

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ОДЕСЬКА ЮРИДИЧНА АКАДЕМІЯ»**

Кафедра психології

Цільмак О. М., Будяченко О. М.

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

*Навчально-методичний посібник
для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 «Психологія»*

Одеса
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
2026

Рекомендовано навчально-методичною радою
Національного університету «Одеська юридична академія»
протокол № 3 від 06 лютого 2026 року

Автори:

Цільмак О. М. – доктор юридичних наук, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Національного університету «Одеська юридична академія».

ORCID ID – <https://orcid.org/0000-0001-7348-4876>

Будяченко О. М. – кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри психології Національного університету «Одеська юридична академія».

ORCID ID – <https://orcid.org/0000-0002-6506-1918>

Рецензенти:

Лефтеров В. О. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології Міжнародного гуманітарного університету.

Пасько О. М. – доктор юридичних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Одеського державного університету внутрішніх справ.

Цільмак О. М.

Ц11 Психологія розвитку та особистісного зростання : навч.-метод. посіб. для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 «Психологія». / О. М. Цільмак, О. М. Будяченко. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2026. 286 с.

ISBN 978-617-7790-83-8

У навчально-методичному посібнику за кожною темою конкретизуються: головні питання змісту лекції, практичні та індивідуальні завдання для самостійної роботи, питання для контролю знань і вмінь, література для підготовки до практичного заняття та план практичного заняття.

Видання призначено для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 «Психологія», які вивчають навчальну дисципліну «Психологія розвитку та особистісного зростання» та викладачів закладів вищої освіти.

УДК 159.923.5



ЗМІСТ

Вступ.....	4
Критерії оцінювання, які поширюються на участь здобувачів у практичних заняттях та виконанні практичних індивідуальних завдань.....	6
Методичні вказівки для вивчення дисципліни.....	7
Тема 1. Концептуальні положення психології розвитку та особистісного зростання.....	9
Тема 2. Періодизації психічного розвитку.....	21
Тема 3. Пренатальний розвиток та народження.....	35
Тема 4. Психічний розвиток немовляти.....	54
Тема 5. Психологічні особливості раннього дитинства.....	73
Тема 6. Психічний розвиток дитини дошкільного віку.....	91
Тема 7. Психологічна готовність дітей до школи. Психологічні особливості молодшого школяра.....	128
Тема 8. Психологічні особливості підліткового віку. Психологічні особливості юнацтва.....	167
Тема 9. Психологічні особливості дорослої людини. Рання дорослість.....	216
Тема 10. Зрілий дорослий вік. Психологія старіння та старості.....	247
Питання для підготовки до підсумкового контролю.....	261
Рекомендований перелік джерел.....	263
Додаток А. Орієнтаційний тест шкільної зрілості Керна – Йіресека.....	267
Додаток Б. Тест Витцлака «Діагностика рівня розвитку дітей, що вступають в початкову школу».....	273



ВСТУП

Навчальна дисципліна *«Психологія розвитку та особистісного зростання»* призначена для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 «Психологія», та присвячена теоретико-прикладним аспектам вивчення психологічної природи, специфіки та базових категорій психології розвитку та особистого зростання.

Розглядаються питання про психологічні особливості особистісного розвитку та методи діагностики психічного розвитку особи. Програма курсу дає можливість здобувачам вищої освіти поглибити свої теоретичні і практичні знання у галузі психології розвитку та особистого зростання.

«Психологія розвитку та особистісного зростання» базується на знаннях, засвоєних під час загальної теоретичної підготовки майбутніх психологів, та пов'язана із такими дисциплінами як «загальна психологія», «соціальна психологія», «психологія управління», «психологія особистості», «педагогіка та педагогічна психологія», «педагогіка та психологія вищої школи», «психодіагностика» тощо.

Метою навчальної дисципліни *«Психологія розвитку та особистісного зростання»* є розвиток у здобувачів вищої освіти психологічної компетентності у галузі знань *«Психологія розвитку та особистісного зростання»*.

Основними завданнями навчальної дисципліни є ознайомлення здобувачів вищої освіти з:

- 1) теоріями та періодизаціями психічного розвитку;
- 2) основними поняттями психології розвитку та особистісного зростання;
- 3) основними формами виявлення особливостей психічного розвитку на кожному віковому етапі;
- 4) основними методами діагностики психічного розвитку особистості.

Після вивчення навчальної дисципліни *«Психологія розвитку та особистісного зростання»* очікуваним результатом є те, що здобувачі вищої освіти повинні:

1. Знати:

- предмет, структуру та методи сучасної психології розвитку та особистісного зростання;
- історичний нарис становлення та розвитку психології розвитку та особистісного зростання;
- перелік основних проблем, які охоплює дана навчальна дисципліна;
- основні напрямки та концепції даної науки;
- вікову періодизацію психічного розвитку особистості;
- психічний розвиток дітей раннього віку;
- психічний розвиток дітей дошкільного віку;

- психічний розвиток дітей шкільного віку;
- психічний розвиток дітей в підлітковому віці;
- психічний розвиток в юнацькому віці;
- динаміку психічного розвитку дорослих;
- психічний розвиток в літньому віці та ін.

2. Вміти:

- застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності;
- використовувати психодіагностичні методики, які застосовуються в рамках даної навчальної дисципліни;
- розробляти й здійснювати розвивальні програми з урахуванням індивідуальних особливостей і завдань розвитку особистості на кожному віковому етапі;
- здійснювати діагностико-корекційну роботу з особами, що мають певні проблеми;
- виявляти й усувати психологічні причини порушень міжособистісних відносин;
- проводити індивідуальні й групові психологічні консультації з питань навчання, розвитку и життєвого самовизначення, самовиховання й взаємовідносин та ін.

Навчально-методичний посібник сприятиме підвищенню рівня психологічної обізнаності, а також розвитку й формуванню у здобувачів вищої освіти соціальної (комунікативної, психологічної, рольової) та аутопсихологічної компетентності.

Він буде корисним для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, які навчають майбутніх психологів, а також для всіх тих, хто цікавиться інноваційною методикою проведення інтерактивних практичних занять з навчальної дисципліни «Психологія розвитку та особистісного зростання».





КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ, ЯКІ ПОШИРЮЮТЬСЯ НА УЧАСТЬ ЗДОБУВАЧІВ У ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ТА ВИКОНАННІ ПРАКТИЧНИХ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ

Оцінювання здобувачів вищої освіти здійснюється відповідно до «Положення про організацію освітнього процесу в Національному університеті «Одеська юридична академія»».¹

Так, зокрема, поточний контроль знань здобувачів освіти оцінюється за шкалою («2», «3», «4», «5»), з обов'язковим переведенням при підсумковому контролі оцінок в бали за допомогою шкали Університету до національної шкали та шкали ECTS.

Шкала оцінювання			
100-бальною шкалою	Шкала за ECTS	За національною шкалою	
		Екзамен	Залік
90-100	A	Відмінно	Зараховано
82-89	B	Добре	
74-81	C		
64-73	D	Задовільно	
60-63	E		
35-59	Fx	Незадовільно	Не зараховано
1-34	F		

Під час вивчення навчальної дисципліни здобувачі отримують оцінки за відповіді (усні, письмові), за активну участь у груповій роботі, за активну участь в обговоренні, за виконанні індивідуальні завдання тощо.

Для отримання підсумкової оцінки здобувачу вищої освіти необхідно мати не менше 1/2 оцінок від загальної кількості практичних занять та поточних контрольних заходів (реферату, контрольної роботи, завдань до самостійної роботи тощо).

Для переведу підсумкової оцінки у 100 бальну шкалу оцінювання знань середньоарифметична підсумкова оцінка множиться на коефіцієнт 20.

Якщо протягом вивчення навчальної дисципліни здобувач освіти, який складає екзамен, набрав не менше ніж $\frac{1}{2}$ від загальної кількості оцінок суму балів 90 та більше за шкалою оцінювання ECTS, то він має право отримати оцінку за набраними балами A/Відмінно без складання підсумкового контролю. Наприклад, якщо заплановано 10 практичних занять (20 академічні години), то здобувачеві треба отримати всього 5 оцінок.

Здобувач освіти, який набрав менше ніж $\frac{1}{2}$ від загальної кількості оцінок та менше ніж 90 балів складає екзамен відповідно в обов'язковому порядку.



¹Положення про організацію освітнього процесу в Національному університеті «Одеська юридична академія»<https://www.onua.edu.ua/ua/doc-education-ukr/7844-polozhennya-pro-organizatsiyu-osvitnogo-protsesu-v-nu-oua>



МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ

Здобувач у процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія розвитку та особистісного зростання» повинен:

- 1) опанувати лекційним матеріалом;
- 2) виконати завдання для опанування навчальним матеріалом під час самостійного опанування навчальним матеріалом;
- 3) відповісти на запитання для контролю знань і вмінь;
- 4) виконати індивідуальне завдання;
- 5) приймати активну участь у обговоренні навчальних питань під час практичних занять.

Опановуючи навчальний матеріал здобувач повинен розглядати, систематизувати та узагальнювати різні джерела інформації, встановлюючи змістовну сутність та логічність тих чи інших теоретичних положень. Кожне навчальне питання здобувачеві слід розглянути з точки зору наукової обґрунтованості, логічності, системності, конкретності та надійності джерела інформації.

Виконуючи завдання для самостійної роботи, здобувачеві слід пам'ятати, що відповідь по тому чи іншому питанню повинна бути чіткою, логічною, науково обґрунтованою, лаконічною та зрозумілою. Для цього він повинен:

- 1) глибокого проникати в сутність процесу, явища, що досліджується;
- 2) визначити смислові моменти навчального матеріалу та інформації, отриманої з різних джерел;
- 3) «очистити» навчальний матеріал від зайвої інформації;
- 4) узагальнити та уніфікувати навчальний матеріал;
- 5) креативно підходити до структуризації, класифікації та комбінації певних теоретичних постулатів;
- 6) логічно розмежувати елементи певних теоретичних положень один від одного та тощо.

Здобувачі можуть досягти повного осмислення і розуміння навчального матеріалу шляхом використання таких методів як: аналіз, синтез, дедукція, індукція, класифікація, конкретизація, порівняння, абстрагування, узагальнення та тощо.

Після засвоєння навчального матеріалу здобувач повинен надати відповідь на запитання для контролю знань і вмінь. Відповідаючи на певне запитання, – здобувач повинен обґрунтувати свою відповідь, розкриваючи її з різних наукових та практичних підходів.

Обов'язковим елементом процесу опанування здобувачем навчальним матеріалом є виконання ним індивідуального завдання, яке є важливою частиною позааудиторної самостійної роботи.

Метою індивідуального завдання є розвиток у здобувача навчально-

дослідницьких умінь самостійно систематизувати, класифікувати, ранжувати та узагальнювати інформацію та на її основі розробити/створити новий інтелектуальний продукт.

Залежно від сутності змісту індивідуального завдання форма його подання може бути різною. У навчально-методичному посібнику за кожною темою будуть конкретизуватися вимоги до подання результатів виконання індивідуального завдання.

У процесі самостійної підготовки здобувачів до практичних занять практико-орієнтовні індивідуальні завдання є обов'язковими для виконання.

За виконане індивідуальне завдання здобувач отримує оцінку.

Таким чином, для успішного опанування навчального матеріалу з навчальної дисципліни «Психологія розвитку та особистісного зростання» здобувач, під час самостійної роботи, повинен виконати завдання для самостійної роботи; відповісти на запитання для контролю знань і вмінь, виконати індивідуальне завдання (практико-орієнтовне, теоретико-практико-орієнтовне) та під час практичних занять приймати активну участь у обговоренні навчальних питань.

Методи діагностики знань (контролю):

Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних занять і має на меті перевірку рівня підготовленості здобувача вищої освіти до виконання конкретної роботи.

Форми проведення поточного контролю: усне опитування здобувачів вищої освіти, вирішення практичних завдань, проведення психодіагностики та написання психологічної характеристики.

Проміжний контроль проводиться після вивчення відповідних тем або блоку тем з метою з'ясування ступеня засвоєваності здобувачами вищої освіти відповідного об'єму опрацьованого та вивчення матеріалу та подальшої оцінки рівня отриманих знань.

Форми проведення проміжного контролю: колоквіум.

Підсумковий контроль проводиться у формі екзамену.





ТЕМА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

ПЛАН ЛЕКЦІЇ

1. Мета, завдання, об'єкт та предмет «Психології розвитку та особистісного зростання».
2. Принципи «Психології розвитку та особистісного зростання».
3. Методи «Психології розвитку та особистісного зростання».
4. Взаємозв'язок «Психології розвитку та особистісного зростання» з іншими галузями психологічної науки.

СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЛЕКЦІЇ

1.1. Мета, завдання, об'єкт та предмет «Психології розвитку та особистісного зростання»

«Психологія розвитку та особистісного зростання» – це галузь психологічної науки, яка має власні мету, завдання, об'єкт та предмет вивчення. Вона ґрунтується на певних принципах та забезпечується певними методами пізнання.

Метою *«Психології розвитку та особистісного зростання»* є пізнання психологічних закономірностей явищ, процесів та особистісних новоутворень, які не лежать на поверхні, а виявляються як тенденція, сутність у процесі розвитку особистості.

Метою викладання *«Психології розвитку та особистісного зростання»* є формування у здобувачів вищої освіти психологічної компетентності у галузі психології розвитку та особистісного зростання.

Завдання *«Психології розвитку та особистісного зростання»* поділяються на: теоретичні та практичні.

Теоретичними завданнями *«Психології розвитку та особистісного зростання»* є:

- з'ясування джерел, умов та рушійних сил розвитку;
- побудова загальної концепції психологічного розвитку в онтогенезі;
- періодизація особистісного розвитку та зростання в онтогенезі;
- конкретний психологічний опис стадій розвитку.

Практичними завданнями *«Психології розвитку та особистісного зростання»* є:

- розробка сучасних методів дослідження розвитку психічних процесів і властивостей людини, яка зростає;

– урахування теоретичних висновків і результатів досліджень в реальних процесах виховання, навчання та розвитку;

– вироблення рекомендацій щодо забезпечення оптимальних умов для особистісного розвитку та зростання та ін.

Об'єктом «Психології розвитку та особистісного зростання» є людина на всіх етапах її життєдіяльності.

Предметом «Психології розвитку та особистісного зростання» є вікова динаміка, закономірності, фактори, умови, механізми становлення, формування, розвитку та особистісного зростання особистості.

«Психологія розвитку та особистісного зростання» вивчає:

1) причини та закономірності переходу від одного вікового періоду до наступного; становлення різних видів діяльності;

2) рушійні сили індивідуального розвитку людської психіки, закономірності переходу від попередніх періодів до наступних, від нижчих етапів до вищих;

3) загальні закономірності, особливості виникнення та розвитку психічних процесів і властивостей у дітей, підлітків, юнаків, дорослих і зумовлену віком динаміку співвідношень між ними;

4) індивідуально-типологічні відмінності у психічному розвитку дітей, підлітків, молоді та дорослих, та фактори, що їх детермінують;

5) умови, що визначають процес розвитку, співвідношення у цьому процесі природних (спадковості, дозрівання організму та ін.) і суспільних факторів, з допомогою яких (і через які) реалізуються можливості психічного розвитку особистості;

6) закономірності формування психічних якостей і властивостей особистості;

7) онтогенетичний розвиток психіки, як закономірну зміну психічних процесів у часі, що виражається в кількісних, якісних та структурних змінах. Онтогенетичний розвиток немає кінцевого результату, перехід людини, що зростає на вищу ступінь психічного життя – процес нескінченний.

Онтогенез має стадіальний характер. Послідовність фаз незворотна та передбачена. При цьому на кожній віковій стадії можливо спостерігати суттєві індивідуальні відмінності в психічному розвитку.

Онтогенез людини – це становлення людини як організму, як свідомої суспільної істоти, як особистості. Це – цілісний процес, що виражається в окремих і пов'язаних між собою формах (морфологічній, фізіологічній, психічній і соціальній).

Для розкриття сутності процесу онтогенезу використовують поняття:

1) розвиток;

Це кількісні та якісні зміни живої людської істоти, зміни послідовні, пов'язані з певними етапами життєвого шляху. Використовують це поняття найчастіше для визначення процесу руху від нижчого (простого) до вищого (складного);

2) *формування.*

Це характеристика процесу розвитку індивіда під впливом зовнішніх соціальних факторів. У формуванні можна виділити стихійний компонент (зміни, які відбуваються під впливом некерованих, випадкових факторів) і цілеспрямований процес зміни особистості або ж її окремих сторін, якостей внаслідок організованих впливів (виховання).

Розвиток людини протікає у трьох напрямках:

1) **фізичному** – динаміка росту і ваги, зміни структури мозку, сенсорні можливості та моторні навички тощо;

2) **когнітивному** – охоплює зміни, що відбуваються у сприйманні, пам'яті, мисленні, уяві, мовленні тощо;

3) **психосоціальному** – розвиток особистості, зміни Я- концепції, емоції та почуттів, формування соціальних навичок і моделей поведінки.

Дозрівання – це насамперед зміни індивіда чи окремих його функцій і процесів у наслідок дії внутрішніх вроджених факторів. Наприклад, дозрівання органічних функцій людини чи її організму в цілому.

Становлення – це набуття нових ознак та форм у процесі розвитку. Якщо говоримо про становлення характеру людини, її мислення тощо, то це поняття доцільно застосовувати, коли йдеться про розвиток якоїсь сторони чи якості особистості як про процес наближення до певного стану.

Розвиток психіки людини, що росте, обумовлений, і разом із цим активний саморегулюючий процес. Цей саморух від нижчих до вищих рівнів життя та діяльності, в якому зовнішні впливи, навчання і виховання діють, переломлюючись крізь внутрішні умови. З віком росте активність людини щодо зміни обставин власного життя. Вона починає свідомо формувати себе як особистість, як суб'єкт діяльності.

Функціями «Психології розвитку та особистісного зростання» є:

- **встановлення;**
- **опис;**
- **пояснення;**
- **прогноз;**
- **корекція.**

За допомогою методів наукового пізнання та психологічного інструментарію фахівці у галузі «Психології розвитку та особистісного зростання» **встановлюють** певні закономірності, особливості виникнення та розвитку психічних процесів і властивостей у особистості. Потім здійснюють **опис розвитку** феноменології процесів розвитку у всій повноті (з погляду зовнішньої поведінки та внутрішніх переживань).

У процесі встановлення та опису вчені намагаються **пояснити розвиток** того чи іншого явища чи процесу, який вивчається. Пояснити розвиток – це значить виявити причини, чинники і умови, що спричинили певні зміни в поведінці і переживанні.

В основі пояснення лежить схема причинно-наслідкового зв'язку, яка може бути суворо однозначною (вкрай рідко), ймовірнісною (статистичною,

з різним ступенем відхилення) або взагалі бути відсутньою. Вона може бути одинарною (що зустрічається вкрай рідко) або множинною (що звичайно має місце при вивченні розвитку).

Якщо пояснення відповідає на питання «чому це сталося?», розкриваючи причини для вже наявного наслідку і визначаючи фактори, що його викликали, то **прогноз** відповідає на питання «до чого це призведе?», вказуючи на ті наслідки, які випливають з певної причини. Таким чином, якщо в поясненні розвитку думка рухається від наслідку до причини, то в прогнозі розвитку ми йдемо від причини до наслідку. При виявленні негативної тенденції планується та здійснюється **корекція** негативного або відхиляючого особистісного розвитку людини.



1.2. Принципи «Психології розвитку та особистісного зростання»

«Психологія розвитку та особистісного зростання» ґрунтується на низці принципів, які нею запозичені та запроваджені у інших галузях наук. Так, «Психології розвитку та особистісного зростання» ґрунтується на:

- загальнофілософських принципів;
- загальнонаукових принципів;
- методичних принципів.

Загальнофілософські принципи:

- розвитку;
- всезагального зв'язку;
- єдності теорії та практики;
- конкретно-історичного підходу.

Принцип розвитку – логіка психологічного пізнання повинна відтворювати логіку виникнення і розвитку явища, що вивчається.

Принцип всезагального зв'язку – полягає в необхідності враховувати у процесі вивчення психічного явища всю сукупність фактів, які його стосуються, а також виявляти ієрархію зв'язків між елементами структури цього явища, виокремлюючи в них головні і другорядні.

Принцип єдності теорії та практики – розкриває діалектику руху людського знання до істини, констатує визначальну роль у процесі пізнання практики, яка є критерієм істинності теоретичних положень.

Принцип конкретно-історичного підходу – всі предмети і явища дійсності необхідно розглядати в їх конкретних історичних зв'язках та відношеннях як такі, що виникають, функціонують, розвиваються, відмирають, стан яких на певний момент зумовлений особливостями їхнього попереднього розвитку.

Загальнонаукові принципи:

- доповнюваності;
- самоорганізації;

➤ *інваріантності*.

Принцип доповнюваності – психологічне пізнання внутрішнього світу особистості повинне ґрунтуватися на таких методологічних позиціях як: 1) позитивності (орієнтації на добре, моральне і духовне начала в особистості та людських стосунках); 2) конструктивності та 3) жертвовності (повноцінне психологічне знання має передбачати шляхи та засоби вдосконалення внутрішнього світу людини).

Принцип самоорганізації – у психіці відбуваються процеси спонтанного впорядкування функціональних структур: незворотність і багатоваріантність становлення і розвитку психіки та особистості, можливість неочікуваних змін темпу і напрямку перебігу процесів, наявність точок біфуркації (точок розгалуження шляхів розвитку та становлення).

Самоорганізованість психіки та особистості передбачає їх неврівноваженість, відкритість (за неврівноважених умов може переходити від безпорядку до порядку, виникають новоутворення) і нелінійність (сильні впливи на особистість можуть не викликати змін у її внутрішньому світі та поведінці, і навпаки – впливи незначної сили у сенситивний період призводять до значних змін), диспативність (протікання у психіці незворотних процесів; віра, світогляд особистості дають змогу протистояти зовнішнім деструктивним впливам). Самоорганізація відбувається швидше за наявності в системі зовнішніх і внутрішніх збурень.

Принцип інваріантності – при переході від однієї психологічної теорії до нової попередня властивість інваріантна (залишається чи узагальнюється, але не відкидається).

Методичні принципи:

- *детермінізму;*
- *єдності психіки та діяльності;*
- *єдності особистості та її життєдіяльності;*
- *особистісного підходу;*
- *розвитку психіки;*
- *саморозвитку;*
- *суб'єктності;*
- *системності.*

Принцип детермінізму – дає змогу з'ясувати причини психічних явищ, їх динаміки та розвитку.

Принцип єдності психіки та діяльності – розкриває складну діалектику людської свідомості і діяльності як особливого виду людської активності.

Принцип єдності особистості та її життєдіяльності – методологічно він розширює принцип єдності психіки і діяльності: особистість проявляється (самовиражається, самореалізується, самостверджується), розвивається та саморозвивається, виховується та самовиховується, навчається та самонавчається у цілісній системі життєдіяльності.

Принцип особистісного підходу – передбачає розгляд розвитку конкретної особистості як цілісної системи внутрішніх умов (елементів структури особистості), які опосередковують усі зовнішні впливи. Єдність зовнішніх впливів і внутрішніх умов орієнтує на пізнання внутрішнього змісту особистості, її переживань, свідомості на основі зовнішніх даних про її поведінку, справи і вчинки.

Принцип розвитку психіки – кожному рівню детермінації поведінки притаманний свій тип розвитку.

Принцип саморозвитку – вимагає пошуку цільової причинності душевних явищ (мета, ідеал, мрія, сенс життя, досконалості), в яких минуле є лише передумовою, сприятливою для формування одних цілей і пригнічення інших.

Принцип суб'єктності – суб'єктом є особа, здатна вступити в особливі відносини із собою та світом, звернутися до себе, її характеризують розвинута до рівня рефлексії (самоаналізу) самосвідомість, самотійність, самодіяльність, самонаучуваність, відкритість до самовдосконалення і саморозвитку.

1. **Принцип системності** – дослідження розвитку особистості у взаємозв'язку з її структурою, діяльністю і системою соціальних, моральних та духовних норм. Він дає змогу глибше аналізувати взаємодію структурних елементів особистості, виявити основні закономірності цієї взаємодії, цілісно описати процес розвитку [1].



1.3. Методи «Психології розвитку та особистісного зростання»

«Психологія розвитку та особистісного зростання» як комплексна дисципліна використовує широкий арсенал різноманітних взаємопов'язаних методів пізнання психічного розвитку індивіда, кожен із яких нерозривно пов'язаний із теорією та методологічними принципами психологічної науки.

Окремі з них є загальнонауковими, інші – загальнопсихологічними, ще інші – методами власне «Психології розвитку та особистісного зростання».

«Психології розвитку та особистісного зростання» як наукова галузь використовує:

– **загальнологічні методи** (аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, порівняння, абстрагування, конкретизацію, узагальнення, систематизацію, класифікацію та ін.);

– **загальнопсихологічні методи** (спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, психологічне тестування, аналіз продуктів діяльності, психологічного експерименту, психологічної корекції та ін.);

– **методи «Психології розвитку та особистісного зростання»** (лонгітюдний, метод зрізів (поперечних або продовжних), близнюковий, психобіографічний, комбіновані плани та ін.).

Методами «Психології розвитку та особистісного зростання» є:

1) **лонгitudний (продовжений) метод дослідження** – полягає у вивченні одних і тих самих досліджуваних у різні моменти їхнього життя. Його повторюють через значні проміжки часу і порівнюють отримані дані з попередніми. Предметом дослідження можуть бути розвиток інтелекту, мовлення, самосвідомості, спонукальної сфери та ін.

Складність проведення лонгitudних досліджень зумовлена міграцією індивідів, їхньою відмовою від участі в експерименті, звиканням до нього і «продукуванням» бажаних для дослідника даних, які не відповідають реальності, значними затратами коштів, оновленням теорій і методик.

2) **метод поперечних зрізів** – порівнюють одночасно різні вікові групи досліджуваних. Перевага його полягає у короткотривалості, незначних фінансових затратах, керованості. Прикладом використання цього методу є вивчення мотивів саморегулювання поведінки молодшими школярами, підлітками та старшокласниками.

Метод поперечних зрізів вимагає однозначних критеріїв у формуванні вибірки досліджуваних. Наприклад, при вивченні особливостей потреб дорослих, що значно різняться за віком, часто важко сформулювати вибірку за рівнем освіти, належністю до певної соціальної групи чи статі, а також відокремити ефекти хронологічного віку від ефектів історичного періоду, в якому жили люди.

3) **метод поздовжніх зрізів** – націлений на простежування зміни психічних якостей у одних і тих же людей протягом тривалого часу.

4) **близнюковий метод** – придатний для порівняльного вивчення впливу зовнішніх умов та спадковості на розвиток близнюків. Оскільки однойцеві (монозиготні) близнюки мають однаковий генетичний код, відмінність у їхньому розвитку і поведінці дає підставу для висновків про особливості впливу зовнішніх чинників, наприклад навчально-виховних умов, на розвиток психічних функцій та особистості.

5) **психобіографічний метод** – передбачає вивчення біографій з метою відшукування якихось стійких, закономірних характеристик розвитку, наприклад, показників передбачуваності розвитку або періодів криз і переходів. Для вивчення життєвого шляху особистості використовується ряд прийомів біографічного методу.

