає аналіз інтонаційно-смислових груп: іменників і дієслів. На питання, скільки слів у реченні «Діти граються м'ячем?», дитина відповідає: «діти – перше слово, гралась м'ячем – друге». І лише в результаті навчання діти виділяють всі слова, виключаючи службові частини мови.

Помітно ускладнюється *регульовальна функція мовлення*. Дитина не просто здатна виконувати інструкції дорослого, але прагне, щоб вони були мотивовані. Дорослий розвиває у дітей свідоме виконання своїх вимог. За допомогою мовлення дитина впливає на дорослого і однолітка. Інструкції дорослого ускладнюються, передбачають виконання дитиною послідовної низки дій. Вони набувають характеру пояснень дитині послідовності роботи. Наприклад, дорослий поясню дітям, як слід діяти, щоб намалювати гарний пейзаж, виліпити з пластиліну грибочок. Пояснення дорослого супроводжує показ, а лише потім до роботи приступають самі діти. У таких завданнях розвивається здатність приймати та втримувати інструкцію, що відіграватиме важливу роль у шкільному навчанні.

Завдяки мовленню у дитини розвивається внутрішній план діяльності, який випереджує практичне виконання. Дошкільник починає діяти за принципом «сім разів відміряй – один раз відріж». Мовлення дозволяє краще зрозуміти свій план, розділити його на етапи, зафіксувати задум, продумати наявність умов та засобів виконання. Практичне досягнення результату стає більш швидким, точним, правильним. Планування поєднує практичну й розумову діяльність в єдине ціле, надає їм організованості та цілеспрямованості. Діти планують свої ігри, малювання, аплікації тощо.

В дошкільному віці розвивається *зв'язне мовлення*. Успіхи в оволодінні активним мовленням проявляються в удосконаленні форм мовлення зі значно більшим вмістом вербальних засобів, ніж

жестикуляційне та *ситуативне*. З'являються *контекстна* і *пояснювальна* форми мовлення (А.М. Леушина), які до кінця дошкільного віку набувають все більшого поширення. Ситуативне мовлення залишається при цьому поширеною формою також. Суттєва відмінність ситуативного й контекстного мовлення полягає у мірі їх співвіднесеності із наочною ситуацією. Ситуативне мовлення цілком зрозуміле лише у зв'язку із ситуацією. Контекстне передбачає опору кожного наступного висловлення на попереднє. Таким чином, у контекстному мовленні зростає роль вербальних засобів. Його одиницею виступає не слово, а речення. Виникнення контекстного мовлення забезпечується збагаченням словника і засвоєнням граматичної будови мови.

Властивості *контекстуальності* та *ситуативності* також виявляються у дитячих діалогах. Здатність послідовно пов'язувати окремі висловлення між собою стають основою для появи зв'язного мовлення, яке ще називають *пояснювальною* формою мовлення. До її виникнення підводить розвиток спілкування дошкільника з дорослими та з ровесниками. Ситуативно-ділове спілкування з ровесниками спонукає до узгодження дій дітей у процесі обговорення, пояснення один одному своїх бажань, прагнень. Ще більше вимагає цього *позаситуативно-ділова форма спілкування*, яка до 7 років не встигає сформуватись у всіх дітей. Так само і пояснювальне мовлення розвинене у дошкільників по-різному. Його розвиток залежить не тільки від успіхів в оволодінні словом, але і від можливостей мислення дитини, здатності знаходити аргументи «за» і «проти», встановлювати *причинно-наслідкові зв'язки*. Пояснювальне мовлення передає достатньо складний зміст. Наприклад:

Дорослий: У які ігри ти любиш гратись? Чому?

Дитина: Граємось у школу, у лікарню, магазин. Люблю гратись у магазин, у мене мама – продавець. А Ігор любить гратись у водія та пасажирів. У нього брат працює на автобусі.

До кінця дошкільного віку у мовленні з'являються ознаки *позаситуативності*: дитина відмежовує слово від предмета. Ця здатність розвивається на основі розвитку звукового аналізу слова та виділення слів з речень. Ці вміння становлять основу для подальшого засвоєння грамоти дитиною.

У старшому дошкільному віці яскраво виявляється процес диференціації та інтеграції мовлення у системі пізнавальних функцій.

Мовлення стає окремим і регульованим інтелектуальним процесом, свідченням чого є формування самооцінної мовної діяльності, прямо не пов'язаної з практичними діями. Дитина включається у бесіди на позаситуативні теми (наприклад, широкого пізнавального змісту; щодо моральних якостей, оцінки вчинків героїв казок чи оповідань), самостійно складає оповідання, казки, віршики. Такий рівень мовлення вимагає спеціальної роботи дорослого з розвитку зв'язного мовлення.

Особливостями розвитку мовлення в дошкільному віці є:

- відбувається засвоєння всіх сторін мови, формуються її нові форми та вдосконалюються функції мовлення;
- дитина повністю оволодіває фонемним складом мовлення, правильно чує та вимовляє звуки;
- активно розширюється лексика дитини при опорі на її чуттєвий та практичний досвід;
- засвоєння граматики полягає в оволодінні парадигмою форм іменників та дієслів, що спирається на виділення морфемного складу слова;
- складається пізнавальне ставлення до мови (дитина пізнає закони рідної мови в процесі словесного експериментування);
- формуються нові форми мовлення – контекстна та пояснювальна, що становлять основу зв'язного мовлення дитини;
- розвивається регульовальна (свідоме виконання інструкцій дорослого, поява самоінструкцій); планувальна (випереджує практичну дію) функції мовлення;
- мовлення інтегрується та диференціюється з іншими інтелектуальними процесами.

5. Розвиток мови і грамоти молодшого школяра

Мовна діяльність дітей особливо бурхливо розвивається в період їх навчання в школі. Звертання вчителя до класу, роз'яснення, вказівки, зауваження, запитання, поправки – усе це передано в мові. Щоб написати першу паличку в зошиті, школяр-початківець повинен слухати вказівки вчителя: яке завдання виконувати, як взяти олівець, який рядок знайти, де і з чого починати писати.

Слухання

Протягом першого півріччя навчання в I класі діти слухають, дивляться і діють (олівцем, ручкою, ножицями), працюють з дидактичним матеріалом. Школярі привчаються слухати пояснення вчителя і стежити за його думкою та вказівками. У I класі слухання стає одним з основних видів спеціальної пізнавальної діяльності школяра.

У класі йде робота над діленням слова «рама» на склади. Один з учнів знайшов у цьому слові три склади. Піднімаються руки. «Ні, тут тільки дві частини слова». – «А скільки звуків?» Учитель чітко вимовляє те саме слово ще раз. Учень вслуховується в звучання слова і визначає його звуковий склад. «Яким звуком треба замінити перший звук, щоб дістати назву найдорожчої людини?» Діти шукають потрібний звук. Можна поставити замість «р» «м», матимемо «мама». Такі завдання на ділення слова на частини, склади і звуки й на складання слів із складів швидко розвивають слухове зосередження дітей. Діти вчаться препарувати почуте слово: знаходять м'який приголосний або визначають, який склад ударний, де чується дзвінкий, а де глухий приголосний, який звук у слові сумнівний, як його треба перевіряти і правильно писати.

Але не тільки при вивченні граматики вдосконалюється процес слухання учнів. Читаючи художню літературу, навчальні тексти, діти опановують багатство рідної мови. До III–IV класів словник зрозумілих слів в учнів різко зростає. При цьому він поповнюється і образними висловами, що їх чують діти, слухаючи вірші і художню прозу.

Засвоєння читання

Найістотнішою зміною в мовному розвитку дитини-школяра є ознайомлення її з словом, з мовою як об'єктом пізнання. З раннього дитинства мова була засобом спілкування дитини з навколишніми людьми. У школі діти вивчають мову як спеціальний предмет. Першокласникові спочатку важко розмежувати слово і предмет, який ним позначено. Тому першокласник довго не може зрозуміти, що слово «малина» – ще не ягода малина. Слово – лише назва відомої йому смачної темно-червоної ягоди. Не відразу слово відокремлюється від предмета, і першокласник, знову збиваючись, каже: «У малині три

склади». Вчителька поправляє: «Не в малині, а в слові «малина» три склади».

Дослідження (Д.Б. Ельконін) показали, що засвоєння грамоти *звуко-аналітичним методом*, а потім читання і письма дуже важливий процес. Щоб опанувати цим методом, треба:

1) тонко розрізняти звуки в словах (або в їх частинах – фонемах), які чуєш;

2) вміти співвіднести почутий звук мови з певним знаком, надрукованим у книжці, або вміти зобразити самотійно цей знак на папері;

3) навчитися сприймати не тільки кожен літеру і за утвореною асоціацією відтворити відповідний цьому знаку «чистий звук»; треба побачити поєднання однієї літери з іншою і відповідно до цього змінити вимову потрібного звуку: п-пі, пу-пу, па-па;

4) усі літери в слові треба вимовляти разом, як цілий звуковий комплекс;

5) слово повинно бути зрозуміле, тобто утворена комбінація звуків має бути зрозуміла як позначення якогось знайомого дитині предмета, дії, ознаки.

Отже, засвоєння грамоти – складна робота для шестирічного школяра, вона ґрунтується на тонкому і точному слухо-зоровому-артикуляційному аналізі і синтезі, на поєднанні звукової форми слова з його значенням. Маленький учень часто читає неправильно, ставить наголос не там, де треба, тому слова звучать спотворено, що заважає розумінню їх змісту.

Читаючи речення, школяр вчиться розуміти зв'язки між словами, а отже, правильно називати закінчення слів і читати прийменники та сполучники, що сполучають слова в реченні, яке передає певну думку.

Розвиток мови в молодшого школяра виявляється в тому, що в нього виробляється навичка читання, тобто досить швидко і правильно впізнавання літер та їх поєднань і перетворення побачених знаків у вимовлювані звуки, звукосполучення, тобто в слова.

Осмисленість читання виявляється в правильних інтонаціях, діти звертають увагу на знаки, які стоять у кінці речення: крапку, знаки запитання й оклику. Пізніше осмисленість читання починає виявлятися в дедалі тоншій інтонаційній його виразності.

Засвоєння граматики і орфографії

Величезну роль у розвитку мови молодшого школяра відіграє опанування письма, граматики й орфографії. Насамперед підвищуються вимоги до звукового аналізу слова: слуховий образ перетворюється в зорово-руховий, тобто поелементно відтворюється. Дитині треба навчитися розрізняти вимову і написання: чується «грип», а треба писати «гриб». Щоб правильно написати слово (або речення), дуже важливо спочатку вимовити слово по складах і звуках з їх послідовності і зв'язках. Промовляння окремих звуків, складів і сліз багато дослідників вважає мовно-руховою опорою для написання відповідних слів і надає йому великого значення в розвитку мови дитини. Д.Б. Ельконін успішно використав опору надію викладання фішок, кількість яких відповідає кількості звуків у слові.

Звичайно, щоб написати буквений, як і числовий, знак, треба засвоїти координовані, дуже точні і тонкі рухи пальців. Така навичка виробляється особливо швидко в тих дітей, руку яких готують до письма спеціальними заняттями в дитячому садку: штриховкою, малюванням, вишиванням, вирізуванням. Але якщо рухові навички утворюються досить швидко, то опанувати *вміння писати* дітям дуже складно. Таке вміння має ряд рівнів. Першокласник на кінець року вміє під диктовку написати кілька слів, скласти і записати кілька простих речень. Закінчуючи початкову школу, більшість учнів вміє самостійно і правильно побудувати речення, надати йому заперечувальної або стверджувальної форми. Подію, викладену в минулому часі, дитина може передати в теперішньому. Діти можуть змінювати особу, від імені якої ведеться виклад, скласти оповідання на задану тему за написаним планом або заданою назвою, успішно використати основні граматичні конструкції.

Навчаючись аналізувати склад слова, добираючи однокорінні споріднені слова, змінюючи зміст слова підставленням різних префіксів або включенням суфіксів, діти засвоюють лексику рідної мови, добирають потрібні слова, щоб передати свої думки і точно визначити якість предметів. У побудові речень, у переказах і творах, складаючи план розповіді, учні засвоюють правила орфографії і опановують синтаксис.

Ця робота, яку розпочинають у I класі, розкриває маленькому школяреві різноманітні і найскладніші зв'язки між речами і явища-

ми, а також ті відносини з предметами та іншими людьми, в які людина вступає іноді за своїм бажанням, а іноді незалежно від своїх намірів («Я піду» – «Мені довелося піти»; «Він знайшов» – «Його знайшли»; «Вони поїхали» – «До них приїхали», «За ними заїхали»; «Вони переїхали через рейки» – «Ми переїхали в інше місто»).

Дальша робота над відмінюванням іменників і прикметників, над префіксами і прийменниками, над дієсловом і його дієвідміною не тільки збагачує учня зовсім новими для нього знаннями, а й відкриває йому величезні можливості у вивченні рідної мови. Діти починають помічати красу літературної мови, вникати в зміст образних висловів. Вони роблять спроби самі добирати слова і будувати речення так, щоб передати найповніше і найточніше своє розуміння якоїсь події, свої переживання у зв'язку з святом, зустріччю з цікавою людиною.

У різних видах і формах роботи з мовним матеріалом розвиваються логічне мислення і зв'язна мова школяра. У цьому процесі істотне значення має засвоєння учнями багатьох життєвих і спеціальних термінів та мовних зворотів.

Знання навчального матеріалу, наукових термінів і вправлення в їх різноманітному застосуванні ведуть до успішного формування з дітей нових наукових понять. Для цієї роботи потрібна складна розумова діяльність, насамперед аналіз, абстрагування й узагальнення; вона розвиває в дітей гнучкість мислення та мову.

Особливе значення для розвитку мови має перехід учнів II–IV класів до літературного читання. Після пояснювального читання з I–II класів, метою якого є насамперед удосконалення техніки читання і розширення кругозору, діти переходять до ознайомлення з книгою як літературним художнім твором. До цього вони готуються і на уроках позакласного читання, коли, слухаючи художній твір (повість, вірші), ознайомлюються з багатством і красою рідної мови.

Розвиток мови і мовлення в інших видах навчальної діяльності

Якби все початкове навчання зводилося до засвоєння грамоти, читання, слухання і письма, то й тоді б маленькі школярі мали б величезні можливості для розвитку мови і підвищення рівня загального розумового розвитку. Проте, крім вивчення рідної мови, школярі

засвоюють математику, природознавство, історію. Вони регулярно займаються малюванням і співами, працею і фізкультурою. Кожний навчальний предмет має свій зміст і свою термінологію, засвоюючи яку учень збагачує словник і розширює розумовий кругозір. На будь-якому уроці вчитель має змогу спеціально розвивати мову учнів. Так, на уроці праці, показавши учням II класу просте креслення (розгортку майбутнього виробу – візка), вчитель пропонує їм розповісти, що вони робитимуть, які операції виконуватимуть і в якій послідовності. Які частини заготовки треба буде покрити клеєм, чому? Де, коли і які треба зробити надрізи? Чому не можна змінити порядок виконання всіх операцій? Діти міркують, відповідають на запитання, доводять необхідність запропонованої ними послідовності виконання трудових дій. Так у навчальній діяльності розвивається мова молодшого школяра. Позанавчальна робота також відкриває великі можливості для вдосконалення усної і писемної мови дитини. Після II класу діти звичайно багато читають самостійно.

У початковій школі є величезні можливості для розвитку в учнів грамотної, логічно побудованої і образної мови. Приділяючи спеціальну увагу такому розвитку учнів, учитель готує їх до уважного сприймання художньої літератури. Книга відіграватиме дедалі більшу роль у середніх, старших класах і в усьому дальшому житті людини, сприяючи розвитку її мови, розуму, почуттів і художнього смаку.

Отже:

1. Розвиток мови в дитини вдосконалюється як процес опанування рідної мови, засвоєння багатства її словника і граматичних форм, необхідних для розуміння кожною людиною інших людей і вміння висловити свої думки, бажання, переживання.

2. Мова розвивається в процесі повсякденного спілкування дитини з дорослими і однолітками. Успіх розвитку мови забезпечується не тільки багатством і правильністю мови дорослого, а й потребами дитини, що зростають. Потреба в спілкуванні, бажання дізнатися, зрозуміти нове, незвичайне, прагнення бути зрозумілим, повідомити іншому про щось, необхідність впливати на іншого, щоб викликати з його боку бажану дію-відповідь, є тими мотивами, які спонукають маленьку дитину до активного опанування мови.

3. Мова розвивається в двох взаємозв'язаних формах: а) як розуміння мови співрозмовника і б) як власна розмовна мова. При цьо-

му рівень розвитку мови, яку розуміють, випереджає рівень розмовної мови. На основі голосної мови в проблемній ситуації формується внутрішнє мовлення.

4. Виконуючи постійно дві взаємозумовлені функції – комунікативну (спілкування) і сигніфікативну (позначення) – мова, включаючись дуже рано в життя дитини, якісно змінює її взаємовідносини з навколишнім світом, соціальним і предметним, перебудовує її чуттєве пізнання, мислення і дії. Словом позначають не тільки предмети, їх якості, дії, зв'язки, а й моральні поняття, естетичні судження й оцінки.

5. З віком дедалі більшу роль у загальному спеціально-мовному розвитку дитини відіграють слухання, читання, бесіди, суперечки, міркування – специфічні форми мовної діяльності людини. У таких формах спілкування дитина засвоює мову як засіб впливу на інших і на самого себе, як засіб самопізнання і саморегуляції.

6. Опанування мови як засобу різностороннього аналізу предметів та явищ дійсності і водночас об'єднання, синтезу предметів і явищ у групи, категорії сприяє швидкому розвитку вищих форм інтелектуальної діяльності дитини. Особливе значення в розвитку мови молодшого школяра має засвоєння писемної мови, яка відкриває йому природу рідної мови і можливість досконалішого опанування нею.

7. Формуючись у процесі спілкування дитини з дорослими, у різноманітній її практичній діяльності, мова проходить у своєму розвитку ряд етапів: 1) агукування (4–6 міс.); 2) белькотання (6–10 міс.); 3) засвоєння перших слів як сигналів першої сигнальної системи (11 міс. – 1 р. 6 міс.); 4) засвоєння слова як сигналу, що узагальнює на основі виділення істотних ознак, і опанування простих граматичних форм (1 р. 6 міс. – 2 р.); 5) опанування ситуативної мови, швидке збільшення слів, які діти розуміють і вимовляють (2–3 р.); 6) перехід до опанування зв'язної і виразної мови, засвоєння складніших граматичних структур (4–6 р.) і поява внутрішнього мовлення (починаючи з 4–5 років); 7) засвоєння писемної мови і подальший розвиток логічної, виразної мови, що забезпечує дитині безмежні можливості пізнання дійсності, різностороннього спілкування.

6. Діагностики розвитку мови, мовлення, читання і письма

Оскільки в діагностичних методиках зустрічається спеціальна *логопедична термінологія*, то нижче ми подаємо коротке пояснення окремих понять і термінів.

Глосарій до теми

А (а) (грец.) – префікс, що означає заперечення або відсутність якості, вираженої в другій частині слова.

Аграматизм (грец. *agrammatos* – нечленороздільний) – порушення психофізіологічних процесів, що забезпечують граматичну впорядкованість мовленнєвої діяльності; при аграматизмі спостерігається пропускання прийменників, неправильне узгодження слів у роді, числі, «телеграфний стиль» і т. п.; аграматизм виникає зазвичай у зв'язку з *афазією* або *алалією*.

Аграматизм імпресивний (лат. *impressio* – враження) – нерозуміння значення граматичних форм в сприйманій усній мові і (або) при читанні.

Аграматизм експресивний (лат. *expressio* – вираз) – невміння граматично правильно змінювати слова і будувати пропозиції в своїй активній усній і (або) письмовій промові.

Алалія (а- + грец. *lalia* – мовлення) – відсутність або недорозвинення мовлення у дітей при нормальному слуху і первинно збереженому інтелекті; причиною алалії найчастіше є пошкодження мовленнєвих ділянок великих півкуль головного мозку при пологах, а також мозкові захворювання або травми, перенесені дитиною в домовленнєвий період життя; важкі ступені алалії виражаються у дітей повною відсутністю мовлення або наявністю лепетних уривків слів; у легших випадках спостерігаються зачатки мовлення, що характеризуються обмеженістю запасу слів, аграматизмом, утрудненнями в засвоєнні читання і письма.

Алалія експресивна (лат. *expressio* – вираз) – див. *алалія моторна*.

Алалія імпресивна (лат. *impressio* – враження) – див. *алалія сенсорна*.

Алалія моторна (лат. *motor* – руховий) – недорозвинення експресивного мовлення, виражене утрудненнями в оволодінні актив-

ним словником і граматичною будовою мови при достатньо збереженому розумінні мовлення; В основі моторної алалії лежить розлад або недорозвинення аналітико-синтетичної діяльності мовленнєво-моторного аналізатора, що проявляється, зокрема, заміною тонких і складних артикуляційних диференціювань грубішими і простішими; причина – ураження кіркового закінчення мовленнєво-моторного аналізатора (центр Брока) і його провідних шляхів.

Алалія сенсорна (лат. *sensus* – відчуття) – недорозвинення імпресивного мовлення, коли спостерігається розрив між сенсом і звуковою оболонкою слів; у дитини порушується розуміння мовлення оточуючих, не дивлячись на хороший слух і збережені здібності до розвитку активного мовлення; причиною сенсорної алалії є ураження кіркового закінчення мовленнєво-моторного аналізатора (центр Верніке) і його провідних шляхів.

Афазія (грец. *phasis* – мовлення) – повна або часткова втрата мовлення, обумовлена ураженням кори домінантної півкулі головного мозку за відсутності розладів апарату артикуляції і слуху.

Афазія амнестична (грец. *amnesia* – забудькуватість, втрата пам'яті) – афазія, що виявляється порушенням здатності називати предмети при збереженій нагоді їх охарактеризувати; необхідне слово легко згадується хворим, якщо підказати його перші склади або звуки.

Афазія атактична (грец. *ataxia* – безлад, відсутність координації) – див. *афазія моторна*.

Афазія Брока (Р.Р. Броса – фр. антрополог і хірург) – див. *афазія моторна*.

Афазія Верніке (К. Wernicke – нім. психіатр і невропатолог) – див. *афазія сенсорна кіркова*.

Афазія інтонаційна – загальна назва порушень інтонаційного ладу мовлення, при яких мовлення стає монотонним.

Афазія моторна (лат. *motor* – руховий) – афазія, що виявляється порушенням активного мовлення при збереженні розуміння усного і письмового мовлення.

Афазія моторна кіркова – моторна афазія, що виявляється порушенням усного мовлення (включаючи і внутрішнє мовлення), читання і письма, обумовлена ураженням кори мовленнєвої зони лобової частки домінантної півкулі головного мозку.

Афазія моторна транскортикальна (лат. *trans* – наскрізь, через, за; лат. *cortex, corticis* – кора) – афазія моторна, виявляється порушенням активного мовлення і письма при збереженні можливості повторювати звертальне мовлення і переписувати текст, обумовлена ураженням провідних шляхів між моторно-мовленнєвою зоною кори домінантної півкулі й іншими ділянками кори головного мозку.

Афазія номінативна (від лат. *nomino* – назва, ім'я; фр. *nominatif* – називний, номінативний) – див. *афазія амнестична*.

Афазія оптична (грец. *optikos* – те, що відноситься до зору) – афазія, що виявляється втратою здатності називати предмети при їх зоровому сприйнятті і збереженням можливості їх називати при обмацуванні.

Афазія поліглотна (грец. *polyglottos* – багатомовний) – афазія, що виявляється втратою мовлення у людини, що володіє декількома мовами.

Афазія семантична (смілова) (грец. *semantikos* – той, що означає) – сенсорна афазія, що виявляється порушенням розуміння мовлення внаслідок неможливості встановити відношення між словами при достатньому збереженні розуміння значень окремих слів; порушується розуміння фраз складної граматичної конструкції; причиною А. с. є ураження кори в місці стику тім'яної, потиличної і скроневої ділянок.

Афазія сенсорна (лат. *sensus* – відчуття) – афазія, що виявляється втратою здатності розуміння мовлення.

Афазія сенсорна кіркова – сенсорна афазія з вторинним порушенням експресивного мовлення (логорея, вербальні парафазії); спостерігається при локалізації осередку ураження в задньому відділі верхньої скроневої звивини кори домінантної півкулі головного мозку.

Афазія сенсорна транскортикальна (транс- + лат. *cortex, corticis* – кора) – афазія сенсорна, виявляється порушенням розуміння усного мовлення при збереженні можливості повторювати сказане іншою особою, списувати і писати під диктування; спостерігається при ураженні провідних шляхів між задньою і середньою частиною верхньої скроневої звивини й іншими ділянками КГМ.

Афазія змішана – афазія, що характеризується поєднанням окремих проявів моторної і сенсорної афазії.

Афазія тотальна (фр. *total* – повний, всеосяжний) – поєднання моторної і сенсорної афазії з втратою мовлення в усіх проявах; спостерігається при гострих порушеннях мозкового кровообігу.

Грамема (грец. *grammatikê* – наука про будову мови) – 1) найдрібніша (гранична) одиниця граматичного рівня; 2) елементарна одиниця граматичного значення.

Графема (грец. *graphô* – пишу) – основна структурна одиниця, що входить в систему письмового варіанту даної мови; позначення фонем при письмі буквою.

Графіка (грец. *graphô* – пишу) – розділ вчення про письмо, що досліджує співвідношення між буквами і звуками.

Графічні помилки – неправильне просторове розташування букв, різні неточності їх зображення.

Графо- (грец. *graphô* – креслити, дряпати, зображувати, писати) – складова частина складних слів, що означає «відноситься до письма».

Графологія (графо- + грец. *logos* – слово, вчення, наука) – вчення про можливість визначення по почерку характеру людини; вивчення особливостей почерку здорових людей і його порушень у хворих має значення при діагностиці деяких нервових і психічних хвороб.

Графоспазм (графо- + грец. *spasma* – судома) – розлад спільної дії м'язів руки, що призводить до порушення акту письма при збереженні здатності виробляти інші дрібні рухи кистю і пальцями; спостерігається при неврозах.

Графофобія – нав'язливий страх: боязнь писати.

Ехолалія (грец. *echo* – ехо, відлуння; *lalia* – мовлення) – мимовільне повторення почутих звуків, слів, фраз.

Контамінація (лат. *contamination* – змішування) – помилкове відтворення слова, що являє собою змішування елементів двох і більше слів (напр. звукосполучення «білток» утворене поєднанням двох слів – «білок» і «жовток»).

Логорея (грец. *logos* – слово, мовлення, розум, поняття, вчення, наука; *rhoia* – течія, потік) – нестримний словесний потік, часто є порожнім набором окремих слів, позбавлених логічного зв'язку; іноді поєднується із сенсорною афазією.

Мовлення внутрішнє – різні види використання мовних значень поза процесом реальної комунікації; внутрішнє мовлення в он-

тогенезі формується в процесі інтеріоризації зовнішнього мовлення; виділяють три основні типи зовнішнього мовлення: а) внутрішнє промовляння – «мовлення про себе», що зберігає структуру зовнішнього мовлення, але позбавлена фонації, тобто промовляння звуків, і типова для вирішення розумових задач в утруднених умовах; б) власне внутрішнє мовлення, коли воно виступає як засіб мислення, користується специфічними одиницями (код образів і схем, предметний код, предметні значення) і має специфічну структуру, відмінну від структури зовнішнього мовлення; в) внутрішнє програмування, тобто формування і закріплення в специфічних одиницях задуму (типу, програми) мовленнєвого вислову, цілого тексту і його змістовних частин.

Мовленнєва карта – основний документ, що характеризує стан мовлення дитини, яка поступила до логопедичної установи; заповнюється логопедом при обстеженні; включає прізвище, ім'я, по батькові, вік, домашню адресу дитини, висновки фахівців (психоневролога, невропатолога, отоларинголога й ін.), відомості про перенесені захворювання, про хід мовленнєвого розвитку, скарги педагога і батьків; при обстеженні в мовленнєву карту фіксується стан апарату артикуляції дитини (будова, рухливість), стан усного мовлення – звуковимова, фонематичний слух, словниковий запас, граматична будова, особливості розвитку звукового аналізу і синтезу, темп і ритм мовлення; в мовленнєвій карті наводяться зразки усного мовлення, наголошується також наявність і стан навичок письмового мовлення і додаються зразки письма; в кінці мовленнєвої карти логопед записує короткий висновок, а також короткий загальний план коректувальної роботи.

Мовлення письмове – вербальне (словесне) спілкування за допомогою письмових текстів; може бути відстрочене і безпосереднє; відрізняється від мовлення усного не лише тим, що використовує графіку, але і в граматичному (перш за все синтаксичному) і стилістичному відношеннях; **письмове мовлення** характеризується складною композиційно-структурною організацією.

Мовлення усне – вербальне (словесне) спілкування за допомогою мовних засобів, що сприймаються на слух; характеризується тим, що окремі компоненти мовленнєвого повідомлення породжуються і сприймаються послідовно; процеси породження усного мовлення включають етапи орієнтування, одночасного планування (програмування), мовленнєвої реалізації і контролю; при цьому планування у

свою чергу здійснюється паралельно за двома напрямками і стосується змістовної і моторно-артикуляційної сторін усного мовлення.

Парафазія (грец. *para* – префікс, що означає: знаходження поблизу, біля чого-небудь, відхилення від чого-небудь; грец. *phasis* – мовлення) – порушення мовлення, при якому неправильно уживаються окремі звуки або слова, аграматизми (різного походження).

Парафазія вербальна (лат. *verbum* – слово) – парафазія, що характеризується заміною необхідних слів іншими, що не мають відношення до сенсу вислову.

Парафазія дзеркальна – вид парафазії, при якій початок і кінець слова вимовляються правильно, а середина слова – справа наліво.

Парафазія літеральна (лат. *litera* – буква) – парафазія, що характеризується пропусками, помилковою заміною або перестановкою деяких звуків або складів у словах (напр., молоко – «моколо», стіл – «скіл»).

Персеверація (від лат. *perseveratio* – зятятість, упертість) – циклічне повторення або наполегливе відтворення, часто всупереч свідомому наміру, будь якої дії, думки або переживання).

Праксис – здатність до виконання цілеспрямованих автоматизованих рухових актів.

Розуміння мовлення – необхідна умова мовленнєвого спілкування; виражається в розумінні значення слів.

Читання – складна навичка, засвоєння якої відбувається в процесі навчання; впізнавання і відтворення звуків мовлення, позначених буквами.

ДОШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Діагностика розуміння значення слів

Підготовка дослідження

Підібрати слова за 2 категоріями: 1) ті, що позначають конкретні предмети, з якими діти діють, наприклад: лялька, лінійка, барабан, щітка; 2) ті, що позначають конкретні предмети, можливість дії з якими для дітей обмежена, наприклад: піднос, футляр.

До кожного слова (основна категорія) підібрати 9 додаткових слів, які позначають предмети, що подібні до предметів, які названі

цим словом, за кольором, формою, матеріалом, призначенням, наприклад: футляр – зубна щітка, записник, гаманець, окуляри, та ін. Так усередині кожної категорії складають декілька груп з основного і додаткового слова. Підібрати предмети і предметні малюнки, які відповідають словниковому матеріалу.

Проведення дослідження

Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 3–5 років і складається з 2 серій.

Перша серія

Перед дитиною розкладають 10 предметів, які становлять певну групу, і задають питання, наприклад: «Знайди і дай мені ляльку. Де ти її ще бачив? Що ти знаєш про неї? Чи схожа вона на ... (називають предмети, які позначені додатковими словами)? Чим? Чим відрізняється?». Потім випробуваному показують наступну групу.

Друга серія

Проводиться аналогічно (з предметними картинками).

Обробка даних

Відповіді дитини відносять до певної групи: I група – правильно показує всі предмети; II – показує подібні предмети і правильні; III – відмовляється від завдання чи показує будь-які предмети. Встановлюють рівень розуміння слів: I рівень – слово фактично не має змісту, в основі розуміння лежить простий зв'язок «слово – предмет»; II – зміст слова визначається зовнішніми неістотними ознаками предметів; III – при визначенні значення слова діти орієнтуються на істотні та неістотні ознаки предметів; IV – зміст слова визначається за істотними ознаками.

Отримані дані заносять у таблиці 2.41, 2.42.

Таблиця 2.41

Правильність виконання завдання «Покажи предмет»

Вік дітей	Рівні					
	I		II		III	
	Предмети	Картинки	Предмети	Картинки	Предмети	Картинки
3–4 р.						
4–5 р.						

Розуміння дітьми значення слів

Вік дітей	Рівні					
	I		II		III	
	Предмети	Картинки	Предмети	Картинки	Предмети	Картинки
3–4 р.						
4–5 р.						

Роблять висновки про залежність розуміння різних слів від віку і характеру наочної опори.

2. Діагностика використання прикметників і дієслів у мові

Підготовка дослідження

Підібрати декілька груп слів: I – слова, які позначають добре знайомі дитині предмети, з якими вона постійно діє, наприклад, чашка, шапка, м'яч; II – слова, які позначають знайомі предмети, дії, з якими рідко стикається дитина, наприклад: годинник, газета, гаманець; III – слова, які позначають природні явища, наприклад: дощ, сніг, сонце; IV – слова, які позначають добре знайомих для дітей тварин, наприклад: жаба, лисиця, ведмідь. Підготувати предметні картини, які відповідають словам, фішки, секундомір.

Проведення дослідження

Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 3–6 років і складається з 3 етапів, інтервал між якими 2 дні.

I етап

Перша серія: проводиться у вигляді гри «Який, яка, яке?». Дитині пропонують пограти і говорять: «Я буду називати предмети, а ти скажи, який він. За кожну відповідь я буду давати тобі фішку. В кінці гри ми порахуємо, скільки у тебе фішок».

Друга серія: проводиться у вигляді гри «Хто що робить?». Аналогічна першій серії, але інструкція змінюється: «Я буду називати тварин, а ти скажи, що вони роблять. Наприклад, я скажу: “Зайчик”. Що він робить? А ти скажи: “Скаче, бігає”». За кожну відповідь дитина отримує фішку. Використовується IV-V група слів.

II етап

Проводиться аналогічно першому, але проводиться з використанням наочної опори – картинки, яку демонструють при називанні слова, а під час відповіді дитини ховають.

III етап

Проводиться аналогічно другому, але картинка під час називання ознак чи дії знаходиться перед дитиною.

Обробка даних

Підраховують кількість названих дітьми прикметників і дієслів окремо за кожною групою слів і на кожному етапі дослідження. Дані заносяться в таблицю.

Таблиця 2.43

Кількість названих прикметників (або дієслів)

Вік дітей	I					II					III				
	Групи слів														
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
3–4 р.															
4–5 р.															
5–6 р.															

Таблиця 2.44

Частота виділення ознак предметів і явищ

Вік дітей	Ознаки							
	колір	форма	величина	матеріал	тактильні відчуття	звукові відчуття	емоц. оцінка	естет. оцінка
3–4 р.								
4–5 р.								
5–6 р.								

Таблиця 2.45

Частота виділення дії об'єктів, %

Вік дітей	Характер дій			
	харчування	перейменування	видавання звуків	поведінка
3–4 р.				
4–5 р.				
5–6 р.				

Таблиця 2.46

Частота використання прикметників і дієслів у мові

Вік дітей	Прикметники										Дієслова								
	Етапи																		
	I				II				III			I	II	III					
	Групи слів																		
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	4	4	5	4	5
3–4 р.																			
4–5 р.																			
5–6 р.																			

Аналізують частоту названих ознак і дій у кожній віковій групі, а також їх характерність для предметів чи явищ. Особливо відзначають слова-синоніми. Дані заносять у таблиці. Відзначають, які ознаки і дії називаються дітьми на II і III етапах, що пов'язані з картинкою, а які з особистим досвідом дитини, і визначають їх співвідношення на двох етапах.

Роблять висновки про різноманітність прикметників і дієслів у словниковому запасі дітей різного віку, про вплив на цю різноманітність наочності, а також ступеня знайомості предметів і явищ, можливість сприймати їх різними аналізаторами.

Використання синонімів аналізують за таблицею, яку складають окремо для повних і неповних синонімів.

3. Діагностика вміння виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки в реченні

Підготовка дослідження

Підібрати 5-7 завдань для дитини; декілька незакінчених речень, наприклад:

1. Хлопчик весело сміявся, незважаючи на те, що...
2. Якщо взимку буде дуже сильний мороз, то...
3. Якщо злетіти високо, як птах, то...
4. Дівчинка стояла і плакала, хоча...
5. Хлопчик захворів, у нього піднялась температура, незважаючи на те, що...
6. Якщо наступить день народження, то...
7. Дівчинка стояла одна біля вікна, хоча...

8. Якщо сніг розтане, то...
9. У кімнаті погасло світло, не дивлячись на те, що...
10. Якщо піде сильний дощ, то...

Проведення дослідження

Проводиться 3 серії експерименту.

Перша серія. «Виконай завдання». Дитину просять виконати словесне доручення. Наприклад, на столі в безладді лежать олівці. Дитині говорять: «Збери олівці, склади їх в коробку і поклади коробку на полицю». Після виконання завдання запитують: «Де тепер знаходяться олівці? Звідки ти їх взяв?». В експерименті беруть участь діти 3–6 років.

Друга серія. «Закінчи речення». Дитину просять закінчити речення, які зачитує експериментатор.

Третя серія. «Закінчи речення навпаки». Можна використовувати ті ж семі речення, що й у другій серії. Дитині говорять: «Я буду зачитувати тобі речення, але вони не закінчені. Ти повинна їх закінчити, придумати закінчення фрази, але таке, щоб вийшло так, як не буває насправді, навпаки. *Наприклад:* «Я лягаю в ліжко, тому що не хочу спати»». Потім промовляють одну фразу і просять дитину придумати закінчення, перевіряючи, чи зрозуміла вона інструкцію. Після цього послідовно називають всі фрази. У другій і третій серії беруть участь діти 5–6 років.

Отримані результати заносять в таблицю 2.47.

Таблиця 2.47

Особливості виокремлення причинно-наслідкових зв'язків у реченні

Вік дітей	Серії експерименту								
	I			II			III		
	Рівні виокремлення причинно-наслідкових зв'язків								
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
3–4 р.									
4–5 р.									
5–6 р.									

Обробка даних

За кожною серією підраховують коефіцієнт правильних відповідей дитини. За кожен вірну відповідь вона отримує 1 бал, якщо всьо-

го дається 10 речень, то максимальне число балів, яке може отримати дитина – 10. За неправильну відповідь ставиться 0 балів. Вірною вважається відповідь з повним виконанням інструкції у першій серії і будь-якого змісту відповідь у другій та третій серіях, якщо дитина правильно встановила причинно-наслідковий зв'язок, а в третій серії замінила її на протилежну. Дітей розподіляють на групи в залежності від розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, змінювати їх на протилежні.

I рівень (від 0 до 5 балів) – діти часто затрудняються давати відповіді, на деякі питання дають відповіді з неправильною причинністю.

II рівень (від 6 до 8 балів) – діти, як правило, відповідають на всі питання, рідко дають неправильну відповідь. Іноді виникають труднощі в заміні причинно-наслідкових зв'язків.

III рівень (від 9 до 10 балів) – діти відповідають на всі питання, дають відповіді тільки з правильною причинністю і правильною заміною.

4. Діагностика ролі ілюстрації в розумінні казки

Підготовка дослідження

Вибрати казку для читання у відповідності до віку дитини і підібрати серію ілюстрацій до неї, які послідовно і виразно передають основний зміст казки, її сюжет.

Проведення дослідження

Експеримент проводять індивідуально з дітьми 4–6 років. Дитині читають виразно казку, просять переказати її. Потім показують ілюстрації і з'ясовують, чи розуміє вона їх. Після цього пропонують знову переказати текст з опорою на малюнки.

Обробка даних

З'ясовують позитивний вплив ілюстрацій у розумінні змісту казки. Показниками цього є: 1) збільшення суми відтворених моментів тексту казки; 2) покращення розуміння основних смислових моментів тексту; 3) зростання зв'язності переказу; 4) більш образне, виразне викладення тексту.

З'ясовують помилки в розумінні ілюстрацій:

1) неправильне пізнавання зображених персонажів і предметів;

- 2) помилкове розуміння дій героїв;
- 3) помилкове розуміння стосунків між зображеними героями;
- 4) помилкове розуміння емоційного стану героя.

З'ясовують, які ознаки предметів (форма, колір, будова, розташування тощо) є основними для дітей при впізнаванні зображеного на ілюстрації. Аналізують вікові особливості ролі ілюстрації в розумінні казки.

Таблиця 2.48

Покращення розуміння казки під впливом ілюстрацій

Вік дітей	Середня кількість відтворених моментів тексту		Приріст, %
	до сприймання ілюстрацій	після сприймання ілюстрацій	
4 роки			
5 років			
6 років			

Підраховують кількість відтворених моментів тексту до сприйняття ілюстрації і після. Результати заносять у таблицю 2.48.

Аналізують характер помилок при сприйнятті ілюстрацій до казки і дані заносять в таблицю. Підраховують кількість дітей, які правильно зрозуміли суть казки без ілюстрацій і з ілюстраціями. Результати заносять у таблицю 2.49.

Таблиця 2.49

Кількість дітей, які зрозуміли казку правильно

Вік дітей	До сприймання ілюстрацій	Після сприймання ілюстрацій
4 роки		
5 років		
6 років		

Аналізують характер помилок при сприйнятті ілюстрацій до казки і дані заносять у таблицю 2.50.

Таблиця 2.50

Помилки дітей при сприйманні ілюстрацій

Характер помилок	Вік дітей	Кількість помилок	
		під впливом наочних моментів малюнка	під впливом тексту казки
Помилкове впізнавання персонажів казки, предметів	4 р.		
	5 р.		
	6 р.		
Помилкове розуміння дій і стосунків між зображеними персонажами	4 р.		
	5 р.		
	6 р.		

5. Методика комплексної діагностики мови і мовлення дошкільників

Діагностика мовлення включає завдання, спрямовані на аналіз фонематичного слуху, словника, комунікативної функції мовлення, його експресивної й імпресивної форм.

1. Діагностика фонематичного слуху дітей 4–6 років

При вивченні фонематичного слуху визначають, наскільки добре дитина чує і розпізнає звуки.

Тест 1. «Розпізнавання окремих звуків». Включає повторення диз'юнктивних звуків (а-к, б-л, т-ш) і опозиційних (б, п, т, д), знаходження букви, відповідної вимовленому звуку, і вироблення умовно-рефлекторної реакції на певні звуки. При проведенні дослідження необхідно називати звуки лише по одному.

Інструкція. Закрий очі й повторюй за мною (пред'явлення стимульного матеріалу). Добре, а тепер я назву звук, а ти знайди відповідну букву (з трьох-чотирьох: Б, П, Г, Д або А, К, О, Р). Молодець. Тепер, якщо я назву Б, ти підніми руку, а якщо я назву П, не піднімай.

Заміни опозиційних звуків говорять про несформованість системи звукових зіставлень, у стійких і важких випадках – про наявність сенсорної афазії (про дисфункції верхньої скроневої звивини – 22-е поле КГМ).

Тест 2. «Розпізнавання складів». Полягає у виділенні дитиною заданого слова з декількох названих.

Інструкція. Почувши склад ТА серед інших складів, підніми руку. Слухай: ТАК, НА, ТА. Після того, як малюк дає відповідь, психолог продовжує: А тепер підніми руку, якщо почуєш склад СЯ. Слухай склади: ЗЯ, СЯ, СА, СЯ, ТЯ.

Тест 3. «Пізнання звуку в слові» (10 картинок). Підібрати картинки із зображенням предметів, назви яких починаються на звуки «ш» і «с».

Інструкція. Розклади в один бік картинки на звук ш, в іншу – на звук с.

Тест 4. Пізнання позиції звуку в слові з використанням набору картинок (до 15). Підібрати картинки із зображенням предметів, назви яких починаються на звуки: «с», «ш», «р», «л», «м», «н», «к», «х».

Інструкція. Уважно послухай і скажи, де звучить (чується) звук «с» (ш, р, л, м, н, к, х): на початку, всередині чи вкінці слова. Психолог промовляє слова, показуючи на картинки спочатку сам (2-3 картинки), а потім пропонує дитині.

На закінчення відзначають рівень сформованості слухової диференціації і фонематичного сприйняття (*достатньо* або *недостатньо* сформований).

Тест 5. Рівень розвитку фонематичного слуху дітей 4–6 років.

Інструкція. Експериментатор пропонує дитині: «Давай пограємося в школу: ти будеш учителем, а я – учнем». Діставши згоду, продовжує: «Я буду повторювати яке-небудь слово, а якщо зіб'юся, зроблю помилку і ти почуєш інше слово, відразу вдар ось так (*показує*). Цим ти ніби вкажеш мені на мою помилку. А далі назвеш те слово, яке я сказала помилково. Якщо ж я буду називати тільки те слово, яке ми обрали, то коли я закінчу, ти скажеш: “Все правильно”. Давай спробуємо. Слухай: рама, рама, рама, рама, вікно, рама, рама...». Почувши «вікно», учень ляскає долонею по столу й говорить: «Ви сказали “вікно”».

Переконавшись у тому, що завдання зрозуміле, експериментатор переходить безпосередньо до дослідження. Воно складається з чотирьох завдань. Перше завдання пропонується лише для ознайом-

лення і тренування (його результати не враховуються при оцінюванні даного тесту), три інші завдання – залікові.

Набори слів

(вимовляється одне слово за 0,5-0,7 секунди)

I

Рама, рама, рама, рама, лама, рама, рама, рама, рама, рама, рама.
Поріг, поріг, поріг, політ, поріг, поріг, поріг, поріг, поріг, поріг, поріг.
Рампа, рампа, рампа, рампа, лампа, рампа, рампа, рампа, рампа, рампа, рампа, рампа.

II

Коса, коса, коса, коса, коса, коса, коза, коса, коса, коса, коса.
Сірка, сірка, сірка, зірка, сірка, сірка, сірка, сірка, сірка, сірка, сірка.
Світ, світ, світ, світ, світ, світ, світ, світ, цвіт, світ.
Ситий, ситий, ситий, ситий, шитий, ситий, ситий, ситий, ситий, ситий, ситий, ситий.

III

Шар, шар, шар, жар, шар, шар, шар, шар, шар, шар, шар.
Пошити, пошити, пошити, пошити, пошити, пошити, пошити, пошити, пошити, пошити.
Шашка, шашка, шашка, чашка, шашка, шашка, шашка, шашка, шашка, шашка, шашка.
Шукати, шукати, сукати, шукати, шукати, шукати, шукати, шукати, шукати, шукати.

IV

Гора, гора, гора, гора, кора, гора, гора, гора, гора, гора, гора.
Гірка, гірка, гірка, гірка, гірка, гірка, гірка, гірка, гірка, зірка, гірка.
Голос, голос, голос, голос, голос, голос, голос, кокос, голос, голос, голос.
Догодити, догодити, догодити, доходити, догодити, догодити, догодити.

Якщо в тому чи іншому рядку за умови нормального темпу промовляння (одне слово за одну секунду) дитина не може виявити «зайве» слово або помилилася, то після 1-2 наступних завдань слід повернутися до цього рядка і повторити його повільніше (вимовляється одне слово за 1,5 секунди).

Оцінювання результатів

Система оцінювання у цьому тесті має одну суттєву особливість: з одного боку, вища оцінка (3 бали) виставляється тільки за умови бездоганного виконання всіх чотирьох завдань; з іншого боку, не має значення, у якій кількості завдань учень припустився тієї чи іншої помилки, в одному чи у чотирьох. За наявності помилок оцін-

ка за виконання тесту виставляється за тим завданням, яке виконане найгірше (тобто помилки не додаються). Використовується чотирибальна шкала оцінювання.

Таблиця 2.51

Оцінювання рівня фонематичного слуху дитини

Кількість отриманих балів	Рівень розвитку фонематичного слуху
0	низький
1–2	середній
3	високий

Інтерпретування результатів

0 балів – якщо хоча б у одному із завдань дитина не спромоглася помітити «зайве» слово; при цьому застосовувалися повтори, уповільнене промовляння даного рядка слів;

1 бал – дитина помітила «зайве» слово лише при повторенні рядка в уповільненому темпі;

2 бали – дитина помітила «зайве» слово за звичайного темпу подання слів, але не ляснула долонею по столу – «зайве» слово назвала лише після подання усього рядка;

3 бали – в усіх завданнях з першого подання учень вчасно ляснув долонею по столу й правильно назвав «зайве» слово.

2. Діагностика словникового розвитку дітей

Тест. Словник.

Мета. Виявити рівень словникового розвитку дитини.

Обладнання. Вісім рівноцінних стандартних наборів слів.

Набори слів

1. Велосипед, цвях, лист, парасолька, хутро, герой, качатися, з'єднувати, кусати, гострий.

2. Літак, молоток, книжка, плащ, пір'я, друг, плигати.

3. Автомобіль, віник, блокнот, чоботи, луска, боягуз, бігти, зв'язувати, щипати, колючий.

4. Автобус, лопата, альбом, капелюх, пух, ябеда, вертітися, розв'язувати, чесати, м'який.

5. Мотоцикл, щітка, зошит, черевики, шкура, ворог, спотикатися, збирати, погладжувати, шорсткий.

6. Пароплав, граблі, посилка, пальто, волосся, нероба, їхати, розрізати, розкидати, твердий.

7. Човен, ганчірка, ручка, рукавиця, шкіра, ледар, повзти, приліпити, жувати, липкий.

Самокат, викрутка, журнал, хустка, кігті, умілець, кружляти, відриватися, складати, мокрий.

Рівноцінність, психологічна еквівалентність цих наборів забезпечується тим, що у кожний із них у певній послідовності включені однотипні слова. Наприклад, на першому місці у кожному рядку стоїть слово, що означає певний вид транспорту, який має бути знайомий дітям шестирічного, а тим паче семирічного віку. На другому місці – слово, що позначає побутовий предмет. Підготувати дітей такою мірою, щоб вони зазубрили значення усіх 80 слів, практично неможливо. Це, звичайно, розуміють і самі батьки: переконавшись у тому, що різним дітям пропонуються нові й нові набори слів, вони змушені відмовитися від надії обдурити експериментатора, а насправді – себе й свою дитину.

Інструкція: «Уяви собі, що ти зустрівся з іноземцем, людиною з іншої країни, яка погано розуміє українську мову. І от він попросив тебе пояснити, що означає слово «велосипед». Як ти відповіси?»

Оскільки свої відповіді дитина дає у вербальній формі, виникає можливість оцінити її пасивний (знання значень окремих слів) і активний (уживання тих чи інших слів у активному мовленні) словники. Якщо дитина не може відповісти у вербальній формі, то їй пропонують намалювати предмет або показати значення цього слова за допомогою жестів чи рухів.

Зазначимо, що тест не має на меті перевірити, чи володіє учень поняттям, яке позначає дане слово. Трапляється, що учень цим поняттям володіє, але, не знаючи відповідного слова літературної мови, вживає замість нього якийсь інше (найчастіше діалектне слово). Не отримавши відповіді на стандартне слово, випробувач іноді замінює задане слово словом-синонімом, яке, на його думку, учень знає. Робити цього не можна, оскільки тест спрямований не на перевірку оволодіння тим чи іншим поняттям, а на перевірку знання слів, причому саме тих, які належать до літературної мови. Інша річ, що своє розуміння заданого слова дитина може виразити за допомогою жесту або ескізного малюнка. По ходу тестування екзаменатор та асистент

стежати за темпом відповідей дитини, за її мовленням узагалі – чи не є воно занадто уповільненим?

Оцінювання результатів

Оцінкою за тест є сума балів, що виставляються за кожне з десяти слів набору.

0 балів – відсутність розуміння слова: дитина заявляє, що не знає значення слова, або неправильно пояснює його зміст, наприклад: «Хутро: його кладуть у подушку й сплять на ній»;

1 бал – розуміє значення слова, але своє розуміння може продемонструвати лише за допомогою жестів або малюнка;

1,5 бала – дитина вербально описує предмет, наприклад: «Велосипед: на ньому катаються; у нього є два колеса, а буває й більше – два великі й одне маленьке». Або: «Це, щоб на ньому кататися» або «Парасолька – щоб сховатися від дощу»;

2 бали – дитина дає визначення, наближене до наукового (таке, у якому вказаний рід і окремі родові ознаки), наприклад: «Лист – це папір, на якому можна написати про себе й надіслати у конверті поштою».

Отже, максимально можлива оцінка становить $2 \times 10 = 20$ балів.

Інтерпретування результатів

Оскільки з віком словник дитини швидко збагачується, відповіді шестиліток і семиліток логічно оцінювати по-різному, ставлячи до останніх підвищені вимоги. У зв'язку з цим для визначення рівнів розвитку цієї властивості рекомендується використовувати таку таблицю:

Таблиця 2.52

Вікові групи	Рівні словникового розвитку (сума набраних балів)		
	низький	середній	високий
6 років	6,5	7–13	13,5
7 років	11,5	12–16	16,5

3. Методи діагностики експресивного мовлення

Основною формою усної експресивного мовлення є діалог, запитально-відповідальна його сторона. Визначають, чи розуміє малюк звернене до нього мовлення, аналізують стан і обсяг лексики, уміння складати фрази і здійснювати переказ сюжетних картинок. При діагностиці виявляють якість і рівень сформованості мовленнє-

вого спілкування і стан засобів мовлення (фонетико-фонематичних і лексико-граматичних).

Матеріал для проведення дослідження – вербальний і картковий – має бути знайомим, високочастотним.

Тест 1. «Спонтанне мовлення». Являє собою бесіду з дитиною на близькі для неї теми.

Інструкція. Я хотіла б взнати, як у тебе йдуть справи в дитячому саду. З ким ти дружиш? У які ігри граєш у групі і під час прогулянки?

За помилки можна рахувати одно- і двоскладні відповіді з використанням слів, що містяться у запитанні, або відсутність відповіді, *ехолалії, персеверації* тощо.

Тест 2. «Діалогічне мовлення». Складається з 10 коротких запитань, які дослідник задає дитині. При цьому перші 5 запитань вимагають однослівної відповіді. Подальші 5 запитань вимагають розгорнутої відповіді. Темати можуть бути різні, максимально близькі малюку: З ким ти сюди прийшов? Де ти живеш (на якій вулиці)? Що ти робив учора ввечері? Які у тебе іграшки? і так далі У школярів перевіряється цілеспрямованість, система інтересів тощо.

Результати оцінюються як вірні (2 бали) і невірні (0 балів). Вища загальна оцінка складає 20 балів. Неадекватні відповіді й інші подібні мовні реакції можуть говорити про дисфункцію задніх лобових і лобових відділів КГМ. Зісковзування на побічні асоціації можуть свідчити про дисфункцію лобових відділів. Труднощі підбору слів, побудови фрази, можуть бути пов'язані з дисфункцією тім'яно-скроневих відділів.

Тест 3. «Автоматизоване мовлення». Має на увазі перерахування понять, добре знайомих дитині, наприклад вимовляння цифрового ряду від 1 до 10 або назва днів тижня, місяців.

Інструкція. Прорахуй від 1 до 10, а тепер від 10 до 1, тобто назад. Це важко, але ти зможеш. Назви підряд дні тижня: понеділок... Назви підряд всі місяці: січень...

Можуть бути літеральні (моторні й сенсорні) *парафазії*. Слід точно аналізувати помилки, які можуть вказати на механізми ураження і топічні дисфункції мозкових зон.

Тест 4. «Повторене мовлення». Полягає в повторенні різних елементів: звуків, складів, слів і фраз. Матеріал для повторення по-

дається по одному елементу (звук, склад, слово і т. д.). Рот педагога прикритий.

Матеріал для повторення:

- 1) звуків: а, о, у, б, к, п, д, л, т, н, х, р, ч;
- 2) диз'юнктивних пар звуків: б-н, к-с, м-р;
- 3) опозиційних пар звуків: б-п, д-т, к-г, х-к, к-х, з-с;
- 4) серій звуків: би-ба-бо, бо-б-ба і т. п.;
- 5) слів: вікно, стеля, будинок, дим, балка, палиця, трактор, бджола, дзвін;

б) фраз (поступово збільшувати обсяг речень): «Місяць світить»; «Хлопчик спить»; «Дівчинка пішла в ліс»; «Хлопчик грає в м'яч».

Інструкція. Повторюй за мною звуки: закрій очей, слухай уважно і повторюй. А тепер повторюй пари звуків. І так далі.

Помилки повторення опозиційних пар звуків можуть бути результатом не лише порушення фонемного слуху, але і дефектів моторики. Дефекти переключення при повторенні пар звуків (би-ба-бо) можуть говорити про дисфункцію задніх лобових відділів мозку або загальне зниження кіркової активності. Помилки повторення слів можуть бути пов'язані з різними причинами, тому важливо кваліфікувати ці помилки:

- 1) з порушенням фонемного слуху пов'язані скроневі відділи – 22-е поле КГМ;
- 2) з інертністю мовленнєвого процесу (персеверації, контамінації) – задні лобові відділи;
- 3) з порушенням слухомовленнєвої пам'яті (2-а скронева звивина) і з порушенням моторної сторони мовлення (літеральні моторні парафазії тощо).

При повторенні фраз помилками вважається неутримання обсягу фрази або останнього слова. Літеральні і вербальні парафазії можуть говорити про дисфункцію скроневих відділів. Контамінації, персеверації елементів попередніх фраз можливі відповідно при дисфункції лобових і задніх лобових відділів КГМ.

Тест 5. «Активне мовлення». Складається з двох частин:

- 1) розповідь за сюжетною картинкою (відомою дитині і невідомою);
- 2) власний твір (усна розповідь на задану тему).

За допомогою цього тесту досліджується активність, розгорненість, зв'язність розповіді, лексика, наявність парафазій, аграматизмів, зісковзування на побічні асоціації, відповідність сюжету картинки тощо. Ця проба багатозначна, з її допомогою досліджується слухомовленнєва пам'ять, мовлення, вербальне мислення.

Інструкція (до картинки). Розкажи, що тут намальоване. Лише доладно і детально. (До розповіді.) Розкажи про що хочеш, ну, наприклад, про зиму.

Помилки: у лексиці – літеральні і вербальні парафазії, бідність лексичного складу, неправильна граматична побудова фраз (ураження мовних зон), відсутність зв'язку у висловах, неадекватність, нерозуміння сюжету і його сенсу (ураження лобових зон мозку).

Тест 6. «Номінативне мовлення». Полягає в розумінні і назві різних предметів за картинками і частин тіла.

Інструкція. Назви мені цей предмет (показується на картинці), а тепер цей і т. д.; (потім по два) назви цей і цей; (потім по три). Покажи на собі, де у тебе ніс, око і так далі А тепер «ніс–око», «око–рот». А у мене покажи. Назви, що це таке (вказує на ніс, око і т. д.).

При помилках: сенсорного і моторного походження (літеральні парафазії) можлива дисфункція нижніх тім'яних і скроневих відділів лівої півкулі. Помилки називання частин тіла можуть вказувати про ураження соматопросторових відчуттів, про дисфункцію тім'яних відділів мозку.

4. Методи вивчення імпресивного мовлення

Процес розуміння усного мовлення (імпресивне мовлення) здійснюється на психологічному і лінгвістичному рівнях із взаємодією і взаємовпливом інших психічних процесів. Окрім рівнів структура його має такі ланки, як *розрізнення звуків, обсяг сприйняття, оперативність пам'яті, перешифрування логіко-граматичних конструкцій на одиниці значення і сенсу* тощо.

Розуміння мовлення може бути несформованим (або порушеним) у результаті дефектів у будь-якій ланці і на будь-якому рівні. Якісний аналіз недоліків повинен відповісти на низку ключових запитань: які причини і механізми їх виникнення, на якому рівні і в якій ланці пошкодження.

Обстеження імпресивного мовлення (розуміння, сприйняття) спрямоване на оцінку сформованості фонематичного слуху, розуміння значення слів, граматичної структури, обсягу фрази.

Тест 1. «Інструкції». Полягає у виконанні певної послідовності вербальних завдань.

Інструкція. Я тобі даватиму завдання, а ти уважно слухай і виконуй. Закрий очі. Відкрий рот. Поклади руки. Встань, підійди до дверей, повернися сюди.

Розуміння найбільш стійких мовних інструкцій порушується при дисфункції скроневих відділів.

Тест 2. «Розуміння звертального мовлення». Є звичайною бесідою на побутові теми. Завдання проводиться паралельно з дослідженням експресивного мовлення на одному і тому ж матеріалі діалогу.

Інструкція. Я ставлю запитання, а ти відповідай. Якщо хочеш, можеш і ти поставити мені питання, а я тобі відповім. Ти сьогодні снідав? А що ти їв? Яка сьогодні погода? Ти любиш заняття зі мною?

Залежно від активності малюка його участь може бути кваліфікована як *ініціативна* або *пасивна*, а мовленнєві відповіді як *розгорнуті* або *короткі*, *самостійні* або з *опорою на лексику запитання*. Найкраще ставити запитання різні за змістом, позаконтекстні, не пов'язані із загальною темою, тоді відразу виявиться порушення розуміння. І цей дефект, швидше за все, буде пов'язаний із дисфункцією скроневих відділів КГМ.

Тест 3. «Розуміння предметних слів». Полягає в показуванні дитиною об'єктів, названих експериментатором. Матеріалом для проведення тестування можуть бути предметні картинки або доволі прості предмети.

Інструкція. Покажи стіл, яблуко. Покажи ложку і яблуко і так далі (спочатку називають по одному предмету, потім по два, по три).

Відповідь вважається правильною в тому випадку, якщо адекватно передається значення слова, при цьому звукові заміни або спотворення вимови, а також випадки, коли слово не вірно оформляється граматично («відкриті» замість «відкриває»), не враховуються. Збільшення обсягу може призвести до помилок: 1) забування подальших слів; 2) заміна однієї картинки іншою; 3) відмова; 4) показ неадекватних картинок.

Можливий зв'язок цих дефектів з патологією лівої скроневої зони КГМ, її 2-ої скроневої звивини.

Тест 4. «Розуміння фраз». Складається з коротких, простих за граматичною структурою фраз. Індикатором розуміння є вказівка дитиною на картинку, відповідну фразі.

Інструкція. Покажи картинку, на якій намальовано: хлопчик сидить на стільці, на столі стоять квіти. Що тут намальоване? Хлопчик заходить у будинок. Дівчинка виходить з будинку.

Тест 5. «Корекція семантично невірних речень». Дитина слухає речення, в якому окремі слова не відповідають загальному сенсу.

1–2 р.	3 р.	4 р.	5 р.	6 р.	7 р.	8–10 р.
а п' п						
е м' м						
у х						
і б' б						
о в' в						
и н' н						
	к' к					
	г' г					
	д' д					
	ф' ф					
	й					
		с' с				
		з' з				
		ц				
		ш				
		ж				
			ч			
			щ			
			р' р			
			л' л			
				бм, пм, мп, мб, стн	Формування внутрішнього мовлення	Координація дихання, голосу й артикуляції
				ст, зд, нт, зн, нч, нщ		
				жд, тч, тс, сч, здр, стл		
				зт, тпл, встр, вспл і т. д.		

Мал. 2.42. Вікова норма вимовляння окремих звуків

Інструкція. Послухай речення, в них не всі слова відповідають правильному змісту, заміни їх на вірні.

Наприклад: «Коли хочуть щось купити, втрачають гроші». «Мати ставить хлібницю під стіл», тощо.

Завдання дозволяє визначити, в якій мірі дитині вдається зрозуміти зв'язок значень і встановити його засобами мови.

При вивченні різних форм мовлення слід враховувати вікову норму вимовляння окремих звуків (мал. 2.42).

МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК

1. Методика комплексного обстеження розвитку мови, мовлення, читання і письма

1. Розуміння логіко-граматичних конструкцій

Тест 1. «Орудний відмінок». Проводиться за допомогою предметів, добре знайомих дитині. Матеріалом для проведення можуть служити олівець, зошит, ключ.

Інструкція. Покажи зошит. Покажи олівець і зошит. Покажи зошитом олівець, олівцем ключ, ключем зошит. І так далі.

На розуміння граматичної структури дається завдання: проілюструвати сенс фраз: «Кішка спіймана хлопчиком» і «Килим вибивається батьком» за допомогою іграшок.

