

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

**ВІКОВА ТА
ПЕДАГОГІЧНА
ПСИХОЛОГІЯ**

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Київ
«Просвіта»
2001

В43 Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчукта ін.— К.: Просвіта, 2001.— 416 с.

В посібнику на основі досягнень психологічної науки систематизовано і представлено найновіші відомості з вікової і педагогічної психології.

Призначений для студентів вищих і середніх навчальних закладів, вчителів, вихователів, практичних психологів, соціальних працівників.

Автори:

Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Булах І. С., Зеліуська Т. М., Співак Н. В., Лисянська Т. М., Зубалій Н. П., Зінченко Л. М., Абрамян Н. Д., Артемчук О. Г.

Рецензенти:

Бех І. Д.— дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор.

— Мепелева Н. В.— член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук.

Рекомендовано Міністерством освіти та науки України
(лист №194 від 5.12.2000 р.)

© Група авторів, 2001. © ПТФ

ISBN 966-7115-43-7

«Просвіта», художнє оформлення, 2001.

Вступ

Навчальний посібник «Вікова і педагогічна психологія» розрахований, перш за все, на викладачів і студентів педагогічних вищих навчальних закладів, а також може бути корисним всім, хто хоче розширити і поглибити свої знання з цих галузей психології.

У пропонованому посібнику систематизовано і представлено найновіші відомості з вікової і педагогічної психології, необхідні майбутньому вчителю, вихователю, психологу, соціальному працівнику. Його необхідність викликана відсутністю новітніх підручників українською мовою, які б враховували не лише світові, але й вітчизняні досягнення з проблем розвитку, навчання та виховання. При викладі матеріалу ми прагнули дотримуватися принципу історизму та біогенетичного підходу.

Ми дещо змінили структуру викладу програмного матеріалу порівняно з попередніми підручниками та посібниками. Новітні дані включено в зміст більшості традиційних тем. Окрім того, абсолютно новими є в посібнику теми: «Розвиток вікової і педагогічної психології в Україні», де значне місце відводиться внеску в ці галузі викладачів кафедри психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, яка створювалась і розвивалась Г.С. Костюком, Д.Ф. Ніколенком, О.В. Скрипченком та іншими корифеями вітчизняної психології; «Психологія дорослості та геронтопсихологія», які несправедливо пропускалися в попередніх підручниках і не розглядалися як своєрідні вікові етапи в розвитку людини.

Проблеми педагогічної психології аналізуються нами на основі особистісно-діяльнісного та вчинкового підходів в загальному контексті основних тенденцій розвитку сучасної освіти в Україні.

Працюючи над посібником, ми ставили за мету допомогти студентам педагогічних закладів розібратись в широкому спектрі наукових знань, підходів, точок зору, концепцій і теорій, а також тих можливих труднощів, з якими вони можуть зіткнутись в майбутній професійній діяльності.

У написанні посібника брали участь: доктор психологічних наук О.В. Скрипченко (розділи I і IV), кандидати психологічних наук Л.В. Долинська (розділ II), З.В. Огороднійчук (розділ III), І.С. Булах

(розділ V), Т.М. Зелінська (розділ VI), старший викладач Н.В. Співак (розділ VII), кандидати психологічних наук Т.М.Лисянська (розділи VIII, IX), Н.П.Зубалій (розділ X), Л.М.Зінченко (розділ XI). У написанні підрозділу «Методи психології» брали участь кандидати психологічних наук Н.Д.Абрамян та О.Г.Артемчук.

I. ПРЕДМЕТ ВІКОВОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1. Предмет вікової психології

Предмет вікової психології. Психологія, як і інші науки, вийшла з філософії. Цей вихід стався у XVII ст. Пізніше у психологічній науці відбулася її диференціація, у результаті якої утворився рід психологічних наук. Однією з гілок була *генетична психологія*. Її предметом є вивчення розвитку психіки тварин і людини. У свою чергу генетична психологія зазнала диференціації. З неї виділились такі галузі психології: *порівняльна психологія*, яка вивчає філогенез психіки шляхом порівняння основних форм психіки тварин і людини, *психологія народів* або *етнопсихологія*, яка здійснює порівняльне вивчення психічного складу різних народів і націй, і *вікова психологія*. Вікова психологія і є предметом нашого вивчення.

Вікова психологія є галуззю психологічної науки про індивідуальний розвиток людської психіки в онтогенезі. Вона вивчає психічний розвиток людини на різних вікових стадіях, тобто предметом вікової психології є дослідження закономірностей психічного розвитку людини на різних етапах її онтогенезу. Предметом вікової психології є вивчення виникнення і розвитку психічних процесів та властивостей у дітей, підлітків, юнаків, дорослих і людей похилого віку, тобто вікова психологія вивчає на всіх зазначених вікових етапах життя особливості відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення та інші психічні функції; вона вивчає як змінюються ці функції з віком людини. Предметом вікової психології є вивчення у людини на різних вікових етапах гри, навчання, праці, спілкування тощо, формування психічних якостей підростаючої особистості, появу новоутворень, які виникають з віком у психіці дітей, підлітків, юнаків, дорослих і людей похилого віку. Предметом вікової психології є розкриття співвідношення природних факторів (спадковість, визрівання організму тощо) і суспільних засобів, за допомогою яких реалізуються можливості психічного розвитку людини. До предмету вікової психології входить вивчення рушійних сил індивідуального розвитку психіки людини, дослідження закономірностей переходу від попередніх до наступних періодів розвитку психічних функцій, а також вивчення

індивідуальних психологічних відмінностей у розвитку людей різних вікових груп.

Отже, предметом вікової психології є дослідження закономірностей психічного розвитку людини на різних етапах її індивідуального життя.

Як відмічалось, вікова психологія виникла у результаті диференціації наук, своїм корінням вона була започаткована, як і вся психологія, у філософії, пізніше — вийшла із загальної і генетичної психології, а потім у ній самій проходив процес диференціації. У його результаті виникла *дитяча психологія*, яка у свою чергу ділиться на *психологію раннього віку*, *психологію дошкільника*, *психологію молодшого школяра*. Ці галузі знань розглядаються як розділи вікової психології. В цих розділах висвітлюються факти й закономірності психічного розвитку функцій, психологічні особливості дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку. До вікової психології входить *психологія підлітка*, *психологія юнака*, *психологія ранньої зрілості*, *психологія середньої зрілості*, *психологія пізньої зрілості*. В такому поділі є деякі відмінності, обумовлені дещо різними підходами. Так, наприклад, німецький і американський психолог Е.Еріксон виділяє *психологію раннього дитинства*, *психологію віку гри*, *психологію шкільного віку* (6—12 років), *психологію юнацтва* (від 12—13 до 19—20). Такий поділ виходив з його розуміння стадій розвитку підростаючої особисті.

Українські та інші психологи виділяють *психологію підлітка* як розділ вікової психології, який вивчає факти й закономірності психічного розвитку в підлітковому віці, психологічні особливості підлітка, *психологію юнака*, *психологію людей зрілого віку* і *психологію людей похилого віку*. У курсах вікової психології для педагогічних вузів особлива увага звертається на галузі вікової психології від народження до юнацького віку включно.

Як і кожна наука, вікова психологія має ряд складових. Це:

1. Вчені з їх знаннями, творчим потенціалом, кваліфікацією, досвідом і кооперацією наукової праці. У психології є вчені, яким присвоюються за наукові успіхи наукові ступені кандидата, доктора психологічних наук за кваліфікацією педагогічна та вікова психологія.

2. Відділи, чи лабораторії або групи при психологічних, чи педагогічних наукових установах, яких об'єднують інтереси проблем вікової психології.

3. Понятійний, категорійний апарат, на якому базується вікова психологія.

4. Система наукової інформації. Дані, які одержують науковці, працюючи в галузі вікової психології, друкуються в монографічних роботах, у психологічних збірниках та журналах тощо.

5. Методи дослідження, якими користуються науковці, здобуваючи необхідну інформацію.

2. Предмет педагогічної психології

Педагогічна психологія також є галуззю психології. Педагогічна психологія вивчає психологічні проблеми навчання і виховання. Це наука, яка вивчає закономірності процесу засвоєння людиною соціального досвіду в умовах навчально-виховного процесу. Педагогічна психологія виникла у другій половині XIX ст. Засновником української і російської педагогічної психології був психолог і педагог К.Д. Ушинський (1823—1871). Велику роль у її становленні відіграли українські психологи і педагоги П.Д. Юркевич (1826—1874), О.Ф. Лазурський (1874—1917) та ін.

Психологи основну увагу у педагогічній психології зосереджують на вивченні психологічних закономірностей навчання і виховання дітей, підлітків, юнаків і дорослих людей. Педагогічна психологія диференціювалась на декілька галузей знань. Серед них — *психологія навчання*, *психологія виховання*, *психологія учителя*.

Предмет психології навчання. Психологія навчання є галуззю педагогічної психології. Психологія навчання вивчає закономірності розвитку особистості, виникнення психологічних новоутворень у людей різних вікових груп під час їх навчання. Психологи, які працюють у галузі психології навчання, спрямовують свої зусилля на пошук і створення оптимальних умов, що сприяють керуванню процесом навчання, яке включає засвоєння учнями знань, умінь і навичок, мотиви і цілі їх учіння, ставлення до навчання та інші проблеми. На основі даних психології навчання розробляються методи навчання і виховання.

Предмет психології виховання. Предметом психології виховання є дослідження психологічних закономірностей формування особистості в умовах цілеспрямованої організації педагогічного процесу, тобто вивчення процесів, які здійсню-

ються при взаємодії вихователя і вихованця, а також дослідження взаємодії між вихованцями. Психологія виховання вивчає, як формується моральна самостійність підростаючої особи, як складається у неї морально-вольова сфера. Дослідники з проблем психології виховання зосереджували і зосереджують свої зусилля на формуванні у підростаючої особистості моральних уявлень, понять, принципів, переконань, дій, почуттів, звичок, що виражають позитивне ставлення дітей, підлітків, юнаків до України, батьків, вчителів, інших оточуючих людей, до української мови та інших мов, до навчання і праці, до прав і обов'язків, до себе самого.

Предмет психології учителя. Психологія учителя є галуззю педагогічної психології. Психологія вчителя вивчає психологічні проблеми, що включають вчителя як спеціаліста з притаманними йому функціями, пов'язаними з навчанням і вихованням учнів у школі, класним керівництвом, проведенням позакласної роботи, зв'язками з батьками і громадськістю. Особливе місце тут займають взаємовідносини вчителя і учнів, взаємини між вчителями, шкільним керівництвом, створення сприятливого психологічного клімату у навчальних класах, у школі тощо. До проблем цієї галузі психологічних знань входять і психологічні питання формування вчителя не тільки як вузького спеціаліста-предметника, а й мислителя, громадського діяча, який формує погляди й переконання оточуючих людей, допомагає їм формувати національну свідомість, сприяє зміцненню добробуту людей незалежної України через пропаганду гуманних ідей, духовності тощо.

Вікова психологія має тісні зв'язки з іншими науками про людину. Вона, насамперед, зв'язана із філософією як наукою, від якої відокремились всі галузі психології. Особливо зв'язані з філософією різноманітні теоретичні положення вікової психології.

Після відокремлення психології від філософії певний час існувала одна галузь знань — психологія, яка вивчала і вивчає закономірності виникнення, розвиток і формування психіки у людини, тварини. Пізніше відбувся процес диференціації психології. Так виникла генетична психологія, яка у свою чергу відпочувала вікову, порівняльну психологію та психологію народів. Цілком природньо, що вікова психологія зв'язана з цими галузями знань, які об'єднуються у генетичну психологію. (Порівняльна психологія досліджує філогенез психіки шляхом

порівняння основних форм психіки тварин і людини; психологія народів вивчає історичний розвиток психіки людини шляхом зіставлення психології різних племен, народів і націй).

Вікова психологія зв'язана з педагогічною психологією та її галузями. Цей зв'язок обумовлений тим, що розвиток людини відбувається в умовах навчання, виховання та збагачення соціальним досвідом. Педагогічна психологія досліджує психологічні основи навчально-виховного процесу. Ця галузь знань розділилась на психологію навчання і психологію виховання. Вікова психологія зв'язана й з іншими галузями психології.

Серед них:

1) диференціальна психологія — галузь психології, що вивчає індивідуальні і групові відмінності у психіці людей, як впливають на ці відмінності статеві особливості, особливості організму, його нервової системи тощо. З цієї галузі знань вийшла індивідуальна психологія, яка вивчає індивідуальні особливості психічних функцій людини, і групова психологія, що вивчає психологію поведінки соціальних груп. Спільним тут є з'ясування особливостей прояву психічних функцій у людей, різних за віком, які входять до цих соціальних груп;

2) соціальна психологія, що вивчає взаємовідносини людей у малих групах, колективах та їх вплив на психіку і діяльність підростаючої особистості, яка формується у певних життєвих групах, колективах, сім'ї, виконуючи у них певні функції і ролі;

3) психологія праці, що вивчає психологічні проблеми трудової діяльності, зокрема, інженерну психологію, яка розглядає об'єктивні закономірності процесів інформаційної взаємодії людини і технічних засобів за певних умов природного і соціального середовища. Наприклад, тут вікова психологія дає дані про мікрорічкові особливості людей приблизно у межах від 18 до 60 років;

4) геронтопсихологія, що вивчає психічні функції, пов'язані зі старінням організму, зміною форм активності людей похилого віку тощо;

5) психологія важковиховуваних осіб різних вікових груп;

6) спеціальна психологія, яка вивчає психологічні особливості аномальних дітей і дорослих;

7) психогігієна, яка вивчає заходи, спрямовані на збереження й зміцнення психічного здоров'я людей різних груп тощо.

Вікова психологія зв'язана із іншими галузями психології, але цей зв'язок не позбавляє вікову психологію свого предмета дослідження. Видатні психологи і педагоги Я.А. Каменський, К.Д. Ушинський та ін. вказували на тісний зв'язок психології і, зокрема, вікової психології з педагогікою — наукою, що розробляє мету, зміст, методи та форми навчання й виховання підростаючого покоління. Вікова психологія зв'язана і з окремими галузями педагогіки. Наприклад, з дошкільною педагогікою, яка вивчає закономірності виховання дітей дошкільного віку, спираючись насамперед на дані вікової психології і дані інших психологічних та педагогічних галузей знань. Вікова психологія пов'язана з віковою анатомією й фізіологією та з їх диференціальними галузями: шкільною гігієною, педіатрією, психоневрологією. Цей зв'язок обумовлений тим, що на всіх вікових етапах розвитку особистості необхідною умовою є нормальне функціонування нервової системи.

3. 3 історії вікової і педагогічної психології

Дослідники знаходять окремі думки, що стосуються вікового розвитку психіки, ще у мислителів стародавнього Китаю, Індії та у представників античної філософії, де найбільш чітко висловив ідею генетичного підходу до психіки людини Арістотель. На його думку, все те, що людина має від природи, вона первісно дістає тільки як можливості, а лише згодом перетворює ці можливості у реальність завдяки своїм діям, які зв'язують її із зовнішнім світом та іншими людьми. Арістотель вважав, що індивідуальний розвиток людської психіки має ряд етапів, які він поєднував з етапами родової еволюції органічного світу. Хоча у Арістотеля ще не було чіткого визначення психічних функцій у вікових межах, він все ж визначив загальний напрямок їх розвитку, наприклад, у розвитку пізнавальних процесів від відчуттів і загальних уявлень, і від них до узагальнених уявлень, і від думки через поняття — до знань, від безпосереднього суттєвого бажання — до розумної волі.

Зважаючи на недостатнє висвітлення внеску українських дослідників у дану проблему, ми при аналізі питань зробимо акцент на роботах українських вчених.

у Русі-Україні великого значення надавали розвитку дитини і, зокрема, її моральному вихованню. Свідченням цьому служать чимало джерел, серед яких і «Повчання Володимира Мономаха своїм дітям» (1117). У Русі-Україні зверталась увага на те, у якому віці розпочинати вчити дітей грамоті, рахунку тощо. Це питання було актуальним і в школах Галицько-Волинської держави. Тут виникла проблема чи можна віддавати дитину до навчання із семи років, чи розпочинати його у більш старшому віці. У згадках про життя Іконописця Петра відзначалось, що, коли йому було сім років, його «віддали батьки книг учитись», при цьому зазначалось, що хлопчик спочатку вчився погано, і лише згодом випередив дещо старших школярів.

Гуманістична ідея про те, що спадковість дитини не є визначальною для її навчання, виховання і розвитку, була притаманна українським освітянам. Так, ще у кінці XV — на початку XVI ст. на Україні діяло багато шкіл, у яких навчалися хлопчики та дівчатка всіх верств населення, незалежно від заможності батьків. Ця ж гуманістична ідея знайшла своє відображення і у праці «Порядок дітей», написаній К. Острозьким (1526—1608) та викладачами його навчального закладу, а також у «Статуті Львівських братських шкіл» (1586). У «Статуті» було записано, що до навчальних закладів приймаються діти та юнаки як із заможних, так і незаможних родин. Від вчителів вимагалось однакове ставлення до всіх дітей.

Український мислитель Касіян Сакович (1578—1647) у «Трактаті про душу» зробив спробу здійснити типологію людей, взявши за основу самовизначення і самовиховання. При цьому він враховував і вікові особливості людини, її розвиток. На його думку, одні люди живуть примітивно серед насолод, вони не усвідомлюють себе, свою природу, як малі діти. Друга група — це люди, які протягом життя не звертають уваги на самоствердження, але з віком, перед лицем смерті в жалю, сумнівах і каятті залишають світ. Третя група — це люди, котрі протягом свідомого життя перемагають тілесні спокути, тиск навколишнього середовища, намовляння, всілякі пастки. Він стверджував, що з віком відбуваються зміни у розвитку особистості, але ці зміни обумовлені встановленими ним типами людей. Всім людям властивий природжений потяг до

вічного життя, почуття власного безсмертя, індивідуальної нескінченності. Люди третьої групи, яким притаманне самоствердження у похилому віці, позбавляються страху смерті, наближаються до закономірного фінішу мудро і спокійно. По-іншому ведуть себе люди похилого віку, які належать до першої і другої групи за його класифікацією.

Великий чеський реформатор школи Я.Л. Каменський (1592—1670), родинними зв'язками близький до України, обґрунтував принцип «природовідповідності» навчання, відстоював потребу вивчати природу дітей і молоді, їхні вікові особливості, на які слід зважати у процесі навчання.

Практичному втіленню гуманістичної ідеї про рівність дітей із заможних і незаможних родин був завданий удар з боку російських царів, починаючи з Петра I. З цього приводу І. Дзюба пише: «Що як до тодішньої «еліти», місцевої знаті і феодалів, то поряд з винищенням «непокірних» їх старались використати проти одноплемінців чи сусідів, забезпечуючи кар'єру, часто блискучу, ... а їх дітей — часто як заложників — навчали у найпрестижніших гімназіях Петербурга і Москви, готуючи нове покоління зразкових «слуг отечества». Таке ж завдання ставилось і в навчальних закладах України.

Інокентій Гізель (1600—1683) — український мислитель, освітянин, який за 45 років до англійського мислителя Дж. Локка (1632—1704) відзначив, що «нічого немає в інтелекті, чого не було в почутті», намагався виявити ступені переходу дитини від суттєвого, відчуттів і сприймань, до абстрактного мислення. Дж. Локк, заперечуючи привілеї феодалів на особливості їх нащадків, критикував концепцію природженості ідей. Він вважав, що всі діти народжуються з однаковими задатками, а їх розвиток залежить від тих умов, які створює для них соціальне середовище. Він продовжував розвивати думку про перехід дитини, молодої людини від відчуттів і сприймань до абстрактного мислення. Тобто Дж. Локк, як і Гізель, розвивав згадану нами думку Арістотеля.

Російський мислитель В.М. Тагищев (1686—1750) дотримувався думки про те, що розвиток дитини залежить не від спадковості, а від навчання і виховання. Йому належить спроба періодизації дитинства. Французький мислитель К. Гельвецій (1715—1771) вважав, що люди від природи однакові і все в їх розвитку залежить від умов життя, навчання і виховання. Його

співвітчизник Д. Дідро (1713—1784) був в основному згоден з цим положенням, проте зауважував, що виховання може зробити багато, і але не все. Подібної думки дотримувались український мислитель І. Г.С. Сковорода (1722—1794) і російський мислитель О.М. Радищев (1740—1802). Так Г.С. Сковорода, розвиваючи гуманістичні [погляди на розвиток дитини, відстоюючи думку, що не соціальний статус батьків обумовлює успіхи у навчанні і вихованні дітей, все ж зазначив, що дитині притаманні певні здатності і здібності. Він вважав, що завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти підростаючій особистості усвідомити свої потенційні можливості. Цей процес він пов'язував не тільки з майстерністю учителя, а й з віком підростаючої особистості, з розвитком її самосвідомості. І

Швейцарський вчений-педагог Й. Песталоцці (1746—1827) і обстоював ідею розвиваючого навчання, вважав, що при розробці проблем навчання важливо враховувати вікові особливості учнів, а завданням навчання має бути розвиток їх активності, допитливості, спостережливості і здатності логічно мислити.

В умовах антигуманних ідей щодо навчання, виховання і розвитку підростаючої особистості, започаткованої російським царським урядом, починаючи з Петра I, українські гуманісти намагались прищеплювати свої ідеї навіть дітям із заможних родин. Так, І. П. Котляревський (1769—1838) закликав учителів «стукати до розуму і серця своїх привілейованих собратів, щоб викресати з цього глухого й черствого оточення іскри співчуття до народу».

Важливі положення про розвиток дитини на різних етапах її розвитку розробив німецький філософ Г. Гегель (1776—1841). Так, у роботі «Феноменологія духу» він визначив емоційне спілкування з дитиною, її предметні дії тощо як важливі психічні функції для подальшого розвитку особистості. Ці та інші його положення були творчо використані Л. Виготським, Д. Ельконіним та іншими психологами.

Німецький педагог і психолог Ф. Фребель (1782—1852) висловив ряд положень про розвиток дитини дошкільного віку і на їх основі розробив першу систему виховання дітей Дошкільного віку.

Ф.А. Дістерверг (1790—1866) вважав, що шкільне навчання має враховувати вік та індивідуальні особливості учнів.

Український мислитель і письменник М.В. Гоголь (1809—1852) дотримувалася гуманістичних ідей про навчання, виховання і розвиток підростаючої особистості. Учитель, на його думку, має знайти ключ до «живих душ» дітей. Цей ключ він має шукати у власній душі. У листах до матері М. Гоголь описав свої згадки про дитячі роки, прояви егоцентризму у своєму дитинстві тощо.

М.С. Шашкевич (1811—1843) — український письменник-просвітник, протестував проти покарання учнів за вживання рідної української мови. Він вважав, що головним у вихованні має бути вміння вчителя «запалити у серцях вогонь, який хіба що згасне у могилі». Відстоював ідею морального виховання.

Прогресивний російський мислитель О.І. Герцен (1812—1870) обстоював розуміння обумовленості психічного розвитку дітей, їх вікових та індивідуальних особливостей для успішного навчання й виховання, для формування позитивних моральних якостей.

Дослідники історії психології відзначають, що виникнення й розвиток вікової психології припадає на другу половину XIX і на XX ст. Отже, тільки у другій половині XIX ст. вікова психологія почала складатись як спеціальна галузь психологічної науки. Ґрунт для цього був підготовлений у минулому.

Український психолог і педагог П.Д. Юркевич (1827—1874) продовжував розвивати раніш започатковані ідеї гуманізму у вихованні підростаючої особистості. Так, Юркевич писав, що увага і любовне ставлення до дітей має бути «провідною зіркою для вихователя». Виховний вплив має будуватись на розумовій і моральній зверхності вихователя, а не на придушенні особистості дитини шляхом покарання. Слухняність дитини має досягатись не острахом, а любов'ю.

Педагогіка, на його думку, має базуватись на всебічних спостереженнях над психічними проявами підростаючої особистості і суттєвих законах розвитку людської природи, як складових теорій. Педагог, як і лікар, має керуватись теорією і не може покладатись на свій власний обмежений досвід. Юркевичу належить ряд важливих думок про розвиток психіки дитини. Так, він зазначав, що для дитячої психіки характерна надзвичайна ніжність і нестійкість. У дитячому віці особливо яскраво проявляється зв'язок пізнавальної сфери з емоційною і вольовою. У дитини думка дуже легко і швидко переходить у почуття, а

почуття — в бажання і дії. Цю рису, наголошував він, необхідно використовувати для «рівномірного» розвитку особистості в цілому, для розвитку всіх пізнавальних здібностей і почуттів, тобто розвиток «дитячого духу» має бути всебічним і рівномірним. Ці думки Юркевича були важливими для виникнення вже у XX столітті положень про цілісний, комплексний, системний підхід до вивчення розвитку підростаючої особистості.

Для всебічного і рівномірного розвитку дитини важливі мати дані про розвиток його складових, і тому Юркевич¹ намагався проникнути в суть цих складових, започаткував їх дослідження психологами наступного століття. Так, він встановив, що характерною рисою психіки дитини є наочно-дійовий характер ставлення її до світу. Дитина, граючись, розглядаючи предмети, що її оточують, часто набуває навичок їх розуміння навіть краще, ніж коли одержує знання, читаючи книгу, і тому, зазначав він, учителю і батькам елі; зважати на чуттєвий досвід дитини. Юркевич писав, ще дитина спершу робить, а потім розуміє, і до розуміння вонг приходить через реальні дії з предметами. Цю закономірність, вважав він, слід враховувати при розвитку у дитину здатності розуміння. Він наголошував, що ні вчитель, книга не зможуть привести дитину до розуміння, якщо не спонукати її до дій із реальними предметами. Недосвідчений учитель, писав він, задає дитині молодших класів питань типу: «Що таке ця річ?». Той учитель, який враховує дитячу психіку, запитує: «Що робить річ?», «Як вона змінюється?». Питання такого типу, на його думку, здатні зацікавити дитину, активізують її увагу і тому сприяють розвитку розуміння.

Юркевич продовжував розвивати ідею про хід пізнання від відчуття до мислення, ясно виражену Гізелем, і підняв у вітчизняній педагогічній психології проблему співвідношення чуттєвого і логічного, конкретного і абстрактного у процесі пізнання світу підростаючою особистістю. Так, він писав, що у дітей чуттєве пізнання є необхідним етапом для пізнання логічного. Йому належать слова: «Перш, ніж думати, необхідно спостерігати». Чуттєве і раціональне пізнання, зазначав він, має йти поруч на всіх вікових етапах. При цьому «поняття має бути поєднане з чуттєвим спогляданням». На його думку, «спостереження, мислення, згадування і логічна діяльність розуму мають йти поруч, вказуючи один одному і час, і застосування».

При цьому важливо враховувати вік учня. Так, він вважав великою помилкою вчителя, коли той створює для молодшого школяра велику розумову напругу при оволодінні граматики і рахунком. Він радив учителям підводити учня до оволодіння законами логічного мислення через наочність і поступовість у приведенні знань у систему. Юркевич вважав, що розумовий розвиток учнів слід тісно пов'язувати з формуванням емоційно-вольової сфери. Учитель має домагатись, «щоб в учінні зірвала загальна воля і рішучість вчитися...». Юркевичу належать важливі думки про роль рідної мови у духовному розвитку дитини, її емоційної і раціональної сфери. Засвоєння учнями граматики, на його думку, буде успішним, коли учитель будуватиме цей процес на законах логіки.

Питання індивідуального підходу до учнів у навчально-виховному процесі не залишалось поза увагою Юркевича. Він писав, що не можна всіх і кожного учня зокрема розглядати без врахування індивідуальних відмінностей, що слід враховувати індивідуальний розвиток учнів і самих учителів, зважати на психічний і фізичний стан кожної дитини під час навчання. П.Д. Юркевичу належать думки, що кожна освічена людина має бути знайомою з основами психології. Так, він писав, що така людина має потребу знайомитись із головними висновками фізіології. Ця потреба має бути і щодо знань про душу, її зміни і тайни, оскільки вони пов'язані із нашою сутністю і нашою цивілізацією.

Великий український і російський педагог та психолог К.Д. Ушинський розглядав психічні явища, що відносяться до вікової психології у складі педагогічної антропології. Йому належить і перше вживання терміну «педагогічна антропологія». У його зміст Ушинський вкладав думку про те, «що однобічність знань і мислення шкідлива як у педагогіці, так і у психології. Не можна дивитись на людину тільки з позиції фізіолога, патолога, психіатра, історика, політеконома, філолога тощо». Тому система освіти повинна враховувати специфічні вікові та індивідуальні особливості, а також особливості історії і розвитку даного народу. В часи жорстокої політики царського уряду, боротьби проти української і білоруської мови він виступав за те, щоб на Україні діти спочатку вивчали рідну мову. Вона, на його думку, забезпечує подальший розвиток дитини. На своїй батьківщині він намагався практично здійснити цей задум.