6) **комбіновані плани** – об'єднують методи лонгitudного і поперечного зрізів у комбінованих планах.

Наприклад, американська дослідниця Стелла Вітбурн (нар. 1933) у 1968-1976 рр. досліджувала розвиток Я-образу, соціальні відносини і життєві цінності здобувача старших курсів коледжів.

У 1984-1990 рр. вона повторила це дослідження з новими групами старшокурсників, а також знову обстежила тих, хто брав участь у ньому раніше. Кожну із цих 4-х груп вона розглядала як вікову когорту.

Найстаршу вікову когорту до завершення дослідження обстежували 4 рази.

Вікові зміни в ній можна було проаналізувати тим самим способом, що і

за лонгітюдного дослідження, протягом тривалого часу. Крім того, цю когорту можна було порівняти з іншими на кожному віковому рівні.

Отже, «Психологія розвитку та особистісного зростання» має багатий арсенал наукових методів для вивчення психічного розвитку людини. Знання їх вимог та особливостей використання надає змогу досліднику широко і всебічно вивчати психічні явища, процеси та властивості, виявляти закономірності їх вияву, з'ясовувати механізми та умови розвитку.

Широко використовують у віковій психології і різноманітні психодіагностичні тести, тобто системи знань, які дозволяють вимірювати рівень розвитку певної якості (властивості) особистості.

Серед тестів розрізняють:

Тести досягнень, спрямовані на визначення рівня оволодіння дитиною конкретними знаннями, уміннями та навичками;

Тести інтелекту, покликані виявити інтелектуальний потенціал людини;

Тести креативності, націлені на вивчення й оцінку творчих здібностей;

Тести особистісні, спрямовані на оцінку різних сторін особистості;

Тести проєктивні – для цілісного вивчення особистості, що витікає з аналізу психологічної інтерпретації, тобто усвідомленого чи неусвідомленого перенесення суб'єктом власних властивостей і станів на зовнішні об'єкти під впливом домінуючих потреб чи цінностей.

Ефективність застосування того чи іншого методу залежить від того наскільки він валідний (відповідає тому, для чого він застосовується) і надійний (дозволяє отримувати одні й ті ж результати при багаторазовому використанні).



1.4. Взаємозв'язок «Психології розвитку та особистісного зростання» з іншими галузями психологічної науки

«Психологія розвитку та особистісного зростання» тісно пов'язана з іншими галузями психології, а саме:

- загальною психологією;
- психологією особистості;
- соціальною психологією;
- педагогічною психологією;
- диференційною психологією;
- віковою психологією.

Загальна психологія – вивчає та досліджує психічні функції – сприйняття, мислення, мовлення, пам'ять, увагу, уяву тощо.

Психологія розвитку та особистісного зростання – простежує процес розвитку кожної психічної функції та зміну міжфункціональних зв'язків на різних вікових етапах розвитку особистості.

Психологія особистості – розглядаються такі особистісні утворення як

мотивація, самооцінка, рівень домагань, ціннісні орієнтації, світогляд тощо.

Психологія розвитку та особистісного зростання – відповідає на запитання, як відбувався розвиток цих утворень особистості на певному періоді розвитку.

Соціальна психологія – вивчає залежність розвитку та поведінки дитини і потім дорослої людини від специфіки тих груп, до яких вона входить: від сім'ї, групи дитячого садка, шкільного класу, підліткових компаній тощо.

Психологія розвитку та особистісного зростання – особливості розвитку особи в певних групах.

Педагогічна психологія – навчання і виховання суб'єкта в процесі цілеспрямованого впливу педагога.

Психологія розвитку та особистісного зростання – досліджує протікає розвиток в найрізноманітніших соціокультурних ситуаціях.

Диференційна психологія – займається індивідуальними відмінностями у властивостях особистості та рівні розвитку інтелекту.

Психологія розвитку та особистісного зростання – вивчає типові вікові закономірності, але при цьому розглядає і можливі відхилення в той чи інший бік від магістральних ліній розвитку.

Вікова психологія – розвиток вивчається тільки у зв'язку з певним хронологічним віком.

Психологія розвитку та особистісного зростання – вивчає не тільки вікові етапи людського онтогенезу, вона також розглядає різні процеси психічного розвитку взагалі.

Поняття вікової психології дещо вужче поняття психології розвитку, оскільки розвиток тут розглядається лише як функція або хронологічного віку, або вікового періоду.

Психологія розвитку та особистісного зростання являє собою більш загальний і теоретичний курс порівняно з віковою і дитячою психологією, свого роду їх методичну базу.

Психологія розвитку та особистісного зростання пов'язана не тільки з вивченням вікових етапів людського онтогенезу, але й розглядає різноманітні процеси макро- і мікропсихічного розвитку взагалі. Тому, точно кажучи, вікова психологія може бути лише частиною психології розвитку та особистісного зростання хоча іноді вони використовуються як синоніми.



ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на загальнотеоретичних основах дисципліни «Психологія розвитку та особистісного зростання».

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Мета, завдання, об'єкт та предмет «Психології розвитку та особистісного зростання».
2. Принципи «Психології розвитку та особистісного зростання».
3. Методи «Психології розвитку та особистісного зростання».
4. Взаємозв'язок «Психології розвитку та особистісного зростання» з іншими галузями психологічної науки.

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

2. Вправа «Мої очікування та сподівання стосовно вивчення навчальної дисципліни «Психологія розвитку та особистісного зростання».

3. Навчальне питання: «Мета, завдання, об'єкт та предмет «Психології розвитку та особистісного зростання».

3.1. Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Що вивчає «Психологія розвитку та особистісного зростання»?
2. Що є метою «Психології розвитку та особистісного зростання»?
3. Які завдання вирішує «Психологія розвитку та особистісного зростання»?
4. Що є предметом «Психології розвитку та особистісного зростання»?
5. Що є об'єктом «Психології розвитку та особистісного зростання»?
6. Які функції «Психології розвитку та особистісного зростання»?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

3.2. Заслуховування реферату (доповіді) студента та його обговорення.

Тема: Функції дисципліни «Психологія розвитку та особистісного зростання».

4. Навчальне питання: «Принципи дисципліни «Психологія розвитку та особистісного зростання».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Сутність загальнофілософських принципів.
2. Сутність загальнонаукових принципів.
3. Сутність методичних принципів.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5. Навчальне питання: «Методи дисципліни «Психологія розвитку та особистісного зростання».

5.1. Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Сутність загальнологічних методів.
2. Сутність загальнопсихологічних методів.
3. Сутність методів «Психології розвитку та особистісного зростання».
4. Сутність методу зрізів.
5. Сутність психобіографічного методу.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5.2. Заслуховування реферату (доповіді) студента та його обговорення.

Тема: Загальнонаукові методи «Психології розвитку та особистісного зростання».

5.3. Презентація студентами виконаного наочно-схематичного завдання:

Схема методів «Психології розвитку та особистісного зростання».

6. Навчальне питання: «Взаємозв'язок «Психології розвитку та особистісного зростання» з іншими галузями психологічної науки».

6.1. Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Особливості взаємозв'язку «Психології розвитку та особистісного зростання» з «Загальною психологією».

2. Особливості взаємозв'язку «Психології розвитку та особистісного зростання» з «Психологією особистості».

3. Особливості взаємозв'язку «Психології розвитку та особистісного зростання» з «Соціальною психологією».

4. «Особливості взаємозв'язку «Психології розвитку та особистісного зростання» з «Педагогічною психологією».

5. Особливості взаємозв'язку «Психології розвитку та особистісного зростання» з «Віковою психологією».

Підведення підсумків опрацьованого питання.

6.2. Презентація студентами виконаного наочно-схематичного завдання:

Схема відмінностей між «Психологією розвитку та особистісного зростання» та «Віковою психологією» у меті, завданнях, об'єкті та предметі вивчення.

7. Підведення підсумків практичного заняття.

8. Завдання на наступне практичне заняття:

8.1. Підготуватися до опитування з наступних питань:

1. Поняття про періодизацію психічного розвитку.

2. Періодизації за зовнішніми ознаками розвитку.

3. Періодизації за однією ознакою розвитку.

4. Періодизації на основі суттєвих ознак психічного розвитку.

5. Критерії вікової періодизації психічного розвитку людини.

8.2. Підготувати реферати або доповіді з наступних тем:

1. Особливості вікової періодизації.

2. Основні критерії періодизації психічного розвитку людини.

8.3. Підготувати наочно-схематичні презентації:

Схема критеріїв вікової періодизації психічного розвитку людини.

Схема теорії психічного розвитку Л.С. Виготського.

Схема інтелектуального розвитку Ж. Піаже.

8.4. Рекомендована література:

1. Вікова психологія: навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. - 6-те вид., перероб., доповн. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Католик Г. В., Калька Н. М. Психологія особистісного зростання: навчальний посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2022. 112 с.
3. Кацавець Р.С. Психологія розвитку особистості: навч. посібник. Київ : Алера, 2024., 152 с.
4. Кутішенко В. П. Вікова і педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2024. 128 с.
5. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. 308 с.
6. Сергєєнкова О. П, Столярчук О. А., Коханова О. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.





ТЕМА 2. ПЕРІОДИЗАЦІЇ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

ПЛАН ЛЕКЦІЇ

1. Поняття про періодизацію психічного розвитку.
 2. Періодизації за зовнішніми ознаками розвитку.
 3. Періодизації за однією ознакою розвитку.
 4. Періодизації на основі суттєвих ознак психічного розвитку.
 5. Критерії вікової періодизації психічного розвитку людини.
-
- 

СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЛЕКЦІЇ

2.1. Поняття про періодизацію психічного розвитку

Періодизацій вікових періодів існує досить багато. *Періодизації розвитку в дитинстві й отрочстві розроблені найбільш детально і змістовно* – це є витoki, час становлення психічних функцій, особистісних утворень. У зрілості вже не буде якісних змін у розвитку психологічних процесів. Доросла людина має творче мислення, довільну смислову пам'ять, довільну увагу, розвинені форми мовлення, включаючи письмове.

Враховуючи, що основним предметом психологічного дослідження є психологічний вік, основним завданням у зв'язку з цим виступає пошук системи відліку та хронологічних одиниць виміру, тобто побудова періодизації психічного розвитку. *Мета будь-якої періодизації* – позначити на лінії розвитку точки, що відокремлюють один від одного якісно своєрідні періоди. Питання полягає в тому, що обумовлює якісну своєрідність. В історії психології неодноразово робилися спроби побудувати періодизацію психічного розвитку.

Психічний розвиток людини проходить низку періодів, послідовна зміна яких необоротна і передбачувана. *Кожний період (вік)* – це своєрідний ступінь психічного розвитку з властивими для нього відносно стійкими якісними особливостями.

Відомо, що вікові психологічні особливості розвитку зумовлені конкретно-історичними умовами розвитку, спадковістю, певною мірою характером виховання, особливостями діяльності та стосунків з іншими людьми, що впливає передусім на специфіку переходу від одного вікового періоду до іншого. Саме тому, що навчання і виховання організовує діяльність дітей поетапно, керує нею на основі нагромадженого досвіду, прагнучи враховувати наявні психофізіологічні можливості, періоди психічного розвитку дитини виявляються тісно пов'язаними зі ступенями навчання і виховання.

За критерії визначення основних періодів індивідуального психічного розвитку треба брати якісні та суттєві ознаки, взяті в їхньому системному зв'язку, який виявляє характерні для кожного віку цілісні новоутворення. Такими є ті психічні та соціальні зміни в житті дитини, які визначають її свідомість і діяльність, її ставлення до середовища, весь хід розвитку на певному етапі (Л.С. Виготський).

2. Л.С. Виготський у роботі «Проблема віку» всі запропоновані схеми періодизації ділить на 3 групи, виходячи із запропонованих ним критеріїв: періодизації за зовнішніми ознаками розвитку, періодизації за однією ознакою розвитку, періодизації на основі суттєвих ознак психічного розвитку. Так ми і будемо їх розглядати. При цьому розподіл був настільки методично вдалим, що в запропоновану систематизацію, як правило, успішно вписуються і сучасні періодизації [43].



2.2. Періодизації за зовнішніми ознаками розвитку

Першу групу склали періодизації, створені не шляхом розчленовування самого процесу розвитку на етапи, а за аналогією зі ступінчастою побудовою інших хронологічних систем.

Такою є, зокрема, відома періодизація С. Холла, створена за аналогією з уявленнями про ступені розвитку суспільства. Він виділяв стадію риття і копання (0-5 років), стадію полювання та захоплення (5-М років), пастушу стадію (8-12 років), землеробську стадію (11-15 років), стадію промисловості та торгівлі (15-20 років), співвідносячи їх з тваринною стадією розвитку суспільства, періодом полювання та рибальства, часом завершення дикості і початку цивілізації і т.п.

До таких періодизацій сам Л.С. Виготський відносить також періодизацію відомого французького психолога Р. Заззо. Вона будується на основі ступенів освіти, тому що Р. Заззо вважав завданням психології не встановлення нових стадій розвитку, а пояснення вже існуючих.

Порівнявши французьку та американську системи освіти, Заззо виділив шість періодів розвитку дитини (0-3; 3-6; 6-9; 9-12; 12-15; 15-18 років). Уже одна ця точна симетрія викликає деяку недовіру. До того ж упадає в вічі штучність такого розподілу. Але є в ній і позитивні якості: виявлення важливості зміни соціальних позицій дитини.

Як приклад такого роду періодизацій можна навести і прийняту в нашій педагогіці періодизацію (дошкільний період, молодший шкільний, середній шкільний та старший шкільний вік) та періодизацію розвитку особистості А.В. Петровського (А. В. Петровський розглядає розвиток особистості як процес інтеграції в різних соціальних групах).

Становлення особистості визначається особливостями взаємин дитини з членами референтної групи. Спочатку це сім'я, потім група дитячого саду,

шкільний клас і неформальні підліткові об'єднання), які також підкреслюють важливість зміни соціальних позицій дитини.



2.3. Періодизації за однією ознакою розвитку

Такі періодизації, як писав Л.С. Виготський, базуються на виділенні якоїсь однієї ознаки дитячого розвитку як умовного критерію для розділення його на окремі періоди. *Ця ознака має бути:* показовою для суджень про загальний психічний розвиток, легко доступною для спостереження та об'єктивною.

Прикладом такого виду періодизацій є періодизація дитячого розвитку, розроблена П.П. Блонським. Критерієм у ній обрано принцип дентиції (поява та зміна зубів), відповідно вона включає беззубе дитинство, молочнозубе дитинство, період зміни зубів, стадії прорізування премолярів і кликів, постійнозубе дитинство.

Ще одна періодизація такого роду розроблена З. Фрейдом на основі певного способу проявлення лібідо через ерогенні зони. З. Фрейд виділяє оральну (0-1 рік), анальну (1-3 роки), фалічну (3-5 років), латентну (5-12 років) та генітальну (12-18 років) стадії психосексуального розвитку. Він підкреслює, що фіксація на кожній із цих стадій може привести до формування типу характеру, який відповідає цій стадії.

Можна також сказати і про періодизацію М.Ф. Поліцина, який поклав в основу власне *психологічний критерій* – розвиток потреб як ознаки становлення суспільної спрямованості особистості. Він виділив такі періоди:

- немовля – переважає потреба у фізіологічному комфорті;
- раннє дитинство – потреба в оволодінні предметними діями;
- дошкільне дитинство – потреба «бути, як дорослий»;
- молодше шкільне дитинство – самоствердження у світі дорослих;
- молодший підлітковий вік – потреба бути значущим для інших;
- старший підлітковий вік – потреба приносити щастя якомога більшій кількості людей.

Особливе місце в періодизації другої групи займає періодизація Ж. Піаже. в основі якої лежить розвиток інтелектуальних структур. Розвиток інтелекту представляється в періодизації фактором досягнення рівноваги з навколишнім середовищем і описується за допомогою чотирьох стадій:

- передопераціональної стадії мислення (сенсорно-моторного інтелекту) з його рефlekсами та пристосувальними реакціями;
- стадії передпонятійного та інтуїтивного мислення (внутрішніх дій з образами та символами);
- стадії конкретних операцій;
- стадії формальних операцій.

За аналогією зі стадіями, виділеними Ж. Піаже, в основі періодизації Л.

Кольберга лежить становлення моралі. З цих позицій у періодизації виділяються доморальний рівень (пов'язаний з орієнтацією на уникнення покарання й отримання заохочення), рівень конвенціональної моралі (пов'язаний з орієнтацією на зразок чи авторитет) і рівень автономної моралі (пов'язаний з орієнтацією на суспільний договір і загальноприйняті моральні норми).

Варіантів другої групи безліч. Усі вони названі Л.С. Виготським моносимптоматичними, оскільки в основі більшості з них лежить лише одна, хоча і важлива ознака розвитку.

Фізіологічна періодизація, ухвалена на Міжнародному симпозиумі з вікової фізіології у 1965 році, виокремлює сім періодів розвитку в дитинстві та юнацтві:

- період новонародженості (з 1-го по 10-й день після народження);
- грудний вік (з 11-го дня до року);
- раннє дитинство (з 1-го року до 3-х років);
- перший період дитинства (від 3-х до 8-ми років);
- другий період дитинства (у хлопчиків з 8 до 12 років, у дівчаток – з 8 до 11 років);
- підлітковий вік (у хлопчиків з 13 до 16 років, у дівчаток – з 12 до 15 років);
- юнацький вік (у юнаків від 17 до 21 року, а у дівчат – від 16 до 20 років).

Психологічні періодизації залежно від критерію виокремлюють різні періоди в житті людини. Однак, незважаючи на різні критерії періодизацій розвитку, більшість теорій виокремлюють схожі вікові етапи.

За радянського етапу розвитку вікової психології підручники не висвітлювали пренатальний період і дорослість, що ставало серйозним недоліком, так як порушувало цілісний розгляд психічного життя індивіда. Періодизація, розповсюджена в сучасній психології, має розширений характер і охоплює весь онтогенез людини.

Таблиця 1. Вітчизняна вікова періодизація психічного розвитку людини [30, с. 58-59]

Назва вікового відрізка	Тривалість
Епоха дитинства	
1. Пренатальний період	зачаття - народження
2. Немовлячий період <i>Фаза новонародженості</i>	народження - 1 рік народження - один-два місяці

3. Ранній (переддошкільний) період	1 - 3 роки
4. Дошкільний період	3 - 6 років
5. Молодший шкільний період	6 - 10 (11) років
Епоха дорослішання	
6. Підлітковий період <i>Фаза молодших підлітків</i> <i>Фаза старших підлітків</i>	- o 10 (11) - 15 років - o 10 (и) - 13 років - o 13 - 15 років
7. Юнацький період <i>Фаза ранньої юності</i> <i>Фаза власне юності</i>	- o 15 - 21 рік - o 15 - 18 років - o 18 - 21 рік
Епоха дорослості	
8. Ранній дорослий період	21 - 40 років
9. Середній дорослий період	40 - 60 років
10. Пізній дорослий період	60 років - до смерті

В багатьох зарубіжних наукових джерелах фігурують такі розбіжності з вище розглянутим варіантом періодизації, як різна тривалість немовлячого періоду – від одного до трьох років (Е. Еріксон, В. Квінн, В. Мухіна, Г. Крайг), альтернативні позначення періоду дитинства – шкільний вік, дитинство, середнє дитинство (Е. Еріксон, В. Квінн, Г. Крайг), зведення підліткового та юнацького періоду в єдиний, який здебільшого позначають підлітковим (Г. Крайг, Ф. Райс, А. Реан, Д. Шеффер). Зважаючи на існування ряду альтернативних побудов періодизації психічного розвитку людини, доречно розглянути популярні в наукових колах версії російського психолога А.О. Реана і американського психолога Г. Крайг [30].

Таблиця 2. Альтернативні періодизації психічного розвитку людини [30, с. 60]

Назва періоду	Тривалість
	за Г. Крайг за А. Реаном

1. Пренатальний період	Від зачаття до народження	Від зачаття до народження
2. Немовлячий період	Від народження до 2 років	Від народження до 2 років
3. Раннє дитинство	2 - 6 років	2 - 6 років
4. Середнє дитинство	6 - 12 років	6 - 11 років
5. Підлітковий та юнацький вік	12 - 20 років	11 - 19 років
6. Ранній дорослий період	20 - 40 років	19 - 40 років
7. Середній дорослий період	40 - 60 років	40 - 60 років
8. Пізній дорослий період	60 років - до смерті	60 ... 75... років



2.4. Періодизації на основі суттєвих ознак психічного розвитку

До цієї групи періодизацій можна віднести більшість відомих сьогодні систем. Це, зокрема, періодизація Ж. Піаже, про яку вже йшлося раніше.

Іntenціональна теорія Ш. Бюлер виходить з припущення, що в основі людської природи лежить інтенція (намір). У залежності від цих цілей (які людина може і не усвідомлювати) та їхньої зміни протягом життя і будується періодизація.

Важливо також знати про періодизацію психічного розвитку протягом життя, яку розробив Е. Еріксон. Вона базується на визначенні психосоціальних криз, добрий чи поганий результат яких визначає можливості подальшого розвитку особистості. Таких криз протягом життя людина переживає вісім. Важливим достоїнством цієї теорії є охоплення всього життя особистості:

- перша фаза – період немовляти – перший рік життя, довіра і недовіра;
- друга фаза – раннє дитинство – 2-й і 3-й рік життя, автономія (самостійність) і сумнів (нерішучість);
- третя фаза – дошкільний вік від 4 до 5 років, підприємливість і почуття провини;
- четверта фаза – шкільний вік від 6 до 11 років, тобто до статевої зрілості – відповідає фрейдівському «латентному періоду», творчість і комплекс неповноцінності;

– п'ята фаза – юнацтво (12–18 років) – ідентифікація особистості і плутанина ролей;

– шоста фаза – молодість, початок зрілості (20–30 років) – близькість, інтимність і самотність;

– сьома фаза – зрілий вік (30-40 років) – загальнолюдяність і самопоглинання;

3. – восьма фаза – старший дорослий вік плюс старість (від 40 років і старше) – цілісність і безнадія [3].

Л.С. Виготський запропонував також власну періодизацію. Він виділив у розвитку стабільні і критичні віки (періоди). У стабільні періоди відбувається повільне і неухильне накопичення найдрібніших кількісних змін розвитку, а в критичні періоди ці зміни виявляються у вигляді стрибкоподібних необоротних новоутворень. Кризи, на відміну від стабільних періодів, тривають недовго, у випадку сприятливого збігу обставин – кілька місяців, за несприятливого – до року і більше. Початок і кінець кризового періоду непомітні, межі його розмиті, нечіткі. Загострення відбувається у середині періоду. Оточуючі помічають зміни в поведінці, «важковиховуваність», як пише Л.С. Виготський.

Таким чином, на підставі вищевикладених міркувань Л.С. Виготський представив періодизацію психічного розвитку:

- криза новонародженості;
- період немовляти (2 міс-1 рік);
- криза I року;
- раннє дитинство (1-3 роки);
- криза 3 років;
- дошкільний вік (3-7 років);
- криза 7 років;
- шкільний вік (7-13 років);
- криза 13 років;
- пубертатний період (13-17 років);
- криза 17 років.

Лінію Л.С. Виготського у сучасній вітчизняній психології продовжили О.М. Леонтьєв і Д.Б. Єльконін.

У вітчизняній психології основні періоди психічного розвитку підростаючого покоління визначають за психолого-педагогічними критеріями, які включають характерну для кожного віку соціальну ситуацію розвитку, передусім зміст і форми навчання й виховання, провідну діяльність в її співвідношенні з іншими видами діяльності, відповідний їй рівень розвитку свідомості і самосвідомості особистості (центральне вікове новоутворення).

Такими періодами є ранній (від народження до 3 років) і дошкільний (з 3 до 7 років) вік; молодший шкільний вік (з 7 до 10 років); середній шкільний, або підлітковий, вік (з 10 до 15 років); старший шкільний, або юнацький вік (з 15 років і до досягнення зрілості). У кожному періоді до того ж виділяють

стадії і фази, які не мають однозначних назв.

Кожному періоду відповідають також свої характерні особливості фізичного розвитку індивіда.

Така періодизація є найпоширенішою у вітчизняній психології. Саме її покладено в основу тієї характеристики вікових періодів, яка наводиться далі.



2.5. Критерії вікової періодизації психічного розвитку людини

Рушійними силами розвитку психіки є *суперечності*, які виникають на кожному етапі розвитку людини. Вони зумовлюються виникненням у індивіда нових потреб, змінами взаємин з оточуючими людьми, появою нового статусу в суспільстві.

Зовнішні суперечності розгортаються між індивідом та вимогами соціуму, наприклад, очікування батьків конфліктують з бажаннями дитини. Однак, зовнішні суперечності стають рушіями психічного розвитку індивіда тоді, коли трансформуються у внутрішні, стають зоною зіткнення протилежних тенденцій психіки самої людини. Внутрішні суперечності спричиняють активність індивіда, спрямовану на розв'язання цих суперечностей шляхом прогресивних змін психіки та діяльності. Подолання одних суперечностей викликає формування нових.

Однією із найбільш типових внутрішніх суперечностей, що в нових формах виникає на кожному етапі психічного розвитку індивіда, є розбіжність між *новими потребами* (пізнавальними, комунікативними тощо) і *старими, вже неефективними способами їх задоволення*. Розв'язання цієї суперечності конструктивним чином забезпечує прогресивні зміни психіки через зміну соціального становища, зростання компетентності і вдосконалення діяльності, суттєво сприяє самовираженню і самоствердженню особистості.

Кожний віковий період характеризується своєрідною, специфічною для нього соціальною ситуацією розвитку, яка є висхідним моментом для всіх динамічних змін, які відбуваються в розвитку протягом даного періоду.

По мірі дорослішання індивід неначе переростає свій образ життя, що зумовлює пошуки нових способів самореалізації і стимулює особистісне зростання.

Л.М. Фрідман

Соціальна ситуація розвитку – особливе поєднання внутрішніх процесів і зовнішніх умов психічного розвитку індивіда, типове для представників певного вікового періоду

Впродовж певного періоду складається особливе становище індивіда в системі суспільних відносин, розгортається певний зміст взаємин з

оточуючими людьми, формується визначена система прав та обов'язків, які повинна виконувати дитина.

Соціальна ситуація розвитку індивіда зумовлюється, з однієї сторони, тими традиціями, потребами, що актуальні в суспільстві, а з іншої – індивідуальними психологічними особливостями, що характерні для даної людини. Соціальна ситуація розвитку дитини визначає успішність її соціалізації та індивідуалізації на даному віковому періоді.

Соціальна ситуація визначає ті форми і той шлях, йдучи по якому дитина набуває нових якостей особистості, беручи їх з середовища, де соціальне стає індивідуальним.

Л.С. Виготський

Таким чином, **соціальна ситуація індивіда** виражається через:

– соціальний статус – специфічне становище людини у соціумі, що визначає її права та обов'язки; по мірі дорослішання людини її статус ускладнюється;

– систему взаємин індивіда з іншими людьми, зокрема, спілкування з дорослими – батьками, вихователями, педагогами, також з ровесниками – своєї та протилежної статі;



Мал. 1. Напрямки соціальних взаємин індивіда [30, с. 62]

– адаптацію індивіда до нових соціальних умов - відвідування дитячого садка, навчання в школі та ЗВО. У випадку порушення процесів соціального пристосування говорять про наявність дезадаптації.