Тест 2. «Порівняльні конструкції». Полягає у виборі правильної пропозиції з декількох пред'явлених.

Інструкція. Прослухай речення: «Муха більша слона». «Слон більше мухи». Яке з них правильне?

Тест 3. «Інверсія». Складається з речень із зворотним порядком слів. Дитині пропонується визначити дійсний сенс висловів.

Інструкція. Послухай: «Колю вдарив Ваня». Хто забіяка?

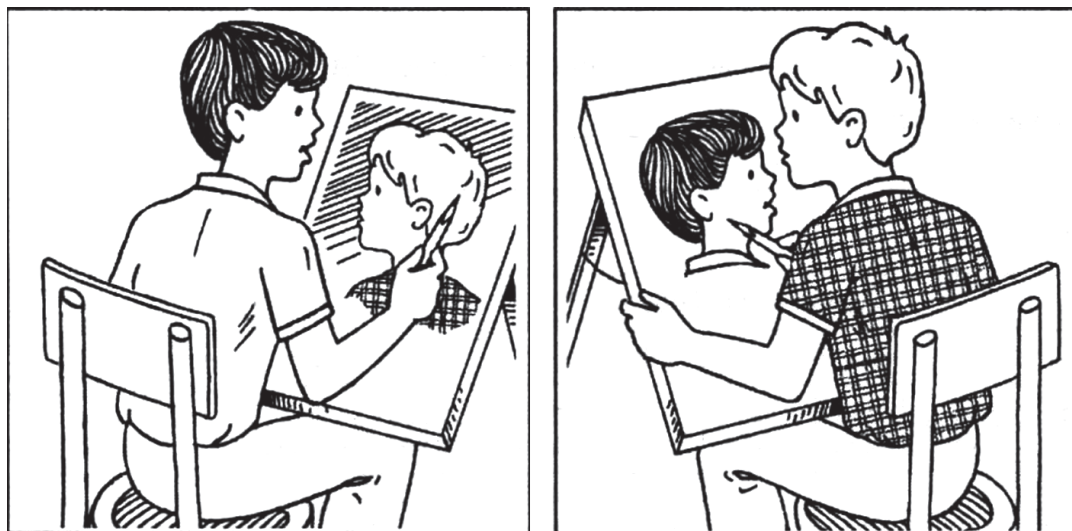
Тест 4. «Прийменникові конструкції». Складається з різних вербальних інструкцій. Для проведення цього тесту потрібно підготувати різні предмети (олівець, ручку, ключ і т. п.).

Інструкція. Поклади олівець (ручку й ін.) на стіл, поклади олівець під стіл, у стіл і так далі. Потримай олівець під столом, біля столу.

Тест 5. «Активні й пасивні конструкції» – складається з двох малюнків і восьми карток з реченнями. Перед дитиною на столі викладають картки з малюнками. Потім під цими картинками обстежуваний розкладає вісім окремих карток з надрукованими на них реченнями різної синтаксичної складності. Ці речення є описом ситуацій, в яких суб'єктом дії є то Петрик, то Іванко (використовують активні і пасивні конструкції) (мал. 2.43).

Інструкція. Хлопчика в білій сорочці звать Петриком, а хлопчика в картатій сорочці – Іванком. Прочитай ці речення. Поклади окремо ті з них, де говориться про те, що малював Петрик, і окремо ті, в яких говориться про те, що малював Іванко.

Якщо дитина погано читає, то речення зачитує вчитель. Учень показує пальцем, хто намалював: Петрик чи Іванко.



Мал. 2.43. Стимульний матеріал до тесту
«Активні й пасивні конструкції»

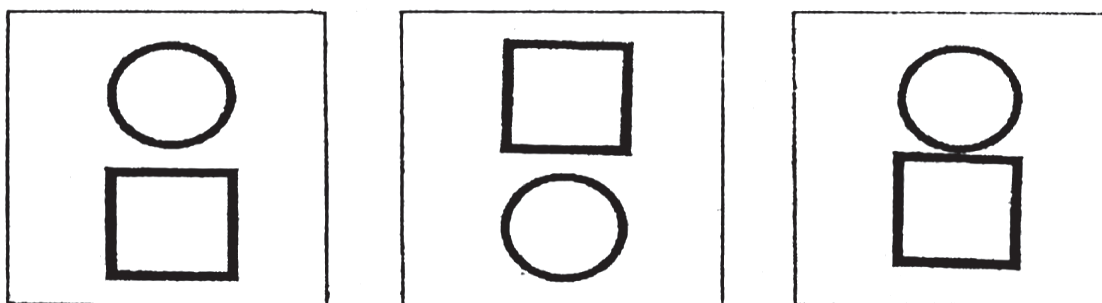
Шкала оцінювання

Іванко намалював Петрика
Петрика намалював Іванко
Петрик намалював Іванка
Петриком намальований Іванко

Іванка намалював Петрик
Іванко намальований Петриком
Іванком намальований Петрик
Петрик намальований Іванком

Кількість правильно розкладених речень або правильно вказаних карток	Оцінка
8–7	5
6–5	4
4–3	3
2–1	2
0	0

Тест 6. «Геометричні фігури». Може застосовуватися для поглибленої діагностики рівня сформованості логіко-граматичних конструкцій. Дитині показують листок з намальованими геометричними фігурами: круг і квадрат (мал. 2.44).



Мал. 2.44. Стимульний матеріал до тесту
«Геометричні фігури»

Інструкція. Покажи, де на картинці: круг під квадратом, квадрат над кругом, круг на квадраті, круг над квадратом.

На закінчення відзначають, які мовні конструкції доступні дитині для розуміння і говору, які особливості структури фрази, що вживається дітям, який характер *аграматизму*.

До утруднень передачі конструкції фрази відносять пропуск суб'єкта, предиката, прийменників, порушення порядку слів тощо. Наявність *аграматизму* свідчить про несформованість у дитини динамічних стереотипів, що керують процесом граматичного оформлення вислову, про недостатність того рівня мовлення, на якому відбувається граматична структуризація вислову. В тяжких випадках помилки в розумінні можуть вказувати на патологію третинної зони (скронево-тім'яно-потиличної) лівої півкулі.

2. Методи вивчення читання

Читання є складним психічним дворівневим процесом, пов'язаним як із мовленням, так і з різними формами *сприйняття* (акустичним, зоровим, оптично-просторовим, просторовим). Це цілеспрямована діяльність, яка забезпечує людину знаннями, відтворює досвід, стимулює розвиток інтелектуальної діяльності, впливає на поведінку, організовує її, може змінювати і удосконалювати особистість.

Психологічний зміст читання – це процес *осмисленого сприйняття* і *розуміння письмового мовлення*. Для цього необхідна участь таких вищих психічних функцій, як увага, сприймання, пам'ять, мислення.

Психологічна структура читання включає наступні ланки: *звукобуквенний аналіз і синтез; смислові припущення; утримання інформації; розуміння; процес контролю або звірення*. Для протікання процесу читання необхідна наявність мотивів, потреб і відповідної організації поведінки. **Сенсомоторний рівень читання** забезпечує *техніку читання*, до якої відносяться *швидкість сприйняття, точність*. **Семантичний рівень читання** забезпечує *розуміння значення і сенсу інформації*.



Мал. 2.45. Стимульний матеріал до тесту «Оптичне узагальнене сприйняття букв»

Завдання для визначення рівня сформованості і розгорнутості операцій читання і розуміння змісту (сенсу) прочитаного пред'являються у вигляді таблиць з написаними буквами, складами, словами, фразами. *Інструкції* задаються словесно, а відповідь дитини може бути у двох формах: *читання вголос* або «*внутрішнє*» *читання* (про себе), при якому необхідно показати задану букву (склад, слово, фразу) у ряді пред'явлених.

Тест 1. «Оптичне узагальнене сприйняття букв». Починається з пред'явлення дитині таблиці із зображенням набору букв, виконаних різними шрифтами, накладених один на одного, а також нестандартно розташованих у просторі (мал. 2.45).

Інструкція. Назви букву, яку я покажу. Знайди таку ж букву, яку я покажу. Покажи букву, яку я назву.

Тест 2. «Техніка і побіжність читання». Служить для вивчення читання *по складах, цілісного і синтетичного*. Для проведення цього тесту потрібні таблиці із словами і складами (завдання даються за абеткою або книгою для читання із врахуванням *етапу навчання*), слова з простою і складною структурою; з пропущеними складами, з перестановкою елементів слова, таблиця з текстом оповідання (фіксується кількість знаків, прочитаних дитиною за 1 хв.).

Тест 3. «Семантичний рівень читання». Спрямований на виявлення міри розуміння змісту (сенсу) прочитаного. Матеріалом для проведення дослідження є таблиці із словами, фразами, текстами (для переказу).

Інструкція. Прочитай те, що я покажу, і повтори. Покажи ті слова, які я прочитаю. Розклади таблички із словами і фразами до відповідних картинок.

У ході процедури досліджуються помилки: літеральні і вербальні *парафазії, персеверації*, які вказують на механізми порушення і локалізації ураження мозку.

Тест 4. «Збереженість читання про себе». Складається із слів, речень, текстів, що пред'являють дитині, і відповідні ним картинки.

Інструкція. Прочитай про себе і знайди відповідну картинку.

При порушенні читання вголос нерідко зберігається *читання-впізнавання* про себе. Збереженість внутрішнього читання говорить не про аналітичне, а цілісне – часто вгадане – читання. Таке читання

можливе при дисфункції нижніх тім'яних і верхніх скроневих зон кори лівої півкулі.

Тест 5. Оцінка вміння дітей молодшого і середнього шкільного віку читати вголос. Методика створена на основі тесту «Однохвилинна перевірка усного читання», розробленого професором Загребського університету І. Фурланом для оцінки уміння читати вголос на рідній мові у хорватських школярів.

Увідні зауваження. Читання вголос (гучне читання) пов'язане з умінням відтворювати звукову форму слів за їх буквенно-графічним зображенням. Здійснення даного виду читання передбачає вироблення складних навичок як розпізнавання букв і буквосполучень, так і відтворення відповідних звуків і звукосполучень. Рівень сформованості вказаних навичок, визначаючи уміння читати вголос, істотно впливає на розуміння сенсу прочитаного. Ці навички починають формуватися з початком навчання читанню і продовжують удосконалюватися практично протягом всього часу навчання в школі. Надалі, залежно від виду діяльності, вони можуть або зберігатися й удосконалюватися, або в тій чи іншій мірі зникати. Контроль за формуванням навичок читання вголос на основі оцінки уміння читати вголос особливо важливо здійснювати в початковому періоді навчання, тобто у дітей молодшого і середнього шкільного віку.

Мета: діагностика й оцінка уміння читати вголос.

Оснащення. Два екземпляри бланка з набором слів для тренувального читання, два екземпляри бланка тесту усного читання (див. додаток 1 і 2), секундомір і олівець. Слід мати на увазі, що екземпляри як одного, так і іншого бланків, з якими працюватиме випробовуваний, не повинні мати жодних написів і позначень, окрім слів, призначених для читання.

Порядок роботи. Дослідження проводиться індивідуально з оцінкою результатів по відношенню до референтної групи. Випробовуваний (мається на увазі перш за все школяр) повинен сидіти за столом у позі, зручній для читання слів з аркуша, що лежить на столі.

Дослідження проводиться в *три етапи*. На *першому етапі* експериментатор знайомиться з випробовуваним, формує у нього доброзичливе ставлення до себе, зацікавленість і бажання виконати завдання. Суть завдання дослідник роз'яснює наступною *інструкцією*: «Зараз я покладу перед тобою аркуш паперу. На зворотному боці

цього аркуша надруковані слова. За моєю команді «Почали!» переверни аркуш і, починаючи з верхньої строчки, читай всі слова поспідовно зліва направо в кожній строчці. Читати треба голосно, чітко вимовляючи всі звуки. Постарайся прочитати всі слова якнайшвидше, але без помилок. Якщо помилка все ж допущена, то не слід читати слово повторно. Закінчиш читати за моєю командою! «Стоп!»». Дослідник уточнює, чи все зрозуміло випробовуваному, і пропонує провести спочатку невелике тренування.

На *другому (тренувальному) етапі* дослідження перед випробовуванням кладеться чистою стороною догори аркуш із словами для тренувального читання. За командою дослідника випробовуваний починає працювати так, як це було роз'яснено йому в інструкції. Експериментатор контролює читання, користуючись другим екземпляром такого ж бланка. По ходу справи, якщо необхідно, дослідник тактовно поправляє випробовуваного, підбадьорює його.

На *третьому етапі* дослідження бланк для тренувального читання замінюється бланком тесту усного читання.

Як і при тренувальному читанні, бланк кладеться перед випробовуванням чистою стороною догори. Якщо у випробовуваного є запитання, то дослідник дає необхідні пояснення. Потім експериментатор дає команду на початок роботи, а *секундомір включає у момент прочитання випробовуванням першого слова*. Процес читання контролюється дослідником по другому екземпляру бланка, де підкреслюються слова, прочитані з помилками. Якщо випробовуваний не може прочитати яке-небудь слово відразу і затримується на ньому більше п'яти секунд, то дослідник вимагає читати далі. Після закінчення однієї хвилини дається команда припинити читання і наголошується останнє прочитане випробовуванням слово. Дослідник повинен подякувати випробовуваному, добре відізватися про його роботу, побажати успіхів в навчанні і попрощатися з ним.

Варіант набору слів у тесті усного читання, який поданий у *додатку 2*, може бути застосований для дослідження кожного випробовуваного лише один раз. Якщо необхідно провести повторне дослідження, наприклад при контролі процесу формування навичок читання вголос, то має бути складений новий варіант набору слів. Для цього можна скористатися таблицею кількісних характеристик тесту усного читання (*таблиця 1*).

Таблиця 1

Кількісні характеристики тесту усного читання

Номери рядків	Кількість елементів					
	у групі рядків			у рядку		
	слова	склади	букви	слова	склади	букви
1–5	20	20	47	4	4	6; 8; 9; 10; 14
6–10	20	40	94	4	8	15; 17; 19; 20; 23
11–15	20	60	148	4	12	27; 28; 30; 31; 32
16–20	20	80	181	4	16	33; 35; 36; 37; 40
21–25	20	100	241	4	20	47; 47; 47; 48; 52
26–28	12	73	167	4	24	55; 54; 58
29–30	8	56	140	4	28	70; 70
Усього						
30	120	429	1018			

Обробка результатів. До протоколу обстеження (форма 1а) вносяться дані про загальну кількість неправильно прочитаних слів (кількість помилок) і про кількість слів, прочитаних безпомилково.

Після цього підраховуються сумарні показники кожної дослідженої групи за загальною кількістю прочитаних слів, за кількістю помилок і за кількістю безпомилково прочитаних слів.

Форма 1а

Протокол обстеження

Школа Клас Дата

Оцінка вміння читати вголос

№ п/п	Прізвище, ім'я	Вік (повних років)	Кількість прочитаних слів		
			загальне	з помилками	без помилок
1					
...					
<i>n</i>					
Σ					

Форма 1б

Ранжирування порівнюваних вибірок загальної кількості (I) і кількості безпомилково прочитаних (II) слів

Кількість слів, прочитаних за 1 хв	Значення варіант по вибірках						
	$\Pi_1 =$		$\Pi_2 =$		$\Pi_m =$	
	I	II	I	II	I	II
100 і більше							
99							
98							
.....							
21							
20 і менше							

Форма 1в

Показники порівнюваних вибірок загальної кількості (I) і кількості безпомилково прочитаних (II) слів за 1 хв

Кількість слів, прочитаних за 1 хв	Значення варіант по вибірках						
	$\Pi_1 =$		$\Pi_2 =$		$\Pi_m =$	
	I	II	I	II	I	II
Найбільша варіанту (x_{\max})							
Кордони інтервалу ($Me \pm Q$)							
Найменша варіанту (x_{\min})							
Кількість помилок в середньому на одну людину							

Далі необхідно провести ранжирування варіант за величиною в кожній вибірці (форма 1б). Користуючись даною таблицею, можна визначити медіану (M_e) кожної ранжируваної сукупності. Залежно від того, чи є число варіант у вибірках непарним або парним, медіана буде представлена або значенням варіанти, що займає середнє положення в ряді, або напівсумою двох середніх варіант. Подібним же чином знаходимо значення медіан кожної половини ряду всіх вибірок. Значення цих медіан є кватиліями: нижнім (Q_n) – у половині ряду з меншими значеннями вибірки і верхнім (Q_b) – у половині ряду з більшими значеннями. Вони дозволяють обчислити середнє кватильне відхилення:

$$Q = \frac{1}{2} \times (Q_B - Q_H)$$

Для подальшого аналізу слід пригадати, що в інтервалі значень $M_e \pm Q$ знаходиться половина всіх варіант кожної вибірки. Для зручності аналізу отримані результати доцільно представити в загальній таблиці (форма 1в).

Додаток 1

Слова для тренувального читання

ера	на	балет	фото
нести	лімфа	шатун	омар
воля	адреса	клапан	корвет
колос	струна	підряд	плевра
узгір'я	паркет	ярмарок	барабан
вимога	панночка	перевал	водомір
розбрід	проволока	королева	навігатор
озонатор	розвідник	криптон	інструктор

Додаток 2

Тест усного читання

1)	2)
я	о
та	мо
ні	ви
тон	ні
бур	код
оса	рука
з'їзд	ірис
проза	аорта
зоря	актив
глава	рядок
посада	іграшка
наділ	куліса
пучина	свавілля
макіяж	трудоий

позитрон
 відвідувач
 економіка
 радіоточка
 ботфорт
 розпродажа
 телемеханіка
 антикваріат
 систематизація
 агротехнік
 скульптурний
 палеонтологія
 сурдопедагогіка
 термохімічний
 регенерований
 піктографічний

дівчинка
 показуха
 бібліограф
 політикан
 карикатура
 антисептик
 космодром
 гідропоніка
 сполохатись
 одностудець
 перетренування
 поляризаційний
 раціоналізатор
 ультрамікроскоп
 сконцентрувати
 електроventиляція

Додаток 2 (продовження)

3)
 би
 же
 низ
 ми
 брат
 атом
 замір
 скули
 момент
 розряд
 ембріон
 оливковий
 раптовий
 пристойно
 підводний
 передача
 простуда
 сплатити

4)
 ті
 чи
 по
 сам
 свій
 кача
 роба
 танок
 вибір
 вісім
 істинно
 якість
 організм
 засолити
 постріли
 залишок
 мінерали
 гіпербола

галантерея	астрофізик
управлінець	візувати
архітектоніка	різночасна
супровідник	широкорядний
світломаскування	субсидія
кіноапарат	пластифікатор
великоблочний	біотехнологія
упередження	саркастичний
упоряджальний	конфронтація
фармакологія	центрифугування
моторобудівний	повітронагрівач
полум'яіскрогасник	шарикопідшипниковий

При аналізі результатів слід мати на увазі, що нормативних даних для тесту немає. Тому кожен окремий результат може бути інтерпретований лише порівняно з іншими. Наприклад, порівняння результату читання даного школяра з середнім результатом читання всієї групи (класу) або середніх результатів читання різних груп між собою.

3. Методи вивчення письма (письмового мовлення)

Письмо є складним системним і довільним психічним процесом. У психології досліджені й описані наступні передумови формування цього складного виду мовленнєвої діяльності.

1. Володіння усним мовленням, здатність до аналітико-синтектичної мовленнєвої діяльності (збереження фонематичного слуху).

2. Розвиток (або збереження) різних видів відчуттів і сприйняття, їх взаємодії:

- зорово-просторового гнозису;
- слухово-просторового гнозису;
- соматопросторових відчуттів;
- знання і відчуття схеми числа;
- знання і відчуття «правого» і «лівого».

3. Сформованість сфери дрібних рухів, предметних дій (тобто різних видів праксису рук), їх рухливого переключення, стійкості тощо.

4. Розвиток абстрактних способів діяльності.

5. Сформованість загальної поведінки, регуляції, саморегуляції, контролю за діями, намірів, мотивів поведінки.

Процес письма, що розгортається на психологічному, психофізіологічному і лінгвістичному рівнях, забезпечується спільною і складною діяльністю цілого ряду ділянок мозку (лобових відділів, задніх лобових, нижніх скроневих, скроневих, задніх скроневих, передніх потиличних).

Вивчення письма проводять в системі загального обстеження психічного розвитку дитини. Завдання, що пред'являються дитині, спрямовані на дослідження *техніки письма* (сенсомоторний рівень) і письма як *форми мовленнєвої діяльності*, що вимагає опанування семантичної, лексичної і граматичної структурами мови.

Тест 1. «Зорово-моторна координація». Спрямований на виявлення несформованих рівнів і ланок письма, причин утруднення при різних видах письма. Ці причини можуть бути пов'язані з недостатнім розвитком усного мовлення, просторового сприйняття, дрібної моторики і пізнавальних мотивів діяльності. Тест допомагає вивчити зорово-моторну координацію, знання букв, просторове сприйняття образу букви, *графєми*. Матеріалом для проведення служать друкарські, письмові і стилізовані зображення букв (слів) (три завдання).

Інструкція. Спиши букви/слова (*даються спочатку друковані, потім письмові, потім – стилізовані*). Напиши ці (стилізовані) букви так, як пишеш у школі. Напиши ці (друковані) букви, як пишеш в зошиті (прописні); прописні – друкованими буквами (як у книзі).

Тест 2. «Склади букву». Полягає в тому, що дитині пред'являють картку із зображенням друкованих і письмових букв, а також розрізнені елементи букв, потім картку прибирають і малюку пропонують вибрати потрібні деталі і скласти букву, змальовану на картці (по пам'яті).

Інструкція. Склади букву з деталей.

Тест 3. «Диктант». Спрямований на вивчення процесу *звукорозрізнення*: визначення зв'язку звуку з буквою, з моторикою (звук-графо-моторикою). Дитині пропонують написати під диктування звуки, склади, слова; скласти продиктовані склади і слова з букв різної азбуки. Матеріалом для тестування є звуки, склади (приголо-

сний – голосний, голосний – приголосний, приголосний – приголосний – голосний), слова прості і складні за артикуляційними й акустичними ознаками: *мак, рак, нога, дорога, гучномовець, мандрівник*.

Тест 4. «Фрази». Допомагає досліджувати процес звукорозрізнення і письма на семантичному рівні (вплив значення слова на правильність написання букв). Матеріалом для проведення тесту є фрази короткі, 2-, 3-складні, з поступовим збільшенням об'єму (наприклад, «Діти йдуть в школу», «По шосе їде машина»).

Інструкція. Послухай, запам'ятай і запиши фразу; я ще раз її повторю, а ти її пиши.

Тест 5. «Сюжетна картинка». Спрямований на дослідження психологічного і лінгвістичного рівня письма; виявлення можливості створення задуму і реалізації мовних засобів. Дитині пред'являється картинка.

Інструкція. Опиши зміст картинки.

Порушення письма виявляються неоднозначно. В основі можуть бути різні порушення: недорозвинення слухових образів з літеральними і вербальними парафазіями (заміни дзвінких-глухих, твердих-м'яких, шиплячих-свистячих, особливо в диктантах); несформованість звуковимовних навичок і схем мовлення (пропуски, перестановка букв, недописування, повторення частин слів, порушення розділення фраз на слова – порушена кінетична основа; заміна букв, що позначають звуки, близькі за місцем і способом утворення, – порушена кінетична основа письма (за О.Р. Лурія); несформованість зорового гнозису (заміна букв на основі графічної схожості або дисоціації між образом букви і її значенням, особливо в зорових диктантах при конструюванні, загублення рядка); рухові розлади, пов'язані з реалізацією операції написання графеми (повтор букв і їх елементів, наприклад «и» замість «и», при інертності процесів у руховому аналізаторі).

Для розмежування труднощів оптичного й акустичного характеру використовують прийом складання складів із букв розрізної азбуки.

При аналізі самостійного письма слід звертати увагу на ініціативність дитини і тривалість інтересу до письма.

Розділ III

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ

Психічні явища людини, насправді, не існують окремо і розрізано. В своїй сукупності вони складають унікальний і неповторний візерунок – психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лише розуміння структурно-динамічних закономірностей цієї цілісності може відкрити нам як розуміння окремих її складових (психічних функцій), так і усвідомлення сенсу існування людини і шляхів оптимізації цього існування. Ця цілісність, нерозривна єдність психіки людини і являє собою особистість.

Особистість – феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, яка має свідомість і самосвідомість. *Структура особистості* – цілісне системне утворення, сукупність соціально значимих психічних властивостей, відносин, ставлень і дій індивіда, що склалися в процесі онтогенезу і визначають його поведінку як свідомого суб'єкта діяльності та спілкування.

Особистість – саморегульована динамічна функціональна система без упину взаємодіючих між собою властивостей, відносин, ставлень і дій, що складаються в процесі онтогенезу людини.

У широкому, традиційному розумінні, особистість – це індивід як суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності.

Особистість – це людина з розвиненими функціональними новоутвореннями, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, здатна до саморозвитку, самовизначення, саморегуляції в діяльності і поведінці.

В цьому головне: природа людської психіки – особистісна. Вона – вищий, з відомих нам, рівень розвитку буття, наділений рефлексією і тому здатний відображати буття і самого себе, втілюватися в нього і ставати дійсним способом існування людини. Можна сказати і навпаки: життя людини в світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки.

Особистість – це людина із притаманними їй своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними якостями, які матеріалізуються в продуктах її діяльності.

Належність особистості до певного суспільства, включеність у певну систему суспільних відносин визначає її психологічну та соціальну сутність.

Особистість – соціальна істота, суб'єкт пізнання, активний діяч спільного розвитку. Характерними ознаками особистості є наявність у неї **свідомості**, **місце**, яке вона посідає в суспільстві, її **роль** у ньому, **діяльність** на користь суспільства.

Особистість – це свідомий індивід, який посідає певне місце у суспільстві і виконує ту чи іншу соціальну роль або функцію.

Одним із найяскравіших виявів особистості є її **індивідуальність** – своєрідне, неповторне поєднання таких психологічних особливостей людини, як характер, темперамент, особливості перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, почуттів, волі), особливості її мотиваційної сфери.

Особистість завжди конкретно-історична, вона є продуктом своєї доби і тих суспільно-економічних відносин, сучасницею та учасницею яких вона є. Вивчення особистості є за своєю суттю історичним дослідженням становлення особистості за певних соціальних умов, певного суспільного ладу.

Існують різні погляди на структуру особистості. Одні дослідники вважають, що, розглядаючи структуру особистості, доцільно враховувати лише психологічні її компоненти (пізнавальні, емоційно-вольові, спрямованість), а інші – виокремлюють у ній і біологічні аспекти (типологічні особливості нервової системи, вікові зміни в організмі, стать), які не можна ігнорувати під час виховання особистості.

Однак протиставляти біологічне і соціальне в структурі особистості не можна. Природні аспекти та риси наявні в особистісній структурі як соціально зумовлені її елементи, а біологічне і соціальне не перебуває в єдності і взаємодії.

Людина – частина природи, але біологічне в процесі історичного розвитку під впливом соціальних умов змінюється, набуває своєрідних, людських особливостей, а соціальне (привласнене) на певній стадії онтогенетичного розвитку стає біологічним, фіксується морфологічними утвореннями.

Особистість – це нова соціокультурна форма існування психіки людини як біологічної істоти, яка являє собою цілісність, здатну до са-

морозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції та має унікальний і неповторний внутрішній світ.

У структурі особистості розрізняють типове та індивідуальне. Типове – це те найбільш загальне, що властиве кожній людині і характеризує особистість загалом: її свідомість, активність, розумові та емоційно-вольові вияви тощо, тобто те, чим одна людина схожа на інших людей; індивідуальне – те, що характеризує окрему людину: її фізичні та психологічні особливості, спрямованість, здібності, риси характеру тощо, тобто те, що вирізняє певну людину з-поміж інших людей.

Ми не знаходимо в світі інших форм існування вищого рівня психіки, окрім особистості. Можна, звичайно, говорити про те, що предмети і явища культури являють собою інший, специфічно перетворений спосіб її існування. Це так, але вони – втілення особистості. Упредметнення, тобто переведення психічного (ідеального) в предметне (матеріальне) здійснюють особистості, залишаючи в предметі, відбиваючи в ньому всю унікальну своєрідність саме даної особистості – автора.

Особистісність природи психіки людини означає, з іншого боку, що будь-який окремий психічний процес набуває складного устрою з власними закономірностями і якостями, але поряд з цим у ньому відображається вся цілісність особистості. Тому, коли вивчають окремо психічне явище (мислення, емоції, пам'ять тощо), лише спеціальне й штучне абстрагування дозволяє досліднику робити висновки щодо нього в «чистому», так би мовити, вигляді.

Насправді ж це завжди – мислення даної конкретної людини, її емоції чи будь-які інші явища. Цей вплив цілісності (її проектування) на конкретне явище не є чимось «дріб'язковим», стороннім. Адже, якщо говорити про мислення, насправді його показники визначаються далеко не лише особливостями власне інтелектуальної сфери: мотиви діяльності, цілі, цінності, схильності, стійкі і тимчасові емоційні стани, навіть соматичне здоров'я – все це в сукупності і визначає функціонування будь-якої психічної функції. Особливо важливим виявляється врахування даного положення в галузі практичної психології.

Протягом дитинства суттєвих змін зазнає самосвідомість – образ «Я» як афективно-когнітивне утворення (М.І. Лисіна). Під афек-

тивною стороною розуміємо ставлення людини до себе, а під когнітивною – уявлення чи знання про себе. Джерелами побудови образу «Я» у дошкільників виступають досвід індивідуальної діяльності та досвід спілкування з дорослими та ровесниками. Перший має суттєвий вплив на побудову когнітивного ставлення до себе, а другий – афективного. Найперші прояви самосвідомості спостерігаються в кінці віку немовляти, коли дитина починає виділяти своє тіло з оточуючого простору. Важливий етап розвитку самосвідомості настає на третьому році життя, коли формується особистісне новоутворення – «гордість за особисті досягнення». Це новоутворення вказує на те, що дитина починає усвідомлювати свої бажання, дії, бачити себе суб'єктом діяльності і відділяти дію від предмета, з котрим вона була тісно зв'язана.

Ядром самосвідомості є *самооцінка* і пов'язаний із нею *рівень домагань*.

Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Належачи до ядра особистості, вона є важливим регулятором поведінки. Від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим вона впливає на ефективність діяльності та подальший розвиток особистості.

Самооцінка має важливу відмінність від інтроспекції. Вона тісно пов'язана з *рівнем домагань* людини – ступенем складності цілей, які вона ставить перед собою. Розбіжність між домаганнями і реальними можливостями призводить до того, що людина починає неправильно себе оцінювати, в результаті її поведінка стає неадекватною – виникають емоційні зриви, підвищена тривожність та н..

Самооцінка ззовні проявляється в тому, як людина оцінює можливості й результати діяльності інших (наприклад, принижує їх при завищеній самооцінці).

У вітчизняній психології показані вплив самооцінки на пізнавальну діяльність людини (сприйняття, уявлення, вирішення інтелектуальних завдань), місце самооцінки в системі міжособистісних взаємин, певні прийоми формування адекватної самооцінки, а при її деформації – прийоми перетворень її шляхом виховних впливів.

Під рівнем домагань розуміється ступінь важкості мети, яку людина ставить перед собою.

Рівень домагань – характеризує: 1) рівень труднощів, досягнення якого є загальною метою серії майбутніх дій, – ідеальну мету; 2) вибір суб'єктом мети чергової дії, що формується в результаті переживання успіху або невдачі ряду минулих дій, – рівень домагань у даний момент; 3) бажаний рівень самооцінки особистості – рівень Я.

Прагнення до підвищення самооцінки в умовах, коли людина вільна у виборі ступеня складності чергової дії, призводить до конфлікту двох тенденцій: 1) підвищення домагань, щоб одержати максимальний успіх; 2) зниження їх, щоб уникнути невдачі.

Люди з реалістичним рівнем домагань відрізняються впевненістю у своїх силах, наполегливістю в досягненні мети, більшою продуктивністю, критичністю в оцінці досягнутого.

Неадекватність самооцінки може призвести до вкрай нереалістичних, завищених або занижених домагань.

Самооцінка розвивається в дошкільному віці за такими **напрямами**:

- 1) зростає кількість якостей особистості та видів діяльності, котрі оцінює дитина;
- 2) самооцінки від загальної переходять до диференційованої;
- 3) виникає оцінка в часі, що виявляється у прогнозах на майбутнє. Головним досягненням дошкільного віку є чітка, впевнена, в цілому емоційно позитивна самооцінка, котра забезпечує готовність дитини до навчання в школі.

3.1. СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ

План

1. Формування структурних компонентів самосвідомості в дитинстві.
2. Самооцінка особистості – її функції та детермінанти.
3. Становлення самооцінки в дошкільному дитинстві.
4. Методики діагностики основних показників самосвідомості дітей дошкільного віку:
 1. Методика «Який ти?»
 2. Методика «Особливості розвитку самооцінки дитини»
 3. Методика «Стежинки»
 4. Методика «Трикутник»
 5. Методика «Поштові конверти»
 6. Методика «Коло»
 7. Методика «Будиночки»
 8. Методика «Портрети»
 9. Методика «Визначення емоційного ставлення»
 10. Методика «Вивчення дитячих самохарактеристик»
 11. Методика «Гра у м'яч»
 12. Методика «Хрестики»
 13. Методика «Чотири картинки»
5. Методики збору опосередкованої інформації про особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку:
 - 5.1. *Особливості формування структурних компонентів самосвідомості дитини.*
 - 5.2. *Специфіка використання проєктивних методів дослідження особистості дитини.*
 - 5.3. *Методики дослідження структурних компонентів самосвідомості дитини*
 1. Методика «Веселе чи сумне обличчя?»
 2. Тест колірних переваг М. Люшера
 3. Методика «Вивчення особливостей реагування у проблемній ситуації»
 4. Методика «Чарівна паличка»
 5. Методика «Автопортрет»
 6. Методика «Малюнок сім'ї»
 7. Методика «Піктограма»

1. Формування структурних компонентів самосвідомості в дитинстві

Самосвідомість є одним з провідних елементів психічної зовнішності особистості, що регулює діяльність і поведінку людини. Самосвідомість – це культурний феномен, що дозволяє зберігати постійність власної поведінки і переживати почуття відповідальності за соціальні цінності, засвоєні індивідом.

Самосвідомість, що розуміється як усвідомлення особистістю самою себе, є наслідком тривалого розвитку людини, перетворення її на самостійного суб'єкта діяльності, що встановлює певні взаємини з суспільством, іншими людьми, з навколишнім світом у цілому. Самосвідомість належить цілісному суб'єктові і служить йому для організації його власної діяльності, його взаємин з оточуючими і його спілкування з ними.

Самосвідомість в психічній діяльності людини виступає як складний, розгорнений у часі процес опосередкованого пізнання себе, пов'язаний з рухом від одиничних, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів у цілісне утворення – поняття власного «Я».

Утворення *взаємин* людини, що формується, до самого себе є найбільш пізнім в порівнянні з іншими властивостями. В усіх видах діяльності і поведінки ці взаємини слідує за *ставленням* до ситуації, предмету і засобів діяльності, до інших людей. Лише пройшовши через багато об'єктів відносин, свідомість стає саме об'єктом самосвідомості. Потрібне накопичення досвіду безлічі подібних усвідомлень себе суб'єктом поведінки для того, щоб ставлення до себе перетворилися на властивість, звану *рефлексією*. Проте саме ці властивості завершують структуру особистості і забезпечують її цілісність. Вони найтісніше пов'язані з цілями життя і діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи *функцію самопізнання, самоконтролю, саморегуляції і самоорганізації особистості*.

Самопізнання є складний індивідуалізований багаторівневий процес, розгорнений у часі. В цьому процесі умовно виділяють дві стадії: 1) пізнання своїх особливостей через пізнання особливостей іншого, звірення і диференціацію; 2) самоаналіз. Людина пізнає навколишній світ, а разом з тим і себе через активну взаємодію із світом. Оче-

видно, що кожна з позначених стадій самопізнання пов'язана з новою можливістю для суб'єкта відділення себе від інших (предметів, людей), з можливістю стати самостійнішим і робити вплив на навколишній світ (у дитини це пов'язано з першими маніпуляціями з предметами, після – з ходьбою, потім – з появою мови). На початкових етапах самопізнання особливо важливі механізми *інтеріоризації* знань про себе інших. У процесі самопізнання дитина засвоює і використовує:

- 1) цінності, параметри оцінок і самооцінок, норми;
- 2) образ самої себе;
- 3) ставлення до себе й оцінку себе іншими (батьками, педагогами);
- 4) самооцінку іншого (батька, однолітка);
- 5) способи регуляції поведінки;
- 6) рівень очікувань і домагань.

Самопізнання – процес динамічний і такий, що ніколи не завершується, оскільки, по-перше, відбувається постійний розвиток самих пізнавальних здібностей; по-друге, змінюється і сам об'єкт пізнання – особистість; по-третє, всяке знання про себе вже самим фактом свого отримання змінює суб'єкта: дізнавшись щось про себе, людина стає іншою. Самопізнання йде паралельно з постійною перевіркою на адекватність і самокорекцією поведінки.

З самопізнанням тісно пов'язана *здатність до рефлексії* – здатність усвідомлювати не тільки «що я мислю, відчуваю, згадую», але і «що це саме я мислю, відчуваю і згадую».

Здатність до *самоконтролю* пов'язана з вольовим зусиллям над собою. Проте людина не часто вдається до самоконтролю, поперше, тому, що багато поведінкових актів регулюються автоматично, і, по-друге, тому, що людина часто буває не задоволена власною самооцінкою.

Саморегуляція тісно пов'язана з такими емоційними компонентами самосвідомості, як ставлення до себе, самоповага і самооцінка. Причому самооцінка є стрижнем саморегуляції на всіх етапах її здійснення – вона включається в структуру мотивації, визначає спрямованість саморегулювання, вибирання засобів і впливає на інтерпретацію досягнутого ефекту поведінки.

Достатньо високий рівень розвитку саморегулювання поведінки, який об'єктивно виражається в тонкості, диференційованості й

адекватності всіх усвідомлених поведінкових реакцій, вчинків, вербальних проявів, відповідає зрілому стану розвитку самосвідомості в цілому, що виражається в адекватній самооцінці особистості.

У психології прийнято розглядати два основні *рівні саморегулювання*:

1) *тактичний* як *саморегулювання*, що має чіткі часові межі, здійснюється в процесі конкретного поведінкового акту;

2) *стратегічний* як рівень *самоорганізації* особистості, що є процесом, розгорненим у часі, забезпечує координацію всієї особистості в цілому, пов'язаний з плануванням особистісних змін, з самовихованням особистості.

Цей процес також забезпечує *супідрядність мотивів* упродовж всього життя, побудову ієрархії мотивів і рішення конфліктів між особистісними і соціальними мотивами й мотивами духовними на користь останніх.

Очевидно, що розгляд самосвідомості як динамічного і пластичного психологічного явища, особливо на ранніх етапах онто- і соціогенезу особистості, дає можливість намітити діагностичну стратегію відстежування процесу і результатів її розвитку. Причому розуміння шляхів розвитку і можливого прогнозування динамічних змін у самосвідомості, самосмисловій сфері дитини, спирається:

– *по-перше*, на розкриття взаємодії вікового й індивідуально-типологічного чинників;

– *по-друге*, на вивчення відношення соціального середовища до дитини, яке і визначає напрям цього розвитку через переживання середовища самою дитиною.

Так, згідно концепції М.І. Лисіної, в структурі *образу себе*, який виникає у дитини в результаті спілкування, виділяються дві основні складові – *когнітивна* й *афективна*. В афективній складовій образі «Я» представлене *ставлення* людини до себе, а в когнітивній – *уявлення* або *знання* про себе. В образі самого себе в нерозривному зв'язку представлено і *знання* про себе, і *ставлення* до себе.

Афективна складова образу, абстрагована від знання, в онтогенезі виступає як *самооцінка*, а когнітивна – як *уявлення* людини про себе. Визначальним чинником розвитку образу себе виступає *досвід* як самостійної діяльності, так і спілкування дитини з іншими людьми. Когнітивна частина образу себе розвивається в основному в ре-

зультаті самостійної діяльності дитини, афективна – завдяки досвіду спілкування, але в останньому закладаються і важливі когнітивні елементи образу «Я».

2. Самооцінка особистості – її функції та детермінанти

Окремі, конкретні знання і уявлення суб'єкта про свої можливості і здібності складають периферію образу «Я». Центральним утворенням, в якому міститься безпосереднє переживання себе, виступає *самооцінка особистості*. Самооцінка, як показано у ряді досліджень (Л.І. Божович, Д.І. Фельдштейн, О.В. Запорожець, Є.І. Савонько, А.А. Рояк і ін.), робить особливий вплив на формування *поведінкових стратегій* суб'єкта. Від рівня самооцінки багато в чому залежить активність особистості, її участь в діяльності, у тому числі і в умовах тієї або іншої соціальної групи.

Традиційно (Л.І. Божович, Р.Б. Стьоркіна) як основну виділяють таку характеристику самооцінки, як *адекватність–неадекватність*. Мірою адекватності при цьому виступає її відповідність об'єктивній цінності індивіда. Проте, як уважає М.І. Лисіна (1983), кожна людська особистість унікальна, а отже, відповідна їй самооцінка є нескінченною величиною. В цьому сенсі завищена самооцінка неможлива. Очевидно, самооцінка не вибирається дитиною довільно, а визначається умовами її життя – вона завжди об'єктивно обумовлена й адекватна обставинам, що її породили. Самооцінка пов'язана з однією з центральних потреб людини – *потребою в самоствердженні*, з прагненням людини знайти своє місце в житті, ствердити себе як члена суспільства в очах оточуючих і у власній думці.

Суть основних *законів розвитку самооцінки* полягає в наступному:

- Одного разу сформувавшись, самооцінка весь час прагне підкріплення – вона виступає своєрідним фільтром для визначення, якою інформацією суб'єкт володітиме. Причому це відноситься як до високої, так і до низької самооцінки.

- Одного разу сформувавшись, *самооцінка діє як установка*, тобто провокує оточуючих на певний тип ставлення до суб'єкта.

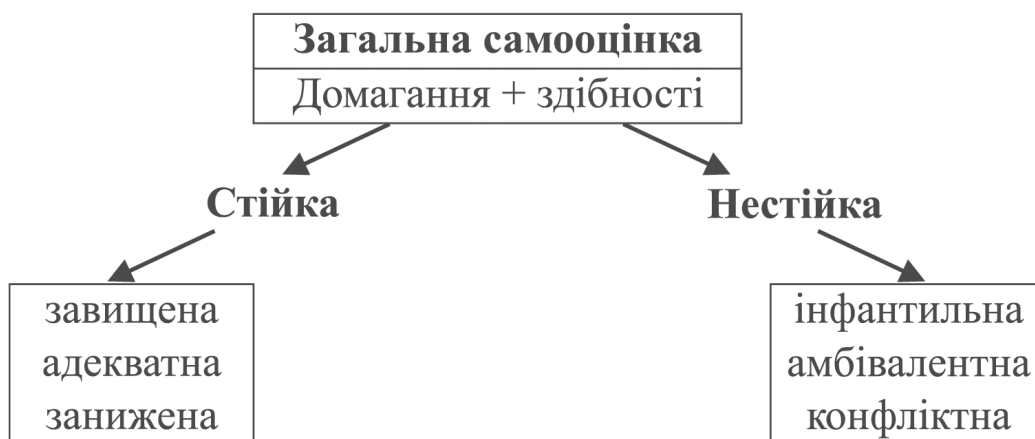
- Змінюючись, самооцінка міняє ставлення оточуючих до людини.

Самооцінка може бути *високою* і *низькою*, розрізнятися за *ступенем стійкості, самостійності, критичності*. У своїй практичній діяльності людина зазвичай прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з його самооцінкою, сприяють її зміцненню, нормалізації. Проте в міру того, як формуються оцінки самого себе, вони стають все більш незалежними від реакцій оточуючих і навіть від результатів діяльності. У цьому контексті пріоритетною характеристикою, що відображає в узагальненому вигляді динаміку розвитку самооцінки і власне її змістовну характеристику, виступає параметр *стійкості*, задаючи і відповідну типологію самооцінки (мал. 3.1).

Співвідношення високих домагань і низьких здібностей характеризує самооцінку як завищену, тоді як високі здібності спільно з низькими домаганнями указують на занижену самооцінку. Про адекватну самооцінку свідчить реальна відповідність домагань і здібностей (на що претендую, на те і відповідаю).

Нестійка самооцінка може спостерігатися у людини в певних ситуаціях:

- при неврозах (внутрішній конфлікт з самим собою);
- при інфантилізмі (соціальна незрілість особистості, невміння самостійно оцінити ситуацію);
- при незрілості ряду психологічних структур (коли у психіці виникає якась паралельна структура, наприклад друге «Я»).



Мал. 3.1. Типологія самооцінки

Маючи безліч характеристик і проявів, самооцінка як особливий психологічний механізм виконує (за Н.І. Сарджвеладзе) шість ключових функцій:

1. Функція «дзеркала» (відображення себе), яка полягає в тому, що людина відображає свідомість оточуючих, переносить своє «віддзеркалення» усередину.

2. Функція самовираження і самореалізації.

3. Функція саморегуляції і самоконтролю (лише маючи уявлення про себе і певним чином ставлячись до себе, особистість здатна регулювати і контролювати свою діяльність).

4. Функція збереження внутрішньої стабільності «Я» (внутрішня узгодженість).

5. Функція інтракомунікації (для себе самої особистість виступає у вигляді соціуму, взаємодіючи з собою і вступаючи у «діалог»).

6. Функція психологічного захисту.

Остання функція представляє для багатьох дослідників особливий науковий інтерес. Це пов'язано з тим, що, з одного боку, самооцінка повинна надати адекватні відомості про індивіда, тоді як з іншої – при отриманні інформації, що представляє загрозу поглядам, що склалися, на власне «Я», вступають в силу *захисні механізми*. З погляду С.Р. Пантілеєва, повинен існувати особливий механізм, що дає узагальнену і неспотворену оцінку «Я» як умови самореалізації людини. Автор вважає, що таку оцінку дає в першу чергу емоційно-ціннісне ставлення до себе, тоді як самооцінка більшою мірою схильна до дії захисних механізмів. Очевидно, вираз сенсу «Я» може здійснюватися двома способами – самооцінкою й емоційно-ціннісним ставленням.

В самооцінці оцінною підставою якої-небудь думки є інші люди. В емоційно-ціннісному ставленні оцінний механізм у вигляді операції соціального порівняння і порівняння з нормою замінюється відображенням відносин віддання переваги усередині системи «Я–Я» і не має зовнішніх оцінних підстав (відповідно, менше залежить від успіхів і неуспіхів). *Ієрархія мотивів* і певна *соціальна концепція* суб'єкта обумовлюють кінець кінцем ту конкретну узагальнену форму, в якій сенс «Я» виявляється представлений суб'єктові. У зв'язку з цим дослідники відзначають наявність *двох типів коливань рівня самооцінки*: 1) обумовлених змінами *уявлень* про себе і 2) трансформацією *ієрархії шкал цінностей*, за якими проводиться самооцінювання.

Конфлікти між мотивами приводять до боротьби провідних особистісних сенсів, до їх зміни. Відповідно, це не може не зробити

впливу на сферу надання переваг. Зміна смислоутворювального мотиву, у свою чергу, обумовлює зміну змістовних аспектів еталонів та ідеалів, які людина формує для себе. Недиференційованість сенсів приводить не тільки до дестабілізації ієрархії шкал самооцінювання, але й до глобальнішої зміни образу «Я». Незначні зміни якого-небудь одного аспекту образу «Я», що супроводжуються низькою диференційованістю, можуть спричинити за собою зміни ряду інших компонентів уявлення про себе. Відсутність або недостатня когнітивна диференціація сенсів приводить до невиразності, тотожності за своєю суб'єктивною значущістю шкал самооцінювання, що, у свою чергу, утрудняє формування їх ієрархії, а отже, *знижує компенсаторні функції самооцінки*: всякий неуспіх починає сприйматися як значущий, всяка подія – як така, що має найбезпосередніше відношення до «Я». Імовірно, подібне зміщення суб'єктивних цінностей робить самооцінку украй нестійкою, різко підвищує рівень тривожності (Л.В. Бороздіна, Е.А. Залученова), що, у свою чергу, знов перешкоджає розрізненню важливого і неістотного в образі «Я» і, як наслідок, утрудняє процес особистісного зростання.

Таким чином, між периферією і центром образу «Я» існує абсолютно виразний зв'язок, за допомогою якого стан ядра визначає афективне забарвлення периферії (може спотворювати уявлення про себе). У свою чергу, зміни на периферії сприятимуть перебудові в її центральній частині. Під впливом периферії самооцінка, що виникає як ядерна структура, постійно модифікується, збільшується за повнотою, міняє своє емоційне забарвлення.

3. Становлення самооцінки в дошкільному дитинстві

Взаємодію центру і периферії забезпечує вирішення виникаючих суперечностей між новими знаннями про себе і колишнім ставленням до себе, включаючи народження нової якості образу себе. Генезис образу самого себе полягає, таким чином, в перебудові образу «Я» із зміною розстановки усередині нього головних акцентів, взаємовпливу, взаємопереміщень центру і периферії.

Так, у *немовлячому і ранньому віці*, коли дитина не усвідомлює себе як окрему від оточуючих істоту, образ себе в неї закладається у спілкуванні з дорослими, відповідно і ставлення до себе складається

через ставлення дорослих. За даними С. Міллера, на другому році життя дитини фіксуються її перші спроби встановлення зв'язку між собою і образом «Я». «Дворічні діти зазвичай у змозі впізнати себе не тільки у дзеркалі, але і на фотографії або на відеозаписі. Більшість дворічних дітей вже знають своє ім'я і можуть правильно його використовувати, згадуючи самих себе. Крім того, вони починають використовувати займенники першої особи – я, мені, мене, моє» (С. Міллер, 2002, с. 343).

Перші взаємозалежні відносини між ядром і периферією образу себе складаються у дитини до початку раннього віку. Успіх або неуспіх конкретної дії не відділяється від переживання благополуччя–неблагополуччя своєї особистості, тобто дитина значно раніше починає відчувати себе улюбленою або знехтуваною, а лише потім набуває здібностей і засобів когнітивного самопізнання. Інакше кажучи, відчуття «Який я?» складається набагато раніше, ніж «Хто я?». Материнське ставлення – прийняття, прихильність, схвалення – стає першим соціальним «дзеркалом» для свідомості дитини.

До кінця третього року життя відбувається *психологічна автономізація* дитини від інших людей і усвідомлення власних збільшених здібностей і можливостей. Оцінка своїх вчинків стає можливою тільки на підставі *порівняння* своїх вчинків, якостей з можливостями, вчинками, якостями інших (неохідність спілкування з однолітками). Порівняння спочатку стосується не особистісних якостей, а зовнішніх атрибутів. Предмет оцінки міняється поступово.

Після закінчення кризи *3-х років*, на якій ставлення дитини до себе заломлюється через успішність в досягненні результату в предметно-практичній діяльності, основним джерелом її ставлення до себе (до 5,5 років) продовжує виступати досвід у продуктивній діяльності.

Образ іншої людини, зокрема однолітка, має у свідомості дитини ідентичну структуру. Усвідомлення ядрової складової має значення для відношення до суб'єкта як до особистості, що наділена такою ж ціннісною значущістю, тоді як виділення зовнішніх, неособистісних властивостей (нарядного одягу, модної зачіски, наявності цікавої книги, нової іграшки і т. д.), відноситься до периферії образу однолітка.

Образ іншої людини зазнає зміни, розвиваючись за рахунок взаємовпливу ядрових і периферичних структур. Зокрема, якщо в спілкуванні з дорослими спочатку закладається ядрова структура образу «Я», то в контактах з однолітками в образі себе і в образі ровесни-

ка відбиваються в першу чергу уявлення, що організують змістовно і визначають його периферичну структуру. Молодший дошкільник характеризується домінуванням ядрових структур над периферичними. У тих випадках, коли дитина не знаходить потрібного відгуку, у неї складається занижена самооцінка. Як показано Є.Т. Соколовою (1989), головною причиною становлення заниженої самооцінки, *негативного ставлення дитини до себе*, виступає нерозвиненість взаємин прихильності між матір'ю і дитиною, яке надалі перетвориться в стабільне відкидання особистістю власного «Я».

Приблизно з **4–4,5 років** засвоєння норм і правил поведінки стає тими мірками, якими користується дитина в оцінці інших людей. Важливими джерелами уявлень дитини про свої можливості виступають її самостійна діяльність і ділове спілкування з однолітками. В той же час досвід гри і контактів з однолітками відкладається в периферичних структурах і спочатку трохи впливає на ядрові утворення.

До **5,5 років** у дитини між ядром і периферією починають встановлюватися двосторонні відносини, при яких не тільки центр визначає емоційно і змістовно периферію, як було раніше, але намічається і зворотний вплив. Це виражається в розвитку самооцінки, в знанні дитиною предметної і соціальної ситуації. У цей період вона починає дивитися на себе очима однолітка, що частково знижує завищену самооцінку, що склалася раніше у спілкуванні з батьками.

У **5,5–6 років** дитина перестає пов'язувати самоствавлення зі своїми успіхами/неуспіхами в продуктивних видах діяльності безпосередньо. Досягаючи старшого дошкільного віку, дитина засвоює *моральні норми* і починає враховувати послідовність своїх вчинків, використовувати їх як міру для оцінки себе й оточуючих. І вже до 7 років думки оточуючих дитину людей (однолітки, вихователі) безпосередньо визначають її самоствавлення. Знання про себе і своєї спроможності дитина отримує через оцінки своєї успішності іншими людьми.

Проте, як відзначає С. Міллер, упродовж дошкільного віку в самописі зберігається зосередження дитини переважно «на зовнішніх, ситуативних характеристиках: фізичних атрибутах, речах, якими вони володіють, перевагах». У той же час, якщо, ставлячи дитині питання, зміщувати акцент на її особистісні риси (наприклад: «Розкажи, яким ти був сьогодні в дитячому саду?»), багато дошкільників здатні давати психологічно узагальнені самописи. В цілому само-

оцінка дітей упродовж дошкільного віку недостатньо диференційована і дещо розпливчата.

Найбільш істотним зрушенням у розвитку особистості дошкільника є *перехід від предметної оцінки іншої людини до оцінки її особистісних властивостей*. Механізмом зміни орієнтиру з предметної діяльності на взаємини з іншими людьми виступає *зміна форми спілкування*. Оцінки думки людей стосуються не його діяльності, а його самого як особистості й орієнтують дошкільника на сприйняття і оцінки оточуючих у тій же якості. Будучи інтеріоризованими дитиною, ці оцінки починають виступати критерієм його власної самооцінки.

У *молодшому шкільному віці* акцент у самоописі зміщується дитиною на такі характеристики, як емоції, поведінкові особливості і схильності.

Динаміка самоопису дітей (за С. Міллером) представлена в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Етапи розвитку самоопису в дитячому віці

Вік	Характер опису	Приклади
Раннє дитинство	Фізичні характеристики, специфічні навички, переваги, атрибути володіння	«У мене є цукерка»; «Я люблю морозиво»; «Я з мамою дивлюся мультики»; «У мене сині очі»
Дошкільне дитинство	Зовнішні і специфічні характеристики, успіхи в досягненні результату, переваги, деякі особистісні характеристики і поведінкові особливості	«Я умію добре грати»; «У мене є друзі»; «У мене вдома багато книг»; «Я люблю маму»; «Мені подобається ліпити»; «Я слухаюся бабусю»

У міру розвитку дитини системогенез чинників, що визначають розвиток складових самосвідомості, як показано в дослідженні Т.В. Єрмолової, С.Ю. Мещерякової, М.І. Ганошенко, змінюється (1999). У узагальненому вигляді вони представлені в таблиці 3.2.

Очевидно, специфіка розвитку самосвідомості в дитячому віці вимагає і *особливих методів вивчення її складових і їх змістовних характеристик*.

Таблиця 3.2

Динаміка чинників впливу на розвиток складових самосвідомості в передкризовий період дошкільного дитинства

Вік	Детермінанти складових самосвідомості дитини
4–4,5 років	Самооцінка дитини визначається успішністю предметної діяльності
4,5–5,5 років	На самоставлення дитини починає впливати оцінка однолітків, досвід взаємин з ними у предметній діяльності
5,5–6,5 років	Втрата предметною діяльністю свого провідного положення. Жоден вид дитячої діяльності (у тому числі й гра) не має зв'язку з самооцінкою дитини. Самооцінка також не пов'язана з соціальною сферою дошкільників. У цьому віці успішність предметної діяльності опосередкована тільки передбачуваними дитиною оцінками цих діяльностей іншими людьми
6,5–7 років	Ставлення дитини до себе опосередковується оцінками однолітків, мамою і вихователем, а результативність діяльності знов набуває особливої значущості і особистісного сенсу

До основних *методів* вивчення особливостей розвитку особистості дитини в дитячому віці, у тому числі і її самосвідомість, можна з повною упевненістю віднести методи *поперечного* і *подовжнього* зрізів. Це обумовлено рядом обставин. Так, зокрема, метод *поперечного* (порівняльно-вікового, генетичного) *зрізу*, що дозволяє виявити загальну картину розвитку певних структур у якої-небудь вікової категорії випробовуваних, як відомо, має не тільки певні переваги, але і недоліки. Один з головних недоліків полягає в тому, що відмінності в динаміці розвитку кожної конкретної дитини (її індивідуальний темп і шлях розвитку) не дозволяють всім дітям даного віку одночасно опинитися в одній і тій же точці онтогенетичної еволюції. Наприклад, якщо врахувати, що вік 6–7 років відноситься до так званих критичних етапів онтогенетичного розвитку і, відповідно, кожна дитина у момент дослідження знаходитиметься в якій-небудь, відмінній від інших дітей, фазі цього критичного періоду, то, отже, і порівняння дітей навіть одного віку носить дещо умовний характер. Подоланню цієї умовності в деякій мірі сприяє *лонгітюд* (*подовжній зріз*), тобто порівняння досліджуваних показників дітей, що відвідують одну групу дитячого саду або класний колектив. Такий підхід

до певної міри дозволяє уніфікувати хоч би зовнішні умови їх розвитку, навчання і виховання (Е.А. Голубєва, 1989).

Для того, щоб локалізувати причину порушення в розвитку тих або інших компонентів самосвідомості дитини, застосовуються *спеціалізовані методики*, об'єднані в комплекс, званий у психодіагностиці **банком методик**. Прогностична інформація про дитину повинна містити стандартизовані дані, можливість отримання яких припускає використання об'єктивних методів діагностики. Застосування математичного апарату при аналізі й інтерпретації діагностичних даних дозволить, у свою чергу, не тільки виявити особливості індивідуального розвитку тих або інших структурних компонентів самосвідомості в дитячому віці, але і виявити взаємозв'язки між ними.

Зрозуміло, психолог не зобов'язаний строго дотримуватися всього представленого в дитячій психодіагностиці різноманіття методик. Мета, яку ми переслідуюємо, полягає в першу чергу в тому, щоб узагальнити і систематизувати в єдиному текстовому просторі сучасної психодіагностики інваріанти методів і методик вивчення самосвідомості дитини, на основі якої кожен фахівець, виходячи з соціального замовлення, має можливість скомпонувати власну діагностичну батарею. Враховуючи, що одне з найбільш важливих завдань, що стоять перед психологом, полягає в тому, щоб за малий період часу отримати якомога більш розгорнену характеристику особливостей розвитку дитини, вибір методів і методик для діагностичної батареї психолог здійснює самостійно, але відповідно до поставлених завдань і віку дитини. Обґрунтований і ретельно відібраний психологом комплекс методик може увійти до складу діагностичної батареї, застосування якої доцільно як в дослідницьких цілях, так і в цілях подальшої психокорекції і психоконсультації.

4. Методики діагностики основних показників самосвідомості дітей дошкільного віку

До найбільш інформативних показників, що дозволяють судити про специфіку розвитку самосвідомості суб'єкта, виступають: *самоствавлення, самоприйняття, самопочуття* в соціумі, *рівень домагань*, особистісні уявлення про себе, включаючи *самооцінку*.

Виходячи з визначення і видових показників, виявлення рівня її сформованості припускає вивчення таких параметрів, як *знак* (по-

зитивно або негативно забарвлена), *диференціація, ступінь адекватності*, і може визначатися за даними декількох методик.

Найбільш *адекватною дошкільному віку* є завищена (у 6–7 років – висока і диференційована) часткова і позитивна загальна самооцінка дітей.

У *молодшому шкільному віці* адекватною визнається достатньо диференційована висока часткова і позитивна загальна самооцінка. Ці параметри виступають як відправна одиниця і одночасно нормативна міра при вивченні особливостей розвитку самосвідомості в дошкільному і молодшому шкільному віках. Очевидно, що наявність негативних тенденцій і стійкого заниження часткових показників у самооцінці дитини виступатимуть свідченням неблагополуччя особистісного розвитку у сфері самосвідомості.

1. Методика «Який ти?»

Мета. Виявити *емоційну спрямованість* загальної самооцінки дитини.

Організація. Дитині (в індивідуальному порядку) пропонують 7 узагальнених характеристик, що відображають певний емоційний показник оцінки, з яких вона вибирає одну: *найкраща; хороша; така ж, як усі діти; погана; гірша за всіх; коли як – іноді буваю хорошою, іноді – поганою; не знаю.*

Щоб дитина осмислила і запам'ятала оцінні характеристики, психолог вимовляє їх кілька разів у повільному темпі і з логічними паузами. Націлювати дитину на заучування і повторення послідовності слів не варто.

Інструкція. «Зараз я назву тобі декілька слів, послухай їх уважно і вибери одне слово, яке, на твою думку, більше всього стосується тебе».

Обробка і інтерпретація результатів. Відповіді дитини співвідносять з одним з показників емоційної забарвленості загальної самооцінки:

Адекватним і соціально бажаним вважається *позитивний знак* загальної самооцінки. Допустимою, але водночас такою, що вказує на недостатньо розвинене почуття самоцінності визнається і *нейтральна самооцінка*. Негативний емоційний показник свідчить про втрату дитиною почуття індивідуальної і соціальної самоцінності,

а індіферентний – указує на її несформованість, а також на відсутність або неадекватність системи ціннісних орієнтирів. Амбівалентний показник говорить про відсутність адекватної для даного віку стійкості в розвитку загальної самооцінки і свідчить про неможливість соціокультурного самовизначення дитини (зазвичай унаслідок калейдоскопічності зразків для наслідування).

Таблиця 3.3

Емоційна спрямованість загальної самооцінки дитини

Варіанти дитячих відповідей	Емоційний знак	Бал
Найкращий. Хороший. Дуже хороший	Позитивна	4
Такий же, як усі (діти)	Нейтральна (невизначена)	3
Коли як: іноді хороший, іноді поганий	Амбівалентна (суперечлива)	2
Не знаю. Ніякий	Індіферентна (байдужа)	1
Гірший за всіх. Поганий. Найгірший	Негативна	0

Р. Бернс (1986) особливо підкреслював думку про те, що позбавлена позитивного змісту самооцінка у край вразлива і захищати її дитині часто доводиться за допомогою агресії і ворожості до інших людей. До агресивних тенденцій можуть призводити й інші «дефекти в становленні самоідентичності: нестійкість, сплутаність, амбівалентність і невизначеність «Я-концепції», яка зводиться у дітей до хиткого набору випадкових характеристик і може служити як *причиною*, так і *наслідком* постійного переживання глибокого емоційного дискомфорту. У таких дітей часто відсутні способи соціального підкріплення уявлень про власну цінність, таких важливих для нормального розвитку особистості».

2. Методика «Особливості розвитку самооцінки дитини»

Мета. Виявити рівень самооцінки і характер її диференціації.

Дана методика будується на основі методу семантичного диференціалу, модифікованого і адаптованого стосовно дитячого (починаючи із старшого дошкільного) віку.

Організація. Дитині пред'являється шкала Т.В. Дембо – С.Я. Рубінштейн, що складається з 12 горизонтальних ліній із словесними індексами на початку і кінці кожної з них, за якими вона оцінюватиме себе (вкаже своє місце на конкретній лінії).