К.Д. Ушинський став основоположником української і російської дитячої психології. Свої ідеї про вікову психологію він втілював у шкільних підручниках та методичних посібниках.

На основі даних з вікової та педагогічної психології Ушинський сформулював ряд важливих положень з питань морального становлення підростаючої особистості. Моральному вихованню він надавав навіть більшого значення, ніж розумовому. Моральне виховання, зазначав він, є головним завданням виховання, більшим, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови пізнанням. Без духовного розвитку людини все фактичне пізнання, зокрема математичні чи мікроскопічні дослідження, відмічав він, не несуть користі, а можуть призвести навіть до шкоди самій людині і її оточенню. Ушинський зробив важливу спробу пояснити психологічні механізми формування моральної духовності дитини. Ними він вбачав стремління підростаючої особистості до вдосконалення, яке вважав природженим. Проте, цей компонент згаданого механізму хоч і є необхідним, але не єдиним. Із стремління до вдосконалення у дитини можуть зростати як позитивні, так і негативні моральні якості. Тут все залежить, зазначав він, від змісту ідеалу вдосконалення як мети, до якої йде конкретна особистість, від ступеня розвитку у дитини стремління боротись зі злом.

Праця людини, зазначав Ушинський, спрямована на зовнішнє середовище, на природу, але вона діє і на саму людину, на її внутрішній світ. Один результат праці людини, її матеріальний плід можна продати, передати по спадковості, а інший, пов'язаний з її духовністю, залишається у підростаючої особистості. Цей результат неможливо відняти, передати по спадковості, не купити навіть за золото. Результат праці людини залишається у ній. У цьому суть значення праці у психічному розвитку особистості. Проте, як зазначав Ушинський, не всяка праця гарантує моральний розвиток особистості. Таку функцію може виконувати лише вільна праця, тобто така, коли підростаюча особистість працює не з примусу, а свідомо. І тому важливо сформулювати у підростаючої особистості потребу трудитись, працювати.

До складової духовного розвитку людини Ушинський відносив потребу розумової праці. Вона відіграє важливу роль у розвитку самопізнання, у осмисленні себе в навколишньому середовищі.

Моральний розвиток підростаючої особистості Ушинський розглядав у контексті емоційної і вольової сфери людини, вважаючи її тонким індикатором моральної сутності людини. У розвитку емоційно-вольової сфери Ушинський надавав особливого значення духовності підростаючої особистості. Він застерігав, що вихователь має особливо кваліфіковано підходити до виховання почуттів дитини. При помилках у цій справі можна виховати «пустих бовтунів», неморальних людей. Почуття можна розвивати на базі організації власного досвіду дитини. Звідси він важливу роль надавав організації життя дитини у родині і школі, створенню у них здорової моральної атмосфери. Процес морального розвитку через згадані його складові та умови створює, за Ушинським, міцне підґрунтя для удосконалення розумової сфери підростаючої особистості.

Не відкидаючи значення спадкового і природженого, Ушинський надавав виключного значення вихованню, організації життя дитини, її спілкуванню тощо. Труднощі у вихованні дитини обумовлені тим, що на його результати впливає надзвичайно багато факторів, зазначав він.

Отже, К.Д. Ушинський зробив важливий крок до творчого переосмислення ідей українського космізму про цілісне вивчення людини у системі мікро- і макрокосмосу і здійснив його на ґрунтовній науковій основі.

Значний вплив на розвиток ідей вікової психології мала теорія еволюції Ч. Дарвіна (1809—1882), зокрема, розробка проблеми індивідуальної еволюції людської психіки. Дарвіну належали і спеціальні спостереження за психічним розвитком свого сина, які він записав і опублікував.

У кінці XIX ст. почали з'являтися спеціальні роботи з вікової психології. Так, у 1882 р. вийшла книга В. Прейєра «Душа дитини», у якій було зроблено спробу розкрити особливості мовлення дитини від народження до трьох років. Автор встановив, що на кінець третього року життя дитина починає розрізняти кольори. Прейєр звернув увагу на негативні емоційні стани дитини у момент народження і перші дні її життя, конкретизував думку Гегеля про необхідність позитивного емоційного спілкування матері з дитиною. Ці положення були використані психологами і філософами. Так, німецький філософ І. Кант вбачав у негативних емоціях, виражених у крику новонародженої дитини, прояв протесту людського духу

проти затискування його у лабеті чутливості, породжені зовнішніми чинниками. Згадане положення В. Прейєра слугувало для теоретичних міркувань про наявність чи відсутність страху новонародженої дитини.

Німецький психолог В. Штерн (1871—1938) обґрунтував купання дитини у теплій ванні для стимулювання позитивних її емоцій. Ґрунтовніше і творчо використав ці думки Д. Елько-Інін для визначення провідної діяльності дитини від народження! до року (емоційне спілкування дитини з матір'ю тощо).

Штерн опублікував роботи про психічний розвиток дітей до семирічного віку. На основі аналізу дослідних даних він встановив чотири стадії розвитку дитячих сприймань (предметна, дієва, відношень та якісна). Встановлені Штерном закономірності перевірялись іншими психологами (Мейман, А.І. Ніклюдов та ін.) Вони зробили деякі уточнення і доповнення до положень Штерна. Штерн виявив чотири стадії (за його терміном — «епохи») у розвитку мовлення. Перша припадає на дітей від 1,0 до 1,6, друга — від 1,6 до 2,0, третя від 2,0 до 2,6 і четверта — від 3,0 до 4,0 років. Для кожної стадії він дав кількісні і якісні показники.

Німецький психолог К. Гроос вивчав гру у тварин і людини. Він намагався показати роль гри у розвитку дитини. Гроос залишив деякі спостереження і узагальнення відносно страху дитини. Це явище він розглядав як спадково організоване і біологічно обумовлене.

Англійський психолог У. Друммонд розробив деякі методи вивчення різних сторін психічного розвитку, а Д. Селлі описав характерні особливості дитинства на його перших етапах.

Американський психолог С. Холл відзначив, що наука про розвиток дитини є самостійною і не підпадає під жодну класифікацію, вона виходить, на його думку, і за межі психології. Саме з іменем С. Холла пов'язане створення науки про дитину — педології. Холл розглядав дитячий страх як атавізм. Він виявив динаміку появи страху у хлопців та дівчат. За його даними, у хлопців спостерігається поступове зростання страху від народження до 11—15 років (від 1,76 до 3,69 випадків на одного хлопця). Потім йде спад до 2,40 і деяка стабільність. У дівчат від народження до року — 4,89 випадків, а потім деякий спад у 7—11 років до 4,34 і різке підвищення до 10,67 віці 15—18 років з наступним різким спадом до 4,31 у віці 18-2*

26 років. Холл вивчав ігри дітей. Так, за його даними, апогей гри дівчаток з ляльками припадав та той час у американських дітей на 8—9 років, а потім інтерес до цієї гри у дівчат зростає у віці 13—14 років.

У працях Д. Болдуїна і А. Чемберлена є дані про психічний розвиток дитини, зокрема, про особливості рухів, сприймань, ігор, наслідувань, навіювань, оцінок, почуттів. У нього є дані про явище соромливості у дітей. Соромливість, зазначав він, пересічно розпочинається на першому році життя. Він описав прояви соромливості та відчуттів і сприймань на деяких етапах розвитку дитини. За спостереженням Д. Болдуїна його 9-місячна дочка віддавала перевагу блакитному, червоному, зеленому і коричневому кольорам. Проте, такий висновок він зробив лише на основі спостережень за однією дитиною. Англійський психолог У. Уїнч провів аналогічні спостереження на 2000 дітей віком від 7 до 15 років. За його даними на вибір кольору впливали вік і стать дитини. Семилітні англійські хлопчики надавали перевагу пересічно червоному, потім жовтому кольорам. Старші діти (15 років) надавали перевагу синьому чи блакитному кольорам. Д. Болдуїн і Штехар вивчали ритмічні здатності дітей дошкільного віку. З цією метою дитина мала вистукати такт маршу, розіграного фонографом. На основі суб'єктивного порівняння експериментатора робились висновки. Д. Болдуїн спостерігав перші малюнки своєї дочки. Ці спостереження є важливими для оцінок даного виду активності дитини. Д. Болдуїн співставив ступінь статевої зрілості дівчат з їх інтересами гри з ляльками.

Італійський психолог П. Ломброзо написав книгу про психічні особливості дітей раннього віку, а Д. Колоцца — про роль гри у розвитку дитини.

Швейцарський психолог Є. Клапаред опублікував книгу про психологію дитини. Він встановив деякі закономірності у розвитку певних психічних функцій дитини. Так, за його даними, діти усвідомлюють схоже значно пізніше, ніж відмінне. Це трапляється тому, зазначив він, що тотожні положення організму по відношенню до об'єкту дитини використовуються для пристосування без необхідності усвідомити цю тотожність. На основі цих та інших положень Клапаред вивів, за його словами, «Закон усвідомлення» — «чим більше ми користуємося яким-небудь відношенням, тим менше ми його усвідомлюємо». Цим

Клапаред звернув увагу на умову усвідомлення. Розвиваючи цю думку Клапареда, Ж. Піаже зробив спробу пояснити, як проходить процес усвідомлення. Згідно Піаже, усвідомить який-небудь процес — означає не тільки відтворити знову, а й перевести його із початкового дієвого плану у план словесного відображення.

Є. Клапаред, спираючись на свої дані і дані своїх попередників, виділив два види обдарованості у підростаючої особистості — загальну і інтегральну. При цьому, за Клапаредом, «загальна обдарованість» проявляється у двох розуміннях — в широкому, коли вона означає «рівність всіх розумових властивостей дитини», і у вузькому, коли означає здатність інтелекту розв'язувати нові проблеми. За Клапаредом інтегральна обдарованість включає «всякий повний акт обдарованості», під цим актом він розумів інтелектуальний процес, який включає постановку питання, гіпотезу, перевірку тощо. Пізніше ця ідея послужила для встановлення структури мислительної дії. У роботах Клапареда є окремі важливі положення про роль певної діяльності у житті дітей, різних за віком, про задоволення потреб та інтересів дітей і підлітків для їх розвитку. Він надавав великого значення і мотивам діяльності дитини у її розвитку.

Російський вчений В.М. Бехтерев (1857—1927) започаткував експериментальне дослідження рефлекторної діяльності мозку дітей. На основі дослідних даних він виділив два види рефлексу — секреторний і ерекційний, які взаємопов'язані один з одним, але в той же час і є самостійними. Секреторний рефлекс зв'язаний з виділенням статевих гормонів і починає функціонувати у віці 12—14 років. Ерекційний рефлекс проявляється вже через кілька місяців після народження дитини. Але наявність цього рефлексу, зазначав Бехтерев, не слід розглядати, як об'єктивний показник статевого потягу. Ендокринна функція статевих залоз різко «зростає», коли ерекційний рефлекс тісно зв'язується з приливом крові до статевих залоз. Тоді, вказує Бехтерев, може наступати емоційний стан, зв'язаний із статевою функцією, який називають любовним поривом.

В.М. Бехтерев разом з Н.М. Щеловаковим особливого значення у розвитку функцій нервової системи підростаючої особистості надавали процесам домінантного характеру. Поряд з ними вони виділяли реакції, які при виникненні не гальмують

інших реакцій і мають переважно місцевий характер. До таких вони відносили рефлекси, які виникають під впливом зовнішніх подразників на різні периферійні частини аналізаторів. Що стосується ока, помітили кілька стадій розвитку згаданої реакції, які вчені пов'язували з віком дитини. В.М. Бехтерев разом з В.Н. Суховою-Осиповою вивчали вплив емоційних станів на швидкість зорового сприймання. На основі одержаних даних Бехтерев зробив ряд висновків, які мають важливе значення і для сучасної вікової та педагогічної психології. До них відносяться, наприклад, загальний емоційний тон, який, безперечно, впливає на швидкість виникнення у дитини зорового враження. При негативному емоційному тоні у більшості випадків зорове враження виникає повільно, а при позитивному емоційному тоні — набагато швидше. Проте слід зважати і на деякі відтінки у емоційному тоні. Так, за даними згаданих дослідників, очікування людиною легкого ступеня гніву прискорює зорове враження, а придушений емоційний тон уповільнює швидкість такого враження. В.М. Бехтерев спільно із В.В. Срезневським одержали дані про вплив переляку на психічні функції. Переляк, що виник як вибух, викликає стан, який триває 0,5—1,0 с, при якому людина не може виконати довільну дію. Протягом першої і другої хвилини послаблюється увага, стає нестійкою. Після 1—2 хвилин спостерігається піднесення уваги, але і швидке її падіння. Переляк знижує процес відтворення запам'ятованого.

Особливої уваги заслуговують думки В.М. Бехтерева про цілісне вивчення підостаючої особистості. Ці думки, на наш погляд, виникли під впливом ідей К.Д.Ушинського про «педагогічну антропологію». Ідеї цих двох видатних мислителів знайшли подальший розвиток в дослідженнях видатних психологів Західної Європи і Америки. Ми маємо на увазі не тільки представників біхевіористичного напрямку, що загально визнано, а й інших. Але особливий вплив згадані ідеї мали на теоретичні і експериментальні праці Б.Г. Ананьева та деяких українських психологів.

Австрійській психолог З. Фройд (1856—1939) на основі психологічних спостережень і лікарської практики виявив п'ять стадій психосексуального розвитку підостаючої особистості які будуть детально розкриті в II розділі.

Російський дослідник О.П. Нечаєв (1870—1948) впроваджував експериментальні методи у дитячу психологію. Застосування створених ним методів і прийомів дослідження сприяло одержанню важливих фактів для розвитку вікової психології. Наприклад, Н.Е. Румянцев за методикою Нечаєва досліджував розвиток естетичних почуттів різних вікових груп у дітей (1909 р.). Діти, підлітки і юнаки різних вікових груп у певний, відведений їм час мали назвати якомога більше предметів, які вони вважають красивими. 8—9-річні дівчатка називали такі предмети: сукні, квіти, стрічки, червоний олівець, ікону, книгу тощо. 16—17-річні дівчата називали: природу весною, виставку у театрі, картини у музеї, музику, вазу, водоспад, море, обличчя дитини тощо. Нечаєв за своїми методиками провів ряд досліджень і одержав важливі показники. Так, за спеціально розробленою методикою він пропонував дітям віком від 3 до 15 років запам'ятати 12 малюнків, а потім через 2—3 хвилини відшукати їх серед 36, до яких входили і згадані 12. Середня кількість правильних відповідей у дітей 3—4 років — 6,1; 9—10 років — 8,8; а 14,5—15,5 років — 10,7. Відповідно знижувалась кількість помилок від 6,2 до 0,2. Нечаєв досліджував розвиток різних видів пам'яті у дітей, підлітків і юнаків віком від 9 до 18 років. На основі одержаних даних він і зробив ряд висновків.

Український психолог М.М. Ланге (1858—1921) здійснив ряд досліджень з проблем психіки дитини, опублікував книгу «Душа дитини у перші роки життя» (1892).

Грегор в 1915 р. встановив, що у дітей є шість типів визначень термінів: 1) чисто словесні; 2) мовленево-рухові реакції; 3) репродукція почутого чи заученого; 4) вказівка на мету чи призначення; 5) визначення за допомогою абстрактних понять; 6) логічне повноцінне визначення. На основі даних Грегора В. Штерн намітив вікові ступені. В 9 років діти визначають конкретні поняття, у 12 років — досягають напівабстрактні поняття (община, начальство тощо), у 13 років — досягають визначення абстрактних понять з галузі логіки, етики тощо.

Український психолог І.О. Сікорський (1842—1919) у своїх роботах, зокрема «Душа людини», розглядав психічні явища в їх розвитку. При цьому при вивченні вікових особливостей людини він надавав великого значення фізіonomії. Сікорський вивчав і працездатність учнів. На думку Сікорського новона-

роджена дитина здатна відчувати приємні і неприємні стани у самих загальних рисах. В роботах Сікорського описані його спостереження про впізнавання дітьми своїх батьків. Так, він наводить спостереження за дитиною 13—14 місяців від роду. Дівчинка була вигодувана матір'ю, але на початку 14-го місяця її повезли у село і рівно місяць вона не бачила матері. Після цього дитина не впізнала свою матір. Потрібно було три дні спілкування з матір'ю для того, щоб дитина її впізнала. Хлопчик віком 1 рік 8 місяців не бачив свого батька 4 місяці і впізнав його тільки через добу.

Російський психолог П.Ф. Лесгафт (1837—1909) на основі спостережень дав психологічні характеристики дітей у тодішніх умовах родинного життя і виховання.

Український психолог О.Ф. Лазурський (1874—1917) розробив основи «природного» експерименту як методу дослідження психічних особливостей школярів. При аналізі психічного розвитку дітей він звертав увагу на роль середовища, яке їх оточує, та на природні передумови підростаючої особистості. Він відзначив, що «кримінальні потяги» не виникають спонтанно. В дійсності внутрішня спонтанна активність, зв'язана із «кримінальними потягами», культивується відповідним середовищем. В іншому середовищі згадані потяги можуть набрати не кримінальних цілей.

Українська освітянка С.Ф. Русова (1856—1940) вивчала розвиток дитини дошкільного віку і на основі своїх спостережень та даних інших психологів і педагогів заснувала разом із своєю сестрою у Києві перший дитячий садок, в якому враховувались вікові особливості дітей.

Швейцарський психолог Ж. Піаже (1896—1980) встановив, що діти до 7—8 років не відрізняють мовлення від слова і не розуміють суті даної проблеми. У віці від 7 до 11 років діти вже починають розуміти проблему, але дають поряд з правильними і помилкові відповіді і тільки у 11 років усвідомлюють різницю між словом і мовленням. Піаже (1923) встановив, щб за призначенням мовлення дітей ділиться на егоцентричне і соціальне. Егоцентричне він ділив на три категорії (повторення, монолог, колективний монолог), а у соціальному виділив шість форм (освідомлення; критика; наказ; прохання; погроза; питання і відповіді). Він здійснив вікову періодизацію і частково виявив умови функціонування згаданого мовлення і його форм, а також

зробив спробу визначити коефіцієнт розуміння дитиною мови. За даними Піаже, існує три стадії у визначенні дітьми понять.¹ Перша — характеризується відсутністю правильних понять, найбільш примітивним їх визначенням («брат — це маленький брат»); друга — характеризується відповідями, суть яких полягає, наприклад, у тому, що «брати є там, де в родинах є декілька дітей»; третя — становлять правильні відповіді, що містять вказівки, наприклад, на необхідність хоч двох дітей в одній родині.

Український психолог і лікар П.І. Ковальський (1849—1923) виходив з того, що на розвиток особистості впливає спадковість та умови життя. Спадковість, зокрема, дає схильність до душевного здоров'я або нездоров'я особистості, а не обумовлює саму психічну хворобу. Виходячи з цієї концепції, він простежив життєвий цикл окремих історичних осіб.

Видатний український вчений, мислитель, перший президент Української академії наук В.І. Вернадський вважав, щб розвиток особистості, цикл життя людини слід розглядати в контексті взаємодії природи і суспільства. Особливу увагу тут на його думку, слід звертати на ноосферу як вищу стадію розвитку біосфери. Людська особистість може розвиватись лише за умов розумної організації взаємодії суспільства і природи.

Українському психологу і педагогу Я.Ф. Чепічі (Зеленкевичу) (1875—1938) належать роботи з проблем розвитку рухової активності підростаючої особистості, зв'язку уваги з розумовим розвитком дитини.

Український педагог і психолог Г. Ващенко (1878—1967) вивчав розвиток емоційно-вольової сфери людини, розвиток ідеалів у підростаючої особистості. Проблеми навчання виховання він розробляв на основі врахування вікових особливостей учнів.

Російський і український психолог П.П. Блонський (1884—1941) працював над проблемами вікової психології і педології,¹ зокрема з питань розвитку пам'яті і мислення школярів. Він розглядав вікову психологію як складову педології, а пізніше — як окрему галузь психологічної науки.

Російський психолог Н.І. Озерський на основі дослідних даних склав метричну школу для визначення розвитку моторики дитини від 4 до 15 років (1923). Український психолог Р. І. Тамуріді внесла

в цю школу суттєві доробки, особливо щодо моторного розвитку дітей віком від 8 до 15 років (1928). В ці роки приділялась увага вивченню мовлення дітей.

За даними дослідження Ф.Є. Вольш, словник дитини 7 років містить 215 слів. Серед них 75 % — визначають дії (1929). Український психолог і педагог С.А. Ананьїн (1872—1942) вивчав проблему розвитку інтересів у підростаючої особистості.

Російський і український психолог С.Л. Рубінштейн (1888—1960) працював над теоретичними проблемами психології, які мають важливе значення для розвитку вікової психології.

Питання вікової психології розроблялись у Харківській педагогічній школі, заснованій В.П. Протопоповим, І.О. Соколянським, О.С. Залужним. Вони розглядались у переважній більшості випадків у системі педології, яка включала, в їх розумінні, біологічні і психологічні та соціальні підходи до розвитку підростаючої особистості. В цій школі розроблялись питання, пов'язані з вимірюванням інтелекту, встановленням залежності розвитку дитини від її соціального стану, освіти батьків, впливу колективу на розвиток учнів, розроблявся колективний експеримент з позицій рефлексології. На жаль, ця школа проіснувала до 1936 року, але піддавалась репресивним діям ще раніше.

Проблеми вікової психології розроблялись також у Харківській психологічній школі, яка виникла на початку 30-х років у складі Всеукраїнської психоневрологічної академії. При ній було створено сектор психології, яким керував український і російський психолог О.Р. Лурія (1902—1977), а відділом дитячої і генетичної психології — російський і український психолог О.М. Леонтьєв (1903—1979). В цих наукових установах працювали Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець. Згодом тут створилася міцна наукова психологічна група, до якої входили Д.М. Арановська, В.І. Аспін, Ф.В. Басін, Т.О. Гіневська, О.В. Гордон, П.І. Зінченко, Ф.В. Басін, О.М. Концева, Л.І. Котлярова, Г.Д. Луков, В.В. Містюк, Г.В. Мазуренко, Т.І. Титаренко, О.О. Хоменко. Ці психологи вивчали розвиток мислення у дошкільників, співвідношення розвитку мовлення і практичного інтелекту тощо.

Український і російський психолог О.В. Запорожець (1905—1981) розробляв загально-психологічну теорію діяльності у генетичному аспекті, досліджував розвиток сприймань, пам'яті, емоційно-вольової сфери дошкільників.

Під керівництвом російського і українського психолога О.М. Леонтьєва (1903—1979) у Харкові проводились дослідження психічного розвитку дітей.

Український і російський психолог Л.І. Божович (1908—1981) — досліджувала формування особистості у дитячому віці, визначала новоутворення на окремих етапах розвитку підростаючої особистості.

Після постанови ЦК ВКП(б) 1936 р. про викривлення у системі народної освіти фактично припинилась експериментальна робота в галузі дитячої і педагогічної психології. Було дозволено лише описувати передовий досвід учителів. На Україні багато вчителів мали творчі напрацювання, але, на жаль, у ті часи вони не були належно оцінені і узагальнені. До таких належав досвід учителя Гайворонської середньої школи Романченка Ю.А. (1889—1980): комплексного поєднання уроків української мови, співів та музики у початкових класах, що було однією з причин високої мовної грамотності школярів.

Проте, розвиток психологічної думки, хоч і був загальмований, не припинявся. Дещо змінювався нарізок досліджень. З'явились чимало теоретичних робіт у галузі вікової педагогічної психології, у яких партійні ідеологи вимагали критики т.з. «буржуазної психології» з обов'язковим використанням робіт класиків марксизму-ленінізму та провідних партійних ідеологів. З методів досліджень психологи переважно використовували спостереження. Але, незважаючи на це, провідні психологи колишнього СРСР розвивали ідеї, пов'язані з віковою і педагогічною психологією.

Після тривалої фактичної заборони проводити експериментальну роботу, особливо у галузі вікової і частково педагогічної психології, у часи т.зв. «відлиги» створювались умови для розгортання досліджень із загальних психологічних наук. У цей час почали створюватись експериментальні лабораторії при інститутах і школах. Сприяли цій роботі на Україні Г.С. Костюк і П.Р. Чамата — з питань психології — та В.І. Чепелев і Б.С.Кобзар — з педагогіки і педагогічної психології.

До перших шкіл із невеликими психологічними лабораторіями відносяться школа № 166 м. Києва і школа № 85 м. Харкова. 166-й школі м. Києва з 1960 року був започаткований комплексний експеримент з вікової і педагогічної психології та педагогіки

методики О.В. Скрипченко та Н.Ф. Скрипченко. У школі були введені і апробовані нові навчальні програми з математики та мови.

У Харкові була створена подібна лабораторія при 85-й середній школі. Тут в 1968 р. був започаткований багаторічний експеримент. У школі були введені нові навчальні програми з російської мови та математики у початкових класах. Керував цим експериментом П.І. Зінченко, а активну участь в ньому брали Г.К. Серeda, В.В. Репкін, Ф.Г. Боданський та ін., а також вчителі з Москви В.В. Давидов і Д.Е. Ельконін. Результати експериментальної роботи в цих школах зацікавили психологів і педагогів не тільки Росії, а й Німеччини, Болгарії, Японії та інших країн.

Видатний російський вірменського походження психолог Б.Г. Ананьєв (1907—1972) розглядав вікові особливості людини, виходячи з комплексного вивчення її онтогенезу. Так, у своїй роботі «Людина як предмет пізнання» (1969) він вважав завданням особливого розгляду питання співвідношення віково-статевих відмінностей з нейродинамічними властивостями людини, з типологічними особливостями нервової системи, а також проблеми нейропсихічної регуляції у процесах онтогенетичного розвитку. Заслужують на особливу увагу його положення про нерівномірність і гетерохронність та явища симетрії і асиметрії у розвитку підостаючої особистості. Ці положення Ананьєва знайшли експериментальне підтвердження у роботах його учнів (О.Ф. Рибалко та інші), а також у психологів, зокрема і українських, які проводили комплекс вивчення розвитку дітей і підлітків (О.В. Скрипченко, Н.А. Побірченко, Т.М. Лисянська, І.С. Булах, В.В. Волошина та ін.).

Психологічні теоретичні положення Б.Г. Ананьєва та його послідовників, їх експериментальні дослідження ще не знайшли ґрунтовного вивчення і заслуженої оцінки. Важливий і пошук попередніх джерел, на яких будувались згадані теоретичні положення та експериментальні дослідження. На нашу думку, їх слід шукати в ідеях античного космізму, далі — в українському космізмі, потім — послідовно в ідеях Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського, В.М.Бехтерева, В.І. Вернадського та інших.

Переважає більшість психологічних досліджень, проведених у ХХ столітті, стосувалась вивчення розвитку окремих психічних функцій, чи їх, так би мовити, мікрокомплексів: відчуттів і сприймань, пам'яті, уваги, мислення, темпераменту і характеру, самосвідомості, навчання і виховання.

Є ряд робіт, у яких поєднувались питання навчання, виховання і розвитку особистості. 60—90-і роки ХХ століття характеризуються в цілому піднесенням розвитку вікової і педагогічної психології на Україні, але цей розвиток був неоднозначний] «є у всі роки однаковий. Головними причинами гальмування психологічної науки були втручання офіційних ідеологів. Кол* науковцям-фізикам вдалось і позбавитись такого небажаного впливу (відомо, що готувалась постанова про ідеалізм у фізиці)] то психологам не вдалось позбутись такого небажаного втручання. Вже на початку 50-х років офіційні ідеологи послали-Іли критику на роботу деяких провідних психологів та й на весь психологію взагалі. Ставилось завдання зробити психологію матеріалістичною наукою. Це виразилось у ряді статей і постановках сесій та конференцій, що мали назви «Учення І.П. Павлова і філософські питання психології». Включені в цю ідеологічну боротьбу психологи неодноразово реагували на неї. І звичайно, було небезпечно виступати проти цієї ідеологічної компанії, тому частина психологів після деякого схвалення кроків ідеологів все ж боляче реагували на фактичну ліквідацію психології, заміни її фізіологією. Проте, на щастя, такого не трапилось, хоч згаданих ідеологів почали підтримувати деякі психологи, в тому числі й українські. Наприклад, А.М.І Авраменко вважав, що психологію слід докорінно «перебудувати» на основі вчення Сеченова і Павлова. Деякі фізіологи йшли ще далі, заперечуючи психологію як самостійну науку, зводили її цілком до фізіології, до вищої нервової діяльності. (Сам І.П. Павлов ніколи не ставив перед собою завдання ліквідувати психологію, замінити фізіологією вищої нервової діяльності, хоч науковий внесок його вчення у розвиток окремих проблем психології є незаперечним).