В кожному періоді розвитку людини котрась одна із багатьох діяльностей є *провідною* – найголовнішою діяльністю, яка визначає і забезпечує психічний розвиток в певному періоді. *Провідна* – це діяльність, виконання якої визначає виникнення і формування основних психічних новоутворень людини на даному етапі розвитку її особистості [30].

Провідна діяльність – це діяльність, яка, виникаючи в рамках нової соціальної ситуації розвитку індивіда, забезпечує розв'язання психічних суперечностей і формування психічних новоутворень

Провідна діяльність є показником адекватності психологічного віку індивіда 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 (за Л.М. Фрідманом):

• період немовляти	• безпосереднє емоційне спілкування з дорослим
• ранній вік	• предметно-маніпулятивна діяльність
• дошкільний вік	• ігрова діяльність
• молодший шкільний вік	• учіння
• підлітковий вік	• інтимно-особистісне спілкування з ровесниками
• юнацький вік	• навчально-професійна діяльність

Мал. 2. Динаміка провідної діяльності в онтогенезі [30, с. 63]

Зміна провідної діяльності, за словами Д.Б. Ельконіна, відбувається за принципом чергування: якщо в попередньому віковому періоді провідна діяльність забезпечувала розвиток потребово-мотиваційної сфери індивіда, то в наступному періоді вона спрямовується на вдосконалення операційно-технічних можливостей.

Поняття провідної діяльності вказує на її головну роль для психічного розвитку індивіда в певному віковому періоді, однак не заперечує існування інших видів діяльності. Важливо також, що поява нової провідної діяльності не заперечує значення попередньої. Проте, лише в рамках провідної діяльності відбувається тренування і розвиток всіх психічних функцій індивіда. Внаслідок функціонування провідної діяльності формуються *новоутворення психіки*, які є головними показниками адекватності психічного розвитку щодо визначеного вікового періоду.

Психічні новоутворення – прогресивні надбання психіки, що є узагальненим результатом психічного розвитку індивіда у певному віковому періоді

Саме новоутворення психіки складають суть кожного вікового періоду, з їх появою завершується один період і відкривається наступний.

А.В. Аверін

Новоутворення не з'являються автоматично, а формуються під дією трьох факторів психічного розвитку за сприятливих умов існування і становлення особистості. Психічні новоутворення є специфічними для кожного вікового періоду і характеризують перебудову особистості.

Здебільшого новоутворення формуються в кінці вікового періоду, успішність формування психіки в ньому, однак іноді з'являються на початку (внутрішня позиція школяра, що формується у першокласника), або в середині періоду (почуття дорослості виразно виявляється вже у 13-річних підлітків). *Почуття дорослості є особистісним новоутворенням підлітка, а здатність до абстрактного мислення - його пізнавальним новоутворенням.*

Мають такі різновиди, як особистісні, що відображають зміни емоцій, почуттів, волі, характеру, самосвідомості, мотивації, та *пізнавальні* (пізнавальні процеси, увага, інтелектуальні здібності).



Мал. 3. Види психічних новоутворень [30, с. 65]

Якщо новоутворення охоплює всю сферу психіки, особистісну чи пізнавальну, воно називається загальним, на кшталт довільності пізнавальних процесів молодших школярів, а якщо стосується лише окремої психічної функції – парціальним (наприклад, адекватна самооцінка як компонент самосвідомості дошкільнят).

Такий механізм зміни вікових періодів підтверджує «спіралеподібний» характер розвитку психіки людини.

Динаміка психічного розвитку індивіда втілюється в певний механізм, який виявляється в послідовному проходженні типових етапів щодо кожного вікового періоду. Так, на початку вікового періоду накопичуються та загострюються психічні суперечності, які формують потребу дитини в змінах умов свого дорослішання. Кризові тенденції у самосвідомості та поведінці індивіда спричиняють перебудову його взаємин з навколишніми людьми, тобто відбувається зміна соціальної ситуації розвитку.



Мал. 4. Динаміка зміни вікових періодів [30, с. 66]

Нова соціальна ситуація розвитку індивіда забезпечує появу нової провідної діяльності, яка, в свою чергу, формує психічні новоутворення. Нові надбання психіки дають поштовх для виникнення суперечностей, які загострюються при збереженні старих умов соціалізації і формують передумови для зміни соціальної ситуації розвитку – настає новий виток психічного розвитку [30].



ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на особливостях періодизації психічного розвитку людини.

Необхідні матеріали: 5 аркушів паперу у формі пелюсток, кружечок з написом «Успіх».

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Поняття про періодизацію психічного розвитку.
2. Періодизації за зовнішніми ознаками розвитку.
3. Періодизації за однією ознакою розвитку.
4. Періодизації на основі суттєвих ознак психічного розвитку.
5. Критерії вікової періодизації психічного розвитку людини.

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

2. Навчальне питання: «Поняття про періодизацію психічного розвитку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Що визначає поняття «періодизація»?
2. Яка мета будь-якої періодизації?
3. Які ознаки треба брати за критерії визначення основних періодів індивідуального психічного розвитку особистості?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

3. Навчальне питання: «Періодизації за зовнішніми ознаками розвитку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Охарактеризуйте періодизації психічного розвитку на основі зовнішніх ознак розвитку.
2. Опишіть періодизацію психічного розвитку людини, визначену С. Холлом.
3. Опишіть періоди розвитку дитини, які виділив Заззо.

4. Опишіть періодизацію психічного розвитку людини, визначену А.В. Петровським.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

4. Навчальне питання: «Періодизації за однією ознакою розвитку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Опишіть періодизацію психічного розвитку людини, надану П.П. Блонським.

2. Опишіть періодизацію психічного розвитку людини, надану З. Фрейдом.

3. Опишіть періодизацію психічного розвитку людини, надану М.Ф. Поліциним.

4. Опишіть альтернативні періодизації психічного розвитку людини.

5. На основі яких критеріїв визначають вікові періоди розвитку особистості?

6. Опишіть вітчизняну вікову періодизацію психічного розвитку людини.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5. Навчальне питання: «Періодизації на основі суттєвих ознак психічного розвитку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Опишіть періодизацію психічного розвитку людини, надану Е. Еріксоном.

2. Опишіть періодизацію психічного розвитку людини, надану Л.С. Виготським.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

6. Навчальне питання: «Критерії вікової періодизації психічного розвитку людини».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Що є рушійними силами розвитку психіки?

2. Назвіть найбільш типові внутрішні суперечності, що в нових формах виникають на кожному етапі психічного розвитку індивіда.

3. Розкрийте сутність терміну «Соціальна ситуація розвитку».

4. Через що виражається соціальна ситуація індивіда?

5. Опишіть напрямки соціальних взаємин індивіда.

6. Розкрийте сутність терміну «провідна діяльність».

7. Опишіть динаміку провідної діяльності в онтогенезі.

8. Розкрийте сутність терміну «психічні новоутворення».

9. Опишіть види психічних новоутворень.

10. Опишіть динаміку зміни вікових періодів.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

7. Заслуховування рефератів (доповідей) студентів та їх обговорення.

Теми:

1. Особливості вікової періодизації.
2. Основні критерії періодизації психічного розвитку людини.

8. Презентація студентами виконаного наочно-схематичного завдання:

Схема критеріїв вікової періодизації психічного розвитку людини.

Схема теорії психічного розвитку Л.С. Виготського.

Схема інтелектуального розвитку Ж. Піаже.

9. Вправа «Квітка успіху» .

Необхідні матеріали: 5 аркушів паперу у формі пелюсток, кружечок з написом «Успіх».

10. Інформаційне повідомлення «Сім умов досягнення успіху».

11. Підведення підсумків практичного заняття.

12. Завдання на наступне практичне заняття:

12.1. Підготуватися до опитування з наступних питань:

1. Характеристика періодів пренатального розвитку.
2. Психологічні особливості розвитку плода.
3. Вплив особливостей пренатального розвитку дитини на її психіку.
4. Фактори психічного ризику для майбутньої дитини.
5. Народження та його вплив на подальший розвиток.

12.2. Підготувати реферат або доповідь виступу з наступної теми:

1. Вплив особливостей пренатального розвитку дитини на її психіку.
2. Чинники формування материнської прив'язаності.

12.3. Презентація студентами виконаного наочно-схематичного завдання: «Таблиця основних фізичних досягнень плода».

12.4. Рекомендована література:

1. Вікова психологія: періодизації вікового розвитку: навчально-наочний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологія». Укладач: Г. О. Горбань. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2025. 45 с.

2. Кацавець Р.С. Психологія розвитку особистості: навч. посібник. Київ: Алера, 2024., 152 с.

3. Кутішенко В. П. Вікова і педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2024. 128 с.

4. Пісоцький В.П., Горянська А.М. Психічний розвиток та формування особистості в онтогенезі. Київ: Центр учбової літератури, 2019.144 с.

5. Сергеєнкова О. П, Столярчук О. А., Коханова О. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.



ТЕМА 3.
ПРЕНАТАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ТА НАРОДЖЕННЯ

ПЛАН ЛЕКЦІЇ

1. Характеристика періодів пренатального розвитку.
 2. Психологічні особливості розвитку плода.
 3. Вплив особливостей пренатального розвитку дитини на її психіку.
 4. Фактори психічного ризику для майбутньої дитини.
 5. Народження та його вплив на подальший розвиток.
-

СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЛЕКЦІЇ

3.1. Характеристика періодів пренатального розвитку

На Заході вже давно існують школи пренатального навчання. Вони існують для мам, тат і дітей – ще не народжених дітей. Одного разу одного вченого запитали: з якого моменту ми можемо говорити про початок людського в людині? Він відповів: «Ви думаєте, людина починається з моменту народження або з моменту зачаття? Нічого подібного! Людина починається з ідеї про неї, що виникла у свідомості майбутніх батьків».

Життя починається на кілька місяців раніше фізичного народження, з моменту запліднення. Але відповісти на питання, з якого моменту зародок дійсно є людиною або, принаймні, істотою з функціонуючою психікою, не так вже просто.

Нині у віковій психології активно обговорюються проблеми пренатального розвитку. *Пренатальне виховання* – це область дослідження розвитку психіки дитини до народження.

Онтогенез, або індивідуальний розвиток організму, ділиться на два періоди: пренатальний (внутрішньоутробний) та постнатальний (після народження). Перший триває від моменту зачаття і формування зиготи до народження; другий – від моменту народження і до смерті.

Пренатальний період – період розвитку від зачаття до народження у свою чергу підрозділяється на три періоди: початковий, зародковий і плодовий.

Зараз він тільки починає вивчатися, хоча перші уявлення про внутрішньоутробний розвиток плода виникли у стародавньому світі й викладені у творах філософів і лікарів стародавньої Індії, Давнього Єгипту та Давньої Греції («Гіппократів збірник», Платон).

Деякі з них (наприклад, Анаксагор, V ст. до н. е.) вважали, що в батьківському або материнському «насінні» в мініатюрі існують усі частини

майбутнього плода, тобто існує маленький, не видимий оком чоловічок, який у процесі розвитку лише збільшується в розмірах (ідея преформізму. від лат. – заздалегідь утворювати).

Аристотель (384-322 рр. до н. е.) першим виступив із критикою цих уявлень. Він стверджував, що органи майбутнього плоду розвиваються з плідного яйця шляхом послідовних перетворень (ідея епігенезу, від лат. над, походження). Це положення Аристотеля зберігалось в науці без істотних змін аж до XVII ст.

Концепції преформізму та епігенезу довгий час існували паралельно, причому преформізм займав домінуючі позиції, особливо в XVII–XVIII ст. (не було потрібної медичної техніки).

Але початок наукового вивчення відносять до 70-х років XX століття, коли італійський психоаналітик С. Фанті обґрунтував існування ще однієї стадії психічного розвитку – ембріональної. Він висунув ідею про те, що вагітна жінка «згадує» та відтворює на органічному рівні свій стан як плода, а на психологічному – стан своєї матері. Тому внутрішні конфлікти та тривоги, які стосувалися минулих стадій розвитку, оживають на цьому етапі та впливають на образ дитини. А це, у свою чергу, впливає на «самопочуття» та розвиток дитини.

Отже, розглянемо етапи розвитку у цей період. Він продовжується приблизно 266 днів (40 тижнів) і складається з **3 стадій**:

- **передзародкова** (термінальна), яка триває 2 тижні після запліднення яйцеклітини до переміщення зиготи в матку та прикріплення до її стінки;

- **зародкова (ембріональна)**, яка триває до 2 місяців внутрішньоутробного розвитку. За цей час відбувається анатомічне та фізіологічне диференціювання тканин та органів. Цей період розвитку майбутнього малюка характеризується інтенсивним диференціюванням і формуванням функціональних систем. І це незважаючи на те, що наприкінці. До кінця третього тижня розвитку довжина зародка складає 2-3 мм. У період від *п'ятого до восьмого тижня* завершується власне *ембріональний період внутрішньоутробного розвитку*. Протягом цього часу ембріон виростає від 5 мм до приблизно 30 мм і починає нагадувати людину.

У цьому маленькому тілці вже є зачатки всіх майбутніх органів. З цього моменту ембріон стає плодом;

- **стадія плода (фетальна)**, яка охоплює останні сім місяців (2-9 місяць) внутрішньоутробного життя. З початком фетального періоду ембріон стає плодом. Цей період пов'язаний з розвитком функцій та систем, які дозволять вижити після народження. Але здатність до виживання у повітряному середовищі плід матиме тільки з 7-го місяця. Тому з цього часу його вже нерідко називають дитиною.

Уже через кілька годин після запліднення зигота, просуваючись по одній з фаллопієвих труб у напрямку матки, починає ділитись; до кінця 6-го дня утворюється понад 100 клітин, які формують так звану бластоциту.

Іноді при першому діленні зиготи утворюється 2 ідентичні клітини, які

розділяються і починають ділитися самостійно – з них розвиваються два практично однакові організми – **монозиготні близнята**. Буває, що з яєчників одночасно звільняється 2 яйцеклітини, кожна з яких, з'єднуючись зі сперматозоїдом, дає початок розвитку **дизиготних близнят**.

Через тиждень після запліднення бластоцита починає імплантацію у стінку матки. Цей процес викликає гормональні зміни в організмі жінки, що свідчить про настання вагітності.

Під час ембріонального періоду протікають два дуже важливі процеси: формування власне ембріона (а потім і плода) і утворення допоміжних структур, які будуть підтримувати, жити та захищати ембріон і плід. До допоміжних (підтримуючих) структур відносяться:

- *мішок амнеона*, заповнений навколоплідною рідиною;
- *плацента*, за допомогою якої відбувається обмін речовин між організмом матері та плода;
- *пуповина (пупковий канатик)*, який містить дві артерії та одну вену плода.

Слід відзначити, що кровоносна система матері та плода не є спільною. Плацента забезпечує обмін речовинами шляхом дифузії через кліткові мембрани, але не допускає обміну кров'яних клітин.

Стосовно самого ембріона, то він у цей період дуже швидко росте і зміни відбуваються щодня. Відразу після імплантації клітини починають диференціюватися на 3 шари: із зовнішнього шару (ектодерми) потім утворюються шкіра, органи відчуттів та нервова система, з середнього (мезодерми) – м'язова тканина, кровоносна та видільна системи, а з внутрішнього (ендодерми) – легені, система травлення, залози внутрішньої секреції тощо. Після імплантації ріст і розвиток майбутньої дитини ще більш прискорюються: у 2 тижні її тільце лише 2 мм, в 3 тижні – 4 мм, в 4 – уже до 8 мм, а наприкінці другого місяця досягає майже 8 см.

Наприкінці четвертого тижня вагітності починає битися серце зародка і функціонувати, хоча і в примітивній формі, нервова система. Протягом другого місяця відбувається швидке формування всіх систем і органів ембріона. З'являються ручки та ніжки, пальці, обличчя, мозок, легені та інші найважливіші органи. До кінця ембріонального періоду плід уже має майже всі риси, які відрізняють людину від інших живих істот.

Фетальний період – найдовший у розвитку плода. Він триває 7 з 9 місяців вагітності. У цей період дозрівають та починають функціонувати більшість органів і систем організму. Плід починає рухатися, повертати голову та «брикати», рухає губами, відкриває рот та починає ковтати амніотичну рідину, відпрацьовуючи дихальні рухи у рідкому середовищі, здійснює ссальні рухи, відбувається диференціація репродуктивних органів у відповідності до генетичної статі зародка тощо.

До середини внутрішньоутробного періоду (приблизно в 16 тижнів) прокидається слухова чутливість. Перше, що починає чути дитина, – внутрішньоутробні шуми, які вельми різноманітні й інтенсивні. У другій

половині свого «першого» життя малюк чує й те, що відбувається зовні, правда, в трохи зміненому вигляді через навколишню рідину й тканину материнського організму.

Дуже рано, з 3 місяців, з'являється смакова чутливість, а до 5 місяців малюк реагує на зміну смаку навколоплідної рідини гримасою задоволення або засмучення.

Останнім розвивається зір – адже бачити в утробі нічого, там практично завжди темно. Але рухи очей уже є: у 17 тижнів малюк мружить очі.

Іноді дев'ятимісячний період вагітності підрозділяють на три рівні частини по 3 місяці кожна, які називають триместрами. Протягом першого триместру формуються основні соматичні структури плода (органи та структури тіла), у другому – дозрівають органи плода, особливо головний мозок, до рівня, необхідного для виживання, а в третьому – дозрівають різноманітні структури головного мозку, йде підготовка до роботи всіх систем організму і перетворення зародка в немовля, яке активно адаптується до середовища існування [21].



3.2. Психологічні особливості розвитку плода

Фізичний розвиток – далеко не єдиний процес, який відбувається з організмом людини в пренатальний період. Не менш важливим є психічний розвиток.

Уже у віці 15 тижнів плід здатен здійснювати хватальні рухи, мружитися, рухати очима та гримасувати. Подразнення підошов та вій викликає рефлекторні рухи.

До кінця 20 тижня розвиваються органи смаку та нюху.

До 24 тижня закінчується розвиток чутливості шкіри, плід починає реагувати на звук, а до кінця 25 тижня реакція на звук стає повною та стійкою. Відомо, що плід краще реагує на низькі звуки, у порівнянні з високими, тому психологи рекомендують розмовляти з ще не народженою дитиною батькові. Позитивно впливає на майбутній емоційний розвиток дитини і музика (0.1. Захаров): неголосна, без сильних звукових коливань, вона заставляє плід «прислухатися» до неї.

На 27 тижні плід іноді повертає голову у напрямку світла, направленого на живіт матері. У всякому разі, сканування головного мозку підтверджує, що плід реагував на світло.

Деякі автори стверджують, що всі форми поведінки плода (мімічні рухи, брикання, повороти голови та тіла тощо), які вже є сформованими до кінця 7 місяця вагітності, є довільними рухами плода, який прагне якнайзручніше розташуватися в утробі матері.

На 8-му місяці значно збільшуються чутливість плода та різноманітність форм його поведінки. Вважають, що в середині цього місяця у плода вже

відкриваються очі і він може бачити свої руки та навколишній простір, хоча в матці темно.

Деякі вчені вважають, що з 32 тижня плід починає усвідомлювати те, що відбувається, оскільки більшість нейронних систем мозку до цього часу вже сформувалися. Сканування мозку показує періоди парадоксального (так званого швидкого) сну, які, як відомо, пов'язані зі сновидіннями. З переходом на 9-й місяць пренатального розвитку у плода встановлюються денні цикли сну та активності і, як вважають, завершується розвиток слуху.

Цікавим (і спірним) є питання здатності плода до навчання. Століттями людей цікавило питання про те, як впливає на подальший розвиток дитини досвід, який вона отримала в утробі матері. Давньогрецький філософ Аристотель вважав, що у плода можуть бути відчуття. У середньовічній Європі дехто вірив навіть у те, що плід може мати ідеї. Чи так це насправді?

Сучасні дослідники згодні з тим, що плід чутливий до дотику та вібрації протягом двох останніх місяців вагітності. Однак відзначається, що звуки, які йдуть ззовні, мають бути зрівняними по силі зі звуками, які лунають усередині організму матері для того, щоб плід їх почув. Адже плід адаптується до свого доволі голосного середовища завдяки найпростішій формі навчання, яка називається звиканням, або габітурацією. Простіше кажучи, плід навчається реагувати на певні звуки. Такі звуки, які регулярно повторюються (наприклад, серцебиття матері), діють на нього заспокійливо. Від нових несподіваних звуків плід здригається, але заспокоюється при їх повторенні. Тому можливим є використання знайомих повторюваних звуків для заспокоєння плода чи новонародженого.

Яку інформацію з зовнішнього світу засвоює плід? П. Хеппер поставив цікавий експеримент з групою майбутніх матерів, яких розділив на дві групи: тих, хто регулярно дивився популярний серіал, і тих, хто його майже не дивився. Через кілька годин після народження малюкам програвали тему з серіалу, коли вони плакали, і діти матерів першої групи заспокоювались і починали «прислухатися», діти ж матерів другої групи ніяк не реагували на музику. Це свідчить про можливості дородового навчання дітей, що і використовують деякі спеціалісти (Ван дер Карп, Лазарєв тощо). Але більшість спеціалістів з дитячого розвитку ставляться до цього вельми обережно і скептично. Пошуки у цьому напрямку продовжуються.

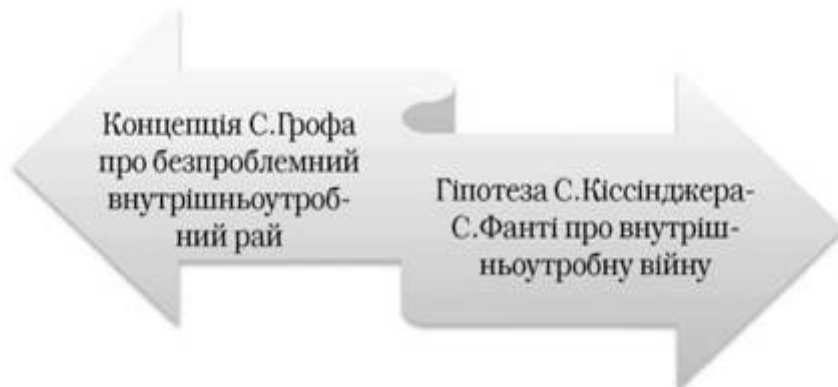


3.3. Вплив особливостей пренатального розвитку дитини на її психіку

Дискусійними, навіть суперечливими в науці залишаються питання характеру взаємодії майбутньої дитини та її матері. Так, американський психолог С. Гроф вважав зростання дитини в утробі матері безпроблемним раєм, що спирається на їх фізичний та емоційний симбіоз. Підтверджуючи ці

ідеї, Дж. Грехем говорить про переживання плодом безпеки, захищеності та глибокої задоволеності.

Попри ці оптимістичні погляди вищезгаданих психологів, у США з'явився протилежний підхід, запропонований С. Кіссінджером і С. Фанті. Означені вчені вважають пренатальний період розвитку дитини її внутрішньоутробною війною з матір'ю, що супроводжується боротьбою двох організмів через неспівпадання імунних систем. Фанті стверджує, що доказом проблемного співіснування вагітної жінки та плода є те, що періоди інтенсивного росту дитини викликають депресивні симптоми матері.



Мал. 5. Погляди щодо характеру взаємодії майбутньої матері та дитини [30, с. 89]

Нормальний розвиток організму дитини та зародження її психіки під час пренатального періоду залежать від ряду чинників, як біологічних, так і соціальних. *Існують психологічні фактори, що суттєво впливають на зародження психіки дитини у пренатальному періоді:*

– **бажання та готовність майбутніх батьків мати дитину.** Сприймання факту зачаття як неочікуваного, а перспективи народження дитини як небажаної, пригнічує психіку вагітної жінки, викликає вагання, які можуть завершитись штучним перериванням вагітності. Збереження почуття небажаності майбутньої дитини впродовж її виношування пригнічує захисні сили плоду і стає загрозою майбутньому особистісному здоров'ю і самоставленню малюка. Наявність сприятливих економічних і психологічних родинних умов, особистісної зрілості майбутніх батьків створює хороші засади для виховання дитини;

Зовні здоровий новонароджений помер через 21 годину після кривавої рвоти. Розтин дитини виявив у неї три виразки травного тракту. Пізніше встановили, що мама переживала сильний стрес під час вагітності: батьки змусили її вийти за батька дитини – алкоголіка, що бив дружину

– **психологічний мікроклімат родини** – конфліктність чи гармонійність взаємин вагітної жінки з родичами. Якщо майбутня мама постійно перебуває в зоні родинних конфліктів, а найгірше, часто свариться з чоловіком, то це невротизує її й на фізіологічному рівні передається дитині, суттєво ускладнюючи внутрішньоутробні умови розвитку малюка;

– **психоемоційний стан самої жінки** – її стресостійкість та емоційна врівноваженість. Гормональні зміни, що супроводжують вагітність жінки, можуть викликати в неї дратівливість та вразливість, надмірність яких проектується на психіку дитини. Переживання майбутньою мамою сильних і тривалих стресів зазвичай негативно позначається на фізичному та психічному розвитку дитини.

О.І. Захаров, описуючи вплив емоційного стресу матері на плід, вказує, що при негативному переживанні в кров матері виділяються гормони стурбованості, що досягають і плоду. Оскільки у дитини ще не розвинена система нейтралізації цих гормонів, то вони накопичуються в організмі та навколоплідній рідині. Відповідно, плід теж починає переживати стурбованість, стрес. Одночасно дитина переживає ще й дефіцит кисню через звуження кровоносних судин внаслідок дії гормонів стресу, що сприяє накопиченню пренатальних порушень.

– **рівень страху вагітної жінки перед пологамі.** Сам по собі страх пологів є природним, однак якщо він надмірний, то шкодить жінці, і, відповідно, дитині. Зменшення страху можливе через збільшення інформованості жінки щодо пологів та її оптимальної поведінки під час народження дитини [30].

Оскільки саме жінка виношує дитину, то майбутня мама найшвидше формує емоційну прив'язаність до малюка. Захаров О.І., аналізуючи поняття материнського інстинкту, тлумачить його як постійну послідовну турботу матері щодо дитини і любов до неї. Вчений визначає наступні чинники формування материнської прив'язаності до дитини:



Мал. 6. Чинники формування материнської прив'язаності за Захаровим [30, с. 91]

Дитина, що не набула до народження досвіду взаємодії з матір'ю, не виробляє вихідної довіри до світу.