Представлені шкали умовно відображають 12 найбільш важливих рис – характеристик різних аспектів «Я» особистості. Кожна якість особистості, пропонована дитині як опора для самооцінювання, передбачає наявність інверсійної дефініції. Причому групи ліній на опитувальному листі відповідно відображають якості, що відносяться до *фізичного «Я»* (перші три лінії), *соціального «Я»* (друга трійка слів), *розумового «Я»* (третя трійка), *емоційного «Я»* (четверта трійка). Індеси зліва на кожній лінії позначають найнижчі оцінки конкретної якості (властивості, характеристики) особистості, індеси справа – найвищі.

Інструкція. «Уяви, що на кожній з цих смуг розташовані всі люди, що живуть зараз на землі. Люди, звичайно, бувають різні. Серед них є і добрі, і злі, і красиві, і потворні – словом, такі, що володіють безліччю різних особливостей. Наприклад, на першій смужці розташовані люди від найбільш хворих до найздоровіших. Зліва (рукою вказують напрям піднесення якості) знаходяться найбільш хворі люди, справа – найздоровіші, посередині – і не хворі, і не здорові – середні. Де ти серед усіх цих людей? Поміть хрестиком або крапкою своє місце». І так за кожною з якостей.

Обробка результатів профілю самооцінки дитини здійснюється у двох напрямках:

- 1) викреслюється профільний графік, що відображає часткову самооцінку;
- 2) визначається сукупна бальна оцінка, що відображає узагальнений рівень самооцінки.

Для виявлення профілю самооцінки відмічені дитиною крапки на смужках сполучають між собою прямими лініями (мал. 3.2). Отриманий графік свідчить про ступінь диференціації самооцінки як за кожною з оцінюваних якостей окремо, так і за групою якостей, що відносяться до різних аспектів образу «Я».

Другим етапом обробки результатів тесту є оцінка профілю в балах. Для цього на опитному листі від кожного з шести хрестиків, розташованих зверху над смужками, проводять вниз вертикальну лі-

нію. Отриманим відрізкам привласнюють бали від 1 до 6. Кожну відмітку на кожній смужці оцінюють залежно від близькості до певного ділення шкали з точністю до 0,5 балу. На закінчення підраховують загальну суму балів.

	(1)	+	+	+	+	+	+	(6)	
Слабкий								Витривалий	
Некрасивий								Красивий	
Хворий								Здоровий	
Злий								Добрий	
Брехливий								Чесний	
Дурний								Розумний	
Неуважний								Уважний	
Допитливий								Недопитливий	
Сумний								Веселий	
Грубий								Лагідний	
Запальний								Стриманий	

Мал. 3.2. Зразок опитувального листа

Отримана сума балів співвідноситься з віковими показниками (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Вікові показники розподілу самооцінки за рівнями

Рівень самооцінки	Вікові групи	
	5–6 років	6–7 років
Занижений	12-25,5	12-20,5
Низький	26-37,5	21-31,5
Середній	38-53,5	32-50,5
Високий	54-65,5	
Завищений	66-72	60-72

Інтерпретація отриманих результатів. Оптимальною для дітей 6–7 років визнається профільна крива, розташована дещо правіше за середину і відповідна високому рівню самооцінки.

Для дітей 5–6 років крива в нормі повинна бути розташована між п'ятим і шостим хрестиками. Явно завищена (лінія проходить

по краю справа) або занижена (крайня ліва лінія на мал. 2.2) самооцінка можуть бути наслідком різних причин. На основі завищеної самооцінки в індивіда виникає ідеалізоване уявлення про свою особистість, про свої можливості. Така дитина нерідко йде на ігнорування своїх невдач ради збереження звичної для неї самооцінки, своїх справ і вчинків. Будь-який неуспіх їй здається наслідком несприятливого ставлення до неї. Вона не бажає визнавати власних помилок. Явно занижена самооцінка вказує на невпевненість дитини в собі, неможливість реалізувати свої задатки і здібності. Такі діти не ставлять перед собою тяжкодосяжних цілей і дуже самокритичні до себе.

Характер графіка відображає ступінь *диференціації самооцінки* як у цілому, так і щодо різних аспектів образу «Я» дитини. Так, на інфантилізм у розвитку часткової самооцінки указує графік у вигляді прямої лінії (на мал. 5 він помічений буквою «В»). Про становлення часткової самооцінки (зачатки диференціації як нормативні показники для дітей 5-річного віку) свідчить наявність рідкісних зломів у профільній кривій (графік «Б»). Ламана крива (норма для 6–7-річних дітей) відображає достатній ступінь диференціації самооцінки (графік «А»).

До 5 років у дитини в основному повинно бути сформоване позитивне відчуття власного тіла. До 6 років – відбувається інтелектуалізація емоцій (Я – це той, хто відчуває, переживає емоції і знає, що саме вони виражають конкретні переживання), становлення соціального й інтелектуального образу «Я» (Я – це той, хто діє, грає, думає і т. п.). Отже, до кінця дошкільного дитинства високі показники повинні бути виражені у графіку за всіма складовими образу «Я» дитини.

У молодшому шкільному віці профільна крива в нормі розташовується в діапазоні високого рівня і відповідає графіку «А», в якому достатньо високу позицію повинні займати характеристики інтелектуального і соціального образу «Я».

3. Методика «Стежинки»

Дана методика і ряд наступних (до методики «Портрети») запропоновані Е. Фокіною на основі аналога соціально-символічних завдань, розроблених Б. Лонгом, Р. Зіллером, Р. Хендерсоном і спрямованих на вимірювання *самоствавлення* і *самоідентичності*. Методика використовується у роботі з дітьми старше 3-х років.

Мета. Виявити *рівень самооцінки і прийняття себе*, специфіки *ідентифікації* дитиною себе з особою найближчого оточення.

Організація. Перед виконанням завдання, щоб уникнути нанесення психічної травми дитині з приводу сімейних умов виховання, необхідно уточнити дані про склад її сім'ї. Потім дитині пропонують картки із зображеннями «стежинок» (мал. 3.3), на кожній з яких вона позначає місце свого яким-небудь знаком – крапкою, рисою, хрестиком.

Стимульному матеріалу після того, як він буде вирізаний, слід надати робочого вигляду.

Для зручності використання стимульного матеріалу в практиці безпосередньої роботи з дітьми найбільш оптимальним буде його ламінування. У такому вигляді можна використовувати будь-яку з діагностичних карток багато разів. Якщо методикою передбачаються які-небудь позначки на картці, то у разі ламінування (або будь-якого його заміщення) матеріалу мітки можуть наноситися фломастером, слід від якого після фіксації (перенесення) результату бланку питання або діагностичної картки досить легко віддаляється сухою ганчірочкою.

Там, де це необхідно, нумерацію на звороті карток після обклеювання необхідно відновити.

Інструкція. «Подивися, на малюнку – стежинки з круглих камінчиків, кожна з яких веде до якоїсь людини. Перша доріжка веде до точно такого (ої) ж хлопчика (дівчинки), як ти. Де б ти стояв (ла) на цій стежці? Наступна стежинка веде до твоєї мами. Де ти на цій доріжці?» І т.д.

Обробка й інтерпретація даних. У загальному циклі методик, запропонованих Є. Фокіною, фізична дистанція на листі паперу між кружками, що символізують «Я» і значущих інших, інтерпретується як психологічна дистанція: позиція лівіша за інші – як цінність «Я», що переживається; позиція вища – як «сила» «Я», що переживається; усередині фігури, складеної з кружків («інших»), – як включеність і залежність, зовні – як незалежність «Я».

Аналіз результатів кожної дитини за даною методикою здійснюється за декількома напрямками:

1. *Рівень самооцінки.* Якщо на стежинці біля слова «Я» значком помічений один з перших трьох розташованих зліва кружків, то це свідчить про високу оцінку і позитивне сприйняття себе дитиною. Місце, позначене одним з двох середніх кружків (4 і 5 зліва), характе-

ризує самооцінку дитини як недостатньо визначену. Вибір дитиною одного з трьох розташованих справа кружків указує на властивий їй негативно забарвлений образ «Я» (низький рівень самооцінки).

Я	●	●	●	●	●	●	●	●
Мама	●	●	●	●	●	●	●	●
Тато	●	●	●	●	●	●	●	●
Сестра	●	●	●	●	●	●	●	●
Брат	●	●	●	●	●	●	●	●
Бабуся	●	●	●	●	●	●	●	●
Дідусь	●	●	●	●	●	●	●	●
Друг-хлопчик (дівчинка)	●	●	●	●	●	●	●	●
Вихователь	●	●	●	●	●	●	●	●

Мал. 3.3. Зразок стимульного матеріалу до методики «Стежинки»

2. Соціальна орієнтація. Чим лівіше (ближче) до кожного із слів (починаючи з подальшого після «Я») мітки на стежинках, тим сильніша (очевидніша) орієнтація дитини на дану людину. Відповідно, значки-мітки, розташовані справа на стежинці, вказують на негативно забарвлене ставлення до цієї особистості і сприйняття її дитиною.

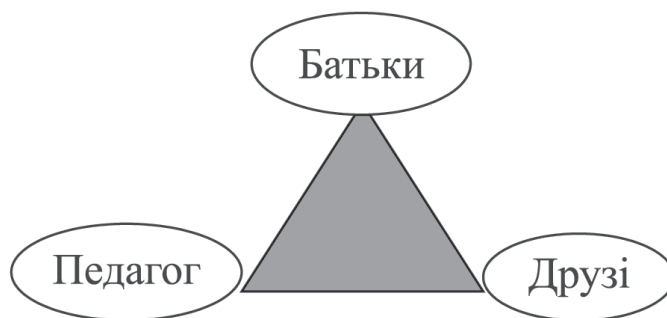
3. Профіль ідентифікації. Профільна лінія ідентичності дитини утворюється при з'єднанні всіх відмічених на стежинках значків. Результатним для «прочитання» профілю служить мітка на стежинці слова «Я»: чим рівніша отримана лінія, тим більше благополучний механізм ідентифікації і, відповідно, образ «Я» дитини (за умови, що лінія сконцентрована переважно зліва), а її ставлення до навколишніх осіб стабільне, урівноважене.

4. Методика «Трикутник»

Мета. Виявити *рівень соціальної захищеності* дитини, наявність у неї почуття прийняття групою осіб з найближчого оточення.

Організація. Дитині демонструють картку із зображенням трикутника (мал. 7 і Додаток 6), на якому їй необхідно позначити своє місце.

Інструкція. «Цей трикутник – чарівний. В одному кутку (показати) живуть твої батьки, в іншому – вчитель (вихователь), а в третьому – всі твої друзі. Постав у будь-якому місці на картці значок «Я» (якщо дитина не володіє письмовою мовою, то їй пропонують спеціально заготовлену, невеликого розміру, картку із зображенням займенника «Я» або дитячої особи відповідної дитині, яка діагностується, статі.)».



Мал. 3.4. Зразок стимульного матеріалу до методики «Трикутник»

Обробка й інтерпретація даних. Відзначають, до якої вершини найближче розташований значок «Я», а також його розміщення всередині або зовні трикутника. Значок «Я», розміщений дитиною усередині трикутника, указує на властиве їй почуття соціальної захищеності, усвідомлення прийняття в групу осіб найближчого оточення, включеності в соціум. Крім того, звертається увага на положення значка «Я» по відношенню до категорії позначених на кутах трикутника осіб – до якої з них вона ближче розташована, на ту з груп дитина орієнтована в даний час більшою мірою. Як правило, в старшому дошкільному віці значок «Я» розташований найближче до «батьків»; у першокласників – між «учителем» і «батьками», але ближче до «вчителя»; у другокласників – до «вчителя», а третьокласники орієнтовані переважно на друзів.

5. Методика «Поштові конверти»

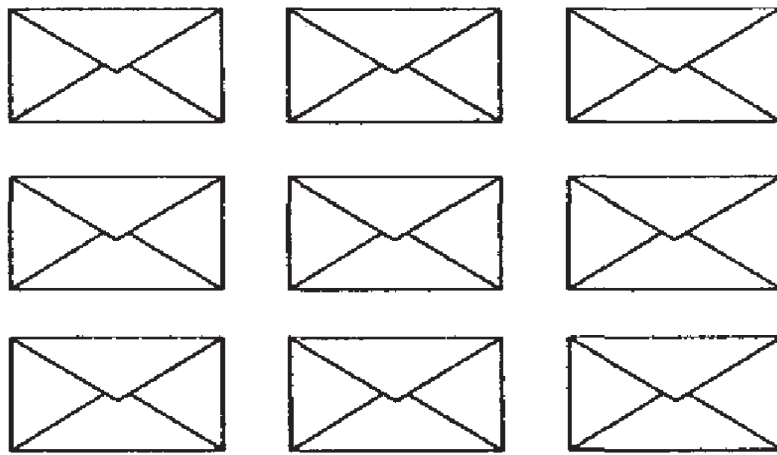
Мета. Виявити *рівень індивідуалізації, відчуття дитиною власної неповторності і самоцінності.*

Організація. Дитині пропонують бланк із зображенням 9 конвертів (мал. 3.5), у одного з яких вершина трикутника обернена вго-

ру. Саме цей конверт в методиці символізує усвідомлення дитиною власної індивідуальності.

Інструкція. «Тобі потрібно відправити лист. Який з представлених конвертів ти вибереш? Постав біля нього який-небудь значок».

Обробка і інтерпретація даних. Результати вибору інтерпретуються безпосередньо. Якщо дитина вибирає любий з восьми однакових конвертів, то це означає, що їй властивий високий рівень конформізму, орієнтація на думку інших, відсутність усвідомлення власної неповторності й індивідуальності. Чим старше діти, тим частіше вони вибирають несхожий на інші конверт.



Мал. 3.5. Зразок стимульного матеріалу до методики «Поштові конверти»

6. Методика «Фігури»

Мета. Виявити особливість сформованості у дитини уявлення про себе як про складну і багатогранну особистість.

Організація. Дитині представляють картку, на якій зображені (в один або два ряди) фігури різної складності (мал. 3.6), одній з яких їй треба віддати перевагу.

Інструкція. «Подивися, будь ласка, на ці фігурки і постав поряд з однією з них значок “Я”».

Інтерпретація результатів.

Вибір дитиною фігури залежно від ступеня її складності (переважно багатогранники) свідчить про те, що у неї в достатній мірі сформовано уявлення про себе як про різносторонню, складно структуровану особистість.

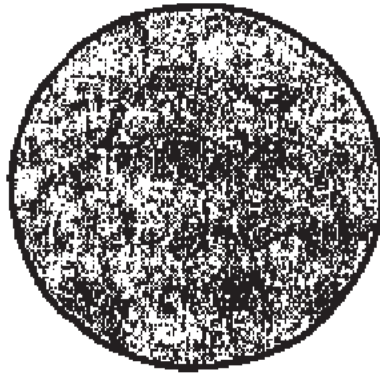


Мал. 3.6. Зразок стимульного матеріалу до методики «Фігури»

7. Методика «Коло»

Мета. Виявити рівень егоцентризму.

Організація. Дитині пред'являється картка із зображенням кола (мал. 3.7), усередині якого їй необхідно позначити своє місце.



Мал. 3.7. Зразок стимульного матеріалу до методики «Коло»

Інструкція. «Постав усередині круга значок «Я»» (або хрестик).

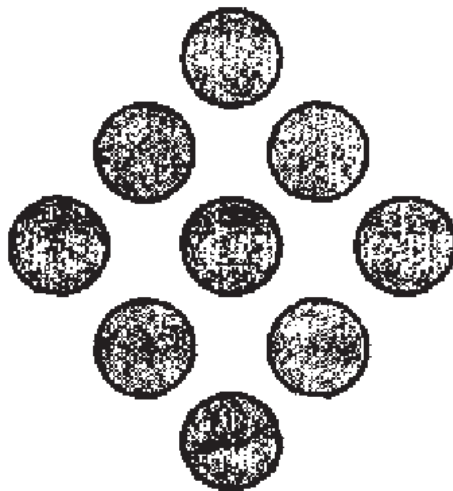
Інтерпретація даних. Для дітей до 6 років значок «Я» в центрі кола розглядається як нормативний прояв егоцентризму. До 7–8 років, коли завершується вікова криза, у дитини вже повинна бути достатньо розвинена позиція емоційно-особистісної децентрації, тобто здатність стати в позицію іншої людини, зрозуміти причини її дій, учинків. Позиція децентрації – одне з основних новоутворень дошкільного дитинства (за Л.С. Виготським, В.В. Давидовим, Є.Є. Кравцовою), елемент рефлексивної свідомості, важливої для засвоєння учбової діяльності в період шкільного віку.

8. Методика «Будиночки»

Мета. Виявити рівень розвитку здатності до усвідомлення власного положення в групі осіб найближчого оточення й інтерпретації цих осіб у свідомості дитини.

Організація. Дитині представляють картку із зображенням групи кругів (мал. 3.8), один з яких їй належить вибрати як найбільш значущий, а потім заповнити простір навколо себе значущими людьми. Якщо у дитини виникають утруднення із заповненням кружків, то наполягати на завершенні не варто.

Інструкція. «Уяви, що це будиночки. У якому з них ти хотів би поселитися? Познач його значком «Я» або хрестиком. А зараз посели в сусідні будиночки тих, з ким поряд ти хотів би жити».



Мал. 3.8. Зразок стимульного матеріалу до методики «Будиночки»

Обробка й інтерпретація даних. Відмічається розташування кружка із значком «Я»: чим він вище, тим вища самооцінка. Вибір верхнього круга обумовлений завищеною самооцінкою, найнижчого – заниженою.

При аналізі розташування значущих осіб відзначають їх місце щодо круга із значком «Я». Залежно від рівня, на який дитина ставить осіб з найближчого оточення, роблять висновок про те, хто для неї є більш значущим (вище «Я»), рівним йому (в одному ряді з «Я») і нереферентним (нижче «Я»).

9. Методика «Портрети»

Мета. Виявити коефіцієнт самоприйняття. В основу даної методики покладений метод шкалування в інтерпретації С.А. Будассі. Методика модифікована стосовно дітей дошкільного віку за рахунок обмеження кількості пропонованих для рангування якостей до 10 і без їх поляризації, тобто використання тільки соціально схвалюваних якостей.

Оскільки специфіка дитячого мислення пред'являє особливі вимоги до стимульного матеріалу, то якості, пропоновані дитині для рангування, даються в графічному зображенні (стимульний матеріал представлений на малюнках 3.9 (а) – 3.10 (з)). Набір карток диференційований за статевою ознакою (для хлопчиків і дівчаток), окрім якості «розумний», узагальненим символом якого служить один з героїв циклу казок Н. Носова про Незнайку і Знайка.

Щоб уникнути змішування дитиною-дошкільником таких неідентичних за змістом понять, як «уміє добре гратись» і «не б'ється», останнє подане в інверсійній формі – перекреслена «навхрест» бійка хлопців. На розуміння дитиною символіки даної якості звертають особливу увагу.

Організація. Дитині по одній пред'являється весь набір карток. Кожна картинка припускає назву зображеної на ній якості. У разі, коли дитині важко самотійно дати назву, їй слід допомогти навідними питаннями: «Що робить хлопчик (дівчинка)? Як його можна охарактеризувати, який він (вона)?». Якщо і після цього дитина не може підібрати узагальненого слова, фрази або дає характеристику не зовсім точно, то психолог має право сам назвати зображену якість.

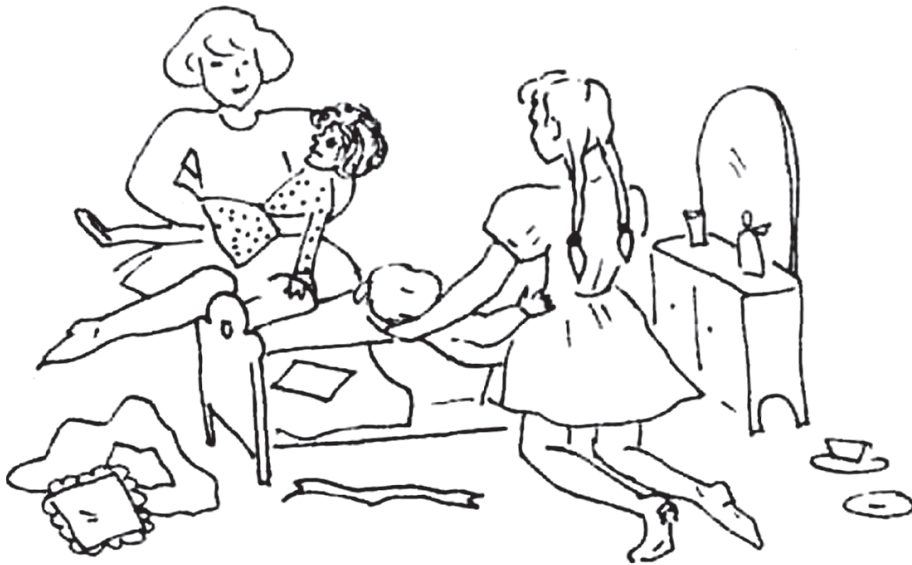
Після того, як все 10 карток будуть розглянуті й обговорені, дитині пропонують (для уточнення і закріплення позначень) показати ту картку, яка відповідає якості, названій психологом. Тільки після цього дитина приступає до самотійної роботи.

Інструкція. «А зараз, будь ласка, виклади з цих карток «портрет» найкращої дитини. Якою вона повинен бути, по-твоєму, в першу чергу? Яким потім?» І так далі. «Добре (картки перемішуються). А зараз з цих же карток виклади свій «портрет» – яким ти буваєш найчастіше... Яким рідше».

Реєстрація і обробка даних. Для зручності обробки даних виконаного завдання якості, що пред'являються дитині при ранжиру-

ванні, розташовують на тестовому бланку в ряд. Зліва від рядка перед кожною якістю фіксують номер її вибору при першому ранжируванні («Я ідеальне»), а справа – при другому («Я реальне»). Порядкові номери цих якостей в обох рядах беруться за їх ранги (*III* – профіль суб'єктивного ідеалу дитини; *PII* – профіль образу «Я реальне»).

Стимульний матеріал до методики «Портрети»



Мал. 3.9 (а). Вміє добре гратись



Мал. 3.9 (б). Сильна



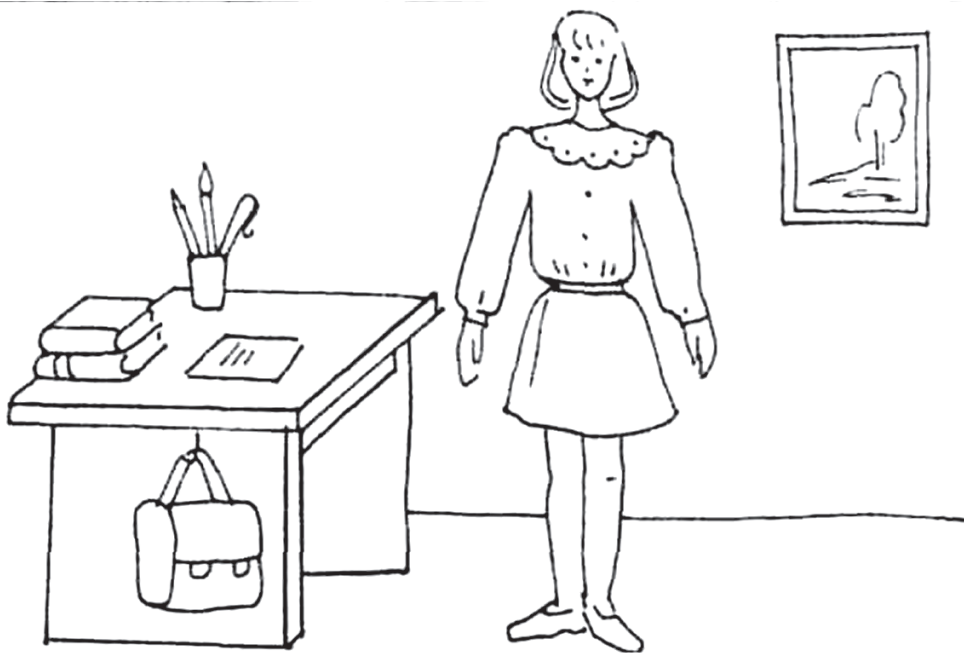
Мал. 3.9 (в). Смілива



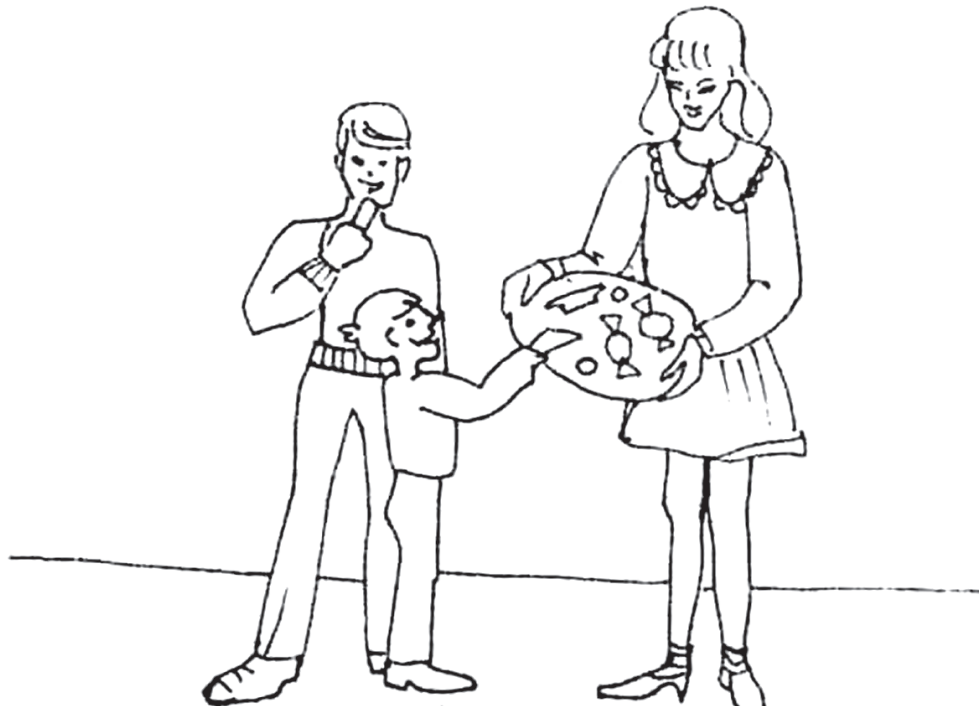
Мал. 3.9 (г). Увічлива



Мал. 3.9 (г). Працелюбна



Мал. 3.9 (д). Акуратна



Мал. 3.9 (е). Не скупа



Мал. 3.9 (є). Не б'ється



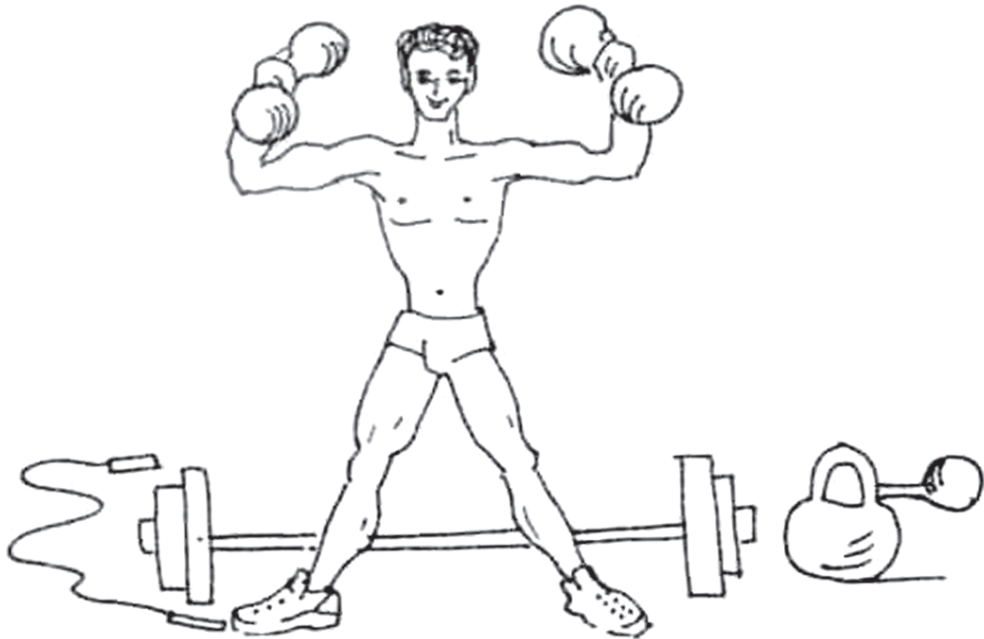
Мал. 3.9 (ж). Розумна



Мал. 3.9 (з). Говорить правду



Мал. 3.10 (а). Вміє добре гратись



Мал. 3.10 (б). Сильний



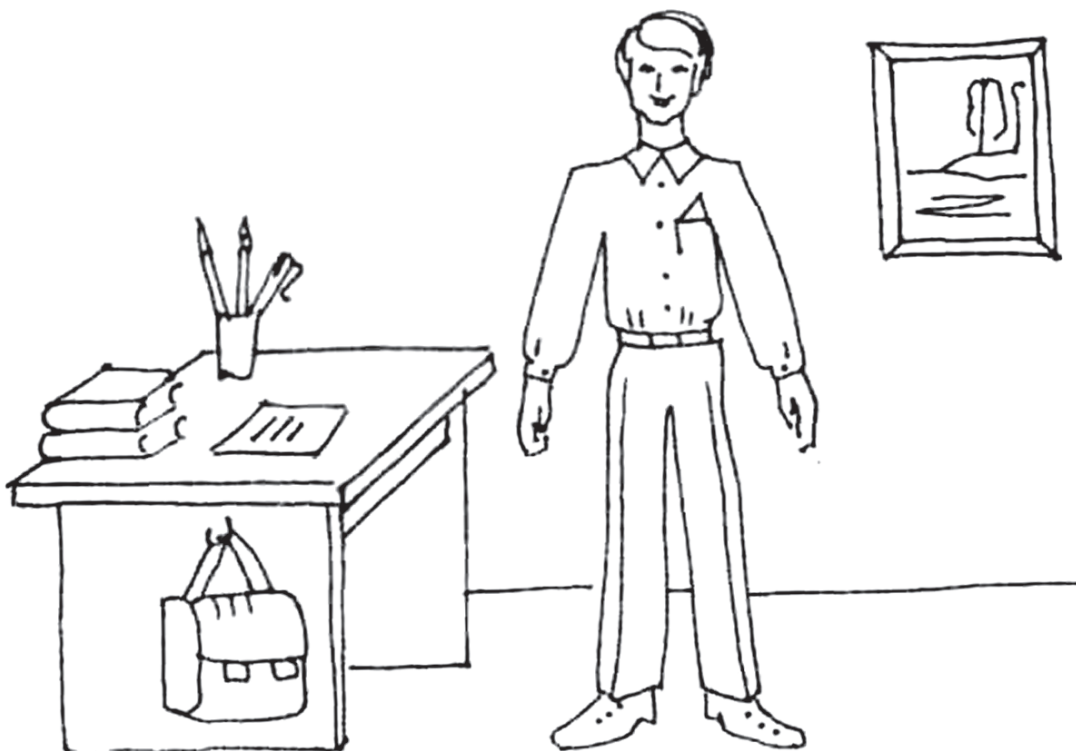
Мал. 3.10 (в). Сміливий



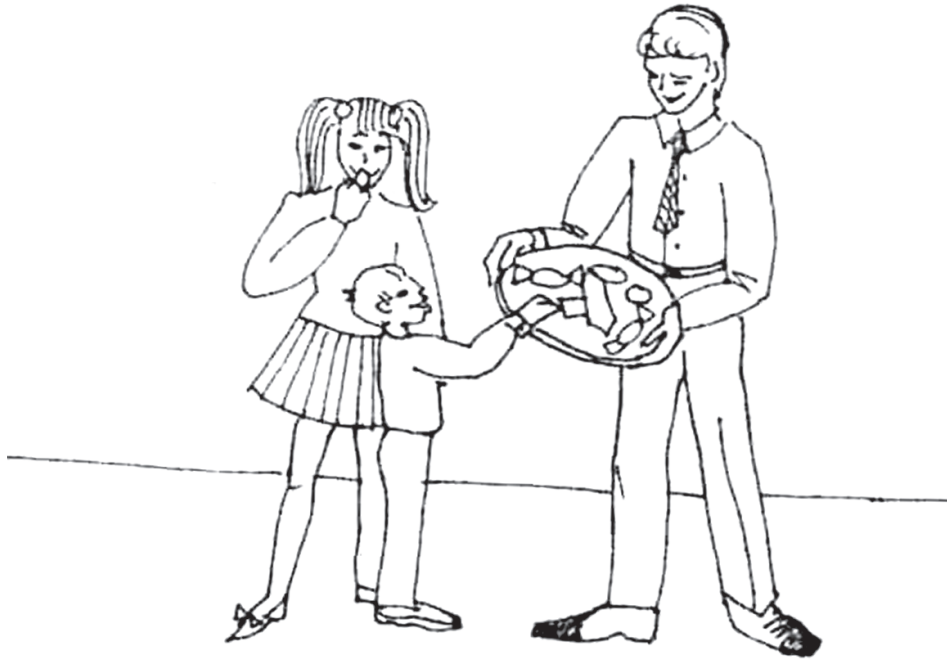
Мал. 3.10 (г). Увічливий



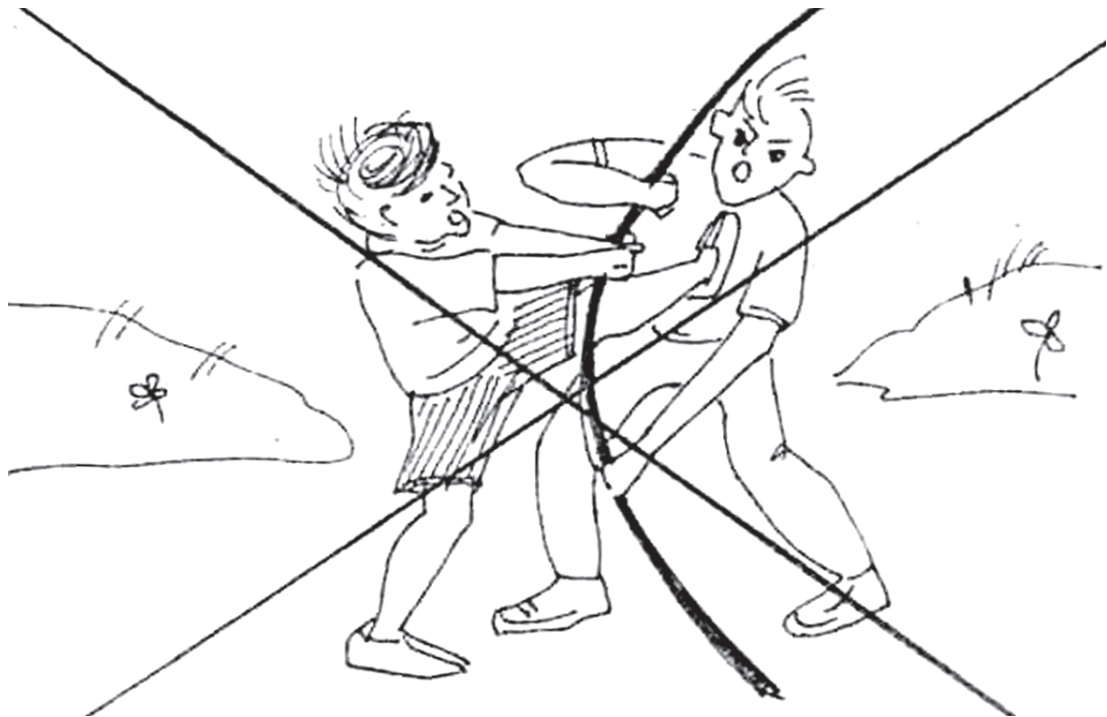
Мал. 3.10 (г). Працелюбний



Мал. 3.10 (д). Акуратний



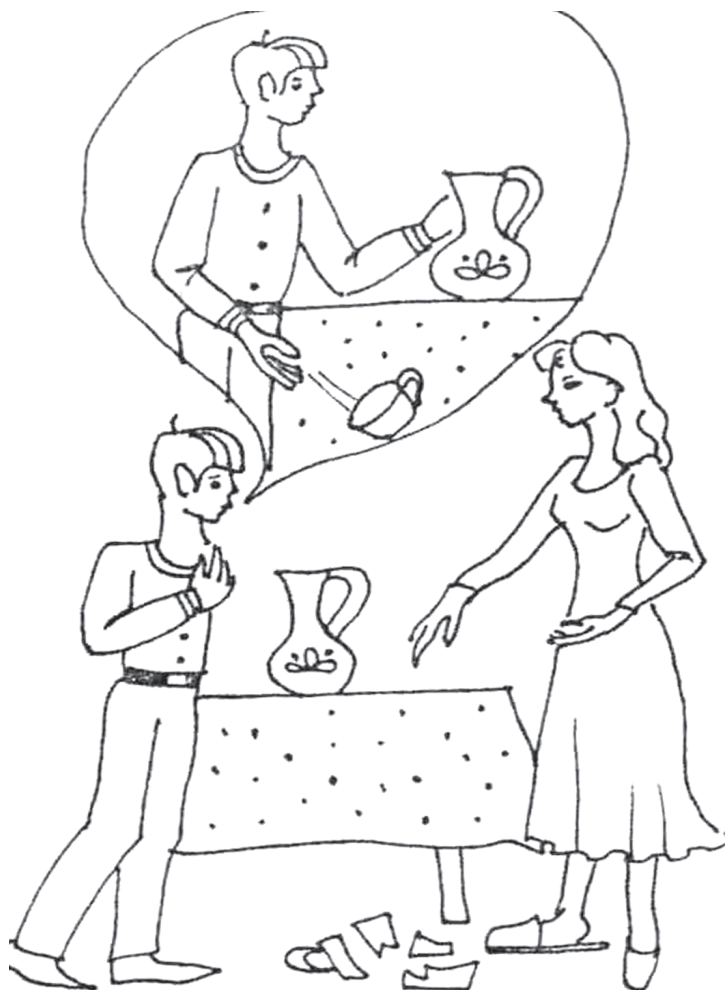
Мал. 3.10 (е). Не скупий



Мал. 3.10 (є). Не б'ється



Мал. 3.10 (ж). Розумний



Мал. 3.10 (з). Говорить правду

Кількісний вираз ступеня розбіжності між «Я реальним» і суб'єктивним ідеалом дитини, як одного з параметрів самооцінки, визначається методом обчислення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена за формулою:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

де n – кількість даних якостей, d – різниця номерів рангів \sum – сума зведених у квадрат різниць номерів рангів. Приклад обчислення:

Отже,

$$r = 1 - \frac{6 \times 122}{10_i - 10} = 1 - \frac{732}{990} = 0,261$$

ІІ	Якості	РП	d	dI
2	сміливий	1	1	1
4	сильний	2	2	4
10	ввічливий	10	0	0
7	працелюбний	5	2	4
3	акуратний	7	-4	16
9	розумний	3	6	36
6	не жадібний	8	-2	4
8	не б'ється	4	4	16
5	говорить правду	9	-4	16
1	уміє добре гратись	6	-5	25
\sum (сума)				122

Отриманий коефіцієнт рангової кореляції дозволяє більшою мірою досліджувати скоріше якісний, ніж строго кількісний зв'язок між двома рядами якостей, що маються у своєму розпорядженні дитиною в певному порядку: 1-й ряд – суб'єктивний ідеал дитини; 2-й ряд – автопортрет. Таким чином, даний показник відображає саме характер самоприйняття дитини.

Аналіз результатів кожної дитини здійснюється за декількома напрямками:

1. Порівняння з соціально заданими нормами. У соціально заданій нормі коефіцієнт від $+0,5$ до $+1$ свідчить про некритичне, не-реалістичне самоприйняття, властиве егоцентричним людям, схильним до самолюбівання, самозвеличення.

Коефіцієнт від $-0,5$ до -1 говорить про неадекватне самоприйняття, яке спостерігається у людей з підвищеною самокритичністю і схильністю до самоїдства, самобичування і характеризуються комплексом неповноцінності, невпевненістю в своїх силах і можливостях.

Коефіцієнти в діапазоні від $-0,5$ до $+0,5$ вказують на адекватний – об'єктивний і реалістично обґрунтований характер самоприйняття.

2. Порівняння з віковими нормативами. Показники діапазону значень для різних вікових груп розподілені таким чином: для дітей 5–6 років коефіцієнт, що вказує на адекватний характер самоприйняття, коливається в межах від $-0,22$ до $+0,67$; для 6–7-річних – від $-0,10$ до $+0,61$; для 7–9-річних дітей – від $-0,16$ до $+0,64$. Коефіцієнти нижче за мінімальну межу значень вказують на низький рівень самоприйняття, а вище максимальної – свідчать про необ'єктивно високий рівень самоприйняття (відсутня реалістичність в оцінці).

Зсув вікових інтервальних меж за показник $+0,5$, прийнятий в соціально заданих нормативах, обґрунтований специфікою розвитку самооцінки і закономірностями, властивими процесу становлення «Я ідеального» в дошкільному і молодшому шкільному дитинстві.

«Я ідеальне» служить основою спрямованості особистості, джерелом формування її ціннісних орієнтації, оскільки у всій повноті розкриває уявлення людини про власне майбутнє і відображає розвиток самооцінки в контексті соціокультурного рівня.

Неспівпадання реальних та ідеальних якостей розглядається в психології як своєрідне протистояння «Я ідеального» і «Я реального». В разі ж їх відносного зближення говорять про відсутність мети для саморозвитку. Що стосується дошкільника, то тут існує зворотна тенденція: позиція близькості реального і ідеального «Я» є найбільш сприятливою (Л.І. Божович, Р. Берні, М.І. Лисіна, А.І. Сильвестру, Є.Є. Кравцова, Т.А. Репіна й ін.), оскільки служить пусковим механізмом актуалізації однієї з найважливіших потреб особистості – потреби в саморозвитку, самовдосконаленні, яка, власне, і складає базис цілепокладання. Іншими словами, наявність у дитини «позиції близькості двох Я» свідчить про її самототожність, тобто про її

впевненість у собі, упевненості в тому, що вона хороша, любима і саме такою дитина приймає себе. Самототожність і є той потенціал, завдяки якому здійснюється можливість реалізації потреби в само-розвитку.

За показниками величини коефіцієнту рангової кореляції здійснюють розподіл дітей на групи:

1-а група – діти з адекватним самоприйняттям;

2-а група – діти з нереалістичним рівнем самоприйняття:

- заниженим (надмірно критичним);
- завищеним (ідеалізованим).

3. Порівняння з внутрішньогруповими значеннями. Внутрішньогруповий діапазон адекватних значень обчислюється за наступною формулою: $(Me \pm СКВ)$, де Me – середньоарифметичне (тобто часткове, де чисельник – сума всіх коефіцієнтів вибірки, а знаменник – число обстежуваних у вибірці); $СКВ$ – середньоквадратичне відхилення.

Значні розбіжності внутрішньогрупових значень з соціально заданими і віковими нормативами вказують на недостатність у забезпеченні адекватних умов для розвитку самооцінки дитини з боку референтного мікроспівтовариства – сім'ї, групи дитячого садка, класного колективу.

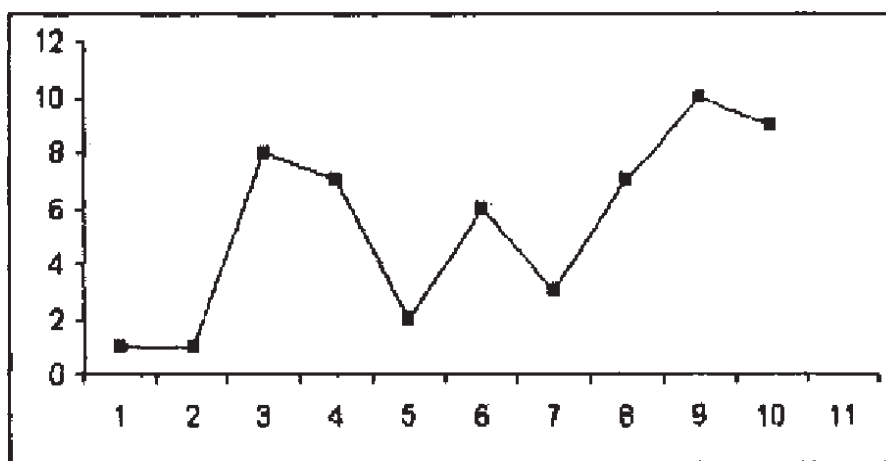
4. Порівняння індивідуальних профілів дитини з сукупним графічним «ідеальним» профілем. Зіставлення суб'єктивного «ідеального» профілю дитини з узагальненим (мал. 3.11) «ідеалом» (особливо за п'ятьма першими позиціями, які на малюнку відмежовані пунктиром) дає можливість виявити розбіжність у ціннісних орієнтирах особистісного розвитку (на малюнку 3.11 представлені отримані в дослідженні профілі «ідеальної дитини», створені педагогами, батьками і дітьми). Якщо розбіжність дуже велика і при цьому коефіцієнт самоприйняття дуже низький, то дитина або знаходиться, або скоро може опинитися у позиції аутсайдера (ізолюваної, знехтуваної однолітками).

Специфіка використання даної методики у роботі з молодшими школярами полягає у виборі якостей, особистісно значущих у цьому віці (особистісні характеристики, пропоновані дітьми, можуть значно відрізнятися як за кількісним складом, так і змістовно, від характеристик, індивідуальних властивостей і т. п., визначуваних педагогами і батьками як пріоритетні для дитини-учня).

Визначити набір якостей можна методом опитування дітей, запропонувавши їм назвати якості, якими, на їх думку, володіє «найкращий школяр».

Умовні позначення якостей дитини, розташовані на горизонтальній осі: 1 – уміє добре гратись; 2 – сильний; 3 – ввічливий; 4 – акуратний; 5 – не жадібний; 6 – говорить правду; 7 – сміливий; 8 – працелюбний; 9 – не б'ється; 10 – розумний.

На вертикальній осі розташовані ранги (місця) розподілу якостей.



Мал. 3.11. Графічний профіль «ідеального» дошкільника

Процедура відбору характеристик може бути виконана й іншим способом. Наприклад, дітям пропонують список з 30 якостями, з яких кожна дитина вибирає (відзначає на спеціально підготовленому бланку) найбільш значущі, на її думку, для школяра (інтелектуальні, поведінкові, етичні, емоційно-вольові, фізичні, комунікативні і ін.).

Потім, при аналізі індивідуальних виборів, з різноманіття представлених характеристик відбирають ті, що найчастіше зустрічаються у всіх дітей. Кінцева кількість характеристик для створення профільних кривих не повинна перевищувати 10–15. Після цього дітям пропонують порангувати якості за ступенем їх значущості в образі «ідеального учня». Далі визначення «реального Я» дитини, процедура підрахунку коефіцієнта рангової кореляції і аналіз результатів на відповідність «реального» профілю індивідуальному і узагальненому образу «кращого школяра» здійснюються за алгоритмом, запропонованому для обробки даних дітей дошкільного віку.

10. Методика «Визначення емоційного ставлення»

Дана методика запропонована Н.П. Щербо для роботи з молодшими школярами. Нами додатково створена модифікація даної методики стосовно дітей старшого дошкільного віку, а також запропоновані показники для здійснення математичної обробки емпіричних даних.

Мета. Виявити специфіку дитячих переживань по відношенню до навколишнього, людей і до себе самого; самопочуття в мікросоціумі.

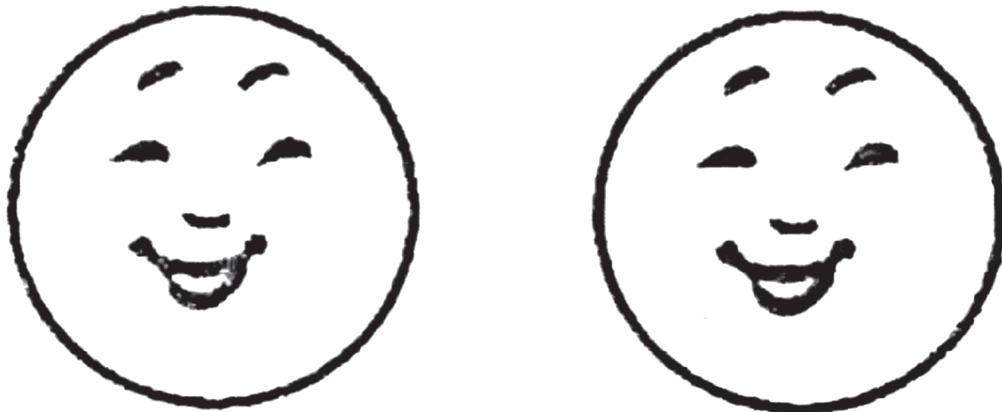
Організація. Як стимульний матеріал використовують схематичні картки-зображення різних емоційних станів (мал. 3.12 (а) – 3.12 (г)), за допомогою яких дитина здійснюватиме фіксацію своїх почуттів по відношенню до різних явищ навколишнього світу. Умовно всю групу явищ, яку дитині пропонують оцінити, можна поділити на декілька груп:

- ставлення до інших:
 - дорослих (батьків, вихователів і т. п.);
 - однолітків;
- самоставлення, самовідчуття;
- ставлення до різних видів діяльності.

При цьому явища, ставлення дитини до яких з'ясовуватиметься, можуть бути найрізноманітнішими, носити як узагальнений, так і конкретизований характер. Наприклад, для дошкільників це можуть бути наступні слова: мама, тато, вихователь (бажано вказувати ім'я і по батькові кожного з вихователів групи, а також усіх вузьких фахівців, які працюють з дітьми, – логопедів, фізкультурних працівників, музкерівників, тренера з плавання, керівників гурткової роботи і т. д.), дитячий садок, діти, Я (пояснити, що йдеться про саму дитину. Запропонувати їй пошепки вимовити слово «Я» – і виразити свої почуття відповідною картинкою), малювання, прогулянка, сім'я, математика, фізкультура, спів, гра, моя група і т.д.

Молодшим школярам може бути запропонований наступний набір слів: мама, тато, сестра (брат), вчитель, мій клас, читання, писання, математика і т.п. Набори слів для кожного віку не є жорстко заданими – психолог може доповнювати їх і варіювати залежно від поставлених цілей і запиту.

**Стимульний матеріал до методики
«Визначення емоційного ставлення»**



Мал. 3.12 (а). Дуже подобається

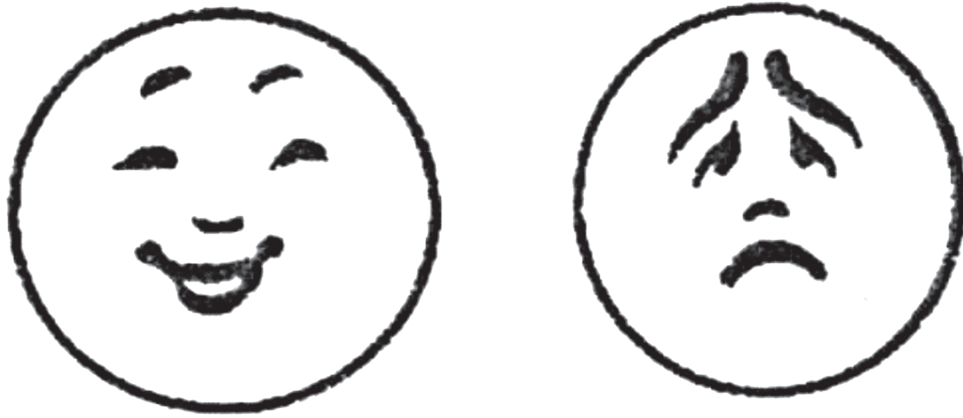


Мал. 3.12 (б). Подобається;

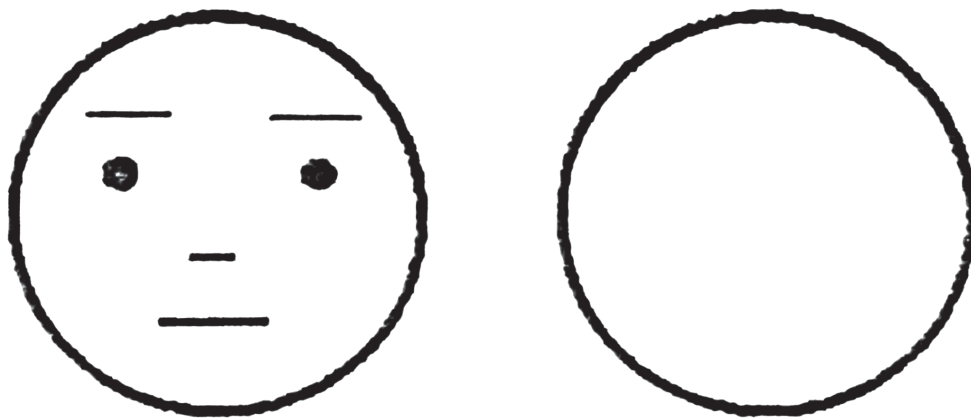
не подобається



Мал. 3.12 (в). Дуже не подобається



Мал. 3.12 (г). Інколи подобається, інколи – ні



Мал. 3.12 (д). Ще не визначився; Байдуже

Діагностика здійснюється індивідуально з кожною дитиною. Під час пред'явлення карток і інструкції важливо, щоб дитина зрозуміла різний зміст, різний ступінь емоцій, виражених в малюнках.

Інструкція. «Подивися, які лиця намальовані на картинках. Скажи, будь ласка, вони однакові чи різні? Чим вони відрізняються?

Як ти вважаєш, які почуття переживає людина, коли лице у неї радісне, всміхнене, от як це (указує на зображення)? А що відчуває, коли обличчя сумне, печальне? (Якщо дитина утруднюється у відповідях, можна пояснити їй доступними словами зміст емоційних переживань, умовно переданих у намальованих личках.)

Давай домовимося: два веселі личка в нашому завданні означать, що людині щось дуже подобається, вона переживає дуже приємні і радісні почуття, вона дуже задоволена. Одне радісне личко означає, що людина переживає хороші почуття, але не в сильному ступені.

Два сумні личка означають, що людині дуже сумно, у неї поганий настрій або вона чимось сильно незадоволена. А одне сумне личко показуватиме, що людині скоріше сумно, чим радісно, але похмурих почуттів вона все ж таки не переживає.

Одне сумне і одне веселе личко означають, що людина переживає то печаль (смуток), то радість по відношенню до чого-небудь, тобто їй це одночасно і подобається, і не подобається.

Обличчя, що виражає спокій, означає, що людина ще не визначилася, які почуття вона переживає, хоч і небайдужа до чого-небудь. А личко без жодного виразу (порожній кружок) означає, що людині щось здійснене байдуже, вона взагалі не переживає до цього ніяких почуттів, ні радісних, ні сумних.

Тепер я називатиму тобі слова, що означає що-небудь знайоме, відоме, а ти, у свою чергу, подумавши, які почуття у тебе при цьому виникають (дуже хороші; дуже неприємні; просто хороші або не дуже хороші; рідко – одночасно і хороші, і сумні; ніяких почуттів, або вони ще не визначені), вибиратимеш ті картки з личками, які найточніше відображають твої почуття».

Обробка й інтерпретація результатів. Кожна картка відображає певне емоційне ставлення.

Таблиця 3.5

Емоційне ставлення дітей до мікросоціуму

Варіанти дитячих відповідей	Емоційне ставлення	Бал
Дуже подобається. Подобається	Позитивне	4
Не знаю. Поки не розібрався. Ще не визначився	Невизначене	3
Іноді подобається, іноді – ні. По-різному. Коли як	Амбівалентне	2
Мені все одно. Мені байдуже. Ніяких почуттів не викликає	Індиферентне	1
Не подобається. Зовсім (дуже) не подобається	Негативне	0

Позитивне емоційне ставлення до себе, інших, діяльності й навколишнього в цілому свідчить про наявність у дитини сприятливих переживань. Решта всіх видів емоційних ставлень – це тривожний симптом, що вказують на наявність проблем в емоційній сфері.

Так, амбівалентне ставлення може говорити про наявність у дитини суперечливих переживань, глибокого внутрішнього конфлікту. Амбівалентне самоставлення свідчить про розвиток самооцінки дитини за конфліктним типом.

Індиферентне – вказує на безучасність, байдужість, «заблокованість» пізнавальних, соціальних потреб дитини.

Невизначене ставлення вказує на наявність тенденції до інфантильності в емоційному розвитку дитини, про несформованість адекватного для старшого дошкільного віку рівня усвідомлення емоцій, названого Л.С. Виготським етапом їх «інтелектуалізації», що, у свою чергу, провокує соціальну залежність самооцінки дитини і її розвиток здійснюється за конформним типом.

При одиничному використанні даного тесту можна визначити, які почуття дитина переживає по відношенню до того або іншого явища, людини, діяльності зараз. Ці почуття можуть бути і ситуативними, що відображають її хвилинний емоційний стан. Але за цими відповідями можуть стояти і давні глибокі переживання дитини. Тому доцільно використовувати цей тест регулярно (хоч би один раз в місяць), щоб отримати деяку динаміку емоційних ставлень дитини. Так, наприклад, якщо дитина постійно вибирає одні смутні личка – це вже серйозний привід задуматися і спробувати з'ясувати причини такого стану.

Вибір дитини дає інформацію і про те, хто з дітей не в ладах з самим собою, у кого важко складаються взаємини з однолітками, з дітьми своєї групи, у кого існують несприятливі, травматичні взаємини у сім'ї і хто з дітей не задоволений взаєминами з педагогом. Результати виборів дозволяють більш цілеспрямовано планувати і будувати індивідуальну роботу з кожною дитиною. Адже кожен вибір не тільки містить інформацію про переживання дитини, про проблеми, з якими вона не завжди може справитися самостійно, але і вказує на приховані резерви соціуму, діяльності, що дозволяють дитині підтримувати стабільність своєї самооцінки. Наприклад, позитивне ставлення до якого-небудь виду діяльності свідчить про те, що саме в цій діяльності дитина має можливість найадекватніше самореалізуватися. А надати їй допомогу в самореалізації, задовольнити потребу дитини в схваленні, досягненні можуть тільки ті дорослі, які отримали вибори «дуже подобається» і «подобається».

11. Методика «Вивчення дитячих самохарактеристик»

Мета. Виявити здатність дитини до *самооцінювання*.

Вивчення системи дитячих самохарактеристик здійснюється на основі використання методики, запропонованої В.Г. Щур і модифікованої за типом *клінічної бесіди*.

Організація. Бесіда проводиться з кожною дитиною індивідуально і передбачає відповіді на наступні питання:

1) Розкажи, який ти, яким себе вважаєш?

2) Яким тебе вважає мама?

3) Яким тебе вважає тато?

4) Яким тебе вважають вихователі (вчитель)?

5) Яким тебе вважає діти твоєї групи (однокласники)? При цьому якщо при відповіді на питання 2–5 дитина називає негативні якості, то їй ставлять додаткові питання: «Чи мають праві вони (він, вона)? Чому?»

Обробка результатів бесіди здійснюється за наступними показниками:

1. Кількісна обробка даних дозволяє з'ясувати:

- сукупний та індивідуальний кількісний діапазон характеристик самооцінок дітей і оцінок, очікуваних ними з боку батьків, вихователів (учителів) і однолітків своєї групи (однокласників);

- кількісний показник змістовно-сислової різноманітності характеристик самооцінок і характеристик, очікуваних дитиною з боку найближчого мікросоціуму.

2. Якісна обробка результатів дозволяє виявити:

- статеву диференціацію характеристик самооцінок;
- емоційну (позитивну, негативну, індіферентну, амбівалентну, невизначену) і змістовно-сислову спрямованість характеристик самооцінок і оцінок, передбачуваних з боку найближчого соціального оточення і детермінують переживання дитини. Якісний аналіз дозволяє відповісти на питання, яке співвідношення між самооцінкою дитини і оцінкою, даною їй близькими людьми.

Інтерпретація результатів. У нормі діти старшого дошкільного віку використовують не меншого 5 характеристик самооцінок, молодші школярі – до 8–10. Очікувані з боку мікросоціуму оцінки у дошкільників коливаються в діапазоні від 3 до 5 характеристик, у

молодших школярів – від 7 до 10. Причому емоційне забарвлення оцінок носить переважно позитивну спрямованість.

Розповідь дитини про себе припускає відомий ступінь аргументації і змістовну різноманітність оцінок, що відображають як основні аспекти образу «Я», так і різні форми активності особистості – спілкування, поведінку, діяльність, почуття і переживання.

У загальній кількості самооцінок повинні переважати соціально схвалювані якості. Наприклад, показником сформованості «фізичного Я» в хлопчиків служать характеристики, що відображають фізичну досконалість («сильний», «здоровий», «витривалий»). Дівчаткам у більшій мірі властиві якості, що відображають зовнішні дані («красива», «симпатична»).

Констатуєчи відповіді дитини типу «Я хороший» кваліфікуються як вербальна експлікація (умовна сукупна оцінка), а невміння аргументувати причини отримання негативних соціальних оцінок і визнання їх повністю правомірними розглядаються як нездатність до самоаналізу, що свідчить про наявність у дитини конформної або інфантильної самооцінки.

Згідно поглядам Л. Фестінгера, позитивне емоційне переживання виникає за наявності підтвердження очікувань людини і втілення її когнітивних уявлень, коли реальні результати діяльності відповідають наміченим, узгоджуються з ними або, іншими словами, знаходяться в консонансі (на це вказує високий ступінь збігу очікуваних дитиною оцінок з реальними оцінками дорослих і однолітків, отриманими за методикою «Вивчення системи оцінних уявлень про дитину в мікросоціальних співтовариствах», представленою в наступній темі).

Формування оптимального рівня потреби в схваленні створює можливість так званого «дистантного» управління поведінкою дитини, при якій, навіть у відсутності близьких дорослих, вона прагнучиме до того, щоб відповідати їх очікуванням, заслужити похвалу і схвалення. Тільки за цієї умови можливе забезпечення розвитку в дитини реалістичної самооцінки. Адекватна, правильна оцінка себе важлива для визначення особистістю свого місця в житті, вибору життєвої позиції, розкриття своїх потенційних можливостей як засобу самореалізації.

Нерозвинений образ самого себе, нездатність до рефлексії, до адекватних оцінок не тільки своїх окремих дій і проявів, але і своєї особистості в цілому, приводять людину в стан «внутрішньої безвиході».

12. Методика «Гра у м'яч»

Мета. Виявити *рівень домагань* дитини.

Організація. Дітям в індивідуальному порядку пропонують пограти з м'ячем – його кидають на підлогу і кожного разу, коли він відскакує від підлоги, по ньому вдаряють долонею; або кидають м'яч вгору і ловлять його двома руками. Дитина ударяє по м'ячу до тих пір, поки він не впаде. Дитина проробляє 8-10 спроб. Перед кожною спробою дитини питають: «Скільки разів ти зараз зможеш ударити по м'ячу, якщо постарася?» Відповіді дитини в більшості випадків знаходяться в залежності від того, скільки разів їй удалося вдарили по м'ячу в попередній спробі, – ці показники заносять в другий рядок (ПК – передбачувана кількість ударів) таблиці фіксації результатів. Кількість реально відбитих ударів фіксують в третьому рядку (РК – реальна кількість ударів) таблиці 2.6.

Обробка і інтерпретація результатів. Методика дає можливість виявити два види характеристик:

- 1) успішність діяльності, яка виражається в кількості ударів по м'ячу в кожній спробі;
- 2) рівень домагань, що виражається в передбаченні дитиною своїх результатів перед кожною спробою.

Порівняння ступеня розбіжності або збігу між цими двома характеристиками дозволяє досить точно судити про рівень домагань випробовуваного. Так, збіг або незначна розбіжність (до ± 3) між ПК і РК свідчить про успішність діяльності дитини.