Таке помилкове розуміння взаємозв'язку психології і фізіології було, на щастя, в подальшому подолано. Важливу роль в цьому відіграла проведена АН СРСР у 1962 році нарада з філософських і питань фізіології вищої нервової діяльності і психології, у якій і активну участь брали і українські психологи (Г.С. Костюк, П.Р. Чамата, Є.О. Мілерян, О.В. Скрипченко та ін.). В рішеннях І наради було чітко відзначено, що «спроби звести психологію до І фізіології вищої нервової діяльності, і тим ліквідувати її, є (помилковими).

Були ще деякі наступи проти психологічної науки вже в Україні (в період, коли ідеологією керував Маланчук), але все ж в основному друга половина ХХ століття відзначається помітним розвитком психологічної науки і її галузей — вікової та педагогічної психології.

Роботи з вікової та педагогічної психології, виконані у другій половині ХХ століття, неоднакові за науковою значущістю, але у кожній з них є важлива думка чи встановлена на основі експерименту тенденція. Перш за все це роботи співробітників інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України, очолюваного нині академіком С.Д. Максименко, інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, провідних кафедр психології вищих педагогічних навчальних закладів України. «Довідник з педагогіки і психології» (О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко) узагальнює ці дослідження і представляє основні імена вчених, що розвивали психологію в Україні.

4. Методи вікової і педагогічної психології

Загальне знайомство з методами психології відбулося в курсі загальної психології. Зупинимося більш детально на методах дослідження, які використовуються у віковій і педагогічній психології, звернувши особливу увагу на специфіку їх застосування в роботі з дітьми.

Класифікація методів.

У психології виділяється чотири групи методів.

До *першої групи методів*, які називаються організаційними, відносяться: порівняльний, лонгітюдний і комплексний.

Порівняльний метод у наш час широко застосовується в загальній психології (співставлення різних груп підослідних), в соціальній психології (співставлення різних типів малих груп), в патопсихології і дефектології (порівняння хворих із здоровими).

У дитячій психології і психології дорослих порівняльний метод виступає у вигляді методу вікових, або «поперечних» зрізів. Порівняльно-віковий метод являє собою співставлення окремих особливостей за віком з метою виявлення динаміки психічного явища, яке вивчається. Одним з таких досліджень є робота О.О. Смирнова і його співробітників з проблем пам'яті, де співставляються особливості деяких процесів мислення у дошкільників, школярів і дорослих людей.

Паралельно із порівняльним методом у віковій психології розроблявся *лонгітюдний метод*. Він передбачає багаторазове обстеження одних і тих же осіб протягом тривалого відрізка часу, що вимірюється іноді десятками років. Безпосереднім підсумком застосування цього методу є індивідуальна монографія про хід психічного розвитку. Наприклад, французький психолог Р. Зазю протягом багатьох років досліджував одні й ті ж пари однойцевих близнюків, що дозволило пояснити формування особистісних відмінностей між ними впливом соціального середовища.

У сучасних умовах психологічні дослідження все частіше включаються в *комплексні дослідницькі програми*, в яких беруть участь представники інших наук. Ці програми створюються, як правило, для вирішення масштабних завдань. При комплексному дослідженні одного об'єкта має місце розділення функцій між окремими підходами. Такого роду дослідження дозволяють встановити зв'язки і залежності між явищами різного роду (наприклад, фізичного, фізіологічного, психологічного, соціального розвитку особистості).

До *другої, самої широкій групи методів* належать *емпіричні методи* одержання наукових даних. До цієї групи відносяться методи спостереження і самоспостереження, експериментальні методи, психодіагностичні методи (тести, анкети, запитальники, соціометрія, інтерв'ю і бесіда), аналіз процесів і продуктів діяльності (учнівських робіт різного роду), біографічні методи (аналіз подій життєвого шляху людини, документації, свідчень і т.д.).

Третю групу складають *методи обробки даних*. До цих методів відносяться кількісний (статистичний) і якісний (диференціації) матеріалу за групами, варіантами, опис випадків, що найбільш повно виражають типи і варіанти або є винятками) аналізу.

Четверта група — інтерпретаційні методи. Сюди відносяться генетичний і структурний методи.

Генетичний метод дозволяє інтерпретувати весь оброблений матеріал дослідження в характеристиках розвитку, виділяючи фази, стадії, критичні моменти становлення психічних новоутворень. Він встановлює «вертикальні» генетичні зв'язки між рівнями розвитку.

Структурний метод встановлює «горизонтальні» структурні зв'язки між всіма вивченими характеристиками особистості.

Розглянемо більш детально емпіричні методи дослідження! які можуть і повинні використовуватись в практиці вчителя.

Метод спостереження. Науково-психологічне спостереження вимагає певних знань і підготовки. Щоб успішно вивчати психічне життя дітей, потрібно виробити вміння точно спостерігати всі зовнішні прояви (дії, рухи, мову, міміку), а головне — навчитися правильно тлумачити психологічне значення цих зовнішніх проявів. Недостатньо помітити зміну у виразі обличчя, потрібно зрозуміти, що вона означає.

Вивчення психіки дитини не повинно зводитись до випадкових спостережень окремих дій, висловлювань. Тільки систематичне, ретельно продумане вивчення ряду вчинків і висловлювань може виявити дійсні особливості психіки людини, встановити закономірності розвитку і зміни.

Спостереження проводиться в природних умовах, без втручання в хід діяльності дитини. Вчинки і слова дітей детально записуються, а потім піддаються аналізу.

Записи можуть бути суцільними і вибірковыми.

Суцільні записи використовуються, наприклад, при вивченні індивідуальних особливостей даної дитини, її поведінки протягом дня. Ці записи оброблюються після ретельного аналізу та узагальнення і служать матеріалом для складання характеристики дитини.

Вибірковий запис використовується там, де потрібно знати лише окремі прояви психічної діяльності. В даному випадку зошит для записів розділяється на графи: в одній записується все, що показує ставлення до однолітків, в другій — ставлення до старших, в третій — ставлення до сім'ї і т.д.

Педагогу для пізнання дітей необхідна спостережливість. Досвідчений педагог за незначними зовнішніми показниками може визначити психічний стан учня. Спостерігаючи зовнішні прояви, вчитель в деякій мірі здатний передбачити поведінку дитини.

Приведемо приклад схеми щоденника спостереження (табл. 1.1):

Таблиця 1.1.

Прізвище та ім'я учня	Ситуація, в якій відбулося спостереження	Опис фактів поведінки учня	Аналіз фактів поведінки учня	Психолого-педагогічні висновки
-----------------------	--	----------------------------	------------------------------	--------------------------------

Цінний матеріал дають щоденники батьків, що відображають розвиток дитини. Щоденник, що систематично заповнюється, дає відносно повну історію розвитку дитини. Інші методи

не можуть дати такої повної картини розвитку, в якій можна було б простежити формування психічних якостей, виникнення і розвиток окремих психічних процесів і т.д.

Однією із різновидностей спостереження є самоспостереження. Це вивчення психіки на основі спостереження за власними психічними явищами. Самоспостереження — один із допоміжних методів психології. Воно використовується як компонент інших методів у вигляді словесного звіту піддослідного.

Експериментальний метод. Експеримент — вивчення психічного явища, умови виявлення і розвитку якого створюються штучно, спеціально. Експерименту, як правило, передують вироблення гіпотези, за допомогою якої визначається задум експерименту і його мета.

Порівнюючи експериментальний метод з методом простого спостереження, можна виділити певні переваги експерименту.

1. В експерименті дослідник не очікує випадкового виявлення психічних процесів, що його цікавлять, а сам створює умови, щоб викликати ці процеси у піддослідних.

2. В експерименті дослідник може цілеспрямовано змінити деякі з умов, в яких протікає психічний процес, і спостерігати, до яких це приведе наслідків. Тим самим він може змінити перебіг психічних процесів.

3. В експериментальному дослідженні має бути обов'язковий суворий облік умов перебігу експерименту.

4. Один і той же експеримент можна провести з великою кількістю піддослідних. Це дозволяє встановити загальні закономірності розвитку психічних процесів.

Залежно від того, наскільки умови проведення експерименту є природними, він ділиться на лабораторний і природний.

Лабораторний експеримент довгий час застосовувався як єдиний експериментальний метод, коли дослідження психічних процесів відбувається в штучних умовах, в лабораторіях, із застосуванням спеціальних приладів.

Природний експеримент вперше був запропонований на I Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки в 1910 році А.Ф. Лазурським і потім одержав широке розповсюдження у віковій і педагогічній психології. Піддослідний ставиться в раніше підготовлені, але звичні для нього умови.

Залежно від ступеня втручання в протікання психічних явищ експеримент можна розділити на констатуючий і формуючий.

Констатуючий експеримент в процесі природної, але спеціально організованої діяльності виявляє певні психічні особливості і дає попередній матеріал про рівень розвитку відповідної якості.

Формуючий експеримент передбачає цілеспрямовану дію на учня з метою формування у нього певних якостей.

В експериментальних дослідженнях дитячої психології певне значення має «*близнюковий метод*». Як відомо, однайцеві близнюки мають одну і ту ж спадковість. Вони являють собою ніби два екземпляри одного й того ж організму. У випадках, коли потрібно перевірити деякі умови і можливості розвитку, проводять дослідження на близнюках.

Близнюковий метод — це порівняльне вивчення умов розвитку і навчання близнюків. Суть його полягає у співставленні особливостей їхнього розвитку та успішності у засвоєнні ними знань. Зважаючи на те, що монозиготні (однайцеві) близнята мають однаковий генетичний код, різниця в їхньому розвитку і поведінці дає підставу для висновку про роль впливу певних факторів середовища, зокрема навчально-виховних, на розвиток психічних функцій.

Цей метод був використаний, наприклад, в роботі О.Р. Лурія і Ф.Я. Юдович. Дослідники довгий час спостерігали двох близнюків, у яких було помічено значне відставання в розвитку мови. Результати дослідження показали, що одним з факторів, що заважає розвитку повноцінної мови, є те, що спілкування цих близнюків один з одним не створювало об'єктивної необхідності у розвитку правильної, цілісної мови. Іншим фактором була схильність до затримки мови.

Тоді дослідники провели спеціальний формуючий експеримент. Вони помістили близнюків в різні групи дитячого садка, створивши цим об'єктивну необхідність в спілкуванні з іншими дітьми, а також ввели в експеримент додаткову умову: з одним з близнюків (більш слабим) почали спеціальні мовні заняття з метою розвинути у дитини краще розрізнення звуків, виробити кращу вимову і т.д.

У результаті були одержані дані про розвиток мови і всього психічного розвитку близнюків під впливом необхідності в спілкуванні, виявлена різниця в їх мові і мисленні в зв'язку з тим, що один з них систематично навчався мови. ^

Залежно від того, що є завданням експерименту — якісна чи кількісна характеристика психічного явища чи одержання даних для характеристики певної особи (групи осіб), експеримент поділяється на дослідницький і випробувальний. Випробувальний експеримент називають тестом.

Тести — це короткі експериментальні прийоми, які застосовуються для виявлення рівня психічного розвитку особистості.

Вперше термін «тест» ввів американський психолог Ф. Гальтоном, а одержав він широке розповсюдження завдяки дослідженням Д. Кеттела. Французький психолог А. Біне ввів новий вид експерименту — синтетичний експеримент, який став зразком тесту. В 1896 р. А. Біне надрукував свою першу серію тестів для вивчення особистості. Але ці дослідження були недостатніми, оскільки процеси вивчались ізольовано один від одного.

Окрім того тести мають ще ряд недоліків. Так, в них не обґрунтовується, чому для дослідження взяті саме ці якості, а не інші. Іншим їх недоліком є відсутність психологічного, якісного аналізу відповідей учнів.

Анкета — метод збору статистичного матеріалу шляхом прямого опитування піддослідних. Дитині пропонують дати відповідь на ряд запитань. Анкета може бути розрахована також на одержання матеріалу, що стосується інших осіб.

Цінність матеріалу, який отримують при анкетуванні, знаходиться в прямому зв'язку із ступенем природності умов, в яких відбувається опитування. Для успішної роботи необхідний інтерес і відсутність упередженості до дослідження, довір'я до дослідника.

При складанні анкети виникають особливі проблеми. За змістом анкета повинна охоплювати тільки певну область. Кожне питання обов'язково супроводжується додатковим питанням, що стосується мотивів висловлювання. Додаткові питання краще всього формулювати словами: «чому саме так?» Це необхідно для того, щоб при обробці даних можна було відповідати тільки «так» чи «ні», підкреслити чи викреслити те чи інше місце в анкеті. Такі дані не піддаються ніякій обробці, крім кількісної (такі питання називаються закритими).

При анкетуванні слід враховувати, що людська думка, висловлена у формі запитання, завжди має той чи інший навіювальний вплив на опитуваного, тому потрібно максимально відмежувати його від навіювання. Надзвичайно важли-
3*

вою у методичному відношенні є проблема формулювання запитання. Можна виділити декілька форм запитань. Більший навіювальний вплив мають запитання-припущення («Які телевізійні передачі ти любиш дивитися?»), очікувальні запитання («Чи не любиш ти дивитися телевізійні передачі?»), не зовсім розділові запитання («Любиш ти дивитися телевізор чи кіно?»). Меншу міру навіювання мають повністю розділові запитання («Любиш ти дивитися телевізор чи ні?»). Найбільш сприятливою формою запитання є визначальні запитання («Чим ти любиш займатися у вільний час?»).

Перед масовим анкетуванням необхідно провести пробні досліді з анкетами-проектами. Після цього анкети піддаються остаточній редакції.

Для визначення зв'язків і відносин дітей в групі використовуються *соціометричні методи*. Учня дається завдання: «Вкажи, з ким би ти хотів товаришувати, з ким би ти хотів сидіти за однією партою». Або: «Тебе вибирають в комісію з організації класного вечора. З ким би ти хотів працювати?». Як правило, на допомогу дітям розробляється запитальник, який допомагає конкретизувати свої ставлення. Запитання можуть мати такий вигляд:

- 1) мій найкращий товариш;
- 2) мої товариші;
- 3) не товариші, але хороші хлоп'ята.

Досліджуваному потрібно поставити відповідний ранг навпроти прізвища учня.

Результати соціометричного опитування оформляються у вигляді таблиці:

Таблиця 1.2.

№	Піддослідні	1	2	3	4	5
1	К.	X	+	+	+	0
2	П.	+	X	0	+	*
3	Р.	0	+	X	0	0
4	С.	+	+	+	X	+
5	Т.	0	0	+	+	X

Умовні позначки: (+) означає вибір, (0) байдужість. По вертикалі можна простежити, кого вибрав учень, а по горизонталі — хто вибрав його (наприклад, з табл. 1.2. піддослідного К.

ібрали 2, 3, 4, а він вибрав 2 і 4). Схема дає можливість визначити хто найбільш популярний в класі, хто — менш, а хто — ізольований.

У ході соціометричного дослідження будується *соціограма* — графічне вираження математичної обробки результатів, отриманих за допомогою соціометричного тесту. Соціограма наочно показує складне сплетіння взаємних симпатій та антипатій, присутність соціометричних «зірок» (яких обирає більшість опитуваних), «парійв» (від яких всі відмовляються) та ієрархію проміжних ланок між цими полюсами. Соціограма також дає змогу представити структуру відносин у групі, зробити припущення про стилі лідерства, міру організованості групи в цілому. При побудові соціограми користуються поняттями: вибір, взаємний вибір, очікуваний вибір, відхилення, взаємне відхилення, очікуване відхилення.

Референтометрія — один із соціометричних методів, спрямований на виявлення референтності кожного з членів групи. Референтометрія включає дві процедури: попередня (допоміжна) являє собою з'ясування за допомогою опитувального листка позиції (оцінок, відносин, думок) кожного члена групи з приводу значущого об'єкта, події або людини. Друга процедура виявляє особистостей, позиція яких відображена в опитувальному листку, є найпривабливішою та найцікавішою для інших піддослідних. Даний метод дає змогу виявити мотиви міжособистісних відносин та вибору, переваг у групі. Дані, отримані за допомогою референтометрії, опрацьовуються математично і можуть бути виражені графічно.

Бесіда і вивчення продуктів діяльності. Для вивчення учнів часто використовують бесіду, яка може дати цінний матеріал для пізнання дитини. Успішність бесіди залежить від міри її підготовленості (наявності чіткого плану бесіди, врахування вікових та індивідуальних особливостей учня і т.д.) та від відвертості відповідей.

Важливу роль відіграє бесіда з учнями, під час якої розкриваються умови їх життя, вплив на них дорослих, художньої літератури та ін. Такий матеріал дозволяє з'ясувати особливості формування особистості учнів: їх характеру, темпераменту, інтересів і Здібностей. Об'єктивність повідомлених в бесіді даних багато в чому залежить від такту вчителя, його вміння з'ясувати різні обставини. Наприклад, для виявлення моральних почуттів учнів

можна провести бесіду про героїв переглянутого фільму чи прочитаної книги.

Другим варіантом бесіди, що отримала широке розповсюдження в дитячій психології, є *клінічна бесіда*, розроблена видатним швейцарським психологом Ж. Піаже. Вона є своєрідним поєднанням бесіди з експериментом. Дитину ставлять в умови, які вимагають від неї вирішення спеціально підібраних задач і відповідей на поставлені запитання. Наприклад, експериментатор дає дитині грудку глини і просить зробити іншу такого ж розміру і форми. Після того як дитина виконала завдання, експериментатор змінює форму кусків або ділить їх на декілька частин, а потім ставить дитині ряд запитань для з'ясування того, чи вважає дитина ці куски однаковими за масою і об'ємом.

В системі методів психологічного дослідження суттєве місце займає вивчення продуктів діяльності. *Аналіз продуктів діяльності* — метод опосередкованого емпіричного вивчення людини через розпредмечування, аналіз, інтерпретацію матеріальних та ідеальних (тексти, музика, живопис і т.д.) продуктів діяльності. Цей метод широко використовується в педагогічній практиці у формі аналізу учнівських переказів, творів, конспектів, коментарів, виступів, малюнків і т.д. Проте з метою наукового дослідження метод аналізу продуктів діяльності передбачає певну мету, гіпотезу і способи аналізу кожного специфічного продукту (наприклад, тексту, малюнка, музичного твору).

Пізнанню психічних особливостей дитини допомагає і *біографічний метод* — збір та аналіз даних про життєвий шлях особистості. Знаючи основні періоди життя дитини, можна зрозуміти, в результаті яких обставин сформувались ті чи інші риси характеру.

0 Література

- Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания.— М., Воронеж>НПО «МОДЕК», 1996.— 384 с.
- Анастаси А. Психологическое тестирование.— М., 1982. Кн. 1, 2.
- БехІ.Д. Від волі до особистості.— К.: Україна-Віта, 1995.— 202 с.
- Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т.— М.: Педагогика, 1979.
- Бодалев А.А., Столин В.В. Практикум по психодиагностике.— М., 1980.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.
- Вікова психологія/За ред.Г.С. Костюка.— К.: Радянська школа, 1976.— 269с

- Виготский Л.С. Вопросы детской психологии. Собр. соч., т. 4. Педагогика, 1984—432 с.
- Госстанлер Р. Основы психологического эксперимента.— М., 1982.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в общении.— М.: Педагогика, 1972.— 423 с.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы.— Минск, 1993.
- Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.— К ■ Радянська школа, 1989.— 608 с.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд.— М., 1972, гл. III.
- Максименко С.Д. Теория і практика психолого-педагогічного дослідження.— К.:НДПУ, 1990 —239 с.
- Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности.— М., 1985.
- Менчинская Н.А. Развитие психики ребенка: Дневник матери. 2-е изд.— М., 1957.
- Метод педагогического исследования / Под. ред. В.И.Журавлева.— М., 1972.
- Мухина В.С. Дневник матери: Первоклассники.— М., 1977.
- Психолого-педагогічна наука і сучасна ідеологія / Гол. ред. В.Г. Кремень.— К.: Гнозис, 1998— 605 с.
- Роменець В.П. Історія психології епохи Просвітництва.— К.: Вища школа, 1993 — 568 с.
- Рибалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебн. пособие — Л.: ЛГУ, 1990— 252 с.
- Скрипченко О.В., Лисяньська Г.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології. Навчальний посібник для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навчальних закладів.— К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000 — 216 с.
- Смирнов А.А. Избранные психологические труды. Т. 2.— М.: Педагогика, 1987,— 339 с.
- Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности.— М., 1995.

II. ПРОБЛЕМА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

1. Загальне поняття про психічний розвиток

Проблема психічного розвитку дитини є центральною у віковій і педагогічній психології, неоднозначно розв'язувалась протягом всього періоду становлення цих галузей психології та має вирішальний вплив на стратегію побудови навчально-виховного процесу.

Перш за все, слід уточнити, в чому полягає принципова відмінність поняття «розвиток» від інших змін об'єктів та зміст і специфіку психічного розвитку дитини.

Об'єкти можуть змінюватись, але не розвиватись. Кількісні зміни об'єкта визначаються параметрами «більше-менше», перебігають у часі і вимірюються його координатами. Прикладами кількісних змін є: у фізичному плані — збільшення органів, ваги тіла, швидкості рухів; у психічному — збільшення кількості навичок, знань, словникового запасу, розширення обсягу уваги, сприймання, пам'яті і т.д.

Але за цими процесами кількісного накопичення можуть відбуватись і інші явища та суттєві зміни в структурі процесів, які називаються *розвитком*.

Розвиток, перш за все, характеризується якісними змінами появою новоутворень, нових механізмів, процесів, структур.

Розвиток — це складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, в ході якого відбуваються прогресивні і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині. (Л.С.Виготський, Б.Г.Ананьєв).

Виділяють такі *типи розвитку* (за Л.С.Виготським): 1.

Преформований. 2. *Непреформований*. **Преформований тип розвитку** — це такий тип, коли є чітко визначені, закріплені і зафіксовані стадії та кінцевий результат розвитку. Прикладом такого типу є ембріональний розвиток. Непреформований тип розвитку не визначений наперед. На нашій планеті він більш поширений: це й розвиток Галактики, Землі, біологічна еволюція, розвиток суспільства, а також процес психічного розвитку дитини.

Діти різних епох розвиваються по-різному і досягають пізніх рівнів розвитку. З моменту народження дитини не визначені чітко ні ті стадії, через які вона повинна пройти, ні кінцевий результат, якого вона має досягти.

Разом з тим, психічний розвиток — це абсолютно особливий, відмінний від інших процес, що детермінується не знизу, а згори, тобто зумовлюється тими формами практичної і теоретичної діяльності, які існують на даному рівні розвитку суспільства.

Особливістю психічного розвитку є те, що його кінцеві форми не визначені, а лише задані тими зразками, які існують в суспільстві. Психічні функції дитини розвиваються в процесі оволодіння нею суспільно-історичним досвідом. Психічна діяльність людини носить опосередкований характер, тобто досвід передається не прямо, а за допомогою *знаків і мовлення*. Виникнення і розвиток знаків і мовлення — це процес історичного розвитку психіки. Оволодіння знаками і мовленням — це процес індивідуального розвитку (онтогенез).

Таким чином, процес онтогенетичного розвитку — це абсолютно своєрідний процес, який відбувається у формі засвоєння.

Онтогенез — це індивідуальний розвиток організму від стадії запліднення до кінця індивідуального життя. РОЗВИТОК не зупиняється до кінця самого життя, змінюючись лише за напрямком, інтенсивністю, характером та якістю. *Загальними характеристиками розвитку* (за Л.І. Анциферовою) є: *незворотність, прогрес/регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність змінення і збереження*.

Онтогенез психіки людини починається з підсвідомих форм, а вже пізніше проявляються елементи свідомості, яка також проходить в своєму розвитку ряд етапів. Одночасно свідомі акти діяльності, повторюючись, стають звичними, неусвідомлюваними компонентами більш складних видів діяльності. І хоча всі індивіди в нашому суспільстві проходять одні й ті ж етапи психічного розвитку, в цьому процесі є *типологічні та індивідуальні відмінності*. Вони проявляються в особливостях нервової системи, розумових, емоційних, вольових якостях, інтересах, здібностях і т.д. В результаті утворюється неповторна *індивідуальна своєрідність особистості*.

У психіці людини розрізняють як *природні функції* (швидкість утворення умовних рефлексів), так і ті, що утворюються за життя, — *соціальні* (наприклад, мислення, мовлення)!

Онтогенез організму визначається *спадковістю*: злиття двох клітин і розвиток за певною програмою, заданою *генотипом*.

Генотипом визначаються анатомо-фізіологічна структура організму, будова нервової системи, стать, група крові, особливості обміну речовин, анатомічні та фізіологічні аномалії, деякі безумовно рефлекторні зв'язки для задоволення первинних потреб і т.п. Одночасно у людини є величезні *потенційні можливості* утворення нових форм поведінки, потреб, розвитку себе як особистості, самоактуалізації.

Цей природний потенціал людини проявляється, перш за все, у формі *здатків*. Задатки не є готовими психічними властивостями, а лише природними можливостями їх виникнення та розвитку. Вони реалізуються лише в умовах людського існування та діяльності за допомогою засобів, створених людством. Досвід людства засвоюється в процесі спілкування, навчання, виховання, діяльності.

У психічному розвитку індивіда під впливом різних факторів (забруднення середовища, радіація, алкоголь, наркотики та ін.) можуть виникати відхилення від норми, які не є спадковими, а лише вродженими, а тому їх можна попередити.

Розвиток психічних функцій здійснюється *нерівномірно* (то швидше, то сповільнюється) і *асинхронно* (якщо розвиток одних прискорюється, то в той же час розвиток інших стає повільнішим).

Розвиток людини — це надзвичайно складний процес, в якому змінюються одночасно, системно та нерівномірно різні сфери людського буття: почуття, інтелект, поведінка, свідомість. У пошуках рушійних сил, умов, специфіки, особливостей перебігу психічного розвитку дитини вчені-психологи різних часів та країн звертались до вивчення тих чи інших проявів людської психіки, в результаті чого і оформились основні напрямки та концепції. Так, психоаналіз звертається переважно до вивчення почуттєвої сфери людини, біхевіоризм — її поведінки, когнітивна психологія — до мисленнєвої діяльності, гуманістична психологія — до особистісного зростання. Та всіх їх об'єднує ідея про те, що розвиток властивий всьому людському життю, що, окрім вродженого біологічного патерну росту і розвитку, кожен індивід має тенденцію до психічного розвитку, і цей розвиток може включати в себе процеси, які

розпочинаються не з моменту народження, а в більш пізні періоди життя.

Зупинимось коротко на розгляді основних теорій психічного розвитку дитини.

2. Основні теорії психічного розвитку дитини

БІОГЕНЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІКИ ДИТИНИ

Зміни в уявленнях про психічний розвиток дитини завжди були пов'язані з розробкою нових методів дослідження.

На *виникнення* перших концепцій дитячого розвитку вплинула теорія Ч. Дарвіна, який вперше висунув ідею про те, що *розвиток підлягає певним законам*.

Першою теоретичною концепцією психічного розвитку була так звана *концепція рекапітуляції*, яка базувалась на біогенетичному законі Е. Геккеля: онтогенез — це коротке і швидке повторення філогенезу. Цей закон було сформульовано щодо ембріогенезу, але американський психолог Ст. Холл переніс його на процес онтогенетичного розвитку дитини і стверджував, що дитина в своєму розвитку коротко повторює розвиток людського роду. Протягом короткого часу ця теорія набула значного поширення, але потім викликала критику у багатьох психологів як обмежена та наївна.

Разом з тим, слід зазначити, що вона була першою спробою і виявити зв'язок між історичним та індивідуальним, і дала поштовх до подальшого розвитку дитячої психології.

Під впливом робіт Ст. Холла його учні А. Гезел та Л. Термен розробили так званий *нормативний підхід* до дослідження дитячого розвитку.

А. Гезел розробив практичну систему діагностики психічного розвитку дитини від народження до юнацького віку, яка базувалась на систематичних порівняльних дослідженнях. Ним було вперше застосовано кіно-фотореєстрацію вікових змін моторної активності, мовлення дитини та ін. Для об'єктивності спостережень він вперше застосував напівпроникне скло (знамените «дзеркало Гезела», яке широко застосовують і понині), ввів в психологію метод лонгітюдного, поздовжнього вивчення психічного розвитку одних і тих же дітей протягом

багатьох років, вперше використав близнюковий метод для аналізу зв'язку між дозріванням та навчінням.