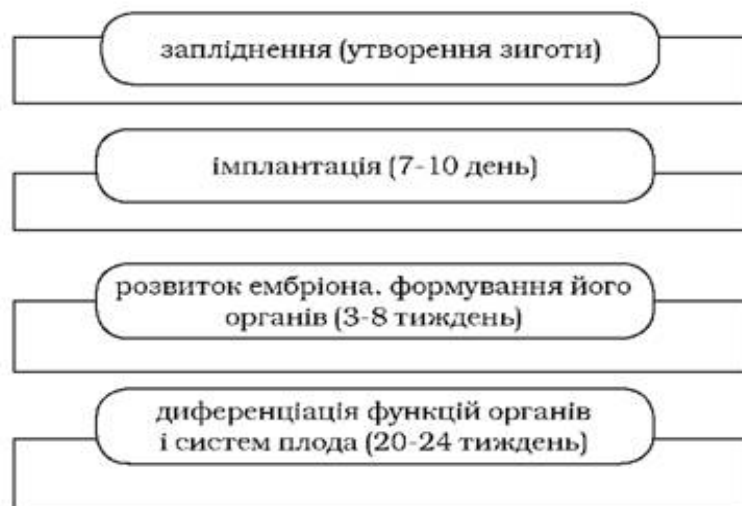
Е.Еріксон

Від грец. «тератом» – потвора

Пренатальний період розвитку дитини ставить перед майбутньою матір'ю завдання – поступово сформувати в своєму суб'єктивному світі місце для власної дитини. Формування материнської прив'язаності та емоційні переживання вагітної жінки, за думкою ряду зарубіжних та вітчизняних психологів (Ф.Дальто, Е.Еріксон, О.Захаров, С.Фанті), виступають засадами адаптаційних процесів психіки дитини до самостійного життя після народження.

Навіть до свого народження, перебуваючи в утробі матері, дитина може зіштовхнутися з несприятливим впливом зовнішнього середовища, який може спрямувати її розвиток в неправильне русло. Йдеться про *тератогени* – фактори, що спричиняють відхилення пренатального розвитку дитини. Їх небезпека ускладнюється сферами дії – негативний вплив тератогенів розповсюджується як на організм, так і на психіку дитини.

Виокремлюються певні відрізки пренатального розвитку дитини, які є особливо чутливими до тератогенів – так звані критичні періоди, під час яких відбувається інтенсивний поділ клітин та формування органів. Можна визначити наступні критичні періоди пренатального розвитку:



Мал. 7. Критичні періоди пренатального розвитку дитини [30, с. 92]

Тривалість розгортання наслідків дії тератогенів іноді зачіпає й постнатальний період життя. Їх дія прогресує при проблемах зі здоров'ям батьків, а несприятливі умови розвитку дитини після її народження можуть посилювати відхилення, спричинені тератогенами.

Хоча перелік тератогенів весь час поповнюється, однак найбільш типовими вважаються:



Мал. 8. Перелік основних тератогенів [30, с. 93]

Зупинимось детальніше на питанні впливу тератогенів на психічний розвиток дитини. Зокрема, ліки можуть виступати тератогенами, якщо вагітна жінка вживає їх без припису лікаря, або збільшуючи рекомендоване дозування. Відомі й випадки, коли тератогенна дія певного лікарського препарату зумовлювалась його недостатнім вивченням та обмеженими лабораторними випробуваннями. Серед ряду лікарських препаратів найбільшу небезпеку можуть становити:

- знеболюючі, що викликають зниження темпів внутрішньоутробного розвитку дитини і відставання її психічного розвитку після народження
- заспокійливі, снодійні, транквілізатори, які спричинюють блокування роботи нервових центрів плоду, а після народження дитини інертність (млявість, малорухливість) її психічної діяльності, в окремих випадках – явище аутизму дитини (патологічної надмірної замкнутості). Особливу небезпеку становлять вищезначені препарати хімічного походження, виготовлені з рослин зазвичай не дають таких негативних наслідків;
- антибіотики можуть спровокувати порушення сенсорного розвитку дитини – вади зору та слуху;
- загроза дії статевих гормонів полягає у ймовірності порушень статевої ідентифікації дитини (на кшталт транссексуалізму), а формування дефектів статевих органів тягне за собою комплекс неповноцінності, емоційно-соматичні розлади [31].

Транссексуалізм – не сприймання людиною своєї біологічної статі.

Алкоголь є тератогеном накопичувальної дії - шкідливе його вживання молодими людьми, як майбутніми батьками, небезпечне їх сп'яніння під час зачаття, особлива загроза від вживання вагітною жінкою спиртного

Кожен з майбутніх батьків, що вживає наркотики, може труїти ними дитину.

До розповсюджених тератогенів відноситься *алкоголь*, так як, потрапляючи в організм плоду, порушує темпи та динаміку його розвитку, спричинюючи ряд відхилень. Алкоголь також провокує в постнатальному періоді життя дитини схильність до алкоголізму, нервову розгальмованість, порушення інтелектуального розвитку (в легких випадках – пригнічення інтелектуальних задатків, в складних – вроджену розумову відсталість),

порушення моторної координації, схильність до невмотивованої агресії.

Дія наркотиків є ще більш небезпечною, ніж алкоголю. Системне вживання вагітною жінкою наркотичних речовин викликає у дитини вроджену наркотичну залежність, низькі показники життєздатності, які, в свою чергу, можуть спричинити відставання психічного розвитку дитини після її народження. Довгостроковими наслідками отруєння наркотиками організму дитини під час пренатального розвитку є соматичні порушення, розумова відсталість, поведінкові та емоційні розлади, нервова розгальмованість, труднощі соціальної адаптації.

Тютюновий дим стає тератогеном, якщо майбутня мама має шкідливу звичку – куріння чи вдихає дим від інших курців. При надходженні елементів тютюнового диму в кров вагітної жінки, а згодом плода, відбувається звуження плаценти, що обмежує процеси обміну між матір'ю та дитиною.

Перспективами такого кисневого та харчового голодування плоду є послаблення темпів його розвитку, в подальшому для дитини ймовірні «~» прояви відставання психічного розвитку, порушення уваги та невротичні симптоми. Неприятливими можуть бути й так звані *фізико-хімічні фактори*, а саме радіація, важкі метали, нітрати, пестициди, токсичні речовини. Такий широкий діапазон шкідливих факторів навколишньої дійсності викликає відповідно розмаїття негативних наслідків, зокрема фігурують порушення сенсорного розвитку, пригнічення інтелекту, емоційно-поведінкові розлади.

В особливо тяжких випадках народжується дитина з інсультом головного мозку, що загрожує життю малюка і спричинює неповноцінність певних психічних функцій.

Зі збільшенням віку матері зростає ризик народження нею дитини з синдромом Дауна. Окремі вчені пояснюють це старінням яйцеклітин жінки.

В окремих випадках особливості організму матері поза її волею можуть спричинити тератогенний ефект на психіку новонародженої дитини. До так званого «*материнського фактору*» відносять вік майбутніх батьків. Медиками встановлено, що надто рання або надто пізня вагітність збільшує ризик формування різних відхилень розвитку дитини. У першому випадку проблеми здебільшого виникають через недостатню сформованість жіночого організму, в другому – через розгортання процесів старіння та наслідки перенесених хвороб і шкідливих звичок. Відтак, оптимальною репродуктивною зрілістю дорослих вважається вік від 18 до 35 років.

Також зустрічається явище резус-конфлікту. Резус-конфлікт матері та дитини можливий тільки в одному випадку, якщо мати є носієм негативного резус-фактору, а батько позитивного, і дитина успадкує резус-фактор батька. Тоді організм жінки сприймає плід як «чужинця», і імунна система починає виробляти антитіла на його вигнання. Віддаленими наслідками резус-конфлікту для психіки дитини може бути пригнічення інтелектуальних задатків і психічна інертність.

Зародження психіки майбутньої дитини відбувається доволі рано. Так,

до кінця другого місяця пренатального періоду з'являються смакові відчуття, згодом розвиваються нюх, слух, відчуття рівноваги. Зорові відчуття формуються найпізніше. Наприкінці шостого місяця всі органи відчуттів вже функціонують, за їх допомогою плід розрізняє інформацію з навколишнього середовища, визначає його як сприятливе чи несприятливе.

Про інтенсивний розвиток нервової системи дитини свідчить різноманітність її поведінкових реакцій, що мають тенденцію ускладнення впродовж пренатального розвитку. Так, п'ятнадцятижневий плід вже спроможний здійснювати хватальні рухи, морщитись, рухати очима і показувати гримаси. Припускають, що такі форми поведінки плоду, як мімічні рухи, брикання, повороти голови та тіла, є вже довільними рухами дитини, що прагне якнайзручніше влаштуватись в утробі матері.

Вже на шостому місяці плід реагує на яскраве оранжеве світло, спрямоване на оголений живіт матері.

Мета між вихованням дитини і ставленням до неї незначна, оскільки виховання є проекцією, відображенням ставлення до дитини.

М.В. Савчин

Крім сенсорних та моторних систем починає функціонувати і емоційна сфера дитини. Її джерелом є реакція плоду на емоційні переживання матері. Вже на четвертому місяці пренатального розвитку майбутня дитина виразно реагує рухами на зміну емоційного стану матері. Палець плода нерідко перебуває в його роті, що може бути спричинене тривалим сумом чи тривогою матері. Використання спеціальних відео зйомок дозволило вченим отримати мімічні реакції плода. Якщо мама займається своїми справами, тривалий час відволікаючись від дитини, то обличчя плода набуває сумного виразу; у вагітної жінки, яка оптимістично сприймає майбутнє материнство, малюк демонструє спокійну та радісну міміку.

Ці дані підтверджують важливість емоційного стану батьків, а особливо матері, на функціонування психіки дитини. Окремі психологи припускають ефективність так званої пренатальної педагогіки - використання засобів виховного впливу на майбутню дитину. До цих засобів відносять позитивні, сповнені турботи думки батьків про майбутнє народження і виховання малюка, їх пестливе та ніжне мовлення до плода, прогладжування живота вагітної жінки в моменти поштовхів дитини. Можливість такого пренатального виховання дитини можлива завдяки ранньому розвитку її сенсорних систем. Найбільше малюк реагує на ставлення до нього оточуючих дорослих, зокрема батьків. Особливо гостро дитина сприймає ставлення матері до навколишнього світу та до неї безпосередньо. Сильні позитивні емоції пожвавлюють малюка, а негативні – породжують стресові реакції і організму, і психіки, що зароджується.

Можна стверджувати, що вагомими чинниками формування здорової психіки новонародженого є збалансований емоційний стан матері та усвідомлене любляче ставлення до дитини. Вагітність змінює світосприймання жінки, роблячи її особливо чутливою до ставлень близьких,

вона потребує оновлення стосунків з батьком майбутньої дитини.

Тому особливо важливою є роль майбутнього батька, позитивне ставлення якого до вагітності дружини виступає фактором захисту для неї та майбутньої дитини. Як зазначають М.В. Савчин та Л.П. Василенко, активна участь батька у підготовці до пологів зменшує кількість ускладнень під час них, знижує сприйнятливості дитини до стресів. Вже на етапі виношування жінкою дитини можливе перетворення родинної формації з діади «чоловік-дружина» на тріаду «батько-мати-дитина», що є найбільш сприятливим середовищем для малюка.



3.4. Фактори психічного ризику для майбутньої дитини

Первинний досвід новонародженого, як ми вже відзначали раніше, має важливе значення для подальшого розвитку дитини. Тому так важливо враховувати всі можливі фактори та умови психічного ризику, які можуть негативно на ньому відбитися. До таких факторів відносять:

1) *стреси матері під час вагітності*. Хоча природа передбачила систему багатоступеневого захисту вагітної жінки і плода від впливів тимчасових негативних факторів і плід має достатньо сил для нейтралізації їхніх негативних наслідків, але все ж існують стреси, які негативно відбиваються на розвитку плода. Перш за все, до таких відносять хронічні негативні стани вагітної жінки та сильні, шоківі емоційні потрясіння.

Відомо, що в момент переживання жінкою емоційних стресів плід починає швидше рухатись і має проблеми з травленням (К. Флейк-Хобсон). Ці явища мають негативні наслідки і в майбутньому. Дослідження показують, що довгий стрес під час вагітності збільшує ризик передчасних, довгих та важких пологів, викиднів та токсикозів. Діти тривожних, нервових, таких, що пережили стрес, матерів виглядають відразу після народження більш неспокійними, дратівливими, довше плачуть.

О.І. Захаров описав механізм дії емоційного стресу матері на плід. На його думку, під час усіх гострих або хронічних негативних переживань у кров матері викидаються (або підтримуються на постійному рівні) гормони неспокою, які досягають плода через загальну з матір'ю кровоносну сітку.

Оскільки у плода ще не розвинена система нейтралізації цих гормонів і недорозвинена венозна сітка, вони накопичуються в критичних дозах не тільки в самому плоді, а й в амніотичній рідині, яку плід постійно ковтає і виділяє. Це призводить до підвищення активності плода (він постійно ссе палець та рухається) та підвищує швидкість і частоту серцебиття. Одночасно він переживає все більшу нестачу кисню через звуження судин під впливом гормонів стресу, що, в свою чергу, негативно відбивається на розвитку нервової системи плода, викликаючи її підвищену чутливість і подразливість відразу після народження. Цікаво, що більший вплив цей фактор ризику має у випадку вагітності дівчинки.

2) *страхи матері під час вагітності*. Майже кожна жінка, яка готується стати матір'ю, може переживати різноманітні і в той же час типові страхи. На жаль, лікарі, які кажуть жінці, що вона не повинна боятися тому, що це може зашкодити дитині, тільки підсилюють ці страхи, бо до них додається ще і почуття провини через неможливість від них позбавитись.

Найбільш розповсюдженими страхами вагітності є: боязнь викидня, страх народити дитину з фізичними чи психічними розладами, страх перед пологами, страх перед рухами плода або, навпаки, перед їхньою відсутністю, страх за здоров'я та долю майбутньої дитини, стурбованість можливим погіршенням матеріального стану сім'ї та можливим зменшенням особистої свободи і, насамкінець, переживання своєї тілесної метаморфози і зменшення у зв'язку з цим привабливості.

3) *негативне ставлення матері до вагітності*. Цей фактор, навіть якщо розглядати його у чистому вигляді, без урахування інших факторів, створює той чи інший ризик у психічному розвитку кожної другої дитини. Небажана дитина буде майже завжди відрізнятися у фізичному й психічному розвитку від бажаної. При негативному ставленні до вагітності мати не прагне її зберегти, уникати шкідливих впливів, немає радісного, піднесеного очікування дитини. Самі пологи сприймаються з острахом, як дамоклів меч, а вагітність – як прокрустове ложе. У матерів небажаних дітей пологи найчастіше бувають передчасними, за принципом «геть з очей», й маса тіла новонароджених, як правило, нижче норми. При негативному ставленні до вагітності у плода ще внутрішньоутробно порушується реактивність (захисні сили організму). Уже від народження небажані діти слабкіші, з поганим апетитом, часто і довго хворіють, у них значно вище ризик розвитку порушень поведінки, патологічних звичок та пристрастей, самогубств і смертність взагалі.

О.І. Захаров розділяє небажаних дітей на такі групи:

- випадкові – небажані у цей час діти (такі діти з'являються у дуже молодих батьків або в сім'ях, де вже є кілька дітей і ця вагітність не була запланована);

- вимушені – діти, які з'являються також випадково і, можливо, є причиною взяття шлюбу;

- передчасні – в принципі, бажані діти, але з'являються вони передчасно, коли батьки ще не готові психологічно;

- небажані за статтю – коли народжується дитина не тієї статі, яку чекали. Такі діти мають проблеми у зв'язку з неадекватним ставленням до них батьків. Частіше такими дітьми бувають єдині діти або другі за народженням.

Отже, саме названі фактори сприяють емоційному неприйняттю дітей, що, в свою чергу, негативно відбивається на їх психічному розвитку.

3.5. Народження та його вплив на подальший розвиток

Отже, ніхто не сумнівається в наявності у дитини, яка ще не народилася, психіки у її первинних формах. І першу кризу ця психіка переживає в момент народження. Із середовища постійного дитина переходить у світ стимулів, які постійно змінюються, з середовища водного – у середовище повітряне, від відносної нерухомості – до активних рухів тощо. Це стрес, який, безумовно, відбивається на подальшому розвитку дитини (психологи називають його первинним досвідом). Доношені діти мають усе необхідне, щоб пережити цю подію.

Чи переживає новонароджений біль? Достеменно це невідомо, але дослідження показують, що в його кровоносній системі циркулює велика кількість болезаспокійливих речовин. Можливо, тому більшість новонароджених відразу після народження активні та сприйнятливі. Ця чутливість є основою того, що перші хвилини після народження – ідеальний час для першого контакту з батьками (причому не тільки з мамою, а і з батьком), оскільки основним механізмом навчіння в цей період є імпринг.

Важливим питанням у цьому контексті є згладжування кризи народження. Йому присвячено багато досліджень (на жаль, в основному аматорських і непрофесійних). Найбільш відомими серед них є роботи лікарів Ю.Б. Чайковського (який описує досвід народження дітей у воді) та Ф. Лабуайє (в його книзі «Народження без насилля» надано низку рекомендацій, виконання яких зменшує агресивний вплив середовища на новонародженого).

Разом з особливостями пренатального розвитку на психіку новонародженої дитини суттєво впливає і перинатальне середовище – умови, в яких відбувається народження дитини. До перинатального середовища відносяться наступні фактори:

- тип пологів;
- методи сприяння народженню дитини;
- лікарські препарати, які отримує жінка під час пологів;
- соціальне оточення, в якому відбувається народження дитини.

Традиційна практика народження дитини в спеціалізованих медичних установах – пологових будинках наразі піддається критиці через надмірну невротичну обстановку для породіллі. Також зловживання знеболювальними, стимуляторами під час пологів може викликати апатію новонародженого та труднощі встановлення його емоційного контакту з батьками. Натомість отримує все більше популярності підхід сприймання пологів як природної сімейної події, а не хвороби жінки, що потребує втручання високих медичних технологій. Його презентують дві практики:

Підготовлені пологи

Домашні пологи

У першому випадку майбутні батьки відвідують спеціальні курси психологічної та фізичної підготовки до пологів, у другому – народження дитини відбувається в домашніх умовах за сприяння висококваліфікованого акушера, що можливо за умов гарного здоров'я жінки та неускладненого перебігу її вагітності.

Дитина може з'явитися на світ шляхом природного народження (проходження дитини пологовим шляхом матері) або внаслідок здійснення хірургічної операції – кесаревого розтину. Вдосконалення медиками процедури виконання кесаревого розтину сприяло розповсюдженню цієї операції, однак її вплив на матір та дитину може бути двояким:



Мал. 10. Переваги та недоліки кесаревого розтину [30, с. 98]

Американський психолог, засновник трансперсонального напрямку в психології С. Гроф здійснив розподіл процесу природного народження дитини на чотири послідовні етапи – базові перинатальні матриці, досвід переживання яких формує психологічні наслідки.



Мал. 11. Етапи народження за Грофом [30, с. 99]

За думкою психолога, «рай» виявляється як симбіоз матері та дитини, і триває все перебування дитини в утробі матері. Адекватна тривалість першої базової перинатальної матриці формує в дитини впевненість, активність.

Скорочення «раю» через недоношеність викликає емоційну незахищеність, сором'язливість. Затягування цього етапу через переносування спричинює проблеми вольової регуляції індивіда, а саме нерішучість, схильність до маніпулювання іншими шляхом перекладання на них своїх проблем.

Назва наступного етапу символізує незвичайні переживання дитини, викликані початком переймів, скороченнями матки, виходом навколоплідної рідини. Адекватна тривалість цього випробування формує цілеспрямованість та рішучість. Затягування виявляється в майбутньому через пасивність та почуття безпорадності індивіда перед проблемами. Надто швидке проходження (так звані стрімкі пологи) спричинює надмірний оптимізм, нездатність до критичного сприймання проблем.

В ході етапу «вигнання з раю» відбувається просування дитини пологовим шляхом матері, що при адекватному розгортанні формує психологічну загартованість, цілеспрямованість людини. Ускладнення цього етапу визначає «стиль борця», ознаками якого є життя індивіда в хронічному подоланні проблем, часто надуманих, авантюризм (невиправдана ризикованість) [30].

Пологи та методи сприяння народженню дитини можна охарактеризувати як «тортури невинних».

Ф. Лебольєр

Останній етап народження, що символізує звільнення, відродження, свободу, на фізичному рівні виглядає як відокремлення дитини від матері, початок самостійного дихання малюка. При нормальному перебігу четвертої перинатальної матриці вона формує адекватне сприймання дійсності індивідом, при ускладненнях – надмірну фантазійність, вразливість, недовірливість. Викладені ідеї С. Грофа заслуговують на увагу, однак гіпотетичність даного підходу ще потребує наукової перевірки.

Очевидно, що процес народження для дитини – це складне і суворе випробування. Різка зміна умов існування малюка, больові відчуття під час його пересування пологовим шляхом матері зумовлюють переживання сильного стресу. Насправді, процес народження – це стрес, але для боротьби з ним у дитини достатньо природних сил, власних адаптивних можливостей. Стрес народження сприяє тому, що дитина народжується бадьорою і спроможною до самостійного дихання.

Перед початком пологів організм дитини виробляє антистресові гормони для зменшення больових відчуттів під час народження, які діють ще впродовж 2-3 годин після народження і зумовлюють високу емоційну чутливість новонародженого до встановлення бондінгу з батьками.

Бондінг – підтримуючий емоційно-тілесний контакт батьків з новонародженим, спрямований на подолання почуття самотності і незахищеності малюка внаслідок різкої зміни середовища його існування

Для налагодження бондінгу батькам достатньо пригорнути новонародженого, приголубити, щоб він відчув серцебиття матері чи батька.

Сприятливим є й перебування малюка разом з матір'ю після пологів. Американські вчені з'ясували, що встановлення батьками бондінгу з новонародженим відчутно позитивно проектується на гармонійність їх подальших взаємин. Втім, якщо все-таки батькам не вдалося встановити бондінг з новонародженим, то це абсолютно не заперечує можливості сформувати тісний емоційний контакт з малюком згодом, в процесі його подальшого виховання.

Присутність батька під час народження дитини в цілому має позитивний вплив, полегшуючи надалі встановлення батьківських почуттів чоловіка до дитини (за умови, якщо його присутність є добровільним власним рішенням).

Як і мати, майбутній батько сприймає пологи дружини як дуже важливу подію свого життя, переживаючи цілу гаму різних емоцій. Зокрема, багато чоловіків засвідчують, що сприймання ними народження дитини супроводжується сильною тривожністю, подекуди страхом, однак маскується під зовнішній спокій, щоб не турбувати дружину.

Відтак, пологи дружини викликають у майбутнього чоловіка не менше емоційне потрясіння, ніж у неї. Тим не менше, після появи дитини на світ батько відчуває полегшення, радість і гордість. Така позитивна налаштованість сприяє встановленню міцного емоційного контакту батька з новонародженою дитиною. Чоловік вже готовий розділити з дружиною турботи та радості виховання малюка [30].



ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на особливостях пренатального розвитку плода.

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Характеристика періодів пренатального розвитку.
2. Психологічні особливості розвитку плода.
3. Вплив особливостей пренатального розвитку дитини на її психіку.
4. Фактори психічного ризику для майбутньої дитини.
5. Народження та його вплив на подальший розвиток.

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

2. Притча «Два ангели».

Оголошення мети практичного заняття.

2. Навчальне питання: «Характеристика періодів пренатального розвитку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Опишіть фази пренатального розвитку плода.
2. Опишіть гермінальну фазу.
3. Опишіть ембріональну фазу.
4. Опишіть фетальну фазу.
5. Коли починає битися серце зародка і функціонувати, хоча і в примітивній формі?

6. Коли прокидається слухова чутливість плода?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

3. Навчальне питання: «Психологічні особливості розвитку плода».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. У скільки місяців плід здатен здійснювати хватальні рухи, мружитися, рухати очима та гримасувати?
2. Коли розвиваються органи смаку та нюху у плода?
3. Коли у плода реакція на звук стає повною та стійкою?
4. На якому тижні плід іноді повертає голову у напрямку світла, направлено на живіт матері?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

4. Навчальне питання: «Вплив особливостей пренатального розвитку дитини на її психіку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Чинники формування материнської прив'язаності за О.І. Захаровим.
2. Погляди щодо характеру взаємодії майбутньої матері та дитини.
3. Опишіть критичні періоди пренатального розвитку плода.
4. Надайте перелік основних тератогенів.
5. Які лікарські препарати можуть становити найбільшу небезпеку для плода.
6. Опишіть явище резус-конфлікту.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5. Навчальне питання: «Фактори психічного ризику для майбутньої дитини».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Опишіть фактори та умови психічного ризику плода, які можуть негативно відбитися на психіці дитини.
2. Механізм дії емоційного стресу матері на плід згідно з теорією О.І. Захарова.
3. Які найбільш розповсюджені страхи вагітності є у жінки?
4. На які групи розділяє О.І. Захаров небажаних дітей?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

6. Навчальне питання: «Народження та його вплив на подальший розвиток».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Чи переживає новонароджений біль?
2. Які фактори відносяться до пренатального середовища?
3. Типи альтернативного ставлення до пологів.
4. Переваги та недоліки кесаревого розтину.
5. Етапи народження дитини за Грофом.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

7. Заслуховування рефератів (доповідей) студентів та їх обговорення.

Теми:

3. Вплив особливостей пренатального розвитку дитини на її психіку.
4. Чинники формування материнської прив'язаності.

8. Презентація студентами виконаного наочно-схематичного

завдання: «Таблиця основних фізичних досягнень плода».

9. Візуалізація «Резервуар енергії».

10. Підведення підсумків практичного заняття.

11. Завдання на наступне практичне заняття:

11.1. Підготуватися до опитування з наступних питань:

1. Криза новонародженості та комплекс поживлення.
2. Розвиток рухів та дій. Пізнавальний розвиток немовляти.
3. Формування передумов розвитку мовлення.
4. Спілкування з дорослими як провідна діяльність. Основні новоутворення віку.

5. Методика діагностики психічного розвитку немовлят.

11.2. Підготувати реферати або доповіді з наступних тем:

1. Взаємодія немовляти з предметами й оточуючими людьми.
2. Психічні новоутворення періоду немовляти.
3. Криза першого року життя.

11.3. Підготувати наочно-схематичні презентації:

1. Таблиця основних фізичних досягнень дитини до року.
2. Таблиця основних досягнень дитини до року у сфері психічних пізнавальних процесів.

11.4. Рекомендована література:

1. Вікова психологія: навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. – 6-те вид., перероб., доповн. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с. – (Серія «Альма-матер»).

2. Перинатальна психологія / А.М. Скрипніков, Л.О. Герасименко, Р.І. Ісаков. К.: Видавничий дім Медкнига, 2017. 168 с.

3. Сергєєнкова О. П, Столярчук О. А., Коханова О. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.



ТЕМА 4. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК НЕМОВЛЯТИ

ПЛАН ЛЕКЦІЇ

1. Криза новонародженості та комплекс пожвавлення.
2. Розвиток рухів та дій. Пізнавальний розвиток немовляти.
3. Формування передумов розвитку мовлення.
4. Спілкування з дорослими як провідна діяльність. Основні новоутворення віку.
5. Методика діагностики психічного розвитку немовлят.

СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЛЕКЦІЇ

4.1. Криза новонародженості та комплекс пожвавлення

Факт народження дитини супроводжується сильним стресом як для матері, так і для новонародженого. Проходячи через родові шляхи, дитина відчуває сильну гіпоксію і здавлювання голівки. Її організм відповідає на це надзвичайно потужним викидом у кров гормонів стресу.

Після того як дитина з'явилася на світ, її нервова система глибоко вражена всією подією, що дало підставу осмислювати цей факт у термінах психологічної травми народження.