Таблиця 2.6

Зразок таблиці фіксації результатів

№ спроби	1	2	3	4	5	6	7	8
Передбачуване (ПК)								
Реальне (РК)								

Отримані показники співвідносять з одним з чотирьох рівнів домагань:

- *Адекватний* – при перевищенні РК ударів показник ПК збільшується, а при зниженні РК кількість передбачуваних ударів дещо зменшується. Діти, для яких характерний адекватний рівень дома-

гань, проявляють критичне ставлення до своїх результатів, зазвичай вони починають з називання великої кількості передбачуваних ударів. Їм властива впевненість у собі, у своїх силах, але при цьому у них існує прихована боязнь неуспіху, яка виражається в обережному, незначному підвищенні показника ПК досягши успіху і різкішому його зниженні при невдачах.

- *Занижений* – показник ПК низький і не залежить від того, досягнуто його перевищення чи ні. Дітям із заниженим рівнем домагань властиві невпевненість у своїх силах, відсутність бажання краще проявити себе. Досить часто після 3–5 спроб вони відмовляються від діяльності, мотивуючи це посиленням на втому або відсутністю інтересу.

- *Завищений* – показник ПК дуже високий незалежно від невдач (показник РК значно нижчий). Діти, що мають завищений рівень домагань, відрізняються здатністю ризикувати, а досягнення успіху і особливо неуспіху впливає не стільки на зміну вибору, скільки на її виконання і на загальний емоційний стан. Зазвичай вони у своїх невдачах виняють обставини або інших людей: будь то погано надутий м'яч або нерівна підлога і т.д.

- *Несформований* – досягнутий успіх або неуспіх не впливає на вибір показника ПК і на процес його досягнення. Зазвичай вибір носить випадковий характер, який виражається в стрибкоподібності низьких і високих показників ПК ударів. Реакції на зауваження й оцінки у дітей з несформованим рівнем домагань зазвичай або слабо виражені, або відсутні.

Домагання – природна форма соціальної активності, умова нормального розвитку дитини. Адекватний рівень домагань виявляється у дитини тільки у виключно сприятливих умовах і відповідним чином впливає на розвиток її самооцінки. Отже, показником тенденції розвитку самооцінки за тим або іншим типом може служити ступінь відповідності й узгодженості її рівня з рівнем домагань індивіда. Нагадаємо, що соціальна культивуація у дитини завищеної самооцінки і рівня домагань, так само як і завищені домагання при низькому рівні самооцінки, і навпаки, свідчать про її *конфліктну спрямованість*. У свою чергу, занижена самооцінка і відповідні їй домагання провокують зсув у розвитку самооцінки за конформним типом.

Дітям з конфліктною самооцінкою властивий *афект неадекватності*, в основі якого лежить конфлікт між сформованим у дитини всім

попереднім досвідом високим рівнем домагань і не відповідними цьому рівню реальними успіхами. Подібне неузгодження розхитує звичну, таку, що задовольняє дитину самооцінку і призводить до афективних переживань і афективної поведінки. Дитина заперечує сам факт неуспіху або намагається пояснити його цілим рядом незалежних від неї причин, у тому числі і несправедливим ставленням до неї. Як показали дослідження Л.С. Славіної, саме афект неадекватності служить причиною підвищеної образливості, забіякуватості, впертості, негативізму і негативно впливає на розвиток здібностей дитини.

Діти з афектом неадекватності прагнуть у всьому бути першими, навіть тоді, коли першість не має особливого значення. В процесі діяльності акцент переважно ставиться ними на зовнішній її стороні (зовнішній, *екстернальний локус контролю*), що неминуче приводить до невдач, зривів і спотворення багатьох зв'язків дитини з навколишнім світом. Такі діти зазвичай без підстав підозрілі, недовірливі, вони характеризуються неадекватною реакцією на свій неуспіх: він не просто ігнорується – він може навіть підвищувати самооцінку дитини. Тут вступають у силу різні *форми компенсації*: замість реального розвитку здібностей, які могли б привести до успіху, дитина придумує вигаданий образ себе і на цьому будує систему психологічного захисту. Така неадекватна реакція на неуспіх – це наслідок надмірного захвалювання дитини в сім'ї, де батьки не тільки не вчать її аналізувати свої невдачі, але й самі закривають на них очі, знаходять всякі «об'єктивні» пояснення промахам дитини і, більш того, звинувачують у них оточуючих.

Дитині, що має *конформну самооцінку*, властиві підпорядкування владі своїх перших поривів, неперевірених думок або, навпаки, фіксованим, раз і назавжди, установкам; відсутність уміння диференціювати себе від інших і незнання своїх слабостей, достоїнств. Іншими словами, інтеріоризація структурних компонентів самооцінки у такої дитини повністю стає опосередкованою думкою інших, вона (самооцінка) набуває нестійкого характеру. Така людина, вважає Л. Ковар (Л.С. Kovar, 1979), ніколи і не стане особистістю самою для себе, оцінюючи себе тільки з позиції інших людей. За відсутності образу свого «Я», відзначає К.А. Абульханова-Славська (1991), дитині нав'язується будь-який інший образ, будь-яка соціальна функція, які вона привласнює за відсутністю своїх.

13. Методика «Хрестики»

В обстеженні зазвичай використовується одна методика – «Гра в м'яч» або «Хрестики». Дублювання здійснюється тільки у разі отримання «сумнівних» первинних результатів.

Методика розроблена К. Шварцландером. На відміну від попередньої методики, даний тест дозволяє отримати математичний показник рівня домагань.

Мета. Виявити *рівень домагань*.

Організація. Дітям в індивідуальній формі пропонують пограти в гру «хрестики». Дитині пред'являється лист з таблицею (тестовий бланк), у якій вона за певну кількість часу проставляє хрестики. Всього дитина заповнює чотири таблиці, кожна з яких розташована на окремому листі. Тривалість першого, другого і четвертого дослідів по 10 секунд, третього – 8 секунд (для штучного створення ситуації невдачі).

Інструкція. «Подумай, скільки хрестиків ти зможеш намалювати за 10 секунд (при цьому дитині повинен бути представлений еквівалент даного часу, наприклад, рахівниця до 10 або пісочний годинник з відповідним часовим інтервалом). За моїм сигналом (наприклад, ударом у долоні, дзвінком) починай ставити «плюсики» у квадратах першої таблиці, а потім знову за моїм сигналом – припини малювання».

Зразок тестового бланку

П.І. дитини _____ Вік(дата народження) _____

Група (школа, клас) _____

1-а проба

2-а проба

3-а проба

4-а проба

Дана процедура дослідження повторюється для всіх подальших таблиць. Результати тесту фіксуються у зведеній таблиці: у ряді показника РД (рівень домагань) вказують кількість передбачуваних «хрестиків» у кожній спробі, а у ряді показника Рд (рівень досягнень) фіксують число реально намальованих дитиною хрестиків після кожної спроби. Зразок таблиці фіксації результатів тесту:

№ проби	1	2	3	4
РД				
Рд				

Обробка й інтерпретація результатів. Рівень домагань обчислюється за формулою:

$$\frac{[РД(2) - РД(1)] + [РД(3) - РД(2)] + [РД(4) - РД(3)]}{3}$$

де РД(2) – рівень домагань у другій спробі; Рд(1) – рівень досягнень у першій спробі і т.д. відповідно до вказаних в дужках номерів спроб.

Отримані значення рівня домагань порівнюють із *психодіагностичною шкалою*:

- показник, рівний +5 і вище, вказує на нереалістично високий (або завищений) рівень домагань;
- показник від +3 до +4,99 відображає високий РД;
- показник від +1 до +2,99 свідчить про наявність помірного (достатньо реалістичного) рівня домагань;
- значення від –1,49 до +0,99 указують на низький РД;
- значення від –1,50 і нижче свідчать про нереалістично низький (занижений) рівень домагань.

Рівень домагань характеризує ступінь труднощі тих цілей, до яких прагне людина і досягнення яких представляється їй привабливим і можливим. На формування рівня домагань робить вплив *динаміка успіху* в конкретній діяльності.

Розрізняють *адекватний* і *неадекватний* рівні домагань. При адекватних домаганнях людина ставить перед собою ті цілі, які реально може досягти і які відповідають її здібностям і можливостям.

Неадекватний рівень домагань буває двох типів: *завищені домагання*, коли людина домагається на те, чого не може досягти, і *занижені* – людина вибирає легкі і спрощені цілі, хоча здатна на більше. Чим адекватніша самооцінка особистості, тим адекватніший її рівень домагань.

Особистості з нереалістично завищеним рівнем домагань переоцінюють свої здібності і можливості, беруться за непосильні для них завдання і часто терплять невдачі. Люди з високим, але реалістичним рівнем домагань прагнуть постійно до поліпшення своїх досягнень, до самовдосконалення, до рішення все більш і більш складних завдань, до досягнення важчої мети.

Особи з помірним рівнем домагань стабільно, успішно вирішують коло завдань середньої складності, не прагнучи поліпшити свої досягнення і здібності і перейти до важчих цілей. Люди з низьким або нереалістично заниженим рівнем домагань вибирають дуже легкі і прості цілі, що може пояснюватися або невірою в свої сили, «комплексом неповноцінності», або «соціальною хитрістю», коли людина, що має адекватну самооцінку, прагне уникати соціальної активності і важких, відповідальних справ і цілей.

14. Методика «Чотири картинки»

Даний тест розроблений Є.Є. Кравцовою (1991, с. 113-114) на основі використання типових ситуацій, зрозумілих будь-якій дитині, в яких їй доводилося не раз виявлятися або брати участь. Щоб не створювати афектогенних ситуацій, дітям для аналізу пропонують не реальні справи, а картинки, на яких зображені їх однолітки в критичні *моменти неуспіху* в діяльності. Як відомо, діти досить легко ототожнюють себе з різними персонажами.

Мета. Виявити рівень сформованості *позиції «децентрації»*, визначити *спрямованість локусу контролю*.

Організація. Дитині в індивідуальному порядку пред'являють по черзі чотири картинки (мал. 3.13) і пропонують описати подію, зображену на кожній з них, а також запропонувати свої варіанти вирішення проблем.

Відповідно до вимоги змістовної еквівалентності стимульного матеріалу, частина (або все) із запропонованих картинок при повтор-

ному тестуванні може бути замінена. Наприклад, на одній з картинок може бути зображена дівчинка, яка бере лійку, щоб полити квіти, але не може її підняти. На іншій намальована яка-небудь перешкода, через яку стрибає хлопчик, але видно, що він зачепився і падає. На третій картинці намальований хлопчик на схилі сніжної гори із зламаною лижею...



Мал. 3.13. Зразок стимульного матеріалу до методики «Чотири картинки»

Інструкція. «Подивися уважно на картинку і розкажи, будь ласка, що за ситуація на ній змальована. Чому це відбулося? Хто винен у цьому? Що потрібно було зробити, щоб цього не сталося? Як поступить далі хлопчик (дівчинка)?» Кожне подальше інструктивне питання задається тільки після того, як дитина відповіла на попереднє.

Аналіз і інтерпретація результатів. Відповіді дитини фіксуються з граничною точністю, а потім піддаються якісному аналізу. Для цього можна скористатися аналітичною зведеною таблицею (табл. 3.6), яка дає можливість здійснити кількісну обробку даних у стислі терміни.

За характером виконання завдання дитину відносять до однієї з п'яти груп. У дослідженні Кравцової виділені три групи (в описі вони представлені номерами 1, 2, 5). Наше дослідження дозволило виділити дві додаткові групи – 3 і 4.

Таблиця 3.6

Зразок зведеної таблиці діагностичних параметрів
(Умовні позначення представлені в наведеній після таблиці характеристиці груп)

№	Ім'я дитини	Вік	Оцінка ситуації		Обґрунтування			Локус контролю				Мотивація			АТ	Н	ФШ	№ гр.
			С	О	Об	н/о	б/о	Е	І	УЗМ	ЗР	ДУ	УН	НМ				
1.	Іра Л.	6,7		+		+			+					+		+		3
2.																		



Мал. 3.14. Стимульний матеріал до методики «Чотири картинки»

1-а група – діти, що характеризуються наявністю *екстернального локуса контролю* (у таблиці стовпець «е»), мотиву *уникнення невдач* (УН) і *несформованістю позиції децентрації*. Їм властиві неадекватна завищена самооцінка, невміння контролювати і оцінювати себе об'єктивно. Причини невдач вони бачать в об'єктах (графа «Оцінка ситуації» стовпець «О») навколишнього світу (винні гора, санки, стіл, гойдалки, лавка, інші люди) і пояснюють їх як незалежні від персонажа. Вони вважають, що уникнути невдач можна в тому випадку, якщо кататися не з високої гори, гойдатися не на високих гойдалках і т.д.

Судячи з усього, зіткнувшись з труднощами, вони не добиватимуться успіху, а скоріше кинуть розпочату справу і займуться чим-небудь іншим – на це вказують і їх відповіді про наступні події («Хлопчик перестане малювати, викине все у відро» для сміття, «Дівчинка заплаче і піде додому скаржитися» і т. п.).

2-а група – діти, що характеризуються наявністю *інтернального локусу контролю* (І), мотивом досягнення успіху (ДУ), адекватною, але недостатньо узагальненою самооцінкою, сформованим самоконтролем. Цим дітям, також як і дітям першої групи, властива тільки одна точка зору, але, на відміну від них, позиція оцінюючого суб'єкта як би винесена зовні (причина неуспіху криється в суб'єктові (графа «Оцінка ситуації» стовпець «С»). Приклади їх відповідей – «Хлопчик ще маленький», «Дівчинка слабка, а ось у хлопчика вийшло б залізити на гойдалку» і т.п.). При цьому оцінка дається за об'єктивнішими (графа «Обґрунтування» стовпець «Об») підставами – це свідчить про те, що діти знаходяться на стадії становлення позиції децентрації. При відповіді на питання, що потрібно зробити, щоб подібного не відбулося, діти цієї групи пропонують «потренуватися», «підрости», «набратися сил», «покликати кого-небудь на допомогу» і т.д.

3-а група – діти, що характеризуються наявністю *інтернального локусу контролю*, мотивом уникнення невдач і заниженою самооцінкою.

Цим дітям також властива позиція оцінюючого суб'єкта, винесена зовні, що свідчить про становлення емоційної децентрації. При цьому суб'єкт як джерело неуспіху просто констатується без якогось об'єктивного обґрунтування (графа «Обґрунтування» стов-

пець «б/о»): «Хлопчик винен». Досить часто у відповідях дітей цієї групи спостерігаються або агресивні тенденції (АТ), спрямовані зовні («Відлупцює лавку», «Зламає гойдалку», «Дівчинка почне кричати, лаятися»), або невідворотність (Н) покарання («Хлопчика мама налає», «Мама поставить дівчинку в кут», «Тато невмійку вижене на вулицю», «Його батьки в калюжу поставлять, щоб знав, як воду розливати»), або прогноз фізичної (ФШ) шкоди («Розіб'є коліно або голову», «Дитина замерзне і сильно захворіє», «Хлопчика відправлять до лікарні»).

4-а група – діти, що характеризуються умовно *змішаним локусом контролю* (УЗМ), несформованими мотивами діяльності (Н/М), інфантильною самооцінкою. На умовність локалізації контролю указують або необ'єктивне обґрунтування (графа «Обґрунтування» стовпець «Н/О») причин невдач, що виявляється у специфічно «ігрових» відповідях дитини: при описі ситуації з'являються неіснуючі в зображенні об'єкти («Хлопчикові ворона перешкодила, він посадить її на дерево», «Собака хвостом махнув і перепсував усі малюнки»); або проста констатація джерела невдачі («Дівчинка винна», «Лавка винна»). Про несформованість мотиву діяльності свідчать або відхід від відповіді (на всі питання дитина знизує плечима і мовчить), або відповіді типу «Не знаю, що він (вона) робитимуть далі».

5-а група – діти, що характеризуються *змішаним (ЗР) реалістичним локусом контролю* (причину невдачі вони бачать і в суб'єктові, і в об'єкті і при цьому дають досить об'єктивні обґрунтування (О): «Дівчинка ще маленька, а гойдалка висока»), умінням адекватно і в деякому розумінні узагальнено оцінити себе, «децентруватися», подивитися на себе і на ситуацію з різних позицій, абстрагуючись від неістотного. Їм властивий мотив досягнення успіху, що виявляється у відповідях типу «Хлопчик візьме інструменти, полагодить лавку і разом з друзями сяде на неї».

5. Методики збору опосередкованої інформації про особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку

5.1. Особливості формування структурних компонентів самосвідомості дитини

Самосвідомість, услід за О.М. Леонтьєвим (1983), розуміється у вітчизняній психології як спосіб інтеграції діяльностей, узагальнення й ієрархізації мотивів особистості. При цьому одні й ті ж за своїм змістом обставини, дії, їх наслідки, що залучаються до різних життєвих відносин, тобто в різні види, типи, способи і форми діяльності, матимуть різний особистісний сенс. Відповідно, будова і суть самосвідомості, на думку ряду дослідників, можуть бути розкриті лише *в контексті реальних життєвих відносин суб'єкта і діяльностей*, за якими стоять мотиви, пов'язані з самореалізацією суб'єкта як особистості.

Розвиток самосвідомості особистості здійснюється під впливом безлічі чинників. Очевидно, що додаткову інформацію про специфіку розвитку тих або інших компонентів самосвідомості можна отримати за допомогою вивчення різних *особистісних характеристик і параметрів*. Так, визначення *самооцінки* як адекватної або неадекватної (заниженої, завищеної, конфліктної, конформної й ін.) можливо тільки порівняно з реальними можливостями особистості. Відомо (Л.С. Ковар, Н.І. Сарджвеладзе, Р.М. Грановська й ін.), що деякі люди можуть мати про себе неправильне уявлення і, щоб уникнути трансформації цього уявлення, спотворюють (не завжди усвідомлено) свій досвід і ту реальність, з якою мають справу, за допомогою *психічних захистів*. Є люди, що визнали свою нікчемність і на цій підставі ігнорують свій досвід, пов'язаний з успіхом. Таким людям властива *мотивація уникнення невдач*. Слід зазначити, що в різних сферах соціального існування у людини може формуватися різна мотивація. Причому мотивація у сфері міжособистісних взаємин і сфері ділової активності не пов'язані між собою, і спрямованість в них може бути різною. Багато в чому характер цієї мотивації залежить від *самооцінки людини і рівня домагань у тій або іншій сфері її життєдіяльності*.

Мотив досягнення успіху або *уникнення невдач* пов'язаний з успішністю діяльності. Обидва мотиви як протилежно спрямовані тенденції формуються з раннього дитинства і оформляються упро-

довж старшого дошкільного і молодшого шкільного віків у провідних видах діяльності. Причому в молодшому шкільному віці мотив досягнення успіху закріплюється, стає стійкою особистісною рисою, що визначає успіхи дитини в різних видах діяльності – грі, праці, учінні. Проте відбувається це не відразу, а лише до кінця цього вікового періоду і лише за певних умов: за наявності вільного вибору діяльності, яка в той же час повинна бути особистісно значущою, – в цьому запорука адекватної активності дитини. Якщо дорослі, що володіють чималим авторитетом у дітей, мало заохочують їх за успіхи і більше карають за невдачі, то в результаті формується і закріплюється мотив уникнення невдач, який зовсім не є стимулом для досягнення успіхів. Якщо, навпаки, увага з боку дорослого і велика частина стимулів дитини припадає на успіхи, то складається мотив досягнення успіхів.

Як показало дослідження, велика частина старших дошкільників і значна кількість молодших школярів характеризуються *заниженою самооцінкою*. За даними С.Ю. Мещерякової, Л.В. Бороздіної, Є.А. Залученової, дітям із заниженою самооцінкою, як правило, властиве гостре переживання почуття неповноцінності, нездатність до ефективної реалізації своїх можливостей. Типовий прояв заниженої самооцінки – підвищена тривожність.

Тривожність – це тенденція людини переживати постійний неспокій, схильність переживати різні ситуації як загрозливі. Тривожність може бути викликана можливими або імовірнісними неприємностями, змінами у звичній обстановці. Високий рівень тривожності зазвичай знижує ефективність діяльності, супроводжується неадекватною, суперечливою поведінкою особистості: психічним перенапруженням, яке виражається у стані напруженого очікування неприємностей, нестримуваної дратівливості, емоційної нестійкості.

Тривожність розрізняють як властивість особистості і як її стан. *Тривожність як властивість особистості* визначається властивостями нервової системи і тривалим неблагополуччям у спілкуванні. *Ситуативна (або реактивна) тривожність* – це стан неспокою, що пов'язаний з конкретною ситуацією і не виявляється поза нею. У ряді досліджень показано (А.М. Прихожан, Л.В. Бороздіна, Е.А. Залученова), що тривожність, яка виникає як результат емоційного неблагополуччя в значущій сфері, може породжувати загальну тривожність,

яка розповсюджується й на інші сфери, стаючи, таким чином, властивістю особистості. Крім того, доведено, що самооцінка тривожних людей характеризується нестійкістю і конфліктністю. Так, в *поведінці тривожних дітей* можна виділити три специфічні особливості:

1. Неадекватне ставлення до оцінок оточуючих, як позитивних, так і негативних. Такі діти, з одного боку, гіперчутливі до оцінок, їх завжди цікавить, що про них скажуть, як оцінять; з іншого – вони як би не довіряють оцінкам, сумніваються, що їх оцінять правильно.

2. Характерне ставлення до вибору завдань і доручень, яке виявляється в тому, що вони або вибирають достатньо важкі і «почесні», виконання яких може принести їм повагу оточують, але при першій же невдачі прагнуть під будь-яким приводом відмовитися від них; або вибирають завдання свідомо нижчі за їх можливості, та зате гарантують успіх. Це, власне, вказує на наявність у таких дітей мотивації уникнення невдач.

3. Тривожні діти виявляють підвищену цікавість до порівняння себе з іншими, але разом з цим уникають ситуацій, де таке порівняння може бути явним.

У результаті стійка міжособистісна тривожність, що відображає переживання потреби в спілкуванні, по суті, виявляється обумовленою незадоволенням іншої потреби – потреби в стійкій, позитивній самооцінці. Таким чином, тривала відсутність емоційного благополуччя в значущій сфері спілкування приводить до формування нестійкої самооцінки і виявляється у виникненні в дитини спочатку ситуативної, а потім і особистісної тривожності. У зв'язку з цим особливу діагностичну групу представляють *стандартизовані і нестандартизовані проєктивні методики*, що включають зокрема образотворчі засоби, в основі інтерпретації яких лежить аналіз *механізму проєкції*. Вважається, що оперуючи якимсь невизначеним матеріалом, наприклад розглядом картинок або малюванням чого-небудь, людина «проєктує» на нього особливості свого внутрішнього світу. Т.А. Флоренська (2001, с. 92) відзначає, що «світ дитини, як на екрані, відображений у її малюнках. Можна побачити його і в такій грі: знайдіть дитячу книжку, яку ще не читали дитині, з картинками, що живо зображають взаємини між дорослими і дітьми, запропонуєте дитині придумати розповідь до кожної картинки. В одній і тій же картинці кожна дитина бачить своє. Світ представляється дитині згідно її досвіду спілкування з людьми,

близькими їй. Чим важчий і болючіший цей досвід, тим сильніший відбиток душевних травм на її враженнях. Світ сприймається тоді як небезпечний, загрозливий, ворожий».

5.2. Специфіка використання проєктивних методів дослідження особистості дитини

Здатність людини до несвідомого використання саме того варіанту, який свідчить про особливості її персонального складу, фахівці і розглядають як індикатори індивідуально відмітних властивостей конкретної особистості. Слід зазначити, що багато теоретичних підстав такого підходу до теперішнього часу залишаються спірними і розділяються не всіма представниками школи психоаналізу. Крім того, за допомогою проєктивних методик можна виявити якісь загальні тенденції, але це абсолютно не дає підстави для постановки точного психологічного діагнозу. Важливо і те, що вивчається особистість, яка знаходиться в процесі становлення, і, отже, чим молодша дитина, тим більш обмежені можливості висновку про його особистість.

У той же час процедура тестування за допомогою проєктивних (заснованих на творчих видах діяльності дитини) методик вигідно відрізняється від традиційної, що використовує стандартизовані бланкові методи. Так, зокрема, графічна діяльність для дитини природна – вона близька і приємна їй, не вимагає від неї виняткових волевих та інтелектуальних зусиль. Зазвичай, виконуючи завдання якого-небудь тесту, дитина, як правило, не тільки усвідомлює, що вона поставлена в ситуацію перевірки й оцінки, але і стикається з вірогідністю неправильного вирішення тестової задачі. Все це, відповідно, викликає у нього підвищення нервово-психічної напруги. Що стосується малювання, то воно носить для дитини скоріше ігровий характер і не викликає тривожних переживань. З цим, проте, може бути пов'язана і несподівана перешкода. Як правило, дитина не зважиться відмовити дорослому відповісти на які-небудь питання, виконати деякі завдання і т.п. З малюнком справа йде трохи інакше. Невпевнена дитина, що побоюється похитнути самооцінку, що склалася, може просто відмовитися виконати інструкцію, яка до того ж здається їй недостатньо серйозною, зокрема, під нехитрим приводом типу «Я не вмію». Може виявитися, що, узявшись за ро-

боту, вона раптом її несподівано кине, аргументуючи це тим, що їй «більше не хочеться малювати» або що вона «дуже втомилася». Тут абсолютно зрозуміло, що справа зовсім не в тому, що «не хочеться», а в тому, що не виходить. Іншими словами, результат, що намічається, не цілком відповідає її початковим очікуванням, а точніше – очікуванням дорослого, як їх уявляє собі дитина. Якщо спробувати примусити дитину виконати малюнок, то вона, швидше за все, поступиться натиску, але при цьому її робота буде продиктована мотивом «щонайшвидше звільнитися» від вимог і дорослого. Очевидно, що діагностична цінність отриманого таким чином малюнка кардинально знижується – малюнок може бути виконаний дуже поспішно, неакуратно, унаслідок чого ряд необхідних для інтерпретації деталей опиняться недостатньо опрацьованих або зовсім упущених. Природно, що у разі відмови потрібно постаратися максимально зацікавити дитину майбутньою справою, уникаючи при цьому обговорення технічних деталей виконуваної нею діяльності. Дуже важливо ненав'язливо підкреслити, що ви не оцінюватимете її графічних умінь, не порівнюватимете її малюнок з роботами інших дітей. Саме так часто вдається подолати виникаючу у дитини невпевненість у власних силах і можливостях.

Не виключено, що дитина засвоїла декілька графічних шаблонів і відчуває себе досить впевнено, зображаючи квітку, будиночок, сонечко й ін., але фігура людини в «наборі» її шаблонів відсутня. Допустиме і прохання намалювати спочатку, «що хочеться», «що подобається», і після завершення дитиною «вільного» малюнка знов повернутися до тестової інструкції.

У разі незавершеності малюнка необхідно визначити і осмислити рушійний дитиною мотив уникнення невдачі – з чим він пов'язаний, перш за все. В цьому випадку можна підбадьорити її, висловити впевненість у її успішності, похвалити (не допускаючи при цьому згадки конкретних деталей малюнка). Якщо побоювання дитини знижуються, то вона, швидше за все, прийме прохання завершити роботу. Проте не виключено, що виникла перешкода виявиться непереборною. В цьому випадку зайва наполегливість недопустима – вона тільки нашкодить взаєминам дитини з діагностом. Якщо дитина категорично відмовляється малювати (що трапляється досить рідко), необхідно звернутися до інших методик проєктивного характеру. При цьому важливо відда-

вати звіт, що відмова дитини і, як наслідок, відсутність малюнка не є свідченням її нездатності до відповідної тематики графічної діяльності (нездатності виконати завдання й оцінити його негативно). Іншими словами, *відсутність результату не дає фахівцеві підстави констатувати* (виставляти нульовий бал за виконання тесту) *неблагополуччя і формувати «надуманий» психологічний діагноз.*

Якщо ж малюнок виявляється незавершеним, але при цьому дитина не демонструє явної відмови, оскільки вважає свою роботу закінченою, не можна добиватися внесення нею яких-небудь доповнень у зображення. Як показує практика, якщо поцікавитися у дитини, чому відсутні ті або інші деталі, або порадити їй внести деякі доповнення (не конкретизуючи їх), то зазвичай дитина охоче вносить корективи до зображення. Проте це спотворення результату, а отже, його діагностична цінність вельми сумнівна.

У переважній же більшості випадків діти виконують інструкцію, і отриманий продукт їх графічної діяльності підлягає кількісно-якісній обробці.

Не дивлячись на значний потенціал малюнкових тестів, при їх використанні в психологічній діагностиці дітей необхідно пам'ятати, що малюнок не може бути не тільки індикатором творчих здібностей, але і патологічних процесів (функціональних і органічних). Крім того, для постановки діагнозу одноразового застосування малюнкових методик недостатньо. Всі отримані *результати можуть розглядатися як попередні орієнтування*, що вимагають підтвердження, а отже, їх використання як повністю самостійних, неможливе. Вони повинні увійти до складу банку методик, а показники й аналіз результатів, отримані в процесі їх проведення, знаходити своє підтвердження у методиках, що відповідають психометричним вимогам.

5.3. Методики дослідження структурних компонентів самосвідомості дитини

1. Методика «Веселе чи сумне обличчя?»

Тест розроблений американськими психологами (Р. Теммл, М. Дорки і В. Амен) і підготовлений до публікації В.М. Астаповим. Методика дозволяє досліджувати й оцінити ***тривожність дитини-дошкільника***

в типових для нього життєвих ситуаціях спілкування з іншими людьми, де відповідна якість особистості виявляється найбільшою мірою.

Тривожність розглядається авторами як вид емоційного стану, як риса особистості, функція якої полягає в забезпеченні безпеки суб'єкта на психологічному, особистісному рівні і яка разом з тим має негативні наслідки. Вони полягають, зокрема, в гальмуванні активності дитини, спрямованої на досягнення успіхів. *Висока тривожність* супроводжується зазвичай високорозвинutoю потребою уникнення невдач і вказує на наявність у дитини *неадекватної самооцінки*. Тривожність, що переживається людиною по відношенню до певної ситуації, залежить від її негативного емоційного досвіду, набутого в цій і подібних ситуаціях. Саме негативний емоційний досвід породжує і підвищує тривожність як рису особистості і тривожну, неспокійну поведінку дитини. Психодіагностика тривожності розкриває внутрішнє ставлення дитини до певних ситуацій, дає корисну інформацію про характер взаємин, що склалися у неї з однолітками і дорослими, зокрема, в сім'ї і дитячому садку.

Мета. Виявити кількісні і якісні показники тривожності дитини.

Організація. Дитині індивідуально і в строго перерахованому порядку один за іншим пред'являють картинки стимульного матеріалу.

Стимульним матеріалом є 14 малюнків (див. стимульний матеріал). Кожен малюнок сюжетно показує деяку типову для життя дитини-дошкільника ситуацію:

1. Гра з молодшими дітьми (дитина грає з малюком).
2. Дитина і мати з немовлям (дитина йде поряд з матір'ю, яка везе коляску з немовлям).
3. Об'єкт агресії (дитина тікає від однолітка, який нападаючого на неї).
4. Одягання (дитина сидить на стільці і взувається).
5. Гра із старшими дітьми (дитина грається із старшою дитиною).
6. Укладання спати наодинці (дитина йде до свого ліжечка, батьки сидять в кріслі спиною до неї).
7. Умивання (дитина умивається у ванній кімнаті).
8. Догана (мати, піднявши вказівний палець, строго вимовляє дитині за щось).
9. Ігнорування (батько грає з малюком, а дитина стоїть наодинці).
10. Агресивний напад (одноліток відбирає у дитини іграшку).

11. Збирання іграшок (мати і дитина прибирають іграшки).
12. Ізоляція (двоє однолітків тікають від дитини, що стоїть наодинці).
13. Дитина з батьками (дитина стоїть між матір'ю і батьком).
14. Обід наодинці (дитина одна сидить за столом, тримаючи в руці склянку).

До запропонованого в методиці експериментального матеріалу О.А. Белобрикіною (2006) було додано дві ситуації:

15. Дорога в дитячий садок (мама веде дитину за руку).
16. Заняття в дитячому садку (діти сидять за столами і слухають вихователя).

Кожний з описаних малюнків виконаний в двох варіантах: для дівчаток і для хлопчиків (див. стимульний матеріал). В процесі тестування обстежуваних зазвичай ідентифікує себе з дитиною тієї ж статі, що й вона сама. Обличчя дитини на малюнку не промальовувало повністю, даний лише загальний контур її голови. Кожен малюнок забезпечений двома додатковими зображеннями дитячої голови, за розмірами точно відповідним контуру особи на основному малюнку. На одному з додаткових зображень представлено усміхнене обличчя дитини, на іншому – сумне. Передбачається, що вибір дитиною того або іншого обличчя залежатиме від її власного психологічного стану у момент проведення тестування.

Метод пред'явлення й інструкції. Пред'явивши дитині малюнок, психолог дає інструкцію-роз'яснення наступного змісту:

Ситуація 1. «Як ти думаєш, яке у дитини буде обличчя, веселе чи сумне, – він (вона) грається з малюнком?»

Ситуація 2. «Як ти думаєш, яке у дитини буде обличчя, сумне чи веселе, – він (вона) гуляє із своєю мамою і малюнком?»

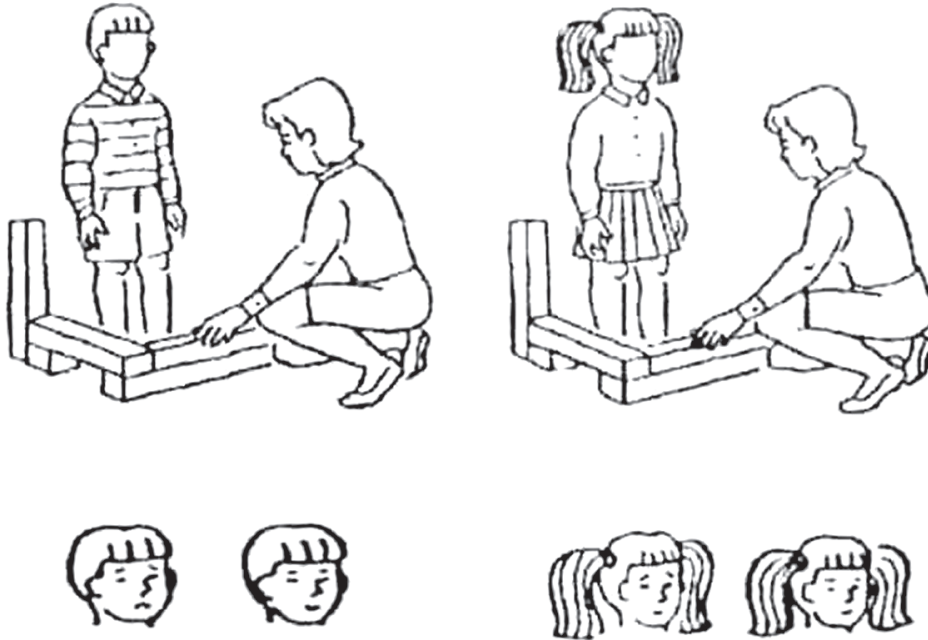
Ситуація 3 (об'єкт агресії). «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, веселе або сумне?»

Ситуація 4. «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, сумне чи веселе, – він (вона) одягається?»

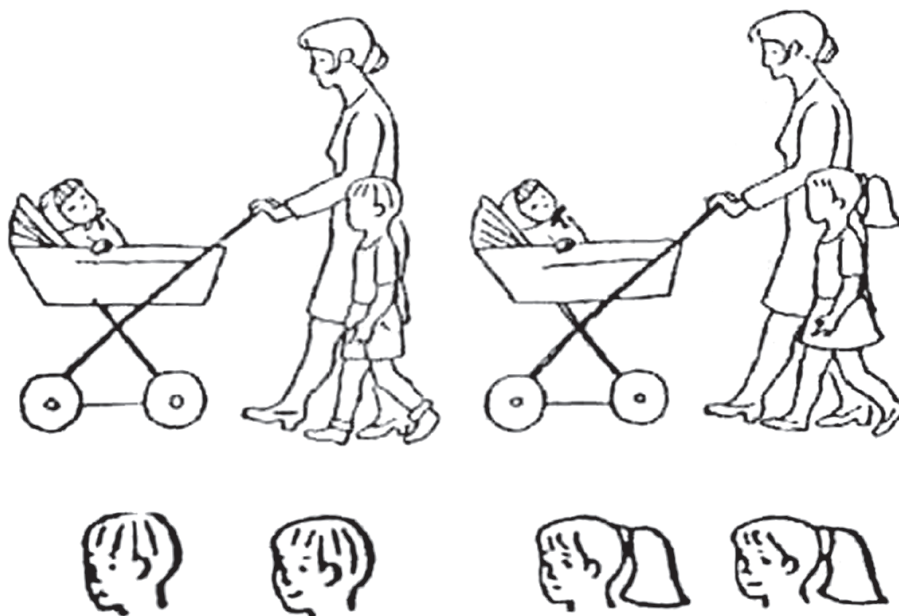
Ситуація 5. «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, веселе чи сумне, – він (вона) грається із старшим хлопчиком (старшою дівчинкою)?»

Ситуація 6. «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, сумне чи веселе, – він (вона) йде спати?»

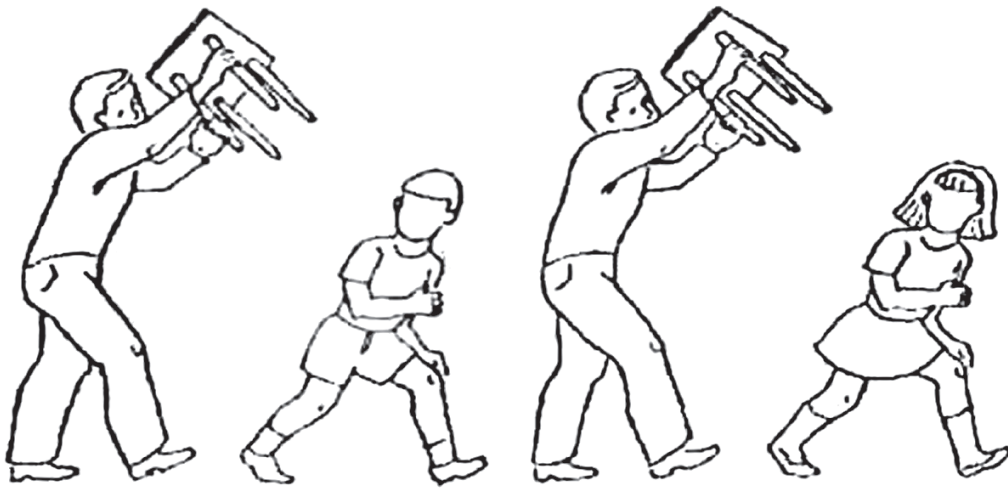
**Стимульний матеріал до методики «Веселе чи сумне обличчя?»
(ситуації 1–16)**



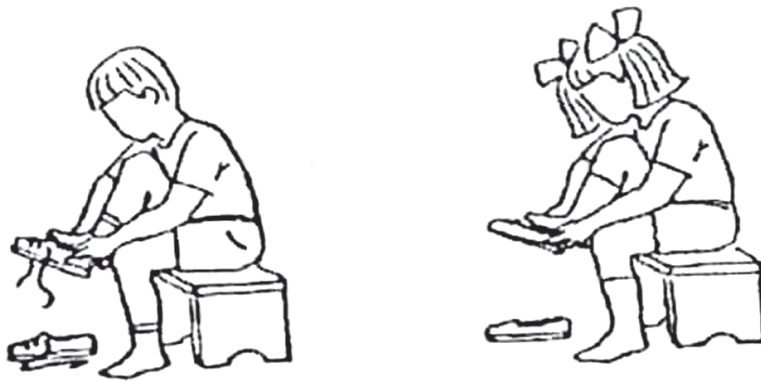
1. Гра з меншими дітьми



2. Дитина і мати з немовлям



3. Об'єкт агресії



4. Одівання



5. Гра зі старшими дітьми



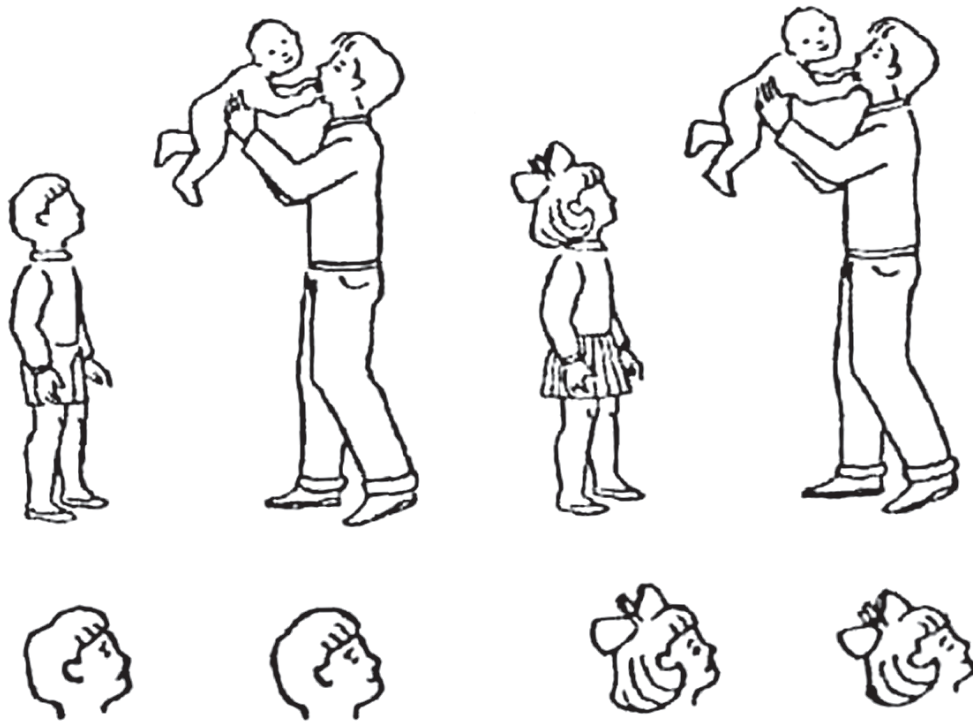
6. Укладання спати наодинці



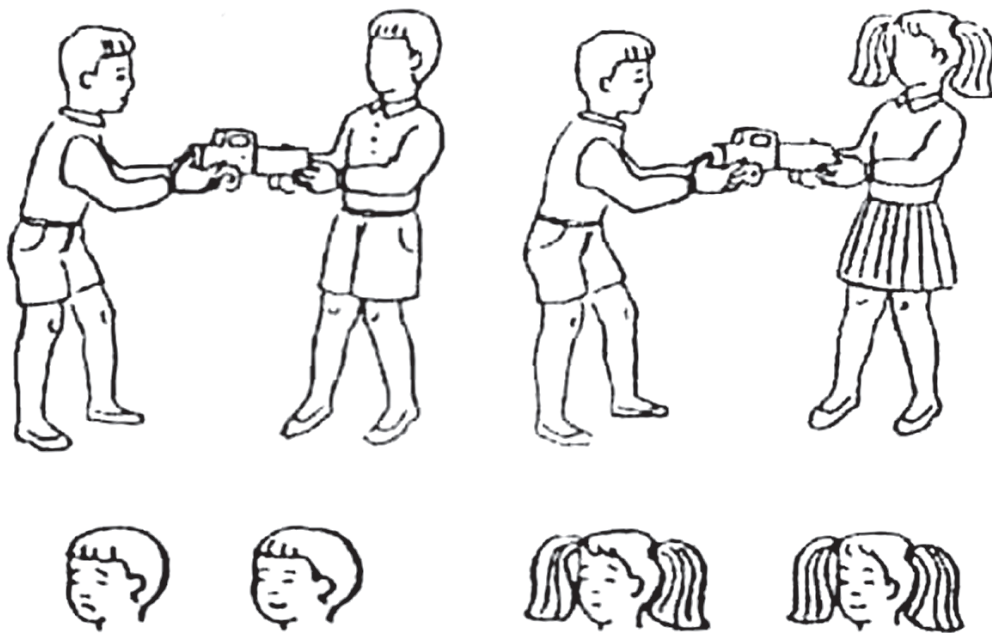
7. Умивання



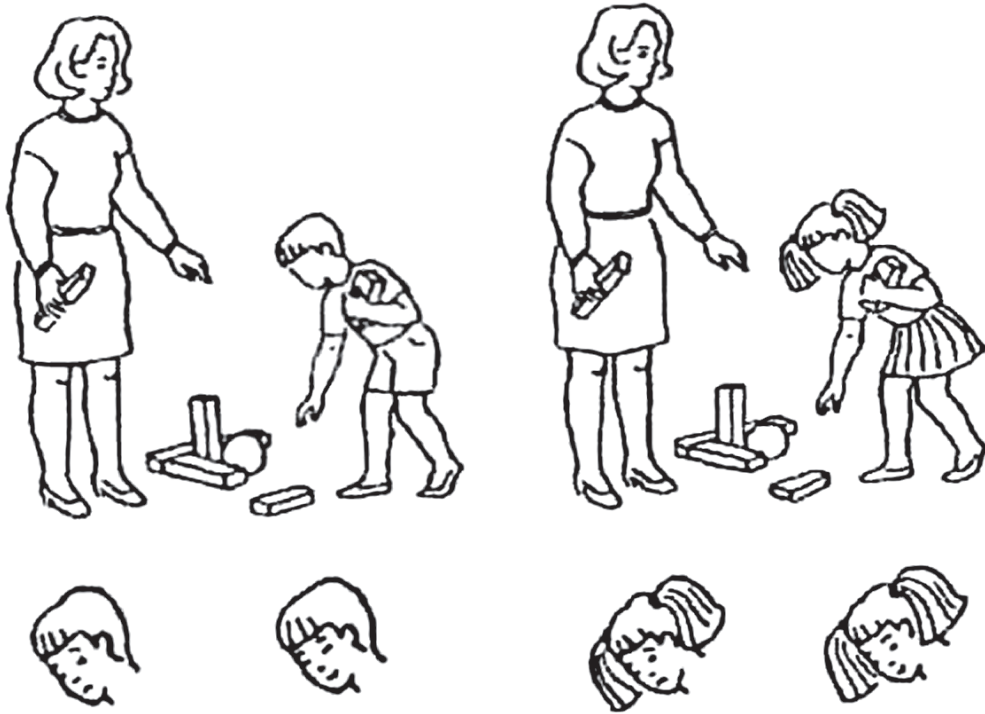
8. Докора



9. Ігнорування



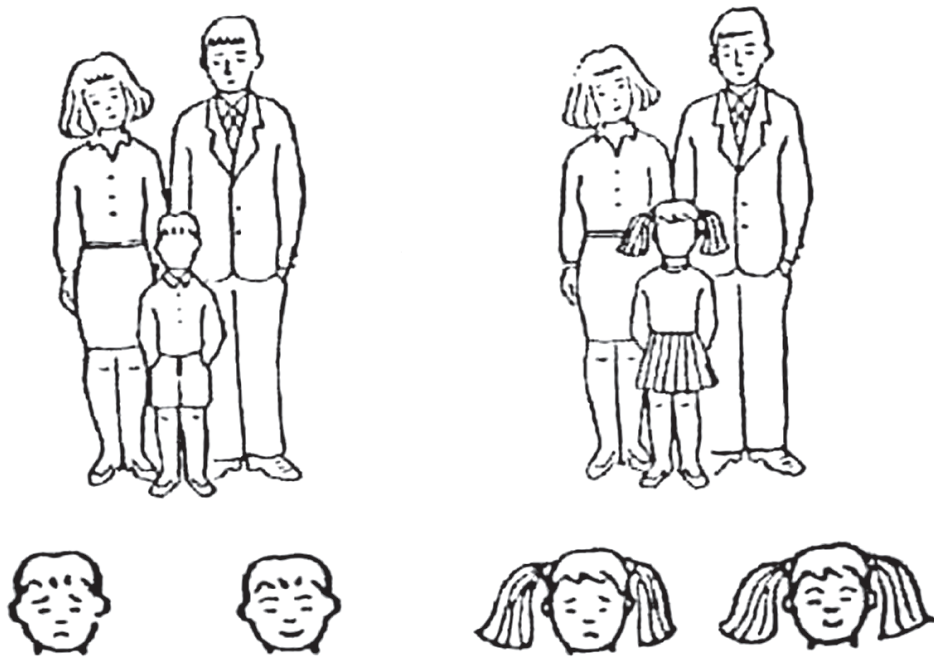
10. Агресивний напад



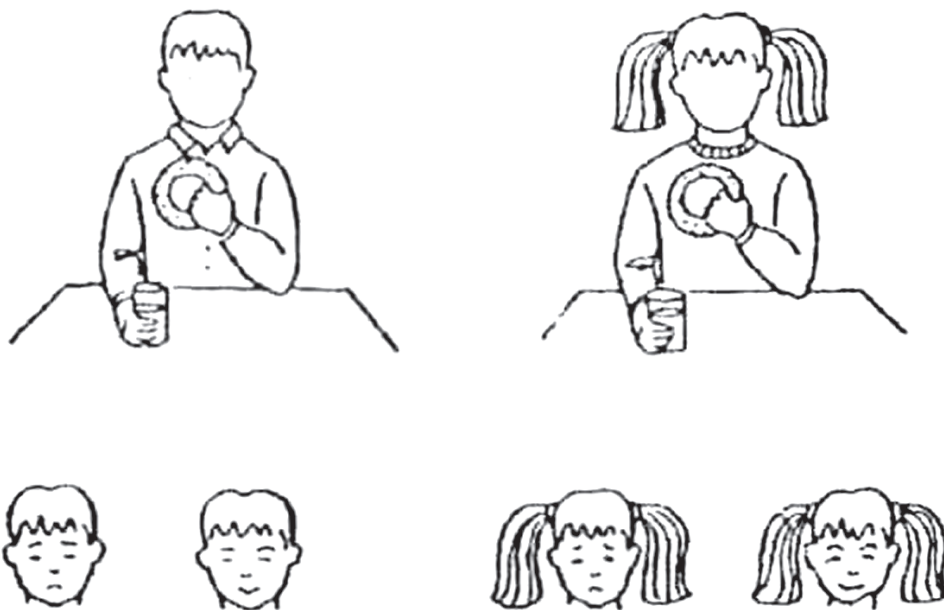
11. Збирання іграшок



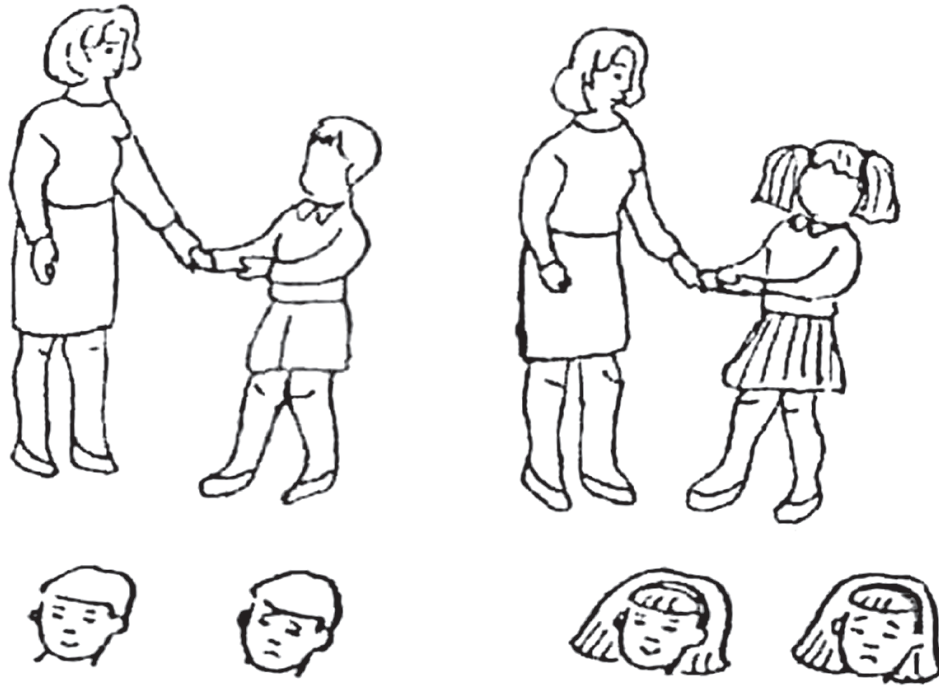
12. Ізоляція



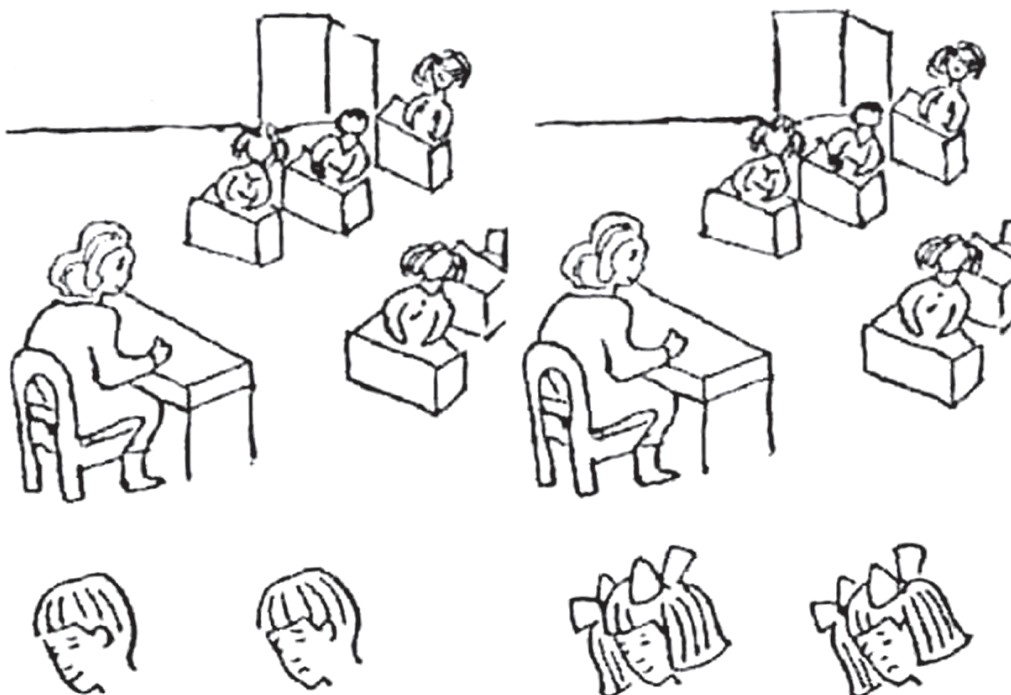
13. Дитина з батьками



14. Їсть на одинці



15. Дорога в дитячий садок



16. Заняття у дитячому садочку

Ситуація 7. «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, веселе чи сумне, – він (вона) у ванні?»

Ситуація 8 (догана). «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, сумне чи веселе?»

Ситуація 9 (ігнорування). «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, веселе чи сумне?»

Ситуація 10 (агресивний напад). «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, сумне чи веселе?»

Ситуація 11. «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, веселе чи сумне, – він (вона) прибирає іграшки?»

Ситуація 12 (ізоляція). «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, сумне чи веселе?»

Ситуація 13. «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, веселе чи сумне, – він (вона) з своїми мамою і татом?»

Ситуація 14. «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, сумне чи веселе, – він (вона) їсть?»

Ситуація 15. «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, веселе чи сумне, – він (вона) йде в дитячий сад?»

Ситуація 16. «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, сумне чи веселе, – він (вона) на занятті у групі?»

Обробка й інтерпретація результатів. Вибір дитиною відповідного обличчя і її словесні вислови фіксуються у спеціальному протоколі. Протоколи, заповнені при опиті кожної дитини, піддаються якісному і кількісному аналізу.

Кількісний аналіз. На підставі даних протоколу обчислюється індекс тривожності (ІТ), який рівний вираженому у відсотках відношенню числа емоційно-негативних виборів до загального числа малюнків.

$$ІТ = n / 16 \times 100\%,$$

де n – кількість емоційно-негативних виборів.

Для результатів, представлених у зразку, ІТ буде рівний 31% ($5/16 \times 100 = 31,25$). Отриманий показник співвідноситься з рівневими даними:

- високий рівень тривожності (ІТ більше 50%);
- середній рівень тривожності (ІТ в межах від 20 до 49%);
- низький рівень тривожності (ІТ в інтервалі від 0 до 19%).

Психологічно допустимим вважається *середній рівень тривожності*. Показники, що вказують на високий і низький ІТ, свідчать

про порушення емоційного розвитку дітей. Причому *низький рівень тривожності* може служити або ознакою недостатньо розвиненої емоційної сензитивності дитини, або свідченням включення механізмів захисту або гіперкомпенсації. *Підвищений рівень тривожності* свідчить про недостатню емоційну адаптованість дитини до певних соціальних ситуацій, що викликають неспокій. *Високий рівень тривожності* вказує на емоційну гіперсензитивність дитини, схильність до переживання очікування дії стресора, фрустратора. Тривале переживання стану тривожності і постійне знаходження в психотравмуючих ситуаціях можуть призводити до виникнення у дитини стійких страхів, як усвідомлених, так і неусвідомлених.

У ході *якісного аналізу* кожна відповідь дитини (другий стовець протоколу) аналізується окремо. На основі такого аналізу робляться висновки щодо емоційного досвіду дитини з навколишніми людьми і того сліду, який цей досвід залишив у душі дитини.

До нормативно позитивного емоційного забарвлення відносять ситуації 1 (гра з молодшою дитиною), 5 (гра із старшою дитиною) і 13 (дитина з батьками).

Ситуації 3 (об'єкт агресії), 8 (догана), 10 (агресивний напад) і 12 (ізоляція) мають негативне емоційне забарвлення.

Зразок заповнення протоколу опитування дитини за тестом тривожності

П. І. дитини _____ Вік (дата народження) _____
Група _____ Дата обстеження _____

№ ситуації	Коментарі дитини	Вибір
1	2	3
1		+
2		+
3	Хоче вдарити його стільцем. У нього сумне обличчя	-
4		+
5	Веселе, тому, що грається з дітьми	+
6	Сумне, його мама спати примушує	-
7		+
8	Мама йому щось розповідає	+
9	Тому що малюк тут	+

Продовження таблиці

1	2	3
10	Тому що у нього іграшку забрали	–
11	Мама примушує іграшки прибирати, а він ще не награвся	–
12	Діти хочуть піти від нього	–
13	Вони в парк гуляти всі разом пішли	+
14	Його смачно нагодували	+
15	Його діти, друзі в садочку чекають	+
16	Він правильно відповідає, і його хвалять	+

Примітка: знаком «+» фіксується емоційно позитивний вибір; знаком «–» – емоційно негативний вибір; жирним шрифтом виділені номери карток, при пред’явленні яких дитині зміст ситуації не розшифровується.

Ситуації 2 (дитина і мати з немовлям), 4 (одягання), 6 (укладання спати наодинці), 7 (умивання), 9 (ігнорування), 11 (прибирання іграшок), 14 (їжа наодинці), 15 (дорога в дитячий садок) і 16 (заняття в групі) мають подвійний емоційний сенс, який може бути як позитивним, так і негативним. Саме біполярно трактовані ситуації в методиці мають основне проектне навантаження. Те, якого сенсу додає їм дитина, вказує на типовий для неї емоційний стан у подібних життєвих ситуаціях. Так, дитина, що робить негативні емоційні вибори в ситуації 4 (одягання), 6 (укладання в ліжко наодинці), 14 (їжа наодинці), 15 (дорога в дитячий садок), 16 (заняття в дитячому саду), з високим ступенем вірогідності матиме високий ІТ. Дитина, що робить негативні емоційні вибори в ситуаціях 2 (дитина і мати з немовлям), 7 (умивання), 9 (ігнорування), 11 (прибирання іграшок), з великою вірогідністю отримає високий або середній ІТ.

Таблиця 3.7

**Зразок фіксації внутрішньогрупового розподілу
показників тесту**

Рівень тривожності	Всього		Хлопчики		Дівчатка	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Високий						
Середній						
Низький						
Відсутній						

Примітка. Відсотковий показник визначається як відношення кількості дітей, що мають конкретний ІТ, до загальної кількості дітей у групі. Для стовпців «Хлопчики», «Дівчатка» процентний показник обчислюється по відношенню до загальної кількості хлопчиків (дівчаток) у групі. Наприклад, у групі 10 дівчаток, три з яких мають високий рівень тривожності. У відсотковому відношенні цей показник буде рівний 30% ($3/10 \times 100\%$).

Найбільший рівень тривожності виявляється в ситуаціях, що моделюють взаємини «дитина – дитина» (Гра з молодшою дитиною. Об'єкт агресії. Гра із старшою дитиною. Агресивний напад. Ізоляція). Очевидно, тут має місце найбільше число негативних емоційних виборів, причому старші діти (5–7 років) проявляють рівень тривожності вищий, ніж молодші. Значно нижчий рівень тривожності в ситуаціях, що моделюють взаємини «дитина – дорослий» (Дитина і мати з немовлям. Догана. Ігнорування. Дитина з батьками), а також відтворюючих повсякденні дії (Одягання. Укладання спати наодинці. Умивання. Прибирання іграшок. Їжа наодинці. Дорога в дитячий садок. Заняття в дитячому садку).

Далі результати індивідуального аналізу фіксують в узагальнених таблицях, що відображають сумарні значення показників тесту в цілому по групі, і на їх основі також здійснюють кількісний і якісний аналіз.

Особливу психологічну інформацію дає аналіз емоційно негативних виборів, сумарні показники (дані по групі) яких також фіксують в спеціальній таблиці.

Таблиця 3.8

Зразок таблиці результатів розподілу емоційно негативних виборів

№ ситуації		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Всього по групі	К																
	%																
Хлопчики	К																
	%																
Дівчатка	К																
	%																

Працюючи з даною таблицею, психолог має можливість бачити загальну картину емоційного стану дітей групи. Наприклад, наочно побачити найбільш фруструючі ситуації, в яких опиняються діти даної групи, а також ситуації, негативні переживання, у тому числі і їх переважання у хлопчиків або дівчаток.

2. Тест колірних переваг М. Люшера

У практиці психодіагностики і психокорекції досить часто виникає необхідність визначення *актуального емоційного стану дитини*, відстеження взаємозв'язку тих або інших емоційних станів з продуктивністю її зовнішньої і внутрішньої діяльності і динамікою ряду особистісних проявів. Однією з найбільш ефективних для досягнення цієї мети є експрес-методика ТКП швейцарського психолога **Макса Люшера**, який до того ж дозволяє достатньо точно виявляти важливі особистісні характеристики дитини.

Механізмами, що реалізують відповідність кольору й емоційного стану, мабуть, є *механізми синестезії*. Феномен синестезії полягає в тому, що відчуття однієї модальності оцінюється і описується в категоріях іншої сенсорної системи («оксамитовий голос», «кисла фізіономія» «нудьга зелена», «мені фіолетово» і т. п.). Фізіологічними механізмами синестезії є кросмодальні переходи, коли збудження, викликане в одній сенсорній системі (модальності), транслюється не тільки у власні проекційні зони мозку, але і по колатералях аксонів потрапляє в проекційні зони інших сенсорних систем і викликає супутнє першому відчуття. Очевидно, є певні взаємозв'язки фізіологічних систем, відповідальних за колірний зір (Є.Н. Соколов, Г.Г. Вучетич, Г.А. Ізмайлов, Н.Н. Ніколаєнко) й «емоційного мозку», що включає зони гіпокампу, лімбічної системи, ділянок гіпоталамуса, що утворюють коло Папеца. За допомогою механізмів синестезії на основі сприйняття однієї модальності відбувається відтворення, реконструкція цілісного інтермодального образу.

Американський дослідник Лоуренс Маркс розглядає синестезію як універсальну форму домовної категоризації, передуючу категоризації у поняттях. У дослідженнях В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко (1988) з побудови семантичного простору, проведених на матеріалі малюнків К. Чюрльоніса і вербальних понять, було доведено, що семантичні

структури образної і вербальної форм репрезентації тотожні на рівні глибинної семантики, тобто природна мова і мова образів, символів може бути зредукована до якогось простішого і, очевидно, генетично первинного коду, що характеризується емоційною насиченістю і малоструктурованою образністю. Численні дослідження з побудови семантичних просторів на базі різних національних мов показали універсальність цього глибинного синестезичного коду для представників різних культур. Теоретичне обґрунтування взаємозв'язку колірної сенсорики з емоційним життям особистості допомагає поглибленому розумінню причин фрустраційної поведінки дітей (і агресивної, і депресивної), які мають негативну або занижену самооцінку.