А. Гезел помітив, що з віком темпи розвитку знижуються, проте не зміг пояснити цієї закономірності, оскільки він ототожнював розвиток і зростання, підкреслював залежність розвитку від дозрівання, та обмежувався лише кількісним вивченням порівняльних зрізів дитячого розвитку, зводив розвиток до простого збільшення «приросту поведінки», не враховуючи якісних перетворень при зміні етапів розвитку.

Він розробив цікаву феноменологію розвитку від народження до 16 років. Актуальним на сьогоднішній день залишається і його заклик до контролю за нормальним ходом психічного розвитку дитини.

Л.С. Виготський назвав концепцію А. Гезела «теорією емпіричного еволюціонізму» та піддав її критиці за те, що вона трактує соціальний розвиток дитини, як різновид біологічного та пристосування дитини до довкілля.

Другий учень Ст. Холла Л. Термен провів одне з найбільш тривалих у психології лонгітюдних досліджень (протягом 50 років), яке присвятив вивченню обдарованості у дітей. Він створив тести для вивчення розумових здібностей, для виміру яких ввів поняття «коефіцієнт інтелектуальності» та положення про те, що він залишається незмінним протягом життя людини.

Л. Термен проводив експериментальні дослідження, в яких шукав залежність інтелекту від віку, статі, раси, статусу сім'ї, освіти батьків та ін., проте не виявив особливих закономірностей. Обдарованість він ототожнював з високим коефіцієнтом інтелекту, хоча пізніші дослідження психологів показали відмінність між інтелектом та креативністю.

Заслугою А. Гезела та Л. Термена є те, що вони почали розробляти дитячу психологію як нормативну дисципліну, яка описує досягнення дитини в процесі розвитку. Цей підхід і сьогодні є класичним напрямком у вивченні дитини в американській психології.

Біхевіористична концепція, у витоків якої були американські психологи Дж. Уотсон, Е. Газрі, Е. Торндайк, Б. Скіннер та ін., виникла під впливом вчення І.П. Павлова про закономірності вищої нервової діяльності та утворення умовних рефлексів. Вона ототожнювала розвиток з навчінням і також була

розкритикована представниками гуманістично спрямованих вчених як така, що надто механічно трактує поведінку людини.

Психологи європейських країн зосередили в той же час пошуки на виявленні стадій, етапів розвитку поведінки в філо- та онтогенезі.

Австрійський психолог К. Бюлер висунув *теорію триступеневого розвитку: інстинкт, навчіння, інтелект*. Він пов'язував ці ступені не лише з дозріванням мозку та ускладненням відносин з довкіллям, але й з розвитком переживання задоволення, пов'язаного з дією.

Інстинкти, на його думку, характеризуються тим, що насолода виникає в результаті задоволення потреби, після виконання дії.

На рівні навичок задоволення переноситься на сам процес здійснення дії («функціональне задоволення»).

На етапі інтелектуального розв'язування задачі виникає випереджаюче задоволення, відбувається його перехід з «кінця на початок», що й є основною рушійною силою розвитку поведінки.

Ця схема була перенесена К. Бюлером на онтогенез, що призвело до ототожнення етапів розвитку дитини і тварини.

К. Лоренц, Д. Ельконін та ін. критикували цю концепцію, підкреслюючи, що ці три лінії розвитку тварин не залежать одна від одної: інстинкт не готує утворення навичок, а дресування не передує інтелекту. Більше того, можлива навіть інша послідовність розвитку поведінки: спочатку інтелект, а вже потім навички.

Значення цієї теорії в тому, що вона ставить питання про історичне походження періодів дитинства, хоча й намагається дати на нього відповідь у рамках біогенетичного підходу. Пізніше ряд антропологів та етнографів переконливо показали своїми дослідженнями, що зміст дитинства визначається тим становищем, яке дитина займає в системі суспільних відносин і відрізняється в різні історичні епохи.

Дискусія психологів про те, що ж визначає процес дитячого розвитку — спадковість чи довкілля — призвела до *теорії конвергенції* цих двох факторів.

В. Штерн вважав, що психічний розвиток — це не просто прояв вроджених властивостей і не просто сприймання зовнішніх впливів. Це — результат конвергенції внутрішніх задатків із

зовнішніми умовами життя. Проте він прагнув розглядати періоди дитячого розвитку по аналогіз етапами розвитку тваринного світу та людської культури.

Теорія конвергенції — це найбільш поширена концепція сучасної психології, а існуючі в її рамках теорії відрізняються лише трактуванням взаємодії спадковості і середовища, дозрівання та наuczіння, біології і культури, вроджених та набутих здібностей у ході психічного розвитку. При вивченні ролі досвіду в динаміці поведінки ключовими є проблеми активності суб'єкта в процесі розвитку та часу, коли здійснюється той чи інший вплив середовища.

Виявлено, що в процесі психічного розвитку є так звані *сензитивні (найбільш сприятливі) періоди для розвитку певної психічної функції*. Наприклад, для розвитку мовлення сензитивним є період 1—3 роки.

Психоаналітичні теорії дитячого розвитку а) динамічна концепція сексуального розвитку З. Фрейда Відповідно до цієї теорії всі стадії психічного розвитку людини зводяться до перетворення і переміщення по різних ерогенних зонах лібідозної чи сексуальної енергії. Психоаналітичні стадії психічного розвитку — це стадії психічного генезу протягом життя дитини, в яких відображено розвиток трьох основних компонентів особистості: «Воно», «Я», «Над-Я» та їх взаємовплив.

Оральна (аутоеропична) стадія (0—1 рік) характеризується тим, що основним джерелом задоволення є харчування. Вона включає дві фази: ранню (0—6 міс.) та пізню (6—12 міс.) і характеризується двома послідовними лібідозними діями: ссання та укусу. Провідною ерогенною зоною на цій стадії є рот. Якщо в перші місяці свого життя дитина не відділяє своїх відчуттів від об'єкту, то в другій половині першого року життя у дитини починають формуватись перші уявлення про інші об'єкти (і, в першу чергу, про матір), як незалежні від нього. Мати сприймається як об'єкт, який може захистити від зовнішнього світу і дитина проявляє невдоволення та тривожність, коли її довго немає поряд. Біологічний зв'язок з матір'ю породжує потребу в любові, яка живе в людині все життя.

У новонародженої дитини ще немає «Я», воно поступово диференціюється від її «Воно» під впливом зовнішнього світу у зв'язку із задоволенням чи незадоволенням своїх оральних

потреб. Не маючи достатнього їх задоволення, дитина шукає заміщення і не може перейти на наступну стадію генетичного розвитку. Вже на цій стадії, як вважав З. Фрейд, діти поділяються на оптимістів та песимістів і можуть проявляти жадібність, вимогливість, невдоволення як риси майбутньої особистості.

Анальна стадія (1—3 роки) характеризується переміщенням дитячої сексуальності в область ануса у зв'язку з оволодінням функціями виділення, дефекації, утворенням «Я», яке здатне контролювати імпульси «Воно» та «Над-Я» як частини «Я», де закладаються заборони та вимоги дорослих до поведінки дитини. В залежності від ставлення дитини до тілесних, природних функцій, якими вона оволодіває, у неї розвиваються такі риси, як акуратність, точність або ж впертість, агресивність, замкнутість та ін.

Фаллічна стадія (3—5 років) — це найвищий рівень дитячої сексуальності, на якому діти зосереджені на генітальних органах та відчують потяг до інших дорослих і, перш за все, до батьків. Це, за висловом З. Фрейда, Едіпів комплекс у хлопчиків (потяг до матері) та комплекс Електри у дівчаток (потяг до батька). Звільнення від цього комплексу та утворення «Над-Я» відбувається в кінці цієї стадії, що відіграє значну роль у психічному розвитку дитини. До п'яти років у дитини уже сформовані основні структури особистості, головну серед яких відіграє «Я», яке бореться з потягами «Воно» та заборонами «Над-Я», закладається раціональне мислення, самоспостереження, розсудливість.

У *латентній стадії* (5—12 років) «Я» вже повністю контролює потреби «Воно», статевий інтерес знижується, енергія лібідо переноситься на засвоєння загальнолюдського досвіду та встановлення дружніх стосунків з ровесниками та дорослими.

На *генітальній стадії* (12—18 років) дитячі сексуальні прагнення знову повертаються і підліток прагне до нормально-го сексуального спілкування. Та якщо з якихось причин воно ускладнюється, спостерігається регресія на одну з попередніх стадій, може виникнути, наприклад, Епідів комплекс у формі гомосексуальності. «Я» бореться з «Воно», використовуючи такі механізми психологічного захисту, як аскетизм та інтелектуалізація, які допомагають загальмувати потяги.

Механізм сублімації, за З. Фройдом, забезпечує нормальний розвиток та безконфліктну взаємодію «Воно», «Я», та «Над-Я».

Основна цінність теорії З. Фрейда полягає у виявленні значення для розвитку дитини інших людей.

Психоаналіз З. Фрейда отримав свій розвиток в роботах його доньки А. Фройд, які висвітлюють закономірності розвитку дитини, труднощі в навчанні та вихованні, природу та чинники порушень нормального розвитку. Кожна фаза, на думку А. Фройд, є результатом розв'язання конфлікту між внутрішніми інстинктивними потягами та вимогами оточення. Нормальний розвиток дитини відбувається стрибкоподібно з прогресивними і регресивними процесами, і є процесом поступової соціалізації, переходом від принципу задоволення до принципу реальності.

б) **епігенетична теорія розвитку особистості Е. Еріксона** Е. Еріксон, виходячи з структури особистості згідно З. Фрейду, розробив психоісторичну теорію розвитку особистості з врахуванням конкретного культурного середовища. На його думку, кожній стадії відповідає очікування даного суспільства, яке індивід може виправдовувати чи не виправдовувати і відповідно цьому прийматись, чи не прийматись ним. Він увів поняття «групової ідентичності» та «егоідентичності». «Групова ідентичність» формується як результат включення дитини в певну соціальну групу, а «егоідентичність» як відчуття цілісного власного «Я», його стійкості.

Він виділяє вісім стадій життєвого шляху особистості: немовляти (оральна стадія), ранній вік (анальна стадія), вік гри (фаллічна стадія), шкільний вік (латентна стадія), підлітковий вік (латентна стадія), молодість, зрілість і старість.

До кожної стадії життєвого циклу суспільство пред'являє певне завдання, розв'язання якого залежить як від рівня розвитку індивіда, так і від духовної зрілості суспільства і зводиться до встановлення динамічного співвідношення між двома крайніми полюсами.

Розвиток особистості є результатом боротьби двох крайніх можливостей, яка на новій стадії розділяється новим завданням. Поворотні пункти при переході від однієї форми егоідентичності до другої Е. Еріксон називає *кризами ідентичності*.

Таблиця 2.1.

Стадії життєвого шляху особистості за Е. Еріксоном

Вік немовляти (оральна стадія)	Довір'я — недовір'ї
Ранній вік (анальна стадія)	Автономія — сумніви, сором
Вік гри (фаллічна стадія)	Ініціативність — почуття провини
Шкільний вік (латентна стадія)	Досягнення — неповноцінність
Підлітковий вік (латентна стадія)	Ідентичність — дифузія ідентичності
Молодість	Інтимність — ізоляція
Зрілість	Творчість — застій
Старість	Інтеграція — розчарування в житті

Так, найбільш глибокою життєвою кризою характеризується п'ята стадія розвитку особистості, до якої призводять три лінії розвитку: бурхливий фізичний ріст та статеве дозрівання, стурбованість сприйняттям себе очима інших та пошук професійного покликання.

Е. Еріксон вважав, що послідовність стадій є результатом біологічного дозрівання, але зміст розвитку визначається тим, чого чекає від людини суспільство, до якого вона належить. Кожна людина, вважав Е. Еріксон, може пройти ці стадії, до якої б культури вона не належала, все залежить від тривалості життя.

Теорія соціального научіння

Концепція соціального научіння (Н. Міллер, Дж. Доллард) показує, як дитина пристосовується в сучасному світі, як вона засвоює норми суспільства, тобто як відбувається її *соціалізація*.

Соціалізація — це процес входження дитини в суспільство, становлення її повноцінним його членом.

Прихильники цієї теорії стверджують, що всі індивідуальні відмінності в розвитку дитини є результатом *научіння*.

Теорія соціального научіння розробляється трьома поколіннями вчених. Представники першого — Н. Міллер та Дж. Доллард — трансформували ідеї З. Фрейда, замінивши принцип задоволення принципом підкріплення, під яким вони розуміють усе, що стимулює повторення раніше виниклої реакції. Научіння — це підсилення зв'язку між основним стимулом і відповіддю, яка виникає завдяки підкріпленню. Будь-якої форми поведінки можна набути через наслідування.

Завдання батьків вони вбачали в соціалізації дітей, в підготовці їх до життя, і особливу роль у цьому процесі відіграє мати, яка подає перший приклад людських стосунків.

Стосунки між батьками і дітьми в рамках цієї концепції вивчав американський психолог Р. Сіре. Він вважав, що природу дитячого розвитку визначає практика дитячого виховання.

Р. Сіре виділяє *три фази розвитку дитини*:

— *фаза рудиментарної поведінки*, — базується на вродже них потребах та навчінні в перші місяці життя;

— *фаза первинних мотиваційних систем* — навчіння в сім'ї (основна фаза соціалізації);

— *фаза вторинних мотиваційних систем* — навчіння поза сім'єю у зв'язку зі вступом до школи.

Центральним компонентом навчіння в першій фазі Р. Сіре вважає психологічну залежність, яка проявляється тим, що дитина боїться бути одна і прагне повернути до себе увагу. Залежність є складною мотиваційною системою, яка не вроджена, а формується і є ефективним методом виховання у дитини правил соціального життя. В результаті взаємодії дитини з матір'ю виробляються такі вторинні підкріплення, як посмішка, дотик, слова та відповідна реакція на них, а також соціальні очікування. І дитина, і мати відповідають на позу, посмішку, тембр голосу саме тими реакціями, які відповідають очікуванням іншого. Засвоюючи елементарні рольові функції, дитина своєю поведінкою стимулює маму до певних дій.

На розвиток дитини впливає також соціальне середовище. В це поняття Р. Сіре включає стать дитини, становище в сім'ї, рівень освіти батьків, психологічний клімат у сім'ї. Він стверджує, що ймовірність здорового розвитку дитини вища, якщо мати задоволена життям.

Таким чином, перша фаза розвитку дитини зв'язує біологічну спадковість новонародженого з його довкіллям, вводить немовля в навколишнє середовище та є основою для розширення його взаємодії з зовнішнім світом.

Друга фаза розвитку дитини триває від 1,5 року до вступу до школи. Первинні потреби ще є основним мотивом поведінки дитини, але поступово вони перетворюються у вторинні, дитина перестає бути настільки залежною від матері, розвивається ідентифікація себе з батьками.

Р. Сіре виявив, що для формування залежної поведінки має значення участь у спілкуванні з дитиною кожного з батьків і виділив п'ять форм залежної поведінки:

1. *Пошук негативної уваги*, що складається в результаті низьких вимог матері та сильної участі у вихованні батька і проявляється в привертанні уваги опозиційною поведінкою, тобто неслухняністю, ігноруванням вимог.

2. *Пошук постійного підтвердження*, що пов'язаний з високими вимогами досягнень з боку обох батьків та проявляється у формі вибачень, потребі захисту, допомоги, втішань, схвалення.

3. *Пошук позитивної уваги* від оточуючих як наслідок терпимості батьків, схвалення та рідкого покарання з їх боку.

4. *Перебування біля інших дітей чи дорослих* як форма незрілої, пасивної, але позитивної за своїм змістом залежності.

5. *«Дотик та утримання»* як форма залежності у вигляді дотиків, обіймів і т.п.

Дві останні форми призводять до розвитку інфантилізації.

Третя фаза розвитку дитини (шкільні роки) характеризується зниженням залежності від сім'ї та підвищенням — від вчителів та ровесників.

Основна ідея концепції Р. Сірса полягає у тому, *що розвиток дитини — це результат практики виховання і навчіння.*

Важливим напрямком у рамках теорії соціального навчіння є дослідження *критичних періодів соціалізації*, які, власне, тим самим знову зробили спробу розв'язати проблему співвідношення спадковості і досвіду в розвитку дитини. Представники цього напрямку (Лоренц, Харлоу, Гезелл) стверджують, що вплив досвіду залежить від часу його дії: в певні періоди життя дитини він є значним, а в інші малопомітним. Найбільш глибоким є досвід ранніх років, коли формуються перші соціальні зв'язки, емоційна прив'язаність (навіть для дітей тварин найважливішою є потреба в контактах, а не в їжі).

Виділяються два критичних періоди соціалізації:

1) на першому році життя у дитини формується психологіч на залежність, встановлюються зв'язки з близькими йому людьми;

2) у 2—3 роки, коли в поведінці з'являються елементи незалежності. Такою ознакою, соціалізуючим елементом є соціальна посмішка дитини, «комплекс пожвавлення».

4*

Цей вік є *критичним*, або *сензитивним* для навчання і якщо І воно не відбувається в цей період, то потім буде неефективним, а тому розумовий, фізичний і емоційний розвиток дітей слід здійснювати з самого раннього віку.

Багато прихильників знайшов також *біхевіористичний підхід в рамках теорії соціального навчіння*. Так, Б. Скіннер вважає, що поведінка людини повністю визначається впливом зовнішнього середовища.

Ймовірність того, що певний акт поведінки повториться знову, вважає Б. Скіннер, залежить від *підкріплення*, яке підсилює поведінку та може бути як позитивним (дитина готується до уроків, щоб отримати похвалу дорослих), так і негативним (дитина готується до уроків, щоб уникнути покарання).

Підкріплення може бути також первинним (їжа, вода, температура) і умовним (це стимул, який спочатку був нейтральним, а потім, поєднуючись з первинним, отримав функцію підкріплення, наприклад, гроші, схвалення, знаки любові, уваги і т.п.).

Негативне підкріплення і покарання не тотожні: якщо перше підсилює поведінку, то друге — стримує, і може здійснюватись при позбавленні позитивного підкріплення чи застосуванні негативного (покаранням за погану поведінку може бути позбавлення дитини обіцяної винагороди).

Покарання дає інколи ситуативний, але короточасний ефект, а тому Скіннер пропонує замінити покарання акцентуванням на чомусь хорошому у дитині і тим самим закріплення його.

Деякі психологи (Дж. Аронфрід) не погоджуються з тезою про те, що процес соціалізації може успішно відбуватись без покарання і вважають його такою ж необхідною формою соціалізації, як і заохочення.

Ще один *напрямок теорії соціального навчіння* — це *навчіння через спостереження та наслідування*, який розробляв А. Бандура. Для того, щоб у дитини сформувалась за допомогою наслідування нова форма поведінки, необхідно, щоб вона була уважною до моделі, яка чимось вирізняється та має функціональне значення, — мала розвинену пам'ять, певні рухові навички для відтворення того, що сприймається, та позитивну мотивацію до наслідування.

У цілому, в психологічних дослідженнях цього напрямку, прослідковується тенденція зміщення акцентів з погляду на дитину як об'єкт, що знаходиться під впливом сім'ї та культури, на визнання її активної сутності та активної взаємодії з довкіллям. У зв'язку з цим особлива увага приділяється аналізу ролі сім'ї та соціальних інститутів в розвитку дитини (У. Бронфенбреннер), розглядаються причини *відчуження*, *«вікової сегрегації»* сучасної молоді, що проявляється в її нездатності знайти своє місце в суспільстві. Корені цього психологи вбачають в особливостях життя сучасної сім'ї: високій зайнятості батьків на роботі, низькому матеріальному рівню життя, збільшенні засобів масової інформації, та, як наслідок, зниження потреби в спілкуванні, від чого страждає, перш за все, психічний розвиток дітей.

Та якщо аналізувати глибше, то справжнім чинником, який по суті призводить і до дезорганізації сім'ї, є спосіб життя всього суспільства, яке не визнає сім'ю та дитину своєю найвищою цінністю.

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД (вчення Жана Піаже)

Ж. Піаже — один з найвидатніших психологів ХХ століття, який зробив кілька значних відкриттів в галузі дитячого розвитку, і основне з них — це відкриття *егоцентризму* дитини.

Егоцентризм дитини проявляється в своєрідності дитячої логіки, дитячого мовлення, уявлень про світ. Так, наприклад, досліджуючи дитячі уявлення про світ, Піаже показав, що дитина на певній стадії розвитку розглядає речі такими, як їх дає безпосереднє сприймання. Це явище він назвав «реалізмом».

До певного віку діти не розрізняють суб'єктивного і зовнішнього світу і лише поступово із соціальної взаємодії розвивається знання про себе.

У системі психологічних поглядів Ж. Піаже є також поняття *соціалізації*. *Соціалізація* — це процес адаптації до соціального середовища, який полягає в тому, що дитина, досягаючи певного рівня розвитку, набуває здатності до співробітництва з іншими людьми завдяки розділенню та координації своєї точки зору та точок зору інших людей. Соціалізація обумовлює поворот в психічному розвитку дитини — перехід від егоцентричної позиції до об'єктивної (7—8 років).

Ще один важливий напрямок досліджень Ж. Піаже — це вивчення розвитку інтелекту в поведінці дитини та виділення його стадій. Під стадіями він розумів рівні розвитку, які послідовно змінюють один одного.

Процес розвитку інтелекту, згідно з Піаже, складається з трьох великих періодів, протягом яких відбувається зародження трьох основних структур:

- 1) сенсомоторних операцій;
- 2) конкретних операцій;
- 3) формальних операцій.

Розвиток він розглядає як перехід від нижчої стадії до вищої. Попередня стадія готує наступну. Порядок чередування стадій є незмінним, а це дає можливість зробити припущення, що він обумовлюється біологічним фактором, дозріванням організму як відкриттям можливостей розвитку, які слід реалізувати. Середній хронологічний вік появи тієї чи іншої стадії визначається активністю дитини, її досвідом, навчанням та культурним середовищем.

Ж. Піаже вивчав різні психічні функції (пам'ять, сприймання, мовлення) та їх зв'язок з інтелектом і виявив, що розвиток інших психічних функцій на всіх етапах залежить від інтелекту і визначається ним, а це означає, що стадії інтелектуального розвитку, виділені ним, можна розглядати як стадії психічного розвитку в цілому. Він стверджував, що «мислення дитини обов'язково проходить через всі відомі фази і стадії, незалежно від того, навчається дитина чи ні».

Концепція діалектичного характеру розвитку

Г.С. Костюка

У радянській психології розроблялась діалектико-матеріалістична концепція розвитку психіки.

Діалектичний принцип визначає:

1) Значення чи місце розвитку і його вивчення в загальній концепції. Розвиток психіки виступає не частковою галуззю дослідження, а є загальним методом всіх проблем психології. Закономірності всіх психічних явищ пізнаються в їх розвитку, в процесі їх виникнення, руху, змінення і відмирання.

2) Розуміння самого розвитку.

Видатний український психолог Г.С. Костюк вважав, що діалектичний характер розвитку знаходить своє вираження в

становленні як окремих сторін особистості, так і її психічного життя в цілому.

Особистість дитини розвивається у зв'язку з тими внутрішніми суперечностями, які виникають в її житті. Зовнішні протиріччя, навіть якщо вони набувають конфліктного характеру, ще не є рушійною силою розвитку. Вони повинні пройти складний шлях інтериоризації, викликаючи в самій дитині протилежні тенденції, які, вступаючи між собою в боротьбу, стають джерелом активності індивіда, спрямованої на розв'язання внутрішніх суперечностей через вироблення нових способів поведінки.

Суперечності розв'язуються за допомогою діяльності, яка й призводить до утворення нових властивостей і якостей особистості. Одні суперечності, долаючись, змінюються іншими. Якщо вони не розв'язуються, виникають затримки в розвитку, кризові явища.

Однією із основних внутрішніх суперечностей, яка знаходить своєрідний прояв на всіх стадіях розвитку особистості, є розходження між виникаючими у неї новими потребами та досягнутим рівнем оволодіння засобами задоволення цих потреб. У суспільних умовах життя особистості перше випереджає друге. Розходження, що виникають, і стимулюють активність особистості до оволодіння новими формами поведінки, новими способами дій.

Г.С. Костюк вказує на наявність у людини загальної суперечності між тенденцією до інертності, стійкості, збереження стереотипів та тенденцією до зміни, руху. Розв'язується вона шляхом вироблення більш досконалих, динамічних, гнучких способів регуляції взаємодії індивіда з середовищем. Такими способами є узагальнення знань, вміння розв'язувати різні задачі та життєві ситуації. В результаті відбувається розвиток як інтелектуальної, так і мотиваційної сфер особистості.

Мають місце також суперечності між досягнутим рівнем психічного розвитку та способом життя особистості, тим місцем, яке вона займає в системі суспільних відносин. Особистість переростає свій спосіб життя, який, відстаючи від її можливостей, перестає задовольняти. В результаті дитина прагне зайняти нове становище в оточенні, досягти нових успіхів, підтвердити свою значимість і тим самим знаходить нові джерела свого розвитку.

Рушійні сили розвитку самі розвиваються в ході цього процесу, набуваючи нового змісту та нових форм прояву. На ранніх етапах розвитку особистості суперечності не усвідомлюються нею і лише поступово стають предметом свідомості та самосвідомості і переживаються у формі невдоволення, прагнення подолати їх. *Нове виникає в старому, опосередковуючись діяльністю суб'єкта.*

Навчання і виховання сприяють не лише успішному подоланню суперечностей, але й їх виникненню.

Теорія розвитку вищих психічних функцій

Л.С. ВИГОТСЬКОГО

Вік, за Л.С. Виготським,— це якісно особливий етап психологічного розвитку, який характеризується сукупністю змін, які й визначають своєрідність структури особистості на даному етапі розвитку.

Л.С. Виготський розглядав вік як епоху, ступінь, відносно замкнутий період розвитку, значення якого визначається його місцем в загальному циклі розвитку, а загальні закони розвитку відзначаються своєрідністю прояву.

При переході від однієї вікової ступені до іншої виникають *новоутворення*, яких не було в попередні періоди, і перебудовується весь хід розвитку.

Особливості віку визначаються сукупністю багатьох умов: системою вимог до дитини на даному етапі її життя, сутністю взаємовідносин з оточуючими, типом діяльності, якою вона оволодіває, способами оволодіння.

Л.С. Виготський вводить також поняття *вікової кризи* як цілісних змін особистості дитини, які виникають при зміні стабільних періодів, як переломних точок на кривій дитячого розвитку, які відокремлюють один віковий період від іншого. Кризи обумовлюються виникненням основних новоутворень попереднього стабільного періоду, які призводять до руйнування однієї *соціальної ситуації розвитку* (це та система відносин, в якій знаходиться дитина та її орієнтація в них) та виникнення іншої.

Поведінкові показники вікових криз — впертість, негативізм, конфліктність та ін. — Л.С. Виготський вважав необхідними і відображаючими єдність негативної та позитивної сторін кризи.

Його концепція відрізнялась від усіх сучасних йому теорій всіма вихідними положеннями. Як уже розглядалось попередньо, всі теорії описували хід дитячого розвитку як процес переходу від соціального до індивідуального в процесі соціалізації індивіда.

Основними умовами розвитку західні психологи вважали спадковість і середовище, а джерело розвитку вбачали в самій природі індивіда, розглядаючи в результаті розвиток як пристосування до довкілля.

Л.С. Виготський вважає, що *джерелом розвитку вищих психічних функцій є середовище.* Вищі психічні функції' виникають спочатку як форма колективної поведінки дитини, як форма співробітництва між людьми (*інтерпсихічна*), і лише потім стають індивідуальними (*інтрапсихічними*) функціями самої дитини.

Ставлення до середовища з віком змінюється. Змінюється і роль середовища в розвитку, вплив якого опосередковується І *переживаннями* дитини.

Л.С. Виготський сформулював *закони психічного розвитку дитини:*

— дитячий розвиток відбувається *нерівномірно в часі:* рік життя немовляти за темпом розвитку не відповідає роковій життя, наприклад, підлітка;

— розвиток психіки являє собою ланцюжок *якісних змін*, процес, в якому ускладнення і кількісні зміни психічних функцій переходять в якісні, суттєві і призводять до стрибкоподібних якісних новоутворень. Сприймання, пам'ять, мислення дитини відрізняється від дорослого не тим, що вони менш розвинені, вони просто якісно інші, ніж у дорослого. Закономірності, яким вони підлягають, в процесі розвитку видозмінюються, кількісні зміни переходять в якісні;

— *нерівномірність* дитячого розвитку: кожна сторона в психіці дитини має свій оптимальний період розвитку;

— *закон розвитку вищих психічних функцій*, які, як уже зазначалось, виникають спочатку як зовнішні, інтерпсихічні, а потім переходять у внутрішні, інтрапсихічні. Вищі психічні функції характеризуються *опосередкованістю, усвідомлюваністю, довільністю, системністю*, формуються за життя в результаті оволодіння знаряддями, засобами та розвиваються в зв'язку з навчанням.