Причини кризи новонародженості – фізіологічні і психологічні.

Криза новонародженості була не відкрита, а вирахована останньою і виділена як особливий, кризовий період у психічному розвитку дитини. Ознака кризи – втрата у вазі в перші дні після народження.

Соціальна ситуація новонародженого специфічна і неповторна і визначається двома моментами. З одного боку, це повна біологічна безпорадність дитини, вона не в змозі задовольнити жодної життєвої потреби без дорослого. Таким чином, немовля – максимально соціальна істота.

З іншого боку, при максимальній залежності від дорослих дитина ще позбавлена основних засобів спілкування у вигляді людської мови.

У суперечності між максимальною соціальністю і мінімальними засобами спілкування закладена основа всього розвитку дитини в дитячому віці.

Період розвитку дитини від народження до одного року називають стадією немовляти. У ній виділяють надзвичайно важливу фазу новонародженості (від моменту народження до 1-2 місяців). Фізично вже відокремившись від матері, дитина ще тільки має адаптуватися до зовсім інших умов життя (звикнути отримувати кисень з повітря, ззовні приймати

їжу, перетравлювати її, виділяти непотрібні організму речовини тощо).

Життя дитини тепер забезпечується певними анатомо-фізіологічними можливостями та низкою вроджених механізмів, які проявляються в готовності нервової системи пристосовувати організм до зовнішніх умов.

Так, одразу після народження включаються безумовні рефлекс, які забезпечують роботу основних систем організму (дихання, кровообігу тощо). Крім них, у новонародженого можна виявити захисні (тобто спрямовані на обмеження дії окремих подразників або й на повне відчуження від них), орієнтувальні (спрямовані на забезпечення взаємодії з окремими подразниками, зокрема, пов'язаними з харчуванням) та деякі інші рефлекс.

По суті, новонародженість є тим періодом у житті людини, коли ще можна спостерігати в «чистому вигляді» вроджені, інстинктивні форми поведінки, спрямовані на задоволення органічних потреб людини (у кисні, їжі, теплі тощо).

Однак, і це принципово важливо, такі потреби забезпечують лише виживання дитини, а не її психічний розвиток.

Зазначимо, що озброєність людської дитини вродженими формами поведінки значно гірша, ніж у дитинчат тварин, однак вона має майже необмежені можливості освоювати нові форми поведінки. За умови задоволення своїх органічних потреб та дотримання правильного режиму і виховання, у дитини формуються нові, власне людські потреби (в одержанні вражень, у спілкуванні з дорослими тощо), а на їхній основі здійснюється психічний розвиток.

Так, відповідно до готовності аналізаторів, розвивається пов'язана з орієнтовними рефлексами потреба отримувати враження від довкілля. При цьому в перші дні після народження найбільше значення мають філогенетично давніші аналізатори (смаковий, нюховий, шкіряний, вестибулярний, температурний) і відповідні їм форми чутливості. Трохи пізніше, у відповідь на зорові та слухові подразнення, виникає зорове і слухове зосередження (дитина перестає плакати або ж на деякий час стримує імпульсивні рухи рук, ніг чи голівки).

На відміну від дитинчат тварин, у яких насамперед вдосконалюються рухи, для людського новонародженого характерний випереджувальний розвиток зору та слуху. Психічна активність дитини проявляється також у гальмуванні імпульсивної рухової активності [3].

Підкреслимо, що умовою дозрівання мозку новонародженого є тренування органів відчуттів (аналізаторів), забезпечення з їхньою допомогою отримання мозком різноманітних сигналів із зовнішнього світу.

Джерелом і, що важливіше, організатором таких вражень для новонародженого є дорослий.

Криза новонародженості завершується формуванням специфічної емоційно-рухової реакції – комплексу поживлення, який поступово виробляється у дитини на появу дорослого. Дитина вже спроможна зосереджуватися на об'єктах зовнішнього світу, у неї з'явилася вибіркова

емоційна спрямованість на людей, вона освоїла деякі засоби спілкування з ними. Це перший прояв потреби дитини у спілкуванні.

Дитина переходить у наступний етап свого розвитку – період немовляти. Значення його важко переоцінити.

Комплекс пожвавлення має, як правило, три складові. Це бурхливі рухові реакції (загальне моторне збудження); гудіння (так називають перші звуки, які видає маля); осмислена посмішка, коли бачить мамине обличчя, що знаменує собою появу першої соціальної потреби – потреби в спілкуванні. Тепер поведінка немовляти зумовлюється вже не органічними потребами, а передусім соціальною за своєю природою потребою у людині, у спілкуванні з нею, тобто психічний розвиток немовляти набуває суто людського характеру, здійснюючись під час і внаслідок взаємодії з дорослими.

Отже, комплекс пожвавлення – це психічний критерій закінчення кризи новонародженості, який означає перехід дитини в її психічному розвитку від новонародженості до власне періоду немовляти [3].



4.2. Розвиток рухів та дій. Пізнавальний розвиток немовляти

Комплекс пожвавлення виникає при появі матері або іншого дорослого, який доглядає за дитиною. Малюк починає рухати ручками і ніжками, все це супроводжується радісним гудінням і милою посмішкою.

Дорослі, піклуючись про новонародженого, мають справу не з представником органічної природи, який нічого не знає і не вміє, розвиваючись, як рослина при гарному догляді, а з чимось набагато більш складним, істотою, внутрішньо організованою, обдарованою власною активністю, яка надає перевагу певним подразникам. Таке розуміння взаємодії дитини з навколишнім світом дозволило вченим переглянути також її можливості у взаєминах з людьми. І тут були зроблені сенсаційні відкриття. Одне з найважливіших – явище синхронізації між складними діями дорослого і немовляти.

Наприклад, американський учений В. Кондон виявив здатність новонародженого вже в перший день життя рухатися синхронно ритму мовлення матері.

Предметна діяльність пов'язана з розвитком рухів у дитини. У послідовності розвитку рухів є закономірність.

Виразні рухи. Проявляється новоутворення у формі комплексу пожвавлення, який включає в себе такі реакції: загальне моторне збудження при наближенні дорослого: використання крику, плачу для залучення до себе, тобто виникнення ініціативи спілкування: численні вокалізації під час спілкування з матір'ю: реакція посмішки.

Рухоме око. Відомий феномен «очі новонародженого» – вони можуть дивитися в різні боки. До кінця другого місяця ці рухи уточнюються, дитина

здатна візуально зосереджуватися на предметі. До третього місяця рухи очей розвинуті майже так само, як у дорослого, формується бінокулярний зір.

Переміщення в просторі – передумова засвоєння діяльності з предметами. Дитина послідовно навчається перевертатися, піднімати голову, сидати, повзати, ставати на ніжки, робити перші кроки. Все це в різні терміни. Оволодіння кожним новим рухом відкриває дитині нові межі простору. Дитина активно повзає, хапає. До кінця першого півріччя з випадкових хапань іграшки цей рух перетворюється на навмисний.

Маніпулювання предметом. Відрізняється від «справжніх» дій тим, що предмет використовується не за призначенням. Дитина поступово оволодіває вказівним жестом. Розвивається довільність рухів і жестів, керованість. Це база для новоутворення – предметної діяльності. Як тільки дитина навчається ходити, розширюються межі доступного світу.

Предметна діяльність – це діяльність з предметами згідно з їх призначенням. Але спосіб дії «не написаний» на предметах, він не може бути відкритий дитиною самотійно. Цьому дитина повинна навчитися у дорослих.

Швидко формуються форми активності та функції, які мають забезпечувати задоволення природних і нових (передусім у спілкуванні з дорослими, у нових враженнях) потреб дитини. Інтенсивно розвивається нервова система. У ході утворення тимчасових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку здійснюються процеси аналізу та синтезу зовнішніх сигналів.

Упродовж першого року дитина поступово вчиться тримати голівку, сидати, повзати, вставати і робити перші кроки. Уже на третьому-четвертому місяці вона демонструє хватальні рухи, прагне дотягнутися до яскравих предметів, узяти їх у руки. Спочатку ці дії погано скоординовані, але з часом вони починають співвідноситись із розміщенням, розмірами та формою різних предметів.

Така активність дитини не лише формує необхідні рухові навички, а й забезпечує інтеріоризацію орієнтувальних дій у зорове сприймання.

Поряд із формуванням хватання у дитини розвивається спроможність здійснювати й інші прості маніпуляції з предметами (кидати, трясти, стукати тощо), що є основою для ознайомлення з різноманітними властивостями речей та розвитку процесів сприймання.

Змінюється характер психічної активності, поступово з'являється тенденція до довільності діяльності та наслідування дій дорослих, що свідчить про інтенсивний розвиток інтелекту.

Центральним новоутворенням новонародженого є поява індивідуального психічного життя дитини. Л.С. Виготський звертав увагу на два моменти, пов'язаних із цим. Перший: життя властиве дитині вже в ембріональний період розвитку. Новим, що виникає після народження, є те, що це життя стає індивідуальним існуванням, відокремленим від організму матері, вплетеним у соціальне життя оточуючих людей. Другий: життя

новонародженого, будучи першою і ще примітивною формою буття дитини як соціальної істоти, стало не тільки індивідуальним, але і психічним.

Питання про зміст психічного життя новонародженого, на думку вчених, довгий час залишається дискусійним, проте другим і вирішальним аргументом стає те, що ми бачимо, хоча і в примітивному вигляді, ті процеси життя, які у старших дітей або дорослих характеризують різні психічні стани. Мова йде про виразний характер рухів, за допомогою яких дитина виражає емоції радості, горя, страху.

Хоча розвиток мови і мислення починається в дитячому віці, проте протягом першого року життя формування цих двох функцій йде відносно незалежними шляхами, за своїми власними законами.

Згідно з Піаже, дитина до року знаходиться в першому періоді розумового розвитку – сенсомоторному. Діти в цей час ще не опанували мову і у них немає психічних образів для слів. Діти «тренують» усі навички, якими володіють у цей період розвитку. Це безумовні рефлексії: ссання, ковтання тощо.

Первинному розвитку наочно-дієвого мислення передують становлення маніпулятивних дій рук, удосконалення роботи органів почуттів і формування всіх операційних структур, їх координації, про що також писав Ж. Піаже. Значний внесок у подальший розвиток цієї форми мислення вносить удосконалення орієнтовно-дослідницької діяльності немовлят.

Активні дії дітей з предметами виникають між 7 і 10 місяцями життя. Приблизно близько року в діяльності дитини з'являється новий момент: вона починає досліджувати предмети не тільки за допомогою рук, але також і інших предметів, що вживаються нею як знаряддя. Наприклад, взявши в руки паличку, дитина може торкатися нею до інших предметів, впливати на них (штовхати, рухати, перевертати тощо).

Йде розвиток пізнавальної сфери немовляти, що готує формування інтелекту дитини.

Новонароджені немовлята не включені в практичну діяльність, вони тільки спілкуються з дорослими, а в період неспання, перебуваючи на самоті, вивчають за допомогою органів почуттів своє найближче оточення. За допомогою рук, почасти ніг вони маніпулюють предметами, що знаходяться в межах їх досяжності, тобто виробляють уміння і навички, які згодом виявляються включеними в процес вирішення практичних сенсомоторних завдань.

На думку Дж. Брунера, немовля пізнає навколишній світ головним чином завдяки звичним діям, за допомогою яких воно на цей світ практично впливає. З часом, як правило, вже за межами дитячого віку, світ виявляється представленим дитині ще в образах, порівняно вільних від дій, а далі і в поняттях.

Аж до кінця першого року життя впізнавання об'єктів дитиною залежить не стільки від характеру самих цих об'єктів, скільки від того, які дії вони викликали. У цьому віці дитина ще не здатна чітко диференціювати

образ предмету і реакцію на нього.

У другому півріччі життя дитини виникає тісний зв'язок між сприйняттям і дією.

Спочатку дія дитини відбувається тільки за допомогою рефлексорних рухів органів почуттів, наприклад, приймає форму «спрямованого погляду», що проявляється в рухах очей або орієнтації голови. Пізніше з'являється схоплювання рукою, загарбання ротом, утримування в руці тощо.

Новоутворений зв'язок між сприйняттям і дією готує розвиток інтелектуальних операцій, першими елементарними проявами яких виступають сенсомоторні дії дитини, спрямовані на пошук предметів і подолання різних перешкод, що виникають на шляху її просування. Надалі дитина починає пристосовуватися до свого оточення, використовуючи акомодацию (пристосування старих схем до нової інформації).

Крім того, діти довільно повторюють ті форми поведінки, які приносять їм задоволення, у них розвивається здатність сприйняття сталості об'єкта. З цим пов'язана поява в 7-8 місяців перших страхів («страх чужого»). У 8-12 місяців малюки проявляють перші ознаки уміння передбачити події (наприклад, плачуть, побачивши йод). У дитини формується дитяча прихильність, розширюються межі спілкування.

Кілька слів про сприйняття і пам'ять у немовлят. З усіх органів чуття найголовніше значення для людини має зір, адже приблизно 95% усієї одержуваної нею інформації надходить саме через зір. Уже у місячної дитини можна зафіксувати слідкуючий рух очей. Немовлята перших двох місяців життя велику частину часу неспання займаються розгляданням навколишніх предметів. Досить хороший рівень розвитку рухів очей можна відзначити у дитини приблизно до тримісячного віку. Приблизно з другого місяця життя у дитини відзначається здатність до розрізнення найпростіших кольорів, а на третьому-четвертому – форми предметів.

Розглянемо деякі дані, які характеризують розвиток сприйняття предметів і пам'яті у немовлят. Помічено, що така властивість сприйняття, як предметність, тобто віднесеність відчуттів і образів до предметів навколишньої дійсності, виникає до початку раннього віку, близько одного року. Незабаром після народження дитина здатна розрізняти тембр, гучність і висоту звуків. Здатність запам'ятовувати і зберігати образи в пам'яті в своїх первинних формах також складається у немовляти протягом першого року життя. До 3-4-місячного віку дитина, мабуть, може зберігати образ сприйнятого предмета не більше однієї секунди.

Після 3-4 місяців час збереження образу збільшується, дитина набуває здатність впізнавати обличчя і голос матері у будь-який час дня.

У 8-12 місяців вона виділяє предмети у зоровому полі, причому впізнає їх не тільки у цілому, але і по окремих частинах. У цей час починається активний пошук предметів, раптово зниклих з поля зору, що свідчить про те, що дитина зберігає образ предмета у довготривалій пам'яті, надовго виділяє його із ситуації і співвідносить з нею, тобто фіксує об'єктивні зв'язки, що

існують між предметами.

Специфіка асоціативної пам'яті, яка вже є у немовлят, полягає в тому, що досить рано вони виявляються здатними до створення та збереження тимчасових зв'язків між поєднуваними подразниками.

Подальший прогрес у сприйнятті глибини в дітей безпосередньо пов'язаний з практикою пересування дитини в просторі й з діями звільнених від локомоторних функцій рук. Немовлята здатні зосереджувати свою увагу на деталях зображень, які вони розглядають, виділяючи в них контури, контрасти, прості форми, переходячи від горизонтальних до вертикальних елементів малюнка. Вони виявляють підвищений інтерес до квітів.

Існує гіпотеза, запропонована Ж. Піаже, що у немовлят уже існує прототип схеми в формі елементарної здатності упорядкованого відображення дійсності у вигляді загальних властивостей, притаманних низці подібних, але не ідентичних явищ. Про це говорить той факт, що багато однорічних дітей розрізняють групи предметів, об'єднаних за спільними ознаками: меблі, тварин, їжу, в тому числі по зображеннях.

Якщо на першому півріччі життя дитина виявляє здатність впізнавати предмети, то протягом другого півріччя життя вона демонструє можливість відновлення образу предмета по пам'яті. Простий і ефективний спосіб оцінити вміння дитини відтворювати образ полягає в тому, щоб запитати її, де знаходиться відомий їй предмет. Дитина, як правило, починає активно шукати цей предмет поворотами очей, тулуба, голови.

Для того щоб глибше зрозуміти, якого рівня розвитку досягає немовля у сприйнятті, необхідно звернутися до поняття когнітивної схеми.

Схема – це головна одиниця сприйняття, яка являє собою слід, залишений в пам'яті людини сприйнятою картиною, який включає в себе найбільш інформативні, суттєві для суб'єкта ознаки. Когнітивна схема об'єкта чи ситуації містить у собі докладну інформацію про найбільш важливі елементи об'єкта або ситуації, а також про взаємозв'язки цих елементів. Здатність створювати і зберігати когнітивні схеми є вже у немовлят.

Базова потреба в цьому віці – потреба в безпеці, захищеності.



4.3. Формування передумов розвитку мовлення

Раніше ми говорили, що перше основне новоутворення немовляти – **криза поживлення**. Друге основне новоутворення цього віку – поява першого слова.

Вік немовляти – період, коли активно формуються передумови засвоєння мовлення. У дитини рано проявляється інтерес до мовлення людини. Мовлення переважно розвивається як засіб спілкування на базі даної дитині від народження здібності до розуміння емоційного стану іншої

людини по його міміці, жестах і пантоміміці. Особливість перших слів у тому, що вони носять характер вказівних жестів. Ходьба і збагачення предметних дій вимагають промови, яка б задовольняла спілкування з приводу предметів. Мовлення, як і всі новоутворення віку, має перехідний характер. Воно автономне, ситуативне, емоційно забарвлене і зрозуміле тільки близьким. Це мовлення специфічне за своєю структурою, що складається з обривків слів.

Розвиток мовлення відбувається в кілька етапів. Найчастіше виділяють чотири періоди розвитку мовлення у дитини. Перший період є періодом підготування словесного мовлення. Цей період починається з перших днів життя дитини і триває до кінця першого року її життя.

Голосові реакції спостерігаються вже у новонароджених. Це пхикання. Дещо пізніше (3-4 тижні) вони перетворюються в рідкі уривчасті звуки – зачатки лепету. Перші звуки, вимовлені дитиною, позбавлені функції мовлення. Вони виникають, швидше за все, через органічні відчуття або рухові реакції на зовнішній подразник.

З другої половини першого року життя у дитини з'являються елементи справжнього мовного спілкування. У 6-6,5 місяців дитина починає пов'язувати сприйманий предмет з певним словом – ім'ям або назвою об'єкта і предмета. З 7-8 місяців у дитини значно збільшується кількість слів, які вона пов'язує з певними діями або враженнями.

Постійно взаємодіючи з дорослим, дитина починає реагувати на його мовлення, розуміти його слова. Водночас зростає ініціатива дитини у спілкуванні з дорослим. Гуління (мимовільна неусвідомлена гра звуками «а-а-а», «е-е-е» тощо) після 6-7 місяців змінюється лепетанням, тобто багаторазовим повторенням складів на зразок «ба-ба-ба», «а-ма-ма», а після 9-го місяця дитина вже починає відповідати дорослому звуками, повторюючи ті, які чує від нього.

Важливою передумовою розвитку розуміння мови є загальний розвиток дитини, розвиток рухів, дій і сприйняття. Е.К. Каверіна (1950) зазначає, що спочатку діти краще розуміють жести, ніж слова. Наприклад, в 1 місяць 20 днів дитина «шукає» голос дорослого, який кличе її, у 5 місяців повертає голову в той бік, звідки кличуть, у 5,5-6 місяців підповзає при кликанні її жестом і тільки після 11-го місяця наближається до дорослого на чисто словесний заклик.

Починаючи з другого півріччя життя інтенсивно розвивається розуміння мови. Найуживанішими прийомами навчання служать звернення-питання дорослого до дитини (де те-то?) або доступне доручення (принеси те-то, скажи те-то).

Що сприяє розвитку розуміння мови дитиною? Факти, отримані в дослідках Г.М. Ляміної, свідчать, що навіть у кінці другого року життя діти насилу пов'язують слово з предметом, якщо вони тільки бачать цей предмет. Ефективність навчання значно підвищується, коли дітям надається можливість маніпулювати, діяти з предметом (поторкати, погладити, пограти і т.п.).

Розуміння дитиною мовлення потребує співвіднесення слів з певними об'єктами чи діями. Після 6 місяців дитина починає вирізняти окремі слова як назви предметів і дій, реагуючи на них звичними діями. Насамперед це стосується слів, що позначають дії, виконувані дитиною з дорослим («дай ручки», «спатоньки», «відкрий ротика»).

Засвоєння назв предметів вимагає спеціального розглядання їх дорослим за умови емоційної зацікавленості дитини (Г. Розенгарт-Пупко та ін.).

А вже наприкінці першого року життя слово дорослого починає виконувати функції регулювання поведінки дитини. У процесі спілкування дитина починає вимовляти перші слова, але активний словник її невеликий (4-20 слів). Загостренням суперечності між зростаючою потребою в спілкуванні і обмеженістю, браком засобів для її задоволення характеризується кінець періоду немовляти.



4.4. Спілкування з дорослими як провідна діяльність. Основні новоутворення віку

Провідна діяльність дитячого віку – емоційне спілкування з дорослими.

На думку низки зарубіжних дослідників, дитина в перші місяці життя – асоціальна істота, яка живе в своєму замкненому світі. Немовля нібито відірване від дійсності, а його внутрішній світ обмежений вродженою здатністю задовольняти свої органічні потреби (А. Фрейд, М. Кляйн). Але чи так це насправді? Численні факти, отримані вітчизняними та зарубіжними дослідниками, переконують, що життя маленької дитини цілком залежить від дорослого. Умови, в яких розвивається немовля, є максимально соціальними. Особливість цих умов полягає в тому, що дитина, на відміну від дитинчат тварини, не здатна сама, на основі вроджених механізмів підтримувати своє існування і пристосовуватися до навколишнього середовища. Пристосування немовляти відбувається або опосередковано через дорослого, або у співпраці з ним. Унаслідок вікової безпорадності немовля опиняється дуже міцно пов'язане своєю поведінкою з іншою людиною. Дорослий для нього завжди «психологічний центр будь-якої ситуації».

Питання про необхідність спілкування для немовлят було поставлене ще на початку ХХ століття, коли у США та Європі з'явилися перші дитячі заклади. Саме там було вперше відмічено дитячий госпіталізм як реакцію дітей на обмеження спілкування.

Потреба в емоційному спілкуванні має велике значення для розвитку дитини. По-перше, воно дає немовляті нові враження. По-друге, звільняє від багатьох страхів (страх перед незнайомими людьми, страх перед розлукою тощо). Крім того, воно дає поштовх пізнавальній діяльності та соціальному розвитку дитини.

Діти, які живуть в умовах дефіциту спілкування, проявляють

дезадаптивні форми поведінки і частіше виявляються схильними до різного роду захворювань. Потреба в спілкуванні у дитини проявляється рано, приблизно в 1 місяць, після кризи новонародженості (за деякими даними, в 2 місяці). Комплекс поживавлення при появі мами показує виникнення потреби в спілкуванні, яка повинна якомога повніше задовольнятися. Безпосереднє емоційне спілкування з дорослими створює у дитини радісний настрій і підвищує її активність, що стає необхідною основою для розвитку її рухів, сприйняття, мислення, мовлення.

Серед різних впливів на немовля, як показала робота Д.Б. Годікової, найбільш інтенсивні і яскраві позитивні емоції викликає мова дорослого. М.І. Лісіна відзначає, що особлива чутливість немовляти до мовних дій дорослих пояснюється тим, що ці впливи виступають як відмінні ознаки дорослої людини – істоти, що зв'язує дитину з фізичним світом.

Яким же чином розвивається спілкування немовляти? Перші прояви називають «посмішка спілкування» – дитина посміхається кожному обличчю, навіть масці. У 4-5 місяців вона починає відрізняти своїх від чужих. У 7-8 місяців немовля починає проявляти різкий страх у присутності чужих людей. Тоді ж з'являється страх розставання.

Спілкуючись, дитина прагне не тільки до емоційних контактів, а й до спільних дій. Якщо в першій половині цього періоду спілкування відбувається з метою самого спілкування, то в другій половині – з приводу предметів.

Таким чином, основними новоутвореннями першого року життя є:

- *прямоходіння* – перші самостійні кроки;
- *передумови мовлення* – перші слова;
- *емоційне уявлення про світ та ставлення до нього*;
- *елементарні форми сприйняття та мислення*.

Вони проявляються у перехідний період, який називається «криза одного року», що відбувається між віком немовляти (0-1) та раннім дитинством (1-3), створюючи передумови для подальшого розвитку.



4.5. Методика діагностики психічного розвитку немовлят.

4.5.1. Діагностика психічного розвитку немовлят

Психологічне дослідження психічного розвитку немовлят починають з віку 1,5-2 місяці.

До цього часу, протягом періоду новонародженості, в поведінці дитини домінують рефлекси різного роду (смоктальний, хапальний, рефлекс Моро, асиметричний шийно-тонічний рефлекс, автоматична хода і ряд інших), які з часом зникають з репертуару його поведінкових реакцій. Ці рефлекси відображають стан і процеси дозрівання нервової системи, що є важливим фактором, що забезпечує анатомо-фізіологічну основу майбутньої психічної

діяльності. Однак оцінка цих процесів відноситься до компетенції дитячих невропатологів, і немає сенсу дублювати їх роботу при проведенні психологічної оцінки.

Методика дозволяє поєднувати якісний аналіз психічного розвитку з кількісним. В її основі лежить порівнева оцінка розвитку кожної реакції з точки зору її хорошого розвитку, існування, намічених або відсутності. Загальний показник розвитку групи подібних за своїм характером реакцій визначається відношенням рівневої суми показників розвитку окремих реакцій до нормативного.

У методиці наведені як нормативи розвитку окремих реакцій в семи контрольних віках, так і сумарні нормативи, дано опису стандартних умов дослідження окремих реакцій. За результатами досліджень можливе обчислення індексів розвитку окремих груп реакцій і графічне представлення результатів обстеження в формі профілів розвитку. Для більшості груп реакцій виділено кілька різних за тяжкості ступенів порушень.

Рухові реакції

– ***легка ступінь порушення*** – характерно уповільнення темпу розвитку окремих реакцій, а також існування низки рухових навичок в недосконалому вигляді;

– ***середня ступінь порушення*** – характерні асинхронія розвитку рухів, значне запізнювання у формуванні одних і відсутність інших;

– ***важка ступінь порушення*** – характерно тотальне недорозвинення рухів.

Сенсорні реакції

– ***легка ступінь порушення*** – характерні: запізнюється, в порівнянні з нормою, розвиток деяких реакцій і недосконалість «операційно-технічних засобів» при виконанні окремих проб на тлі вираженого інтересу дитини до об'єктів зовнішнього світу і діям з ними (під недосконалістю «операційно-технічних засобів» в даному випадку розуміється недосконалість рухів очей, що забезпечують спостереження: їх обмеженість, стрибкоподібне простежування, труднощі зорових фіксацій і т. д.);

– ***середня ступінь порушення*** – характерні: виконання реакцій, відповідних більш молодшим віковим групам та пов'язаних зі сприйняттям об'єктів, що існують безпосередньо в полі зору дитини, нетривалий зоровий інтерес до об'єктів зовнішнього світу;

– ***важка ступінь порушення*** – характерні незначна вираженість зорових реакцій, короткочасність фіксацій, нетривалість простеження на тлі практично повної відсутності інтересу до об'єктів зовнішнього світу.