Мета. Виявити *актуальний емоційний стан*, а також деякі особистісні характеристики й індивідуальні особливості дітей, такі як *самобутність, гетерономність, концентричність, працездатність* і т.п.

Таблиця 3.9

Інтерпретаційні коефіцієнти тесту М. Люшера

№	Коефіцієнт	Формула розрахунку	Змістовна характеристика
1	Гетерономність	$G = (A1 + A4) - (A2 + A3)$ мінімальне значення: -9,8; максимальне значення: +9,8	Високі значення виражають гетерономність, яка виявляється в пасивності, схильності до залежності (конформність), спонтанності поведінки, сензитивності й надмірній слухняності. Низькі – автономність і активність, ініціативність, незалежність і самостійність, схильність до домінування, прагнення до успіху, до самоствердження. Дитина неслухняна, але має свою думку.*
2	Концентричність	$K = (A1 + A2) - (A3 + A4)$ мінімальне значення: -9,8; максимальне значення: +9,8	Високі значення свідчать про концентричність суб'єкта – він зосереджений лише на своїх проблемах, не схильний до спілкування, надмірно самокритичний.

2	Концентричність	$K = (A1 + A2) - (A3 + A4)$ мінімальне значення: $-9,8$; максимальне значення: $+9,8$	Низькі – виражають ексцентричність суб'єкта, він цікавиться оточенням як об'єктом дії або джерелом отримання допомоги, відвертістю і спрямованістю на спілкування.
3	Баланс Особистісних властивостей	$OB = (A2 + A4) - (A1 + A3)$ мінімальне значення: $-9,8$; максимальне значення: $+9,8$	Високі значення указують на суперечність особистості, її нестійкість, непередбачуваність в поведінці, холеричність, запальність. Нервові процеси не збалансовані. Низькі – нервові процеси збалансовані, особові якості утворюють цілісний комплекс; суб'єкт урівноважений, спокійний.
4	Баланс автономний	$VB = (A3 + A4) - (A1 + A7)$ мінімальне значення: $-9,8$; максимальне значення: $+9,8$	При високих значеннях переважає тонус симпатичної нервової системи, катаболічні обмінні процеси (змінюється стан органів). При низьких – тонус парасимпатичної нервової системи, що забезпечує гомеостаз, що створює стійкий стан органів.
5	Працездатність	$P = A2 + A3 + A4$ мінімальне значення: $+9,1$; максимальне значення: $+20,9$.	При високих значеннях (від 18 до 20,9) – працездатність висока (суб'єкт може працювати довго, не стомлюючись). Значення від 14 до 17,9 указують на середній рівень працездатності. Низька працездатність, схильність до швидкого стомлення – від 9,1 до 13,9.
6	Стресовий стан	$C = C1 + C2$ $C1 = A6 + A7 + A0$	На низький рівень стресу указують значення в діапазоні від 0 до 14.

6	Стресовий стан	<p>(якщо вони знаходяться на перших трьох позиціях, то їм привласнюються наступні значення: на третій – 6,0, на другій – 6,8, на першій – 8,1). $C2 = A1 + A2 + A3$ (якщо вони знаходяться на будь-якій з останніх трьох позицій, то їм привласнюються наступні значення: на шостій – 6,0, на сьомій – 6,8, на восьмій – 8,1). Мінімальне значення: 0; максимальне значення: +41,8</p>	<p>Середні значення (15-19) указують на передстресовий стан. При високих значеннях (більше 20) випробовуваний знаходиться в стані стресу</p>
---	----------------	---	--

*На думку Л. Ковара (1979) і Р. Дарендорфа (1977), в ідеалі автономність і новий життєвий досвід дитини, що збагачує її «Я», а також тісні міжособистісні взаємини є взаємодоповнюючими. Чим більше особистість автономна і компетентна, тим більше у неї можливостей, вважають дослідники, для глибоких взаємин з оточуючими.

Організація. Тест полягає в ранжируванні за відданню переваги набору з восьми (короткий варіант) позбавлених текстури колірних поверхонь. За кожним кольором закріплено символічне значення, на підставі якого психолог не тільки розшифровує отриману від дитини колірну послідовність, але й прочитує її як якийсь текст про

її емоційний стан, потенційні можливості, особистісні характеристики й оцінку свого «Я».

Процедура тестування здійснюється двічі – на початку психодіагностики дитини і як її завершальний етап. Залежно від цілей використовують математичну або класичну обробку. При математичній обробці аналізу піддається тільки перша вибірка випробовуваного. Класична обробка припускає аналіз двох і більше виборів. У даному варіанті класична обробка не представлена, оскільки вона достатньо описана в спеціальній літературі (Собчик Л.Н. Метод цветовых выборов: Модифицированный цветовой тест Люшера: Методическое руководство. СПб.: Речь, 2005; Цветовой тест М. Люшера // Руководство к применению. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1995; Люшер М. Цвет вашего характера. М., 1996), а також існують комп'ютерні варіанти методики.

При розкладці карток слід розміщувати їх так, щоб коричневий, сірий, фіолетовий і чорний кольори не були розташовані в безпосередній близькості.

Інструкція. «Подивися уважно на ці вісім кольорів і вибери, який колір тобі подобається найбільше (вибрану дитиною картку перевертають колірною стороною вниз). А зараз вибери з карток, що залишилися, ту, яка тобі подобається більше за інші».

У випадку, якщо дитина починає вибирати картки підряд, то інструкцію слід змінити, запропонувавши їй вибрати колір, який найбільше не подобається. В цьому випадку номер кольору записується у вибірці крайнім справа в рядку (його позиція – 8). При необхідності повтору даної інструкції кожен подальший вибір відкладеного кольору розміщується у вибірці зліва від попереднього (тобто записується справа наліво), по черзі займаючи позицію 7,6 і т.д.)

Кольори, яким віддається перевага, фіксують в рядку один за одним (за порядком вибору) зліва направо.

Обробка, аналіз та інтерпретація результатів. Аналіз і інтерпретація показників здійснюються за допомогою математичної обробки даних, розробленої Г.А. Амінєвим (1982), і рангової таблиці значень, запропонованої Ю.М. Орловим (1984). Г.А. Амінєвим на основі факторного аналізу було виділено *шість інтерпретаційних коефіцієнтів* для даного тесту: гетерономність (Г), концентричність (К), баланс особистісних властивостей (ОБ), баланс автономної (ве-

гетативної) нервової системи (ВБ), працездатність (П), наявність стресового стану (РС). Всі ці коефіцієнти (показники) розраховуються за відповідними формулами, що відображають те або інше поєднання кольорів у вибірці (табл. 3.10).

Для обчислення одного з шести позначених коефіцієнтів (показника конкретної особистісної характеристики) знаходять, яку позицію (місце) синій (А1), зелений (А2), червоний (А3) і жовтий (А4) кольори займають у колірній вибірці випробовуваного. Наприклад, у вибірці **3 4 6 5 2 1 7 0** ми бачимо, що синій займає 6 місце, зелений – 5, червоний – 1 і жовтий – 2 місце. Потім за таблицею 5 переводимо позиції в умовні бали і підставляємо їх у формули. Наприклад, за формулою гетерономності набуваємо наступного значення: $\Gamma = (4 + 6,8) - (4,7 + 8,1) = -2$.

Отриманий показник означає, що випробовуваному властива тенденція до автономності.

Таблиця 3.10

Значення умовних балів, відповідних рангам кольору у вибірці

Позиція	1	2	3	4	5	6	7	8
Бал	8,1	6,8	6,0	5,3	4,7	4,0	3,2	1,9

Наше дослідження показало, що занижена самооцінка найчастіше властива дітям з переважаючим холеричним або меланхолійним типом темпераменту. Мабуть, це пояснюється тим, що діти, у яких домінують дані типи темпераменту, отримують найбільшу кількість емоційно-негативних оцінок оточуючих: холерик із-за своєї надмірної активності; меланхолік, навпаки, із-за скутості і нерозторопності (таблиця 6). Слід пам'ятати, що в реальності не існує людей з «чистим» типом темпераменту, але той або інший тип може бути переважаючим. Наприклад, холерико-меланхолійний тип свідчить про переважання у суб'єкта холеричного темпераменту і, отже, в повсякденних ситуаціях він даватиме реакції, властиві холерикові, а в особливо критичні періоди – реагуватиме як типовий меланхолік.

Доведено (Г.Е. Бреслав, П.В. Янишин і ін.), що в колірних перевагах безпосередньо відбивається стійкий компонент психофізіологічного стану випробовуваного і лише через нього (опосередковано)

– емоційні особливості особистості і специфіка актуального психофізіологічного стану.

Якісний аналіз колірної вибірки випробовуваного дозволяє виявити психофізіологічний зміст, який є істотно важливим для успішної діяльності суб'єкта. Про психофізіологічний стан особистості свідчить показник сумарного відхилення (СВ), який спирається на поняття *аутогенної норми* (АН) колірних переваг. Вона отримана Г. Вальнефером (H. Wallnofer, 1966) на пацієнтах при проведенні психотерапевтичних курсів. Вальнефер виявив, що при виписці переваги пацієнтів, що успішно вилікувалися, підтягувалися до послідовності **3 4 2 5 1 6 0 7**. Цей вибір був прийнятий Люшером як норма колірних переваг і є еталонним індикатором нервово-психічного благополуччя.

У дослідженнях, проведених під керівництвом П.В. Яньшина (2000, с. 96), виявлено, що «процес сприйняття кольору закономірно категоризований на рівні семантичних конструктів, що опосередковують структуру самосвідомості особистості». Так, при низькій актуальній самооцінці коричневий колір у першій розкладці розташовується в кінці ряду, в другій – зрушується на початок.

Те ж саме спостерігається і в пересуванні сірого кольору. Окрім цього, в другій розкладці фіолетовий і синій кольори знаходяться на перших позиціях, а червоний – на будь-якій з останніх. Реконструкція розкладки, що відповідає низькій актуальній самооцінці, виглядає таким чином: 1) **?????? 0 6**; 2) **6 0 5 1 ? ? ? 3**. Цифри відповідають умовним позначенням кольорів за М. Люшером; знаки питань – невідомим рангам кольорів, що залишилися.

Підвищена актуальна самооцінка реконструюється в розкладці відповідно: 1) **6 0 ? ? ? ? ? ?**; 2) **3 ? ? ? 1 5 0 6**.

З погляду П.В. Яньшина, ступінь задоволеності людини собою пов'язаний головним чином з чотирма кольорами: зеленим, жовтим, червоним і сірим, причому останній враховується тільки в першій розкладці. *Велика задоволеність* собою (визначається мінімальною різницею між ідеальною і актуальною самооцінками) повинна спостерігатися, коли зелений, жовтий, червоний і сірий колір у першій розкладці знаходяться на останніх місцях, а в другій зрушуються до початку ряду (окрім сірого). Відповідно, реконструкція розкладки, що вказує на високу задоволеність собою, виглядає таким чином: 1) **???? 0 3 4 2**; 2) **2 4 3 0 ? ? ? ?**.

Низькому рівню задоволеності собою відповідає наступна розкладка: 1) 2 4 3 0 ? ? ? ?; 2) ? ? ? ? 0 3 4 2.

Слід зазначити, що у разі використання даних першої і другої розкладок окремо прогностична сила моделі зменшується, але прогноз за першою розкладкою точніший, ніж за другою.

Таблиця 3.11

Співвідношення темпераменту й особистісних характеристик

Домінуючий тип темпераменту	Особистісні характеристики
Сангвінічний	Автономність. Ексцентричність. Збалансованість нервових процесів. Працездатність і рівень стресу можуть бути як середніми, так і високими
Холеричний	Автономність. Ексцентричність. Незбалансованість нервових процесів. Працездатність – від низької до середньої. Високий рівень стресу
Меланхолійний	Гетеронімність. Концентричність. Незбалансованість нервових процесів. Низька працездатність. Високий рівень стресу
Флегматичний	Концентричність. Збалансованість нервових процесів. Працездатність – від середньої до високої. Рівень стресу – від низького до середнього

Таблиця 3.12

Зразок обчислення сумарного відхилення від аутогенної норми

Показники	Назва кольору і його цифровий символ							
	червоний (3)	жовтий (4)	зелений (2)	фіолетовий (5)	синій (1)	коричневий (6)	сірий (0)	чорний (7)
Місце кольору у виборі дитини								

Продовження таблиці

Місце кольору в АН								
Відхилення за кольором								
Сумарне відхилення = 2 + 4 + 2 + 4 = 12								

3. Методика «Вивчення особливостей реагування в проблемній ситуації»

Мета. Виявити *специфіку реакцій дитини на проблемну ситуацію*.

Організація. Діагностична процедура припускає використання ряду проблемних ситуацій, які можуть використовуватися як комплексно, так і автономно, залежно від характеру завдань, що вирішуються психологом у контексті запиту або робочої гіпотези.

Увазі дитини пропонується *казковий сюжет*, по ходу якого їй пропонують здійснити спробу *вирішення проблемної ситуації*. У процесі діяльності фіксуються і враховуються особливості поведінки дитини, всі мовні вислови і мімічні реакції на обстановку дослідження: в процесі сприйняття тексту і самостійного вирішення проблемних ситуацій, наявність оригінальних рішень, характер відволікань і порушень інструкції.

Процедура дослідження. Випробовуваному розповідається казка (пропонується модифікація казок «Зачарована королева» і «Дочка-семилітка» із збірки «Бібліотека світової літератури для дітей. Билини. Староруські повісті». М.: Дитяча література, 1989. С. 285-290, 316-318):

«У деякому царстві, в деякій країні жив-був цар. Служив у того царя в кінній гвардії солдат, служив вірою і правдою. За його вірну службу наказав цар відпустити солдата додому і дати йому в нагороду коня, на якому солдат в полку їздив, і мішечок з грошима.

Попрощався солдат з своїми товаришами і поїхав на батьківщину. День їде, і другий, і третій... Ось вже тиждень пройшов, і другий, і третій – не хватає у солдата грошей, нічим годувати ні себе, ні коня, а до дому далеко-далеко! Бачить солдат, що справа-то кепська, дуже

їсти хочеться, та і втомився в дорозі. Став він по сторонах дивитися і побачив осторонь великий замок. «Нумо, – думає, – чи не заїхати туди; може хоч на якийсь час на службу візьмуть – що-небудь та зароблю».

Повернувшись до замку, в'їхав у двір, коня на стайню поставив і дав йому корму, а сам у палати пішов. У палатах стіл накритий, на столі їжа – чого тільки душа побажає! Солдат наївся, напився і вирішив прилягти відпочити. Раптом входить ведмедиця:

– Не бійся мене, добрий легеню, ти на добро сюди потрапив: я не люта ведмедиця, а червона дівчина – зачарована царівна. Якщо справишся із завданнями, то чаклунство зруйнується – я зроблюся як і раніше царівною і вийду за тебе заміж, а не справишся – століття тобі тут жити. Вирішуй, солдат, воля твоя – можеш наперед відмовитися».

Питання випробовуваному (ситуація 1): «Як ти думаєш, яке рішення прийняв солдат?»

Після відповіді дитини триває продовження казки: «Солдат погодився. Ведмедиця йому і говорить:

– Повинен ти завтра вранці з'явитися до мене – ні пішки, ні на коні; ні з гостинцем і ні без гостинця; ні в мокрому і не в сухому одязі. «Ну, – думає солдат, – з таким хитрим завданням не легко справитися».

Питання випробовуваному (ситуація 2): «Як ти думаєш, чи справиться солдат з першим завданням? Що він придумав?» Після відповіді випробовуваного продовжують казку: «На ранок з'являється солдат до ведмедиці, як велено. Похвалила вона його і дає друге завдання:

– Повинен ти три ночі в люту негоду під деревом у саду переночувати.

Погодився солдат; ведмедиця пішла, і залишився він один. Тут все навколо зашуміло, завіяло, піднявся сильний вітер – аж з ніг збиває, в обличчя колючий сніг летить, небо потемніло – не видно нічого. Напала на солдата така туга, що на світ би не дивився, а чим далі – тим сильніше».

Питання випробовуваному (ситуація 3): «Як ти думаєш, яке рішення прийняв солдат?» Казка закінчується після відповіді дитини.

«Переночував солдат три ночі; уранці з'являється до нього царівна краси неописаної, дякує йому за дотепність і мужність і велить до вінця споряджатися. Негайно вони весілля зіграли і стали разом жити і ні про що не сумувати».

Аналіз даних здійснюється на основі наступних критеріїв:

1. Ставлення дитини до діяльності і її результату:

3 бали – активний відгук на пропозицію, інтерес (стійкий) як до процесу діяльності, так і до її результату;

2 бали – активність та інтерес нестійкі, ситуативні;

1 бал – активність низька, інтерес короткочасний;

0 балів – повна відмова від діяльності.

2. Результати діяльності:

3 бали – проблемна ситуація вирішується;

2 бали – проблема близька до вирішення, але дитина не завершує її;

1 бал – проблема не вирішується унаслідок того, що вона не виявлена.

0 балів – проблема виявлена, але дитина уникає (йде) її вирішення.

3. Характер вирішення проблемної ситуації:

3 бали – використання конструктивних, соціально прийнятних досягнень результату;

2 бали – в цілому конструктивне рішення проблеми, проте засоби не завжди несуть позитивну і соціально прийнятну забарвленість;

1 бал – неконструктивне вирішення проблеми (виграє одна сторона), не враховуються потреби партнера;

0 балів – використання негативно виражених (агресивних, руйнівних) способів, засобів для досягнення результату;

4. Емоційне реагування (зовнішній прояв) в процесі діяльності:

3 бали – позитивне, оптимістичне ставлення й упевненість в правильності прийнятого рішення;

2 бали – у цілому позитивне, але часом дитину долає невпевненість в правильності прийнятого рішення;

1 бал – песимізм і сумніви у правильності запропонованого нею рішення, недостатня впевненість у власних силах;

0 балів – негативна або неадекватна оцінка прийнятих рішень.

На кожну дитину оформляється протокол, результати заносять у спеціальну таблицю:

Таблиця 3.13

Критерії	Ситуації			Загальний бал	Рівень
	1	2	3		
1.					
2.					
3.					
4.					
Підсумковий бал					

Обробка й інтерпретація результатів здійснюється за наступним алгоритмом: 1) підраховується середній сумарний бал за кожною ситуацією окремо; 2) отримані середні показники за всіма трьома ситуаціями складаються; 3) підсумкова сума балів ділиться на 4; 4) різницю чисел складає підсумковий бал, який зіставляється з рівневими показниками:

- 9–12 балів указують на здатність дитини до конструктивного вирішення проблемної ситуації, наявність у дитини почуття успішності;
- 4–8 балів свідчать про недостатньо розвинене почуття впевненості у власних силах і здатності до пошуку конструктивних способів вирішення проблемної ситуації;
- 0–3 бали – у дитини не сформована здатність до конструктивного вирішення проблемної ситуації, спостерігається наявність орієнтації на мотив «уникнення невдач».

4. Методика «Чарівна паличка»

Мета. Виявити *мотиваційно-потребові переваги* і типологію *домінуючих бажань* у дитини.

В основу тестової процедури покладена методика «Золота рибка», запропонована Г.А. Урунтаєвою і Ю.А. Афонькіною (1995).

Організація. Дитині дають чарівну паличку і пропонують загадати будь-яке бажання.

Інструкція. «Ця чарівна паличка може виконати будь-які твої бажання. Попроси у неї те, що ти дуже хочеш, і скажи про це вголос».

Аналіз та інтерпретація результатів. В основу типологізації відповідей покладений *метод контент-аналізу*, що дозволяє типізувати все різноманіття дитячих мотивів за різними підставами.

Основними критеріями диференціації бажань, що висловлюються дитиною, виступають наступні:

1. Процесуальний характер бажань:

- а) творчі;
- б) руйнівні.

2. Предмет бажань (з достатньою часткою умовності):

а) пізнавальні – бажання, що припускають задоволення когнітивних потреб («Хочу навчитися читати»; «Хочу багато знати й уміти»);

б) перетворювальні – бажання, що припускають перетворення предметного навколишнього середовища («Хочу, щоб удома було все красиво, чисто»; «Хочу, щоб навколо росли красиві дерева і квіти»);

в) комунікативні – бажання, що припускають допомогу і встановлення взаємин з іншими людьми («Хочу, щоб Юра зі мною грався»; «Хочу, щоб тітка Ліда запросила мене в гості»; «Хочу, щоб мама мене не лаяла»; «Хочу з Вікою потрапити в зоопарк»; «Хочу, щоб бабуся скоріше видужала»);

г) речові – бажання, орієнтовані на володіння якою-небудь річчю, предметом («Хочу ляльку»; «Хочу нове плаття, іграшку»);

г) матеріальні – бажання, що припускають задоволення матеріальних потреб («Хочу, щоб у тата було багато грошей»; «Хочу багато морозива»).

3. Спрямованість бажань:

а) особисті – бажання, направлені безпосередньо на задоволення власних бажань і потреб;

б) соціальні – бажання, направлені на задоволення бажань і потреб інших людей (друзів, близьких, знайомих, рідних і т. п.);

в) опосередковані – бажання, формально направлені на задоволення потреб інших людей, але переслідують насичення власних потреб («Хочу, щоб у тата була нова машина і він мене возив у садок»; «Хочу, щоб у мами було багато грошей і вона купила мені новий комп'ютер»).

Відповіді дітей фіксуються в спеціальній таблиці:

Таблиця 3.14

№ п/п	П.І. дитини	Вік	Стать	Бажання	Категорія бажання
1					
2					
3					

Для кожної категорії мотивів підраховується частота їх появи у кожної дитини і при необхідності – у групи дітей. На підставі отриманих даних роблять висновки про те, які з мотивів є найбільш пріоритетними.

Переважаючими у старших дошкільників і молодших школярів у нормі є творчі, пізнавальні, комунікативні, перетворювальні і соціально орієнтовані бажання.

5. Методика «Автопортрет»

У структурі самосвідомості особистості зазвичай виділяють два найбільш головних інтегральних компоненти:

- *когнітивний* – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості і т. д.;

- *емоційний* – самоствавлення, самооцінка і т. п., адекватне формування яких, як було показано вище, є умовою оптимальної адаптації людини до соціального оточення. Проте до теперішнього часу в психології вельми поширений односторонній підхід до вивчення проблеми самосвідомості на емпіричному рівні, вирішуваний переважно за допомогою вербальних методик (опитувальників, інтерв'ю з випробовуваним і т. д.). У зв'язку з цим для практичного вивчення особливостей самосвідомості, самоствавлення, самооцінки особистості вельми інформативною може виявитися проектна методика «Автопортрет». Позитив даного тесту полягає в його полівіковому застосуванні (починаючи з 5 років і далі).

На думку О. Кандаурова, автопортрет як форма самоопису пройшов стадію від власне художнього твору до рівня фіксованої самосвідомості людського індивіда. Багато дослідників відзначають, що витоки автопортрета сходять до *пiктографiчного письма*: при необхідності передати повідомлення про себе, свої дії малювали свій портрет, що упізнавався іншими при дешифровці подібних повідомлень.

Генезис жанру автопортрета обумовлений, з одного боку, з посиленням особистісного начала, поглибленням самосвідомості суб'єкта, його значимості й самоцінності, а з іншого – з небаченим розширенням і ускладненням особистості у зв'язку з навколишнім світом, розвитком і загостренням почуття причетності до всього, що відбувається, тяжінням до осмислення найважливіших закономірностей буття, власного життєвого досвіду. Вважається, що будь-який

портрет до певної міри може розглядатися як автопортрет художника, що створив його. Саме на цьому ґрунтується інтерпретація даного графічного тесту як варіанту одного з багатьох графічних завдань.

Специфіка власне жанру автопортрета полягає у проекції на образотворчу площину децентрованого і досить критичного погляду на себе. Момент, коли художник приступає до створення автопортрету, Є.С. Романова (2001) визначає як підсумок самопізнання, а не його початок. У психологічному сенсі автопортрет надає можливість об'єктивного освоєння мультиплікації особистості, а в разі створення серії творів, ймовірно, дозволяє прослідкувати і лінію долі.

Автопортрет – це зображення людини, створене нею самою. В цілях психодіагностики, вважає Є.С. Романова, важливо, якою мірою автопортрет як зображення його творця вичерпує свою модель і обмежується нею, а також за якими типологічними ознаками можна його розрізнити.

Жанр автопортрета має декілька напрямів розвитку, включаючи і вершини його художнього втілення. У зв'язку з цим мистецтвознавці виділяють ряд узагальнених різноманітних форм автопортретів у живописі:

- зображення обличчя як центральної частини графічного зображення;
- зображення портрета в інтер'єрі, що доповнює і відтінює портрет;
- зображення одночасно декількох автопортретів, відмінних один від одного за віком, що характеризують різні етапи життєвого шляху автора;
- автопортрет-метафора, досить поширений останнім часом спосіб самозображення, що надає простір для розгортання своєрідних психологічних експериментів, розрахованих на актуалізацію витонченої уяви глядача (наприклад, зображення молодої жінки в підкреслено екстравагантному модному костюмі, що балансує на підвішеному в повітрі канаті);
- сюжетний автопортрет, виконаний у звичайній реальній ситуації, тобто в колі близьких друзів, де автор розмовляє, їсть, п'є, прогулюється і т. п.;
- автопортрет у винятковій, але цілком реальній ситуації, при якій зображається участь в якій-небудь важливій події;

- автопортрет у вигаданій, фантастичній ситуації, в якій автор ніколи не був або яка відбувалася без його участі (наприклад, коли художник включає себе у вигадану історичну або міфологічну сцену – він або бере в ній найбезпосереднішу участь, або дивиться на те, що все відбувається як би з боку, об'єктивно підкреслюючи свою належність до іншого часу й іншого світу; або коли зображає бесіду декількох автопортретів, що знаходяться в різних емоційних станах, що втілюють розділення в свідомості власних уявлень про себе).

Очевидно, що некоректно порівнювати тестові зображення обстежуваних (які часто значно далекі від художньої досконалості, особливо якщо малює дитина, та і в процесі діагностики це завдання не має першорядного значення) з шедеврами художників-майстрів. Але в той же час навіть при недосконалості зображення автопортрета його особливості, за даними досліджень (Г.М. Назлоян, Є.Т. Соколова, С.С. Степанов), достатньо інформативні по відношенню до індивідуально-особистісних особливостей його творця.

Тест «Автопортрет» на сьогоднішній день достатньо поширений у прикладній психології, особливо в США і країнах Європи. У вітчизняній практиці використовується переважно адаптований Р.Бернсом (США, Інститут розвитку людини, м. Сієтл) варіант тесту в його описовій інтерпретації.

Мета. Виявити *індивідуально-типологічні особливості особистості, специфіку самосприйняття дитини.*

Організація. Дітям в індивідуальній формі пропонують простий олівець і лист нелінійованого паперу формату А4.

Інструкція. «Намалюй свій портрет, яким ти себе бачиш».

Обробка й інтерпретація результатів. Способи обробки продуктів діяльності дитини, отриманих в даній методиці, можуть бути найрізноманітніші – від поверхневого співвідношення з конкретним типом зображення до складних і точних вимірювань, аж до зіставлення з фотографією. Зокрема, на підставі особливостей зображення можна визначити:

- ступінь розвитку образотворчої культури дитини, стадію образотворчої діяльності, на якій вона знаходиться;
- особливості стану дитини під час малювання;
- особливості самоствавлення й емоційне самопочуття дитини.

Оскільки автопортрет – одна з версій проєктивного методу, в якому діагностичним матеріалом служить продукція графічної діяльності людини, що дозволяє досліджувати індивідуально-типологічні особливості особистості, то, відповідно, до аналізу результатів в даній методиці застосовні ті ж показники, що і в інших малюнкових тестах.

Розгорнений якісний аналіз малюнків здійснюється за критеріями, розробленими Р. Бернсом, К. Махвер, С. Кауфманом, Д. Торрей, Ф. Гудінаф, Р. Фурт, С.С. Степановим, Є.С. Романовою й іншими дослідниками в цілях отримання розгорненої інтерпретації:

- 1) тип зображення;
- 2) розташування малюнка на листку;
- 3) величина зображення;
- 4) смислові деталі зображення, послідовність їх малювання і ступінь промальовування;
- 5) оцінка характеру ліній (графіка);
- 6) особливості діяльності й емоційного стану дитини під час малювання, включаючи її спонтанні коментарі і реакції.

Необхідно, проте, підкреслити, що на підставі позначених показників можливе виявлення якихось типових тенденцій, але не постановка точного психологічного діагнозу. Важливо і те, що оскільки вивчаються самосвідомість і особистісні особливості дитини, які ще знаходяться в процесі становлення, то чим молодша дитина, тим більше обмежені можливості судити про її особистість.

Аналіз *типу зображення* дозволяє виявити уявлення дитини про себе, свою зовнішність, особистості і ставлення до неї. Є.С. Романовою на основі використання інтеграційно-оцінного підходу запропонована наступна типологія малюнків.

Естетичне зображення виконується особами, що мають художні здібності. За графічними тестами і за тестом «Автопортрет», зокрема, завжди можна розрізнити осіб, що володіють «рукою художника». Їх малюнки відрізняють легкість, гнучкість ліній, виразність рис, лаконічність образу.

Схематичне зображення – малюнок виконаний у вигляді обличчя, схеми тіла, бюста, представлених у профіль і анфас. До такого типу зображення часто тяжіють особи інтелектуального складу («мислителі» – за І.П. Павловим), для яких важливо отримати най-

більш загальні уявлення про явище, оскільки частковості і деталі цікавлять їх фрагментарно і ситуативно, в міру необхідності. Мабуть, подібне зображення відповідає синтетичному когнітивному стилю з тенденцією до узагальнення.

Реалістичне зображення – це малюнок, виконаний достатньо ретельно, з подробицями – промальовуванням обличчя, волосся, вух, шиї, одягу. Зазвичай так малюють люди, що відрізняються великою педантичністю, схильні до деталізації, аналітичного когнітивного стилю.

Метафоричне зображення – малюнок, на якому людина зображає себе в образі якого-небудь об'єкту або явища (наприклад, предмету побутового призначення, тварини, рослини, літературного персонажа, природного явища і т. д.). Таке зображення виконують особи художнього складу, що володіють розвиненою фантазією, уявою, творчими здібностями і, зрозуміло, відомою часткою гумору.

Інтер'єрно-атрибутивне зображення – малюнок людини в оточенні яких-небудь предметів, на тлі пейзажу, кімнати і т. д. До такого роду зображенню схильні особи, що володіють здібністю до сюжетного опису, а також спрямованістю на зовнішнє предметне оточення.

Афективне зображення – людина відобразила себе в якому-небудь емоційному стані. До цього типу зображення відносять малюнки-шаржі і їх подібності. Мабуть, особи, що володіють вищою емоційністю, рефлексують власний стан, схильні до такого роду зображень. При цьому емоція, що переживається, часто може бути протилежна тій, яка зображується. Наприклад, сумна людина часто малює усміхнене обличчя і т. п.

Динамічне зображення – людина малює себе в період здійснення якої-небудь дії. Такий тип зображення властивий особам з експресивно-виразними рухами, зосередженим на спорті, танцях і т. п.

Інверсійно-анфасне зображення – малюнок, на якому у людини замість лиця зображена потилиця. Звичайно подібне зображення властиво людям, що володіють суперечністю у відношенні або до інструкції, або до експериментатора, або до діагностичної ситуації в цілому, або небажанням малювати обличчя й інші деталі зображення.

Типологізація малюнка може здійснюватися і на основі розробленої стосовно дитячих малюнків класифікації **Р. Ріда**, в основі якої – принцип аналізу форми художнього виразу. Все різноманіття форм

зображень було впорядковане Г. Рідом до восьми основних видів, кожний з яких характеризувався з погляду відмітних ознак. При аналізі автопортретів їх також можна класифікувати за схемою Р. Ріда:

- малюнок, що *перераховує*, – зображення декількох автопортретів при інструкції намалювати один;
- *органічний* малюнок – людина малює себе на тлі живої природи – в оточенні рослин, тварин і т. д.;
- *гаптичний* малюнок – людина зображає себе крізь призму внутрішніх відчуттів, відображаючи власний емоційний або психосоматичний стан, часто – хворобливий («болить зуб», «болить голова», «погане самопочуття» і т. д.);
- *емфатичний* (імпресіоністський, експресивний) малюнок – людина зображає себе в якій-небудь емоційній атмосфері, що йде ззовні;
- *декоративний* малюнок – людина зображає себе в явно прикрашеному вигляді: у красивій рамочці, з присутністю яких-небудь узорів, орнаментів й іншого декору;
- *імажинативний* малюнок – сюжетне зображення, в якому людина малює себе у вигляді якого-небудь персонажа з літературно-художнього твору або створеного на основі власної уяви;
- *ритмічний* малюнок – зображення, в якому людина малює себе в русі: йде по вулиці, біжить по сходах, стрибає в «класики» і т. д.;
- *структурний* малюнок – зображення людини, в якій основна увага сконцентрована на передачі структури цілого: ретельно промальовувала тільки обличчя, бюст, або деталізоване зображення в повний зріст.

Крім того, позначені види малюнків Г. Рід спробував привести у відповідність з концепцією типологічних відмінностей К.Г. Юнга. У своїй основі типологія Юнга спирається на широке дослідження культури, починаючи з античних часів. Аналіз різноманітних концепцій індивідуально-типологічного розвитку людини, що існують в мистецтві, філософії, психології, дозволив ученому розробити і обґрунтувати ідею екстра- й інтроверсії, що є складною діалектичною єдністю усвідомлюваного і неусвідомлюваного в структурі особистості. Базисом типології К. Юнга виступає домінування основних психічних функцій: мислення, інтуїції, відчуття і почуття. Емпіричне співвідношення психологічного типу, що описує (за Юнгом) особливості осо-

бистості, з формами художнього виразу (за Г. Рідом) представлено в таблиці 3.15. Опис психологічної типології К. Юнга і відповідного йому типу малюнка представлений у праці Є.С. Романової (146–149).

Таблиця 3.15

Співвідношення виду малюнка з типологією особистості

Вид малюнка (за Р. Рідом)	Тип особистості (за К. Юнгом)
Перераховувальний	Екстравертний мислительний
Органічний	Інтровертний мислительний
Емфатичний	Екстравертний сенсорний
Гаптичний	Інтровертний сенсорний
Декоративний	Екстравертний почуттєвий
Імажинітивний	Інтровертний почуттєвий
Ритмічний	Екстравертний інтуїтивний
Структурний	Інтровертний інтуїтивний

Кожна з представлених типологій зображення дозволяє здійснити перший етап обробки матеріалу, після закінчення якого приступають до аналізу істотних ознак малюнка, – це так званий *якісний аналіз* конкретного продукту образотворчої діяльності дитини.

Так, *розташування малюнка на лиску* свідчить про ступінь енергетизму, активність (соціальну, діяльну, емоційну) суб'єкта. У нормі малюнок розташований по середній лінії – однаково віддалений від верхнього і нижнього країв листка, що по відношенню до дітей розглядається як емоційність, концентрація на собі (нормативний у дошкільному віці егоцентризм). Положення зображення на листку ближче до верхнього краю (чим більше, тим вираженіше) трактується як наявність у дитини високої самооцінки, тенденції до самоствердження і одночасно з цим незадоволеність своїм положенням в соціумі, недостатністю визнання з боку оточуючих, почуттям незахищеності. І навпаки, якщо малюнок розташований у нижній частині листа, то це свідчить про генералізоване почуття непевності дитини в собі, пригніченості, нерішучості, незацікавленості в своєму соціальному положенні, визнанні, властивій їй низької самооцінці і відсутності тенденції до самоствердження.

Підходи до аналізу просторового розташування малюнка на листі ідентичні для всіх проектних методик. Так, простір «ззаду і зліва від суб'єкта пов'язано з періодом минулого і бездіяльністю (відсутністю активного зв'язку між думкою і уявленням і плануванням і здійсненням), інтровертивністю. Малюнок, зосереджений на лівій стороні листа, виконаний хлопчиком, розглядається як схильність до жіночої ідентифікації. І навпаки, дівчатка, що малюють свій автопортрет переважно на правій стороні листа, характеризуються наявністю чоловічої ідентифікації. Розташування зображення у верхньому лівому кутку вказує на наявність регресії. Права сторона простору спереду і вгорі пов'язані з періодом майбутнього і дійсністю, з орієнтацією на оточення.

На листі ліва сторона і нижня частина пов'язані із специфікою емоційних переживань і відображають наявність негативно забарвлених емоцій (невпевненість, пасивність). Права сторона і верхня частина вказують на специфіку інтелектуальних переживань, відображають позитивно забарвлені емоції, енергію, оптимізм, активність, здатність до реалізації конкретних дій.

Розмір (величина) зображення свідчать про психофізичний стан дитини. Малюнок у весь лист свідчить про експансивність, компенсаторне перебільшення суб'єктом себе в уяві. Фігура, що не поміщається на листі, свідчить про усвідомлення суб'єктом середовища як такого, що сильно сковує його дії, потенційні можливості (зазвичай такого роду малюнки виконують діти з бронхо-легеневими захворюваннями або тенденцією до них).

Зображення маленької фігури вказує на наявність тривоги, емоційної залежності (симбіотичні взаємини із значущим дорослим), почуття дискомфорту і скутості. Дрібна фігура з примітивними рисами свідчить про переживання почуття пригніченості «Я».

Малювання автопортрета припускає в першу чергу відображення цілісності образу себе. Отже, нормою є зображення фігури людини повністю – голова, тулуб, дві руки, дві ноги, окрім випадків профільного зображення. Зображення людини без певних частин тіла вказує на відкидання, невизнання його цілісності або значущості відсутніх частин.

Найбільш **сміслові деталі зображення** пов'язані переважно із ступенем промальовування *голови*, що є центром локалізації «Я». Це

відбувається у зв'язку з тим, що на голові розташовані основні органи чуття: рот, ніс і парні – вуха, очі. Крім того, малюнок голови відображає сферу інтелекту (контролю) і уяви, а також вольового управління «тілесними спонуканими». Навіть маленька дитина вважає голову надзвичайно важливою частиною тіла. Вона відчуває, що вміння, розум дорослі якимсь чином пов'язують з головою. Тому *малюнок маленької голови* свідчить про переживання своєї інтелектуальної або соціальної неадекватності (що зовсім не обов'язково пов'язане з низьким розумовим розвитком), а також прагнення до відкидання контролю розуму, що не дозволяє задовольняти тілесні потяги, і заперечення хворобливих переживань і провини. *Нечітке зображення голови* – показник соромливості, боязкості. *Малюнок великої голови* зазвичай припускає великі інтелектуальні претензії, або почуття глибокої незадоволеності своїм інтелектом. Якщо голова непропорційно велика по відношенню до тулуба (або має неправильну форму), то у дитини велика вірогідність наявності органічних порушень (мозкові дисфункції).

Якщо на малюнку *голова повернена вправо*, то це трактується як стійка тенденція до дійсності: майже все, що обдумується і планується, здійснюється, або, принаймні, починає здійснення, навіть якщо і не доводиться до завершення. Іншими словами, суб'єкт активно переходить до реалізації своїх тенденцій. Випадки, коли *голова зображується в останню чергу*, розглядаються як наявність у дитини міжособистісних конфліктів, а нерідко вказують і можливі порушення мислення.

Голова, повернена вліво, свідчить про тенденцію до рефлексії, схильності до роздумів. Лише незначна частина задумів суб'єкта реалізується ним або починається реалізацією. Суб'єктові властиві нерішучість, боязнь активних дій.

Положення голови анфас трактуючи як егоцентризм. Голова, обернена потилицею, вказує на відчуженість дитини, тенденцію до розвитку за аутичним типом. Злиті профіль і анфас при зображенні голови (очі і рот анфас, ніс і лоб – в профіль) служать ознакою недостатності розумового розвитку, або органічного, або соціокультурного генезу.

Волосся – символ мужності (хоробрості, сили, зрілості) і прагнення до неї. Волосся, зображене у вигляді сильного штрихування, вказує на наявність тривоги, пов'язаної з розумовою сферою (мис-

лення, уява). Не заштриховане (не закрашене) волосся, що обрамляє голову як кліщі, відображає домінування у суб'єкта ворожих почуттів. Якщо волоссю в малюнку приділена особлива увага – це ознака ексгібіціонізму (демонстративності і актуальної потреби у визнанні). У малюнках хлопчиків (ближче до підліткового віку) дана ознака вказує на наявність проблем в у царині статевої ідентифікації, виникнення гендерного конфлікту унаслідок неправильного виховання або гормональних порушень.

Шия – орган, що символізує зв'язок між сферою контролю (головою) і сферою потягів (тілом). Як елемент у дитячих малюнках зустрічається не відразу, що, власне, і відображає недостатню психічну зрілість і здатність дітей до самоконтролю. Спочатку дитина малює голову, безпосередньо сполучену з тілом, і лише поступово вона знаходить в малюнку своє функціональне значення. Тому відсутність шиї в малюнку дитини до 5–6 років трактується як нездатність до раціонального самоконтролю, психічна незрілість і розглядається як вікова норма. Якщо ж в його малюнку зображення шиї підкреслене, то цей показник розглядається як наявність потреби в захисному інтелектуальному контролі. Надмірно крупна шия трактується як усвідомлення «тілесних» імпульсів, прагнення їх контролювати. Малюнок довгої шиї (шия жирафа) вказує на проблеми контролю злості або примітивних потягів. Довга і тонка шия розглядається як наявність регресивних тенденцій у розвитку, переживання депресивного стану з приводу внутрішнього конфлікту між розумом і почуттями, вирішуваного особистістю через самоусунення від світу власних сильних емоцій. Товста і коротка шия свідчить про здатність до відкритого, імпульсивного виразу власних слабостей і бажань.

Плечі і їх розміри – ознака фізичної сили і потреби у владі. Тому надмірно крупні плечі відображають відчуття великої сили, а дрібні, навпаки, – малоцінності, нікчемності, причому не тільки у фізичному, але і особистісному плані. Незграбні плечі свідчать про надмірну обережність, підвищену тривожність, захист. Похилі плечі найчастіше відображають понижений життєвий тонус, смуток, відчай, іноді – почуття провини. Плечі витончено намальовані, закруглені – ознака рівної, пластичної, досить добре урівноваженої сили. Нерівні плечі вказують на відсутність внутрішньої рівноваги, а незграбні (квадратні) – на агресивність.

Тулуб – символ зосередження життєвих сил. Тулуб, зображений незграбним або квадратним (прямокутним), свідчить про мужність, наявність ексгібіціоністських тенденцій. Дуже крупний тулуб – ознака наявності незадоволених, гостро усвідомлюваних потреб. Ненормально маленький тулуб – симптом почуття приниженості, малоцінності власної особистості. Відсутність тулуба – ознака заперечення тілесних ваблень, втрати схеми тіла. Почате, але незавершене зображення тулуба свідчить про регресію. Яскравий контур тіла вказує на емоційну нестабільність суб'єкта. Підкреслений контур тіла крізь одяг або його дуже мало – ознака ексцентричності. Деформація у зображенні тіла відображає наявність психотичних тенденцій.

Обличчя – одна з найважливіших частин тіла, значимих у процесі спілкування. Обличчя включає рецептори зовнішніх стимулів, що здійснюють сенсорний контакт з дійсністю. Пропуск яких-небудь частин лица може вказувати на серйозні порушення у сфері спілкування. Ретельно виділене, підкреслене, пропрацьовано в деталях лице, указує на сильну заклопотаність стосунками з іншими, своїм зовнішнім виглядом. В той же час дівчатка зазвичай більше, ніж хлопчики, приділяють уваги малюванню лица. На думку фахівців, цей показник свідчить про адекватну статеву ідентифікацію дівчаток. У малюнках хлопчиків цей момент може бути пов'язаний із заклопотаністю своєю фізичною красою, прагненням компенсувати свої фізичні недоліки, формуванням стереотипів жіночої поведінки.

Обличчя неяскраве і тьмяне – ознака боязливості і соромливості. На тенденцію до замкнутості указує лице, зображене таким чином, що видно потилицю. Зображений на обличчі рубець (шрам) символізує очікування агресії з боку оточуючих або ущемлене почуття власної гідності, наявність психічної травми. Обличчя, схоже на маску, виражає обережність, прихованість, властиве суб'єктові почуття відчуженості. Підкреслене підборіддя відображає актуальну потребу в домінуванні, а також свідчить про наявність страху перед відповідальністю. Дуже крупне підборіддя вказує на наявність прагнення компенсувати слабкість, що відчувається, і нерішучість. Риси лица, що зображуються в останню чергу, вказують на тенденцію ігнорування рецепторів зовнішніх дій, а також прагнення якомога більше відстрочити ідентифікацію особистості.

Очі – найбільш інформативна деталь зображення. Очі розглядаються психоаналітиками як *символ* властивого людині *страху*, причому це значення особливо підкреслюється різким промальовуванням радужки. Великі очі на малюнку припускають підозрілість, а також прояв заклопотаності і гіперчутливості по відношенню до громадської думки. При цьому великі розширені очі позначають тривожність, неспокій, потребу в захисті. Зображення витріщених очей свідчить про грубість і черствість індивіда, а надмірно підкреслені, кілька разів обведені очі – вказують на схильність до екстерналізованої (спрямованої зовні) агресії і грубості, викликаної почуттям соціальної тривоги. Маленькі, закриті або заховані під головним убором очі зазвичай припускають самозаглибленість і тенденцію до інтроверсії, прагнення уникати неприємних візуальних дій. Якщо очі зображені без зіниць, як порожні очні ямки, то ця деталь трактується як ворожість, егоцентричність, незрілість, істеричність, наявність почуття провини і значущого прагнення до уникнення візуальних стимулів. Обличчя з «очима-точками» або «щілками» несе в собі внутрішню заборону на плач, вираз потреби в залежності. У хлопчиків, що малюють великі очі з довгими віями, часто завважується порушення статевої ідентифікації. Зображення довгих вій, як хлопчиками, так і дівчатками, інтерпретується як схильність до демонстрації себе, потреба в захопленні собою з боку оточуючих.

Вуха – це «орган» сприйняття критики, що свідчить про зацікавленість суб'єкта в інформації, значущості будь-якої думки оточуючих про себе. Великі, крупні або дуже підкреслені вуха припускають чутливість до критики і навіть можливі слухові галюцинації, що виникають унаслідок пошкодження або порушеної функції органу слуху (в цьому випадку дитині необхідна консультація лор-лікаря). Така деталь зображення часто зустрічається у дітей, гіперчутливих до критики, а також стурбованих проблемою слухняності. В малюнках у добре пристосованих розумово відсталих або у маленьких нормальних дітей часто спостерігається зображення підкреслених вух, але при цьому лице не закінчене. Маленькі вуха або їх відсутність вказують на прагнення не приймати ніякої критики, заглушити її.

Ніс в психоаналітичній традиції трактується як сексуальний символ, але подібна інтерпретація до цих пір залишається дискусійною у представників різних психологічних шкіл і напрямів. І все-

таки акцент, зміщений на ніс, припускає наявність сексуальних проблем, які у дітей існують і виявляються у формі гендерного конфлікту або труднощях статевої ідентифікації. Виділені ніздрі свідчать про схильність до примітивної агресії.

Рот – символ агресії (адже крім іншого він служить для того, щоб кричати, лаятися, кусатися). Особливою ознакою агресивності виступають зуби, що чітко промальовували. Причому ряд авторів розглядає зображення зубів як вказівку на просту форму шизофренії. В той же час слід пам'ятати, що властива дітям вербальна агресія часто має захисний характер (огризається, грубить у відповідь на заступження, осуд або в період вікових криз) на несприятливі дії ззовні.

Рот, схожий на клоунський, позначає вимушену привітність, неадекватні почуття. Рот, зображений як яскравий штрих, відображає тенденцію до оральної агресії. Відсутність рота або «рот-точка» («риска») означає, що суб'єкт або позбавлений можливості яким би не було чином впливати на інших людей, або депресію, або млявість в спілкуванні.

Виділений, сильно підкреслений рот указує на наявність почуття провини, тривоги, а також на можливі мовні утруднення, тоді як привідкритий рот у поєднанні з язиком, але за відсутності промальовування губ трактується як велика мовна активність (вербалізація). У поєднанні з промальовуванням губ указує на чутливість. Відкритий рот без промальовування губ і язика, особливо закреслений, трактується як легкість виникнення страху і побоювань, недовір'я. Зачорнення рота в малюнках дітей свідчить про боязливість і тривожність.

Кінцівки – руки і ноги – на малюнку дитини з'являються достатньо рано, але нагадують своїм виглядом палички, «сосиски». Для малюка первинна функція руки полягає в тому, щоб з її допомогою чіплятися до тіла матері, тобто рука є інструментом для встановлення контакту з близькою людиною. Лише згодом, переживши фізичну і психологічну автономізацію від тіла матері, дитина відкриває другу функцію руки – функцію взаємодії із світом предметів і дії на цей світ. Таким чином, руки символізують контакт особистості з навколишнім світом, знаряддя не тільки більш довершеної і чуйної адаптації до оточення, головним чином в міжперсональних взаєминах, але і для управління, зміни середовища, контролю поведінки інших людей.

Момент, коли дитина відчує себе суб'єктом, здатним на яку-небудь самостійну дію, досить легко виявляється в її малюнку: у чоловічка з'являється гроно руки, іноді у вигляді «рукавички», іноді – з пальцями, причому пальців не обов'язково п'ять. Якщо пальців на руці зображено більше, ніж п'ять, – це свідчить, що дитина відчуває себе більш оснащеною, сильною (на лівій руці – у сфері сімейних взаємин, на правій – в світі за межами сім'ї – в дитячому садку, в дворі, у школі). Якщо менше – слабкішим, ніж оточуючі.

Крупні пальці, схожі на цвяхи або шпильки, – ознака ворожості, а пальці одновимірні, обведені петлею – вказують на свідомі зусилля проти агресивних почуттів. Дбайливо відокремлені і намальовані у вигляді «обрубків» або такі, що нагадують формою боксерську рукавичку пальці відображають «витиснену» агресію, замкнутість. Пальці, зображені у формі кетяга винограду або листочків, свідчать про незахищеність, незрілість, інфантилізм (норма для дітей). На прояв інфантильної агресії, грубість і черствість вказують дуже великі пальці, пальці-палички або їх зображення без долонь. Якщо ж пальці зображені з ретельно намальованими нігтями і суглобами, то це є виразом властивого індивідові нав'язливого контролю над агресією, наявності у нього почуття тілесної дезорганізації, залежності від матері. Дуже довгі пальці і пальці-стріли вказують на властиву суб'єктові схильність до відкритої агресії, психічну регресію.

У разі, коли дитина малює себе з піднятими вгору руками, довгими пальцями, то це часто пов'язано з агресивними бажаннями. Іноді такі малюнки виконують і зовні спокійні, поступливі діти. В даному випадку можна припускати, що дитина відчуває ворожість по відношенню до оточуючих, але її агресивні спонуки пригнічені. Подібний малюнок також може вказувати на прагнення дитини компенсувати свою слабкість, бажання бути сильним, володарювати над іншими. Ця інтерпретація достовірніша, коли дитина на додаток до «агресивних» рук малює широкі плечі або інші атрибути «мужності» і сили.

Руки зображені довгими і м'язистими – також ознака того, що дитина відчуває потребу у фізичній силі, спритності, хоробрості, їй властиве бажання чого-небудь досягти, оволодіти чим-небудь. Якщо ж при зображенні довгих і тонких рук дитина не малює рот, то цей показник можна інтерпретувати як астматичний синдром, а отже, ди-

тині терміново необхідна консультація фахівця відповідного профілю. Дуже довгі, сильні, могутні руки вказують на надмірно амбітні прагнення і сильну залученість у події зовнішнього світу, пов'язані у дітей з потребою в автономізації. Але якщо руки зображені довгими і слабкими, то це свідчення залежності, почуття власної незначимості і потреби в опіці. Гіпертрофовані крупні, підкреслено виділені руки – ознака амбівалентності, коли у суб'єкта актуалізована потреба в адаптації до існуючих соціальних взаємин і одночасно – почуття неадекватності і схильності до імпульсивної, можливо агресивної, поведінки.

Дуже короткі руки відображають нестачу амбіцій, обмеженість прагнень, почуття неадекватності. Тонкі, крихкі, слабкі руки вказують на переживання фізичної або психологічної слабкості, а мляво опущені руки вказують на марність зусиль, переживання почуття неефективності, відчуття незадоволеності в досягнутому. Але руки розслаблені і гнучкі свідчать про адаптивність суб'єкта у міжперсональних взаєминах.

Тонкі руки вказують на переживання слабкості. Зображені близько до тіла руки – ознака напруги, неповороткості, ригідності, а витягнуті з боків – свідчать про труднощі в соціальних контактах, страху перед агресивними імпульсами, пасивності як однієї з форм захисту від них.

Руки, заховані за спиною, відображають наявність почуття провини, невпевненості в собі (наприклад, у дітей з ревматоїдним артритом) і одночасне небажання поступатися, йти на компроміси, а також схильність до контролю агресивних, ворожих ваблень. Заховані в кишенях руки указують на керований виверт (ухилення) від якої-небудь дії, схильність до асоціалізації.

Руки, схрещені на грудях, виражають недовірливу установку. Якщо при цьому руки короткі, то ця ознака свідчить про відкидання родителя протилежної статі. Руки, розташовані в опорі на стегна, вказують на боязнь і побоювання сексуально орієнтованих контактів. Неясно обкреслені руки інтерпретуються як недолік упевненості в собі, в діяльності, в соціальних взаєминах. На залежність і нерішучість також указують підкреслені суглоби ліктів.

Часто заштриховані руки, пальці виражають почуття провини через яку-небудь реальну або таку, що представляється дію руками (наприклад, при схильності дитини до крадіжки). Скуті руки при-

пускають жорстку, обов'язкову, але замкнуту особистість. Руки, що повернені в сторони і дістають щось, відображають залежність, бажання бути коханим, прихильність.

Широкий розмах рук – показник інтенсивного прагнення до дії. Якщо ж пальці при цьому стислі в курулі – це розглядається як бунтарство, прояв протесту: кулаки притиснуті до тіла – витиснений протест; далеко від тіла – відкритий протест. Широкі руки у долоні або біля плеча вказують на недостатній контроль дії й імпульсивність.

Намальовані в останню чергу руки відображають значущу небажаність до поспішних, близьких, відвертих зв'язків з середовищем. Іноді причина цього явища криється в старанні приховати почуття неадекватності.

Відсутність рук на малюнку або зредуковані грона рук вказують на почуття провини, неадекватності (неповноцінності, замкнутості) навіть при високому інтелекті (і соціальному, і розумовому), на понижену практику спілкування. При цьому потреба в спілкуванні зовсім не обов'язково понижена (наприклад, як при аутизації) – вона може бути високою, але вже пригніченою, загнаною всередину. По цьому показнику досить інформативним є порівняння автопортрета з малюнком сім'ї: дитина іноді промальовувала руки і грона різних членів сім'ї по-різному і не так, як у себе на портреті, що, власне, і відображає відмінності в характері спілкування дитини з кожним із них.

Ноги символізують опору в реальності, потребу в незалежності і свободі дій, пересування. Чим більша площа опори у ніг – тим твердіше відчуття надійності. Але зображення дуже широко розставлених ніг трактується як відверта зневага світом, непокора, ігнорування соціальних вимог або наявність почуття незахищеності. Сильно зрушені ноги – ознака ригідності і напруженості, можливої тендерній дезадаптації. Великі ноги вказують на потребу в безпеці. Підкреслене зображення ніг – свідчення грубості, черствості. У малюнках дітей ноги, непропорційно довгі або неоднакових розмірів, вказують на амбівалентність і виражають потребу в особистісній автономії, актуальне прагнення до незалежності. Дуже короткі ноги – наявність почуття фізичної або психологічної незручності. Якщо малюнок починається з ніг – це свідчить про боязливість. Відсутність ніг розглядається як переживання скутості, почуття нестабільності, відсутність основи, боязкість, замкнутість.

Ступні – ознака фізіологічної і психологічної рухливості в між-особистісних взаєминах. Зображення непропорційно довгих ступень розглядається як потреба в безпеці і демонстрації мужності, а непропорційно дрібних – як скутість і залежність. Підкреслене зображення ступень ніг указує на грубість і черствість, а зображення голих пальців на ногах – на агресивність. Ступні, обернені в різні боки, – ознака сильних амбівалентних почуттів.

Ступні ніг не зображені – ознака замкнутості, боязкості. Характер з'єднання ніг з тулубом (ретельність або недбалість, слабке з'єднання або повна його відсутність) відображає специфіку контролю суб'єктом своїх міркувань, висновків, рішень.

Трактування **пози і динаміки** зображеної фігури в цілому прямолінійніше. Так, інтровертна поза при гронах рук, що добре промальовані, може інтерпретуватися як висока вибірковість в спілкуванні, але зовсім не закритість і не відхід від спілкування. Поєднання інтровертної пози (що вказує на вузькість кола спілкування, але нічого не говорить про його емоційну глибину) з відсутністю грон рук дає підставу припускати аутизацію як зниження потреби в спілкуванні, що спричиняє за собою бідність емоційних контактів. Екстравертна поза за відсутності грон рук свідчить про порушення в спілкуванні, зокрема, може інтерпретуватися як схильність до широких, але формальних контактів з оточуючими.

Фігура, зображена в русі по напрямку вправо (установка на майбутнє), відображає психічну активність, цілеспрямованість, активну роботу фантазії. Орієнтація руху вліво указує на активне переживання минулого. Зображення людини, що біжить, відображає прагнення втекти, відхилитися, сховатися, тоді як легко крокуючої – свідчення врівноваженості. Статична фігура, зображена в абсолютний профіль, розглядається як серйозна відчуженість, замкнутість, тенденція до ухилення, опозиційності. Статична фігура анфас указує на актуальну потребу в комунікації, соціальну залежність і одночасно на ексгібіційні тенденції, соціальну недоступність. Якщо голова зображена в профіль, а тіло анфас, то це трактується як тривога, викликана соціальним оточенням і незадоволеністю потреби у спілкуванні. Якщо ж при зображенні лиця профіль і анфас виявляються такими, що зляться (очі і рот – анфас, ніс і лоб – у профіль), то в даному випадку достатньо актуально постає питання про розумову дефек-

тність суб'єкта із-за примітивної культури як наслідку неадекватного виховання. На нерозвиненість мислення вказує і фігура, у якої голова і ноги зображені в профіль, а тулуб – анфас.

Стояча неврівноважена фігура виражає напругу і розглядається як перша ознака початку психічного розладу. Фігура людини, що сидить на краєчку стільця, свідчить про зниження енергетичних ресурсів, про сильне бажання знайти вихід з ситуації, переживання почуття страху, самоти і деякої підозрілості суб'єкта по відношенню до інших.

Аналіз *деталей зображення* несе додаткове інформаційне навантаження і тим самим представляє певну цінність. Так, відсутність істотних деталей, якщо це не пов'язано з інтелектуальною недостатністю, часто є свідченням серйозного емоційного порушення. В цілому недостатня деталізація служить ознакою браку психічної енергії, тенденції до замкнутості. Проте не слід плутати необов'язкові деталі в малюнку людини з другорядними. Шия, вуха – деталі, обов'язкові для кожної людини, хоч і другорядні, в порівнянні з очима і ротом. А ось бантики на туфлях, багато рюш на платті, пір'я на капелюсі, мереживний комірець, сигарета в руці – деталі факультативні, прикрашення. Використання дитиною безлічі необов'язкових деталей в автопортреті, фіксація на прикрашенні виступає проявом демонстративності. При вираженій демонстративності підвищена увага до прикрашення на тлі посереднього рівня зображення основних деталей нерідко поєднується із зображенням «демонстративних» персонажів – клоунів, бандитів, фей і т.п. Подібного роду зображення можуть свідчити і про актуалізовану потребу в соціальній увазі, обумовлену недостатньо сформованим почуттям власної значущості і невизначеністю уявлень про самоцінність.

Стилізований портретний малюнок (карикатура, шарж або примітивне зображення, нижче за вікову норму) трактується як схильність до ексгібіціонізму, замкнутості.

Автопортрет, зображений у вигляді *абстрактної фігури* або як образ людини, що складається з паличок, часто зустрічається у невпевнених в собі, незахищених або негативно налаштованих людей, а також у тих, кому спілкування з людьми в тягар. Автопортрет в образі ляльки вказує на властиву індивідові поступливість, переживання домінуючого впливу з боку оточуючих, а фігура, перевдягнута, наприклад, в костюм клоуна, – на незадоволеність собою. Фігура,

одягнена в невідповідний одяг (який або дуже великий, або малий), виражає незадоволеність суб'єктом власним соціальним статусом, тоді як детальне зображення охайного одягу – акцентована увага на відповідності і соціальному престижі. Дуже скрупульозне ставлення до зображення одягу – ознака егоцентризму, незрілості. Якщо одягу дуже багато, то це розглядається як егоцентризм з тенденцією до антисоціальної поведінки, потреба в домінуванні і соціальному схваленні. Коли фігура зображена одягненою, але видно пальці ніг, то це інтерпретується як агресивна тенденція.

Кожна *деталь одягу, додаткові аксесуари* при зображенні автопортрета несуть самостійну інформацію.

- Пупок – егоцентричність і залежність.
- Пряжка на ремені – залежність.
- Талія сильно затагнута – нестабільний контроль над емоціями.
- Підкреслена лінія талії, гудзики по осі тіла – відчуття неповноцінності, залежність від матері.
- Гудзики на грудях – емоційна депривація, залежність, можлива ідентифікація з матір'ю.
- Гудзики і капелюх або капелюх при повній відсутності іншого одягу – регресія.
- Сигарета – потреба в зміцненні мужності (у хлопчиків).
- Сережки – ексгібіціоністські тенденції (у дівчаток), порушення статевої ідентифікація (у хлопчиків).
- Камін, що горить, багаття або піч перед фігурою – потреба в безпеці і теплоті.
- Зброя (рушниця, ніж, спис, палиця, пістолет і т. п.) – агресивні тенденції, ворожість захисного характеру.

Не менш важливу діагностичну інформацію при аналізі малюнка несуть *технічні особливості* його виконання дитиною, такі як форма і характер ліній, якість графіки. Так, розриви ліній, стерті деталі, пропуски, акцентування, штрихування виявляють конфліктні сфери дитини.

- Акцентування кіл в зображенні тіла – жіночність, поступливість.
- Мало гнутих ліній, багато гострих кутів – агресивність, схильність до дезадаптації.
- Закруглені (округлі) лінії – жіночність.

- Прямі лінії – агресивність.
- Лінії неоднакової яскравості – напруга.
- Зубчаті, нерівні лінії – зухвалість, ворожість.
- Упевнені, тверді лінії – амбітність.
- Яскрава лінія – грубість.
- Слабка лінія – заклопотаність, фобічна невротичність.
- Тонкі, продовжені лінії – напруга.
- Легкі лінії – нестача енергії.
- Підкреслена лінія – тривога, незахищеність, область конфліктів, тенденція до регресії (особливо по відношенню до підкресленої деталі).
- Розрив звивистої лінії – невпевненість, соромливість.
- Прозорості в зображенні – недолік мислення (властиво дітям до 6–7 років).
- Комбінація упевнених, яскравих і легких контурів – грубість, черствість.
- Контур неяскравий, неясний – боязливість, боязкість.
- Голова добре окреслена, а тіло зображене тьмяним контуром або взагалі відсутній – яскраво виражена депресія.
- Тьмяні риси з підкресленим контуром голови – соромливість, замкнутість.
- Дуже маленька фігура з дуже тонким контуром – скутість, почуття власної малоцінності, незначимості.
- Яскравий товстий контур – агресія, викликана потребою захисту власного «Я».
- Розрив контуру – вказує на сферу конфліктів, зосереджених в місці розриву.
- Ескізний контур – тривога, боязкість.
- Дуже слабкий контур – відчуття неповноцінності, ознаки аутизму.
- Контур, що не обривається, підкреслений, обрамляє фігуру, – відчуття соціальної ізоляції або прагнення до неї.
- Сильний натиск – енергійність, наполегливість, підвищена напруженість з тенденцією до асоціалізації.
- Дуже сильний натиск на олівець – агресивність, наполегливість.
- Легкий натиск – низькі енергетичні ресурси, скутість.
- Варіюючий натиск – адаптивність, пластичність.