Рушійною силою психічного розвитку за Л.С. Виготським, є навчання. На більш детальному розгляді його позиції з цього питання ми зупинимось при викладі поглядів на проблему співвідношення навчання і розвитку.

Концепція Л.С. Виготського не була підтверджена експериментальними фактами, а тому довгий час, як зазначають психологи-сучасники, вважалась лише геніальною догадкою. Окрім того, як вважають вони, схема свідомості Л.С. Виготського носить інтелектуалістичний характер, оскільки в ній розглядаються лише пізнавальні процеси без врахування мотиваційно-потребової сфери особистості.

Подальший розвиток дитячої психології дозволив розвинути і доповнити концепцію Л.С. Виготського.

Ряд досліджень, проведених психологами Харківської школи (О.М. Леонт'єв, А.В. Запорожець, П.І. Зінченко, П.Я. Гальперін, Л.І. Божович та ін.), показали *значення діяльності в розвитку людини*. Процес розвитку починає розглядатись як *саморух* суб'єкта завдяки його діяльності з предметами, а спадковість і середовище лише як умови, які визначають різні варіації розвитку в межах норми.

О.М. Леонт'єв розвинув ідею Л.С. Виготського про *провідний тип діяльності*.

Провідна діяльність — це діяльність, виконання якої визначає виникнення і формування основних психологічних новоутворень людини на даному етапі розвитку її особистості.

Провідна діяльність є показником психологічного віку дитини і характеризується тим, що в ній виникають і диференціюються інші види діяльності, перебудовуються основні психічні процеси і відбуваються зміни психологічних особливостей особистості на даній стадії розвитку.

Значення провідної діяльності для психічного розвитку залежить перш за все від її змісту, від того, що відкриває для себе і засвоює людина в процесі її виконання. Виділяють такі види провідної діяльності:

- емоційно-безпосереднє спілкування немовляти з дорослими (0—1 рік);
- предметно-маніпулятивна діяльність дітей раннього віку (1—3 роки); в процесі її виконання засвоюються історично складені способи дій з певними предметами;
- сюжетно-рольова гра у дошкільнят (3—6 років);

- навчальна діяльність у молодших школярів;
- інтимно-особистісне спілкування підлітків;
- професійно-навчальна діяльність у старшому шкільному віці.

Провідна діяльність не виникає одразу, а проходить певний шлях свого становлення. Виникнення в кожному періоді психічного розвитку нової провідної діяльності не означає зникнення тієї, яка була провідною на попередньому етапі. Той чи інший період психічного розвитку характеризується системою різних видів діяльності, в якій провідна діяльність займає особливе місце, визначає виникнення основних змін в психічному розвитку на кожному окремому етапі.

Періодизація вікового розвитку Д. Б. Ельконіна

У рамках діяльносної теорії було виконано багато досліджень зовнішньої та внутрішньої діяльності, умов їх взаємопереходу, закономірностей процесу інтериоризації та екстериоризації, що призвело, врешті-решт, до логічного запитання про те, для чого дитина виконує предметні дії.

Відповідаючи на це запитання, Д.Б. Ельконін обґрунтував положення про те, що в процесі розвитку дитини спочатку відбувається засвоєння мотиваційної сторони діяльності, а вже потім операційно-технічної. Він відкрив закон чергування, періодичності різних типів діяльності: *орієнтації в сфері відносин та орієнтації в способах вживання предметів*, які йдуть одна за одною. Кожного разу між ними виникають суперечності, які і є чинником розвитку.

Розвиваючи ідеї Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконін запропонував розглядати кожен психологічний вік на підставі таких основних *критеріїв*, як *соціальна ситуація розвитку, провідний тип діяльності, основні новоутворення розвитку та кризи*.

Кожен *вік* характеризується своєрідною, специфічною для нього соціальною ситуацією розвитку, яка є, за висловом Л.С. Виготського, висхідним моментом для всіх динамічних змін, які відбуваються в розвитку протягом даного періоду. Вона визначає ті форми і той шлях, йдучи по якому, дитина набуває нових якостей особистості, беручи їх з середовища, де соціальне стає індивідуальним. З життям дитини в даній соціальній ситуації виникає *провідний тип діяльності*. В ній розвиваються новоутворення, властиві для даного віку, які приходять в суперечність зі старою соціальною ситуацією

розвитку, руйнують її та будують нову, яка, в свою чергу, відкриває нові можливості для психічного розвитку дитини в наступному віковому періоді. Така перебудова соціальної ситуації розвитку і складає основний зміст критичних періодів.

Хронологічно *вікові кризи* визначаються межами стабільних періодів: криза новонародженого (до 1 міс), криза одного року, криза трьох років, криза семи років, підліткова криза (11 — 12 років), юнацька криза.

За Д.Б. Ельконіним дитинство ділиться на *7 періодів*:

- 1) вік немовляти — до 1 року;
- 2) раннє дитинство — 1—3 роки;
- 3) молодший і середній дошкільний вік — 3—4—5 років;
- 4) старший дошкільний вік — 4 (5—6) 7 років;
- 5) молодший шкільний вік — 6 (7—10) 11 років;
- 6) підлітковий вік — 10 (11—13) 14 років;
- 7) ранній юнацький вік — 13 (14—16) 17 років.

Весь процес дитячого розвитку ділиться на *3 етапи*: 1) дошкільне дитинство (0—6) 7 років; 2) молодший шкільний вік (6—11 років); 3) середній і старший шкільний вік (12—17 років).

Кожен з етапів складається з двох періодів, які відкриваються міжособистісним спілкуванням як провідним типом активності, яка спрямована на розвиток особистості дитини, і завершується предметною діяльністю, пов'язаною з інтелектуальним розвитком, формуванням знань, умінь і навичок та реалізацією операційно-технічних можливостей дитини.

Перехід від одного етапу до іншого супроводжується кризами, тобто невідповідністю між рівнем досягнутого особистісного розвитку і операційно-технічними можливостями дитини. 3 роки і 11 років — це кризи відносин, за ними виникає орієнтація в людських відносинах. 1 рік і 7 років знаменуються кризами світогляду, які відкривають орієнтацію в світі речей.

Концепцію Д.Б. Ельконіна розвинув і деталізував Д.І. Фельдштейн. У його роботах акцент робиться на розвитку особистості, а не пізнавальних процесів, який він розглядає як підйом з однієї шаблони на іншу.

Д.І. Фельдштейн вважає, що в процесі соціального розвитку дитини як особистості проявляються певні закономірності. Однією з них є зміна соціальної позиції особистості. Переходи з одного рівня розвитку на інший можуть відбуватися плавно і швидко зі значними якісними змінами в особистості.

Під час плавних перехідних періодів дитину мало турбують питання свого становища серед інших, при різких змінах соціальної позиції особистості на перший план в самосвідомості дитини виходять саме ці питання.

В середині кожного періоду процес розвитку проходить 3 стадії:

1. Розвиток певної сторони діяльності.
2. Максимальна реалізація, кульмінація розвитку даного типу провідної діяльності.
3. Насичення цією діяльністю і актуалізація другої її сторони (під сторонами мають на увазі предметний і комунікативний аспекти).

Підсумовуючи, ми бачимо, що більшість існуючих на сьогодні концепцій психічного розвитку не протирічать, а взаємодоповнюють одна одну, і, що головне, дозволяють пояснити виникнення, розвиток та прояви складного психічного життя людини в різних сферах її життєдіяльності.

3. Психічний розвиток і навчання

Основні підходи до проблеми співвідношення навчання і розвитку

Для сучасної школи питання про співвідношення навчання і розвитку має першочергове значення, зумовлене трьома чинниками:

1. Ми прагнемо до всебічного розвитку особистості й не можемо задовольнитись формуванням людей, які володіють лише знаннями і вміннями.

2. Другим чинником є темпи розвитку науки, швидке збагачення знань, за якими школа не встигає, — адже неможливо необмежено збільшувати період навчання. А тому необхідно дати засоби для самостійної і безперервної самоосвіти. Серед цих засобів основним є готовність до серйозної розумової діяльності.

3. Тривалий час віковим особливостям приписували роль незмінного та непереборного фактора. Якби вікові особливості були настільки нединамічні, то це б означало, що ніяке навчання не в змозі подолати обмежені самою природою можливості того чи іншого віку. Виявлення співвідношення навчання і розвитку і означало спробу відповісти на запитання,

чи можна навчанням зняти уявлювану обмеженість вікових можливостей та розширити ці можливості й досягти більшої раннього розвитку, ніж прийнято було вважати. II

Проблема навчання і розвитку актуалізується, як правило, в критичні періоди перебудови школи, тобто інтерес до неї загострюється тоді, коли система традиційної шкільної освіти не справляється з новими соціальними завданнями, не забезпечує необхідного рівня орієнтації людини в складних умовах сучасного виробництва і суспільного життя. Прагнення зробити цю систему адекватною новим соціальним вимогам неминує призводити до перегляду змісту встановлених понять «навчання», «засвоєння», «формування психіки».

В психології можна виділити кілька підходів, кілька спроб розв'язати питання співвідношення розвитку і навчання.

У центрі *першого підходу*, який пропонувався в історії науки, було положення про *незалежність процесів дитячого розвитку від процесів навчання*. Таких теорій було кілька і всі вони розглядали навчання як зовнішній процес, який повинен так чи інакше узгоджуватись із дитячим розвитком, але який сам по собі не бере активної участі в дитячому розвитку, нічого в ньому не змінює, а швидше використовує досягнення розвитку, аніж просуває його хід і змінює його напрямок.

Типовим представником цього напрямку є Ж. Піаже, який вивчав розвиток дитячого мислення незалежно від процесів навчання дитини.

За Піаже тип і рівні психічного розвитку, зокрема розвиток інтелекту, самі визначають можливість повноцінного засвоєння і розуміння того, що дається в навчанні. У психічного розвитку свої джерела і свої рушійні сили, незалежні від спеціального навчання (як дошкільного, так і шкільного). Прояв цих джерел і за часом, і функціонально передусе оволодінню тими чи іншими поняттями і уміннями. Наприклад, Піаже стверджує, що дітям менше семи-восьми років недосяжні повноцінні дії з числом. Широко описаний Піаже феномен «незбереження кількості», який можна виявити в такому експерименті. В дві однакових посудини наливають рівну кількість води. Потім дитина бачить, що воду з однієї посудини переливають в іншу, більш вузьку і високу. Орієнтуючись на висоту рівня води, дитина говорить, що води стало більше. Однак, як показали пізніше дослідження

вітчизняних психологів, цей феномен легко знімається уже в п'ятирічних дітей, якщо їх навчають використовувати дію вимірювання.

Таким чином, при цьому підході допускається повна незалежність процесів розвитку від процесів навчання, що проявляється навіть у часовому розподілі обох цих процесів. Розвиток повинен здійснювати свої певні закінчені цикли, певні функції повинні дозріти, перш ніж школа може приступити до навчання відповідних знань та навичок дитини.

Навчання ніби плететься, за висловом Л.С. Виготського, у хвості розвитку, а розвиток завжди йде попереду навчання. Уже завдяки одному цьому наперед виключається будь-яка можливість поставити питання про роль самого навчання в ході розвитку і дозрівання тих функцій, які активізуються самим ходом навчання. Їх розвиток і дозрівання є швидше передумовою, ніж результатом навчання. Навчання надбудується над розвитком, нічого не змінюючи в ньому по суті.

Другий підхід у розв'язанні цього питання — це теза про те, що навчання і є розвиток. Представники цієї точки зору Торндайк і У. Джеме вважали, що навчання і розвиток співпадають один з одним як дві рівні геометричні фігури при накладанні.

На перший погляд може видатись, що ця точка зору є більш прогресивною, ніж попередня, оскільки та брала за основу роз'єднання процесів навчання і розвитку, а ця надає навчанню центрального значення в ході дитячого розвитку. Однак, при ближчому розгляді цієї точки зору виявляється, що при своїй видимій протилежності, в основному пункті вони співпадають і виявляються схожими одна на одну. Закони розвитку продовжують і в цій групі теорій розглядатись як природні закони, з якими навчання повинне рахуватись таким же чином, як техніка повинна рахуватись з законами фізики, і в яких навчання настільки ж безсиле змінити будь-що, як найдосконаліша техніка безсила змінити що-небудь в загальних закономірностях природи.

Однак при всій подібності обох теорій в них є суттєва відмінність, яку можна найбільш чітко уявити, якщо звернути увагу на часовий зв'язок процесів навчання і процесів розвитку. Як ми бачили раніше, автори першої теорії стверджували, що цикл розвитку випереджають цикли навчання. Дозрівання йде

попереду навчання. Для другої теорії обидва ці процеси здійснюються рівномірно і паралельно, так, що кожен крок у навчанні відповідає крокові в розвитку. Розвиток іде за навчанням, як тінь за своїм предметом. Отже, будь-яке навчання, що передує чи йде позаду, втрачає сенс з точки зору цієї теорії, оскільки її основною догмою є одночасність, синхронність.

Третій напрямок об'єднує теорії, які намагаються подолати крайнощі двох попередніх шляхом їх простого суміщення.

З одного боку, розвиток мислиться як процес, що не залежить від навчання, з другого — саме навчання, в процесі якого дитина набуває цілого ряду нових форм поведінки, розглядається як тотожне з розвитком. Таким чином, створюються так звані дуалістичні теорії розвитку, яскравим представником яких може слугувати вчення Кофки про психічний розвиток дитини.

Згідно з цим вченням, розвиток, за своєю природою, це два тісно пов'язаних, взаємо обумовлених процеси. З одного боку, дозрівання, яке безпосередньо залежить від розвитку нервової системи, а з другого боку, навчання, яке саме, за визначенням Кофки, являє собою процес розвитку (тобто розвиток як дозрівання і розвиток як навчання). Новим у цій теорії є три моменти:

1. *Посаднання* двох протилежних точок зору. Уже сам цей факт говорить про те, що вони не є протилежними, такими, що виключають одна одну, а по суті мають між собою щось спільне.

2. *Ідея взаємозалежності*, взаємного впливу двох основних процесів, з яких складається розвиток, тобто ідея про те, що процес дозрівання готує і робить можливим процес навчання. Процес навчання ніби стимулює і просуває вперед процес дозрівання.

3. *Розширення ролі навчання* в процесі дитячого розвитку. Якщо за Торндайком навчання і розвиток співпадають один з одним усіма своїми точками, то для Кофки розвиток — це більш широке поняття, аніж навчання. Наприклад, дитина навчилася якійсь операції. Тим самим вона засвоїла певний структурний принцип, сфера застосування якого ширша, аніж лише операція того типу, на якій цей принцип було засвоєно. Отже, здійснюючи крок у навчанні, дитина просувається в

своєму розвитку на два кроки, тобто навчання і розвиток не співпадають.

Принципово нове розв'язання знайшла проблема співвідношення навчання і розвитку в роботах Л. С. Виготського. При вивченні цієї проблеми він відштовхується від своєї загальної *теорії розвитку психіки*, яка вже згадувалась і коротко може бути сформульована так: будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з'являється на сцені два рази: спочатку як діяльність колективна, *соціальна*, тобто як функція *інтерпсихічна*, а другим раз, як діяльність *індивідуальна*, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція *інтрапсихічна*.

Приклад з розвитком мовлення: спочатку мовлення виникає як засіб спілкування між дитиною і людьми, що її оточують, тільки після, перетворюючись у внутрішнє мовлення, воно стає основним засобом мислення самої дитини, стає її внутрішньою* психічною функцією.

Спираючись на це положення, Л.С. Виготський висунув таку формулу: *лише те навчання є хорошим, яке забігає наперед розвитку.*

Таким чином, включивши предметну діяльність дитини і її спілкування з дорослими в число складових частин і рушійних сил розвитку, надаючи їм значення факторів, що формують психічне життя дитини, Л.С. Виготський перекреслив ідею спонтанного дозрівання душевних здібностей і думку про те, що зовнішнє середовище лише гальмує прояв внутрішніх психічних властивостей або лише сприяє їх виявленню.

Думка про те, що всі складні форми психічного життя дитини формуються в процесі *спілкування*, що функція, яка раніше була розподілена між двома людьми, пізніше стає внутрішньою психічною функцією дитини, положення про те, що *найважливішим фактором психічного розвитку є засвоєння людського досвіду*, який передається за допомогою мови, — все це стало висхідним для розв'язання питання про співвідношення навчання і розвитку, яке запропонував Л.С. Виготський і яке й призвело до перегляду найбільш суттєвих положень практики дитячої і педагогічної психології.

Наводимо основні думки Л.С. Виготського щодо проблеми | співвідношення навчання і розвитку.

Якщо весь психічний розвиток дитини відбувається в процесі і спілкування, то з цього витікає, що *спілкування* і його найбільш |

Якщо дитина не спроможна вирішити запропоноване завдання (доступне для дітей даного віку) ні самотійно, ні за допомогою, якщо вона не зможе скористатись допомогою дорослого і перенести засвоєні в навчанні прийоми на самотійне вирішення завдань, — в такому разі є підстави говорити про дефекти розумового розвитку дитини, про її розумову затримку. Якщо ж дитина не могла розв'язати дане завдання самотійно, але справляється з ним за допомогою дорослого і в подальшому перенесе отриманий досвід на самотійне розв'язання завдань, то немає повних підстав для низької оцінки її розумових можливостей.

Ідея «зони найближчого розвитку» і запропоновані прийоми її вивчення дозволили Л.С. Виготському ввести *динамічний принцип* у вивченні розумового розвитку дитини і оціненні можливостей її розвитку, а це дозволило вирішити ще одне важливе завдання — дати *наукові основи для раціонального педагогічного впливу на дитину*. Усвідомлюючи, які операції дитина може виконувати за допомогою дорослого, тобто, які можливості знаходяться в «зоні найближчого розвитку», вчитель може не лише передбачати подальший психічний розвиток свого учня, але й впливати на цей розвиток, керувати ним. «Педагогіка повинна орієнтуватись не на вчорашній день, а на завтрашній день дитячого розвитку», — писав Л.С. Виготський. *Навчання з орієнтацією на зону найближчого розвитку дозволяє вести розвиток вперед та враховувати індивідуальні відмінності дитини.*

Навчання перебудовує всю систему свідомості дитини, оскільки вона не є сумою окремих процесів, функцій, які розвиваються ізольовано, а їх структурою, системою, і розвиток кожної залежить, від того, в яку структуру вона входить та яке місце в ній займає. Так, наприклад, у ранньому віці центральне місце в структурі свідомості займає сприймання, у дошкільному — пам'ять, у молодшому шкільному — мислення і т.д. І всі інші функції в цьому віці розвиваються під впливом домінуючої. Перебудова структури свідомості обумовлюється рівнем розвитку узагальнень, що й є показником психічного розвитку дитини, тому, формуючи узагальнення, навчання перебудовує всю систему свідомості. «Один крок у навчанні може означати сто кроків у розвитку», — писав Л.С. Виготський.

Г.С. Костюк розглядає розвиток і навчання згідно своєї концепції, в *діалектичному взаємозв'язку*. При всьому важливому значенні навчання в психічному розвитку особистості *розвиток неможливо звести доучіння*, тобто засвоєння знань, умінь та навичок, досвіду. Розвиток не вичерпується тими змінами особистості, які прямо витікають з навчання. Він характеризується, як писав І.М. Сеченов, тими «розумовими переворотами», які відбуваються в голові учня, коли він навчається говорити, читати і писати, засвоює соціальний досвід, що передається йому в усній чи письмовій формі. В результаті цих «переворотів» і виникають *нові якості, нові структури психічної діяльності*. Розвиток йде далі того, що засвоюється в той чи інший момент навчання з того чи іншого предмета. Він являє собою *цілісні прогресивні зміни особистості, її поглядів на довкілля, її почуттів, здібностей*. Зрушення в розвитку розширюють можливості подальшого учіння, засвоєння нового, більш складного матеріалу, створюють нові резерви навчання.

Таким чином, підкреслює Г.С. Костюк, між *навчанням і розвитком існує взаємний зв'язок*. Навчання, активно сприяючи розвитку учнів, саме користується його плодами для досягнення своїх нових цілей. Тут причина і наслідок міняються місцями. *Характер і динаміка цього взаємозв'язку залежить від того, як будується і протікає навчання, чому і як навчаються школярі, наскільки навчання спрямоване на розвиток*.

Навчання розвиває учнів, перш за все, своїм *змістом*. Його розвиваючий ефект підвищується, якщо в процесі навчальної роботи виділяються основні *поняття, принципи, ідеї*, навколо яких основний зміст вибудовується, організовується в певну систему, структуру. Навчання, яке мало приділяє уваги *системній організації* знань і надміру завантажує пам'ять учнів розрізненими знаннями, мало сприяє розвитку.

Засвоєння системи знань вимагає формування в учнів відповідних їй *систем дій і операцій, оптимальної їх структури*. Якщо ця структура збіднена (зводиться, наприклад, до запам'ятовування і відтворення словесних формулювань), то знання повноцінно не засвоюються і не впливають належним чином на розвиток учнів. При одному і тому ж змісті навчання вирішальним є його *метод*, який визначає *способи і характер дій учнів з навчальним матеріалом*. Від методу **навчання** залежить те, якою мірою воно сприяє розвитку учнів. Відомо,

що погано організоване навчання може гальмувати розвиток учнів. Тому проблема підвищення ефективності навчання є надзвичайно актуальною.

При раціональних програмах і методах навчання школярі успішно оволодівають тими знаннями і уміннями, які раніше вважалися недоступними для їх віку. Дослідження, проведені під керівництвом В.В. Давидова, показали, що вікові можливості засвоєння знань учнями значно ширші, ніж їх використання у звичайному навчанні. Однак це не означає, що кожній дитині на будь-якій стадії розвитку можна, як стверджував Дж. Брунер, викладати будь-який предмет в достатньо повноцінній формі. Вік певною мірою обмежує пізнавальні можливості учнів. Кожному віку властиві свої особливості способів засвоєння і мотивації.

Навчання впливає на розвиток школярів і своєю *організацією*. Воно є формою їх колективного життя, спілкування з учителем і один з одним. У класному колективі складаються певні взаємовідносини (співробітництва при виконанні навчальних та інших завдань, взаємодопомоги та ін.), в ньому формується громадська думка, підтримуються одні тенденції в учінні і поведінці учнів і засуджуються інші, утворюються малі групи, які так чи інакше впливають на розвиток школяра. Через класний колектив школярі включаються в різні види позакласної та позашкільної діяльності (ігрової, художньої, трудової та ін.), у виконання доступних їм суспільно-корисних доручень, які з'єднують їх навчання з життям суспільства, що також є важливим для формування їх моральної свідомості. Від того, як використовуються всі ці фактори, залежить *виховна ефективність навчання*, його роль у всебічному розвитку учнів.

Навчання ставить перед учнями нові пізнавальні завдання, озброює їх засобами розв'язування цих завдань, і тому йде попереду розвитку. Разом з тим, воно спирається не лише на актуальні досягнення в розвитку, але й на потенційні його можливості, які завжди ширші їх реалізації. У цьому відношенні розвиток іде далі від того, що набувається учнями на кожному етапі навчання, воно *відкриває нові можливості засвоєння ним більш складних систем понять і пов'язаних з ними дій і операцій*.

Навчання не лише сприяє розвитку, але й залежить від нього. *Воно веде за собою розвиток, спираючись на його досягнення*. Учні можуть вчитись лише тому, до чого в них є готовність, а вона є

наслідком їх загального розвитку, в якому бере участь не лише навчання, але й інші його зовнішні і внутрішні умови. Доступність того чи іншого навчального матеріалу визначається співвідношенням вимог, які пред'являються цим матеріалом до учнів та рівнем розвитку їх можливостей.

Педагогічна практика показує, що навчання залежить від *індивідуальних відмінностей в навчальності*, від схильностей учнів та їх загальних і спеціальних здібностей. На кожному етапі навчання спостерігаються відмінності в темпі і якості засвоєння шкільного матеріалу, у виробленні необхідних для нього дій, операцій, узагальнених прийомів розумової діяльності, у перенесенні їх на виконання нових навчальних і практичних завдань. Внаслідок цього подібне за своїм змістом і методами навчання робить неоднаковий внесок у розвиток різних учнів. А тому диференціація та індивідуалізація навчання у відповідності зі схильностями, здібностями учнів необхідна для того, щоб підвищити вплив навчальної діяльності на їх розвиток. *Основні напрямки психічного розвитку дітей у навчально-виховному процесі* а) **зміст навчання і психічний розвиток** Головною і визначальною стороною розвитку дітей у процесі навчання є *ускладнення знань і способів діяльності*. На сьогоднішній день багатьма дослідниками доведено, що, змінюючи зміст навчання, тобто ті знання і способи діяльності, які передаються дитині, можна суттєво змінити і розвиток дитини.

У багатьох дослідженнях (П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов та ін.) отримано дані, які свідчать, що включення в зміст навчання спеціальних засобів призводить до принципових змін тих стадій інтелектуального розвитку, які вважались абсолютними і незмінними. Так знімається «феномен Піаже», те ж відноситься і до формування логічних операцій. За Піаже ці операції розвиваються лише до 11—12 років. Однак, якщо вводити спеціальні засоби їх виконання, вони виявляються доступними вже в дошкільному віці. Наприклад, коли дітей 6—7 років навчали використовувати зразок-еталон для об'єднання предметів за певною ознакою, то це суттєво змінювало у дітей механізми і стадії розвитку операції *класифікації*. Отримані в дослідженнях

дані говорять про те, що діти молодшого шкільного, а інколи ; і дошкільного віку, можуть засвоїти науковий зміст навчальних предметів. *Оволодіння науковими знаннями обумовлює кардинальну перебудову мислення дітей.*

Знання, що відповідають певному предмету науки, характеризуються складною структурою, яка включає особливі завдання, об'єкти і операції. Необхідно, щоб діти засвоювали нові операції в їх специфічних функціях, тобто в зв'язку з тією діяльністю, засобом виконання якої є дана операція. Наприклад, арифметичні дії вводяться як засіб вирішення арифметичних задач. Сукупність операцій, які необхідні для виконання певної задачі, і складають спосіб рішення задачі.

Таким чином, *у процесі навчання діти засвоюють певні задачі і способи їх розв'язання.* Можливість розв'язувати більш широке коло завдань залежить від *узагальненості* засобу, а засоби різної узагальненості відрізняються перш за все своєю структурою. Так, багато дітей розв'язують арифметичні задачі в 1 класі, орієнтуючись на конкретну дію і переходять від неї безпосередньо до арифметичної дії, а тому вони роблять помилки при розв'язуванні так званих зворотніх задач. Наприклад, у задачі «Хлопчик віддав товаришеві 3 олівці. У нього залишилось 5. Скільки олівців у нього було?» — діти застосовують дію віднімання, оскільки саме ця дія у них пов'язана зі словами «віддав», «залишилось». Діти не розуміють узагальненого змісту арифметичної дії. Нерозуміння пояснюється тим, що узагальнений спосіб розв'язування задач має складну структуру, яка включає відношення «рівність-нерівність», «частина-ціле» і арифметичну дію. Діти, яких навчили узагальненому способу, однаково легко розв'язували і прямі, і зворотні задачі.

Отже, зміст навчання — особливості способів діяльності і знань, що засвоюються дітьми, певна послідовність у навчанні характеризує одну з основних сторін розвитку дітей. *Зміст навчання визначає загальний тип і структуру розумового розвитку дитини.*

б) розвиток психологічних механізмів застосування способів і знань

Одні й ті ж способи, визначаючи загальний тип діяльності, можуть застосовуватись дітьми з різною мірою успішності. Останнє залежить від особливостей психологічних механізмів,

які лежать в основі здійснення конкретної діяльності. Дані, отримані в психологічних дослідженнях, показують, що ці механізми не зводяться до операцій і стосунків, які специфічні для окремих навчальних предметів, а мають узагальнений характер. Так, Н. Менчинською, Богоявленським, Кабановою-Меллер показано значення *узагальнених прийомів розумової діяльності* (абстрагування, порівняння, аналізу, синтезу) в загальному процесі розумового розвитку дітей.