Дії з предметами

– ***легка ступінь порушення*** – характерні запізнюється, в порівнянні з нормою, розвиток невеликого числа реакцій і недосконалість «операційно-технічних засобів» при виконанні окремих проб на тлі нормального розвитку психічної активності дитини (під недосконалістю «операційно-технічних засобів» в даному випадку розуміється недосконалість рухових реакцій, що

забезпечують здатність дитини до дій з предметами);

– **середня ступінь порушення** – характерні виконання реакцій, відповідних молодшим віком, нетривалість самих дій, короткочасність інтересу до предметів, зникнення інтересу до предметів в ускладнених ситуаціях, слабкість реакції на новизну;

– **важка ступінь порушення** – практично повна відсутність інтересу до предметів, а відповідно і дій з ними.

Способи взаємодії з дорослими

– **легка ступінь порушення** – характерне зменшення числа способів взаємодії з дорослими в порівнянні з нормою або їх недостатньо досконале розвиток на тлі вираженого інтересу дитини до дорослого і нормального характеру розвитку його психічної активності;

– **середня ступінь порушення** – характерні виконання частини реакцій, відповідних молодшим віком, не сформованість потреби в спілкуванні, легкий, нетривалий інтерес до дорослої людини, відсутність реакцій, пов'язаних зі спробами подолання перешкод, що стоять на шляху задоволення потреби в спілкуванні;

– **важка ступінь порушення** – характерно практично повна відсутність способів взаємодії з дорослими, пов'язане з вираженим байдужістю до них, і відсутність інтересу до соціальних контактів.

Емоційні реакції

– **легка ступінь порушення** – характерна недостатність емоційного реагування на зовнішню стимуляцію;

– **більш важка ступінь порушення** – характерно існування ознак порушення формування відносин, уподобань, емоційна нестійкість.

Голосові реакції

Для групи реакцій, що характеризують розвиток голосової активності дитини, рівні порушення не виділялися, так як у формуванні групи реакцій спостерігалися значні індивідуальні відмінності і несподівані компенсації. Розвиток голосових реакцій вважалось просто затриманим, якщо воно відставало від вікових норм. При аналізі психічного розвитку в цілому було виділено поняття психічної активності. При цьому передбачалося, що розвиток психічної активності в ранньому онтогенезі проявляється у формуванні вміння здійснювати дії відповідно до цілей, заданими безпосередньо в акті сприйняття дитини. З цієї точки зору були виділені відрізняються **за складністю форми поведінки**.

До елементарних віднесені ті з них, які адекватні доступним цілям, заданим безпосередньо в ситуації сприйняття.

До більш складних – ті, істотною характеристикою яких є подолання перешкод, що стоять на шляху до досягнення мети, також безпосередньо заданої в ситуації, нарешті, до найбільш складним – ті, які характеризуються здатністю до здійснення дій, адекватних цілям, безпосередньо в ситуації не заданим.

Діагностика рухової сфери

Розвиток рухів в ранньому онтогенезі йде від надбання вміння контролювати положення:

- Голови (12 тиж.),
- Рук (20 тиж.),
- Тулуба (40-44 тиж.)

Щодо ходьби (13 міс.).

Основними термінами формування рухових навичок є:

- 3 міс. – хороший контроль голови;
- 4 міс. – опора на руки в положенні лежачи на животі;
- 6 міс. – сформована зорово-моторна координація (може точно доторкнутися до предмета під контролем зору, може довго утримувати іграшку в руці);
- 8 міс. – може сам сидіти, добре перевертається в будь-яку сторону будь-якому положенні;
- 9 міс. – може стояти, тримаючись за що-небудь;
- 10 міс. – повзає на животі, впевнено сидить, сам сідає;
- 11 міс. – переступає ногами;
- 13 міс. – ходить самостійно

Діагностика сенсорної сфери

Сенсорний розвиток дитини - це розвиток сприйняття і формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величиною, положення в просторі і т.д.

– 1 міс. – дивиться на маму, коли вона з ним розмовляє, при цьому відкриває і закриває рот; простежує горизонтальне рух об'єкта від середини поля зору;

– 1,5 міс. – стежить за що рухається людиною, простежує рух об'єкта від периферії до центру поля зору;

– 2 міс. – розвинені реакції очей: фіксація, конвергенція, фокусування;

– 3 міс. – повертає голову на звук, який чути на рівні вуха, розглядає руку, стежить за різноманітними рухами іграшки;

– 4 міс. – простежує невидиму траєкторію руху об'єкта, передбачає почергове поява об'єкта в певних частинах простору, реагує на зникаючий об'єкт, локалізує звук;

– 5 міс. – посміхається відображенню в дзеркалі;

– 6 міс. – перестає розглядати руку, розглядає іграшки, проявляє інтерес до нових яскравих іграшок, може мати улюблені іграшки, повертає голову на звук, який лунає нижче вуха, імітує чутні звуки;

– 7 міс. – повертає голову на звук, який чути над вухом, пристосовує позу, займає зручну для спостереження позицію;

– 8 міс. – диференціює незнайомих, знаходить наполовину захований предмет, знімає накинутий хустку, розглядає одночасно дві іграшки, переводячи погляд з однієї на іншу; дивується, якщо предмет зникає за бар'єром;

– 10 міс. – дивиться в кут за об'єктом, знаходить захований перед ним на

його очах предмет, виймає цікаві речі з кишені дорослого, якщо бачив, як їх туди опустили;

– 12 міс. – повертається на власне ім'я, диференціює тон, проявляє інтерес до картинок в книзі.

Діагностика розвитку процесів

Маніпуляції дитини з предметами є важливим показником його психічного розвитку. Вивчення цієї сфери дає можливість не тільки виявити вдосконалення вмінь дитини в організації власної діяльності з предметами, а й оцінити його пізнавальні інтереси. Особливе значення предметних маніпуляцій полягає також у тому, що саме ця діяльність є одним з найважливіших каналів придбання соціально-історичного досвіду, закріпленого в предметах. Розвиток і розширення пізнавальних інтересів, захопленість, сконцентрованість уваги дитини при заняттях з предметами, засвоєння значень дій з предметами і власне значень предметів і готовність до навчання – ось найважливіші аспекти, на які слід звертати увагу при оцінці розвитку маніпулятивних здібностей дитини.

Основними показниками розвитку дій з предметами є:

– 3 міс. – зникнення хапального рефлексу, гра з вкладеною іграшкою або з підвішеними іграшками, пильну увагу до об'єктів, поява рухів в руках при вигляді брязкалец, поміщених в зону безпосередньої досяжності;

– 4 міс. – довільний захоплення, неспецифічні маніпуляції, оральні контакти з об'єктами;

– 6 міс. – бере другу іграшку, але кидає першу, візуально контролює маніпуляції, все тягне в рот, любить грати з папером та іншими шарудять предметами, утримує пляшку, п'є з чашки, якщо її підносять до губ;

– 7 міс. – перекладає предмет з руки в руку, утримує дві іграшки, бере другу іграшку, пред'явлену з боку вільної руки; сам утримує іграшку при зоровому контролі за переміщенням інших об'єктів;

– 8 міс. – бере другу іграшку, пред'явлену з боку зайнятої руки, намагається дістати предмет через бар'єру, який міститься в одній з половин поля зору, але використовує найближчу до бар'єра руку;

– 10 міс. – може взяти маленький предмет (таблетку, горошину), з'являються перші специфічні маніпуляції (катає м'яч, дзвонить дзвінком, підтягує предмет, знімає кільця з піраміди);

– 11 міс. – складає іграшки або будь-які інші предмети в кошик;

– 12 міс. – дістає предмет через бар'єру, який міститься в одній з половин поля зору, рухом руки, що знаходиться далі від бар'єру; виражений інтерес до книг, намагається гортати, дряпає картинки; майже не тягне предмети в рот, зате часто кидає їх на підлогу.



4.5.2. Діагностика розвитку способів взаємодії з дорослим

Розвиток способів взаємодії з дорослим є важливим фактором загального процесу психічного розвитку дитини. Саме в контексті розвитку цього аспекту спілкування вперше виникає, а потім нескінченно вдосконалюється здатність до вживання знаків для організації спочатку поведінки іншого, а потім і власної поведінки; здатність, яка відіграє найважливішу роль у формуванні вищих психічних функцій людини. Згідно з даними досліджень, є всі підстави припускати існування тісного зв'язку між розвитком способів взаємодії дитини і дорослого і розвитком синтаксичної функції мови.

Основними показниками розвитку способів взаємодії з дорослим є:

- 3 міс. – інтерес до оточуючих, дізнається мати, збуджується і передбачає процес приготування їжі для нього; можливі зорові і емоційні контакти;
- 4,5 міс. – ініціює спілкування, диференціює ситуацію «формального спілкування», прислухається до мови, повертає голову на звуки людського голосу;
- 6 міс. – простежує погляд дорослого, тягне руки, коли хоче, щоб його взяли на руки, порушується, якщо чує кроки, відзначаються перші спроби наслідування, розуміє жест «ручки - ручки»;
- 7 міс. – імітує дії і шуми, намагається привернути увагу покахикуванням і крестанням, відгукується на ім'я, може грати в ігри з ідентичними ролями, стискає губи, коли не хоче;
- 8 міс. – вистачає руку мамі і відштовхує її, якщо бачить, що вона збирається витерти йому ніс, розуміє заборону, імітує звуки;
- 9 міс. – ховає руки, якщо не хоче їх мити, любить грати в хованки;
- 10 міс. – тягне маму за одяг, вимагаючи уваги, махає «до побачення», відповідає поглядом або рухом на питання «де тато?», Грає в ігри з неідентичних ролями, дуже ненадовго віддає іграшку, розуміє один-два звукових позначення предметів;
- 11 міс. – кидає іграшки, щоб їх підняли і дали йому знову, допомагає одягатися;
- 12 міс. – володіє вказівним жестом, мотає головою, висловлюючи протест, вокалізує в кінці і на початку спільних дій.

Діагностика емоційного розвитку

Дослідники психічного розвитку дітей раннього віку одноставно відзначають переважання у них радісного, пофарбованого позитивними емоціями настрою в періоди активного неспання. Діти отримують задоволення як від спілкування з близькими, так і від гри з улюбленими іграшками. Навколишні дитини люди, як правило, часто стимулюють появу посмішок і сміху дитини, вишукуючи для цього все нові способи, і прагнуть обмежити причини, що викликають поганий настрій. Однак слід мати на

увазі, що величезні індивідуальні відмінності в репертуарі і частоті позитивних емоцій унеможлиблюють оцінку розвитку цієї сфери в термінах «нормальної», «недостатньої» або «надмірної» емоційності.

Серед існуючих **шляхів дослідження емоційного розвитку** доцільно відзначити наступні критерії:

- *вивчення особливостей емоційного ставлення до середовища* (посміхається / плаче – багато / мало); посміхається всім (деяким дорослим або іграшок); проявляються реакції страху; уникає контакту очей; не любить тілесних контактів і т. д. ;

- *оцінка вдосконалення способів вираження позитивних і негативних емоційних переживань* (посмішка – в 2-3 міс. ; крик, плач, пхикання, незадоволене кряхтіння, попискування в 2-4-6 міс.);

- *оцінка вдосконалення способів контролю над негативними емоціями* (модуляція крику, стримування плачу, паузи в плачі для сприйняття реакції дорослого – 4-6 міс.);

- *оцінка розвитку вибірковості емоційних реакцій* (8 міс.);

- ще одним критерієм нормального емоційного розвитку є *відсутність патологічних симптомів* (постійне смоктання пальця, стереотипні розгойдування, закривання обличчя руками при вигляді дорослого, істеричний плач).



4.5.3. Діагностика розвитку мовної активності дитини

Ускладнення власної голосової активності немовлят забезпечує умови для виникнення мовного спілкування з дорослими. Слід підкреслити два аспекти розвитку цієї функції. З одного боку, відбувається збагачення власне звукового складу сказаного словника і його інтонаційної сторони. У самому грубому вигляді його етапи зазвичай позначаються як етапи гукання, гуління, белькотіння, перших слів. З іншого боку, ознакою прогресивного розвитку мовного спілкування є набуття дитиною здатності ініціювати дії дорослого і управляти ними за допомогою голосової активності.

Основними показниками розвитку власної голосової активності дитини є:

- 2-3 міс. – виникнення перших спонтанних вокалізацій;
- 2-4 міс. – використання їх в розмові з дорослим;
- 3 міс. – гуління, розширення репертуару випадково вимовлених звуків «а», «е», «ю», «я», «м», «п», «б», «т», «д», поява звукосполучення «а-о -у », «ю-а-а »;
- 4,5 міс. – вокалізація при маніпуляціях вимагає уваги;
- 8 міс. – лепет, звукосполучення типу «дай-дай-дай», «та-та-та»;
- 9 міс. – псевдослова, що виражають ставлення дитини до подій;
- 10 міс. – поява вокалізацій в кінці і на початку дій; намагається висловити свої бажання за допомогою звуків;

– 12 міс. – існування особливих слів-міток, зрозумілих тільки матері і дитині, наприклад, «бах» – падіння, «Кахн» – пляшечка, «фа» – шапка; поява здатності довільно повторювати окремі склади; може вимовити 2-3 слова, розуміє їх предметну віднесеність.

Психологічне дослідження дитини першого року життя традиційно завершується складанням висновку про його психічний розвиток. Поряд із загальною оцінкою тут повинні бути вказані особливості розвитку окремих психічних функцій, згрупованих аналогічно досліджуваним реакцій по рухової, сенсорної, емоційної сфер, власних голосових реакцій, дій з предметами і способів взаємодії з дорослими. У цій частині укладення необхідно описати не тільки успішно виконані дитиною проби і особливості їх виконання, а й проби, які дитині виконати не вдалося.



ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на особливостях психічного розвитку немовляти.

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Криза новонародженості та комплекс пожвавлення.
2. Розвиток рухів та дій. Пізнавальний розвиток немовляти.
3. Формування передумов розвитку мовлення.
4. Спілкування з дорослими як провідна діяльність. Основні новоутворення віку.
5. Методика діагностики психічного розвитку немовлят.

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

2. Навчальне питання: «Криза новонародженості та комплекс пожвавлення».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Назвіть основні причини кризи новонародженості.
2. Якими моментами визначається соціальна ситуація новонародженого?
3. Чим завершується криза новонародженості?
4. Надайте визначення терміну «комплекс пожвавлення».
5. Опишіть складові комплексу пожвавлення.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

3. Навчальне питання: «Розвиток рухів та дій. Пізнавальний розвиток немовляти».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Яку здатність новонародженого вже в перший день життя виявив американський учений В. Кондон?
2. Чи може новонароджений здійснювати діяльність з предметами згідно з їх призначенням?
3. Що є центральним новоутворенням новонародженого?
4. Згідно з Піаже, в якому періоді розумового розвитку знаходиться дитина до року?
5. У скільки місяців дитина виділяє предмети у зоровому полі, причому впізнає їх не тільки у цілому, але і по окремим частинам?
6. Яка специфіка асоціативної пам'яті дитини до року.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

4. Навчальне питання: «Формування передумов розвитку мовлення».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. В скільки етапів відбувається розвиток мовлення немовляти?
2. Що спочатку діти краще розуміють: жести чи слова?
3. Чи потребує розуміння дитиною співвіднесення слів з певними об'єктами чи діями?
4. Як відбувається процес засвоєння дитиною назв предметів?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5. Навчальне питання: «Спілкування з дорослими як провідна діяльність. Основні новоутворення віку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Яка провідна діяльність дитячого віку?
2. Яке значення для розвитку дитини має емоційне спілкування з дорослими?
3. Які діти проявляють дезадаптивні форми поведінки і частіше виявляються схильними до різного роду захворювань?
4. У скільки місяців дитина починає відрізняти своїх від чужих?
5. Назвіть основні новоутворення першого року життя.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

6. Навчальне питання: «Методика діагностики психічного розвитку немовлят».

Тест-опитування.

7. Заслуховування рефератів (доповідей) студентів та їх обговорення.

Теми:

1. Взаємодія немовляти з предметами й оточуючими людьми.
2. Психічні новоутворення періоду немовляти.
3. Криза першого року життя.

8. Презентація студентами виконаних наочно-схематичних завдань:

1. Таблиця основних фізичних досягнень немовляти.
2. Таблиця основних досягнень немовляти у сфері психічних

пізнавальних процесів.

9. Робота у підгрупах.

10. Підведення підсумків практичного заняття.

11. Завдання на наступне практичне заняття:

11.1. Підготуватися до опитування з наступних питань:

1. Загальна характеристика розвитку дитини 1-3 років.
2. Маніпулятивна та предметна діяльність як провідний вид діяльності.

Інші види діяльності.

3. Розвиток мовлення.
4. Характеристика пізнавальної сфери дитини раннього віку.
5. Емоційно-вольова сфера та її розвиток.
6. Криза трирічного віку.
7. Діагностика розвитку дитини

11.2. Підготувати реферати або доповіді з наступних тем:

1. Предметна діяльність та її значення для психічного розвитку в ранньому дитинстві
2. Наслідування дорослих як перехід до імітаційних ігор дитини в ранньому дитинстві.
3. Діагностика розвитку дитини.

11.3. Підготувати класифікації на теми:

1. Етапи розвитку пам'яті у дитини раннього віку.
2. Етапи розвитку волі у дитини раннього віку.
3. Етапи розвитку самостійності у дитини раннього віку.

11.4. Рекомендована література:

1. Вікова психологія: навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. - 6-те вид., перероб., доповн. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Вікова психологія : конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми : Сумський державний університет, 2024. 190 с.
3. Поліщук В.М. Віковий кризовий розвиток людини від народження до дорослості. Навчальний посібник. Київ: Університетська книга. 2020. 460 с
4. Перинатальна психологія / А.М. Скрипніков, Л.О. Герасименко, Р.І. Ісаков. К.: Видавничий дім Медкнига, 2017. 168 с.
5. Пісоцький В.П., Горянська А.М. Психічний розвиток та формування особистості в онтогенезі. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 144 с.
6. Сергєєнкова О. П, Столярчук О. А., Коханова О. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.



ТЕМА 5.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РАННЬОГО ДИТИНСТВА

ПЛАН ЛЕКЦІЇ

1. Загальна характеристика розвитку дитини 1-3 років.
2. Маніпулятивна та предметна діяльність як провідний вид діяльності. Інші види діяльності.
3. Розвиток мовлення.
4. Характеристика пізнавальної сфери дитини раннього віку.
5. Емоційно-вольова сфера та її розвиток.
6. Криза трирічного віку.
7. Діагностика розвитку дитини.

СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЛЕКЦІЇ

5.1. Загальна характеристика розвитку дитини 1-3 років

Який дитячий вік вимагає найбільшої уваги до себе в плані наданих можливостей для прискорення психічного розвитку дитини, використання або невикористання яких може мати серйозні наслідки? З психолого-педагогічної точки зору це ранній дитячий вік, від одного до трьох років. За даними, які сьогодні має психологічна наука, цей вік є одним з ключових у житті дитини і багато в чому визначає її майбутній психологічний розвиток.

Після етапу немовляти починається новий етап розвитку людини – раннє дитинство (від 1 року до 3 років). Дитина починає опановувати тілом, керувати рухами рук. У ранньому віці дитина вже не безпорадна істота, вона надзвичайно активна у своїх діях і в прагненні до спілкування з дорослими.

На першому році життя у немовляти сформувалися початкові форми психічних дій, властивих людині. Наступні два роки – період раннього дитинства – приносять дитині нові принципові досягнення.

До початку другого року життя змінюється соціальна ситуація розвитку. На перше місце для дитини виступає **«світ речей»**.

Провідною діяльністю стає **предметна діяльність**.

Емоційне спілкування з дорослою людиною, як і раніше, залишається найважливішим для розвитку психіки малюка, але після кризи першого року воно **опосередковується предметами**.

Найважливіше завдання раннього дитинства – збагнення суті предметного світу.

Дорослий уже цікавий як «користувач предметів», як той, хто допоможе опанувати людськими способами вживання речей.

Криза першого року заклала основи формування волі дитини, але їй ще належить визріти.

Тому-то до другого року життя малоефективні заборонні команди.

Дитину можна налякати, і тоді вона може відмовитися від того, що намічала зробити. Але більш ефективні в цей період відволікаючі, спонукальні команди з боку дорослого. Ті самі, які не блокують дослідницької ініціативи малюка.

Навіть своїх однолітків багато дітей другого року життя сприймають як іграшку – їх чіпають, гладять, цілують, можуть штовхнути, вкусити. Тільки на початку третього року, коли починає складатися усвідомлення самого себе, тоді до однолітка змінюється ставлення.

Інтенсивне фізичне зростання дитини на етапі раннього дитинства (від одного до трьох років) триває, хоч його темпи дещо сповільнюються. Поряд із загальним зростанням відбувається *анатомічне формування і функціональний розвиток тканин та органів*. Швидко збільшується вага. Змінюється співвідношення між величиною голови, тулуба та кінцівок. Уже до двох років у дитини прорізуються молочні зуби. Розвиваються органи дихання та кровообігу тощо.

Підвищується працездатність нервової системи, збільшується загальна вага мозку, зростає регулююча роль кори великих півкуль та контроль з її боку над підкорковими центрами.

Соціальна ситуація розвитку багато в чому є аналогічною ситуації на попередньому етапі. Дитина ще не спроможна самотійно задовольняти свої життєві потреби, а отже, спілкування з дорослим є необхідною умовою забезпечення її життя.

Розвиток психіки в цей період залежить від низки чинників. Суттєву роль відіграє оволодіння дитиною прямоходінням, що робить її спілкування з оточуючим світом самотійнішим, розширює коло речей, що стають об'єктами пізнання, розвиває спроможність орієнтуватись у просторі та маніпулювати з найрізноманітнішими предметами тощо.

Виступаючи як «перетворювач предметного світу», дитина наполягає на своїй самотійності. У цей період формується особистісна автономія. Виховним ресурсом у цій ситуації є той факт, що, абстрагуючись від дорослого, самотійно господарюючи з оточуючими речами, дитина робить це, наслідуючи дорослому. Таким чином, визначальним виховним напрямком для дитини стає те, як сам дорослий управляється з предметним світом.

Завдання дорослого у цей період – бути зразком у зовнішній поведінці. Керувати дитиною не завжди виходить, а ось бути архітектором навколишнього середовища дитини – більш ефективно. Батьки, що створили малюкові безпечне оточення, яке дозволить виробити дослідницькі вміння і навички, дасть йому можливість довгий час займати самого себе будь-якою діяльністю, змінювати види занять, – закладають у своїй дитині основи творчості.



5.2. Маніпулятивна та предметна діяльність як провідний вид діяльності. Інші види діяльності

Як уже було сказано раніше, провідною діяльністю у ранньому дитинстві є предметна діяльність, яка впливає на всі сфери психіки дітей. Вона виникає поступово з маніпулятивною і знаряддевою діяльністю немовлят. Уже у період немовляти дитина виконує досить складні маніпуляції з предметами – вона може навчитися деяким діям, показаним їй дорослим, перенести засвоєну дію на новий предмет, вона навіть може освоїти деякі власні вдалі дії. Перехід від немовляти до раннього дитинства пов'язаний з розвитком нового ставлення до світу предметів – вони починають виступати для дитини не просто як об'єкти, зручні для маніпулювання, а як *речі, що мають певне призначення і певний спосіб вживання*.

Маніпулятивна діяльність поступово замінюється предметними діями, пов'язаними з оволодінням виробленими людьми способами користування предметами, їхні функціональні властивості (одні предмети, як, наприклад, пірамідки, коробочки, конструктори тощо вимагають чітко визначеного способу дій; для інших – їх можна назвати предметами-знаряддями (молоток, олівець, ложка тощо) – спосіб використання жорстко фіксується їхнім соціальним призначенням) відкриваються дитині лише через навчальний вплив дорослого.

Основні інтереси дитини переносяться в область оволодіння все новими і новими діями з предметами, а дорослий набуває роль наставника і помічника.

У зв'язку з оволодінням предметною діяльністю змінюється характер орієнтування дитини в нових ситуаціях, воно спрямоване на з'ясування того, для чого служить предмет, як його можна вжити. Орієнтування попереднього віку – що це таке? – змінюється на орієнтування «що з цим можна робити?».

Особливо значущими для психічного розвитку дитини є два види дій:

1. **Співвідносні дії** – їх мета полягає у приведенні кількох предметів (або їх частин) у певні просторові взаємини: складання пірамідок з кілець, використання збірно-розбірних іграшок, закривання коробок.

2. **Знарядсві дії** – це дії, в яких один предмет (знаряддя) вживається при впливі на інші предмети. Освоєння дій з ложкою, совочком, чашкою, олівцем і т.п. – досить непросте завдання для дитини. Знаряддями дитина опановує в ході навчання при систематичному керівництві дорослого.

Саме оволодіння предметною діяльністю найсуттєвіше впливає на психічний розвиток дитини в цьому віці.

На третьому році життя вже починають формуватися (своїх зрілих форм вони досягають за межами раннього дитинства і вже тоді визначають психічний розвиток) нові види діяльності, такі як гра, малювання, конструювання, ліплення тощо.

Одна з ранніх форм гри дітей раннього віку – *предметна гра* (вона являє собою багаторазове відтворення загальних схем використання речей, варіювання функцій предмета в реальний практичній дії). Поступово предметна гра переростає у сюжетно – *відображальну*, коли дитина відтворює у діях свої власні спостереження повсякденного життя.

Усі ці етапи розвитку предметної гри складають одночасно передумови сюжетно-рольової гри: перейменування предметів, ототожнення дитиною своїх дій з діями дорослого, називання себе ім'ям іншої людини. З боку дорослих дитині необхідна допомога, живий інтерес та практичні поради.

О.В. Самольотова у своїх дослідженнях виділила етапи розвитку предметної діяльності в ранньому віці.

1. Наслідування дій дорослого в ситуації спілкування, де предмет і способи дії з ним виступають його змістом.

2. Далі дитина починає орієнтуватися у функціональних значеннях предметів, тобто предметна діяльність стає метою її активності.

3. Зорієнтувавшись у функціональному значенні предмета, дитина вимагає підтвердження з боку дорослого своєї компетентності у поводженні з певним предметом. Тут на перший план знову виходить спілкування дитини з дорослим, але змістом є предметна діяльність.

4. Дитина починає вільно діяти з тими предметами, ключову дію яких вона пізнала.

5. Самостійні дії з різними предметами. Дитина починає переносити функції з одного предмета на інший.

Ці етапи дозволяють простежити наступність видів діяльності, виникнення діяльності та механізм переходу від спілкування до предметної діяльності як ведучої за собою розвиток у ранньому віці. Спілкування виступає формою, в руслі якої формується предметна діяльність.

Дослідники Новосьолова, Кисленко, Гальперін та інші вивчали проблему розвитку предметної діяльності і виділили етапи її розвитку:

1 -й етап: 1-1,5 року – дитина не знає функцій предметів;

2-й етап: 2-2,5 року – жорстке закріплення функції за предметом;

3-й етап: після 2,5 років – відокремлення дії від предмета, дитина освоює функції предмета і починає використовувати одні предмети замість інших (предмети-заступники, коли дитина починає переносити засвоєні способи дії на інші предмети).

Становлення предметної діяльності як самостійної має велике значення для становлення гри – провідної діяльності дошкільного періоду.