- Нерівний, неоднаковий натиск – імпульсивність, нестабільність, тривога, почуття незахищеності.
- Мінливий натиск – емоційна нестабільність, лабільність настрою.
- Наявність штрихування – тривога, агресія, сфера конфлікту.
- Енергійні, упевнені штрихи – наполегливість, відчуття безпеки.
- Сильне штрихування – агресивні тенденції, емоційна невражнєваженість.
- Штрихи округлі – залежність, жіночність, недостатність самоактуалізації, емоційна залежність (у дітей).
- Прямі штрихи (у дітей) – упертість, наполегливість, завзятість.
- Штрихи незграбні, скуті – напруга, замкнутість.
- Горизонтальні штрихи – підкреслення уяви, жіночність, слабкість.
- Неясні, різноманітні, мінливі штрихи – недолік завзятості, наполегливості, незахищеність.
- Довжина штрихів – у збудливого суб'єкта штрихи коротшають, у гальмівного – подовжуються.
- Довгі штрихи – контрольована поведінка (у дітей).
- Ритмічне штрихування – чутливість, співчуття, відсутність скутості.
- Короткі, ескізні штрихи – тривога, невпевненість.
- Штрихування справа наліво (на себе) – інтроверсія, ізоляція.
- Штрихування від себе, зліва направо – екстраверсія, агресивність, обумовлена потребою в підтримці.
- Короткі штрихи – імпульсивна поведінка (у дітей).
- Вертикальні штрихи – впертість, наполегливість, рішучість, гіперактивність.
- Заштриховані черевики – незахищеність.
- Легке або мінімальне штрихування – відносний спокій.
- Літографічна фігура із заштрихованими деталями, мінливим натиском олівця, стираннями – гіперболізоване почуття тривоги.

Пропорційність і симетрія. Видимі порушення пропорцій по відношенню правої або лівої сторони вказують на відсутність особистісної рівноваги. Спотворення, що йдуть по правій стороні автопортрета, відображають проблеми взаємин із світом соціальних норм і тих людей, які їх утілюють для дитини. Спотворення по лівій

стороні тіла відображають проблеми у взаєминах з найбільш близькими людьми і зосереджені у сфері емоційних прив'язаностей.

Значна диспропорційність зображення служить симптомом органічних порушень, так само як і особлива, яскраво виражена симетричність малюнка. В цілому порушення симетрії указує на почуття неповноцінності і на проблеми з координацією, а недолік симетричності – на незахищеність.

Характер і порядок зображення, орієнтація в завданні. Якщо дитина приймає завдання з мінімальним протестом, своєчасно починає виконувати малюнок, але услід за цим у неї виникає втома і вона перериває діяльність, то це свідчить про наявність у неї депресивного стану. Коли ж по ходу виконання завдання значно зменшується темп і продуктивність діяльності – це є ознакою швидкого виснаження. Опір трактується як прагнення приховати проблеми, небажання репрезентувати себе. Відмова або відхід від завдання – дуже симптоматичні ознаки, що вимагають ретельного аналізу. Це може бути відхід саме від даного завдання, що опинилося для дитини великим навантаженням у зв'язку з тим, що в неї назріли серйозні проблеми у сфері спілкування (причому її власні, такі, що суб'єктивно переживаються, проблеми, не обумовлені зниженням потреби в спілкуванні, яке в основному викликає неспокій у батьків). Відмова виконувати завдання може бути обумовлена і загальною конфліктністю самооцінки, рівнем домагань дитини, що припускає, що він не зможе намалювати себе так, щоб його задовольнив власний малюнок. Нарешті, відхід від завдання може бути викликаний просто реакцією на діагностику, на саму ситуацію обстеження.

Завзятість дитини в досягненні мети, виконання завдання, не дивлячись на труднощі, розглядається як хороший прогноз психічного розвитку – дитині властиві життєва енергія, мотиваційна визначеність. На недостатню упевненість дитини в собі указують її періодичні вибачення із-за малюнка, пошук виправдань зниження якості графіки.

Розгорнена назва малюнка, його деталізований опис указують на наявність у дитини дріб'язкових тенденцій. Якщо дитина малює фігуру протилежної статі, то це трактується як наявність гендерного конфлікту, сильна прихильність або залежність від родителя протилежної статі.

Нормальний порядок малювання вказує на відсутність порушень в самосвідомості, мисленні, на адекватний контакт з реальністю. У разі, коли присутня особлива непослідовність в зображенні (наприклад, голова, потім – ступні, потім – плечі, ноги) – дитині необхідна консультація клініциста.

Особливості діяльності і емоційного стану дитини під час малювання, включаючи її спонтанні коментарі і реакції, фіксуються гранично точно. У протоколі наголошуються паузи тривалістю більше 15 секунд, спроб перемальовування або стирання окремих деталей, висловів і яскравих емоційних реакцій дитини по ходу виконання зображення. Все це служить джерелом додаткової діагностичної інформації про дитину.

В процесі малювання або після його закінчення потрібно у вільній бесіді з'ясувати значення окремих деталей у малюнку і ставлення до них дитини.

Слід звернути увагу на внесення дитиною поправок, зміну деталей у малюнку – це своєрідна спонтанно-захисна реакція на ситуацію. Цю реакцію символізують і деталі первинного малюнка. Повернення до вже намальованих деталей автопортрета відображає їх значущість для дитини і вказує на пов'язані з ними домінуючі переживання.

Періодичні витирання можуть бути обумовлені як позитивним, так і негативним ставленням дитини до того, що вона намальовала. Визначальним моментом тут виступає кінцевий результат перемальовування: якщо воно не привело до значного поліпшення зображення, то це, як правило, є зоною зосередження конфлікту і є ознакою тривожності, побоювань, можливих невротичних тенденцій. Часті стирання свідчать про нерішучість, незадоволеності собою. На наявність зони внутрішнього конфлікту вказують і паузи в малюванні.

Проте якими б на перший погляд тривожними не були виявлені показники, завжди слід пам'ятати і **враховувати вікові норми зображення людини**.

Так, у віці 3–4 років дитина найчастіше малює круг або овал, що представляє в більшості випадків голову. Безпосередньо до неї вона приєднує кінцівки. Це і є «головноног».

З 4 до 5 років дитина проходить стадію схематичного зображення, причому однією з головних деталей у малюнку людини стає пу-

нок. Поступово у вигляді крапок і рисок додається позначення очей, рота і носа. Іноді з'являється натяк на волосся. Пізніше в зображенні включаються руки, що приєднуються або до голови, або до ніг, оскільки малюнок тулуба з'являється дещо пізніше – для маленької дитини воно не має принципового значення. Першою ознакою тулуба служить поява горизонтальної лінії між намальованими ногами.

Після п'ятого року життя дитина переходить до умовно просторового малюнка. Вона вже здатна намалювати пізнавану фігуру людини, причому зображення диференційовані за статевою ознакою. Тулуб часто зображується у вигляді круга, овалу, трикутника або чотирикутника. Голова починає безпосередньо з'єднуватися з тулубом. Ноги дитина малює далеко одну від одної, але вони все-таки сполучені з контурами тулуба. Спостерігається порушення в пропорційності людської фігури.

До 6 років у зображенні людини з'являються пальці і долоні, вуха і волосся. Руки в зображенні людини пов'язані з тулубом більше, ніж голова.

На сьомому році життя дитячий малюнок характеризується прагненням дитини до уточнення пропорцій. Ноги поміщаються ближче одна до одної, руки приєднуються до тулуба на рівні плечей, з'являється натяк на шию. Дитина удосконалює зачіску й одяг, причому особлива увага приділяється зображенню гудзиків на одязі.

Малюнок *восьмилітньої дитини* характеризується переходом від сегментарного до зображення цілісного тіла – двовимірні руки і ноги; у фігурі людини з'являються плечі. Малюнок анфас (де в цей період удосконалюється зображення ніг) поступово замінюється профільним зображенням, яке найчастіше відображає тільки одну руку. Всі форми закруглюються, пропорції об'єднуються.

У 9 років з'являються спроби відображення в малюнку руху: у профільному зображенні – це ходьба, в малюнку анфас – діяльність рук (наприклад, дитина несе портфель). Зображення лиця характеризується наявністю більшості основних деталей. Спостерігаються значні відмінності в малюнках за гендерною ознакою. В той же час малюнки в цьому віці зберігають площинну ознаку.

Малюнки *десятирічних дітей* характеризуються наявністю спроб перспективного обхвату, накладення тіні і надання форми. Зображень набувають об'ємність і пластичність.

При всіх якісних змінах, які зазнає дитяча графіка, для неї довгий час незмінними залишаються три основні ознаки:

- контурне зображення предметів, відсутність відтінків і світлотіні;
- недотримання пропорцій об'єктів при їх зображенні; відсутність перспективи (до 6 років);
- прозорість (проекційна невідповідність) малюнка, тобто збереження тих частин об'єкту, які насправді, при певному розташуванні, не можуть бути видні (два ока або двоє вух при профільному зображенні).

6. Методика «Малюнок сім'ї»

Дана методика є процедурою, що дозволяє виявити переживання і сприйняття дитиною свого місця в сім'ї, її взаємини до сім'ї в цілому і окремих її членів, і на основі цього здійснити прогноз індивідуального стилю поведінки, переживання і афективного реагування в значущих і конфліктних ситуаціях. Найраніша згадка про тестову методику такого роду відноситься до початку 1950-х років, а вже з 1960-х тест «Малюнок сім'ї» отримує досить широке розповсюдження в цілях вивчення міжособистісних взаємин. При цьому в різних країнах і регіонах однієї країни пріоритет в його використанні пов'язують з різними науковими іменами – В. Хьюлс, Р. Берні, Дж. Остер, П. Гоулд, Н. Корман, С. Кауфман, Т. Хоментаскас, А.І. Захаров.

Особливо продуктивне застосування цього тесту в старшому дошкільному і молодшому шкільному віках, оскільки отримані результати практично не залежать від здібності дитини до інтроспективної, до вербалізації своїх переживань, уміння «ужитися» в уявну ситуацію, тобто від тих особливостей психічної діяльності, які істотні при виконанні завдань, заснованих на вербальній техніці.

Мета. Виявлення особливостей внутрісімейних взаємин і неусвідомлюваних аспектів особистості.

Матеріал. Лист білого паперу 15×20 см або 21×29 см, простий олівець, гумка.

Організація. Дитині пред'являється робочий матеріал і повідомляється інструкція. При індивідуальному обстеженні час виконання завдання зазвичай не перевищує 35 хвилин.

Залежно від завдань, у контексті яких здійснюється обстеження, форми тестування, загального часу, відведеного на процедуру діагностики й аналіз результатів діяльності, психолог використовує основну інструкцію або один з варіантів додаткових завдань.

Інструкція. «Намалюй, будь ласка, свою сім'ю». У жодному випадку не можна пояснювати дитині, що позначає слово «сім'я», оскільки цим спотворюється сама суть дослідження. Якщо у дитини виникає питання: «Що намалювати?», то психолог просто ще раз повторює інструкцію або деталізує її одним з наступних образів: «Намалюй свою сім'ю, де всі зайняті звичайною справою» або «Намалюй свою сім'ю, як ти її собі уявляєш».

У процесі виконання дитиною завдання в протоколі слід відзначати:

- послідовність малювання деталей;
- паузи в процесі малювання;
- витирання деталей;
- спонтанні коментарі;
- емоційні реакції і їх зв'язок із змістом, що зображується.

Після виконання завдання необхідно звернутися до отримання максимально можливої додаткової інформації вербальним шляхом. Зазвичай ставлять наступні питання:

1. Скажи, хто тут намальований?
2. Де вони знаходяться?
3. Що вони роблять? Хто це придумав?
4. Їм весело чи сумно? Чому?
5. Хто з намальованих людей найщасливіший? Чому?
6. Хто з них найбільше нещасний? Чому?

Останні два питання провокують дитину на відкрите обговорення почуттів, що схильна робити зовсім не кожна дитина. Тому якщо вона не відповідає на них або відповідає формально, то на відповіді наполягати не слід.

При опитуванні психолог прагне з'ясувати сенс всього намальованого дитиною: почуття до окремих членів сім'ї, чому дитина не намальовала кого-небудь з членів сім'ї (якщо так відбулося); що означають для дитини певні деталі малюнка (тварини, птахи, перекреслювання тощо). По можливості слід уникати прямих, констатуючих однозначних питань і не наполягати на відповіді, оскільки це може індукувати тривогу, активізувати захисні реакції у дитини. Зазвичай

найбільш продуктивними виявляються проєктивні, опосередковані питання, наприклад: «Якби замість пташки була б намальована людина, то хто б це був?», «Як ти думаєш, хто б виграв в змаганнях між братом (сестрою) і тобою?», «Кого мама першим покличе йти з собою?» і т.п.

Після цього дитині можна запропонувати ряд ситуативних завдань, три з яких дозволяють виявити негативні почуття до членів сім'ї і три – позитивні. Наприклад:

1. Уяви собі, що у тебе є два квитки в цирк. Кого б ти покликав з собою подивитися виставу?

2. Уяви, що вся твоя сім'я йде в гості, але один з вас захворів і повинен залишитися удома. Хто це може бути?

3. Ти будуєш з конструктора будинок (вирізуєш паперове плаття для ляльки), але у тебе це не дуже добре виходить. Кого ти покличеш на допомогу?

4. У тебе є декілька квитків (на один менше, ніж членів сім'ї) на дуже цікавий мультфільм. Хто залишиться вдома?

5. Уяви собі, що ти потрапив на безлюдний острів. З ким би ти хотів там жити?

6. Ти отримав у подарунок цікаве лото. Вся сім'я сіла грати, але вас однією людиною більше, ніж треба. Хто не гратиме?

Обробка й інтерпретація результатів. Для отримання об'єктивної інформації необхідно зафіксувати в опитувальному листі:

- вік обстежуваної дитини;
- склад його сім'ї, вік братів і сестер;
- зведення про поведінку дитини в сім'ї, дитячому садку.

Умовно інтерпретація малюнка диференціюється на два етапи.

1. Аналіз основної смислової інформації за малюнком, до якої відносять:

- порівняльний аналіз структури намальованої і реальної сім'ї;
- аналіз розташування і особливостей графічної презентації членів сім'ї;
- аналіз процесу малювання і спонтанних коментарів дитини під час виконання завдання.

2. Аналіз додаткового інформаційного навантаження:

- ступінь розвитку образотворчої культури, стадія образотворчої діяльності, на якій знаходиться дитина (примітивність зображен-

ня або чіткість і виразність образів, витонченість ліній, емоційна виразність);

- графічна якість зображення в цілому (характер ліній, пропорції фігур, використання простору, акуратність);
- формальна структура (динамічність малюнка, розташування членів сім'ї), зміст (аналіз сенсу) зображення.

Порівняльний аналіз структури намальованої і реальної сім'ї. Показниками емоційного благополуччя дитини в сім'ї служать: зображення всіх членів сім'ї, переважання на малюнку людей (в порівнянні з предметами), відсутність ізольованих членів сім'ї, загальна діяльність членів сім'ї або їх поверненість один до одного.

При інтерпретації результатів пильної уваги заслуговують всі випадки спотворення реального складу сім'ї. Коли дитина малює велику або меншу за чисельністю сім'ю в порівнянні з тією, яка існує насправді, – це основна ознака функціонування певних захисних механізмів, наявність емоційного конфлікту, незадоволеність з боку дитини з приводу сімейної ситуації. Крайніми варіантами є малюнки, в яких:

- взагалі не зображені люди;
- зображені тільки не пов'язані з сім'єю люди.

Таке захисне уникнення завдання зустрічається в нормі у дітей досить рідко. У більшій мірі воно поширене у дітей, що недавно прийшли в інтернат з сімей. Проте наявність подібних реакцій і в тому і в іншому випадках обумовлено однією з наступних причин:

- травматичні переживання, пов'язані з сім'єю;
- почуття знедоленості, покинутості;
- аутизм;
- високий рівень тривожності;
- поганий контакт з досліджуваною дитиною.

У безпосередній практиці часто доводиться стикатися з менш вираженими відступами від реального складу сім'ї. Зазвичай діти зменшують реальний склад сім'ї, «забуваючи» намалювати тих її членів, які для них менш емоційно привабливі, з якими склалися конфліктні стосунки. Не малюючи їх, дитина як би розряджає неприйнятну емоційну атмосферу сім'ї, уникає негативних реакцій, пов'язаних з певними людьми. Найбільш поширеним варіантом є відсутність в малюнку братів і сестер, що пов'язане із спостережу-

ваними в сім'ях ситуаціями сиблінгової конкуренції. Відкрита або «мовчазна» відмова дитини від зображення сибсів служить одним із способів символічної «монополізації» бракуючої їй любові й уваги батьків.

У незначних випадках замість реальних членів сім'ї дитина звертається до зображення маленьких звірят, птахів. У подібних ситуаціях слід уточнювати, з ким конкретно дитина їх ідентифікує. Часто так зображуються брати або сестри, чий вплив у сім'ї дитина прагне применшити, знецінити і проявити по відношенню до них символічну агресію.

Особливої уваги вимагають малюнки, на яких дитина не включає себе до складу сім'ї, – не малює себе або, навпаки, замість сім'ї малює тільки себе. Такі малюнки свідчать про відсутність почуття спільності в сім'ї. Наприклад, відсутність у малюнку дитини власного зображення найбільш характерно для дітей, що відчують у сім'ї по відношенню до себе відкидання або неприйняття. Презентація ж тільки себе замість сімейного портрету може вказувати на різний психологічний зміст залежно від ряду додаткових характеристик. Якщо при цьому в образі «Я» дитини наявна велика кількість деталей тіла, декорування одягу, збільшена величина фігури, то це вказує на певну егоцентричність, що супроводжується істероїдними рисами характеру. У випадках, коли власне зображення непропорційно малої величини, схемне, або себе дитина малює в ізоляції від інших, або нерухомою в порівнянні з іншими фігурами, або що стоїть спиною, особливо у поєднанні з розташуванням фігур на нижній частині листка, загальним зменшенням розміру фігур, слабкою, переривистою лінією, то можна припустити наявність у дитини відчуття знехтуваної людини, покинутості, неповноцінності в сімейній ситуації, неприйняття її в сім'ї, а іноді властивих їй аутичних тенденцій.

Не менш інформативним є і збільшення дитиною в малюнку складу сім'ї. Як правило, це пов'язано з сімейною депривацією – незадоволеними психологічними потребами в сім'ї, в першу чергу в адекватному емоційно-особистісному спілкуванні. Як не дивно, випадки включення в малюнок сім'ї сторонніх людей найчастіше спостерігаються в малюнках єдиних дітей, прагнучих зайняти батьківську, керівну позицію по відношенню до інших дітей. Зображення не пов'язаних з сім'єю дорослих додатково до батьків або замість них

указує на сприйняття дитиною власної сім'ї як не інтеграційної і, відповідно, на пошук людини, здатної задовольнити (компенсувати) її потребу в близьких емоційних контактах або на наслідок почуття знехтуваної людини, непотрібності в сім'ї. Ідентичну інформацію дають і зображені додатково до членів сім'ї собачки і кішечки, навіть якщо вони реально є вихованцями сім'ї.

Аналіз розташування і особливостей графічного зображення членів сім'ї. Розташування, міра близькості (стоять поряд, узявшись за руки, роблять щось разом і т. д.) і ступінь вираженості позитивних емоцій у кожного з членів сім'ї на малюнку вказують на психологічні особливості внутрісімейних взаємин і емоційне самопочуття дитини в сім'ї. Так, згуртованість сім'ї, малювання всіх членів із сполученими руками, об'єднаність їх в загальній діяльності є індикаторами психологічного благополуччя, включеності в емоційне життя сім'ї.

Малюнки з протилежними характеристиками (фігури людей хаотично розкидані на площині листа, далеко стоять один від одного, сильно виражені негативні емоції) можуть вказувати на низький рівень емоційних зв'язків між членами сім'ї.

Проте близьке розташування фігур, обумовлене задумом помістити членів сім'ї в обмежений простір (човен, маленький будиночок, острівцець тощо), також може свідчити про порушені емоційні зв'язки в сім'ї, про прагнення, бажання дитини об'єднати, згуртувати сім'ю. На роз'єднаність, конфліктні взаємини в сім'ї вказують і малюнки, в яких між окремими членами сім'ї діти розміщують бар'єри – які-небудь предмети, об'єкти, виступаючі як перешкода між членами сім'ї, або переважання речей (в порівнянні з людьми), або невідповідність словесного опису і малюнка. Наприклад, батько сидить, сховавшись за газетою або біля телевізора, що відокремлює його від решти сім'ї. Або мати, що стоїть біля плити, яка поглинає всю її увагу. А так як в реальності дитина часто відчуває марність спроби об'єднання сім'ї, то для досягнення цієї мети вона і вдається до символічного використання зовнішніх обставин, ситуативної атрибутивності.

Ворожість в сімейній ситуації показує агресивна позиція якої-небудь фігури, закреслені фігури або зворотні профілі, деформовані фігури, зображення окремих членів сім'ї на різних сторонах листа або на окремих листках. На агресивність вказують також підняті вго-

ру або розсунені в сторони руки з довгими пальцями (або руками, що нагадують палицю) у кого-небудь із зображених членів сім'ї.

Виявлення в малюнку дитини угруповань членів сім'ї за діяльністю ознакою часто допомагає виділити в ній психологічні мікροструктури і коаліції. За малюнками, де частина сім'ї розташована в одній групі, а одна або декілька осіб – віддалені, можна охарактеризувати сім'ю як відчужену. У разі віддалення одного члена сім'ї можна припускати негативне ставлення дитини до нього, а іноді судити про загрозу, що витікає від нього.

Будь-які спотворення просторового розміщення фігур (зменшення, розміщення в нижній частині листа і т. п.) можуть бути викликані невротизацією дитини або його особистісними рисами.

Відповідність об'єктів, що зображуються, і їх частин є важливий психологічний показник. Так, при зображенні людини довжина рук припускає відповідність розмірам тіла. Часто збільшення або зменшення відносної величини якого-небудь об'єкту або його частини може бути викликане підвищеною значущістю цієї частини малюнка по відношенню до інших його частин, або своєрідним уявленням дитини про красу («Хорошого і красивого ніколи не буває багато»). Наприклад, прикрашена безліччю мережив спідниця разом з дуже маленькими ніжками не обов'язково свідчить про спотворені уявлення дитини про пропорційність. Проте грубі спотворення пропорцій (різка витягнутість або сплюсненість, підкреслена геометричність, роботоподібність зображення людських фігур) частково пов'язані із сферою спілкування. Ряд авторів (С.Я. Рубінштейн, Є.Т. Соколова, Г.Т. Хоментавський) вважає, що ці ознаки в малюнках людини відображають відхилення у дитини у схемі власного тіла, традиційно пов'язувані з абсолютно певними особливостями сфери спілкування.

Синтетичність (пластичність) малюнка – показник врахування реальних особливостей сприйняття об'єкту, що зображується, таких, зокрема, як об'ємність фігури, виражена світлотінь і т.п. Як правило, цей показник виявляється в молодшому шкільному віці (9–10 років). Перехід від схематичного зображення до пластичного малюнка, коли фігура людини перестає бути конструкцією, складеною з окремих частин, приставлених одна до одної (шия плавно переходить в плечі, плечі – в руки і т. д.), свідчить про перехід дитини до нового рівня психічного розвитку.

Аналіз індивідуальних *особливостей графічного зображення окремих членів сім'ї* дає інформацію великого діапазону – це й емоційне ставлення дитини до конкретного члена сім'ї, й образ «Я» дитини, і специфіка її статевої ідентифікації.

При оцінці емоційного відношення дитини до членів сім'ї звертають увагу на:

- кількість деталей тіла (голова, волосся, вуха, очі, зіниці, вії, брови, ніс, рот, шия, плечі, руки, долоні, пальці, нігті, ступні);
- декорування (деталі одягу і прикраси – капелюшок, комір, краватка, банти, кишені, елементи зачіски, узорі і обробка на одязі).

Хороші емоційні стосунки дитини з тим або іншим членом сім'ї супроводжуються позитивною концентрацією на його зображенні, що виявляється в більшій кількості деталей тіла, декоруванні. Гранична схемна графічної презентації, незавершеність малюнка, пропуск істотних частин тіла (не промальовували частини лиця, відсутність рук, ніг), навпаки, вказують не тільки на негативне ставлення дитини до людини, але і на агресивні спонуки до неї. Про *сприйняття ролей членів сім'ї* можна судити на основі порівняння величин фігур, оскільки для дитини величина фігури виступає засобом виразу значущості. Як правило, найбільшими діти малюють батька і матір. Зустрічаються випадки, коли діти найбільшими або рівними по величині з батьками малюють себе. Це може бути зв'язано або з егоцентричністю дитини, або з сиблінговим змаганням за батьківську любов, виключаючи або зменшуючи при цьому зображення найбільшого «конкурента» (брата, сестру і навіть когось-небудь з батьків). Значно меншими, ніж інших членів сім'ї, себе малюють діти, що відчують свою незначність, непотрібність або, навпаки, що вимагають граничної опіки, турботи з боку батьків (особливо якщо дитина природно симбіотична). Наприклад, дитина намалювала молодшу сестру не тільки більшою, ніж вона сама, але навіть більшою, ніж батьки. Це тривожний сигнал приниження значущості дитини за рахунок виняткової уваги, що надається батьками молодшій сестрі, її особливого місця в ієрархії сімейних стосунків і цінностей.

Інформативною є і абсолютна величина фігур. Великі, через весь лист, фігури малюють імпульсні, впевнені в собі, схильні до домінування діти. Дуже маленькі фігури пов'язані з тривожністю,

відчуттям небезпеки. Вираз облич намальованих членів сім'ї може свідчити про почуття дитини, що випробовуються по відношенню до них, або про її уявлення про ставлення до неї.

Аналіз особливостей намальованих фігур, частин тіла в цілому співпадає з інтерпретацією, описаною щодо окремої людської фігури (тести «Намалюй людину», «Автопортрет», «Будинок, дерево, людина»), але існують і специфічні саме для даної методики показники. Так, іноді дитина малює всіх членів сім'ї з руками, але «забуває» намалювати їх собі. Якщо при цьому вона малює себе ще і непропорційно маленькою, то це може бути пов'язано з відчуттям безсилля, власної незначимості в сім'ї, з почуттям, що оточуючі пригнічують її активність, надмірно її контролюють.

Коли при малюванні інших членів сім'ї дитина пропускає голову, які-небудь важливі риси обличчя або штрихує все обличчя, то це означає наявність конфліктних стосунків з даною людиною, ворожим ставленням до неї. Вираз обличчя намальованих людей також може виступати індикатором почуттів дитини до них. Проте діти схильні малювати переважно всміхнених людей – це своєрідний «образотворчий штамп», який зовсім не означає, що діти саме так і сприймають оточуючих. Для інтерпретації малюнка сім'ї вирази облич значущі тільки у тих випадках, коли вони відрізняються один від одного. Якщо дитина малює кого-небудь з членів сім'ї із зубами і особливо виділяє рот, то це пов'язано з почуттям страху, сприйманою ворожістю цієї людини до дитини.

У цілому в малюнках дітей виділяють *дві різні схеми малювання індивідів статевої належності*: тулуб чоловіка малюється овальної форми, а жінки – трикутної. Якщо дитина малює себе так само, як і інші фігури тієї ж статі, то це вказує на адекватне протікання статевої ідентифікації. Аналогічно і зображення деталей в презентації двох фігур, наприклад сина і батька, які можна інтерпретувати як прагнення сина бути схожим на батька, ідентифікацію і хороші емоційні контакти з ним.

Стандартизована шкала оцінки вікових норм деталізації в зображенні людини для дітей 6–7 років розроблена К. Йірасеком [88].

Дуже високий рівень: синтетичне зображення голови, тулуба, кінцівок. Шия, що сполучає голову з тулубом, за розмірами не більша тулуба. На голові – волосся (або головний убір), вуха, очі, ніс, рот.

Руки закінчуються кистю з п'ятьма пальцями. Ноги знизу завершуються ступнею. Зображені деталі одягу.

Високий рівень відрізняється від дуже високого або відсутністю синтетичності зображення, або відсутністю трьох деталей (шия, волосся, один палець, але не частини лиця).

Середній рівень: зображені голова, тулуб, кінцівки (можуть бути намальовані подвійною лінією), але можуть бути відсутніми шия, вуха, волосся, одяг, пальці, ступні.

Низький рівень: примітивний малюнок з тулубом. Кінцівки (звичай одна пара) малюються простими лініями.

Дуже низький рівень: малюнок «головонога», відсутнє ясне зображення тулуба або обох кінцівок.

Слід враховувати, що відсутність у малюнку якої-небудь важливої деталі (наприклад, рук або рота) може бути обумовлена особистісними проблемами дитини, особливою напруженістю або тривогою, яку викликає у неї дана частина об'єкту, або ж просто відволіканням уваги. В цьому випадку слід звернути увагу на наявність дефектів при зображенні інших людських фігур. Якщо хоч би в одному із зображень серії схожих об'єктів основні деталі присутні, то це, швидше за все, пов'язане саме з недостатньою увагою дитини. Після закінчення процесу малювання слід запитати її, чи все вона намальовала. Або конкретніше: «Подивися, у однієї з людей на твоєму малюнку є всі частини тіла? Можливо, ти щось забула намалювати?».

Аналіз процесу малювання і спонтанних коментарів дитини під час виконання завдання. Інтерпретація процесу малювання, як правило, досить суб'єктивна і в основному спирається на практичний досвід фахівця, що здійснює тестування. В цілому інтерпретація процесу малювання реалізує тезу про те, що за динамічними характеристиками виконання діяльності криються зміни думки, актуалізація почуттів, напруга, конфлікти. Іншими словами, вони відображають значущість певних деталей малюнка. Основними показниками аналізу виступають:

- послідовність зображення членів сім'ї;
- послідовність малювання деталей;
- виправлення і витирання;
- повернення до вже намальованих об'єктів, деталей, фігур;

- характер графіки (штрихування, величина зображення і ін.);
- особливості емоційного стану дитини під час малювання (паузи, емоційні спалахи).

Зазвичай першим у малюнку дитина зображає найбільш значущу, головну або емоційно близьку людину. Часто це батько або мати. Зображення матері в найостаннішу чергу вказує на негативне ставлення дитини до неї.

Випадки, коли першими діти малюють себе, пояснюються їх егоцентризмом як віковою характеристикою, закономірною для дошкільника, але ніяк ні для дітей молодшого шкільного віку, де егоцентризм може розглядатися скоріше як риса характеру, що закріплюється. Якщо першим дитина малює не себе і не батьків, а інших членів сім'ї, то саме вони виявляються найбільш значущими для неї в емоційному відношенні.

Якщо першою намальована фігура є найбільшою, але зображеною умовно або схематично, без декорування, то це свідчить про сприйману дитиною значущість даної особи, її сили, домінування в сім'ї, але одночасно і відсутності позитивних почуттів у дитини до неї. Проте якщо перша фігура ретельно промальована, деталізована і декорована, то, ймовірно, це найбільш улюблений член сім'ї, якого дитина обожає і на якого прагне бути схожою.

Спостерігаються випадки, коли діти спочатку малюють різні об'єкти (лінію основи, сонце, меблі і т. п.) і лише потім приступають до зображення людей. Ймовірно, подібна послідовність виконання малюнка може розглядатися як своєрідний психологічний захист, за допомогою якого дитина прагне відсунути в часі неприємне їй завдання. Найчастіше це спостерігається у дітей, що живуть в неблагополучних сім'ях, хоча подібний алгоритм роботи може бути і наслідком поганого контакту дитини з психологом.

Характер графіки стосовно тесту «Малюнок сім'ї» інтерпретується так само, як в будь-якому іншому проєктивному тесті. В цілому наявність сильного штрихування і переважання маленьких розмірів часто вказують на несприятливий фізичний стан дитини, високий ступінь напруженості, скутості, тоді як великі розміри можуть з високою часткою умовності свідчити про хороший настрій, розкутість дитини, відсутність у неї напруженості і стомлення.

Неодноразове повернення до малювання тих або інших членів сім'ї, об'єктів і іншого вказує на їх значущість для дитини. Повернення до якої-небудь деталі свідчить про пов'язане з нею домінуюче переживання.

Паузи перед зображенням певних деталей, членів сім'ї найчастіше пов'язані з конфліктним ставленням і є зовнішнім проявом внутрішнього дисонансу мотивів. На несвідомому рівні дитина як би вирішує, чи малювати йому людину або деталь, пов'язану з негативними емоціями, або не малювати.

Двоєю інформацію несе *стирання і перемальовування* вже зображеного – це може бути пов'язано як з негативними, так і з позитивними емоціями по відношенню до мальованого члена сім'ї. Вирішальне значення в цьому випадку має розгорнений аналіз кінцевого результату діяльності дитини. Якщо стирання не привело до значного поліпшення зображення, то це, як правило, виражає конфліктне ставлення дитини до члена сім'ї, що зображується.

Спонтанні коментарі, міміку, жести дитини в процесі малювання часто пояснюють сенс змісту, що зображується нею. Тому до них не тільки необхідно прислухатися і без спотворення фіксувати їх, але й інтерпретувати з особливою обережністю. Звичайна їх поява видає найбільш емоційно «заряджені» місця малюнка, що може допомогти побудувати лінію бесіди з дитиною після малювання і об'єктивувати процес інтерпретації.

Замкнути, закрити, таким, що погано входить в контакт або схильним до відходу від завдання дітям краще запропонувати намалювати сім'ю «у вигляді якого-небудь образу, символу, який виражає особливості саме їх сім'ї» або сім'ю тварин, «де всі члени сім'ї – різні тварини» (не сім'ю зайців або ведмедів, а сім'ю, де мама – одна тварина, діти – інші і т. п.). Інтерпретація подібних варіантів здійснюється за тими ж підставами, що і в методиці «Малюнок сім'ї», проте додаткову інформацію про домінування/підпорядкування, агресивність, егоцентризм, емоційну привабливість, сприйнятті рис характеру окремих членів сім'ї дитиною несе їх символічна ідентифікація, у тому числі і з різними видами тварин. Наприклад, зображення членів сім'ї в образі лева або тигра свідчить про їх агресивність; образи змії або крокодила вказують на холодну ворожість; мишеня або зайченя – на беззахисність, лисиця – на хитрість і одночасно привабливість,

козеня з ріжками – на опір або захист і т.п.

Крім того, такі модифікації методики «Малюнок сім'ї», як «Моя група» або «Мій клас» (залежно від віку обстежуваної дитини), можна використовувати для діагностики особливостей таких типів взаємин, як «дитина-педагог» і «дитина-діти». Інтерпретація кожного з варіантів за основними ознаками в цілому адекватна початковій методиці.

У разі, коли дитина переживає утруднення або відмовляється малювати «Автопортрет», «Сім'ю», так само як і при недостатній інформативності результатів методик, можна звернутися до використання більш опосередкованого типу малювання – методики «Піктограма», де слова «Я» і «сім'я» завуальовані в наборі менш навантажених слів.

7. Методика «Піктограма»

Звернення до піктографічного листа як прийому психологічного дослідження було вперше здійснене на початку 1930-х рр. Л.С. Виготським і О.Р. Лурією.

Ця методика може бути використана і як прицільна, і як замінююча або доповнююча, така, що уточнює дані дослідження індивідуально-особистісних особливостей дитини, отримані за допомогою інших методик. Відмінною її рисою є портативність, компактність у часі, несхожість на програмні (шкільні, дошкільні) перевірочні процедури, завдання. Крім того, методика дозволяє оцінювати не тільки *особистісні*, але й *когнітивні* особливості дитини.

Орієнтація дитини на основну мету методики дає можливість в щадному для неї, що виключає виникнення невротичної реакції, режимі виявити особливості самоствавлення і взаємини з іншими, які вона відмовляється репрезентувати при виконанні завдань, направлених саме на цю мету.

Мета методики полягає у виявленні специфіки самоствавлення, особливостей емоційного стану і спілкування, хоча дитині повідомляється інструкція, витікаюча з реальної мети методики, – вивчення опосередкованого запам'ятовування.

Стимульний матеріал. Простий олівець, білий папір формату А4.

Інструкція. «Зараз я називатиму слова і цілі вислови, які тобі треба запам'ятати. Для того, щоб тобі було легко запам'ятовувати, ти малюватимеш ось на цьому листі до кожного слова яку-небудь картинку, яка тобі допоможе потім пригадати задане слово. Писати замість малюнка не можна. Якість малюнка не має значення, можна малювати що завгодно і як завгодно, лише б цей малюнок допоміг тобі пригадати задане слово – як вузлик на пам'ять зав'язують. Ось, наприклад, я задаю тобі перше словосполучення «веселе свято». Що можна намалювати, щоб потім пригадати це словосполучення?»

Організація. Дітям пропонують для кодування за допомогою малюнків 10 слів або словосполучень (зразковий перелік представлений нижче, з якого психолог відбирає варіацію не більше 10 слів і фраз). При цьому індивідуальна форма діагностики бажаніша, оскільки за показниками темпу, вибраного способу роботи, за поведінковими реакціями, безпосередньо спостережуваними в процесі діагностики, і ряду інших зовні виражених характеристик є можливість отримати додаткову інформацію про особливості дитини, її внутрішній світ, переживання. Якщо дитина посилається на те, що вона не вміє малювати, їй можна порадити малювати за допомогою тих способів, які не викликають у неї труднощів і звичні їй (так, як вона вміє). Не слід заперечувати або висловлювати несхвалення з приводу графіки і змісту малюнків дитини, якими б незвичайними (формою, змістом) вони не були. Проте якщо малюнки багатопредметні і на них витрачається значна кількість часу, то можна попросити дитину малювати небагато швидше.

Після виконання завдання листок з малюнками відкладають убік і лише в кінці дослідження (не раніше чим через 30 хвилин) дитині пропонують пригадати за малюнками задані слова. Всі відтворені дитиною слова психолог фіксує з граничною точністю.

Зразковий перелік слів для рисункового кодування: «ранок», «гра» («урок»), «сліпий хлопчик», «сім'я», «школа» («дитячий садок»), «мій клас», «моя група»), «весела компанія», «я», «строга вчителька» («вихователька»), «дружба», «смачна вечеря», «сварка», «розвиток», «сміливий вчинок», «обман», «отруйне питання», «темна ніч», «багатство», «голодна дитина».

Аналіз та інтерпретація результатів. Динаміка пошуку і фіксації дитиною засобів запам'ятовування і особливості подальшого

відтворення слів (зниження якості до кінця ряду) можуть свідчити як про її невпевненість у власних силах і можливостях, так і про виснаженість, аж до зниження рівня розумової працездатності.

Показники сфер навантажень. Робота з емоційно навантаженим поняттям зазвичай супроводжується підвищенням м'язового тону, який виявляється в посиленні натиску. Тому при читанні піктограм перш за все слід, перевернувши лист, подивитися, де олівець продавив папір наскрізь. Найчастіше навантаженнями якраз і виявляються слова «сім'я», «школа» («мій клас», «моя група»), «я», «строга вчителька», а також «весела компанія», «дружба», «гра», «урок». На те, що сфера життя, пов'язана з пропонованими поняттями, є навантаженням, можуть указувати специфічні для багатьох проектних методик показники:

- Зміст малюнка (наприклад, в серії малюнків присутні зображення людей, але відсутні компанії і навіть пари, а слову «дружба» відповідає малюнок двох тварин, що дає підставу припустити наявність відхилень у взаєминах дитини з іншими дітьми).

- Локальна відмова від малювання (якщо, звичайно, вона не пов'язана з труднощами символізування абстрактних понять).

- Специфічні коментарі до певних зображень (наприклад, для словосполучення «строга вчителька»: «Ось вона його лінійкою б'є...»).

- Частковий відхід від завдання (наприклад, на слово «сім'я» дитина малює предмети домашнього ужитку, будинок, де сім'я живе).

- Застрягання на якомусь окремому малюнку, його гранична деталізація або ж несподівана схематизація; спонтанний спалах словесних або мімічних коментарів або, навпаки, несподівана замкнутість дитини, що охоче коментувала інші слова. Іншими словами – це самі різні форми особливої презентації окремого малюнка на тлі інших.

- Синонімічні заміни заданих слів. Наприклад, молодші школярі часто словосполучення «строга вчителька» відтворюють як «зла вчителька». Це може відбутися не тому, що слово «строга» відсутнє в їх активному словнику, а у зв'язку з шкільним досвідом дитини, який дає їй всі підстави ототожнювати строгість вчителя із злістю. Особливо ілюстративний цей момент при масовому обстеженні, коли весь клас дає подібну стійку синонімічну заміну, на відміну від паралельного класу, де така заміна спостерігається фрагментарно.

Набагато рідше діти любовно і детально промальовували і коментують не травматичну сферу, а сферу підтримки, емоційного комфорту. Тоді вона виступає як острівець благополуччя в морі емоційних навантажень.

Словесне навантаження для всіх дітей («сліпий хлопчик», «сварка»), характеризує не сферу емоційної травми, а загальну стійкість до стресу. Стресове навантаження цих слів у принципі слабке, але якщо поєднання «сліпий хлопчик» викликає сильну реакцію, то, значить, у дитини низька стійкість до стресів (а не іпохондричність – особливо якщо слово «хвороба» виявляється не навантаженням).

Показники спілкування. Мірою товариськості служить кількість людей, зображених у піктограмі. Якщо людей особливо багато і вони присутні буквально в кожному малюнку, то це, швидше за все, говорить про гостру незадоволеність дитини в спілкуванні. Виняток становлять неадекватні зображення, де практично один і той же малюнок людини (людей) символізує самі різні поняття. Повна відсутність людей в піктограмі вказує на понижену потребу в спілкуванні. Заміна людей на тварин говорить, як правило, про інфантильність або деяку боязнь спілкування, надмірну боязкість, соромливість дитини. Малюнки людей у піктограмі, якщо вони не гранично умовні, інтерпретують за показниками малюнка людини, представленими вище. Особливу увагу звертають на повну відсутність грон рук при детальному промальовуванні інших частин тіла – це вказує на серйозні проблеми у сфері спілкування.

Показники тривожності. Окрім загальних для зображення людини показників тривоги, в даній методиці існує специфічна ознака, що викликається завданням на запам'ятовування: це надмірно велика кількість деталей, що свідчить про те, що дитина не сподівається на свою пам'ять і вводить масу дублюючих уточнень (про всяк випадок, щоб не забути слово). Наприклад, на слова «смачна вечеря» малюються і чашка, і годинник, і місяць, що нагадують про вечерю. Такого роду деталізацію не слід плутати з деталізацією інших типів (образність або конкретність). Тривожна деталізація направлена саме на побудову додаткових опор для пам'яті. Проте якщо у дитини дійсно погана пам'ять (що може бути встановлено, коли в цьому є особлива необхідність, за допомогою відповідних методик), то уточ-

нююча деталізація є прояв компенсаторних механізмів. Іншими словами, про тривожну деталізацію в піктограмі можна говорити лише при нормальній пам'яті.

Відділення малюнків один від одного лініями, рамочками або їх послідовна нумерація також свідчать про тривожну турботу дитини не сплутати власні зображення. Іноді рамочки вказують на особливу педантичність дитини, яка найчастіше і служить компенсаторним механізмом особистісної тривожності. Показником же гострої тривожності і, як її наслідок, розпаду діяльності виступає хаотичне розташування малюнків на листі – вони буквально наповзають один на одного.

Показники організації діяльності. Розміщення дитиною малюнків на листі паперу дає інформацію про рівень організації її діяльності, що, у свою чергу, може служити непрямим показником розвитку самосвідомості. Так, про високий рівень організованості свідчать правильні, регулярні рядки і стовпці малюнків. Малюнки, розташовані відносно регулярно, підряд, але не збудовані в колонки або рядки, вказують на середній рівень організації діяльності дитини. Про низький рівень можна говорити, коли малюнки розташовані на просторі листа у випадковому порядку, але не змішуються один з одним. Хаотичне розташування, перетин малюнків або їх заповзання один на одного вказують на розпад діяльності, причому, як правило, обумовлений тривожністю, глибокими негативними переживаннями, у тому числі і з приводу свого «Я».

3.2. ДІАГНОСТИКА СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ Й ІДЕНТИФІКАЦІЇ В ДИТИНСТВІ

1. Комплексна методика дослідження статево-рольової орієнтації дітей (А. Палій)
2. Методика статево-рольової ідентифікації дітей (Н. Белопольська)

1. Комплексна методика дослідження статево-рольової орієнтації дітей (А. Палій)

1.1. Теоретичне й методичне обґрунтування діагностики структурних компонентів статево-рольової соціалізації дітей.

Статева соціалізація – процес, що включає в себе, з однієї сторони, засвоєння пов'язаного із статтю соціального досвіду по мірі входження індивіда в соціальне середовище, засвоєння стереотипів маскулінності/фемінінності, систему соціальних стосунків між особами чоловічої і жіночої статі, а з другої – активне відтворення особистістю системи взаємостосунків в процесі активної діяльності; включення в ці взаємини.

Один з основних механізмів формування психологічної і соціальної статі є засвоєння статевої ролі (ролей-ідентичностей).

В процесі статевої соціалізації і засвоєння індивідом статевої ролі формується індивідуальний *статево-рольовий тип поведінки*. В сучасній психології прийнято виділити 4 статево-рольові типи: 1) *маскулінний тип* – високий показник вираженості чоловічих рис і якостей (маскулінності) при мінімальній наявності жіночих (фемінінності); 2) *фемінінний тип* – високий показник жіночих характеристик при мінімальній представленості чоловічих рис і якостей; 3) *андрогінний тип* – поєднання високих показників маскулінності і фемінінності в одному індивіді; 4) *недиференційований тип* – поєднання низьких показників маскулінності і фемінінності в одній особі. Автор такої класифікації S. Вен вважає, що останній тип зустрічається надзвичайно рідко. Складовою частиною статево-рольових типів і статево-рольових орієнтацій є статева ролі ідентичності, які

в свою чергу, формуються на основі ідентифікації (наслідування) і статево-рольових уявлень.

В дослідженнях В.Є. Кагана, було показано, що індивідуальні статево-рольові уявлення й установки можуть бути виражені як співвідношення показників маскулінності і фемінінності.

Тому, на наш погляд, в основу характеристики й аналізу якісного змісту статевої соціалізації слід покласти три критерії маскулінність, фемінінність, андрогінність.

В своєму дослідженні ми відштовхуємось від вчення Л.С. Виготського й Л.І. Божович про формування наукових і життєвих уявлень у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Зокрема, від таких положень, що дані уявлення формується в дітей на неусвідомлюваному рівні. Це стосується і статево-рольових уявлень, які дані психологи вважають «найбільш узагальненими уявленнями».

Неусвідомлені статево-рольові уявлення, цінності, переваги і ставлення до представників своєї і протилежної статі надзвичайно тяжко піддати експериментальному дослідженню.

Слід сказати, що спеціальної комплексної методики діагностики специфіки статево-рольової соціалізації дітей ми не виявили. Окремі фрагментарні показники, наприклад, статева ідентичність, представлені в малюнкових проєктивних методиках («Малюнок сім'ї», «Будинок, дерево, людина» «Автопортрет», «Неіснуюча тварина» і т. п.). Багаторазово показано, що проєктивні методики значно глибше розкривають внутрішній світ дітей 5–10 років, ніж вербальні методики або навіть метод спостереження. В зв'язку з цим в практичній психології і психокорекційній роботі з маленькими дітьми малюнкові тести є одним з основних методів діагностики.

Початковим етапом кожного дослідження є спостереження за дітьми у невимушеній обстановці.

Спостереження за дошкільником повинно здійснюватись в умовах дитячого садка, коли діти вільні від занять і зайняті різними ігри без втручання дорослого. Зверніть увагу на вибір іграшок хлопчиками і дівчатками, на вибір ними ролей в тій чи іншій грі, на вибір самої гри. Інформативними є також зміст малюнків, які діти малювали за власним бажанням, без спрямованості на певну тематику.

Спостереження за дітьми молодшого шкільного віку повинно здійснюватись в умовах школи – на уроках, на перервах у невиму-

шеній обстановці. Зверніть увагу на вибір ігор, на вибір ролей у грі, вибір партнерів для гри (для молодшого шкільного віку характерні одностатеві компанії).

1.2. Етапи комплексної діагностики статево-рольової орієнтації дітей 4–10 років

I. Щоб виявити усвідомлювані компоненти статево-рольових уявлень і орієнтацій, використовуємо **методику «Якості»**.

Суть методики полягає в тому, що дітям у формі бесіди пропонували відповісти на запитання, кому – хлопчикам чи дівчаткам – більш властива та чи інша якість. Ми підібрали 16 якостей, які є зрозумілими і значними для дітей дошкільного віку. Форма бесіди є найбільш зручною для виявлення статево-рольових уявлень у дітей дошкільного віку, оскільки вона передбачає пояснення дітям тих чи інших якостей, дозволяє наводити приклади, уточнювати відповідні відповіді, задавати додаткові запитання. Відповіді дітей фіксуватимуться в такій формі: 1) дана якість більше властива хлопчикам, ніж дівчаткам; 2) дана якість більш властива дівчаткам, ніж хлопчикам; 3) однаково властива і дівчаткам і хлопчикам. Якщо дитина затруднялася дати відповідь, то ми її зараховуємо до третього варіанту.

Методика «Якості»

1. Хто добріший – хлопчики чи дівчатка?
2. Хто чесніший, правдивий – хлопчики чи дівчатка?
3. Хто щедріший, більше ділиться з іншими – хлопчики чи дівчатка?
4. Хто красивіший і гарніший – хлопчики чи дівчатка?
5. Хто акуратніший – хлопчики чи дівчатка?
6. Хто слухняніший – хлопчики чи дівчатка?
7. Хто краще себе поводить в дитячому садку (в школі) – хлопчики чи дівчатка?
8. Хто краще виконує доручення вихователя (вчителя) – хлопчики чи дівчатка?
9. Хто знає більше цікавих казок, історій – хлопчики чи дівчатка?

10. Хто краще відповідає на заняттях (хто краще вчиться) – хлопчики чи дівчатка?
11. Хто розумніший, мудріший – хлопчики чи дівчатка?
12. В кого цікавіші іграшки – у хлопчиків чи дівчаток?
13. Хто краще вміє малювати – хлопчики чи дівчатка?
14. Хто краще танцює, співає – хлопчики чи дівчатка?
15. Хто краще виконує різні фізичні вправи на фізкультурі, ранковій зарядці – хлопчики чи дівчатка?
16. У кого гарніший одяг – у хлопчиків чи дівчаток?

II. На подальших етапах дослідження ми використовували *проективні малюнкові методики*.

В останні роки проективні методики стали широко використовуватись вітчизняними психологами у діагностичних і терапевтичних цілях. На заході вони отримали широке розповсюдження ще в 50-х роках (Є.Т. Соколова). За цей час було розроблено багато прийомів і процедур, які ввійшли в розряд класичних психодіагностичних засобів. Це такі як «Намалюй людину – тест» (в кожного автора свій варіант), тест «Будинок–дерево–людина», тест «Малюнок сім'ї».

Далі проективні методики постійно вдосконалювались і використовувались в різних модифікаціях багатьма дослідниками. За цей час значно удосконалились технічні і процедурні аспекти методик, розкрилися і уточнилися критерії оцінки отриманих результатів, збільшилась сфера використання графічних проективних методик.

Але малюнкові методики традиційно використовувалися у індивідуальній роботі з окремими дітьми. Разом з тим у психології уже існують певні параметри для оцінки й інтерпретації дитячих малюнків (кольорова гама малюнка, промальованість деталей, порядок розміщення і розмір фігур, відстань між ними тощо). Можна вважати, що ці параметри підходять не тільки для якісної оцінки окремого малюнка, але і для кількісного аналізу малюнків групи дітей (Є.О.Смірнова, В.С. Собкін, О.Є. Асадуліна, А.А. Новаковська).

Виходячи з положення дослідників (А.І. Бенкін, Д.І. Ісаєв, В.Е.Каган, І.І. Лунін, В.В. Столін) про те, що неусвідомлюваний характер статево-рольової орієнтації (маскулінний, фемінінний, андрогінний) і відповідний тип уявлень проявляється у ставленні до

представників своєї і протилежної статі, до себе, як до статево визначеної особистості ми використали проєктивну малюнкову методику «Намалюй людину – тест» (Draw-A-Person Test, DAP). Дана методика була розроблена К.А. Machower і призначалась для дослідження особистісних характеристик індивіда. Перевірка валідності цієї методики зарубіжними авторами дало підставу зробити висновок, що *загальний результат, кінцевий висновок більш валідний і надійний, ніж оцінка за конкретними деталями.*

Оскільки методика «Намалюй людину – тест» не була спеціально розроблена для діагностики статево-рольових уявлень і статево-рольової орієнтації (в ній є лише окремі елементи діагностики статевої ідентифікації особистості) *ми розробили власну діагностичну процедуру і критерії інтерпретації графічних презентацій.* При розробці даної методики нами були враховані зауваження авторів, які з нею працювали (А. Анастасі, Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов).

В нашому варіанті методика «Намалюй людину – тест» проводилась у **4 етапи**.

На **першому етапі** пропонуємо дитині намалювати людину: «Намалюй, будь ласка, людину. Малювати потрібно старанно, акуратно, не поспішаючи». При цьому психолог не вказує статі людини, яку потрібно намалювати.

На **другому етапі** пропонуємо *намалювати хлопчика або дорослого дядю.* Інструкції щодо старанності і неспішності мають бути присутні на всіх чотирьох етапах дослідження.

На **третьому етапі** пропонуємо дитині намалювати дівчинку або тьотю.

На **четвертому** – свій портрет: «Намалюй себе».

Час виконання дитиною кожного завдання експериментатором не обмежується (але не більше 15 хвилин). Для проведення дослідження необхідно мати набір кольорових олівців або фломастерів (мінімум 6 кольорів), аркуш паперу для кожного етапу експерименту, гумку для витирання. Додаткову інформацію може дати бесіда з дитиною за змістом малюнка, яка проводиться після завершення кожного етапу. **Кожний наступний етап дослідження проводиться через 1-2 дні.** В процесі виконання дитиною малюнку потрібно фіксувати в протоколі витирання, перемальовування деталей, великі паузи, емоційні реакції.

Провівши чисельні індивідуальні й групові дослідження, ми зробили найбільш значимі і, на наш погляд, інформативні параметри оцінки дитячих малюнків.

1.3. Характеристика критеріїв інтерпретації серії дитячих малюнків, отриманих допомогою проективної методики «Намалюй людину – тест»

1. Хто зображений на першому малюнку (хлопчик чи дівчинка, дядя чи тьотя). Інформативним в дитячих малюнках є те, людину якої статі намалювала дитина. При адекватних статево-рольових уявленнях та відповідній статі статево-рольовій орієнтації, позитивному ставленню до себе як до представника певної статі, діти будуть малювати особу своєї статі.

2. Кількість використаних кольорів на малюнках кожного етапу дослідження. Для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку характерним є позитивне концентрування уваги при зображенні себе як своєї статі. Таким чином, ознака неадекватних статево-рольових уявлень і орієнтації буде підтверджуватись, якщо дитина буде надавати перевагу у виборі кількості кольорів, їх яскравості при малюванні осіб протилежної статі.

3. Кількість зображених деталей тіла. Зображуючи представників своєї статі, діти з адекватними статево-рольовими уявленнями та орієнтацією, позитивним емоційно-оцінним ставленням до себе і представників своєї статі, будуть проявляти більшу старанність, наполегливість при малюванні деталей тіла, намагаючись відтворити об'єкт якомога детальніше.

4. Декоративні деталі одягу, прикраси. За адекватних статі статево-рольових уявлень і орієнтації діти будуть намагатись більше «прикрасити» себе, осіб своєї статі, що в кінцевому результаті позначається на декоруванні деталей одягу та «прикрашуванні» зображеної особи.

5. Абсолютна величина фігур на всіх малюнках. Діти з адекватними статево-рольовими уявленнями і орієнтацією, позитивними ставленнями до своєї статевої належності будуть зображувати фігуру своєї статі в однакових або дещо більших розмірів усі порівнянні з фігурами протилежної статі.

6. Місце розташування фігури на аркуші паперу. Якщо дитина малює себе чи особу своєї статі дуже зміщеною на аркуші, тоді як при зображенні представників протилежної статі таке заміщення не спостерігається, то це може вказувати на конфлікт у сфері статево-рольових уявлень і орієнтації.

7. Окремі деталі зображеної фігури. Збільшене зображення тих чи інших фігур, говорить про приписувані, дитиною даній статі певних якостей. Так, збільшена голова говорить про приписування дитиною більшого інтелекту і соціального авторитету; великі пальці руки – більшої соціальної активності; прикрашене зображення обличчя фігури свідчить про хорошу статево-рольову ідентифікацію з особами жіночої статі у дівчаток; у хлопчиків – стурбованість про свою зовнішність.

8. Загальна схема малювання фігури. Переважно діти зображають ту фігуру чоловічої статі у формі овалу, жіночої – трикутної. Якщо малюнок відповідає такому стереотипу, то це може свідчити про порушення в сфері статево-рольових уявлень і орієнтації.

9. Витирання і перемальовування деталей малюнка може бути пов'язане як з негативним ставленням до об'єкту, так і з позитивним. Вирішальне значення тут має кінцевий результат. Якщо малюнок після витирання і перемальовування не покращав – можна зробити припущення про конфліктне ставлення до зображуваного об'єкту.

10. Емоційні реакції і спонтанні коментарі дитини в процесі малювання часто можуть пояснити суть зображуваного змісту, тому до них слід прислухатись. Це може допомогти при процесі інтерпретації малюнка.

11. Паузи в процесі малювання фігури можуть бути пов'язані з конфліктними переживаннями, негативним емоційним ставленням до об'єкта, що являється зовнішнім проявом внутрішніх суперечливих мотивів.

12. Додаткові предмети на малюнку, фон. Якщо дитина «прикрашує» фоном осіб протилежної статі, то можна зробити припущення про негативне ставлення до осіб своєї статі і до себе.

13. Ставлення до об'єкта малювання проявляється в прийнятті дошкільником завдання. Іноді дитина може відмовитись малювати якийсь малюнок. Інформативним буде те, представника якої статі відмовляється малювати дитина.

14. Час виконання кожного етапу також може дати певну інформацію. При позитивному, ставленні до об'єкта зображення дитина приділяє більше часу на його малювання.

15. Бесіда з дитиною за змістом малюнка проводиться після завершення кожного етапу дослідження. В змісті кожного малюнка можуть проявлятися певні неусвідомлювані, витіснені мотиви, особливості внутрішніх переживань і ставлень. За допомогою бесіди експериментатор може отримати додаткову інформацію про специфіку статево-рольових уявлень, статево-рольову орієнтацію, ставлення до представників тієї чи іншої статі, до себе, як статево визначеної особистості.

Подальший етап нашої роботи передбачає дослідження специфіки емоційно-особистісної сфери дітей. На даному етапі ми опираємось на дослідження Є.О. Смирнової, В.С. Собкіна, О.Є. Асадуліної, А.А. Новковської.

III. Найбільш інформативною методикою для виміру емоційного стану і особливостей особистості дітей з повних та неповних сімей на нашу думку, є методика *«Малюнок сім'ї»*.

При аналізі малюнків для нас важливо в'яснити:

1. Емоційні характеристики малюнка, які відображають настрій дитини і її відношення до сімейної ситуації.

2. Взаємини дитини в сім'ї, які виявляються через особливості відображення членів сім'ї (передусім, матері) відносно Я-фігури і загального сюжету малюнка.

3. Характер образу себе і самооцінки дитини, які можна в'яснити через аналіз зображень Я-фігури і загального сюжету малюнка. Для виявлення даних аспектів використовувались традиційні для малюнкових методик показники.

В якості показників емоційного тону малюнка використовувались:

1) кольорова гама малюнка; прийнято вважати, що чим темніша кольорова гама малюнка, тим більш позитивний емоційний настрій дитини, чорно-білі тони чи контур говорять про негативний стан або відчуження.

2) наявність усмішок на обличчях людей, які відображають життєрадісний настрій автора малюнка.

3) наявність прикрас і символів (сонце, квіти, метелики тощо); традиційно прийнято вважати, що цей показник відображає позитивний настрій дитини. Символ – влаштованість у світ, залучення до земних реалій, його відсутність – відірваність від світу.

При аналізі особливостей зображення головних членів сім'ї (матері, батька, брата, сестри, бабусі, дідуся) і Я-фігури ми враховували:

1) розмір фігури відносно інших персонажів найбільш значні з них звичайно зображуються більшими від інших; величина фігури може відображати її значущість і перевагу;

2) порядок розміщення по відношенню до інших персонажів (перший, останній, чи між іншими); послідовність зображення членів сім'ї відображає значимість їх ролі; найбільш значні з них звичайно зображуються першими і найменшими – останніми;

3) Ступінь їх промальовування (контур, погана чи добра промальованість); доброю промальованістю вважаємо наявність рис обличчя і деталей одягу. Об'єкт який викликає позитивні емоції дитина малює з великою кількістю деталей. Негативне відношення виражається схематичним малюнком, силуетом. У найбільш неприємних членів сім'ї діти не малюють обличчя.

Розглянемо, вплив фактору неповної сім'ї на інші аспекти життя родини, а саме, на сферу взаємин з ровесниками у дитячому садку та школі. Для цього був проведений порівняльний аналіз малюнків «Я в дитячому садку», «Я у класі» (відповідно для дошкільнят та молодших школярів) у дітей, які виховуються в повній та неповній сім'ях з тієї ж вибірки.

При аналізі малюнків нас цікавили три параметри: 1) загальний сюжет; 2) особливості зображення Я-фігури; 3) емоційні характеристики малюнка.

IV. Емоційні характеристики малюнків «*Я в дитячому садку*», «*Я в класі*» оцінювався за наступними показниками:

- переважання темних тонів;
- наявність усмішок на обличчях персонажів;
- наявність символів.

V. З метою перевірки і уточнення даних, які ми отримали в процесі попередніх етапах дослідження, а також для отримання додат-

кової інформації про специфіку міжособистісних ставлень дітей та їх емоційні стани, ми використали «*Колірний тест ставлень (КТС)*», який був адаптований для дошкільників і молодших школярів О.М. Едкіндом, в основі якого лежить тест колірних виборів М. Люшера.

Використання КТС в дослідженні дітей включає в себе такі етапи:

1) експериментатор з'ясовує список значимих для дитини осіб з найближчого оточення.

2) перед дитиною на білому фоні розкладають у випадковому порядку з восьмиколірного ряду тесту Люшера. Потім експериментатор дає інструкцію дитині підібрати до кожної людини, які послідовно називає психолог, відповідний колір. Вибрані кольори можуть повторюватись. Експериментатор пояснює дитині, що кольори повинні підбиратись у відповідності з характером людей, а не за їх зовнішнім виглядом (наприклад, кольором одягу).

3) після завершення асоціативної процедури пропонується дітям порангувати кольори, починаючи з найприємнішого для ока і закінчуючи некрасивим, неприємним.

Інтерпретація результатів ґрунтується на таких процедурах:

а) якісний аналіз кольоро-асоціативних відповідей. Їх потрібно інтерпретувати цілісно, в поєднанні одного з іншим. Суттєве значення має перехрещення асоціацій, при яких різні стимули співвідносять з одним і тим самим кольором.

б) формалізований аналіз кольоро-асоціативних відповідей. Для цього ми використали двохмірний параметричний простір, утворених характеристиками валентності (В) і противності (Н). Дані параметри інтерпретуються як показники емоційного прийняття чи неприйняття позитивності чи негативності соціального стимулу, ставлення до якого досліджується. При цьому валентність вимірюється позицією певного кольору в індивідуальному колірному рангуванні, яку означена конкретна людина; нормативність оцінюється позицією даного кольору в реагуванні, яка умовно розглядається як «нормована» (уточнена норма Вальпефера-Люмера).