Наприклад, щоб використати відношення «частина-ціле» при розв'язуванні арифметичної задачі дитина повинна співвідносити узагальнене значення про це відношення з конкретними умовами задачі і виділити в умові такі елементи, які відповідають даному відношенню. (Олівці, які були у хлопчика в вищеприведеній задачі, — це ціле, а те, що залишилось, і те, що він віддав, — частини). Може здатися, що це відбувається саме по собі і що за таким баченням не лежить ніяких особливих дій. Насправді це не так. *У процесі застосування способу необхідно співвідносити даний спосіб і засвоєні знання з конкретною задачею, в якій вони застосовуються.* Учні можна навчати більш високим формам такого співвідношення, наприклад, умінню зв'язувати, співвідносити конкретні і абстрактні знання.

Тип чи рівень розвитку психологічних механізмів мислення у одного й того ж учня, як правило, виявляється одним і тим же при виконанні різних діяльностей, навіть, в різних навчальних предметах. Наприклад, діти, які орієнтуються переважно на конкретний зміст матеріалу і не можуть виділити абстрактне узагальнене значення, нерідко виявляють це і в математиці, і в фізиці, і в історії і т.п. Точно так же тенденція до формалізму, переважання абстрактних схем шкодить аналізу і врахуванню конкретних особливостей матеріалу і може проявитися у дітей у різних видах діяльності.

Отже, *розвиток узагальнених дій (порівняння, аналіз, синтез і т.д.) визначає успішність застосування засвоєних засобів.* Формування даних психологічних механізмів складає важливу сторону процесу розвитку дітей.

в) розвиток загальних властивостей особистості

В процесі розвитку відбувається не лише зміна, ускладнення знань і способів дій. *Психічний розвиток дитини включає і зміну*

її особистості в цілому, тобто розвиток загальних властивостей особистості.

В процесі розвитку змінюються різні сторони психічної діяльності дітей, відбувається накопичення і зміна способів, умінь виконувати все більшу кількість різноманітних дій, змінюються знання і уявлення, формуються нові мотиви і інтереси. Серед цих змін можна виділити найбільш загальні. До них відносяться:

- 1) загальні властивості особистісної спрямованості дитини;
- 2) особливості психологічної структури її діяльності;
- 3) рівень розвитку механізмів свідомості.

В розвитку *особистісної спрямованості* виділяють типи: навчальна спрямованість, пізнавальна і спрямованість на взаємовідносини з іншими людьми.

Провідна спрямованість дитини визначає основні особливості її поведінки.

Дітям з провідною *навчальною* спрямованістю важливо добре вчитись, виконувати вимоги вчителя, отримувати хороші оцінки.

При *пізнавальній* спрямованості діти проявляють інтерес до процесу навчання, люблять розв'язувати задачі, але не з усіх предметів однаково старанні, оскільки на першому плані у них інтерес до певних знань.

Якщо для дитини найбільш значущими є *взаємовідносини* з іншими, то вона прагне зайняти певний статус в колективі, завоювати позитивне ставлення до себе.

Провідна спрямованість визначає і інші сторони психічного розвитку дітей.

З віком може відбуватись зміна провідної спрямованості учня. Так, у молодших школярів поступово підвищується значущість навчальної діяльності, а до 4-ого класу — значущість взаємовідносин з іншими людьми.

Розвиток психологічної структури діяльності. Структуру діяльності, як відомо, складають такі елементи: мотив (те, ради чого виконується дана діяльність); мета (уявлення про кінцевий результат діяльності); операції і способи, необхідні для досягнення мети та об'єкт (матеріал, з якого отримується результат).

Визначальним в діяльності є зв'язок мети з мотивами. Молодші школярі можуть виконувати якусь діяльність, керуючись різними мотивами, але, незважаючи на це, мета у них ще легко

втрачається. В розвитку дитини цілеспрямованість діяльності формується поступово. В три роки діти ще не можуть організувати свої дії відповідно до наміченої мети, вони легко її втрачають. В 5—7 років дії дітей багато в чому визначаються матеріалом та предметною ситуацією. І якщо дитина приходить в школу, маючи низький рівень розвитку цілеспрямованості, організованості, то це значно ускладнює процес її навчання. Уміння встановлювати стосунки між метою діяльності та мотивом у учнів встановлюється лише на кінець молодшого шкільного віку. З віком розвивається також уміння планувати свою діяльність і реалізовувати свої плани. Все це стосується і навчальної діяльності.

Розвиток змісту, структури і механізмів свідомості. Перш за все це проявляється в зміні особливостей мислительної діяльності дитини: дошкільники відображають *ситуації в цілому* і лише зовнішні ознаки предметів, поступово вони навчаються виділяти *функції предметів*, їх будову, формуються *поняття*. Один і той же об'єктивний зміст відображається дітьми по-різному, виділяються різні сторони і ознаки цього змісту, а це означає, що змінюється *об'єктивний зміст* свідомості дитини.

Рівень розвитку свідомості і мислення дитини визначає і складність тих понять, які використовує дитина, оскільки свідомість являє собою не механічне відображення зовнішніх властивостей предметів, а синтез різних ознак в єдине ціле. А тому, *здатність дитини зв'язувати різні ознаки в єдиному, цілісному предметі і є показником розвитку свідомості*.

Експериментально це можна перевірити таким чином (за А.В. Петровським). Дітям приводять 4—7 різних ознак (швидкий, зелений, довгий, твердий) і просять визначити предмет. Зв'язування всіх ознак свідчить про високий рівень розвитку механізмів свідомості. На низькому рівні дітям складно зв'язати навіть дві ознаки. Старші дошкільники можуть зв'язувати, як правило, лише конкретні ознаки, тоді як в 2—3 кл. вже проявляється синтезування абстрактних ознак. Поєднання цих особливостей є умовою успішного, самостійного, творчого розв'язування задач.

Важливим критерієм розвитку свідомості дитини є усвідомлення самої себе, свого «Я», рівень розвитку рефлексії.

Отже, *основними напрямками процесу психічного розвитку дитини є:*

- розвиток знань і способів діяльності в процесі навчання;
- розвиток психологічних механізмів їх застосування;
- розвиток загальних властивостей особистості.

Взаємозв'язок та взаємообумовленість цих ліній призводять до змін, які називають психічним розвитком.

Кожна з цих ліній розвитку характеризується як загальними для всіх, так і специфічними для кожної особливостями. Основною загальною закономірністю і умовою є розвиток всіх психічних утворень на основі діяльності та активності самого суб'єкта.

0 Література

- Божоевич Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.
- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций.— М: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Давыдов В.В., Зинченко В.П.* Принцип развития в психологии. // Вопросы философии, 1981, № 12.
- Запорожец А.В.* Основные проблемы онтогенеза психики. Избранные психол. труды, т.1.— М., 1988.
- Зльконин Д.Б.* Избранные психологические труды.— М., 1989.
- Зриксон Э.* Идентичность: юность, кризис.— М, 1996.
- Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості— К., 1989.
- Обухова Л.Ф.* Возрастная психология.— М, 1996.
- Обучение и развитие / Под ред. П.В.Занкова).— М.: Педагогика, 1975.
- Пиаже Ж.* Избранные труды.— М., 1994.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии.— М, 1946.
- Фрейд Э.* Введение в психоанализ.— М., 1991.
- Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильясова и В.Я.Ляудис— М: Изд-во МГУ, 1981.

III. ПСИХОЛОГІЯ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

Дошкільне дитинство включає такі періоди: немовлячий — III до року (новонароджений до 2 міс); ранній вік — 2,3-й роки * життя; дошкільний вік — 4,5,6-й роки життя (4 рік — молодший дошкільник, 5 рік — середній дошкільник, 6 рік — старший дошкільник).

1. Психологія немовлячого періоду

Новонародженість

Дитина, з'явившись на світ, сповіщає про це оточуючих своїм криком. Це перший критичний період розвитку дитини — період новонародженості. Психоаналітики говорять, що це перша травма, яку переживає дитина, але вона настільки сильна, що все наступне життя людини проходить під знаком цієї травми.

Не драматизуючи цю подію, все ж таки зазначимо, що процес народження — тяжкий, переломний, критичний момент у житті дитини.

Народжуючись, дитина фізично відокремлюється від матері. Вона потрапляє в зовсім інші умови: холод, яскрава освітленість, повітряне середовище, яке вимагає іншого типу дихання, необхідність зміни типу харчування. Вступають в дію інші види фізіологічної регуляції поведінки, і багато фізіологічних систем починає функціонувати по-новому.

Криза новонародженості — проміжний період між утробним (пренатальним) та позаутробним (постнатальним) способом життя. Коли б поруч з новонародженою дитиною не було дорослої людини, то через кілька годин вона б загинула. Перехід до нового способу існування забезпечується тільки дорослим.

У перші кілька днів постнатального життя вона ніби робить крок назад у своєму фізичному розвитку, втрачає у вазі. «Ніколи людина не стоїть так близько до смерті,— писав П.П. Блонський,— як у години народження».

Дитина народжується значно безпомічнішою, ніж діти більшості тварин. Вона не здатна не тільки захистити себе, а навіть тримати прямо голівку, не спроможна ще сприймати

навколишні предмети, знаходити їжу, пересуватися. Однак, дитина, що спить 80% часу на добу і прокидається лише, щоб попоїсти, забезпечена всім необхідним для того, щоб жити в тих умовах, до яких вона біологічно підготовлена. Такими є специфічно людські умови її життя.

Новонароджена дитина має свої анатомо-фізіологічні ознаки. У неї відносно велика голівка і короткі ніжки. У тілі 70% становить вода. Вага — 3—3,5 кг, довжина тіла — 49—51 см. М'язи та зв'язки ще дуже слабкі, кістки не зміцнілі, не сформовані нервові механізми, що забезпечують рухи рук і самостійне пересування дитини.

До моменту народження дитини нервова система морфологічно сформована.

Вага головного мозку становить близько 372—400 г. У корі великих півкуль є основні борозни і звивини, така сама кількість нервових клітин, що й у мозку дорослої людини. Проте нервові клітини майже не мають розгалужень, провідні шляхи не мієлінізовані (утворення оболонки навколо нервових волокон) і знаходяться у прямій залежності від кількості і різноманітності подразників.

З перших днів життя у дитини функціонує система безумовних рефлексів: харчових, захисних та орієнтувальних. Найважливішими з них є ті, що регулюють внутрішнє середовище організму — дихання, кровообіг, температуру тіла. Це також і рефлекс ссання. Його легко можна спостерігати: новонароджений починає робити рухи ссання як тільки який-небудь предмет потрапляє йому в рот. Спостерігаються у дитини і деякі вроджені рухи, які слугують для захисту від шкідливих зовнішніх дій — він кашляє, чхає і тим самим уникає перешкод для дихання, мигає, якщо в очі щось попадає, зажмурює очі від яскравого освітлення. Це захисні рефлекси. І все ж таки в більшості випадків новонароджений відповідає на різні різкі зовнішні подразники однаково — здригається, збуджено рухає ручками та ніжками, плаче.

Є у новонародженого і рефлекторні рухи, які показують, що його організм може ввічати не лише негативні впливи зовнішнього світу. Це повернення очей і голівки у бік джерела світла. У сонячний день в дитячих кімнатах пологових будинків можна спостерігати, як голівки дітей повернуті до вікон. А

якщо повільно рухати перед обличчям новонародженого запалену свічку, його очі починають рухатися у той же бік.

До захисних механізмів належать і атавістичні рефлекси. Ці рефлекси, вважають вчені, не мають значення для подальшого розвитку організму, хоча саме їх прояви більше і всього схожі на такі складні види дій як хапання, ходьба, і плавання.

Саме до таких атавізмів належить і рефлекс чіпляння. У відповідь на тактильне подразнення долоні новонародженого пальцем або паличкою його пальчики стискаються так міцно, що дитина може повиснути на шнурку, схватитися за паличку двома руками і піднятися, утримуючи свою вагу. Цей рефлекс чіпляння ще називають рефлексом Робінзона. Якщо різко опустити дитину вниз, його напівзігнуті рученята автоматично зводяться вгору, розкриваються і притискаються, ніби намагаються вхопитися за щось при втраті рівноваги (рефлекс Моро). Ще один рефлекс виражається в своєрідному «повзанні» новонародженого, відштовхуванні ніжками від опори. Якщо покласти дитину на стіл животом вниз і прикласти дощечку (або просто долоню) до підшви ніг, то вона буде відштовхуватися і рухатися вперед, поступово пересуваючи дощечку. Можна «змусити» новонародженого переповзти стіл. І, нарешті, потрапивши в воду, дитина починає робити рухи, що дозволяють їй «плавати».

Був час, коли вчені вважали, що ці рефлекси лежать в основі хапання, ходьби, плавання. Та більш уважні спостереження показали помилковість цього передбачення. Як виявилось, рефлекси чіпляння та відштовхування ніжками від опори не переходять в хапання та ходьбу, а зникають повністю ще раніше, ніж дитина починає навчатися цим діям.

Виникає питання: для чого тоді потрібні ці рефлекси дитині, яка щойно з'явилася на світ? Відповідь на це запитання дало вивчення рефлексів новонароджених тварин. Малюку майже одразу після народження необхідно дуже міцно чіплятися за шерсть матері — так вона разом з нею перескакує з гілки на гілку дерев. Більшості малюків тварин необхідно самостійно пересуватися. А плавати всі тварини «вміють» від народження. Цьому їх не вчать.

Висновок полягає в тому, що рефлекси чіпляння, відштовхування, плавання — атавізми (залишки), які дістаються дитині

в спадщину від предків, вони такі ж як копчик — залишок хвоста або апендикс — залишок колись необхідної частини шлунку. Більшість же безумовних рефлексів зберігається, забезпечуючи первинне пристосування дитини до нових умов життя після народження і стаючи основою для виникнення складніших форм взаємодії дитини із середовищем, а саме умовних рефлексів. Перші умовні рефлекси виробляються за допомогою дорослої людини. Одним з перших з'являється умовний рефлекс на положення при годуванні, який з'являється на четвертому тижні.

Ось як можна описати психічне життя новонародженого. Мозок продовжує розвиватися, він ще не сформувався, тому психічне життя зв'язане, головним чином, з підкорковими центрами, а також з недостатньо розвиненою корою. Відчуття новонародженого не диференційовані: нерозривно поєднані з емоціями, що дало можливість Л.С. Виготському говорити про «чуттєвніше змозіональніє состоянія или змозіонально подчеркнутіє состоянія ошущений».

Основним пізнавальним органом дитини у перші тижні її життя є рот. Пов'язані з харчуванням рухи (ссання, ковтання, випльовування, мимічні рухи) найбільш сформовані й енергійні. Якщо доторкнутися до губів новонародженого, він відкриває рота, повертає його до подразника, туди спрямовує свій погляд. Кожний дотик до щічок, лоба викликає і посилює рухи ссання. Так створюється перша установка на об'єкт з наступним схопленням і утриманням його ротом. Ось чому природне годування має важливе значення для дитини. У ньому бере участь широкий комплекс рефлексів: нюхових, смакових, температурних, тактильних, вестибулярних,— що позитивно впливає не лише на її швидкий фізичний, а й на психічний розвиток. В умовах природнього годування раніше починає збільшуватись вага дитини, легше виробляються і закріплюються умовні рефлекси.

Важливою подією у психічному житті дитини є виникнення слухового і зорового зосередження. Слухове зосередження з'являється на 2—3-му тижні. Різкий звук, наприклад, грюкання дверей, викликає у дитини зупинку рухів, вона завмирає і замовкає. Пізніше, на 3—4-му тижні, така ж реакція виникає на голос людини. У цей час дитина не лише зосереджується на звук, а й повертає голову в бік його джерела.

Зорове зосередження з'являється на 3—5-му тижні, зовні прояви його подібні: дитина завмирає і затримує погляд і (недовго) на яскравому предметі.

На основі зорового та слухового зосередження відбувається упорядкування рухової активності дитини, яка в перші тижні його життя має хаотичний характер. З появою зорового і слухового зосередження помітно збільшується час неспання, який заповнюється тепер своєрідною активністю, що стає для неї джерелом нових вражень. Отже, на базі безумовного орієнтувального рефлексу біологічної обережності вже на третьому тижні життя у дитини виникає елементарна пізнавальна активність, пов'язана з потребою не в їжі, повітрі, теплі, а в нових враженнях (М.В. Вовчик-Блакитна).

Виникнення цього нового типу орієнтувальної активності, що має не органічний, імпульсивний характер, а являє собою рухові акти, спрямовані на зовнішню дійсність, означає першу власну поведінку дитини. Вона відділяється від матері не лише фізично, а й психічно, у неї, за словами Л.С. Виготського, починається «індивідуальне психічне життя».

Таким чином, відрізок часу, коли дитина відділена від матері фізично, але зв'язана з нею фізіологічно, і становить період новонародженості. Цей період характеризується катастрофічними змінами умов життя, помноженими на безпомічність дитини. Все це могло б привести до загибелі новонародженого, якби не склалася особлива, соціальна ситуація його розвитку. З самого початку виникає ситуація об'єктивно необхідних стосунків між дитиною і дорослим. Всі умови життя дитини зразу ж соціально опосередковані.

І все-таки соціальна ситуація розвитку ще повинна встановитися. Психологічна єдність дитини та матері ще повинна з'явитися. Та єдність, яка існує з перших днів життя, йде з боку матері, а з боку дитини її ще не існує.

Спостереження за новонародженим показали, що перші прояви емоцій виражаються криком, супроводжуються зморщенням, почервонінням, некоординованими рухами.

Стійке зорово-слухове зосередження на близько розміщених предметах, особливо при наданні тілу дитини вертикального, специфічно людського положення, викликає в неї перші позитивні емоції.

І перше її радісне збудження, жваві рухи ніжками та ручками, блискучі оченята, як правило, це реакція на людське обличчя та голос. Напевно, це відбувається тому, що цей подразник найчастіше знаходиться біля дитини в найважливіші моменти задоволення органічних потреб. Очі дитини, які вперше починають конвертувати на обличчя матері і поява посмішки на її обличчі — є показниками виділення об'єкту.

Основною формою життєдіяльності дитини стає ставлення її до матері, що годує (чи іншої особи). Активність маляти щодо матері спочатку виявляється тільки у виникненні смоктальних реакцій як умовного сигналу годування. Проте вже на першому місяці життя відбувається важлива зміна у характері реакцій дитини на матір, а потім і в усій структурі взаємин її з матір'ю. Десь наприкінці цього місяця дитя вперше ніби «визнає» матір: переставши смоктати, воно пильно і осмислено дивиться просто в очі матері, посміхається їй. З цього моменту погляд його все частіше затримується на обличчі матері, все частіше з'являється посмішка, що починає супроводжуватися радісними звуками, жвавими рухами. Такі реакції не мають відношення до процесу годування, ускладнюють, переривають його, вносять «антракти». Усталюючись, окремі емоційно-виразні реакції задоволення об'єднуються у своєрідну цілісну поведінку, яка й дістала назву «комплекс пожвавлення» (Н. Фігурін, М. Денисова).

Із реакції зосередження на обличчі матері виникає це важливе новоутворення періоду новонародженості — комплекс пожвавлення. Комплекс пожвавлення — це емоційно-позитивна реакція, яка виникає наприкінці другого місяця життя, коли мати нахилиється до маляти, у дитини з'являється весела міміка, блиск очей, посмішка, вона глибоко дихає, енергійно гуде, інтенсивно перебирає ручками і ніжками. З часом це переноситься і на інших людей. У цій складній поведінці виявляється тенденція немовляти підтримувати і встановлювати контакт з дорослими. Така поведінка зумовлюється не органічною, а соціальною потребою. Це потреба у людині, у спілкуванні з нею. Комплекс пожвавлення — це не лише реакція, це спроба впливати на дорослого (Н.М. Шелованов, М.І. Лісіна, СЮ. Мещерякова).

Комплекс пожвавлення знаменує собою кінець новонародженості і початок нової стадії розвитку — стадії немовляти.

Тому поява комплексу пожвавлення являє собою психологічний критерій кінця кризи новонародженості. Фізіологічним критерієм кінця новонародженості є поява зорового і слухового зосередження, можливості формування умовних рефлексів на зорові і слухові подразники. Медичним критерієм кінця періоду новонародженості є набуття дитиною початкової ваги, з якою вона народилася, і це свідчить про те, що фізіологічна система життєдіяльності функціонує нормально.

Психологія немовляти

Швидке фізичне зростання немовляти сприяє активному розвитку її психіки.

Ріст здорової дитини-немовляти за перший рік її життя збільшується приблизно в 1,5 раза, а вага становить майже 9—10 кг. Немовля відрізняється від дорослого пропорціями тіла. Воно має порівняно велику голівку, що становить 1/4 всього тіла (у дорослого 1/8), короткі ніжки, що становлять приблизно 1/3 всієї довжини тіла. Ріжуться молочні зубки.

Інтенсивно розвивається нервова система. Вага мозку до кінця першого року життя 850—900 г. Швидко розвиваються аналізатори, зокрема, їх мозкові частини, встановлюються зв'язки між різними ділянками кори, що відповідає збільшенню питомої ваги набутих реакцій у житті дитини.

Специфічна реакція усмішки дитини на обличчя матері є показником того, що соціальна ситуація психічного розвитку дитини вже склалася. Цю соціальну ситуацію зв'язку дитини з дорослим Л.С. Виготський назвав соціальною ситуацією «МИ». Це говорить про нерозривну єдність дитини і дорослого. Дитина нічого не може без дорослої людини. Життя та діяльність дитини немов вплетені в життя та діяльність дорослого, який доглядає за нею. Ситуація комфорту малюка залежить від дорослої людини.

Соціальна ситуація сумісного життя дитини з матір'ю призводить до виникнення нового типу діяльності — безпосереднього емоційного спілкування дитини і матері. Як показали дослідження Д.Б. Ельконіна і М.І. Лісіної, специфічна особливість цього типу діяльності заключається в тому, що предметом цієї діяльності є інша людина. Та коли предметом діяльності є інша людина, то така діяльність і є спілкування. Важливо не те, що роблять люди один з одним, підкреслював Д.Б. Ельконін, а те, що предметом діяльності стає інша людина.

Спілкування такого типу в немовлячому віці дуже яскраво виражено. З боку дорослого дитина стає предметом діяльності. З боку дитини можна спостерігати виникнення перших форм впливу на дорослого. Дуже швидко голосові реакції дитини стануть емоційно активним закликком, хникання перетвориться в поведінковий акт, спрямований на дорослого. Це ще не мова в повному розумінні слова. Це лише тільки емоційно-виразні реакції.

Спілкування в цей період повинно носити емоційно-позитивний характер. Тим самим у дитини створюється емоційно-позитивний тонус, що буде слугувати ознакою фізичного і психічного здоров'я.

Спираючись на психологічні та педагогічні факти, слід підкреслити, що соціальна ситуація психічного розвитку дитини-немовляти — це: ситуація нерозривної єдності дитини і дорослого, соціальна ситуація «МИ», соціальна ситуація комфорту. Показником існування такої соціальної ситуації є позитивний емоційний фон, який є умовою нормального фізичного та психічного розвитку дитини. Цей емоційно-позитивний фон необхідно постійно підтримувати, для чого людство і створило ерзаци присутності дорослого — пустушку та колисання.

Отже, провідною діяльністю дитини в немовлячому віці є емоційне спілкування, предметом якого для дитини є доросла людина. Перша потреба, яка формується у дитини, — це потреба в іншій людині. Тільки розвиваючись з дорослою людиною, дитина сама може стати людиною. Д.Б. Ельконін писав: перше, що ми повинні виховати у наших дітей і що розвивається протягом всього дитинства — це потреба дитини в людині, спочатку матері, батьку, потім друзях, товаришах, в колективі і нарешті — в суспільстві. На розвиток цієї потреби слід звернути особливу увагу: з дитиною необхідно розмовляти, посміхатися, розповідати казки, не посилаючись на те, що дитина ще не розуміє того, що говорить дорослий.

Перші ознаки спілкування були описані М.І. Лісіною. Це увага, інтерес до іншої людини (дитина дивиться, прислухається до голосу); емоційний відгук на появу дорослого; намагання звернути на себе увагу, бажання отримати заохочення, певне ставлення до того, що дитина робить. Дефіцит спілкування в немовлячому віці має негативний вплив на все наступне

психічне життя дитини. Користуючись словами Е. Еріксона, можна сказати, що події першого року життя формують у дитини її «основу довіри» або недовіри у ставленні до зовнішнього світу.¹ Відсутність любові між оточуючими дитину людьми і любові до дитини, на думку дослідників, обтяжить вирішення всіх вікових завдань, які будуть виникати перед дитиною протягом етапів розвитку (Г. Бронсон).

Дослідження сім'ї як основної ланки, в якій починається психічний розвиток дитини, підтверджують положення про те, що спілкування дитини і дорослого на першому році життя є провідним типом діяльності дитини. У цій діяльності виникають і розвиваються основні психологічні новоутворення немовляти. Немовлячий період складається з двох підперіодів:

I період — до 5—6 місяців;

II період — від 5—6 місяців до 12 місяців.

Основні віхи фізичного розвитку немовляти і середньостатистичні терміни їх виникнення такі:

1 місяць — дитина піднімає підборіддя;

2 місяць — піднімає груди;

3 місяць — тягнеться за предметом, але, як правило, промажується;

4 місяць — сидить з підтримкою;

^^^

5—6 місяців — захоплює рукою предмети;

7 місяць — сидить без підтримки;

8 місяць — сідає без сторонньої допомоги;

^ Н

9 місяць — стоїть з підтримкою, повзає на животі;

^ И

10 місяць — повзає, спираючись на руки і коліна, ходить, тримаючись двома руками;

^ Н

11 місяць — стоїть без підтримки;

12 місяць — ходить, тримаючись однією рукою.

Рухи немовляти дуже складні і зв'язані з цілісним сприйманням, з'єднаним з відчуттями різних модальностей.

Перший період характеризується тим, що йде надзвичайно інтенсивний розвиток сенсорних систем. Н.М. Щелованов помітив закономірність: у людини сенсорні процеси в своєму розвитку випереджують розвиток рухів. Котенята народжуються сліпими, щоб вони не розбігалися від матері. У птахів яскраво виражений механізм імпринтинга, який прив'язує їх до матері. У дитини таких механізмів немає. Його поведінка будується під контролем сенсорики.

Загальна закономірність будь-якого поведінкового акту: спочатку зорієнтуватись, а потім діяти. У дитини на самому початку життя це забезпечено природою. У перші півроку життя відбувається надзвичайно інтенсивний розвиток сенсорних механізмів, елементарних форм майбутніх орієнтувальних реакцій: зосередженість, кругові рухи, слідкування. У 4 місяці з'являється реакція на новизну (за М.П. Денісовою). Реакція на новизну — це безперечно сенсорна реакція, вона заключається ще і в довготривалому утримуванні погляду на новому предметі.

Протягом першого півріччя життя аналізаторні функції швидко вдосконалюються, про що свідчить більш тонке і стійке диференціювання різноманітних сигналів. У 9 місяців діти розрізняють основні кольори (синій, жовтий, червоний, зелений) та форми тіл (куба, кулі, призми, циліндра, конуса). Зорове зосередження, яке з'явилося ще на етапі новонародженості, удосконалюється. Після другого місяця зосередження стає більш довготривалішим, у 3 місяці його тривалість досягає 7—8 хвилин. Стає можливим слідкування за предметами, що рухаються. В 4 місяці дитина не просто бачить, але вже дивиться: активно реагує на побачене, рухається, супроводжує голосовою реакцією.

Дитина в 2—3 місяці зазвичай уже проявляє інтерес до об'єктів, які деякою мірою відрізняються від тих, що він бачив раніше. Більш того, нові, що особливо відрізняються від раніше сприйнятих предметів, можуть викликати тривожність, переляк або плач.

Дитина відрізняє об'єкти, які сприймає здоровим аналізатором за формою, складністю, кольором. На колір вона може реагувати уже в 3—4 місяці: якщо її годувати лише з червоної пляшечки, вона безпомилково вибере її серед пляшечок інших кольорів. Ці реакції виробляються по типу умовно рефлекторних зв'язків. Активний інтерес до кольору з'явиться в 6 місяців.

Розвивається також просторове сприймання, а саме сприймання глибини. Психологи провели експеримент з «обривом»: немовля розмістили на скляний стіл, під яким знаходилися дві великі дошки, прикріплені на різних рівнях. Різниця в рівнях цих дошок, обтягнутих яскравою, у велику клітину, тканиною, що і створювало ілюзію «обриву». Маленька дитина, тактильно відчуває рівну поверхню скла, повзе до

тканини, не помічає глибини. Але вже після 8 місяців більшість дітей уникають «обрива» і починають плакати.