Особливе значення цього віку пояснюється тим, що він безпосередньо пов'язаний з трьома фундаментальними життєвими надбаннями дитини: прямоходінням, мовним спілкуванням і предметною діяльністю [23].



5.3. Розвиток мовлення

Мовне спілкування дозволяє дитині засвоювати знання, формувати необхідні вміння та навички і через вчителя, людину, що володіє ними, швидше долучатися до людської культури.

Незважаючи на те, що за своєю структурою і правилами мова являє собою один з найбільш складних винаходів людства, діти всіх країн і народів з дивовижною легкістю в ранньому дитинстві засвоюють її й опановують мовленням, причому цей процес починається у всіх дітей однаково і проходить одні й ті ж самі стадії.

Основою розвитку мовлення дитини служить **досвід**, нагромаджений у предметній діяльності. Саме цей період є сензитивним для розвитку мови, тобто її засвоєння в цей час відбувається найефективніше, а втрачені можливості пізніше вкрай важко надолужити.

Розвиток мови здійснюється по двох лініях: вдосконалюється розуміння мови дорослих і формується власна активна мова дитини.

Приблизно до трьох років пам'ять, сприйняття, уява та увага дитини починають набувати людських властивостей. *Але головне полягає в тому, що в цьому віці дитина опановує тим умінням, яке істотно впливає на її подальший поведінковий, інтелектуальний та особистісний розвиток.* Йдеться про здатність розуміти й активно користуватися мовою у спілкуванні з людьми. Завдяки постійній мовній взаємодії з дорослими дитина з біологічної істоти до середини раннього дитинства перетворюється за своїми поведінковими і психологічними якостями в людину, а до кінця цього періоду в особистість.

До віку близько року дитина вимовляє окремі слова; приблизно в два роки вона говорить двох – трьохслівними реченнями; у чотири роки діти в змозі розмовляти майже так само добре, як і дорослі. З безлічі якостей, укладених в слові як понятті, діти спочатку засвоюють далеко не всі, а лише окремі властивості, характерні для того предмета, з яким спочатку це слово виявилось пов'язаним в їх сприйнятті. Надалі, у міру накопичення досвіду використання цього слова, діти поступово засвоюють більш глибокий, узагальнений зміст поняття, відокремлюючи істотне від несуттєвого в відображених у ньому ознаках. У них склалися більш-менш певні уявлення про своїх батьків, про їжу, про навколишнє оточення, про іграшки.

Називати речі своїми словами дитина починає у віці близько одного року. До цього часу діти зазвичай мають уже досить багатий досвід пізнання навколишньої дійсності за допомогою органів чуття.

У спільній діяльності з дорослими дитина поступово починає розуміти зв'язки між словами і реальністю, що стоїть за ними.

Бурхливо формується активна мова дитини. Зростає словниковий запас (на кінець третього року життя дитина використовує вже до 1500 слів, тоді як роком раніше – до 300). Засвоюється граматична і синтаксична будова та звуковий лад рідної мови.

Розвиток пізнавальних процесів і мови допомагає дитині прискорено здобувати знання, засвоювати норми і форми людської поведінки. Саме в ранньому віці дитина вперше відкриває для себе той чудовий факт, що все в світі людей має свою назву. Через мову, якою дитина практично оволодіває в ці роки, вона отримує прямий доступ до найважливіших досягнень людської матеріальної та духовної культури. Через мовне спілкування з дорослими вона набуває в десятки разів більше інформації про навколишній світ, ніж за допомогою всіх даних їй від природи органів почуттів. Для дитини мова є не тільки незамінним засобом спілкування, але також відіграє найважливішу роль у розвитку мислення і в саморегуляції поведінки.

Спрямована з кінця раннього дитинства не тільки на оточуючих людей, а й на саму себе, мова дозволяє дитині оволодівати власною поведінкою і власними психічними процесами, робити їх певною мірою довільно регульованими. Без мови неможливі були б ні людське сприйняття дійсності, ні людська увага, ні розвинена пам'ять, ні досконалий інтелект. Завдяки мові між дорослим і дитиною виникає ділове співробітництво, стає можливим свідоме, цілеспрямоване навчання і виховання.

Формування активної мови є джерелом усього психічного розвитку дитини.

Як же засвоюється мова й формується мова дитини з точки зору психологічних механізмів цього складного процесу? Припускають, що трьома основними шляхами засвоєння мови та індивідуального розвитку мови є такі: наслідування, утворення умовно-рефлекторних асоціацій, постановка і дослідна перевірка емпіричних гіпотез.

Наслідування впливає на формування всіх аспектів мови, але особливо фонетики та граматики. Цей механізм включається в дію відразу ж, як тільки у дитини з'являються перші ознаки відповідної спроможності. Але наслідування – це тільки початковий етап мовного розвитку. Без наступних двох етапів він не в змозі привести до великих успіхів у засвоєнні мови.

Функція умовно-рефлекторного обумовлення в породженні мовлення виступає в тому, що використання дорослими людьми різноманітних заохочень прискорює розвиток дитячого мовлення. Не можна сказати, що без цього мова формуватися у дитини не буде взагалі.

Ідея про формулювання і перевірку гіпотез як механізм засвоєння мови найкраще підтверджується численними фактами активного використання мови дітьми і дитячої словотворчості.

На початку періоду раннього дитинства дитина вже починає сприймати властивості предметів, що її оточують, вміє знаходити між ними найпростіші зв'язки та використовувати їх. Усе це створює необхідні передумови для подальшого розумового розвитку, який тісно пов'язаний з оволодінням дитиною предметною діяльністю, мовленням, елементарними формами гри, малювання тощо.



5.4. Характеристика пізнавальної сфери дитини раннього віку

Розглянемо характеристику пізнавальної сфери дитини раннього віку. Але перш визначимося, що основу пізнавальної сфери дитини складають предметна діяльність, сприйняття й особливості мислення. Про предметну діяльність дитини. Її розвиток ми говорили в попередньому розділі. Що ж стосується розвитку сприйняття, то необхідно зазначити таке.

З другого року життя у зв'язку з оволодінням найпростішою знаряддевою дією змінюється сприйняття дитини. Отримавши можливість і навчившись впливати одним предметом на інший, дитина виявляється здатною до передбачення динамічних взаємин між власним тілом і предметною ситуацією, а також взаємодій між предметами (наприклад, передбачення можливості протягнути кульку через отвір, перемістити один предмет за допомогою іншого та ін.). На третьому році життя дитина може розрізняти такі прості форми, як коло, овал, квадрат, прямокутник, трикутник, багатокутник, а також усі основні кольори спектру.

Основу розумового розвитку становить оволодіння дитиною новими видами дій, сприймання та розумових дій.

Велике значення для психічного розвитку в цьому віці має й формування сенсорики. Дослідження багатьох учених (К. Бюлера, О.В. Запорожця, Л.А. Венгера) показали, що в перші роки життя рівень розвитку сприйняття істотно впливає на мислення. Це пов'язане з тим, що дії сприйняття пов'язані з такими операціями мислення, як узагальнення, класифікація, підведення під поняття та ін.

«Розвиток сприйняття визначається трьома параметрами – перцептивними діями, сенсорними еталонами та діями співвіднесення». Становлення сприйняття полягає у виділенні найбільш характерних для певного предмета чи ситуації якостей (інформативних точок), складанні на їх основі стійких образів (сенсорних еталонів) й співвіднесенні цих образів-еталонів із предметами навколишнього світу.

Перцептивні дії допомагають вивчити основні властивості і якості сприйманого предмета, виділивши з них головні і другорядні. На основі такого виділення дитина сприймає інформативні точки в кожному із предметів оточуючого світу, що допомагає при повторному сприйнятті швидко впізнати цей предмет, віднісши його до певного класу – лялька, машинка. Дії сприйняття, які спочатку є зовнішніми і розгорнутими (дитина повинна не тільки подивитися на предмет, але і поторкати його руками, діяти з ним), потім переходять у внутрішній план і автоматизуються. Розвиток перцептивних дій допомагає формуванню узагальнення, так само як і інших розумових операцій, тому що виділення найбільш значимих якостей кожного предмета дає можливість надалі об'єднати їх у класи та поняття.

У ранньому віці також починається формування сенсорних еталонів – спочатку як предметних (з'являються вже до кінця етапу немовляти), які потім, поступово узагальнюючись, переходять на рівень сенсорних. Спочатку

уявлення про форму або колір пов'язані у дитини з конкретним предметом (круглий м'яч). Поступово ця якість узагальнюється і, відриваючись від предмета, стає узагальненим еталоном – кольору, форми, розміру. Саме ці три основні еталони формуються у дітей до кінця раннього віку.

Дії співвіднесення предмета з еталоном допомагають у систематизації тих знань, які є у дітей при сприйнятті нових предметів. Ці знання роблять образ світу цілісним і постійним. При цьому в ранньому віці діти ще не можуть розділити складний предмет на низку еталонів, з яких він складається, але можуть уже знайти відмінності між конкретним предметом та еталоном, наприклад, сказавши, що яблуко – це неправильне коло.

Сприймання в цьому віці розвивається передусім за рахунок дій, що виробляються в предметній діяльності. Добираючи різноманітні предмети (за формою, кольором чи розмірами), дитина тим самим оволодіває зовнішніми орієнтувальними діями. Від порівняння властивостей предметів з допомогою таких дій дитина поступово переходить до зорового порівняння, тобто у неї формується новий вид дій сприймання. Нарівні із зоровим у ранньому дитинстві формується і слухове сприймання. Сприймання предметів набуває більш цілісного характеру.

Розширюється коло об'єктів, що привертають увагу малюка. Починаючи з другого року, дитина активно придивляється, прислухається до них, розглядає їх. Найбільшу увагу привертають не самі об'єкти, а дії з ними.

Увага поступово розвивається від безумовно-рефлекторного її зосередження до умовно-рефлекторного, від мимовільної її форми до перших проявів довільної (долання перепон, дії за вказівками тощо).

Обсяг уваги ще дуже вузький. Увага легко відволікається новими чи більш яскравими об'єктами, однак наприкінці третього року словом уже можна викликати увагу та спрямовувати її, що створює передумови для проведення коротких занять у групах дітей.

Значні зрушення спостерігаються і в пам'яті дитини, яка фіксує набутий сенсорний, моторний та емоційний досвід, забезпечуючи тим самим цілісність психічного розвитку. Перші якісні зміни відбуваються в усіх основних процесах пам'яті (запам'ятовуванні, зберіганні та відтворенні). Стрімко розширюється коло об'єктів, які впізнає дитина, а саме впізнання стає дедалі диференційованішим. Значні зміни у мнемічних процесах вносить мовлення, створюючи можливості групувати елементи досвіду, означати їх словами, міцно закріплювати та оперативно відтворювати. Збільшується тривалість збереження вражень у пам'яті дитини.

Трохи пізніше порівняно з упізнанням розвивається у малюків така активна форма відтворення, як згадування. Процеси пам'яті мають загалом ще мимовільний характер, однак розуміння дитиною слів і оволодіння активним мовленням уже робить можливими перші прояви довільності.

У поведінці дитини, в її діях з іграшками, у перших спробах малювати виявляються образи її уяви, хоча їх вкрай важко відокремити від образів пам'яті. На третьому році життя дитини активізується репродуктивна уява,

що проявляється, наприклад, у перенесенні вже відомих дій у нову ситуацію тощо.

У предметних практичних діях дитини зароджується також її мислення, перші прояви якого відносять на кінець першого року життя. Мислити дитина поки що може лише про ті предмети, які вона бачить, з якими щось робить, її мислення і здійснюється в наочній ситуації практичними діями (наочно-дієве мислення) і тільки тоді, коли дитина натрапляє на перешкоди в досягненні наочно сприйнятої та бажаної мети, спосіб досягнення якої їй невідомий.

Дитина вчиться мислити, вдаючись до практичного аналізу (розламує іграшки, щоб з'ясувати, що в них усередині), практичного синтезу (складає новий об'єкт з деталей конструктора), відкриваючи для себе нові властивості об'єктів у процесі практичного та мовного спілкування з дорослими тощо.

Перші узагальнення в цьому віці робляться на основі окремих, найпримітніших, часто несуттєвих ознак.

«У ранньому віці крім наочно-дієвого мислення починає формуватися і наочно-образне. Наочно-дієве мислення виникає до кінця першого року життя і є провідним видом мислення до 3,5-4 років. **Наочно-образне мислення** виникає в 2.5-3 роки і є провідним до 6-6,5 років. Наочно-схематичне мислення виникає в 4.5-5 років, залишаючись провідним видом мислення до 6-7 років. І, нарешті, словесно-логічне мислення виникає в 5,5-6 років, стаючи провідним з 7-8 років, і залишається основною формою мислення в більшості дорослих людей».

Наочно-дієве мислення припускає безпосередній контакт дитини з предметами і пошук правильного рішення задачі шляхом проб і помилок. Допомога дорослого, який показує дитині, на які параметри ситуації варто звернути увагу, щоб правильно зорієнтуватися і вирішити завдання, необхідна для розвитку мислення дитини і переходу його на більш високий образний рівень. У той же час до кінця раннього віку при вирішенні простих, пов'язаних з минулим досвідом задач діти повинні вміти орієнтуватися практично миттєво, не вдаючись до пробних дій з предметами, тобто вирішувати завдання на основі образного мислення.

«Характерною особливістю мислення дитини у цей період є його синкретизм, нерозчленованість – дитина намагається вирішити завдання, не виділяючи у ньому окремі параметри, сприймаючи ситуацію як цілісну картинку, всі деталі якої мають однакове значення». «Дитину запитують: «Чому сонце гріє?» Вона відповідає: «Тому що воно жовте, тому що воно високе, високо тримається». Що сонце тримається і не падає, що воно жовте, гаряче, що біля нього хмари – все те, що дитина бачить, пов'язане разом, вона не відокремлює одне від іншого». Допомога дорослого має бути спрямована на аналіз і виділення окремих деталей у ситуації, з яких потім дитина (може бути, також за допомогою дорослого) виділить головні та другорядні. Спілкування з дорослим, спільна предметна діяльність можуть істотно прискорити пізнавальний розвиток дітей.

Отже, провідною діяльністю у ранньому віці є предметна діяльність, метою якої є засвоєння функцій предметів, оволодіння способами дій з ними. Мислення є наочно-дієвим, воно ґрунтується на сприйнятті та дії з предметами. Характерною особливістю мислення дитини у цей період є його синкретизм, нерозчленованість. До кінця раннього дитинства у дітей формуються три основні сенсорні еталони – кольору, форми, розміру. Спілкування з дорослим, спільна предметна діяльність можуть істотно прискорити пізнавальний розвиток дітей.



5.5. Емоційно-вольова сфера та її розвиток

Помітні зміни на другому-третьому році життя відбуваються і в емоційно-вольовій сфері дитини. Зумовлені вони передусім розширенням її спілкування з людьми, оволодінням мовними засобами та розвитком елементів самостійності.

Поступово в емоціях зменшується елемент мимовільного наслідування (так, захоплена своєю діяльністю, дитина вже не так легко заражається емоційним станом інших) і розширюється сфера стимулів, що їх викликають.

Під впливом стосунків з близькими розвиваються соціальні емоції дитини, джерелом яких стають взаємини між членами родини, атмосфера сімейного життя тощо.

Розвиток психічних функцій невіддільний від розвитку емоційно-потребнісної сфери дитини. Домінуюче в ранньому віці сприйняття афективно забарвлене. Дитина емоційно реагує тільки на те, що безпосередньо сприймає. Вона гостро переживає неприємну процедуру в кабінеті лікаря, але вже через кілька хвилин спокійна і жваво цікавиться новою обстановкою. Вона не здатна засмучуватися через те, що в майбутньому її очікують неприємності, і їй неможливо порадувати тим, що через 5 днів їй щось подарують.

Розвиток емоційно – потребнісної сфери залежить від характеру спілкування дитини з дорослими й однолітками. У спілкуванні з близькими дорослими, які домагаються дитині пізнавати світ «дорослих» предметів, переважають мотиви співробітництва, хоча зберігається і чисто емоційне спілкування, необхідне на всіх вікових етапах. Крім безумовної любові, емоційного тепла, дитина чекає від дорослого безпосередньої участі у всіх своїх справах, спільного вирішення будь-якої задачі, будь то освоєння столових приладів або будівництво вежі з кубиків. Навколо таких спільних дій і розгортаються нові для дитини форми спілкування з дорослими.

Спілкування з іншими дітьми у ранньому дитинстві звичайно тільки з'являється і не стає ще повноцінним. На другому році життя при наближенні однолітка дитина відчуває занепокоєння, може перервати свої заняття та

кинутися під захист матері. На третьому році вона вже спокійно грає поряд з іншою дитиною, але моменти спільної гри короточасні, ні про які правила гри мови бути не може. Найкраще дітям вдаються такого типу «ігри», як спільні стрибки на ліжку.

Якщо маленька дитина відвідує ясла, вона змушена більш тісно спілкуватися з ровесниками та отримує у цьому плані більший досвід, ніж ті, хто виховується вдома. Але і «ясельні» діти не позбавлені від вікових труднощів у спілкуванні. Вони можуть виявляти агресивність – штовхнути, вдарити іншу дитину, особливо якщо ті якось ущемила їх інтереси, скажімо, спробувала заволодіти привабливою іграшкою.

Дитина раннього віку, спілкуючись із дітьми, завжди виходить зі своїх власних бажань, абсолютно не враховуючи бажання інших. Вона егоцентрична і не тільки не розуміє іншої дитини, але і не вміє їй співпереживати. Емоційний механізм співпереживання (співчуття у важкій ситуації і спільної радості при успіху або в грі) з'явиться пізніше, у дошкільному дитинстві. Тим не менше, спілкування з однолітками корисне і теж сприяє емоційному розвитку дитини, хоча і не в тій мірі, що спілкування з дорослими. Для раннього віку характерні яскраві емоційні реакції, пов'язані з безпосередніми бажаннями дитини. У кінці цього періоду при наближенні до кризи 3-х років спостерігаються афективні реакції на труднощі, з якими стикається дитина.

Вона намагається щось зробити самостійно, але в неї нічого не виходить або поруч у потрібний момент не виявляється дорослого – нікому прийти на допомогу і зробити це разом з нею. У такій ситуації цілком імовірний емоційний спалах. Наприклад, дитина не може відкрити двері в кімнату і починає бити по ній руками й ногами, щось вигукуючи.

Причиною гніву або плачу можуть бути, крім речей, які «не піддаються», і відсутність уваги з боку близьких дорослих, зайнятих своїми справами саме в той час, коли дитина з усіх сил намагається їх увагою заволодіти; ревності до брата чи сестри і т.п. Як відомо, афективні спалахи найкраще гасяться тоді, коли дорослі досить спокійно на них реагують, а по можливості – взагалі ігнорують. В іншому випадку особлива увага дорослих діє як позитивне підкріплення: дитина швидко помічає, що вмовляння та інші приємні моменти в спілкуванні з родичами слідують за її сльозами або злістю, і починає вередувати частіше, щоб цього домогтися. Крім того, дитину раннього віку легко відволікти. Якщо вона дійсно засмучена, дорослому досить показати їй улюблену або нову іграшку, запропонувати зайнятися з нею чимось цікавим, і дитина, у якої одне бажання легко змінюється іншим, миттєво переключається і з задоволенням займається новою справою.

Розвиток емоційно – потребнісної сфери дитини тісно пов'язаний із самосвідомістю, що зароджується в цей час. Приблизно в 2 роки дитина починає впізнавати себе в дзеркалі.

Раннє дитинство – найефективніший період для розвитку емоційної

сфери. Своєчасне виникнення емоцій є важливим показником психічного здоров'я дитини. Знання причин, що спонукають емоції, створення умов для розвитку та закріплення їх позитивної спрямованості сприяє утворенню певних емоційних реакцій і станів.

У ранньому дитячому віці соціалізація емоцій обумовлюється пізнавальними процесами. Потреба малюка знаходитися з дорослим пов'язана з наростаючим пізнанням. Емоційне спілкування з оточуючими у перші три роки не тільки змінюється якісно, але й формує за значимістю нові емоції. Завдяки здатності наслідувати маленькі діти вчаться від дорослих емоційного відгуку на явища та події навколишнього життя. Чим повніший емоційний досвід, тим дитина життєрадісніша, розкутіша, допитливіша. Через емоції вона виражає свою індивідуальність.

Емоції маленьких дітей перебувають більше у взаємозв'язку з діями, ніж з їх думками, а у ряді випадків залежать від рівня володіння способами дій. Для розвитку значимі емоції, що виникають при самостійному досягненні мети. У ранньому віці важливо, щоб *позитивні емоції спонукали дитину до нових пізнавальних дій*. Пізнавальні емоції створюють радість відчуття своїх можливостей.

У педагогічній практиці, як показали дослідження, вихованню емоційної сфери дитини не приділяється належної уваги. Це відноситься й до сімейної, й до громадської педагогіки дітей раннього віку. Дорослі не вникають у проблему чуттєвого сприйняття малюка. Розвиваючи дитину, дорослі залишають емоції у стороні, і їх формування відбувається стихійно.

При проведенні діагностичного психолого-педагогічного обстеження дітей, які відвідують дитячі освітні установи й виховуються вдома, відзначено значне запізнювання й перекручування в розвитку емоційної сфери. Особливо яскраво це можна спостерігати у дітей з півтора років.

Міміка, виразні рухи, голосові прояви, тобто відповідні емоційно забарвлені реакції на зовнішні впливи (приємні або дискомфортні) можуть бути при цьому досить розвинені. Відставання насамперед відзначається в строках становлення соціальних і пізнавальних емоцій, основа яких неодмінно повинна бути закладена на стадії раннього дитинства.

Як правило, це фіксується у маленьких дітей, які відстають на один-два епікрізні терміни, але можна відзначити і у тих, чий загальний розвиток відповідає віковим можливостям.

Навколишнє середовище недостатньо благотворно впливає на маленьку дитину. Збільшується кількість дітей, що відносяться до групи ризику. Приділяючи увагу цій проблемі, вже на першому році життя можна спрогнозувати шляхи небажаного розвитку і направити їх по потрібному напрямку. Проведення профілактичної роботи сприяє вирівнюванню розвитку в досить короткі терміни.

Незважаючи на визнання важливості емоцій у становленні психіки, у діагностиці немає достатньо повного уявлення про можливий рівень їх розвитку на другому і третьому роках життя, що може призводити до ще

більшого відставання.

Важливу роль в емоційному розвитку дитини відіграють слова-оцінки дорослих.

Помітних успіхів досягають діти й у формуванні довільності своїх дій. Важливу роль при цьому відіграє наслідування дій інших, повторення їх. Використання поряд з дією слова сприяє її узагальненню, оволодіння ж дитиною активним мовленням та самостійне визначення мети своєї дії робить цю мету усвідомленою.

Найбільшу спонукальну силу для довільних дій у цьому віці має показ-демонстрація дій, опосередкована прямим заохоченням до активного їх наслідування і відтворення (О.Р. Лурія, О.К. Тихомиров, В.К. Котирло та ін.).

Однак не слід переоцінювати здатність малюків контролювати свою поведінку, яка ще тільки формується і залежить від того, наскільки послідовно підкріплюються дорослими потрібні і гальмуються небажані форми їхньої поведінки.



5.6. Криза трирічного віку

Результатом інтенсивного розвитку спільної діяльності дитини і дорослого у ранньому дитинстві є, зокрема, формування у дитини системи власного «Я» – центрального утворення, що виникає наприкінці цього етапу (Л. І. Божович). Малюк вчиться відокремлювати себе від дорослого, починає ставитись до себе як до самостійного «Я», тобто в нього з'являються початкові форми самосвідомості [3].

Все це призводить до розвитку прагнення дитини бодай у вузьких межах своїх можливостей діяти самостійно, без допомоги дорослих («Я сам»). Цей період прийнято вважати критичним («криза трьох років»), оскільки дорослі зіштовхуються з труднощами у стосунках з дитиною, яка може стати вкрай впертою.

В основі цієї кризи – об'єктивна суперечність між новою тенденцією дитини до самостійного задоволення своїх потреб та прагненням дорослого зберегти старий стиль стосунків і обмежити тим самим активність дитини.

Описана криза є, зрозуміло, тимчасовою, але пов'язані з нею новоутворення (відокремлення себе від оточуючих, порівняння себе з іншими тощо) – важливий етап у психічному розвитку дитини.

Прагнення дитини цього віку до самостійності може знайти найбільш продуктивне вирішення у формі гри, тому «криза трьох років» і розв'язується шляхом переходу дитини до ігрової діяльності.

Криза 3 років – межа між раннім та дошкільним дитинством – один з найбільш важких моментів у житті дитини.

Л. С. Виготський описує характеристики кризи 3-х років:

1. Перша з них – **негативізм**. Дитина дає негативну реакцію не на саму

дію, яку вона відмовляється виконувати, а на вимогу або прохання дорослого. Вона не робить щось тільки тому, що це запропонувала їй певна доросла людина (дитина ігнорує вимоги одного члена сім'ї або однієї виховательки, а з іншими досить слухняна. Головний мотив дії – зробити навпаки, тобто прямо протилежне тому, що їй сказано). Але це не непослух;

2. Друга характеристика кризи 3-х років – **упертість**. Це реакція дитини, яка наполягає на чомусь не тому, що їй цього дуже хочеться, а тому, що вона сама про це сказала дорослим і вимагає, щоб з її думкою рахувалися. Упертість – не наполегливість, з якою дитина добивається бажаного. Уперта дитина продовжує наполягати на тому, чого їй не так уже сильно хочеться, або зовсім не хочеться, або давно перехотілося;

3. Третя характеристика кризи 3-х років, яка буде притаманна всім наступним перехідним періодам, – **знецінення**. Знецінюється те, що було звичне, цікаве, дороге раніше. Трирічна дитина може почати лаятися (знецінюються старі правила поведінки), відкинути і навіть зламати улюблену іграшку, запропоновану невчасно (знецінюються старі прихильності до речей) і т.п.;

4. **Норовистість**, близька до негативізму й упертості, але спрямована не проти конкретного дорослого, а проти прийнятих в сім'ї норм поведінки (порядків);

5. **Свавілля** – тобто дитина хоче робити все сама: але це не криза 1-го року, де дитина прагне до фізичної самостійності, а прагнення до самостійності наміру, задуму;

6. **Протест-бунт**, який проявляється у частих сварках з батьками; за Л. С. Виготським. «дитина перебуває у стані війни з оточуючими, у постійному конфлікті з ними»;

7. **Деспотизм** – диктує свою поведінку (якщо в сім'ї одна дитина), проявляє деспотичну владу по відношенню до всього навколишнього [3; 23].

Усі ці явища можуть проявлятися з різною інтенсивністю.



5.7. Діагностика розвитку дитини

Діагностика розвитку дітей раннього та дошкільного віку має певні специфічні риси, які відрізняють її від діагностики розвитку дітей шкільного віку. *Характерною ознакою тестів розвитку для цих дітей* є їх тенденція визначати звичні, поточні, повсякденні форми поведінки в ситуаціях, які дітям відомі. Таким чином, ці тести не спрямовані на досягнення максимальних результатів, які діти можуть досягти в певній психічній області (зокрема, в ранньому віці не можна мотивувати дітей до поведінки, характерною для змагання). Тому дослідження в більшості випадків проводиться у формі гри, при цьому здійснюється спостереження за типовими для даного віку особливостями поведінки.