КТС дозволяє визначити індивідуальні особливості дітей шляхом аналізу кольоро-асоціативного ряду, ставлення до себе та до інших значних людей. Місце кольору, з яким дитина асоціює себе в асоціативному ряді вказує на наявність конфлікту, самооцінку дитини-

ни, аутоідентифікацію з іншого боку (своєї чи протилежної статі). В нашому дослідженні ми пропонували дітям, як окреме завдання, позначити двома кольорами хлопчиків і двома – дівчаток. Аналіз позиції цих кольорів у індивідуальному кольороасоціативному ряді дає змогу виявити ставлення дитини до тієї чи іншої статі, задоволеність своєю статевою наполегливістю.

2. Методика статево-вікової ідентифікації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку

Н.Л. Белопольська «Статево-вікова ідентичність дітей»

(Методика дослідження дитячої самосвідомості)

М. : Фолиум, 1995. – 24 с.

Оригінальна методика для діагностики і корекції особливостей особистісного розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Методика дозволяє досліджувати статево-вікову ідентичність дитини, розвиває розуміння поняття віку, соціальної позиції і життєвого шляху, сприяє розвитку самосвідомості. Використовуються процедури надання переваги і впорядкування невербального стимульного матеріалу. Наведена інтерпретація відхилень у статево-віковій ідентифікації.

Его-ідентичність і її розвиток у дитячому віці

Вже в ранньому дитинстві у людини починають складатися зачатки її особистості, що розвиваються згодом у систему уявлень про саму себе, або Я-образ. У цей образ входить як усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, моральних і інших якостей, так і самооцінка, а також суб'єктивне ставлення до зовнішніх чинників і навоколишніх людей.

Я-образ – особистість як така в єдності всіх сторін її буття, відображена в самосвідомості як його основна складова, сумарне уявлення про себе, результат роботи над пізнанням себе, формуванням ставлення до себе, осмисленням своєї ролі на кожному життєвому етапі.

Я-образ є регулятивним механізмом психічного життя, мотиваційним ядром особистості. Це – суб'єкт свідомості, усвідомлення всіх психічних явищ, внутрішнього і зовнішнього буття особистості в їх інтегральності, цілісності. В структурі Я-образу чітко є видимим діяльний, субстанціальний компонент, що відображає його суб'єктивну сторону, і компонент рефлексивний, в якому кристалізується об'єктна його сторона, тобто уявлення людини про саму себе. Традиційно в Я-образі виділяють крім когнітивного (пізнавального) і поведінкового (діяльного) також афективний (емоційний) компонент.

Серед різних типів Я-образу найбільш відомі Я-реальне і Я-ідеальне. Залежно від критеріїв розрізнення існують також Я-минуле, Я-теперішнє і Я-майбутнє; Я-соціальне, Я-сімейне і Я-власне; Я-чисте (пізнавальне) і Я-емпіричне (пізнаване), у середині якого виділяють Я-матеріальне, Я-фізичне, Я-соціальне і Я-духовне; Я-наявне, Я-бажане і Я-уявне тощо. У кожної людини постійно співіснують різні образи себе, які нерідко перебувають у внутрішньому конфлікті. Те, якою людиною хотіла б себе бачити (Я-ідеальне), те, що вона про себе думає (Я-суб'єктивне), те, як про неї думають інші (Я-відображене), і те, якою вона є насправді (Я-об'єктивне), дуже рідко співпадають, і стан такої гармонії переживається як щастя.

Одним з основних компонентів особистості є усвідомлення Я-ідентичності, тобто відчуття своєї цілісності і безперервності в часі, а також розуміння, що інші люди також визнають це. Ідентичність характеризує саме те, що залишається постійним не дивлячись на всі зміни і розвиток цієї людини упродовж її життя. Починаючи з віку 1–1,5 роки діти ідентифікують себе із своїм ім'ям, відгукуються на нього і називають ним себе, а до трьох років починають правильно використовувати займенник «Я» так само як і інші особові займенники. Межа між Я і не-Я спочатку проходить по фізичних межах власного тіла. Саме усвідомлення свого тіла є провідним чинником у структурі самосвідомості дітей (образ фізичного Я). Розширення і збагачення Я-образу в процесі особистісного розвитку тісно пов'язане з рефлексією на власні емоційні переживання і бажання, з

розрізненням своїх ігрових фантазій і реальності, оцінки і самооцінки і т.д. І хоча такий розвиток відповідним чином змінює структуру еґо-ідентичності, він супроводжується, тим не менше, «суб'єктивним почуттям безперервної самототожності» (Erikson, 1968).

Ідентичність – це актуальне перебування, *поточне переживання* Я-цілісності на зрізі життєвого шляху, тоді як *ідентифікація* – процес його формування. Обставини, життєвий досвід, цілі і результати діяльності в тому або іншому ступені формують еґо-ідентичність людини. Е. Еріксон, один з основоположників так званої еґо-психології, виділяв три форми ідентичності:

1. Зовні обумовлена – створюється під впливом умов, які окрема людина не вибирає. Це належність людини до чоловічої або жіночої статі, до вікової групи, до певної раси, місця проживання, національності і соціально-економічного статусу. Ці чинники, протистояти яким дуже важко, визначають істотні компоненти ідентичності.

2. Набута – форма ідентичності, що включає самостійні досягнення людини: її професійний статус, вільно вибрані нею зв'язки, прихильності й орієнтації. Вона пов'язана із ступенем вольової незалежності людини, стійкістю до фрустрації і відповідальністю.

3. Запозичена – входять засвоєні ролі, задані якимось зовнішнім зразком. Часто вони приймаються під впливом очікувань оточуючих. Прикладами можуть слугувати ролі «лідера» і «підлеглого», «учня» і «вчителя», «відмінника» і «двієчника».

Слід відмітити, проте, що вплив окремих чинників, здійснення певних вчинків і прийняття соціальних ролей не обумовлює безпосередньо зміну Я-образу; тим не менше, результати впливу обставин життя і соціальної активності людини, а також цілеспрямоване самовдосконалення у напрямі Я-ідеального, не можуть не позначитися на усвідомленні власної особистості.

Хоча ідентифікаційна поведінка й ідентичність розвиваються безперервно протягом усього життя, більшість досліджень у цій галузі фокусуються на підлітковому і юнацькому віках, відомих своїми гострими кризовими періодами самоусвідомлення і самоствердження. Існує також значна література, присвячена зародженню ідентичності в ранньому дитячому віці. Менше уваги приділяється процесам формування усвідомленої ідентичності, тобто появі свідомих уявлень про постійність і безперервність особистості. Загальновизнано,

що основу дитячої ідентичності складають її зовнішньо обумовлені компоненти, перш за все *стать* і *вік* дитини. Даючи свій автопортрет, описуючи свої позитивні і негативні риси, інтереси і коло спілкування, діти (і не тільки діти) як правило починають з фіксації свого віку. Статева належність часто просто мається на увазі і входить в опис звичних статевої ролей.

Формування статевої ідентифікації пов'язане з розвитком самосвідомості дитини. У нормі первинна статева ідентичність формується в дітей у віці від півтора до трьох років. У цей період діти навчаються правильно відносити себе до певної статі, визначати стать своїх однолітків, розрізняти чоловіків і жінок. До 3–4 років виникає пов'язане із статтю усвідомлене надання переваги іграшкам. У своїх повсякденних контактах з дітьми дорослі постійно пов'язують поведінку дитини з її статтю: «дівчатка (хлопчики) так не поведуться», «ти хлопчик – повинен терпіти», «ти дівчинка – повинна стежити за чистотою» і т.д. За ознакою статі й віку організуються формальні й неформальні дитячі колективи.

Найважливішими механізмами засвоєння типової для статі поведінки є *спостереження* і *наслідування*. Ідентифікація передбачає сильний емоційний зв'язок з людиною, «роль» якої дитина приймає, ставлячи себе на її місце. Яскравим прикладом цього є рольова гра. В процесі ролевої гри діти засвоюють соціально прийнятні норми статевої поведінки і відповідні їм статі ціннісні орієнтації, апелюють до цих уявлень. Це відноситься як до їх сьогоденних статевої ролей (дошкільник, школяр, «маленький хлопчик», старший брат, «помічник» тощо), так і до ролей інших молодших і старших дітей і дорослих.

У ранньому віці батьки й оточуючі дитину люди цікавляться її віком більше, ніж вона сама. Хоча в цьому віці діти часто завчено відповідають на питання, скільки їм років, усвідомлювати свій вік вони починають тільки біля 3–4-х років. З цього віку вони здатні пригадати свій минулий день народження, минулу зиму або літо, впізнати свої речі, якими вони користувалися, коли були маленькими. Саме у цьому віці дитина починає цікавитися своїм минулим і відноситься до себе-маленької з ніжністю, розумінням і поблажливостю. Пригадуючи окремі події малюк починає співвідносити їх з своїм минулим – з'являються фрази на зразок «коли я був маленьким» і т.п. У своєму спілкуванні з дітьми дорослі постійно використовують віко-

ву мірку для характеристики особистості дитини. Це виражається в зауваженнях на зразок: «ти вже велика», «ти старший (молодший)», «тобі скоро в старшу групу (в школу)». Достатньо рано і самі діти починають порівнювати себе з іншими за віком: «у групі «Сонечко» маленькі дітки»).

У старшому дошкільному віці дітей починають готувати до вступу у школу і вони «приміряють» на себе нову соціальну роль учня. Так для них відкривається «позитивна» часова перспектива їх життєвого шляху (на відміну від «негативної» – в минуле). Для дітей з вираженою пізнавальною потребою й активністю нова роль здається цікавою і соціально значущою. В їх уявленні вона більше відповідає їх віку і викликає повагу оточуючих. Деяких дітей може лякати вступ до школи, але спираючись на свій досвід спілкування, вони починають розуміти соціальну значущість положення учня. Цей віковий період характеризується і початком усвідомлення вікової ідентичності інших людей.

Із здивуванням діти дізнаються, що їх батьки і навіть літні люди, бабусі і дідусі, колись були маленькими. Починає приходити усвідомлення того, що колись і їм належить подорослішати, що вони вчитимуться, потім трудитися, стануть мамою або татом, постаріють ... Добре відомо, як гостро діти у віці 6–8 років переживають результат розмірковування цієї думки до кінця.

Таким чином, у дітей вже у дошкільному дитинстві складаються певні уявлення про зміну фізичної зовнішності людини, її статевих і соціальних ролей у зв'язку з віком. Це знання ґрунтується на засвоєнні суспільного досвіду і розвитку самосвідомості. Можна стверджувати, що як і будь-який пізнавальний процес, статево-вікова ідентифікація спирається на здатність індивіда до елементів абстрактного мислення, необхідного для розрізнення зовнішності і поведінки іншої людини, концептуального опису інших людей і самопису, заснованих на стійких уявленнях. Таким чином, формування ідентичності у дітей залежить як від інтелектуального рівня, так і від особистісних властивостей. Цей висновок підтверджують і проведені спеціальні дослідження (Белопольська, 1992). Отже, можна зробити висновок, що дослідження статево-вікової ідентифікації може дати важливий матеріал про рівень психічного розвитку конкретної дитини.

Основна трудність при вивченні процесів ідентифікації статі і віку в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку полягає у відсутності відповідних формалізованих методик, які дозволяли б диференційовано оцінювати досягнутий рівень ідентичності. Методи спостереження, природного експерименту й аналізу мови й мовлення, що використовуються для оцінки зачатків самосвідомість у дошкільників, мало придатні для цих цілей. Разом з тим, не дуже підходять для цих цілей такі інструменти як опитувальники, анкети й автопортрети, широко вживані для молодших школярів і підлітків.

Цей пробіл певною мірою заповнює методика вивчення процесу ідентифікації статі і віку, що використовує процедуру віддання переваги і впорядковування невербального стимульного матеріалу. Нижче даний опис використовуваного стимульного матеріалу, інструкція із проведення обстеження, схема аналізу й отримані нормативні дані.

Керівництво з використання методики статевовікової ідентифікації

Методика призначена для дослідження рівня сформованості тих аспектів самосвідомості, які пов'язані з ідентифікацією статі і віку. Призначена для дітей від 4 до 12 років з нормальним і аномальним інтелектуальним розвитком. Може застосовуватися для дослідницьких цілей, при діагностичному обстеженні дітей, при консультуванні дитини і для коректувальної роботи.

Стимульний матеріал. Використовуються два набори карток, на яких персонаж чоловічої або жіночої статі зображений у різні періоди життя від дитинства до старості (див. Додаток 1).

Кожен такий набір (чоловічий і жіночий варіанти) складається з 6 карток. Зовнішність зображеного на них персонажа демонструє типові риси, відповідні певній фазі життя і відповідають його статевовіковій ролі: немовляти, дошкільнику, школяру, юності, зрілості і старості.

Дослідження проводиться у *два етапи*.

Завданням **першого етапу** є оцінка можливості дитини ідентифікувати свій теперішній, минулий і майбутній статевовіковий статус на представленому їй образотворчому матеріалі. Іншими словами, перевіряється здатність дитини до адекватної ідентифікації свого життєвого шляху.

Процедура. Дослідження проводиться таким чином. Перед дитиною на столі у випадковому порядку розкладаються всі 12 картинок (обидва набори). В інструкції дитині пропонується показати, якому образу відповідає її уявлення про себе зараз. Тобто дитину просять: «Подивися на всі ці картинки. Як ти думаєш, який (яка) ти зараз?» Можна послідовно вказати на 2-3 картинки і запитати: «Такий? (Така?)». Проте, у разі такої «підказки» не слід показувати на ті картинки, образ яких відповідає справжньому образу дитини у момент дослідження.

Якщо дитина зробила адекватний вибір картинки, можна вважати, що вона правильно ідентифікує себе з відповідною статтю і віком. Відзначаємо це в протоколі (форма протоколу з варіантами заповнення дана в Додатку 2). Якщо ж вибір зроблений невірно, це також фіксується у протоколі. В обох випадках можна продовжувати дослідження.

У тих випадках, коли дитина взагалі не може ідентифікувати себе з яким-небудь персонажем на картинках, наприклад, заявляючи: «Мене тут немає», експеримент продовжувати недоцільно, оскільки навіть ідентифікація з образом сьогодення у дитини не сформована. Нижче будуть наведені конкретні приклади поведінки дітей в експериментальній ситуації.

Після того, як дитина вибрала першу картинку, їй дається додаткова інструкція показати, якою вона була раніше. Можна сказати: «Добре, зараз ти такий, а яким ти був раніше?» Вибір фіксується у протоколі. Вибрану картку розташовують перед тією, що була вибрана першою, так щоб вийшов початок вікової послідовності. Потім малюка просять показати, яким він буде потім. Причому, якщо дитина справляється з вибором першої картинки образу майбутнього (наприклад, дошкільник вибирає картинку із зображенням школяра), йому пропонують визначити і подальші вікові образи. Всі картинки викладаються самою дитиною у вигляді послідовності. Дорослий може допомогти їй у цьому, але знаходити потрібний віковий образ дитина повинна строго самостійно. Вся отримана таким чином послідовність відображається у протоколі.

Якщо дитина правильно (або майже правильно) склала послідовність для своєї статі, її просять розкласти у віковому порядку картки з персонажем протилежної статі.

На *другому етапі* дослідження порівнюються уявлення дитини про Я-теперішню, Я-привабливу і Я-непривабливу.

Процедура. На столі перед дитиною лежать обидві послідовності картинок. Та, яку дитина склала (або послідовність, що відповідає статі дитини) лежить безпосередньо перед нею, а друга небагато далі. У тому випадку, коли складена дитиною послідовність істотно неповна (наприклад, складається всього з двох карток) або містить помилки (наприклад, перестановки), саме вона знаходиться перед нею, а решта карток у неврегульованому вигляді розташовується трохи на віддалі. Всі вони повинні бути в полі її або його зору.

Дитину просять показати, який образ послідовності здається їй найпривабливішим. Приклад інструкції: «Ще раз уважно подивися на ці картинки і покажи, яким би ти хотів бути». Після того, як дитина вказала на яку-небудь картинку, можна поставити їй 2-3 запитання про те, чим цей образ здався їй привабливим.

Потім дитину просять показати картинку з найпривабливішим для неї віковим образом. **Приклад інструкції:** «А зараз покажи на картинках, яким ти ні за що не хотів би бути». Дитина вибирає картинку, і, якщо вибір дитини не дуже зрозумілий експериментаторові, то можна поставити їй запитання, що уточнюють мотиви її вибору.

Результати обох виборів фіксуються у протоколі.

Реєстрація, аналіз та інтерпретація результатів виконання методики

Загальні положення

Для реєстрації ходу виконання методики рекомендується використовувати бланки протоколу, наведені в Додатку 2. В них розмічені позиції правильної статевовікової послідовності, навпроти яких указується вибір дитини, також зарезервовані позиції для відмітки надання позитивних і негативних переваг. Вибір «ідентичного» персонажа позначається хрестиком у колі, інших – простим хрестиком. Пропущені позиції позначаються знаком мінус, а при порушенні послідовності у відповідній позиції вказуються номери вибраних карток. Наприклад, якщо дошкільник правильно ідентифікував себе і свій попередній статус, але поставив юнака позаду чоловіка, а картку із дідусем відклав убік, то його результат записується так:

1	2	3	4	5	6
немовля	дошкільник	школяр	юнак	чоловік	дідусь
+	⊕	+	5	4	—

Вибрані привабливі і непривабливі образи позначають порядковим номером картинки в послідовності. Наприклад:

Привабливий образ	Непривабливий образ
4	6

Корисно реєструвати також безпосередні вислови і реакції дитини в процесі виконання даної їй інструкції і її відповіді на запитання експериментатора про мотиви того або іншого вибору.

Аналіз результатів виконання методики «Статевовікова ідентифікація» націлений на виявлення вікових, індивідуально-особистісних і патологічних особливостей дітей.

Враховуються можливості дитини до ідентифікації себе з узагальненим статевим і статевовіковим образом, до визначення своїх минулих і майбутніх статевовікових ролей і побудови повної послідовності образів. Отримувані при цьому дані несуть інформацію про ступінь сформованості его-ідентичності дитини і генералізації цього знання на інших людей і на власний життєвий шлях.

На віддання переваги дитиною при побудові статевовікової послідовності, як і при виборі привабливого і непривабливого образів послідовності, роблять вплив соціальна ситуація розвитку дитини, її досвід та інші істотні чинники її життя. Адекватність або неадекватність цих переваг, аргументація, що наводиться дітьми для пояснення їх виборів, допомагають виявити приховані афективні комплекси дитини, деякі особливості самосвідомості і мотиви її поведінки.

Апробація методики була проведена Н.Л. Білопольською на 350-ти дітях з нормальним психічним розвитком у віці від 3 до 12 років. Крім того, вона використовувалась у практиці консультування дітей з різними порушеннями в розвитку. Нижче наведені узагальнені дані про закономірності формування статевовікової ідентифікації в нормі і патології і приклади аналізу результатів виконання методики.

Результати апробації методики: приклади аналізу

Діти з нормальним психічним розвитком

Дослідження показало, діти **3-х років** найчастіше (у 84% випадків) ідентифікували себе з немовлям і не приймали подальшої інструкції. Проте вже до 4-х років майже всі діти виявилися здатні ідентифікувати себе з картинкою, на якій зображений дошкільник відповідної статі. Приблизно 80% обстежених дітей цього віку змогли ідентифікувати свій минулий образ з образом немовляти на картинці. Як «образ майбутнього» діти вибирали різні картинки: від картинки із зображенням школяра (72%) до картинки чоловіка (жінки), коментуючи це так: «потім я буду великою, потім я буду мама (тато), потім я буду як Таня (старша сестра)». Типовою для дітей цього віку була наступна статевовікова послідовність:

1	2	3	4	5	6
немовля	дошкільник	школяр	юнак	чоловік	дідусь
+	⊕	+	—	—	—

Частина дослідження, присвячена визначенню привабливого і непривабливого образів виявилася важкою для розуміння дітьми цього віку. Підсумовуючи наші враження, можна зробити висновок, що запитання «яким би ти хотів бути?» викликало подив і в цілому діти були задоволені своєю статевовіковою роллю.

Привабливий образ	Непривабливий образ
2	—

Починаючи з **5 років** діти вже не робили помилок при ідентифікації свого теперішнього статевовікового статусу. Всі обстежені діти цього віку змогли правильно побудувати послідовність ідентифікації: немовля–дошкільник–школяр. Близько половини з них продовжила побудову послідовності й ідентифікувала себе з майбутніми ролями юнака (дівчини), чоловіка (жінки), правда, називали останніх тато і мама. Таким чином, 80% дітей 5 років будують послідовність:

1	2	3	4	5	6
немовля	дошкільник	школяр	юнак	чоловік	дідусь
+	⊕	+	+	+	—

а 20% дітей цього віку – більш укорочену послідовність:

1	2	3	4	5	6
немовля	дошкільник	школяр	юнак	чоловік	дідуся
+	⊕	+	+	—	—

Як привабливий образ ці діти найчастіше вказували образи юності, при цьому часто конфузилися і сміялися. Частина дітей, близько 30%, як привабливий образ вказували образи школярів. Непривабливими образами діти вважали образи старості.

Привабливий образ	Непривабливий образ
4	6
або 3	6

Практично всі діти у віці 6–7 років правильно встановлювали послідовність ідентифікації від немовляти до дорослого (з 1 по 5 картинку), але багато хто відчував утруднення в ідентифікації себе з образом «старість». Тому тільки половина з них ідентифікувала себе з цим образом. Залежно від того, відвідували вони школу чи ні, побудовані ними послідовності мали вигляд

1	2	3	4	5	6
немовля	дошкільник	школяр	юнак	чоловік	дідуся
+	⊕	+	+	+	±
+	+	⊕	+	+	±

Найпривабливішим образом для дітей цієї вікової групи виявився образ школяра (90%), а непривабливими – образи старості і немовляти, причому образ старості вказувався першим, але коли дітей питали: «А яким би ще ти не хотів бути?», багато хто вказував на «немовля».

Привабливий образ	Непривабливий образ
3	6
або 3	1

Всі діти **8 років** виявилися здатні до встановлення повної ідентифікаційної послідовності з 6-ти картинок.

1	2	3	4	5	6
немовля	дошкільник	школяр	юнак	чоловік	дідусь
+	+	⊕	+	+	+

Вони вже ідентифікували себе з майбутнім образом старості, хоч і вважали його найбільш непривабливим. Образ «немовляти» також виявився для багатьох непривабливим. Для 70% дітей найпривабливішим був образ «юності», а для інших – теперішній образ, тобто «школяра»:

Привабливий образ	Непривабливий образ
4	6,1
або 3	6,1

Діти **9 років і старше** при виконанні даного завдання зберегли ті ж тенденції: вони склали повну ідентифікаційну послідовність, адекватно ідентифікували себе із статтю і віком, як привабливий образ вибирали образ майбутнього (найчастіше наступну вікову роль), а як непривабливий – образ старості, на другому місці – образ немовляти.

Загальною характерною рисою для всіх вікових періодів була важлива, на наш погляд, тенденція вибирати як привабливий образ наступну вікову роль. Ця особливість відображає часто неусвідомлене прагнення дитини до дорослішання і розвитку, готовність до прийняття нової вікової і соціальної ролі.

Діти з відхиленнями у психічному розвитку

Дослідження можливостей статево-вікової ідентифікації у дітей з різними відхиленнями в розвитку показало істотні відмінності в особливостях ідентифікації в порівнянні з даними, отриманими Н.Л. Белопольською при дослідженні дітей з нормальним ходом психічного розвитку.

Отримані дані свідчать про те, що діти 6–7 років із **затримкою психічного розвитку (ЗПР)** здатні ідентифікувати себе з картинкою, на якій зображена дитина відповідної статі й віку. Проте, якщо у дитини із ЗПР не складаються стосунки в школі або вона зазнає значні

труднощі у навчанні, вона не ідентифікує себе з образом школяра. В цьому випадку вона найчастіше ідентифікує себе з образом дошкільника, оскільки, мабуть, цей образ зберігає для дитини свої привабливі риси. Причому ця особливість спостерігалася навіть у дітей 9–10 років із ЗПР.

Як приклад можна привести дівчинку із затримкою психічного розвитку, невпевнену в собі, погано адаптовану до школи. Після півроку навчання в англійській спецшколі вона відмовилася її відвідувати. При дослідженні статево-вікової ідентифікації дівчинка ідентифікувала себе з образом дошкільниці, а при виборі привабливого образу (якою б ти хотіла бути), сказала: «хочу, щоб мені було нуль років» і показала на картинку із зображенням немовляти. Її мама підтвердила, що дочка неодноразово висловлювала бажання бути маленькою, лежати в колясці, гратись, щоб від неї нічого не можна було вимагати, хоча на момент обстеження їй було 8 років. У інших, менш різко виражених, ситуаціях можна побачити дві основні тенденції. Діти із затримкою розвитку виявляють можливості до ідентифікації, характерні для дітей більш молодшого віку: будують частину послідовності, пізніше починають ідентифікувати себе з образом «старість», плутають місцями деякі картинки або складають послідовність, включаючи в неї картинку з іншого набору (кладуть 2 картинки із зображенням немовляти). Якщо діти вчаться у школі і їх супроводжує невдача, то вони не ідентифікує себе з образом школяра, а якщо й ідентифікують, то як привабливий указують образ дошкільника (страх перед майбутнім) або рідше образ юності.

Консультуючи дітей із затримкою психічного розвитку і займаючись з ними коректувальною роботою, ми звернули увагу на те, що якщо ситуація в школі у дитини якимсь чином налагоджується, то ідентифікація змінюється, стає адекватною як віковій, так і соціальній ролі.

Апробація методики на **розумово відсталих дітях** показала наступні результати.

Розумово відсталі дошкільники 5–6 років не можуть ідентифікувати свій образ з образом на картинці. Один шестирічний хлопчик, подивившись на картинки, сказав: «Тут мене немає». Видно він був здатний ідентифікувати себе тільки із своїм фотографічним зображенням.

Розумово відсталі діти 7 років у більшості випадків ідентифікують себе з образом дошкільника, часто фіксуючись на деталях: «У мене теж є така машинка», «А в мене теж є лялька».

Побудова послідовності ідентифікації рідко буває повною й усвідомленою. Вони можуть переплутати картинки юності і зрілості або не включити якусь картинку, як правило, не включають у послідовність картинки з образами старості.

Як привабливий образ у них нерідко (приблизно у 30% випадків) виступає образ теперішнього, але часто й образи майбутнього: школяра або юнака. Дівчаток частіше приваблює образ дівчини в нарядному платті з букетом, а хлопчиків – образ юнака (близько 40%). Для інших привабливим є образ школяра.

Розумово відсталим дітям 7–8 років важко у визначенні найпривабливішого образу; створюється враження, що їм важко дається розуміння сенсу самого запитання. Уява цих дітей мало розвинена і їм важко уявити, якими б їм не хотілося би бути.

Для розумово відсталих дітей більш старшого віку характерні ті ж тенденції, що й для дітей з легшим інтелектуальним дефектом. Раніше або пізніше вони починають складати повну послідовність ідентифікації, хоч і в підлітковому віці ми зустрічали випадки нерозуміння можливості ідентифікації з образом «старість». У той же час при певних проблемах у школі розумово відсталі діти перестають ідентифікувати себе з образом школяра або вважають його непривабливими.

Діти з проблемами у розвитку

Як відомо, часто й у дітей з нормальним розумовим розвитком і навіть з випереджаючим розвитком виникають **невротичні реакції**, пов'язані із шкільними проблемами. Конфлікти з однокласниками і вчителями можуть призвести до серйозних переживань, аж до відмови відвідувати школу. Н.Л. Белопольською був досліджений хлопчик 11 років, успішність хороша, навчався вдома, оскільки категорично відмовлявся відвідувати школу. Вчитель математики, який з ним займався, відзначав високий рівень здібностей із свого предмету. Обстежуваний не ідентифікував себе ні з одним образом послідовності картинок. Натомість він склав майже повну послідовність ідентифі-

кації, викинувши з неї лише образ школяра, і прокоментувавши це словами: «сподіваюся, таким я не буду ніколи». У подальшій бесіді хлопчик сказав, що найпривабливішим образом для нього є образ школяра, а з рештою образів ідентифікації він згоден.

Другий приклад показує іншу тенденцію. Дівчинка 7-и років була затримана батьками з початком шкільного навчання із-за **соматичного захворювання** і знаходилася удома. Вона сильно переживала ситуацію, оскільки всі її подруги пішли вчитися в школу, а вона, будучи до того ж високого зросту, повинна була сидіти вдома. При складанні послідовності ідентифікації дівчинка ідентифікувала себе з образом школярки («Я хоч і не вчуся у школі, але могла б»), а як найпривабливіший образ вибрала образ дошкільника.

Діти, в яких виявлялися деякі **сімейні проблеми**, іноді також мали порушення статево-вікової ідентифікації у минулому або майбутньому. Так, дівчинка-підліток, що переживає народження в сім'ї другої дитини і присутність вітчима, ідентифікувала себе адекватно в теперішньому, але відкинула картинки із зображенням немовляти і дошкільника, мотивуючи це тим, що: «У них (у матері з вітчимою) я ніколи не була маленькою».

Хлопчик 10 років як найнепривабливіший образ вибрав образ чоловіка (тата), оскільки «тати часто б'ють дітей».

Незвичайна картина статево-вікової ідентифікації була виявлена при обстеженні дітей з **руховими порушеннями (ДЦП)**, які відвідували спеціальний дитячий садок. Так, хлопчик 7-и років, що не є на думку психоневрології розумово відсталим, ідентифікував себе з дівчинкою-дошкільницею і побудував змішану послідовність ідентифікації (перемішавши чоловічий і жіночий варіанти розвитку). Дівчинка 8-и років, ідентифікувала себе з дівчинкою-дошкільницею, склала послідовність так, що «вона буде татом, тому що не хоче бути мамою», а найнепривабливішим образом назвала образ «мами». Такі «девіації» статево-вікової ідентифікації, що відображають своєрідність психічного розвитку і мікросоціальних умов, показали всі діти даної групи.

Методика показала свою ефективність і при обстеженні підлітків, що виховуються в дитячому будинку і мають **труднощі в поведінці**. Наприклад, дівчинка 11 років з раннім статевим дозріванням ідентифікувала себе з більш старшим віком, а як найпривабливіший

образ вибрала картинку із зображенням чоловіка, по-своєму зрозумівши запропоновану інструкцію. Інша дівчинка-підліток 13 років з інфантильними рисами характеру ідентифікувала себе з школяркою, а як привабливий образ назвала образ дошкільниці, прокоментувавши: «Як добре бути маленькою». Декілька хлопчиків-підлітків як привабливий образ вибирали картинку із зображенням школяра, виявляючи страх перед майбутнім, коли вони повинні будуть покинути дитячий будинок і піти у самостійне життя.

Ми представили тут лише деякі результати апробації пропонованої методики. Мабуть, вона може мати і ширше застосування. Окремі наші спостереження показують, що методика може бути використана і для роботи з іншими видами порушень дитячого розвитку, наприклад, при обстеженні дітей з **порушенням слуху і мовлення**.

Коректувальна робота з формування статевовікової ідентифікації

Стимульний матеріал методики «статевовікова ідентифікація» й ідеї, закладені у процедуру обстеження дозволяють використовувати дану методику як коректувальну. Нижче викладені результати такого досвіду, що відносяться головним чином до роботи з дітьми, у яких була діагностована **затримка психічного розвитку (ЗПР)**.

Якщо уявлення про зміну своїх вікових ролей у дітей із ЗПР до шкільного віку якоюсь мірою формуються, то уявлення про минулі й майбутні вікові ролі батьків, бабусь і дідусів складаються з великими труднощами.

За всім цим лежить глибокий морально-етичний аспект, без якого важко уявити повноцінний розвиток дитини. Крім того, для справжнього усвідомлення статевовікової ідентифікації необхідно, щоб дитина зрозуміла, що закон дорослішання і розвитку діє по відношенню до всіх людей, і зробила відповідне узагальнення. Вона повинна усвідомити, що і її батьки, і її педагоги були маленькими і зазнавали певних труднощів цього періоду. Невипадково діти так цікавляться дитинством батьків, а факт, що бабуся теж була колись маленькою дівчинкою повергає їх у крайній подив.

Для корекції і розвитку поняття зміни статевовікових ролей можна запропонувати наступний метод. Він поєднує в собі бесіду,

роботу з методикою і роботу з сімейними альбомами. Бажано, щоб у цій роботі брали участь і члени сім'ї кожної дитини.

Цикл бесід, які ми рекомендуємо проводити з дітьми починається з теми: «Як я був маленьким». Діти зазвичай із задоволенням пригадують епізоди із свого ранішого дитинства, цим вони емоційно активізують свою пам'ять, іноді сміються над собою, з цікавістю слухають інших. Ми радимо і педагогам розповідати епізоди із свого дитинства, цим самим вони доб'ються довірливого ставлення дітей до себе і, як би, продемонструють єдність і спільність дітей і дорослих.

Важливо, що й дорослі, згадуючи епізоди свого дитинства, міняються в очах дитини. Дітям буває цікаво і корисно поспостерігати як їх строга вчителька сміється над своїми дитячими страхами і переживаннями або ділиться своєю дитячою мрією.

Ми рекомендуємо і батькам частіше розповідати дітям про своє дитинство, але не з повчальною метою, а з метою пояснення дитині швидкоплинності дитячих проблем і демонстрації розуміння і готовності прийти на допомогу. Якщо дитина дізнається, що її батьки і вчителі переживали щось подібне у своєму дитинстві, вони будуть набагато довірливіші, відвертіші і менше боятимуться осуду.

На жаль, класичні сімейні альбоми пішли в минуле, але, проте, в кожній сім'ї знайдеться не мало фотографій, що зображають членів сім'ї у різні вікові періоди. Цікаво і корисно показати дітям дитинство мами, тата, бабусі й дідуса, давши необхідні пояснення. Важливо показати фотографії, на яких члени сім'ї зображені в тому ж віці, що й дитина. Якщо є декілька фотографій, то бажано встановити їх вікову послідовність. Можна порівняти фотографії мами, тата, бабусі і дитини в одному й тому ж віці, співвіднести їх з образами послідовності, пропонованої в нашій методиці, або побудувати інші аналогії.

Друга частина роботи відноситься до сьогодення у житті дитини.

Теми для бесід: «Що мені подобається в школі?» і відповідно «Що не подобається», «Що мене веселить?», «Що мене засмучує і чого я боюся?». З деякими дітьми краще розмовляти індивідуально, добре, якщо ці бесіди проводить психолог. Деякі діти із задоволенням беруть участь у загальній бесіді. Якщо бесіда не виходить, можна провести її на основі сімейних фотографій, ставлячи дитині різні запитання.

У бесідах з дітьми будь-якого віку необхідно підкреслити важливість і цінність даного вікового періоду. Відзначити не тільки пов'язані з ним труднощі, але і його необхідність. У сімейних альбомах треба знайти фотографії, що відносяться до шкільного віку різних членів сім'ї. Допустимо обговорити з дітьми всі проблеми їх сьогодення і показати перспективу майбутнього, коли багато що може бути подолане і вирішене.

Третя частина роботи полягає в обговоренні планів дітей на майбутнє, їх бажань, їх мрії. Теми для бесід: «Яким би я хотів бути», «Що я робитиму, коли виросту?», «Хто з дорослих мені подобається найбільше». Ці бесіди розвивають уяву, сприяють усвідомленню бажань і потреб. Одночасно вчителі і батьки можуть багато що дізнатися про дітей. Вчителі і батьки можуть поділитися із дітьми своїми дитячими мріями і планами про майбутньому.

Формування статево-вікової ідентифікації має значення і для виникнення особистісної готовності до позиції учня, школяра. Вчителі й батьки у своїх бесідах, як правило, підкреслюють всю значущість для них зростання і дорослішання дітей, будують плани на найближче і подальше майбутнє. Корисно, якщо одночасно діти отримують інформацію про дитинство своїх батьків, про їх навчання в школі, про їх роботу, що дає можливість дитині зрозуміти й узагальнити той процес зростання і розвитку, який відбувається і з нею. Усвідомлення значущості позиції школяра і прийняття статево-вікової ролі учня допоможуть створити мотивацію учіння.

У результаті всього цього в дитини не тільки формується усвідомлення своєї вікової ролі, виробляється розуміння процесу дорослішання і розвитку інших людей, але й виникають аналогії, поліпшується орієнтування в часі і просторі, виникає почуття відповідальності.

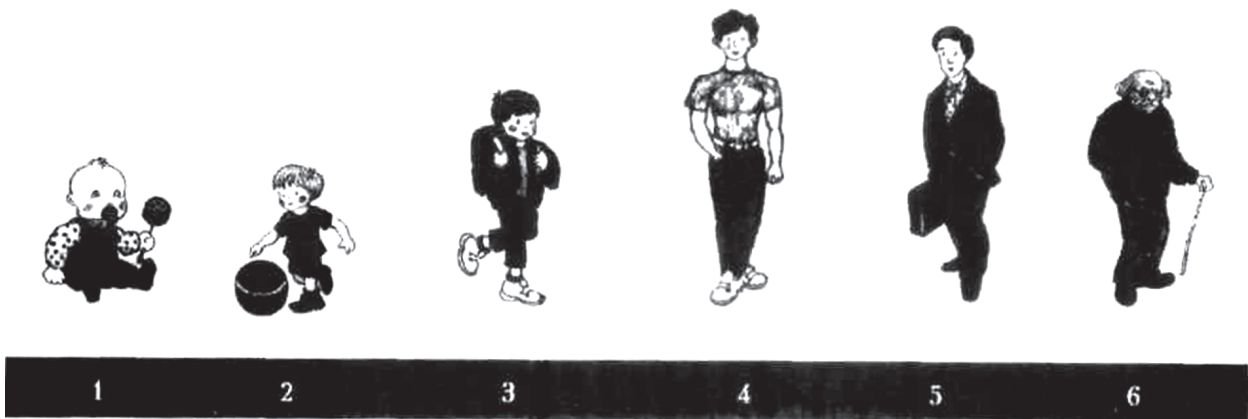
Дитина усвідомлює себе людиною серед інших людей, з великою повагою і розумінням починає ставитися до старших.

Узагальнюючи досвід коректувальної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку, ми припустили, що він може представляти інтерес і для роботи з дітьми інших категорій.

Таким чином, методика «Статево-вікова ідентифікація» рекомендується як для діагностичної, так і для коректувальної роботи, і може застосовуватися для дітей і підлітків з різними відхиленнями у психічному розвитку.

Стимульний матеріал (чорно-білий)

Додаток 1



Оригінальний стимульний матеріал (кольоровий)
(Вирізати малюнки)





Бланк протоколу Статевовікова ідентифікація

Дата обстеження «__» _____ 2011 р.

П.І.Б. дитини _____

Вік років **Стать** ч/ж

Соціальний статус: (підкреслити)

дошкільник (удома) дошкільник (д/с) школяр

класу

I – ПОБУДОВА ПОСЛІДОВНОСТІ

1-й вибір (ідентифікація)

2-й вибір (ким був раніше)

3-й і подальші вибори (ким будеш потім)

Підсумкова послідовність:

1	2	3	4	5	6
немовля	дошкільник	школяр	юнак	чоловік	дідусь

Пояснення дитини:

Коментар:

II – ВІДДАННЯ ПЕРЕВАГИ

Привабливий образ	Непривабливий образ
Вибори:	

Пояснення дитини:

Коментар:

3.3 .МІЖСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ ДІТЕЙ

1. Методика дослідження міжособистісних взаємин дитини Рене Жиля «Фільм-тест»

1.1. Опис методики і її застосування

Проективна методика Рене Жиля, адаптована І.Н. Гільяшевою, Н.Д. Ігнат'євою [1; 2; 3], призначена для дослідження соціальної пристосованості дитини, особливостей її конкретно-особистісних стосунків з оточуючими, деяких поведінкових характеристик і рис особистості. Виявлення порушеної системи взаємин дитини дає ключ до розуміння того, як впливаючи на ці стосунки можна впливати на подальший розвиток особистості дитини і коригувати його.

Використання у психодіагностиці проективних методів дослідження особистості, заснованих на творчому самовираженні випробовуваного (уява, малюнок, вигадування розповідей, обігрування ситуацій і т.п.), вимагає хорошої підготовки і досвідченості психолога, обережності й такту в інтерпретації даних, отриманих від випробовуваного. Висновки на основі їх застосування слід розглядати як імовірнісні, евристичні, які можуть бути використані лише спільно з результатами інших досліджень психолога: експериментально-психологічними, клінічними і просто фактичними (знання минулого і сьогодення випробовуваного) [2].

Дослідження дітей проективними методами з використанням картинок (типу ТАТ, САТ і т.п.), в яких передбачається розгорнена вербальна відповідь випробовуваного, може бути утруднене внаслідок недостатньо розвиненої мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку або більш старших, але із затримками психічного розвитку, а також у дітей боязких, сором'язливих, замкнутих, а тим більше – аутичних. Відомо, що характер відповідей дітей за картинками залежить від їх віку й інтелекту [5; 6]. Так і в нормі для дітей 3–5 років доступно, в основному, лише перерахування зображених об'єктів, далі йде рівень опису і лише у більш старших або розвиненіших стає можливою сюжетна розповідь за картинкою і її інтерпретація випробовуваним.

Клінічний досвід застосування проектних методів у роботі з дітьми і з дорослими показує, що труднощі інтерпретації зустрі-

чаються не тільки у зв'язку з інтелектуальною недостатністю, але і при різних емоційних порушеннях і психологічних конфліктах. Ці емоційні відхилення можуть бути як однією з причин, так і наслідком порушень міжособистісних взаємин. Порушення формування міжособистісних стосунків дитини бажано виявити і коригувати якомога раніше, оскільки вони можуть негативно відбитися на адаптації дитини в дитячому саду, і, особливо, в школі, перешкоджати гармонійності формування її психіки, сприяти розвитку в неї неврозу [4].

Враховуючи вказані особливості дітей і значення раннього обстеження, коли відбувається формування базових рис особистості і дуже важливих для всього подальшого розвитку дитини особистісних взаємин, у першу чергу в її найближчому соціальному оточенні, ми пропонуємо адаптований і випробуваний на українській вибірці проєктивний метод дослідження міжособистісних взаємин і ставлень до оточуючих (мікросоціум), деяких рис характеру і типових поведінкових реакцій дитини.

Ця проєктивна візуально-вербальна методика, названа автором Рене Жілем (Rene Gille) «Фільм-тест», в адаптації І.Н. Гільяшевої, Н.Д. Ігнатієвої, складається з 42 завдань: 25 картинками з коротким текстом, що пояснює зображену сценку, ситуацію, і запитанням, зверненим до випробовуваного, а також 17 суто текстових завдань. Зміст картинок різний: або на них зображена сім'я, що розташувалася за столом, або в кімнатах «великого будинку» (у гостях), або на природі за містом, або на прогулянці, або група дітей, що грають у щось або слухають дорослого, сваряться із-за чогось, або інші життєві ситуації, актуальні для дитини, в яких беруть участь і дорослі або одні діти.

Малюнки достатньо схематичні, неістотні деталі і деталі обличчя пропущені, що полегшує ідентифікацію випробовуваного з тим або іншим персонажем, дозволяє припускати у нього будь-який емоційний вираз обличчя.

Дитині пропонується вибрати собі місце серед зображених людей, або ідентифікувати себе з персонажем, що займає те або інше місце в групі (вказати на нього або відмітити хрестиком на малюнку). Вона може вибрати його далі або ближче від певної особи, скажімо, батька, ідентифікувати себе з тим, що знаходиться в центрі або

на чолі певної групи, або поза нею. Ми рекомендуємо на додаток до інструкцій, запропонованих випробовуваному в кожному завданні, після вибору, зробленого дитиною, запитати її, *хто* інші люди, намальовані, але не позначені на картинках (наприклад, на картинці 1). Важливо записати порядок, у якому їх називає і показує випробовуваний, а в тих картинках, де він показує своє місце в групі поряд з непозначеним персонажем (наприклад, на картинках 1, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 30 і деяких інших) запитати, *хто* ці інші люди, що знаходяться з ним поруч.

У текстових завданнях пропонуються на вибір типові форми поведінки в певних ситуаціях.

Наприклад: «З ким ти любиш гратись: з дітьми твого віку, молодшими за тебе, старшими? Підкресли одну з відповідей».

Або: «Мати не дозволяє тобі йти гуляти. Що робитимеш: Нічого не відповіси? Нахнюпишся? Почнеш плакати? Запротестуєш? Спробуєш піти, не дивлячись на заборону?».

Перед початком роботи з методикою дитині повідомляється, що від неї чекають відповідей на запитання за картинками. Дитина розглядає малюнки, читає сама або їй зачитують текстові завдання, відповідає на поставлені до них питання або показує психологові, в якому місці, зображеному на картинці, вона хотіла би знаходитися, розповідає, як би вона поводитися у тій або іншій, приємній або неприємній для неї ситуації або вибирає один з типових перерахованих у тексті варіантів поведінки.

Після закінчення такого дослідження з картинками психолог у бесіді з дитиною з'ясовує всі ті моменти, про які випробовуваний не повідомив сам у першій частині дослідження. Це може бути просто уточнення деяких подробиць, що залишилися неясними, а також з'ясування якихось особливих, можливо, емоційно напружених моментів у житті дитини, про які вона тільки натяками дала зрозуміти психологові в першій половині дослідження. При цьому не слід дуже наполегливо розпитувати дитину про речі, про які вона не хоче говорити. На питання, що цікавлять психолога, можуть допомогти знайти відповіді результати роботи за іншими методиками, наприклад, ігровими, а також бесіди з батьками, педагогами, вихователем, лікарем.

Таким чином, за допомогою відповідей або просто вказівки дитини на його вибір (персонажа, місця або одного з вербальних варі-

антів відповіді – поставлення хрестика у відповідному місці картинки або тексту) можна отримати інформацію про ставлення дитини до різних оточуючих її людей і явищ, з'ясувати характерні варіанти поведінки в деяких типових ситуаціях. При цьому виступають на поверхню і такі важливі характеристики дитини, як ступінь допитливості, прагнення до контактів з людьми, або, навпаки, відгородженість, бажання усамітнитися, прагнення до домінування в групі дітей або бажання бути лідером у групі, ступінь соціальної адекватності поведінки, наявність конфліктів, фрустрованість, агресивність, активність або пасивність у певних ситуаціях, ступінь самостійності дитини, а також наявність вираженого егоцентризму й інших значущих особливостей особистості.

Під час роботи з методикою важливо відзначати те, про що дитина говорить багато й із задоволенням, а про що не хоче говорити. Важлива інтонація і сила голосу, вираз обличчя при обговоренні різних тем. Діти, не впевнені у собі, особливо прагнуть сподобатися дорослому, намагаються вгадати, як психолог ставиться до їх висловів і дій. Заохочувані доброзичливим ставленням, вони стають сміливішими і вільнішими, особливо якщо контакт з психологом був установлений раніше, до обстеження або при роботі з іншими методиками. Деякі діти охоче обговорюють з дорослим теми, що зачіпаються в цій методиці. Інші вважають за краще відповісти на всі питання самостійно, письмово, іноді закрившись від психолога рукою. Все це – цінна інформація про випробовуваного. Важливо, що при обстеженні за методикою від випробовуваного не вимагається розгорненої розповіді, достатньо знати його вибір на картинках: хто вибраний і в яких ситуаціях, де і на якій відстані від певних осіб поміщає себе суб'єкт, які варіанти поведінки віддає перевазі в пропонованих йому текстових завданнях. Ця простота і легкість відповіді робить методику особливо зручною і придатною як для дітей молодшого віку, так і для більш старших, але з різними формами патологій або із затримками розвитку, для яких була б важка розгорнена форма відповіді. Методика може бути придатна для дітей від **4–5 років** (особливо тих, які відвідують дитячий садок) і до **11–12 років**, а при вираженому інфантилізмі й затримках розумового розвитку (або легких ступенів олігофренії) і старше.

Слід зазначити, що простота і схематичність, якими відрізняється методика Рене Жиля від інших проектних тестів, не тільки робить її легшою для випробовуваного – дитини, але й дає можливість щодо більшої її формалізації і квантифікації. Так, крім якісної оцінки результатів, дитяча проектна методика дослідження міжособистісних стосунків дозволяє представити результати психологічного обстеження за рядом змінних і кількісно, отже, робить можливим отримання нормативних даних і групових відмінностей у нормі і при різних видах відхилень [1;2].

Психологічний матеріал, що характеризує систему особових взаємин і ставлень дитини, отримуваний за допомогою пропонованої методики, можна умовно розділити на дві великі групи змінних:

А. Змінні, що характеризують конкретно-особистісні взаємини дитини з іншими людьми і ставлення до них:

- 1) Ставлення до матері;
- 2) Ставлення до батька;
- 3) Ставлення до матері і батька, що сприймаються дитиною як батьківська пара («батьки»);
- 4) Ставлення до братів і сестер;
- 5) Ставлення до бабусі, дідуся й інших близьких дорослих родичів (заздалегідь або після обстеження (у бесіді) необхідно з'ясувати реальний склад сім'ї: наявність обох батьків, братів, сестер, бабусі, дідуся, інших близьких родичів, що живуть разом з дитиною);
- 6) Ставлення до друга або подруги;
- 7) Ставлення до вчителів (вихователів, або інших авторитетних для дитини дорослих осіб).

Б. Змінні, що характеризують особливості самої дитини, що виявляються у різних її стосунках (як би вторинна інформація, яку можна отримати про випробовуваного за допомогою методики):

- 8) Допитливість дитини;
- 9) Прагнення до спілкування у великих групах дітей;
- 10) Прагнення до домінування або лідерства в групі дітей;
- 11) Конфліктність, агресивність;
- 12) Реакція на фрустрацію. З різних реакцій на фрустрацію ми рекомендуємо при використанні цієї методики диференціювати, три: *активно-агресивну* (кричати, обзивати, сміятися над кимось, протестувати, піти кудись всупереч забороні, злитися, битись і т.п.), *пасивно-*

страждальну (плакати, образитися, «нахнюпитись») і *нейтральну, індіферентну* – найбільш адекватну, що свідчить про «фрустраційну толерантність» – відсутність переживання фрустрації (не сказати нічого, не зробити нічого, знизати плечима, продовжувати гратись далі);

13) Прагнення до самоти, відгородженість і – як загальний висновок – ступінь соціальної адекватності поведінки дитини, а також чинники (психологічні й соціальні), що порушують цю адекватність.

Ці дві групи змінних, що характеризують систему взаємин дитини і пов'язаних з нею особистісних особливостей, представлено як шкали у таблиці 1 і на реєстраційному листі (таблиця 2).

Підсумовування балів за кожною шкалою і графічний відлік їх на реєстраційному листі проводиться, виходячи з максимального числа завдань, що працюють на відповідну шкалу. Наприклад, при аналізі ставлення дитини до матері ми маємо в своєму розпорядженні двадцять завдань методики. Їх номери перераховані у шкалі I таблиці 1. Ці завдання характеризують ставлення дитини до матері. Наприклад, на картинці №1 методики дитина вибирає собі місце поряд з матір'ю (але не між батьком і матір'ю – в цьому випадку вона отримує бал за шкалою III). Психолог (під час дослідження або після нього) на шкалі I реєстраційного листа робить одну відмітку (вгору), реєструючи позитивне емоційне ставлення, що виявилось у виборі дитиною матері серед інших членів сім'ї. Зручно відзначати в кожній клітинці реєстраційного листа номер завдання. Це може стати в нагоді для аналізу (або демонстрації), а також порівняння з повторним дослідженням в динаміці стану або розвитку дитини.

У процесі подальшого обстеження психолог продовжує робити відмітки на реєстраційному листі вгору за даною шкалою і може іноді дійти до максимального значення, наприклад – 20 за шкалою «Ставлення до матері». Аналогічним чином відбувається кількісна обробка матеріалу за всіма іншими шкалами. У таблиці 1 наводяться номери завдань, які можуть бути зареєстровані у відповідній шкалі.

У результаті заповнення реєстраційного листа психолог отримує наочну картину («профіль») особливостей системи взаємин

дитини і пов'язаних з нею деяких особистісних і поведінкових характеристик випробовуваного. Крім того, можна співвіднести рівні розподілу вираженості різних взаємин і ставлень з числовими значеннями у відсотках. Для цієї мети використовуються дві крайні графи зліва і справа на реєстраційному листі (у таблиці 2 це верх і низ). Вони є шкалою для переведення сирих оцінок у шкальні, обчислювані на основі відношення набраної кількості балів до максимального, прирівняного до 100%. Подальше маніпулювання цими відсотковими значеннями полегшує порівняльний аналіз різних груп випробовуваних.

Наприклад, отримані експериментально-психологічним шляхом відмінності в структурі деяких конкретно-особистісних взаємин здорових дітей і дітей-епілептиків, які страждають малими припадками, відображені в таблиці 3. У цій таблиці, наведеній для ілюстрації кількісного підходу до методики, видно значна різниця між групами за показником, що характеризує ставлення до матері. Це говорить про те, що в системі сімейних взаємин у дітей, страждаючих епілепсією, найбільшу роль відіграє мати, а також мати і батько, що сприймаються дитиною разом, як батьківська пара. Таке надавання переваги батькам відбувається за рахунок зменшення (порівняно із здоровими дітьми) ролі братів і сестер.

Наш досвід кількісної оцінки даних, отриманих за допомогою методики міжособистісних взаємин показує, що при суто кількісному підході втрачається значна частина дуже важливої психологічної інформації. Існує небезпека вихолощення її з психологічного матеріалу, переведеного в цифри. Не слід забувати, що проєктивні методи розраховані перш за все і головним чином на якісну обробку й інтерпретацію отримуваних даних. Пропонований у даній книзі кількісний підхід до методики – лише додатковий засіб для полегшення порівняльного аналізу експериментально-психологічних даних отриманих при обстеженні великих груп дітей. Передбачається, що при кваліфікованому психологічному підході кількісний спосіб обробки даних не обіднить, а навпаки, доповнить і збагатить можливості роботи з методикою, особливо при необхідності міжгрупових порівнянь.

У Додатку 1 наведені приклади використання методики.

Ключ до методики Рене Жиля «Фільм-тест»

№ шкал	Назва шкал	№№ завдань	Заг. к-сть завдань
I	Ставлення до матері	1–4, 8–15, 17–19, 27, 38, 40–42	20
II	Ставлення до батька	1–5, 8–15, 17–19, 37, 40–42	20
III	Ставлення до матері і батька разом, сприйманих дитиною як батьківську пару («батьки»)	1, 3, 4, 6–8, 13, 14, 17, 40–42	12
IV	Ставлення до братів і сестер	2, 4, 5, 6, 8–13, 15–19, 30, 40, 42	18
V	Ставлення до бабусі, дідуся і інших дорослих близьким родичам	2, 4, 5, 7–13, 17–19, 30, 40, 41	16
VI	Ставлення до друга, подруги	4, 5, 8–13, 17–19, 30, 34, 40	14
VII	Ставлення до вихователів, вчителем	5, 9, 11, 13, 17, 18, 26, 28–30, 32, 40	12
VIII	Допитливість	5, 26, 28, 29, 31, 32	6
IX	Прагнення до спілкування у великих групах дітей («товариськість у групі дітей»)	4, 8, 17, 20, 22–24, 40	8
X	Прагнення до домінування або лідерства в групі дітей	20–24, 39	6
XI	Конфліктність, агресивність	22–25, 33–35, 37, 38	9
XII	Реакція на фрустрацію	25, 33–38	7
XIII	Прагнення до самоти, відгородження	7–10, 14–19, 21, 22, 24, 29, 30, 40–42	18

Таблиця 2

Реєстраційний лист до методики дослідження міжособистісних взаємин дитини

№ шкал	Ставлення. Поведінкові характеристики	Відсотки											
		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100		
I	Мати												
II	Батько												
III	Батьки разом, як сім'я												
IV	Брат, сестра												
V	Баба, дід та ін. родичі												
VI	Друг, подруга												
VII	Вихователі, вчителі												
VIII	Допитливість												
IX	Спілкування у групі дітей												
X	Домінування, лідерство												
XI	Конфліктність, агресивність												
XII	Реакція на фрустрацію												
XIII	Відгороженість												
№ шкал	Ставлення. Поведінкові характеристики	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100		
		Відсотки											

**Відмінності в структурі особистісних ставлень
у здорових дітей і дітей-епілептиків
(за даними І.Н. Гільяшевої, Н.Д. Ігнат'євої)**

Групи дітей	Види ставлень			
	I (% вибору)	II (% вибору)	III (% вибору)	IV (% вибору)
	Ставлення до матері	Ставлення до батька	Ставлення до матері й батька як до батьківської пари	Ставлення до братів і сестер
Здорові діти	24	10	36	33
Хворі діти	41	12	48	23

1.2. Приклади використання методики дослідження міжособистісних взаємин дитини з отриманими індивідуальними профілями

Вова, семирічний нервовий, хворобливий хлопчик, що мав у ранньому дитинстві підвищений рівень залежності від матері. Погано приживався в дитячому садку, куди його віддали у п'ять з половиною років. Не прагнув до спілкування з дітьми. Зазвичай розглядав що-небудь біля стіни, коли хтось із дітей запрошував його гратись. Відмова від контактів носила негативний характер: «До мене Діма приставав: – Давай, та давай гратись! – А я йому: Якщо приставатимеш, я не стану з тобою гратись, а якщо не будеш – стану».

У шестирічному віці Вова протягом півроку відвідував психотерапевтичну групу, на заняттях у якій поступово ставав все активнішим і впевненішим, у своїй поведінці орієнтуючись, в основному, на більш старшу, розгальмовану дитину, члена тієї ж групи. Приблизно в той же час Вова став висловлювати думки про свою майбутню поведінку: «Я не буду більше тихеньким. Я не буду більше біля стіни стояти».

Реєстраційний бланк до методики дослідження міжособистісних взаємин дитини (Вова, 7 років)

№ шкал	Ставлення. Поведінкові характеристики	Відсотки																			
		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100										
I	Мати	1	12	41																	
II	Батько	11	19	40																	
III	Батьки разом, як сім'я	3	7																		
IV	Брат, сестра	2	6	42																	
V	Баба, дід та ін. родичі	41																			
VI	Друг, подруга	4	8	9	10	13	15	17	18	30	34										
VII	Вихователі, вчителі	5	28																		

Продовження таблиці

VIII	Допитли- вість	5	27			29							
IX	Спілкування у групі дітей	20	22	23									
X	Домінуван- ня, лідер- ство												
XI	Конфлік- тність, агре- сивність	25	33	34									
XII	Реакція на фрустрацію	37											
XIII	Відгородже- ність												
№ шкал	Ставлення.	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100		
	Поведінкові характерис- тики	Відсотки											

Поступив у школу в 6,5 років. Хлопчик, будучи впорядкованим під час уроків, проявляв підвищену активність на перервах, бігав дуже швидко по коридору, а також брав активну участь у дитячих колотнечах. До кінця першого класу спостерігався характерний для поведінки хлопчика випадок: дитина налетіла на великій швидкості на завуча школи, від чого та впала. Вона гордовито розповів про це домашнім.

У результатах дослідження за методикою міжособистісних взаємин (див. заповнений на випробовуваного реєстраційний лист) відображена сформована під впливом психотерапії гіперкомпенсаторна тенденція хлопчика до активності й інтенсивних контактів з однокласниками на протиположну тенденцію взаємин з батьками й іншими близькими родичами і авторитетними дорослими. Ці нові установки хлопчика, що носять дещо демонстративний характер, фактично не порушили його взаємин з батьками. Проте, було б важливо прослідкувати подальшу динаміку в структурі особистісних стосунків і поведінкових характеристик дитини.

Олексій, 11 років. Поступив у клініку нейропсихіатрії з діагнозом: наслідки черепно-мозкової травми. У відділенні тримався відособлено, насилу адаптувався до умов стаціонару.

Олексій сторонився дітей, тому що багато що в їх реакціях було для нього дивним, незрозумілим. Зокрема, не міг адекватно сприймати і оцінювати поведінку інтелектуально недорозвинених хворих дітей. Велику частину часу проводив за читанням серйозних, дорослих книг. Звертав на себе увагу багатством словникового запасу, складною побудовою фраз.

При психологічному дослідженні хлопчик виявив високий рівень інтелектуального розвитку, аналітичний склад розуму, а також виражену емоційну напруженість, яку не можна було відмітити при звичайному спостереженні і бесідах з ним (див. шкали XI і XII на реєстраційному листі).

В ігрових побудовах («Сцено-тест», «Тест світу») і в малюнках переважали дуже яскраві агресивні сюжети й асоціації («смертєвбивство з даху», «ланцюг руйнувань», «напад на мирне місто» і т.п.). У результатах обстеження за методикою міжособистісних взаємин також виявився підвищеним показник за шкалою агресивності. При цьому спостерігалася виразна тенденція до ізоляції від однолітків (див. шкалу XIII). У сфері сімейних стосунків слід відмітити повну відмову хлопчика від яких-небудь контактів з батьком на тлі віддання переваги матері і її брату (дядьку). На думку Олексія батько є прямим винуватцем автомобільної катастрофи, в якій хлопчик серйозно постраждав. Крім того, батько завжди був грубий і несправедливий по відношенню до дружини і дітей. Наявність складних конфліктних стосунків із батьком підтвердилася об'єктивно: мати хлопчика знаходилася в стані оформлення розлучення з чоловіком.

Таким чином, методика показала порушення у структурі міжособистісних стосунків і певну деформацію поведінкових реакцій характеру, можливо, в результаті неблагополучної сімейної обстановки, конфлікту матері з батьком. Емоційна напруженість, фрустрація (з переважанням агресивних реакцій у ситуації фрустрації), відгородженість від однолітків, за наявності тенденції до домінування і лідерства, свідчать про невротичний розвиток хлопчика.

Реєстраційний бланк до методики дослідження міжособистісних взаємин дитини (Олексій, 11 років)

№ шкал	Ставлення. Поведінкові характеристики	Відсотки																					
		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												
I	Мати	1	2	3	4	9	12	13	15	19	38												
II	Батько																						
III	Батьки разом, як сім'я																						
IV	Брат, сестра	6	16	30	42																		
V	Баба, дід та ін. родичі	4	8	11	17	40																	
VI	Друг, подруга	17	18	23																			
VII	Вихователі, вчителі	5	28	32																			
VIII	Допитливість	5	26	28	31	32																	
IX	Спілкування в групі дітей	24																					
X	Домінування, лідерство	20	24																				
XI	Конфліктність, агресивність	24	25	33	34	37																	
XII	Реакція на фрустрацію	25	33	37																			
XIII	Відгородженість	7	14	22	29	41																	
№ шкал	Ставлення. Поведінкові характеристики	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Відсотки											

1.3. Процедура проведення методики дослідження міжособистісних взаємин дитини

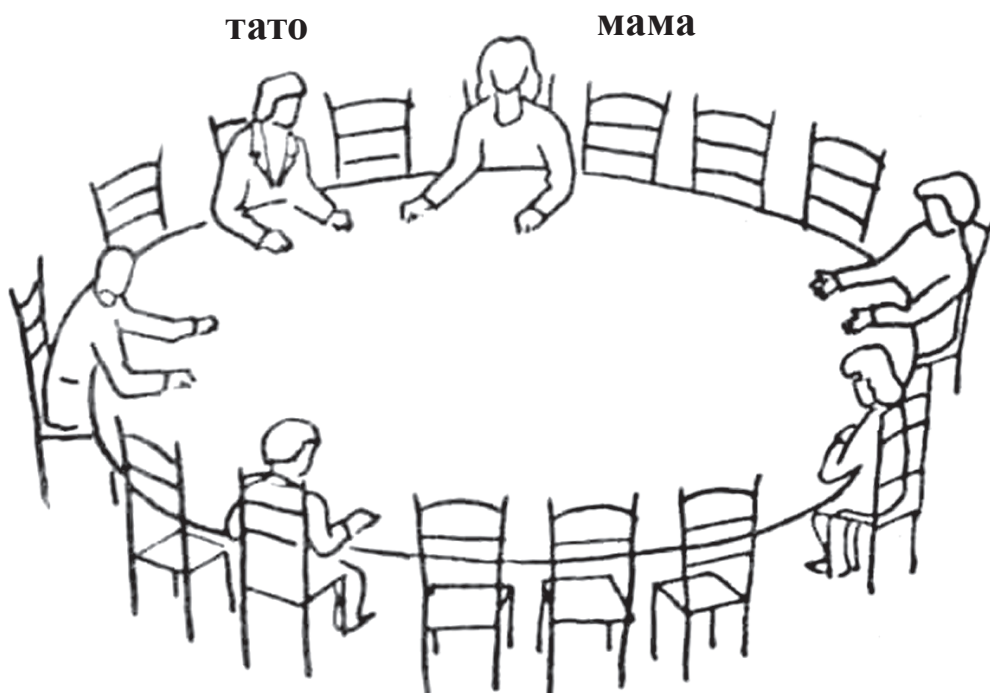
Інструкція психологу.