Вважають, що немовлята мають цілісну картину світу, а не мозаїчний набір кольорових плям, ліній і розрізнених елементів. Сприймаючи не окремі властивості і якості предметів, а в цілому предмет, вони створюють узагальнені образи їх.

Зоровий і слуховий аналізатори у своєму швидкому розвитку значно випереджають руку дитини, яка лише у II періоді починає виконувати пізнавальні функції (дотик, обмацування). Від часу появи зорового й слухового зосередження головну інформацію про навколишнє дитина дістає за допомогою цих вищих аналізаторів у той час, коли I кінестетичний, статичний, вестибулярний та інші аналізатори I відіграють підпорядковану роль. Внаслідок цього всі дії дитини, у тому числі й сидіння, повзання, хода, стрибки, хоч вони і включають безумовні рефлекси, формуються на основі умовно рефлекторних зв'язків, які утворюються під впливом і дорослих, що їх голос вона чує, дії бачить і наслідує.' Розвиток слуху в малят виявляється у диференціації реакцій на звукові подразнення, виникненні орієнтувальних реакцій з поворотом голови на звук, у просторовій його локалізації. Локалізація звуку стає безпомилковою майже у всіх дітей, які розвиваються в нормальних умовах, наприкінці третього місяця. Вироблення умовних рефлексів на різні звукові сигнали виявляє здатність немовлят розрізняти звуки за висотою, силою і тембром. У другому півріччі діти уже можуть реагувати на музичні мелодії. Вже з цього віку можна вводити в життя дитини елементи музичного виховання.

Розвиток слухових відчуттів виявляється у розширенні кола сигналів (поступових звуків, шумів, стуків, дзвінків, голосів тварин), які розпізнаються немовлятами і викликають у них виразні емоції. Особливе місце займають у житті дитини звуки мовлення. Діти дуже рано виявляють особливу чутливість до звуків людського голосу. Мовлення дорослих серед інших соціальних подразників (посмішка, поглажування) найсильніше впливає на дітей, викликаючи у них складну комплексну реакцію (М.І. Лісіна). Вже на 3 місяці дитина розрізняє інтонації, відповідно реагує на них, що дає можливість використовувати їх як засіб заохочення чи стимулювання дій дитини.

Розвиваються голосові реакції дитини. Виникають перші намагання звернути на себе увагу за допомогою голосу, що свідчить про перебудову голосових реакцій в поведінкові акти. Уже з перших місяців життя розвиваються різні типи голосових реакцій: гуління, гудіння, лепетання. При вірному і достатньому спілкуванні дитини і дорослого фонематичний склад лепету відповідає фонематичному складу рідної мови.

II період немовлячого віку зв'язаний з виникненням акту хапання — першої організованої, спрямованої дії. Це справжня революція в розвитку дитини першого року життя. Акт хапання підготовлений всім попереднім життям дитини. Він організовується дорослим, і народжується як сумісна діяльність дитини з дорослим.

Акт хапання — це поведінковий акт, а поведінка передбачає обов'язкову участь орієнтування. Тому для того, щоб виникло хапання, необхідно, щоб рука перетворилася в орган обслідування, щоб вона «розкрилась». Перший час рука дитини стиснута в кулачок. Поки рука не перетвориться в орган перецепці, вона не може стати органом хапання. Хапання здійснюється під контролем зору: дитина розглядає свої ручки, слідкує за тим, щоб рука наближалася до предмету.

Акт хапання має надзвичайне значення для психічного розвитку дитини. З ним зв'язане виникнення предметного сприйняття. З розвитком хапання до п'яти місяців встановлюються зоро-тактильно-кінестетичні зв'язки, що лежать в основі початкового орієнтування дитини в просторі. Відбувається і диференціація кінестетичних відчуттів у долонях і пальцях, що призводить до розрізнення функцій пальців у акті хапання, зокрема до специфічного для людини протиставлення великого і вказівного. Виникають інші способи хапання, двома-трьома пальцями, зумовлені особливостями предметів, які дитина починає виділяти обмацуванням. Обмацування стає можливим внаслідок підвищення чутливої до кінестетичних сигналів під час руху руки і пальців.

Із виникненням обмацування рука дитини починає відігравати в її житті подвійну і надзвичайно важливу роль як органа практичної дії та органа дотику. Дитина 6—7 місяців, схопивши брязкальце, не тільки маніпулює ним, перекладає, постукує, штовхає, розхитує, а й активно обмацує його, обстежує, навпомацки виявляє якусь тріщинку, ямочку, словом, відкриває такі

його особливості, які недоступні жодним іншим аналізаторам. Активне обмацування відтепер стає важливою умовою пристосування акту хапання до особливостей сприйманого об'єкта, його форми, величини і ваги. У II півріччі діти вже по-різному готують пальці до схоплення м'яча, палички чи кубика. Тому хапання дедалі більше формується як прямо націлене на даний об'єкт наближення руки до предмета. Це стає можливим завдяки тому, що дитина вже сприймає об'єкт. Із розгорнутої сенсомоторної дії обмацування під контролем зору формуються і відокремлюються орієнтувальні зорові реакції примірювання, які, в свою чергу, випереджають і підготовляють акт хапання. Це один із прикладів формування перцептивної (орієнтувальної) дії як своєрідного інтеріоризованого образу ситуації і тих дій, які мають бути у ній виховані (О.В. Запорожець).

До кінця немовлячого віку (10—11 до 14 місяців) виникає етап функціональних дій: це більш удосконалена дія нанизування, відкривання, вкладування, але, якщо раніше дитина виконувала дію одним показаним їй способом і на одних і тих же предметах, то тепер вона намагається відтворити дію на всіх можливих об'єктах.

На перший погляд, нібито, розвиток дій — спонтанний процес. Дійсно, здається, що дитину першого року життя майже нічому навчити не можна, але людина була хитрішою. Д.Б. Ельконін говорив, що людина дуже давно придумала програмоване навчання для дітей першого року життя. Це — іграшки, в яких запропоновані ті дії, які за їх допомогою повинна виконувати дитина. Маніпулювання дитини з іграшками — це прихована сумісна діяльність. Тут дорослий присутній не безпосередньо, а опосередковано, нібито запропонований в іграшці.

Хапання, спрямоване на предмет, стимулює виникнення сидіння. Коли дитина сідає, перед нею відкриваються інші предмети. З'являються предмети, до яких дотягнутися неможливо. Знову спрацьовує закон випереджаючого знайомства дитини зі світом, випереджаючого орієнтування. Дитина тягнеться до предмета, він притягує, але отримати його можна лише за допомогою дорослого. Завдяки цьому спілкування набуває іншого характеру, воно стає спілкуванням з приводу предметів. М.І. Лісіна називала його ситуативно-

діловим. При ситуативно-діловому спілкуванні діти шукають присутності дорослого, вимагають його доброзичливої уваги, але і цього їм недостатньо — дітям необхідно, щоб дорослий мав відношення до того, чим займається дитина, і активно брав участь у цьому процесі.

Зміна предмета спілкування вимагає нових засобів і способів дії на дорослого. Із простягнутої до недосяжного предмета руки виникає вказівний жест. Він же предметно відносний і вміщує в собі зародження слова. Л.С. Виготський писав, що саме цей вказівний жест є жестом для інших. Його значення і функції створюються спочатку об'єктивною ситуацією і лише потім навколишніми людьми. Вказівний жест раніше починає вказувати рухами те, що розуміється іншими, і лише пізніше стає для самого себе вказівкою.

У цих судженнях Л.С. Виготський передбачив потік цікавих досліджень у галузі соціальної і дитячої психології. Так, у розвитку дитини дуже рано, завдяки співчленству соціальних відношень і їх знакової визначеності, виникає так званий феномен соціальної категоризації, що дозволяє із глобальної, недиференційованої ситуації вичленити групи «МИ» і «Вони», «Я» і «Інші» і т.д. (Х. Таджфел, Л. Гараї, М. Кечкі, К. Яро та інші).

Як показали дослідження Дж. Брунера, у дитини вже в домовний період формується цілий ряд способів спілкування. Спочатку це «вимагаючий спосіб» — це вроджена реакція дискомфорту, крики, в яких відсутня пауза, передбачаюча відповідь. За ним виникає «прохальний спосіб» — тут крик менш настійливий, з'являється пауза для очікування відповіді. Починаючи з 5—6 місяців з'являється «обмінюючий спосіб» спілкування. У цей період дитина хоче звернути увагу матері на об'єкт і на свій намір брати участь у спілкуванні. Цей спосіб переходить в четвертий — «взаємодіючий спосіб». У сумісній діяльності з дорослим йде розділ позицій говорючого і слухаючого в структурі спілкування.

Виходячи із загальної логіки розвитку дитини на першому році життя, слід визначити ще одну закономірність, про яку писав Х. Вернер. Якщо в розвитку з'являється нова функція, то вона постійно супроводжується новими компонентами, які в подальшому їй повинні змінити. Як правило, жест супроводжується вокалізацією, але якщо вокалізація іншого типу,

відмінна від гулшня: вона складається не із голосних, а з приголосних — «КХХ». Так здійснюється новий крок до слова.

До кінця немовлячого віку у дитини виникає перше розуміння слів, а у дорослого з'являється можливість управляти орієнтуванням дитини.

У 9 місяців (початок кризи 1-го року) дитина стає на ніжки, починає ходити. Як підкреслював Д.Б. Ельконін, головне в акті ходьби не лише те, що розширюється простір дитини, але і те, що дитина відділяє себе від дорослого. Вперше відбувається розділення єдиної соціальної системи «МИ», тепер не мама веде дитину, а вона веде маму, куди хоче. Ходьба — перше із основних новоутворень немовляти, яке знаменує собою розрив старої ситуації розвитку.

Другим новоутворенням в цьому віці є поява першого слова. Особливість перших слів у тому, що вони носять характер вказівних жестів. Ходьба і збагачення предметних дій вимагає мови, яка б задовольняла спілкування з приводу предметів.

Важливу роль у підготовці артикульованого людського мовлення відіграє з трьох місяців гуління як мимовільна неусвідомлена гра звуками («а-а-а», «е-е-е» тощо). Після 6—7 місяців виникає лепетання, тобто багаторазове повторювання (часом по 20—30 раз підряд) складів (ба-ба-ба, ма-ма-ма тощо). Після 9 місяців дитина починає відповідати дорослому звуками, повторюючи ті, які від нього чує.

Слово дорослого починає регулювати поведінку дітей уже наприкінці першого року їх життя. Діти в цей час розуміють до 20 слів. На кінець першого року життя діти вимовляють свої перші слова («мама», «тато», «на», «дай» тощо). Таких слів може бути 10—12.

Мова, як і всі новоутворення віку, має перехідний характер. Це автономна, ситуативна, емоційно забарвлена мова, зрозуміла лише близьким. Ця мова специфічна за структурою, складається з обірваних слів. Дослідники називають її «мовою нянь». Але якою б не була ця мова, вона являє собою нову якість, яка може служити критерієм того, як стара соціальна ситуація розвитку дитини розпалась. Там, де була єдність, стало двоє: дорослий і дитина. Між ними виріс новий зміст — предметна діяльність.

Перехідний період між немовлячим періодом і раннім дитинством дослідники називають кризою 1 року. Як і будь-яка криза вона зв'язана з появою самостійності і афективних реакцій. Афективні форми поведінки дитини можуть виникати, коли дорослі не розуміють її бажань, її слів, жестів і міміки, або розуміють, але не виконують те, що вона хоче. Оскільки дитина уже сама може пересуватися по кімнаті (повзати або ходити) в цей час різко збільшується коло недоступних, недосяжних для неї предметів. Дорослим необхідно прибирати гострі речі, закривати електричні розетки, ставити вище електроприлади, посуд тощо. Не всі бажання дитини можна виконати, тому що її дії можуть спричинити шкоду їй самій і оточуючим. Зрозуміло, дитина і раніше була знайома зі словом «не можна», але в кризовий період воно має особливу актуальність.

Афективна реакція на чергове «не можна» або «ні» можуть досягти значної сили: деякі діти дуже кричать, падають на підлогу, б'ють по ній руками, тупають ногами і ін. Частіше всього, коли з'являються сильні афекти у дитини, це пов'язано з певним стилем виховання в сім'ї. Це або надмірний тиск на дитину, що взагалі не дозволяє ніякої самостійності, або непослідовність-у вимогах дорослих, коли сьогодні можна, а завтра — ні, або можна при бабусі, а при таткові — ні в якому разі. Встановлення нових взаємин з дитиною, надання їй деякої самостійності, терпіння і витримка пом'якшує кризу, допомагає дитині уникнути гострих емоційних реакцій.

Отже, дитина першого року, вступаючи в новий період свого життя уже багато може: вона ходить, або намагається це робити; виконує різноманітні дії з предметами; її сприймання можна організувати за допомогою мови, бо вона уже розуміє спрямовані до неї слова дорослих. Дитина починає говорити, і хоча її мова ситуативна і багатозначна, незрозуміла більшості оточуючих, її можливості спілкування з близькими людьми значно розширилися. В основі пізнавального і емоційного розвитку дитини лежить потреба в спілкуванні з дорослим — центральному новоутворенні даного вікового періоду.

2. Ранній вік (2—3 рік життя)

Немовлячий період озброїв дитину вміннями: бачити, слухати, управляти рухами.

Наступні два роки принесуть дитині нові значні досягнення. Основними досягненнями раннього дитинства, що визначають розвиток її психіки, є:

- оволодіння прямою ходою;
- розвиток предметної діяльності;
- оволодіння мовою.

Оволодіння прямою ходою робить дитину більш самостійною і створює умови подальшого освоєння простору. Наближаючись чи віддаляючись, обходячи предмети, пересуваючи їх, підходячи під них, діти відкривають їх нові якості, визначають відстань, пізнають розміщення предметів у просторі, їх величину. І.М. Сеченов назвав ходу дробним аналізатором простору і часу. Дослідження вчених свідчать, що встановлення зорових, м'язових та вестибулярних координацій є умовою сприймання простору та виникнення просторових уявлень. Поєднуючись з відповідними словами («над», «під», «вперед», «вліво» тощо), ці уявлення перетворюються на пізніших етапах розвитку в узагальнені просторові поняття. Хода і практичне освоєння простору завдяки пересуванню ведуть до функціональної перебудови всієї структури просторового орієнтування, яке здійснюється на другому-третьому роках життя, коли закріплюється вертикальне положення тіла (О.В. Запорожець).

Ходіння відіграє важливу роль у формуванні здатності дитини вправно рухатись, переборювати труднощі піднімання, переступання через перешкоди. Збільшується арсенал довільних дій дитини. Навмисне наслідування — це важливий фактор у розвитку всіх форм активності дитини.

Новоутворення, що виникають в кінці першого року життя, викликають побудову нової соціальної ситуації розвитку. Це ситуація сумісної діяльності з дорослою людиною. Зміст цієї сумісної діяльності — засвоєння суспільно вироблених способів вживання предметів, які відкрились дитині і стали її світом. Соціальна ситуація розвитку в ранньому віці така : «дитина — ПРЕДМЕТ — дорослий».

Соціальна ситуація сумісної діяльності дитини і дорослого має в собі протиріччя. У цій ситуації спосіб дії з предметом, зразок дії належить дорослому, а дитина в той же час повинна виконувати індивідуальні дії. Це протиріччя вирішується в новому типі діяльності, який зароджується в період раннього

віку. Це предметна діяльність, спрямована на засвоєння суспільно вироблених способів дій з предметами. Перш за все, вона предметна, тому що мотив діяльності заключається в самому предметі, в способі його вживання. Спілкування в цьому віці стає формою організації предметної діяльності. Воно перестає бути діяльністю у власному розумінні слова, бо мотив зміщується від дорослого на суспільний предмет. Спілкування тут виступає як засіб здійснення предметної діяльності, як знаряддя для оволодіння суспільними способами вживання предметів. Незважаючи на те, що емоційне спілкування перестає бути провідною діяльністю в ранньому дитинстві, воно продовжує розвиватися надзвичайно інтенсивно і стає мовним. Спілкування, яке зв'язане з предметними діями; не може бути лише емоційним. Воно опосередковане словом, маючи предметну віднесеність.

Спілкування дитини з дорослим в ранньому віці є необхідною умовою розвитку предметної діяльності — провідної діяльності дітей цього віку.

Маніпуляційна діяльність, яка була характерною для немовляти, в ранньому дитинстві починає змінюватися предметною діяльністю. Розвиток предметної діяльності пов'язано з оволодінням тими способами дій з предметами, які вироблені суспільством. Для людини предмети мають фіксоване, постійне значення. Люди, на відміну від тварин, живуть у світі постійних речей. Як відомо, і мавпа може пити з чашки. Та для тварини предмети мають ситуативне значення: якщо вода налита в чашку, то мавпа п'є з чашки, якщо вода у відрі — то п'є з відра, якщо на підлозі — то з підлоги. Дитина навчається від дорослих орієнтуватися на постійне значення предметів, яке закріплене людською діяльністю. Предметний світ, який оточує дитину, — меблі, одяг, посуд, іграшки — це предмети, які мають певне призначення в житті людей. Значення речей і починає опановувати дитина в ранньому віці.

Фіксований зміст предмета сам по собі не дається дитині. Вона може відкривати та закривати безліч разів дверцята шафи. Довго стукати ложкою по підлозі, але така активність не дає змоги познайомитись з призначенням предметів. Функціональні властивості предметів відкриваються малюку через виховний і навчальний вплив дорослих. Дитина дізнається, що дії з різними предметами мають різний ступінь вільного

поводження з ними. З одними предметами, наприклад, з іграшкою (зайчиком) можна гратися: тягати за хвіст, брати за вуха, лапи, навіть кидати з манежу, а за іншими предметами закріплені інші і однозначні способи дій. Це предмети-знаряддя (ложка, олівець, чашка, молоток).

Жорстка закріпленість дій за предметами-знаряддями, способи дій з ними засвоює дитина під дією дорослого і переносить на інші предмети.

Дитина другого року життя активно засвоює дії з такими предметами-знаряддями, як чашка, ложка, совок тощо.

На першому етапі оволодіння діями з предметами-знаряддями дитина використовує знаряддя як продовження руки, і тому цю дію було названо ручною (наприклад, дитина використовує лопатку, щоб дістати кульку, що закотилася під шафу). На наступному етапі дитина вчиться співвідносити знаряддя з тим предметом, на який спрямована дія (лопаткою набирають пісок, сніг, землю, відром — воду). Таким чином, дитина знайомиться з властивостями знарядь.

Протягом другого року життя дитина починає довільно наслідувати і такі дії, які їй спеціально не показують, але які вона сама бачить в навколишньому житті. Наприклад, вона намагається підмітати віником. Стукати молотком, висувати шухляду, вмикати телевизор тощо. Засвоювані способи виконання таких дій переносяться на інші предмети, не тотожні з тими, на яких вироблялася дія. Поступово предмети, з якими можна діяти однаково, з якими однаково діють дорослі, об'єднуються в одну групу, незважаючи на різницю в їх розмірі, кольорі тощо, відбувається перше узагальнення дій, а з часом і перенесення засвоєваних дій із справжніх предметів на іграшкові предмети, а також в іншу ситуацію, що є створенням умови для виникнення сюжетної гри.

Предметна діяльність має вирішальний вплив на розвиток початкових форм мислення.

Розвиток мислення дитини в ранньому віці носить наочно-дійовий характер. Дитина вчиться виділяти предмет як об'єкт діяльності, переміщує його в просторі, діє кількома предметами відносно один одного. Усе це створює умови для знайомства з раніше незаними властивостями предметів, вчиться діяти з предметами не лише безпосередньо, але і опосередковано, тобто з допомогою інших предметів або дій.

Практична предметна діяльність дітей є важливим етапом переходу від практичного опосередкування до розумового. Створює умови для подальшого розвитку понятійного, мовного мислення. У процесі виконання дій з предметами і називання дій словами формуються мисленнєві операції дитини. Найбільше значення серед них має узагальнення. Але у зв'язку з тим, що досвід дитини невеликий і вона не вміє виділяти суттєві ознаки в групі предметів, то і узагальнення часто буває невірним. Наприклад, словом куля дитина називає всі предмети, які мають округлу форму. Діти цього віку можуть узагальнювати за функціональною ознакою: шапка — це шляпка, косинка, кепка та інше.

Відокремлюючи дії від предметів і узагальнюючи їх, порівнюючи свої дії з діями інших людей, малята починають усвідомлювати їх як власні дії, ними самими спричинені, що виражається в появі на 3-му році життя займенника першої особи однини — «Я» замість «він», «вона», як говорила про себе дитина раніше. Так виникає особиста дія, пов'язана з виразною тенденцією до самостійності, що виявляється у постійних заявах і вимогах дитини «Я сама!» Ці новоутворення, що виникають у ході предметної діяльності, стають основою нових стосунків дитини з дорослими, які складаються у дошкільному віці.

Значним досягненням цього віку є оволодіння мовою. Інтенсивний розвиток мови в ранньому віці свідчить про те, що мову, на думку Д.Б. Ельконіна, слід розглядати не як функцію, а як особливий предмет, яким дитина опановує точно так, як опановує іншими знаряддями (ложкою, олівцем тощо). Розвиток мови — це «гілочка» в розвитку самостійної предметної діяльності.

Вік від одного до трьох років — це стадія сензитивності (особливої чутливості, сприйнятливості) дитини до мовних впливів (Л.С. Виготський).

Автономна мова дитини в перші місяці другого року життя трансформується і зникає.

Незвичні і за звучанням і за змістом слова замінюються словами мови «дорослих». Зрозуміло, що швидкий перехід на новий рівень мовного розвитку можливий лише в сприятливих умовах — у першу чергу, при повноцінному спілкуванні дитини з дорослим. Якщо спілкування недостатнє, або, навпаки, рідні

виконують всі бажання малюка, орієнтуючись на його автономну мову, розвиток мови уповільнюється. Спостерігається затримування мовного розвитку і в тих випадках, коли в сім'ї ростуть близнюки, які інтенсивно спілкуються один з одним на спільній дитячій мові.

Вивчаючи рідну мову, діти знайомляться з фонетичною і семантичною її сторонами. Вимовлення слів стає більш вірним, все менше спотворених слів. До трьох років дитина вже засвоює всі основні звуки мови. Найбільш важливою зміною в мові дитини є те, що слово набуває предметного значення.

У ранньому віці швидко росте пасивний словник — кількість слів, що розуміє дитина. Дворічна дитина розуміє всі слова, якими користуються дорослі. У цьому віці вона починає розуміти пояснення дорослого (інструкції) відносно сумісних дій. Оскільки дитина активно пізнає світ речей, маніпуляція предметами для неї є найбільш значимою діяльністю, а засвоїти нові дії з предметами вона може тільки сумісно з дорослим. Інструктивна мова, яка організує дії дитини, розуміється нею рано. Пізніше, в 2—3 роки виникає розуміння мови-розповіді. Більш легко розуміє дитина ті розповіді, які пов'язані з предметами і явищами, що її оточують. Для того, щоб вона зрозуміла розповідь або казку, зміст яких виходить за межі безпосередньо сприйнятих нею ситуацій, необхідна додаткова робота — дорослі повинні цьому спеціально навчити дитину.

Дуже швидко розвивається і активний словник, та все ж таки він відстає від пасивного. На початку другого року життя в активній мові дитини є 10—12 слів, в два роки — близько 300 слів, в три роки словник складає 1200—1500 слів. Основною частиною активного словника дитини є іменники (до 60 %), дієслова (25—27 %) і прикметники (близько 10—12 %).

Темп збагачення словника дитячого мовлення нерівномірний, у ньому є фази прискорення й уповільнення. Спостерігаються також значні індивідуальні відмінності як у темпі збагачення словника, так і в широті його використання.

На другому році у дитини з'являються перші дво-трислівні речення, перші запитання. Ця мова здійснюється у формі діалога. «Дай булку», «Вона хоче пити», «Що це таке?», «Як це зветься?» Охоче вступаючи з ними в діалог, відповідаючи терпляче на питання, дорослі розвивають у дітей потребу

спілкування, прагнення звертатися до старших як до джерела інформації.

Як вказував Л.С. Виготський, мова дитини перетворюється із засобу спілкування у засіб впливу дитини і на власну поведінку. Це спостерігається ближче до третього року її життя. Мовлення дитини поступово починає виступати і в ролі організатора її власних дій, включатися в них у різних формах і на різних етапах виконання цих дій, зокрема, у формі так званого «егоцентричного» мовлення, тобто розмови дитини із собою, що формується на основі спілкування з іншими.

На третьому році життя в мовленні дитини з'являються категорії предметності, дії, якості, означення. Дитина практично оволодіває основними синтаксичними конструкціями, граматичними формами, системою звуків рідної мови, хоча ще важко дається вимрвлення таких звуків як Р і Л, Ж, Ш, З, С.

Ранній вік — це період підвищеної чутливості дитини до мови дорослих. Формування мови в цьому віці є основою всього психічного розвитку дитини. Якщо з якихось причин (хвороба, обмеження спілкування) мовні можливості дитини не використовуються в достатній мірі, то подальший загальний рівень розвитку починає гальмуватися.

У дітей другого року життя спостерігається зародження ігрової діяльності. Діти виконують з предметами дії, які виконують дорослі. У цьому віці вони віддають перевагу реальному предмету перед іграшкою: годують ляльку зі своєї миски, чашки, ложки, тому що в них ще недостатньо розвинена уява, що викликає певні труднощі у використанні предметів-замінників.

Дитина раннього віку дуже емоційна. Емоції не стійкі: сміх змінюється плачем, після сліз знову радість. Дитину легко відволікти від негативних емоцій, показавши цікавий предмет.

У ранньому віці починають формуватися моральні почуття. Це відбувається в тих випадках, коли дорослі привчають малюка рахуватися з іншими людьми. «Тихіше, мама втомилася, вона спить»; «Подай дідусю тапці» і таке інше. На другому році життя у дитини виникають позитивні стосунки з товаришами, з якими вона грається. Форми переживання симпатії стають більш різноманітними. Це і посмішка, і приємне лагідне слово, і співчуття, і прояви уваги, і бажання розділити радість з іншою людиною. Якщо на першому році

життя почуття симпатії ще мимовільне, несвідоме, нестійке, то на другому році воно стає більш усвідомленим.

Дітям раннього віку притаманне переживання такого почуття як самолюбство. Це почуття формується під провідним впливом людських відносин, в які змалку включається дитина. Особливо важливу роль у його становленні відіграють оцінні відносини — схвалення, подяка, повага, гнів, нарікання тощо. Під їх впливом формується оцінка дитиною своїх дій, вчинків і себе самої, своїх якостей. Вона складається як відображення оцінок навколишніх людей і є формою прояву моральної самосвідомості (П.Р. Чамата).

У процесі спілкування з дорослими на другому році життя у дитини формується емоційна реакція на схвалення (Р.Х. Шакуров). Зародження емоційної реакції на похвалу створює внутрішні умови для розвитку самооцінки, самолюбства, для формування стійкого позитивно-емоційного відношення дитини до себе і своїх якостей.

Уже в ранньому віці починають складатися передумови волі (В.К. Котирло). Найбільшу спонукальну силу для довільних дій дитини має показ-демонстрація дій, опосередкована прямим заохоченням до активного їх наслідування і відтворення. Виконуючи вимоги та прохання дорослих, діти у кінці третього року спроможні визначити мету своїх дій, свої наміри. Спочатку слова виступають у них як аккомпанемент дій, пізніше починають випереджати їх, стаючи засобом саморегуляції.

Розвиток емоційно-вольової сфери дитини тісно пов'язаний із зароджуваною в цей час самосвідомістю. Приблизно в два роки дитина починає впізнавати себе в дзеркалі. Американські психологи провели такий експеримент: дітей підводили до¹ дзеркала, потім Непомітно доторкувались до носа кожної дитини, залишаючи на ньому маленьку пляму червоної фарби. Знову подивившись у дзеркало, діти до двох років ніяк не реагували на свої брудні носи, не відносячи до себе червоні плями, які бачили в дзеркалі. Більшість дітей, побачивши своє відображення, доторкувались пальцями до носа, — відповідно, впізнаючи себе.

Впізнаваний себе — найпростіша, первинна форма самосвідомості. Новий етап у розвитку самосвідомості починається, як ми вже згадували, коли дитина починає себе називати спочатку по імені, в третій особі: «Вова», «Мата». Потім, в три роки, з'явля-

7*

ється займенник «Я». У цьому ж віці дитина нерідко заявляє «Я сама» у тих випадках, коли дорослі роблять за неї те, що вона вже може сама зробити.

Криза трьох років

Криза трьох років — це рубіж між раннім дошкільним віком — один з найбільш складних моментів у житті дитини. Це розпад, перегляд старої системи соціальних відносин. Як вважав Д.Б. Ельконін, криза 3 років — це криза соціальних стосунків, а будь-яка криза стосунків є кризою виділення свого «Я».