На додаток до інструкцій випробовуваному в кожному завданні ми рекомендуємо після вибору, зробленого дитиною запитати її, *хто* інші люди, намальовані, але не позначені на картинках (наприклад, на картинці 1). Важливо записати порядок, у якому їх називає і показує випробовуваний, а в тих картинках, де він показує своє місце поряд з непозначеними персонажами (наприклад, на картинках 1, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 30 і деяких інших) запитати, хто ці люди, що знаходяться з ним *поряд*.

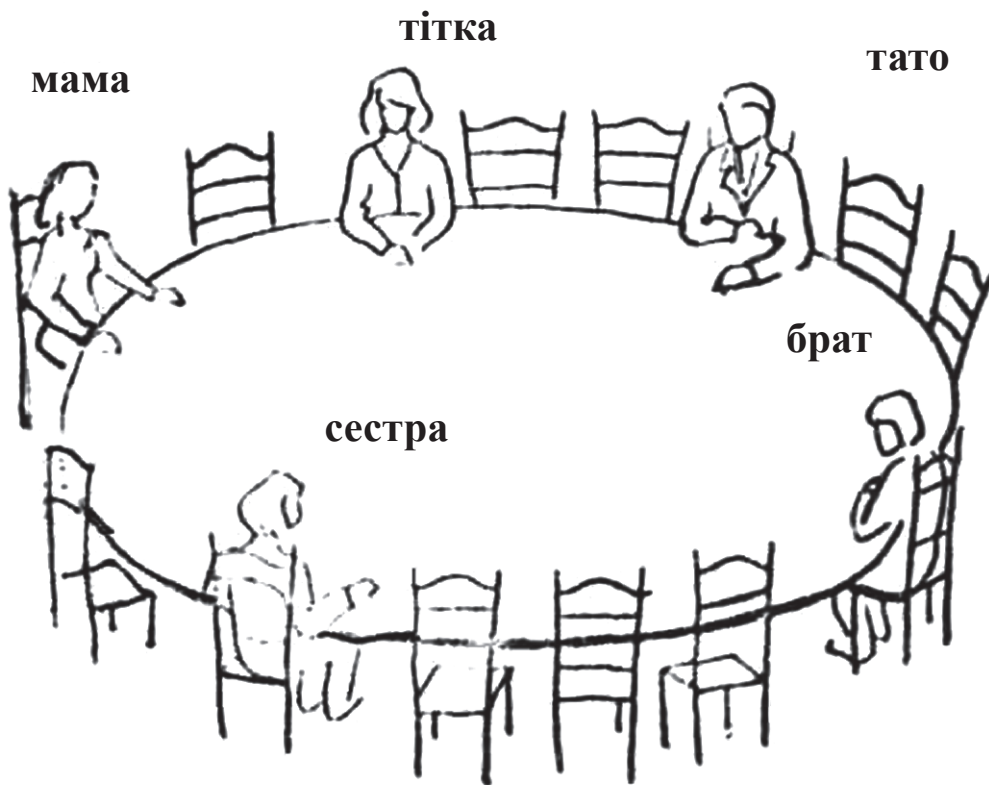
Це відноситься також і до картинок 4, 8, 17, 40, де ніхто не намальований, а випробовуваному пропонується самому намалювати або якось позначити (наприклад, хрестиками) кого він сам хоче і себе.

Проте ці вибори (названих випробовуваним, але не позначених на картинках персонажів), якщо вони не враховані по даній картинці у відповідній шкалі таблиці 1, на основі якої обчислюються відсотки, то кількісно ці вибори не оцінюються і до «профілю» (реєстраційний лист) не вносяться. Вони враховуються лише як додаткові і аналізуються й інтерпретуються тільки на якісному рівні.

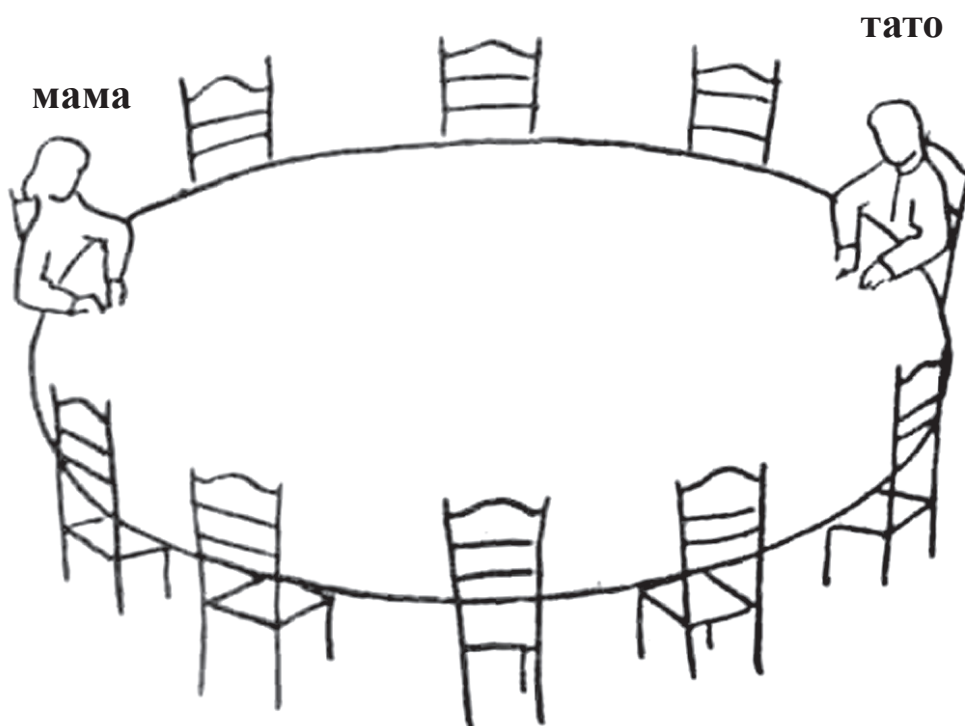
↓ 1. Ось стіл, за яким сидять різні люди.
Покажи або познач хрестиком де сядеш ти.



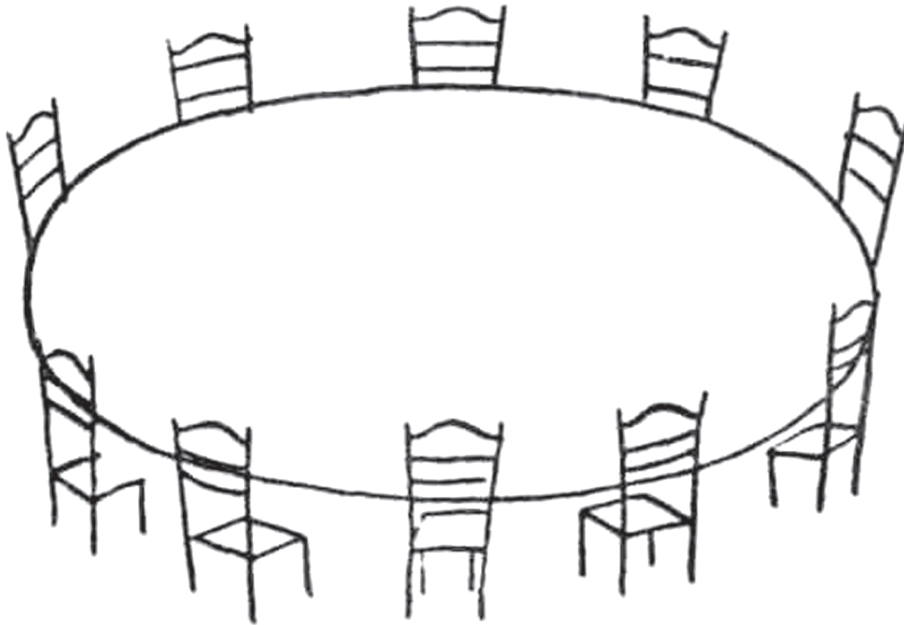
↓ 2. Покажи або познач хрестиком, де ти сядеш.



↓ 3. Покажи або познач хрестиком, де ти сядеш.



↓ 4. А зараз розкидати декілька чоловік і себе навколо цього столу. Познач їх споріднені відносини (наприклад: тато, мама, брат, сестра, бабуся і інші родичі) або: друг, подруга, товариш, однокласник. Кого хочеш.



↓ 5. Ось стіл, на чолі якого сидить людина, якої ти добре знаєш. Де сів би ти? Хто ця людина?



↓ 6. Ти разом із своєю сім'єю проведитимеш канікули у господарів, які мають великий будинок. Твоя сім'я вже зайняла декілька кімнат. Вибери кімнату для себе.

Брат				Тато і мама
Сестра				

↓ 7. Ти довгий час гостиш у знайомих. Познач хрестиком або покажи мені кімнату, яку б вибрав (вибрала) ти.

Тато і мама				
Дідусь і бабуся				

↓ 8. Ще раз у знайомих.

Покажи або познач кімнати деяких людей і твою кімнату.

9. Вирішено піднести одній людині подарунок.

Ти хочеш, щоб це зробили? Кому?

А може бути, тобі все одно? Яку відповідь ти вибираєш?

Напиши нижче або познач хрестиком.

10. Ти маєш можливість виїхати на декілька днів відпочивати, нота́м, куди ти їдеш, тільки два вільні місця: одне – для тебе, а друге – для іншої людини. Кого б ти узяв з собою?

Напиши нижче або познач хрестиком.

11. Ти втратив щось, що коштує дуже дорого.

Кому першому ти розповіси про цю неприємність?

Напиши нижче.

12. У тебе болять зуби і ти повинен йти до зубного лікаря, щоб вирвати хворий зуб. Ти підеш один? Або з ким-небудь?

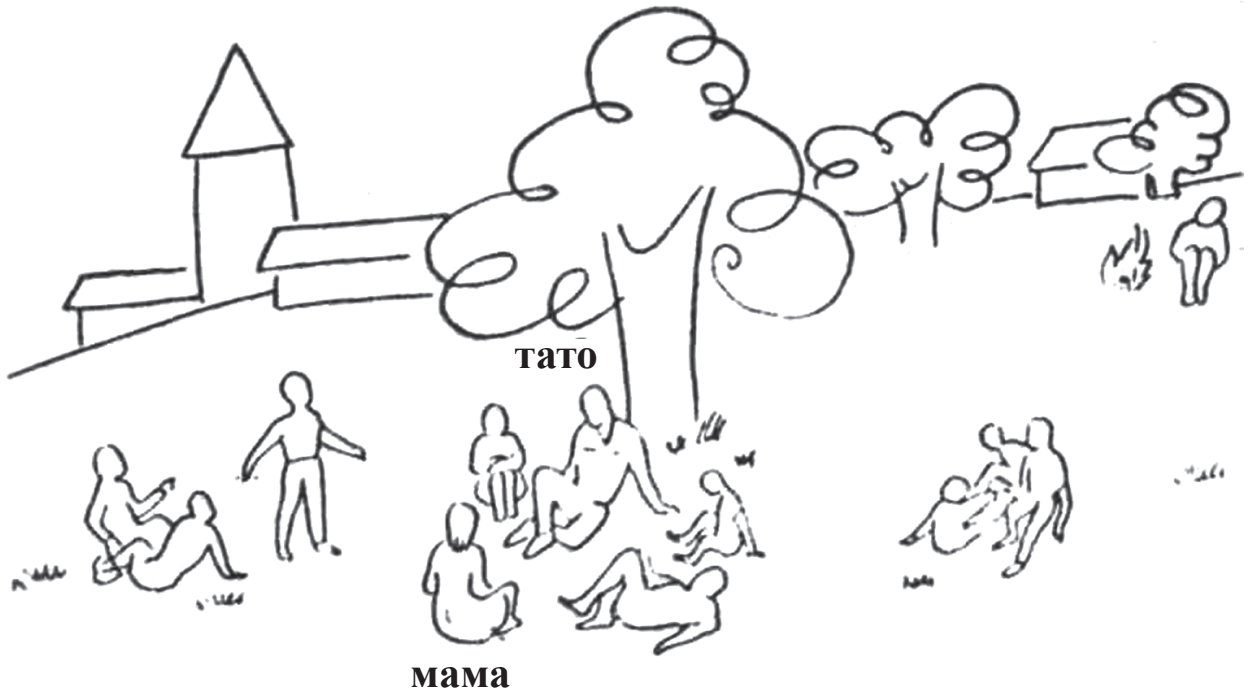
Якщо підеш з ким-небудь, то хто ця людина?

Напиши нижче або познач хрестиком.

13. Ти склав іспит. Кому першому ти розповіси про це?

Напиши нижче або скажи.

↓ 14. Ти на прогулянці за містом.
Покажи або познач хрестиком, де знаходишся ти.



↓ 15. Інша прогулянка.
Покажи або познач хрестиком, де ти цього разу.



↓16. Де ти цього разу?
Покажи або познач хрестиком.



↓ 17. Тепер на цьому малюнку розкидати декілька чоловік і себе.
Намалюй або познач хрестиками.
Підпиши або скажи мені, що це за люди.



18. Тобі і деяким іншим дали подарунки.
Хтось один отримав подарунок набагато краще за інших.
Кого б ти хотів бачити на його місці?
А може бути, тобі все одно?
Напиши або познач хрестиком.

19. Ти збираєшся в дальню дорогу, їдеш далеко від своїх рідних.
По кому б ти сумував найсильніше?
Напиши нижче (або скажи мені).

↓ 20. Ось твої товариші йдуть на прогулянку.
Напиши або познач хрестиком, де знаходишся ти.



21. З ким ти любиш грати?
З товаришами твого віку?
Молодше за тебе?
Старше за тебе?
Підкресли або познач хрестиком одна з можливих відповідей.

↓ 22. Це майданчик для ігор.
Покажи або познач хрестиком, де знаходишся ти.
Розкажи, що тут відбувається.



↓ 23. Ось твої товариші. Вони сваряться з невідомої тобі причини.
Покажи або познач хрестиком, де будеш ти. Розкажи, що відбулося?
(Відбувалося?).

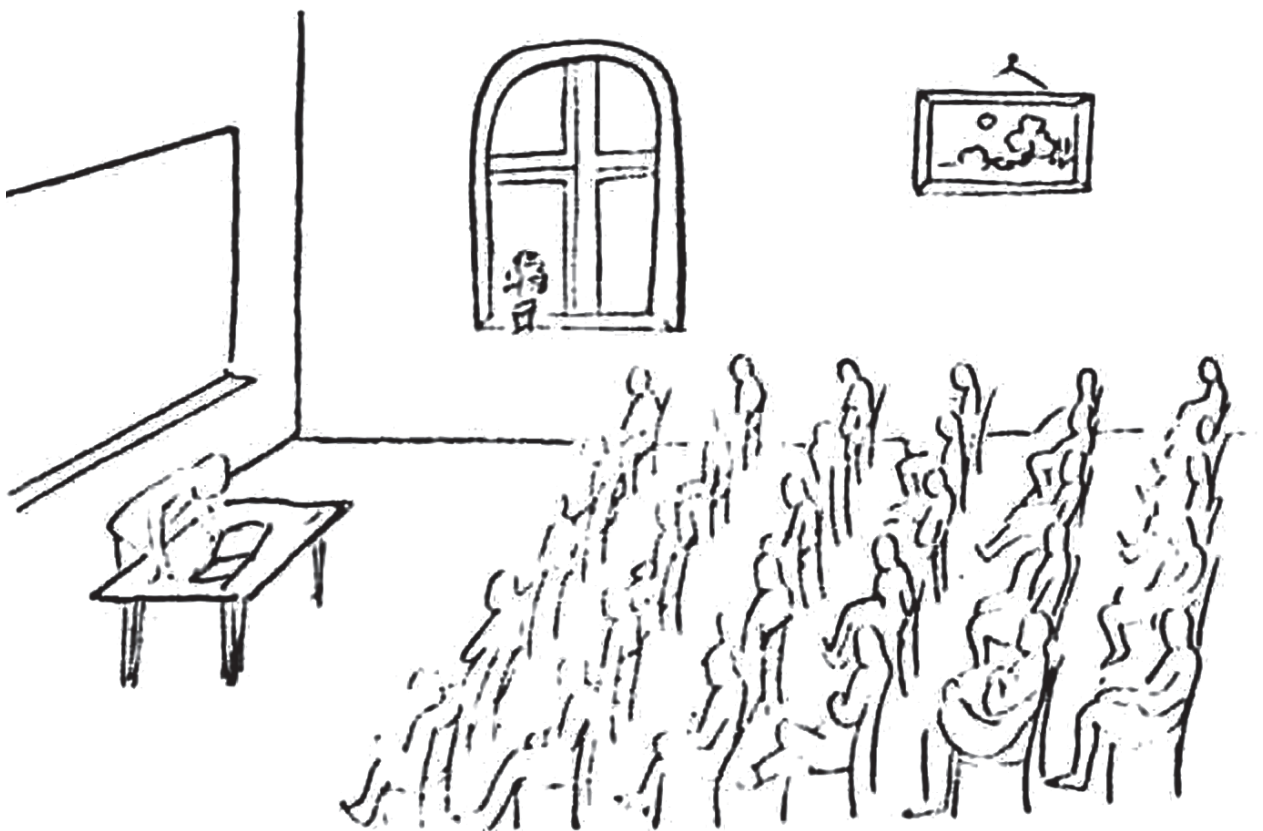


↓ 24. Це твої товариші, вони сваряться через правила гри.
Покажи або познач хрестиком, де ти.



25. Товариш навмисне штовхнув тебе і звалив з ніг. Що робитимеш:
Плакатимеш?
Поскаржишся вчителеві?
Удариш його ?
Зробиш йому зауваження?
Не скажеш нічого?
Підкресли одну з відповідей (або познач хрестиком).

↓ 26. Ось людина, добре тобі відома. Він щось говорить тим, що сидить на стільцях. Ти знаходишся серед них. Покажи або познач хрестиком, де ти.



27. Ти багато допомагаєш мамі?

Мало?

Рідко?

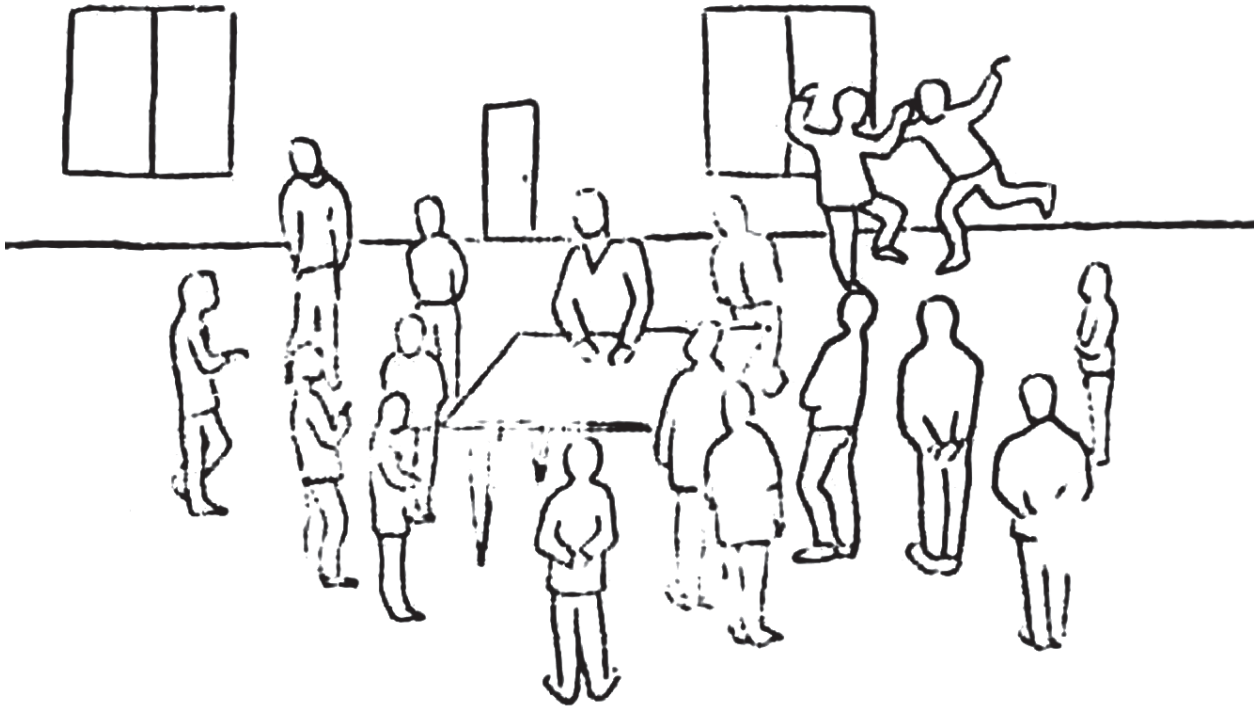
Вона задоволена тобою?

Ображається на тебе?

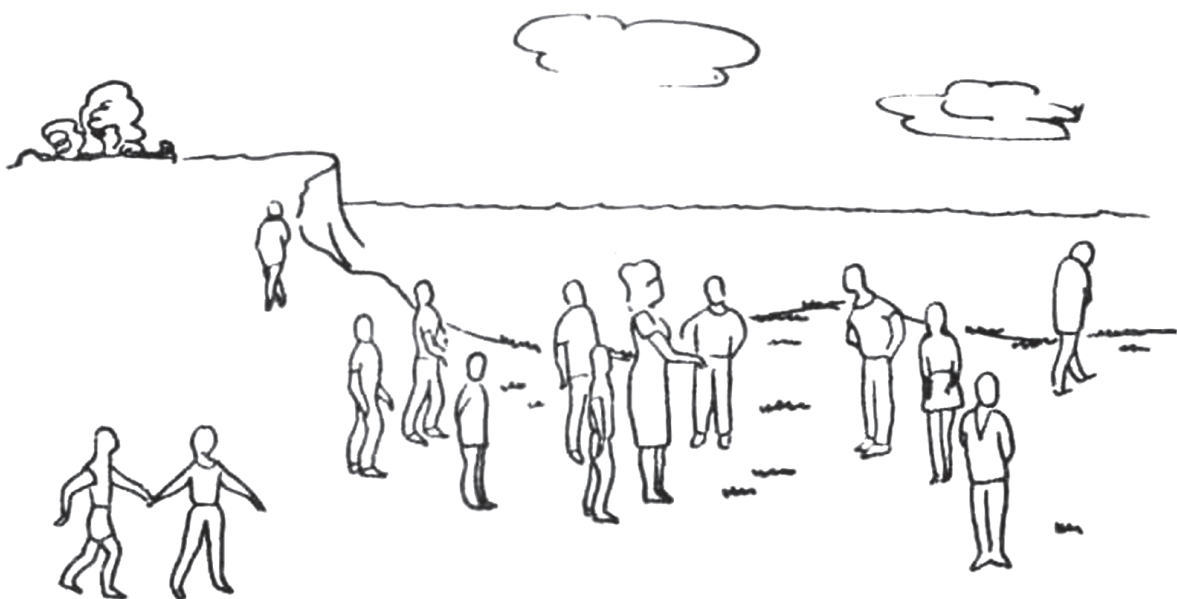
Сердиться, що ти допомагаєш мало?

Підкресли одну з відповідей (або познач хрестиком).

↓ 28. Ці люди стоять навколо столу і один з них щось пояснює.
Покажи або познач, де ти.



↓ 29. Ти і твої товариші на прогулянці,
одна жінка вам щось пояснює.
Покажи або познач хрестиком, де ти.



- ↓ 30. Під час прогулянки всі розташувалися на траві.
Покажи або познач хрестиком, де знаходиться ти.



- ↓ 31. Це люди, які дивляться цікавий спектакль.
Покажи або познач хрестиком, де ти.



↓ 32. Це показ на таблиці.
Покажи або познач хрестиком, де ти.



33. Один з товаришів сміється над тобою. Що робитимеш?
Плакатимеш? Знижеш плечима? Сам сміятимешся над ним?
Обзиватимеш його, битимеш?
Підкресли одну з відповідей (або познач хрестиком).

34. Один з товаришів сміється над твоїм іншому. Що зробиш?
Плакатимеш? Знижеш плечима? Сміятимешся над ним?
Обзиватимеш його, битимеш?
Підкресли одну з відповідей (або познач хрестиком).

35. Товариш узяв твою ручку без дозволу. Що робитимеш: Плакати?
Скаржитися? Кричати? Спробуєш відібрати? Почнеш його бити?
Підкресли одну з відповідей (або познач хрестиком).

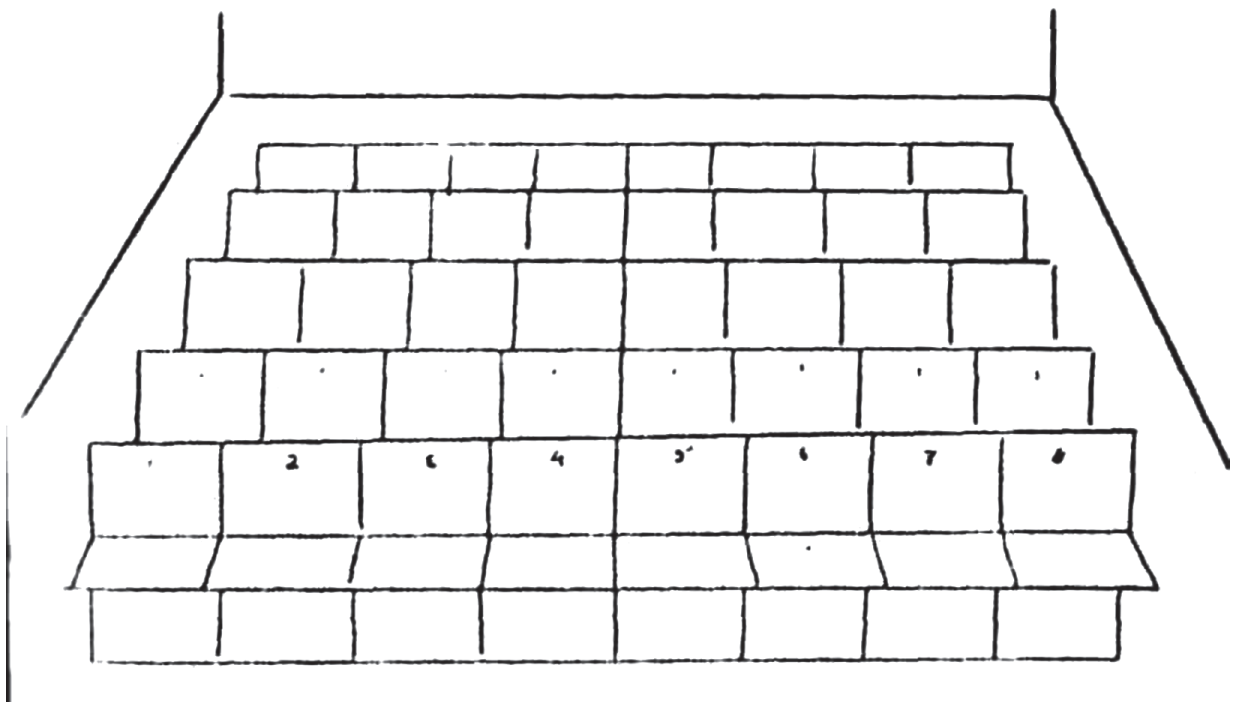
36. Ти граєш в лото (або в шашки, або в іншу гру) і двічі
підряд програєш. Ти незадоволений? Що робитимеш: Плакати?
Продовжувати грати далі? Нічого не скажеш? Почнеш злитися?
Підкресли одну з відповідей (або познач хрестиком).

37. Батько не дозволяє тобі йти гуляти. Що робитимеш:
 Нічого не скажеш? Надуєшся? Почнеш плакати? Запротестуєш?
 Спробуєш піти всупереч забороні?
 Підкресли одну з відповідей (або познач хрестиком).

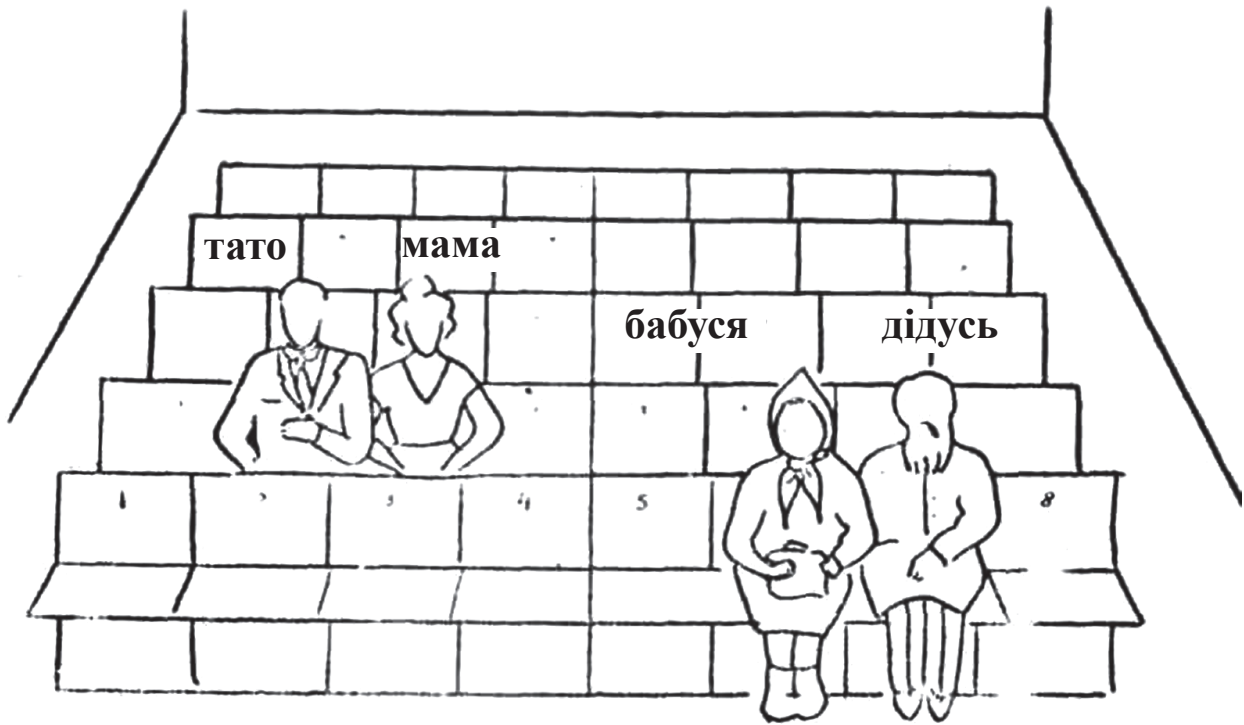
38. Мама не дозволяє тобі йти гуляти. Що робитимеш:
 Нічого не скажеш? Надуєшся? Почнеш плакати? Запротестуєш?
 Спробуєш піти, не дивлячись на заборону?
 Підкресли одну з відповідей (або познач хрестиком).

39. Вчитель вийшов і довірив тобі нагляд за класом. Чи здатний ти
 виконати це доручення?
 (Напиши нижче).

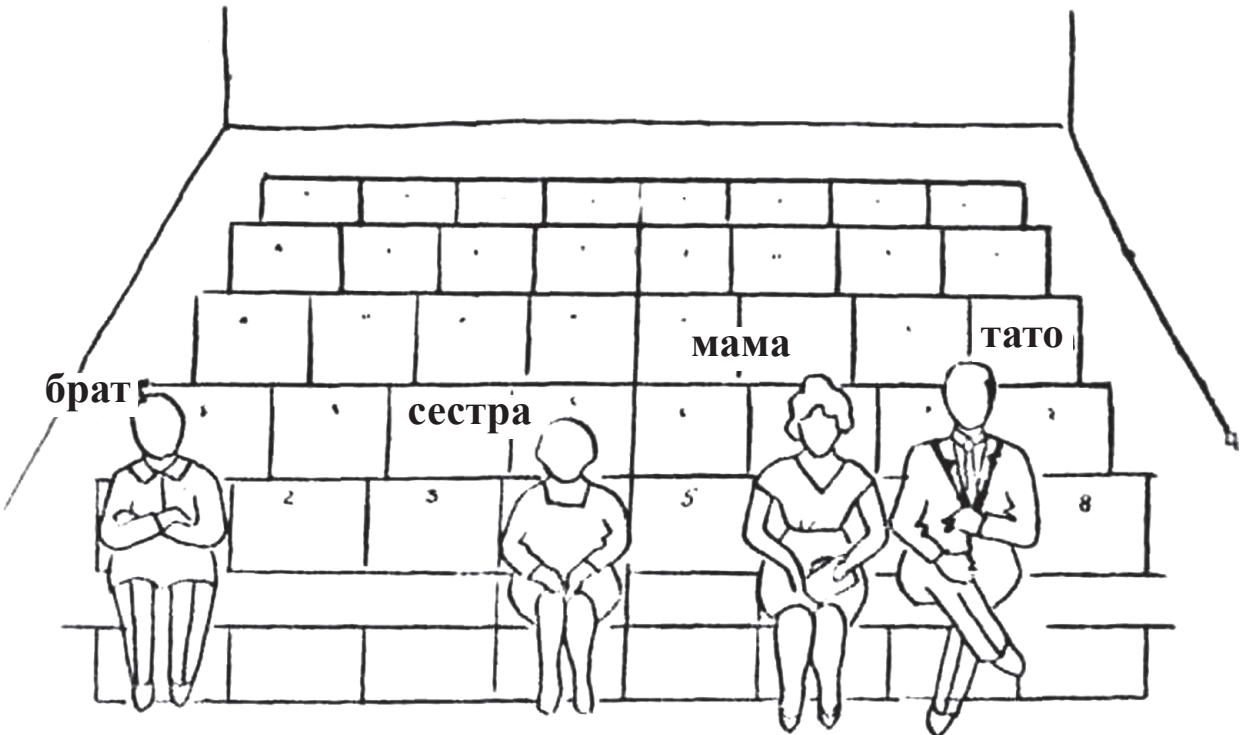
↓ 40. Ти пішов в кіно разом з своєю сім'єю.
 У кінотеатрі багато вільних місць. Де ти сядеш?
 Де сядуть ті, хто прийшов разом з тобою?



↓ 41. У кінотеатрі багато порожніх місць.
Твої родичі вже зайняли свої місця.
Познач хрестиком, де сидеш ти.



↓ 42. Знову в кінотеатрі.
Де ти сидітимеш?



2. Методика «Соціометрія»

(Модифікація О. Киричук, Ю. Гільбух)

Інструкція. Дітям роздається анкета або проводиться співбесіда за її пунктами.

«Як ваш учитель я хотіла б з'ясувати, з ким із учнів нашого класу ти хотів би робити все разом. Це допоможе мені краще спланувати роботу класу. Уважно прочитай кожне запитання й напиши прізвища трьох учнів, яких би ти вибрав».

А. З ким із учнів нашого класу тобі найбільше хотілося б сидіти за однією партою?

1. _____
2. З ким ще? _____
3. З ким ще? _____

Б. З ким із учнів нашого класу тобі найприємніше було б виконувати домашні завдання?

1. _____
2. З ким ще? _____
3. З ким ще? _____

В. З ким тобі хотілося б разом снідати під час перерви?

1. _____
2. З ким ще? _____
3. З ким ще? _____

Г. З ким тобі найбільше подобається гратися після школи?

1. _____
2. З ким ще? _____
3. З ким ще? _____

Для того, щоб учні кого-небудь не залишили поза увагою, рекомендується дати кожному список учнів класу (або написати його й прикріпити до дошки).

Відповіді на запитання можна опрацьовувати по-різному. Найпростіший спосіб ґрунтується на використанні розлінованого бланка (див. нижче).

Дата _____

Запитання: З ким із учнів нашого класу тобі найбільше хотілося б сидіти за однією партою?

Горизонтальні рядки показують вибори, що зроблені кожним із учнів, а колонки – скільки разів було обрано кожного учня. Хоч числа 1, 2,

З вказують на пріоритет даного вибору, у нижньому рядку таблиці відбито лише загальні кількості виборів. Зважування виборів забирає дуже багато часу, майже нічого не додаючи до інтерпретації здобутих результатів.

Оскільки стосовно різних ситуацій взаємодії виявляються різні схеми міжособистісних взаємин, доцільно здійснювати табулювання, аналіз відповідностей стосовно кожного запитання окремо.

Вже з таблиці 1, побудованої за результатами соціометричного опитування, можна зробити висновок про те, хто в класі найпопулярніший, а кому, навпаки, зовсім не симпатизують однокласники.

В аналізі зазвичай використовують такі поняття:

Зірка – учень, який одержує найбільшу (або принаймні дуже велику) кількість виборів у однокласників.

Ізольований (іноді використовується термін *зірка відштовхування*) – учень, що не дістав жодного вибору.

Зневажений – учень, що одержав відносно мало виборів.

Взаємний вибір – два або більше учнів, які вибрали один одного.

Соціометрична кліка (тісно згуртоване угруповання) – група учнів, що вибирають одне одного, але роблять мало виборів щодо дітей за межами своєї групи.

Таблиця 1

	Андрій	Борис	Белла	Олексій	Олег	Віра	Фаїна	Юра	Іван Г.	Іван К.	Світлана	Катя
Андрій	2				1				3			
Борис					1				2	3		
Белла						3					1	2
Олексій					3			2	1			
Олег								3	2			
Віра			1		2							3
Фаїна			1								3	2
Юра			1				2		3			
Іван Г.	3	2			1							
Іван К.	3	2			1							
Світлана			2		1	3						
Катя			2		3						3	
Кількість одержаних виборів	2	4	5	0	8	2	1	2	5	1	3	3

Соціометричний розкол – відсутність виборів між двома або кількома підгрупами в класі (наприклад, між хлопцями і дівчатами, дітьми з більш і менш забезпечених сімей).

З наведеної таблиці видно: отримання восьми виборів у групі з 12 учнів ясно показує, що Олег є лідером (зіркою). Кожен учень у цьому класі має принаймні одного приятеля, що виявив бажання сидіти з ним за одною партою. Винятком є Олексій. Він – ізольований.

3. Опитувальник «Мій клас»

(методика Боврозера у модифікації Ю. Гільбуха)

Методика складається з 15 запитань, що розділені на 5 блоків. У кожному окремому блоці з трьох запитань 1-ше запитання вимірює ступінь задоволеності шкільним життям, 2-ге – ступінь конфліктності у класі (як вона усвідомлюється окремими учнями та класом у цілому) і 3-тє – ступінь згуртованості класу (тобто як ця якість відбивається у свідомості учнів).

Вказані запитання подаються на бланку за такою формою:

Пам'ятай, що характеризуєш свій клас, який він є сьогодні	Обведи кружечком свою відповідь		Для вчителя
1. Дітям подобається навчатися у нашому класі.	Так	Ні	3
2. Діти у класі завжди б'ються між собою.	Так	Ні	1
3. У нашому класі кожен учень – мій друг.	Так	Ні	1
4. Деякі учні нашого класу нещасливі.	Так	Ні	п 1
5. Деякі діти в нашому класі є середнячками.	Так	Ні	3
6. З деякими дітьми у нашому класі я не товаришую.	Так	Ні	п 3
7. Діти нашого класу із задоволенням ходять до школи.	Так	Ні	3
8. Багато дітей з нашого класу люблять битися.	Так	Ні	1
9. Усі учні в нашому класі – друзі.	Так	Ні	1
10. Деякі учні не люблять свій клас.	Так	Ні	п 3
11. Окремі учні завжди прагнуть настояти на своєму.	Так	Ні	1
12. Усі учні в нашому класі добре ставляться один до одного	Так	Ні	3
13. Наш клас веселий.	Так	Ні	2
14. Діти в нашому класі багато сваряться.	Так	Ні	1
15. Діти у нашому класі люблять одне одного як друзі.	Так	Ні	3

Суми балів:

- ступінь задоволеності (З) – 10;
- ступінь конфліктності (К) – 9;
- ступінь згуртованості (Зг) – 12.

Заповнення анкети учнем у середньому триває 5-10 хвилин.

При її поданні класу дають таку *інструкцію* (усно):

«Запитання цієї анкети спрямовані на те, щоб з'ясувати, яким є ваш клас. Обведіть кружечком слово «Так», якщо ви згодні з даним твердженням, і слово «Ні», якщо не згодні з цим твердженням.

Не забудьте підписати власне ім'я та прізвище на зворотному боці анкети».

Правила оцінювання (стовпчик «Для вчителя»)

Запитання, поруч з яким у стовпчику «Для вчителя» відсутня позначка «п» (протилежний), оцінюються балом «3» при відповіді «Так» і балом «1» при відповіді «Ні». Запитання із позначкою «п» оцінюються протилежно (тобто при відповіді «Так» – 1, а при відповіді «Ні» – 3).

За запитання, на які не дали відповіді або дали з порушенням правил, проставляється бал 2.

Для одержання оцінки за даним параметром бали за п'ятьма запитаннями, що його стосуються, підсумовують. Наприклад, загальну оцінку із задоволеності одержують шляхом додавання балів за запитаннями № 1, 4, 7, 10, 13.

У наведеному прикладі показано, як саме одержані загальні оцінки: 10 – для задоволеності, 9 – для конфліктності, 12 – для згуртованості.

Ця методика дає змогу діагностувати насамперед ставлення окремих учнів до свого класу. Водночас вона дає можливість отримати й узагальнену його характеристику. Для цього за кожним із трьох параметрів вводять середній бал (як середнє арифметичне).

4. Методика незакінчених речень «Мій клас та мій учитель»

Мета. Визначити ставлення учнів до свого класу та вчителя.

Обладнання. Бланки для кожного учня.

Інструкція. Тест може бути використаний починаючи з 3-го класу. Кожному учневі пропонується бланк із такими незакінченими реченнями:

1. Я навчаюсь найкраще, якщо _____
2. Я найщасливіший, коли мій учитель (мої вчителі) _____
3. У нашому класі спільна робота з однокласниками є _____
4. Мій учитель (учителі) думає (думають), що я _____
5. Коли я ставлю запитання, мій учитель (учителі) _____
6. Коли я розгублююся, мій учитель (учителі) _____
7. Наш клас є _____
8. Найбільше у моєму вчителеві (учителях) мені подобається _____
9. Коли я добре виконую завдання, мій учитель (учителі) _____
10. Найменше у моєму класі мені подобається _____
11. Якщо тільки мій класний керівник _____
12. Найбільше у моєму класі мені подобається _____

При узагальненні результатів тестування за кожним незакінченим твердженням визначають відсоток учнів, чії відповіді відбивають позитивні настанови, оцінки та настрої, і відсоток учнів, чії відповіді з даного запитання відобразили негативні настанови. Потім визначають кількість запитань, за якими більш ніж 50 % учнів висловили позитивні настанови. Цей показник і використовується для зіставлення рівня морального розвитку учнів класів, що порівнюються, а також прогрес, що його досягає у цьому відношенні учні певного класу за достатньо тривалий період (менш як одна навчальна чверть).

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие для студ. вузов. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с.
3. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
4. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
5. Акимова М.К., Козлова В.Т. Диагностика умственного развития детей. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
6. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
7. Альтхауз Д., Дум Э. Цвет – форма – количество: Опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста / Пер. с нем. под ред. В.В. Юртайкина. – М: Просвещение, 1984. – 64 с.
8. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
9. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Ось-89, 1997. – 224 с.
10. Артемова Л.В. Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят. – К.: Томіріс, 1995. – 112 с.
11. Арутюнова А. Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи // Дошкольное воспитание. – 1993. – №9. – С. 58–65.
12. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток сенсорних здібностей і пам'яті у дітей 5–6 років: Навчальний посібник /2-е вид., переробл. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 56 с.
13. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5–6 років: Навчальний посібник /2-е вид., переробл. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2007. – 64 с
14. Батаршев А.В. Диагностика темперамента и характера / А.В. Батаршев. – 2-е изд. перераб. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.

15. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М.: Прогресс, 1979. – 320 с.
16. Белей М.Д., Гоян І.М. Методи психодіагностики: інструментарій та процедурні особливості. Видання 2-ге, доповнене. – Івано-Франківськ: Видавець Третяк І.Я, 2010. – 256 с.
17. Белей М.Д., Тодорів Л.Д. Основи діагностичної психології / М.Д. Белей, Л.Д. Тодорів. – Івано-Франківськ: Тіповіт, 2008. – 296 с.
18. Белобрыкина О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. – СПб.: Речь, 2006. – с. 320.
19. Белова Е, Ищенко И. Одаренный ребенок. Что могут сделать для него родители // Дошкольное воспитание. – 1992. – №7–8. – С. 26–31.
20. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. – К.: Рад. школа, 1984. – 176 с.
21. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
22. Боришевський М. Обґрунтування принципу самоактивності у форматі прикладної психології / М. Боришевський // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 89–92.
23. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
24. Буре Р. С. Готовим детей к школе. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
25. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: [учеб. для вузов] / Л.Ф. Бурлачук. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
26. Варій М.Й. Загальна психологія: підруч. для студ. психологічних і педагогічних спеціальностей / М.Й. Варій. – 2-е вид. випр. і доп. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
27. Варій М.Й. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.Й. Варій; МОН України; Львівський державний університет внутрішніх справ. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
28. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
29. Венгер Л., Мухина В. Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. – 1974. – №12. – С. 24–30.

30. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. – К.: Радянська школа, 1978. – 252 с.
31. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976.
32. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук. – 2-ге вид., доп. – К.: Каравела, 2009. – 400 с.
33. Вірна Ж.П. Прогнозування життєвих перспектив в умовах психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей загальноосвітньої школи / Ж. Вірна, Т.К. Вінник, В.О. Ольхович // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 02/2006. – №2. – С.1-4.
34. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л.Н. Проколенко, В.К. Котырло. – К.: Радянська школа, 1987. – 174 с.
35. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н. Проколенко. – К.: Рад. школа, 1991. – С. 208–245.
36. Воспитание и обучение детей 6-го года жизни / Под ред. А.А. Парамоновой, О.С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
37. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А.М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
38. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
39. Выготский Л.С. Детская психология: Собр. соч. В 6 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
40. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – С. 184–219.
41. Галигузова Л.И., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М., 1992.
42. Галигузова Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. – № 2. – 1993. – С. 17–26.
43. Галян І.М. Психодіагностика: навч. посіб. / І.М. Галян. – К.: Академвидав, 2009. – 464 с.
44. Гаспарова Е. Ведущая деятельность дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1987. – №7. – С. 45–50.
45. Гаспарова Е. Эмоции ребенка раннего возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 1981. – №10. – С. 61–64.

46. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1976.
47. Гильбух Ю.З., Гарнец О.П., Коробко С.Л. Феномен умственной одаренности // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 147–155.
48. Главник О.П. Практикум з педагогічної психології: [навч. посіб.] / О.П. Главник, Л.Г. Подоляк. – К.: Марич, 2009. – 80 с.
49. Государев Н.А. Психодиагностика. Методологии и методики исследования психологических типов: учебное пособие / Н.А. Государев. – М.: Ось-89, 2009. – 144 с.
50. Гоян І.М. Психодіагностичний, психокорекційний і розвивально-виховний практикум у дитячому садку: навчальний посібник. // І.М. Гоян, А.А. Палій. – Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2010. – 588 с.
51. Гуменкова Л.Г. Особистість дошкільника: [навч. посіб.] / Л.Г. Гуменкова, Г.В. Кашинська. – К.: Главник, 2008. – 176 с.
52. Гурковська Т.Л. Супровід розвитку дітей раннього віку / Т.Л. Гурковська. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
53. Давидчук А.Н. Конструктивное творчество дошкольника. – М.: Просвещение, 1973. – 76 с.
54. Денисова З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка / Под ред. Н.И. Касаткина. – М.: Наука, 1978. – 144 с.
55. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной. – М.: Педагогика, 1987. – 190 с.
56. Дзюбко Л.В. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик / Л.В. Дзюбко, Л.І. Гриценко. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
57. Діагностичний інструментарій психолога / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.
58. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: Учебное пособие. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. – 533 с.
59. Дмитерко-Карабин Х.М., Королик Н.В. Психологічна допомога тривожній дитині: теорія, діагностика, корекція. – Навчально-методичний посібник. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 192 с.
60. Долинська Л.В. Психологія конфлікту: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л.В. Долинська, Л.П. Матяш-Заяц. – К.: Каравела, 2010. – 304 с.

61. Дубровииская Н.В. Некоторые характеристики внимания в онтогенезе // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – №5. – С. 54–65.
62. Буткевич Т.В. Дошкільна психологія: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
63. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М., 1986.
64. Елагина М. Роль оценки взрослого в развитии детей // Дошкольное воспитание. – 1988. – №9. – С. 71–76.
65. Ендовицкая Т.В., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Развитие ощущений и восприятий // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Элькониной. – М., 1964. – С. 13–71.
66. Жизнь знаменитых детей. – К.: Богдана, ЛТД, 1993. – 256 с.
67. Житныкова Л.М. Учим детей запоминать. – Изд. 3-е, доп. – М., 1985.
68. Запорожец А.В. Избр. психол. труды в 2 т. – М.: Педагогика, 1986.
69. Запорожец А.В. Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника / Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М., 1995. – С. 112–122.
70. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
71. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада.: Метод. реком. / Под ред. В.К. Котырло, С.Е. Кулачковой. – К.: Рад. школа, 1989. – 88 с.
72. Истратова О.Н. Большая книга детского психолога / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова, Т.В. Эксакусто. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 568 с.
73. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет / О.Н. Истратова. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 317 с.
74. Карабаєва І.І. Інтелектуально обдаровані дошкільнята: підтримка та супровід / І.І. Карабаєва. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
75. Карасьова К.В. Розвиток творчих ігор як презентація особистісного потенціалу дитини // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. проф. С.Д. Максименка. – Т. 4. – Вип. 6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 248 с. – С. 76–83.

76. Карпенко З.С. Психокорекція розвитку дитини: Монографія. – Івано-Франківськ, 1994. – 132 с.
77. Карпенко З.С. (упорядник) Діагностика психічного розвитку дітей 6-7 років. – Івано-Франківськ: Б-ка ж-лу “Перевал”, 1993. – 63 с.
78. Карпенко Н.В. Діагностика психічного розвитку дитини в роботі педагога (вчителя, вихователя): навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.В. Карпенко. – К.: Каравела, 2008.
79. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т.С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
80. Кириллова Г.О. воображении детей младшего дошкольного возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 1973. – №12. – С. 35–40.
81. Кириллова Г. Реалистические тенденции в воображении детей // Дошкольное воспитание. – 1981. – №12. – С. 45–47.
82. Коломієць Л.І. Практикум із діагностики особистості: навч.-метод. посіб. / Л.І. Коломієць, Г.Б. Шульга. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2012. – 228 с.
83. Коломієць Л.І. Психологічна діагностика мотивації та комунікації особистості: навч.-метод. посіб. / Л.І. Коломієць, Г.Б. Шульга. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2012. – 186 с.
84. Колосовский Я.Л. Психология детского коллектива. – Минск: Народная асвета, 1984. – 240 с.
85. Колосова Е. Развитие эмоций у детей раннего возраста в действиях с предметами // Дошкольное воспитание. – 1981. – №7. – С. 65–67.
86. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду; Обучение и творчество. – М., 1990.
87. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность дошкольников / В кн.: Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н. Прокопиенко. – К.: Рад школа, 1991. – С. 246–267.
88. Комарова Т.С. О развитии способностей к изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. – 1990. – №6 – С. 44–50.
89. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-метод. посібник / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Редакція ж-лу «Дошкільне виховання». – 2003. – 243 с.

90. Кондратенко Т.Д., Котырло В.К, Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа, 1986. – 152 с.
91. Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад школа, 1991. – 221 с.
92. Копець Л.В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л.В. Копець. – 2-ге вид. – К.: Києво-Могилянська академія, 2008. – 458 с.
93. Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами: Методичний посібник. – 2-ге видання. – К.: Літера ЛТД, 2008. – 416 с.
94. Котик І.О. Практикум із діагностики мотиваційної сфери особистості: навч.-метод. посіб. / І.О. Котик. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 171 с.
95. Котырло В.К. Початковий період у навчанні школярів. – К.: «Знання». – № 7. – 1985. – 48 с.
96. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад. школа, 1971. – 196 с.
97. Кочерга О. Психофізіологія дітей 4-5 років / О. Кочерга. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
98. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991 – 152 с.
99. Кравцова Е. Развитие воображения // Дошкольное воспитание. – 1989. – №12. – С. 37–41.
100. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
101. Кузікова С.Б. Вікова психокорекція: навч. посіб. / С.Б. Кузікова. – К.: Главник, 2008. – 142 с.
102. Кузікова С.Б. Техніки вікової психокорекції: навч. посіб. / С.Б. Кузікова. – К.: Главник, 2008. – 158 с.
103. Кузьменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
104. Кулачківська С.Є. Тестування: користь чи шкода? // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. проф. С.Д. Максименка. – Т. 4. – Вип. 6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 248 с. – С. 18–21.
105. Кутіщенко В.П. Психологія розвитку та вікова психологія: практикум: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.П. Кутіщенко, С.О. Ставицька. – К.: Каравела, 2009. – 448 с.

106. Ладивір С.О. Психологічні умови реалізації потенційних можливостей дитини // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. проф. С.Д. Максименка. – Т. 4. – Вип. 6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 248 с. – С. 84–97.
107. Лебедева С.О. О возможностях развития образной памяти // Дошкольное воспитание. – 1985. – №8. – С. 52–54.
108. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
109. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психолог, произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 303–323.
110. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев, 1983.
111. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 339–345.
112. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / С.Д. Максименко; МОН України. – 3-є вид., перероб. та доп. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
113. Максимова Н.Ю. Основи дитячої патопсихології: навч. посіб. / Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун. – К.: Главник, 2008. – 158 с.
114. Мамайчук І.І. Діти з розладами поведінки: психологічна допомога / І.І. Мамайчук, М. Смирнова. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2012. – 118 с.
115. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.
116. Маценко В.Ф. Психологія пізнавальних процесів / В.Ф. Маценко. – К.: Главник, 2008. – 192 с.
117. Миронов В. Моральное чувство: его формирование с помощью художественной литературы // Дошкольное воспитание. – 1993. – №10. – С. 41–42.
118. Михайленко Н., Короткова Н. Взаимодействие взрослого с детьми в игре // Дошкольное воспитание. – 1993. – №3. – С. 15; №4. – С. 18–23.
119. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста / Под ред. М.В. Антроповой, М.М. Кольцовой. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.

120. Москалець В.П. Психічне вигорання – реальність чи вигадка? / В.П. Москалець, Т. Колтунович // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 1. – С. 58-65.
121. Москалець В.П. Психологія особистості [текст] навчальний посібник. – К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 416 с.
122. Мусейибова Т. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1970. – №3. – С. 36–41.
123. Мусейибова Т. Развитие ориентировки во времени у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1972. – №2. – С. 48–55.
124. Мухина В.С. Игрушка как средство психологического развития ребенка // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 123–128.
125. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
126. Неверович Я.З. Начальные формы трудовой деятельности у детей дошкольного возраста / Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. – М., 1965. – С. 158–189.
127. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
128. Новікова І.М. Діагностика психічного розвитку дітей перших трьох років життя / І.М. Новікова. – К.: Марич, 2010. – 64 с.
129. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Отв. ред. А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1987. – 164 с.
130. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. – М., Педагогика, 1985.
131. Одаренные дети: Пер с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М. Прогресс, 1991. – 376 с.
132. Островская Л.Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
133. Павелків Р.В. Дитяча психологія: навч. посіб. для самостійної роботи студ. / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – К.: Академвидав, 2011. – 376 с.
134. Павелків Р.В. Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р.В. Павелків. – 3-тє вид. доп. – К.: Кондор, 2012. – 576 с.
135. Палагина Н.Н. Развитие воображения в русской народной педагогике // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 69–73.

136. Палагіна Н. Развитие воображения у детей второго года жизни // Дошкольное воспитание. – 1993. – №6. – С. 40–46.
137. Палій А.А. Диференціальна психологія: навч. посіб. / А.А. Палій. – К.: Академвидав, 2010. – 432 с.
138. Палій А.А. Намалюй себе: Методика виявлення статевої орієнтації дітей старшого дошкільного віку / А.А. Палій // Дошкільне виховання. – 1996. – №11. – С. 22–23.
139. Палій А.А. Принципи та етичні норми дитячої практичної психодіагностики / А.А. Палій // Практичний психолог: школа. – 2012. – № 0. – С. 20–24.
140. Палій А.А. Рoste майбутня жінка, мати: Статеве виховання дівчинки в сім'ї / А.А. Палій // Дошкільне виховання. – 1996. – №3. – С. 18–19.
141. Палій А.А. Хлопчики і дівчатка. Формування статево-рольових уявлень у дітей дошкільного віку / А.А. Палій // Дошкільне виховання. – 1994. – №8. – С. 107–109.
142. Парамонова Л., Ударовских Г. Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. – 1985. – №7. – С. 46–49.
143. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М., 1986.
144. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М., 1986.
145. Піроженко Т.О. Комплексна оцінка прогресування дитини у сфері мовної взаємодії з оточенням // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / За ред. проф. С.Д. Максименка. – Т. 4. – Вип. 6. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 248 с. – С. 138–150.
146. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Т.О. Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 152 с.
147. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: Навчально-методичний посібник / Т.О. Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 136 с.
148. Пов'якель Н.І. Психологія дитячих страхів / Н.І. Пов'якель, О.М. Скляренко. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
149. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.М. Поліщук. – Суми: Університетська книга, 2007. – 330 с.

150. Пороцкая Е. Ребенок: слово и его роль в развитии воображения // Дошкольное воспитание. – 1989. – №9. – С. 70–72.
151. Практикум по возрастной психологии: / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.: ил.
152. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н.Н. Поддьякова, Н.Я. Михайленко. – М.: Педагогика 1987. – 192 с.
153. Проколієнко Л.М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа, 1979. – 88 с.
154. Проскура Е.В., Шибицкая Л.А. Как учить самых маленьких. – К.: Рад школа, 1987. – 112 с.
155. Проценко О.В. Розвиток здібностей та обдарувань у дошкільників / О.В. Проценко. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
156. Психологічний практикум у дитячому садку / Упорядкування І.М. Гоян, А.А. Палій. – Івано-Франківськ: – Плай, 2001. 98 с.
157. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Авт. кол.: Л.О. Калмикова, Г.В. Калмиков, І.М. Лапшина; за заг. ред. Л.О. Калмикової. – Переяслав-Хмельницький: Фенікс, 2008. – 235 с.
158. Психология развития / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. – М: ЧеРо, 2005. – 524 с.
159. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Под ред. Т.С. Комаровой – М., 1983.
160. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 336 с.
161. Психология совместного труда / Под ред. Я.Л. Коломинского. – Минск: Народная асвета, 1987. – 94 с.
162. Развитие мышления и умственное воспитания дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Педагогика, 1985.
163. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
164. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – 223 с.
165. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

166. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
167. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988. – 232 с.
168. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991. – 47 с.
169. Розвиток пам'яті та образного мислення молодших школярів: навч.-метод. посіб. / Упоряд.: В.І. Козлова, А.В. Горлова, В.В. Примакова та ін. – Х.: Основа: Тріада+, 2007. – 80 с.
170. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей / О. Романчук. – Львів: Джерело, 2008. – 323 с.
171. Рошка Г. Что и почему запоминает ребенок // Дошкольное воспитание. – 1986. – №3. – С. 30–33.
172. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: ПИТЕР, 1999. – 712 с.
173. Руденко Є.В. Методики професійної психодіагностики / Є.В. Руденко. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
174. Рутман Э.М. Исследование развития внимания в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 161–167.
175. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2006. – 359 с.
176. Савчин М.В. Загальна психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с.
177. Савчин М. Методологеми психології: монографія / Мирослав Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 224 с.
178. Савчин М.В. Педагогічна психологія: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
179. Смирнова Е.О. Психология ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 383 с.
180. Смирнова Е.О. Детская психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. зав. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 327–333.
181. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 49–57.
182. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Педагогика, 1980. – 216 с.
183. Соколова Н.Г. Ваш малыш от рождения до 2 лет: нервно-психическое развитие детей / Н.Г. Соколова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 62 с.

184. Сохин Ф.А. Осознание речи дошкольниками и подготовка к обучению грамоте / Вопросы психологии. – 1974. – №2. – С. 138–142.
185. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника / Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 39–43.
186. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
187. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 28.
188. Терлецька Л.Г. Психодіагностика розвитку від року до десяти: [навч. посіб.] / Л.Г. Терлецька. – К.: Главник, 2008. – 192 с.
189. Титаренко Т.М. Нравственное воспитание дошкольников в семье. – К.: Рад. школа, 1985. – 95 с.
190. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості: [навч. посіб.] / Т.М. Титаренко. – К.: Марич, 2009. – 232 с.
191. Тищенко С.П. Развитие внутреннего мира ребенка / В кн: Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1991. – 368 с. – С. 40–83.
192. Тодорів Л.Д. Практикум із психодіагностики: Навчально-методичні рекомендації до курсу. – Івано-Франківськ: «Місто НВ», 2003. – 128 с.
193. Тренируйте ум детей / Сост. Ю.В. Гильбух, В.А. Георгиевская. – К.: Рад. школа, 1983. – 72 с.
194. Трошихина Ю.Г., Гизатулина Д.Х. Развитие кратковременной памяти у детей раннего возраста // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 127–130.
195. Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников // Вопросы психологии. – 1987. – №4. – С. 61–67.
196. Умственное воспитание детей в детском саду / Под ред. В.И. Логиновой. – Л.: ЛГПИ, 1981. – 166 с.
197. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.
198. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – 336 с.
199. Ушакова О. Развитие словесного творчества детей 6–7 лет // Дошкольное воспитание. – 1972. – №9. – С. 22–32.
200. Федоришин Г.М. Психологічні проблеми сімейного виховання: навчальний посібник / Г.М. Федоришин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. – 224 с.

201. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987. – 142 с.
202. Фурманов А.И. Психология детей с нарушениями поведения / А.И. Фурманов. – Владос-Пресс, КДУ, 2013. – 212 с.
203. Хилл Д., Моэн Б. Расстройства поведения детского и подросткового возраста. – Пер. з англ. / Джонатан Хілл, Барбара Моен // За заг. ред. В. Штенгелова. – К.: Сфера, 2005. – 540 с.
204. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 39–47.
205. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / В.М. Чернобровкін: Держ. закл. «Луган. нан. ун-т імені Тараса Шевченка». – вид. друге, перероб. і доповн. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.
206. Чиркова Т. Учет индивидуально-психологических особенностей детей / Дошкольное воспитание. – 1986. – №5. – С. 38–42.
207. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
208. Чуковский К.И. От двух до пяти / Соч. в двух томах. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – С. 73–404.
209. Шавровська Н.В. Практикум з вікової психології: [навч. посіб.] / Н.В. Шавровська. – К.: Марич, 2009. – 90 с.
210. Шавровська В.Н. Психолого-педагогічні аспекти роботи з дітьми п'ятирічного віку: [метод. посіб.] / В.Н. Шавровська, Н.В. Шавровська. – К.: Марич, 2011. – 100 с.
211. Шаграева О.А. Детская психология. Теоретический и практический курс. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
212. Шевченко Н.О. Особистість молодшого школяра: [посібник] / Н.О. Шевченко. – К.: Главник, 2008. – 128 с.
213. Шипицына Л.М. Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
214. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
215. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Педагогика, 1985.
216. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

Наукове видання

Гоян Ігор Миколайович
Палій Анатолій Андрійович

МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

Підп. до друку 08.04.2014. Формат 60x84/16.
Папір офс. Друк різнографічний. Гарн. Times New Roman.
Умовн. др. арк. 37,9. Наклад 100.

Видавець та виготівник «Симфонія форте»
76019, м. Івано-Франківськ, вул. Крайківського, 2
тел. (0342) 77-98-92

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців та виготівників видавничої продукції: серія ДК № 3312 від 12.11.2008 р.