Зміна позиції дитини, ріст її самостійності і активності, вимагають від близьких дорослих своєчасної перебудови стосунків. Якщо ж нові стосунки з дитиною не складаються, її ініціатива не заохочується, самостійність постійно обмежується, у дитини виникають безпосередньо кризові явища, що проявляються у взаєминах з дорослими, а іноді і з однолітками.

Ця криза вперше була розкрита в роботі Ельзи Келер «Про особистість трирічної дитини». Вона виділила 7 характеристик кризи трьох років.

1. **Негативізм.** Це негативна реакція, пов'язана із стосунками однієї людини з іншою. Дитина відмовляється взагалі підкоритися певним вимогам дорослих. Головний мотив дії — зробити навпаки, прямо протилежне тому, що йому запропонували. Л.І. Божович описує два приклади негативізму. Хлопчик вирішив малювати, але замість очікуваної відмови отримав згоду батьків. З одного боку, малювати йому хочеться, з іншого — ще більше хочеться зробити навпаки. Хлопчик знайшов вихід із цієї складної ситуації: розплакавшись, він почав вимагати, щоб малювати йому заборонили. Після виконання цієї вимоги він із задоволенням почав малювати. Інший хлопчик читав «навпаки» відомі рядки О. Пушкіна: «И не по синим, и не по волнам, и не океана, и не звездъ, и не блешут, и не в небесах».

2. **Вередливість.** Це реакція на своє власне рішення. Вередливість заключається в тому, що дитина настоює на своїй вимозі, на своєму рішенні. Тут відбувається виділення особистості і висувається вимога, щоб з цією особистістю рахувалися. Впертість не слід змішувати з наполегливістю, завдяки якій дитина добивається бажаного. Вперта дитина настоює на тому,

чого їй не так сильно хочеться, або й зовсім не хочеться, або давно розхотілось.

3. **Гонорливість.** Близька до негативізму та вередливості, але має свої особливості. Це протест проти порядків, які існують вдома. Вона спрямована не проти конкретного дорослого, а проти системи стосунків, що склалися в сім'ї, норм виховання. Дитина настоює на своїх бажаннях і невдоволена всім, що їй пропонують і роблять інші. «Да ну!» — найбільш поширена реакція в таких випадках. Враховуючи, що гонорливість — це риса, яка властива українській ментальності, то слід особливо бути уважним до дитини.

4. **Своєвілля.** Стремління до емансипації від дорослого. Зрозуміло, яскраво проявляється тенденція до самостійності: дитина хоче робити і вирішувати все сама. У принципі, це позитивне явище, але під час кризи гіпертрофована тенденція до самостійності призводить до своєвілля, вона часто неадекватна можливостям дитини і викликає додаткові конфлікти з дорослими.

5. **Знецінювання.** Це характеристика всіх наступних перехідних періодів. Що ж знецінюється в очах дитини трьох років? Йде знецінення старих правил поведінки. Дитина може почати сваритися, кинути або поламати улюблену іграшку і таке інше. Ш. Бюлер описала жах сім'ї, коли мати почула від дитини «дура».

6. **Протест-бунт.** Він проявляється в частих суперечках з батьками. «Вся поведінка дитини набуває рис протесту, ніби то дитина знаходиться в стані війни з навколишніми, в постійному конфлікті з ними», — писав Л.С. Виготський.

7. **Деспотизм.** У сім'ї з однією дитиною може з'явитися деспотизм. Дитина жорстоко проявляє свою владу над оточуючими її дорослими, диктує, що вона буде їсти, що не буде, може мама йти додому чи ні і таке інше. Якщо в сім'ї кілька дітей, замість деспотизму можуть виникнути ревності: та ж сама тенденція до влади тут виступає як джерело ревностей, нестерпного ставлення до інших дітей, які не мають майже ніяких прав у сім'ї, з погляду маленького деспоту.

Криза трьох років являє собою значну зміну взаємовідносин, які існували до цього часу між дитиною і дорослим. У кінці раннього віку виникає тенденція до самостійної діяльності, яка знаменує собою те, що дорослі більше не закриті для дитини предметом і способом дій з нею, а нібито вперше розкриваються

перед нею, виступають як носії зразків дій і відносин в навколишньому світі. Феномен «Я сам» означає не лише виникнення зовні помітної самостійності, але й одночасне відділення дитини від дорослої людини. У результаті такого відділення дорослі нібито вперше виникають у світі дитячого життя. Світ дитячого життя із світу обмеженого предметами, перетворюється в світ дорослих людей. Тенденція жити загальним життям з дорослим проходить через все дитинство; дитина, відділяючись від дорослого, встановлює з ним більш глибокі стосунки, підкреслював Д.Б. Ельконін.

3. Дошкільний вік

Рушійними силами розвитку психіки дошкільника є протиріччя, які виникають у зв'язку з розвитком цілого ряду потреб дитини. Найважливіші з них: потреба в спілкуванні, з допомогою якої засвоюється соціальний досвід; потреба в зовнішніх враженнях, в результаті чого відбувається розвиток пізнавальних здібностей; потреба в рухах, яка призводить до оволодіння цілою системою різноманітних навичок та вмій. Розвиток провідних соціальних потреб у дошкільному віці характеризується тим, що кожна з них набуває самостійного значення.

Соціальна ситуація розвитку дошкільника

Потреба в спілкуванні з дорослими та однолітками визначає становлення особистості дитини.

Спілкування з дорослими розгортається на основі значної самостійності дошкільника, розширення його знайомства з оточуючою дійсністю. Провідним засобом спілкування у дошкільників є мова. Молодші дошкільники задають «тисячі» запитань. Вони хочуть вияснити, куди зникає ніч, із чого зроблені зорі, чому корова мукає, собака гавкає. Вислуховуючи відповіді, дитина вимагає, щоб дорослий серйозно ставився до неї, як до партнера, товариша. Таке співробітництво дитини з дорослим отримало назву *пізнавального спілкування*. Якщо вона не зустрічає такого відношення, у дитини виникає негативізм та впертість.

У дошкільному віці виникає й інша форма спілкування — особистісна, яка характеризується тим, що дитина намагається обговорювати з дорослими поведінку і вчинки інших людей і

своїх власних з погляду моральних норм. Та для розмови на цю тему необхідний більш високий рівень інтелекту. Заради цієї форми спілкування дитина відмовляється від партнерства і стає в позицію учня, а дорослому відводить роль вчителя (А.В. Запорожець, М.І. Лісіна).

Особистісне спілкування найбільш ефективно підготовлює дитину до навчання в школі, де доведеться слухати дорослого, уважно вбирати в себе все те, що буде говорити вчитель.

Важливу роль у формуванні особистості дитини має потреба у спілкуванні з однолітками, в оточенні яких він знаходиться з перших днів життя. Між дітьми можуть виникати найрізноманітніші форми взаємин. Тому дуже важливо, щоб дитина з самого початку перебування в дошкільному закладі, здобувала позитивний досвід співробітництва, взаємодопомоги.

На третьому році життя взаємини між дітьми виникають, в основному, на основі дій з предметами, іграшками. Ці дії набувають сумісний, взаємозалежний характер. Діти старшого дошкільного віку в сумісній діяльності вже засвоюють такі форми співробітництва: чергують і узгоджують дії; сумісно виконують одну операцію; контролюють дії партнера, виправляють його помилки; допомагають партнеру, виконують частину його роботи; приймають зауваження партнера, виправляють свої помилки.

У процесі сумісної діяльності діти набувають досвіду керівництва іншими дітьми, досвіду підкорення. Прагнення до керівництва у дошкільників визначається емоційним відношенням до своєї діяльності, а не позицією керівника. Діти дошкільники ще недостатньо усвідомлюють боротьбу за керівництво. У дошкільників продовжують розвиватися способи спілкування. Генетично найбільш ранньою формою спілкування є наслідування. А.В. Запорожець відмічає, що довільне * наслідування дитини є одним із шляхів оволодіння суспільним і досвідом.

Впродовж дошкільного віку у дитини змінюється характер і наслідування. Якщо молодший дошкільник наслідував окремі форми поведінки дорослих і однолітків, то старший дошкільник не сліпо наслідує, а свідомо засвоює зразки норм поведінки.

Дитина-дошкільник має велике бажання включитися в доросле життя, активно в ньому брати участь. За словами Д.Б. Ельконіна,

дошкільний вік обертається як навколо свого центру, навколо дорослої людини, її функцій, її завдань. Дорослий виступає в узагальненій формі як носій суспільних функцій в системі суспільних відносин (дорослий — тато, лікар, шофер і т. ін.). Протиріччя цієї соціальної ситуації розвитку Д.Б. Ельконін бачить у тому, що дитина є членом суспільства, поза суспільством вона жити не може, основна його потреба — жити разом з оточуючими людьми, але це здійснити в сучасних історичних умовах неможливо: життя дитини проходить в умовах опосередкованого, а не прямого зв'язку зі світом.

Саме з цього протиріччя і народжується рольова гра — самостійна діяльність дітей, що моделює життя дорослих.

Учені розглядають гру як провідну діяльність дошкільника і визначають соціальну обумовленість її розвитку (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін). Гра — соціальна за своїм походженням і змістом, вона є історичним утворенням, пов'язаним із розвитком суспільства, його культури. Гра — особлива форма життя дитини в суспільстві. Вона являє собою діяльність, в якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігрових умовах їх життя, працю та стосунки між ними. Через гру дошкільники задовольняють свої потреби у спілкуванні з дорослими, у суспільному житті з ними.

Гра — це діяльність, у якій дитина спочатку емоційно, а потім інтелектуально засвоює всю систему людських взаємин.

Сутність гри, як провідної діяльності, заключається в тому, що діти відображають в грі різні сторони життя, особливості діяльності дорослих, набувають і уточнюють свої знання про навколишній світ.

На рубежі раннього і дошкільного віку виникають перші види дитячих ігор. Це, перш за все, режисерська гра. За нею зразу ж з'являється образно-рольова гра. В ній дитина уявляє себе ким завгодно і відповідно діє. Та обов'язковою умовою розгорнення такої гри є яскраві, інтенсивні переживання: дитину вразила побачена нею картина, і вона сама, в своїх ігрових діях відтворює цей образ, який викликав у неї сильний емоційний відгук. У Жана Піаже можна знайти приклади образно-рольових ігор. Його дочка, яка спостерігала під час канікул стару сільську дзвонярню і почувши її дзвін, залишалася під враженням побаченого і почутого довгий час. Вона підходить до столу свого батька і, ставши нерухомо, відтворює

оглушливий шум. «Ти ж мені заважаєш, чи не бачиш — я працюю». — «Не розмовляй зі мною, — відповідає дівчинка. — Я — церква».

Іншим разом дочка Ж. Піаже, зайшовши на кухню, була вражена виглядом обципанної качки, що лежала на столі. Ввечері дівчинку знаходять на дивані. Вона лежить, не рухається, мовчить, не відповідає на запитання, потім чується її приглушений голос: «Я — мертва качка».

Саме режисерська та образно-рольова гра стають джерелом сюжетно-рольової гри, яка досягає своєї найбільш розвинутої форми в середньому дошкільному віці. Пізніше з неї виділяються ігри з правилами та інші види ігор. Слід відзначити, ще виникнення нових видів ігор не значить відміну старих, уже освоєних, — всі вони зберігаються і продовжують удосконалюватися. В сюжетно-рольовій грі діти відтворюють безпосередньо людські ролі і взаємини. Діти граються один з одним, або з лялькою, як ідеальним партнером, який теж наділяється своєю роллю. В іграх з правилами роль відходить на другий план і головним є чітке виконання правил гри; зазвичай тут з'являється мотив змагання, особистий або командний виграш. Це — більшість рухливих, спортивних та друкованих ігор. Гра має свою структуру.

Сюжет — та сфера дійсності, яка відтворюється в грі. Спочатку дитина обмежена рамками сім'ї і через це ігри її зв'язані в основному з сімейними, побутовими проблемами. Потім, засвоюючи нові області життя, вона починає виконувати більш складні сюжети — виробничі, військові і т. ін. Більш різноманітними стають і форми ігор на старі сюжети, наприклад, «дочки-матері». Крім того, гра на один і той же сюжет поступово стає більш стійкою і довготривалішою. Якщо в 3—4 роки дитина може присвятити їй тільки 10—15 хвилин, після чого їй необхідно переключитися на щось інше, то в 4—5 років одна гра може продовжуватися 40—50 хвилин. Старші дошкільники здатні грати в одне і теж по кілька годин підряд, а деякі ігри у них можуть розтягуватися на кілька днів.

Ті моменти в діяльності і у взаєминах дорослих, які відтворюються дітьми, складають зміст гри.

Центральним компонентом в сюжетно-рольовій грі є роль, яку бере на себе дитина. В дитячій грі є всі професії, які є в навколишньому житті дорослих людей. Але самим прекрасним

в рольовій грі є те, що взявши на себе функцію дорослої людини, дитина відтворює її діяльність дуже узагальнено, в символічному вигляді.

Важливим компонентом гри є ігрові дії. Це дії, вільні від операційно-технічної сторони, це дії зі значеннями, вони носять образотворчий характер.

У дитячій грі відбувається перенесення значень з одного предмета на інший (уявна ситуація), тому, можливо, діти і віддають перевагу неоформленим предметам, за якими не закріплені ніякі дії.

Одним із компонентів у структурі гри є правила. В грі вперше виникає нова форма задоволення дитини — радість від того, що він діє так, як вимагають правила. В грі дитина плаче, як пацієнт, і радіє, як граючий. Це ще й лінія розвитку доволності, яка має своє продовження в шкільному віці.

Гра весь час змінюється і на кінець дошкільного віку досягає високого рівня розвитку. Для першої стадії (3—5 років) характерно відтворення логіки реальних дій людей; змістом гри є предметні дії. На другій стадії (5—7 років) моделюються реальні взаємини між людьми, і змістом гри стають соціальні взаємини, суспільна суть діяльності дорослої людини.

Гра — провідна діяльність в дошкільному віці, вона має значний вплив на психічний розвиток дитини.

У дошкільному віці в діяльності дитини з'являються елементи праці. В праці формуються моральні якості дитини, почуття обов'язку, поваги до людей. Дуже важливо, щоб дитина переживала позитивні почуття, які стимулюють розвиток інтересу до праці. Через безпосередню участь в процесі спостереження за працею дорослих дошкільник знайомиться з операціями, знаряддями, видами праці, здобуває вміння і навички. Разом з тим розвиваються доволність і цілеспрямованість дій, ростуть вольові зусилля, формуються допитливість, спостережливість. Засвоюючи трудові вміння й навички, дитина починає чіткіше уявляти свої обов'язки, краще усвідомлювати необхідність їх виконання, докладати зусиль, щоб краще виконати доручену їй справу. Зміцнюється почуття відповідальності, свідомість свого обов'язку перед колективом (З.Н. Борисова). Включення дошкільника у трудову діяльність, постійне керівництво ним з боку дорослого є безумовною умовою всебічного розвитку психіки дитини.

Значний вплив на розумовий розвиток дитини має навчання. На початок дошкільного віку психічний розвиток дитини досягає такого рівня, при якому можна формувати рухові, мовні, сенсорні та ряд інтелектуальних навичок, з'являється можливість вводити елементи навчальної діяльності.

Важливим елементом, що визначає характер учіння дошкільника є відношення дитини до вимог дорослого. Протягом дошкільного віку дитина вчиться засвоювати ці вимоги і перетворювати їх у свої цілі і завдання. Успіх учіння дошкільника значною мірою залежить від функцій між учасниками процесу та наявністю певних умов.

Розвиток психічних функцій

Мова. В дошкільному дитинстві в основному завершується довгий і складний процес оволодіння мовою. До 7 років мова стає засобом спілкування і мислення дитини, а також предметом свідомого вивчення, оскільки при підготовці до школи починається навчання читання і письму. Як вважають психологи, мова для дитини стає рідною.

Розвивається звукова сторона мови. Молодші дошкільники починають усвідомлювати особливості своєї мови. Але в них зберігаються ще і попередні способи сприйняття звуків, завдяки чому вони впізнають невірні вимовлені дитячі слова. До кінця дошкільного віку завершується процес фонематичного розвитку.

Іntenсивно росте словниковий склад мови. Як і в ранньому дитинстві, тут значні індивідуальні відмінності: у одних дітей словниковий запас значно більший, у інших — менший, що залежить від умов їх життя, від того, як і скільки з ними спілкуються близькі дорослі. Приведемо середні дані за В. Штерном. В 1,5 року дитина активно використовує приблизно 100 слів, в 3 роки — 1000—1100, в 6 років — 2500—3000 слів.

Розвивається граматичний склад мови. Дітьми засвоюються тонкі закономірності морфологічного порядку (побудова слова) та синтаксичного (побудова фрази). Дитина 3—5 років не просто активно володіє мовою — вона творчо засвоює мовну дійсність.

У дитини-дошкільника з'являється оригінальне словотворення, яке К.І. Чуковський описав у своїй чудовій книзі «Від 2 до 5». Наприклад, «Від м'ятних цукерок у роті сквознячок», «У лисого голова — босяком», «Бабуся! Ти моя найкраща любовниця»,

«Пішли в ліс заблудитися». Хвора дитина вимагає: «Покладіть мені на голову холодний мокрес!», «Чоловік стрекози — стрекозьол», «Давайте лопатить сніг», «Мама сердиться, та швидко удобряться».

Те, що дитина засвоює граматичні форми слова і набуває значний активний словник, дозволяє їй в кінці дошкільного віку перейти до контекстної мови.

(Зміст такої мови розкривається в самому контексті, який стає зрозумілим для інших). Вона може переповісти прочитану розповідь або казку, описати картину, зрозуміло для оточуючих передати свої враження про побачене. Але це не означає, що в дитини повністю зникає ситуативна мова. Вона зберігається, в основному, в розмовах на побутові теми і в розповідях про події, що мають яскраве емоційне забарвлення. Щоб отримати уявлення про особливості ситуативної мови, достатньо послухати як діти розповідають один одному побачені мультики або бойовики, коли вони не закінчують фрази, пропускають слова і т. ін.

Сенсорний розвиток. У дошкільному віці під впливом навчання та виховання відбувається інтенсивний розвиток всіх пізнавальних процесів. Це відноситься і до сенсорного розвитку.

Сенсорний розвиток — це удосконалення відчуттів, сприймання, наочних уявлень. У дітей знижуються пороги відчуттів. Підвищується гострота зору і кольоровідчуття, розвивається фонематичний та звуковисотний слух, значно зростає точність оцінок ваги предметів. У результаті сенсорного розвитку дитина оволодіває перцептивними діями, основна функція яких полягає в обстеженні об'єктів і вичлененні в них найбільш характерних властивостей, а також в засвоєнні сенсорних еталонів, загальноприйнятих зразків чутливих якостей, властивостей та співвідношень предметів. Найбільш доступними для дошкільників сенсорними еталонами є геометричні форми (квадрат, трикутник, коло) та кольори спектра. Сенсорні еталони формуються в діяльності. Ліплення, конструювання, малювання найбільше сприяють прискоренню сенсорного розвитку (Л.А. Венгер).

Мислення. Мислення дошкільника має свої особливості. Так, наприклад, дитину середнього дошкільного віку під час прогулянки біля річки запитують:

— Скажи, Боря, чому плавають ластівки на воді?

— Тому, що вони маленькі і легкі.

— А чому пливе теплохід?

— Тому, що він великий і важкий.

Діти цього віку не вміють ще виділяти суттєві зв'язки в предметах і явищах і робити узагальнені висновки.

Впродовж дошкільного віку мислення дитини суттєво змінюється. Це, в першу чергу, виражається в тому, що вона ще не оволоділа новими способами мислення і розумовими діями. Розвиток відбувається поетапно, і кожний попередній рівень необхідний для наступного.

Мислення розвивається від наочно-дійового до образного. Далі на основі образного мислення починає розвиватися образно-схематичне, яке є проміжним між образним і логічним мисленням. Образно-схематичне мислення дає можливість встановлювати зв'язки і співвідношення між предметами та їх властивостями.

Розвиток мислення дитини тісно пов'язаний з мовою. У молодшого дошкільника мова супроводжується практичними діями дитини, але вона ще не виконує функції планування. В 4 роки дитина здатна уявити хід практичної дії, але не вміє розповісти про дію, яку потрібно виконати. У середнього дошкільника мова починає передувати виконанню практичної дії, допомагає планувати її. На цьому етапі образи залишаються основою мислительних дій. Лише на наступному етапі розвитку дитина уже здатна вирішувати практичні завдання, планує їх словесними міркуваннями. (А.А. Люблинська).

Пам'ять. Протягом дошкільного віку відбувається розвиток пам'яті. В молодшого дошкільника помітну роль у розвитку пам'яті відіграє впізнавання. Але все більшого значення починає набувати відтворення. В середньому та старшому дошкільному віці з'являються достатньо повні уявлення пам'яті. Продовжується інтенсивний розвиток образної пам'яті (запам'ятовування предметів та їх зображення). Для розвитку пам'яті дитини характерним є рух від образної до словесно-логічної.

Розвивається довільна пам'ять. Довільне згадування передусім довільному запам'ятовуванню, розвиток довільної пам'яті починається з розвитку довільного відтворення. Причиною цього є те, що ситуація запам'ятовування сама по собі часто не спонукає

до особливої активності. Ситуація пригадування здійснює позитивний вплив на розвиток запам'ятовування: невдачі у відтворенні спонукають дитину чіткіше виділити мету, усвідомити її необхідність і щось зробити для її досягнення (наприклад, повторити доручення).

Уява. Уява дитини починає розвиватися в кінці другого, на початку третього року життя. Про наявність образів як результатів уяви можна судити по тому, що діти із задоволенням слухають невеликі розповіді, казки, співпереживають героям.

Розвитку відтворюючої (репродуктивної) і творчої (продуктивної) уяви дошкільників сприяють різні види продуктивної діяльності, такі як конструювання, ліплення, малювання. Особливість образів, які створюють діти, заключається в тому, що вони не можуть існувати самостійно. їм необхідна зовнішня опора в діяльності. Так, наприклад, якщо в грі дитина повинна створити образ людини, то цю роль вона бере на себе і діє в уявній ситуації.

Велике значення в розвитку творчої уяви має дитяче словотворення. Діти складають казки, дражнилки і т. ін.

Характерним для дошкільника є зростаюча довільність уяви. В ході розвитку вона перетворюється у відносно самостійну психічну діяльність.

Розвиток особистості дошкільника Дошкільний вік є початковим етапом формування особистості. У дітей виникають такі особистісні новоутворення, як субпідрядність мотивів, засвоєння моральних норм та формування довільної поведінки.

Субпідрядність мотивів полягає в тому, що діяльність і поведінка дошкільника не просто існують поряд, а вступають між собою у різні співвідношення. Це виявляється не тільки у факті так званої боротьби мотивів, а й у її ієрархічній будові, тобто домінуванні одних і підпорядкуванні інших. Конкретний зміст цієї ієрархії, а саме, які мотиви підкоряють собі всі інші спонукання, залежить від віку дітей і їх виховання.

Вивчення мотивів дошкільників дало можливість встановити серед них дві великі групи: особисті та суспільно-значимі. У дітей молодшого і середнього шкільного віку переважають особисті мотиви, вони найбільш яскраво проявляються в спілкуванні з дорослими. Дитина намагається отримати

емоційну оцінку дорослого — схвалення, похвалу, ласку. Необхідність в такій оцінці у дітей настільки велика, що вони часто приписують собі позитивні якості. Так, один хлопчик, боягуз, говорить про себе: «Я пішов у джунглі на полювання, бачу — тигр. Я його — раз — спіймав і відправив до зоопарку. Правда, я сміливий?»

Особисті мотиви проявляються в різноманітних видах діяльності і спрямовані на предмети діяльності. Наприклад, в ігровій діяльності дитина намагається забезпечити себе іграшками і атрибутами. Грає, не аналізуючи до цього самого процесу гри і не встановлюючи, чи знадобляться в процесі гри дані предмети. Поступово в процесі сумісної діяльності дошкільників у дитини формуються і суспільно-значимі мотиви, що виражаються в формі бажання зробити щось для інших людей.

У дошкільному віці дитина починає керуватися в своїй поведінці моральними нормами. У неї формуються моральні уявлення та оцінки. Спеціальними дослідженнями (Р.Х. Шакуров) з'ясовано зв'язок між емоційними реакціями дітей на оцінні впливи дорослих, які їх оточують, і становленням самолюбства, гордоців. Переживання гордоців вперше виникають у дитини внаслідок прямої оцінки дорослого, а потім і без неї. Поступово формується потреба гордитися певними якостями, зберігати позитивну оцінку дорослих і тим задовольняти своє самолюбство.

Урізноманітнюються прояви власної гідності протягом дошкільного дитинства. З усвідомленням суспільних цінностей діти починають гордитися трудовими успіхами, професійною майстерністю батьків.

Самолюбство має й іншу сторону, що виявляється в переживанні сорому, ніяковості. Вони **виникають**, якщо дитина втрачає позитивну оцінку, хороше ставлення до неї дорослих за умови, що ця оцінка дається **авторитетною** для дитини особою, важлива для неї і викликає **самооцінку**.

Розвиток **почуття сорому у дошкільників пов'язаний** із зростанням їх **морального досвіду й самосвідомості**. (О.І. Кульчицька).

Почуття самолюбства, **гордоців**, власної гідності, сорому, які **формуються** у дитини, **стають мотиваційними** компонентами **всіх моральних якостей її особистості**.

Дорослі навчають дітей способам виявляти співчуття, доброзичливість, товариськість, допомагаючи їм переборювати мовчазність, замкнутість, сором'язливість. Здатність дитини до співпереживання особливо виявляється під час сприймання казок, малюнків, мультяшок чи лялькових вистав.

У дошкільному віці з'являється певне відношення до себе та своїх можливостей. П'ятирічні діти, як правило, їх переоцінюють. У віці семи років діти в більшості випадків оцінюють себе вірно: «умію одягатися», «умію прибирати постіль». У цьому віці дошкільники вказують на уміння слідувати певним моральним нормам: «умію допомагати дорослим» і ін. Свої можливості вони оцінюють по практичному їх здійсненню. Самооцінка старших дошкільників стає достатньо стійкою.

Засвоєння дитиною норм та правил, уміння співвіднести свої вчинки з цими нормами поступово призводить до формування перших проявів довільної поведінки, тобто такої поведінки, для якої характерні неситуативність, стійкість, відповідність зовнішніх вчинків внутрішній позиції. Підвищенню цілеспрямованості дій сприяє усвідомлення дітьми обов'язковості завдань і вимог, що ставлять дорослі. Прийняття вимоги як обов'язкової обумовлює значущість мети та її стійкість. З віком у дошкільників з'являється здатність переборювати у процесі виконання завдань вплив привабливих об'єктів, які є сторонніми, щодо мети діяльності й відволікають від неї. Так виявляється важлива рольова властивість — утриматися перед спокусою. Наприклад, хоч і натрапив на цікаву іграшку, якою хочеться відразу ж погратися, все ж таки треба довести до кінця попередню дію (В.К. Котирло).

Процес формування довільної поведінки, що почався ще в середньому дошкільному віці продовжується в старшому. У цьому віці дитина достатньою мірою знає свої можливості, сама ставить мету дії і знаходить засоби для її досягнення. У неї з'являється можливість планувати свої дії і проводити їх аналіз та самоконтроль.

Д.Б. Ельконін підкреслює, що протягом дошкільного віку дитина проходить величезний шлях розвитку — від відділення себе від дорослого («Я-сам») до відкриття свого внутрішнього життя, самосвідомості. При цьому вирішальне значення має характер мотивів, що спонукають особистість до задоволення потреб у спілкуванні, діяльності, у певній формі поведінки.

0 Література

- Люблинская А.А. Детская психология — М 1971 ^Т^ГТМ ^У
Дошкільників, П(« ** А.В. Запорожцю М.И. Лиси-
Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников Мьконин Д.Б.
Психология игры.— М, 1978 ^Аедет Н.Н.. Мещерякова С.Ю. Вы и
младенец: у истоков общения.- М.,
Бауэр Г. Психическое развитие младенца.— М 1979
Валлон А. Психическое развитие ребенка— М ' 1967
Вьготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т— М 1984
Вікова психологія./ За ред. Г.С. Костюка Р і і —
Блакитна.— К., 1976.
Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения — М 1986 Ноеоселова
С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте - М 1978 Зьконин Д.Б.
Детская психология.— М 1960 Божович Л.И. Этапы
формирования личности.- М, 1995.