Діти раннього віку тільки вчаться говорити, і мова як засіб для визначення загального рівня розвитку можна використовувати лише в дуже обмеженій формі. Вербальні тести для дітей раннього віку є головним чином засобом для визначення рівня розвитку самої мови, тоді як тести для визначення інших складових поведінки носять в більшості випадків невербальний характер.

У тестах для маленьких дітей в більшості випадків про внутрішні процеси судять по зовнішній поведінці дитини. У зв'язку з цим не можна вимагати від маленьких дітей, щоб вони словами описували свої внутрішні переживання. Тести розвитку для дітей раннього та дошкільного віку повинні забезпечити можливість короточасного дослідження, так як терплячість, інтерес, увагу і бажання співпрацювати у маленьких дітей швидко вичерпуються. До періоду часу дослідження потрібно відносити і час, необхідний для встановлення контакту з дитиною, для його розгальмування і позбавлення від стримуючих заборон. Час встановлення контакту разом з часом дослідження у трирічних дітей не повинно перевищувати однієї години, у грудних дітей цей період часу повинен бути ще коротше. Далі наводяться схеми діагностичного дослідження дітей у віці від 0 до 1 року та від 1 року до 5 років, запропоновані О. В. Баженовой і Е. І. Морозовой.

Проведення діагностичних досліджень за пропонованими схемами вимагає дотримання ряду умов. Перш за все необхідно відзначити, що маленькі діти не завжди легко і охоче вступають в контакт з експериментатором і включаються в діяльність по виконанню завдань. Тому слід утримуватися від негативної оцінки психічних можливостей дитини у випадках, коли немає точної впевненості в тому, що вдалося налагодити оптимальний контакт з дитиною, домогтися його повного участі в експерименті та забезпечити необхідну мотивацію його діяльності по виконанню завдань.

Причинами відмов дитини від виконання завдання можуть бути не стільки інтелектуальна недієздатність, скільки ступінь невротизації, наявність страхів або певних характерологічних особливостей. Включення дитини першого року життя в ситуацію обстеження досягається залученням його уваги до яскравих, нових, що звучить об'єктів, інтенсивним емоційно-мовним впливом і усуненням всіх відволікаючих увагу дитини предметів.

До початку обстеження необхідно надати дитині можливість звикнути до дослідника, інакше він може дати негативну реакцію на незнайоме обличчя, що істотно ускладнить подальший контакт. Включення в ситуацію обстеження дітей старшого віку найлегше досягається застосуванням сюжетного об'єднання різних завдань в одну загальну гру. Для цього в обстеження вводиться персонаж або ряд персонажів, і всі подальші завдання виконуються як би для них: будуються «будиночки, ялинки, паровозики» тощо.

При цьому персонажі використовуються для оцінки дій дитини, вони радіють або плачуть, наближаються при схваленні або ховаються при

неправильному дії, а іноді щось говорять, радять, просять. Дітей у віці від 1 року до 2 років рекомендується досліджувати в безпосередній близькості від матері, бажано, щоб дитина сиділа у неї на колінах, інакше тривога, що виникає у дітей цього віку в незнайомій ситуації, може сильно ускладнити обстеження. Діти старше 2 років значно швидше адаптуються в експериментальній ситуації, легше вступають в контакт з дослідником і охоче захоплюються грою з новими для них іграшками. При цьому присутність мами часто буває необов'язковою, а часом і небажаним.

Починати дослідження варто з легких завдань, які з найбільшою ймовірністю можуть виявитися цікавими для дитини (наприклад, вкладання різних за розміром об'єктів один в інший). Потім йому можна запропонувати ряд складних і більш нудних завдань на запам'ятовування, ідентифікацію, впізнавання, увагу, а також на узагальнення. Як тільки з'являться перші ознаки втоми, варто переключити увагу дитини на виконання більш легкого завдання або дати їй відпочити.

Якщо з плином часу *дитина все більше розгальмовується*, можна спробувати обмежити свободу його рухів або, навпаки, відвернути його і переключити на виконання нескладних фізичних вправ, заспокійливих нервову систему. *У випадках відмови дитини від виконання завдань* треба спробувати залучити його до діяльності за допомогою шепітної мови або ж продемонструвати завдання невербально, слід уникати вживань імперативних висловлювань на кшталт «зроби», «скажи» і ін. У своїй промові. Нарешті, дослідження треба вести так, щоб дитина розлучився з дослідником в хорошому настрої і прагнула до продовження занять в наступний раз. Не повинно бути певного правила в порядку пред'явлення завдань. Важливо утримання зацікавленості дитини і швидке проведення кожного завдання. Слід замінювати одне завдання на інше, якщо виявляються ознаки нудьги. У спеціальних цілях, наприклад, для визначення стану довільної регуляції поведінки і ступеня підкоряємості дитини вимогам дорослого, а також для розширення уявлень про особливості емоційного реагування, можна вимагати від дитини доведення нецікавого завдання до кінця.



ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на психологічні особливості раннього дитинства.

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Загальна характеристика розвитку дитини 1-3 років.
 2. Маніпулятивна та предметна діяльність як провідний вид діяльності.
- Інші види діяльності.

3. Розвиток мовлення.
4. Характеристика пізнавальної сфери дитини раннього віку.
5. Емоційно-вольова сфера та її розвиток.
6. Криза трирічного віку.
7. Діагностика розвитку дитини

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

2. Навчальне питання: «Загальна характеристика розвитку дитини 1-3 років».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. На чому наполягає дитина виступаючи як «перетворювач предметного світу»?

2. Яке головне завдання дорослого у період раннього дитинства?

3. Ким повинен бути для дитини дорослий?

4. Яке оточення для малюка повинні забезпечити батьки?

5. Надайте загальну характеристику розвитку дитини 1-3 років.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

3. Навчальне питання: «Маніпулятивна та предметна діяльність як провідний вид діяльності. Інші види діяльності».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Якими діями поступово замінюється маніпулятивна діяльність у дитини раннього віку?

2. У яку область переносяться основні інтереси дитини раннього віку?

3. Яка мета співвідносних дій дитини раннього віку?

4. Яка мета знаряддєвих дій дитини раннього віку?

5. У що поступово переростає предметна гра дитини раннього віку?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

4. Навчальне питання: «Розвиток мовлення».

Робота у підгрупах.

5. Навчальне питання: «Характеристика пізнавальної сфери дитини раннього віку».

Робота у підгрупах.

6. Навчальне питання: «Емоційно-вольова сфера та її розвиток».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Які характерні емоційні реакції для раннього віку?

2. З чим безпосередньо пов'язані бажання дитини раннього віку?

3. Чи перебувають емоції маленьких дітей у взаємозв'язку з діями?

4. Яку роль в емоційному розвитку дитини відіграють слова-оцінки дорослих?

5. Охарактеризуйте емоційно-вольову сферу дитини раннього віку та її розвиток.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

7. Навчальне питання: «Криза трирічного віку».

Перелік запитань:

1. Чим характеризується криза трирічного віку?
2. Які особливості кризи трирічного віку?
3. Які провідні якості демонструють діти під час кризи трирічного віку?

8. Заслуховування рефератів (доповідей) студентів та їх обговорення.

Теми:

1. Діагностика розвитку дитини.
2. Предметна діяльність та її значення для психічного розвитку в ранньому дитинстві
3. Наслідування дорослих як перехід до імітаційних ігор дитини в ранньому дитинстві.

9. Презентація студентами виконаних класифікацій:

1. Етапи розвитку пам'яті у дитини раннього віку.
2. Етапи розвитку волі у дитини раннього віку.
3. Етапи розвитку самостійності у дитини раннього віку.

10. Підведення підсумків практичного заняття.

11. Завдання на наступне практичне заняття.

11.1. Підготуватися до опитування з наступних питань:

1. Загальна характеристика розвитку дитини-дошкільника.
2. Гра та її значення для психічного розвитку дошкільнят.
3. Трудова та навчальна діяльність дошкільнят.
4. Сенсорний розвиток.
5. Пізнавальний розвиток.
6. Розвиток особистості та емоційно-вольової сфери дошкільників.
7. Методика діагностики розвитку дитини-дошкільника.

11.2. Підготувати реферати або доповіді з наступних тем:

1. Розвиток сприймання у дітей дошкільного віку.
2. Розвиток процесів пам'яті у дітей дошкільного віку.
3. Рольова гра як провідна діяльність дітей дошкільного віку.

11.3. Підготувати наочно-схематичні презентації: «Схема етапів розвитку вольових якостей у дитини».

11.4. Рекомендована література:

1. Вікова психологія : конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми: Сумський державний університет, 2024. 190 с.
2. Дуткевич Т. Дитяча психологія. Навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури. 2023. 424 с.
3. Вікова психологія: навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. - 6-те вид., перероб., доповн. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с. – (Серія «Альма-матер»).





ТЕМА 6. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

ПЛАН ЛЕКЦІЇ

1. Загальна характеристика розвитку дитини-дошкільника.
2. Гра та її значення для психічного розвитку дошкільнят.
3. Трудова та навчальна діяльність дошкільнят.
4. Сенсорний розвиток.
5. Пізнавальний розвиток.
6. Розвиток особистості та емоційно-вольової сфери дошкільників.
7. Методика діагностики розвитку дитини-дошкільника.



СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЛЕКЦІЇ

6.1. Загальна характеристика розвитку дитини-дошкільника

Дошкільне дитинство – особливий період розвитку дитини. О.М. Леонтьєв дає таку загальну характеристику дошкільного дитинства: «Це період первісного фактичного складення особистості, період розвитку особистісних «механізмів» поведінки. У дошкільні роки розвитку дитини зав'язуються перші вузли, встановлюються перші зв'язки і стосунки, які утворюють нову, вищу єдність діяльності і разом з тим нове, вищу єдність суб'єкта – єдність особистості. Саме тому, що період дошкільного дитинства є періодом такого фактичного складення психологічних механізмів особистості, він є таким важливим». (Леонтьєв А.Н. 1989) [6].

У цьому віці перебудовується все психічне життя дитини та її ставлення до навколишнього світу. Суть цієї перебудови полягає в тому, що в дошкільному віці виникає внутрішня регуляція поведінки. І якщо в ранньому віці поведінка дитини збуджується і спрямовується ззовні – дорослими або сприйнятою ситуацією, то в дошкільному віці сама дитина починає визначати власну поведінку (Смірнова К.О. 2003).

Відокремлення дитини від дорослого до кінця раннього віку створює передумови для утворення нової соціальної ситуації розвитку.

До початку кожного вікового періоду складається своєрідне, специфічне для цього віку, виняткове, єдине і неповторне відношення між дитиною і навколишнім середовищем, насамперед соціальним. Це відношення Л.С. Виготський назвав соціальною ситуацією розвитку.

Л.С. Виготський (2006) підкреслює, що соціальна ситуація «визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, слідуючи яким дитина здобуває нові і нові властивості особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності, як з

основного джерела розвитку, той шлях, по якому соціальне стає індивідуальним». Згідно з Д.Б. Ельконіним (Ельконін Д.Б. 1998), дошкільний вік обертається навколо свого центру, навколо дорослої людини, її функцій та її завдань. Дорослий тут виступає в узагальненій формі, як носій суспільних функцій у системі суспільних відносин (дорослий – тато, лікар, шофер тощо). Протиріччя цієї соціальної ситуації розвитку автор бачить у тому, що дитина є членом суспільства, поза суспільством вона жити не може, основна її потреба жити разом з оточуючими людьми.

Під час дошкільного дитинства (від трьох до семи років) продовжується інтенсивне дозрівання організму дитини, що створює необхідні передумови для більшої самостійності, засвоєння нових форм соціального досвіду внаслідок виховання та навчання.

Характерне для раннього віку стрімке збільшення росту та ваги дещо сповільнюється (прискорюючись знову наприкінці дошкільного віку). Важливого значення набуває певне окостеніння скелету при збереженні хрящової будови його окремих ланок, збільшення загальної ваги м'язів (розвиток великої мускулатури випереджає формування функцій дрібних м'язів руки). Удосконалюється діяльність серцево-судинної системи.

Відбуваються подальші морфологічні зміни в будові головного мозку, зростає його вага, яка наприкінці шостого року сягає 1350 г (90% маси мозку дорослої людини), розвиваються його функції, посилюється регулятивний вплив кори великих півкуль на функціонування підкірки, утворюються складні умовні рефлекси, в яких провідну роль відіграє слово, тобто інтенсивно формується друга сигнальна система.

Дошкільний вік характеризується виникненням, як було зазначено раніше, нової соціальної ситуації розвитку дитини. У неї вже з'являється коло елементарних обов'язків. Змінюються взаємини з дорослими, набуваючи нових форм, за яких спільні дії поступово заміщуються самостійним виконанням вказівок.

Стає можливим досить систематичне навчання відповідно до певної програми, хоча її можна реалізувати лише в тій мірі, в якій вона стає власною програмою дитини (Л.С. Виготський).

Окрім того, в цьому віці дитина вже вступає в певні стосунки з однолітками, що також визначає ситуацію її розвитку.

Внутрішня позиція дошкільника стосовно інших людей характеризується передусім зрослим усвідомленням власного «Я» і своїх вчинків, величезним інтересом до світу дорослих. Їхньої діяльності та взаємин.

Особливості соціальної ситуації розвитку дошкільнят виражаються у характерних для них видах діяльності, передусім у сюжетно-рольовій грі, яка створює сприятливі умови для доступного в цьому віці освоєння зовнішнього світу.

Ускладнюється структура аналітико-синтетичної діяльності, розширюється сфера впливу словесних подразників, сигналів на розвиток

діяльності дитини, що є передумовою психічного розвитку дитини. Відбувається помітне підвищення чутливості аналізаторів, їх здатності диференціювати оптичні, акустичні та інші властивості предметів і явищ, продовжує розвиватися кольоровідчуття, розрізнення світлових відтінків. Мовний слух дитини розвивається швидше, ніж звуковий, який є основою музичних здібностей.



6.2. Гра та її значення для психічного розвитку дошкільнят

Гра має соціально-історичне походження. У первісному родовому суспільстві, де дитина була прямо залученою до праці дорослих, рольові ігри були відсутні.

Гра виконує функцію подолання розриву міжпоколінного зв'язку, передачі міжпоколінного досвіду.

Гра – це особлива форма освоєння реальної соціальної дійсності шляхом її відтворення. Вона являє собою тип символіко-моделюючої дійсності. Гра як модель містить у собі «культурний код» дитячого розвитку (В.П. Зінченко). Гра – емоційно насичена діяльність, вона захоплює дитину цілком. Мотив гри лежить у самому ігровому процесі; формула мотивації гри – не виграти, а грати.

Гра – перша діяльність, якій належить особливо значна роль у розвитку особистості, у формуванні її властивостей і збагаченні її внутрішнього змісту, морально-вольових якостей. Як впливає гра на психічний розвиток дитини? Які вікові особливості потрібно враховувати при організації гри?

При вивченні розвитку дітей видно, що в грі ефективніше, ніж в інших видах діяльності, розвиваються всі психічні процеси.

Гра є соціальним за своїм походженням та змістом історичним утворенням, зумовленим розвитком суспільства, його культури. Це особлива форма життя дитини в суспільстві, діяльність, у якій діти в ігрових умовах виконують ролі дорослих, відтворюючи їхнє життя, працю та взаємини (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін).

Обумовлені грою зміни у психіці дитини настільки істотні, що в психології (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О.В. Запорожець та ін.) ствердився погляд на гру як на провідну діяльність у дошкільний період. А якщо сказати точніше, провідний тип діяльності в дошкільному віці – сюжетно-рольова гра. Сюжетно-рольова гра глибоко і всебічно вивчена в роботах Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, О.В. Запорожця, А.П. Усової, Ф.І. Фрадкіної та ін.

О.М. Леонтьєв зазначав, що в грі розвиваються нові, прогресивні утворення і виникає потужний пізнавальний мотив, що є основою виникнення стимулу до навчання.

Л.С. Виготський, розглядаючи роль гри у психічному розвитку дитини,

зазначав, що у зв'язку з переходом до школи гра не тільки не зникає, але навпаки, вона пронизує собою всю діяльність учня. «У шкільному віці, – зазначав він, – гра не вмирає, а проникає у відносини дійсності. Вона має своє внутрішнє продовження в шкільному навчанні і праці».

Ще раз нагадаємо про розширення в дошкільному віці усвідомлюваного дітьми світу, зростання їх прагнення до самостійності та активної участі в житті дорослих, які вступають у суперечність з їхніми реальними (і суттєво обмеженими) можливостями. Ця суперечність і знаходить своє розв'язання в діяльності, формою якої є гра.

Вся дитяча діяльність є синкретичною, тобто, до певної міри, злиною і нероздільною. Ця єдність виникає завдяки уявній, умовній ситуації, в якій відбувається процес дитячої творчості. У грі синтезується пізнавальна, трудова і творча діяльність. Будь-яке нове знання чи вміння спонукає дитину до дії з ним. Характер цієї дії – ігровий, як найбільш близький і зрозумілий для дітей з їхнього колишнього досвіду.

Деякі психологи вважають, що дитячі ігри не можна вважати творчою діяльністю, тому що в них не створюється нічого нового. Це так, якщо підходити до дитячої гри з тими ж мірками, що й до діяльності дорослої людини, тоді термін «творчість» дійсно недоречний. Але він виправданий, якщо підійти до вирішення питання з погляду розвитку дитини.

Л.С. Виготський помітив у дітей дошкільного віку появу задуму, що означає перехід до творчої діяльності. У ранньому дитинстві дитина йде від дії до думки, у дошкільника вже розвивається здатність іти від думки до дії, втілювати свої задуми. Це проявляється у всіх видах діяльності, і перш за все в грі. Поява задуму пов'язана з розвитком творчої уяви.

Творчий характер гри підтверджується тим, що дитина не копіює життя, а, наслідуючи те, що бачить, комбінує свої уявлення.

Характеризуючи гру дошкільнят, зазначимо передусім її рольовий характер. Якщо в ранньому дитинстві центральним моментом гри було оволодіння предметами та способами дій з ними, то тепер на перший план виходить людина, її дії, стани та стосунки з іншими людьми.

Оскільки рольова гра існує лише в соціальному середовищі, то дитина вчиться гратися під прямим чи опосередкованим впливом дорослих, що свідчить про соціально обумовлений характер рольової гри.

Коли дитина грає ту чи іншу роль, вона не просто фіктивно переноситься в чужу особу; беручи на себе роль і входячи в неї, вона розширює, збагачує, поглиблює свою власну особистість. На цьому відношенні особистості дитини до її ролі ґрунтується значення ігри для розвитку не тільки уяви, мислення, волі, але й особистості дитини в цілому.

Мотиви гри – у самому її змісті. Виконувані в ній дії самі по собі цікаві дитині, вони зумовлені її безпосередніми спонуканнями, потребами та інтересами. Дитину цікавить не так результат, як сам процес гри. Разом з тим у грі є активне прагнення до певної мети, оперування предметами, розмови, стосунків з іншими людьми тощо, що й зумовлює результативність гри, яка

виражається передусім не в матеріальних продуктах, а в тих пізнавальних, емоційних та інших надбаннях, що складаються у дитини у процесі ігрової діяльності.

Гра дошкільнят є засобом відображення навколишньої дійсності, способом освоїти діяльність і взаємини дорослих, по-іншому недоступних для дитини.

Зміст ігрових дій визначається тими практичними завданнями, що їх розв'язують люди для досягнення певної мети. При цьому іграшки та інші різноманітні предмети заміщують ті об'єкти, що використовуються в практичних діях дорослого.

Гра завжди будується відповідно до певних правил. Характерна для неї умовність (перейменування використовуваних предметів, що мають заміщувати інші, тощо) не є обов'язковою для виникнення сюжетно-рольової гри, а з'являється в процесі її здійснення. Сама уява дитини розвивається умовами ігрової діяльності та є важливим компонентом психічного акту перейменування предметів під час гри (О.М. Леонт'єв).

Гра на цьому етапі є символічною за своїм змістом, що суттєво впливає на розвиток дитячої психіки. Так, досвід використання символів, заміщення одних об'єктів іншими допомагає в майбутньому оволодівати соціальними знаками. Розвиток символічної функції і формує класифікаційне сприймання, суттєво розвиває змістовну сторону інтелекту та інші суто людські якості.

Гра сприяє розвиткові довільної уваги та пам'яті у дитини. В умовах гри діти краще зосереджуються та більше запам'ятовують. Свідомі цілі (зосередити увагу, запам'ятати, відтворити) раніше і легше виділяються дітьми саме в грі. Особливу спонукальну роль при цьому відіграє потреба в емоційному спілкуванні з однолітками: неспроможних запам'ятати правила гри чи бути уважними до вимог ігрової ситуації просто виганяють.

Рольова гра вимагає від кожної дитини певних комунікативних здібностей, впливаючи тим самим на розвиток мовлення. Вона позитивно впливає на розвиток інтелекту: в грі дитина вчиться узагальнювати предмети та дії, використовувати узагальнені значення слів тощо.

Від мислення через предметне маніпулювання дитина поступово переходить до мислення уявленнями (коли вона дає предмету не його власну, добре відому їй назву, а іншу, необхідну в певній ігровій ситуації). При цьому конкретний предмет слугує своєрідною зовнішньою опорою думки про уявний предмет та реальні дії з ним. Таким чином, у рольовій грі розвивається здатність дитини діяти у внутрішньому, уявному плані. Основу переходу до розумових дій становить «згортання» та узагальнення ігрових дій.

Цікаво, що діти у цьому віці повністю захоплюються грою, водночас не ототожнюючи її з дійсністю.

Поряд з грою суттєву роль у психічному розвитку дошкільнят відіграють різні види продуктивної діяльності (малювання, аплікації, конструювання, ліплення).

Завдяки рухливим іграм, ритмічним і фізкультурним вправам, малюванню, ліпленню, ручній роботі у дитини прискорено розвиваються кінестетичні відчуття. Ігри сприяють розвитку тактильного сприйняття у дітей.

Значення гри для психічного розвитку дитини дошкільного віку велике, про що вже було сказано дещо раніше. Д.Б. Ельконін підкреслював, що значення гри «визначається тим, що вона зачіпає найбільш істотні сторони психічного розвитку особистості дитини в цілому, розвитку її свідомості».

Головні лінії впливу гри на розвиток психіки:

1. Розвиток мотиваційно-потребнісної сфери: орієнтація в сфері людських відносин, смислів і завдань діяльності; формування нових за змістом соціальних мотивів, зокрема прагнення до суспільно значущої і оцінюваної діяльності; формування узагальнених свідомих намірів і т.п.

2. Розвиток довільності поведінки і психічних процесів.

3. Розвиток ідеального плану свідомості: стихійний перехід від мислення в діях (через етап роздуму про предмет-заступника) до мислення в плані уявлень, до власної розумової дії.

4. Подолання пізнавального егоцентризму дитини. Закладаються основи рефлексійного мислення – здатності аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви і співвідносити їх із загальнолюдськими цінностями.

5. Розвиток почуттів, емоційної саморегуляції поведінки.

6. Усередині гри спочатку виникають інші види діяльності (малювання, конструювання, навчальна діяльність).

7. Розвиток мовлення.

І на завершення враховуючи величезне значення дитячої гри, не може не викликати тривоги той факт, що в сучасному суспільстві гра знаходиться в кризовому стані (низка причин, про які говорять науковці (Морено та ін.). Це і байдужість батьків до дитячої гри (вважають це марним заняттям), прагнення прискорити розвиток дітей, інтенсифікувати його (витіснення вільних ігор дітей навчальними заняттями) тощо [5].



6.3. Трудова та навчальна діяльність дошкільнят

Питаннями трудової та навчальної діяльності дошкільників активно займалися Л.С Виготський. Я.Л. Коломінський. Р.С. Буре, М.М. Поддьяков та ін. Навчальна діяльність спрямована на саморозвиток людини через набуття знань, умінь, навичок (мета), стимулюється пізнавальними мотивами (мотив) і припускає наявність навчальних дій (способи діяльності). Цю повну структуру навчальної діяльності дошкільнята не засвоюють.

Особливості навчальної діяльності в дошкільному віці:

1. Інтерес не до результату навчання (саморозвиток і знання, вміння та навички), а до його процесу, що визначаються провідним видом діяльності

для цього віку – грою.

2. Мотивами виступають цікавість, допитливість, ігрові мотиви.

3. Способами діяльності є найпростіші загальнонавчальні вміння – робити за зразком, працювати з усіма в одному темпі, слідувати інструкції. Навчальна діяльність виникає у творчій грі, де дитина прагне реалізувати набуті знання.

А.П Усова виділила три рівні оволодіння навчальною діяльністю в дошкільному віці:

– високий: слухають вказівки, керуються ними у роботі, при утрудненнях ставлять питання, правильно оцінюють роботу інших і свою, досягають потрібних результатів;

– середній: слухають вказівки та частково дотримуються їх у роботі, самоконтроль нестійкий, здійснюється через роботу інших дітей, наслідують іншим, результати умовні;

– низький: слухають вказівки, але не чують їх, не керуються ними у роботі, до оцінки не чутливі, результату не досягають.

Дошкільнят вже привчають до виконання окремих трудових завдань, причому розпочинають цю роботу в ігровій формі. Відсутність диференціації гри та праці – характерна особливість трудової діяльності молодших дошкільнят, яка певною мірою зберігається і в середньому та старшому дошкільному віці.

Проте в останніх випадках інтерес до процесу діяльності вже поєднується з інтересом до її результатів і того значення, яке їхня праця має для інших. Діти можуть усвідомлювати обов'язковість трудових завдань і привчаються їх виконувати не тільки внаслідок зацікавленості, а й через розуміння важливості для інших людей.

Наголосимо, що спрямованість трудових дій дітей винятково визначається тим, як вона організується та мотивується дорослими.

Трудова діяльність спрямована на отримання конкретного продукту, результату (мета), спонукувана мотивами обов'язку (мотив) і реалізується специфічними способами (трудові вміння). Цю структуру трудової діяльності дошкільнята освоїти не в змозі через нестачу знань, фізичних можливостей, низького рівня розвитку волі. Трудова діяльність закладається в предметній та ігровій діяльності.

Особливості трудової діяльності дошкільників такі:

1) інтерес не до результату праці, а до її процесу, праця-гра;

2) мотивами праці виступають ігрові, наслідувальні, прагнення заслужити схвалення дорослих;

3) способи діяльності прості і пов'язані з видами праці – самообслуговування, господарсько-побутової, в природі.

Дошкільник набуває власного досвіду і засвоює доступний йому досвід інших, спілкуючись із дорослими, граючи у рольові ігри, виконуючи трудові доручення тощо, тобто він повсякчас вчиться.

Формуються уявлення про працю дорослих, користь будь-якої праці, її

необхідність. При організації праці дітей навчають планувати процес праці як шлях досягнення результату; організують індивідуальну та спільну трудову діяльність. Протягом дошкільного віку праця дітей ускладнюється.

Продуктивні види діяльності (такі, як малювання, ліплення, конструювання) розглядаються як своєрідні форми моделювання навколишньої дійсності, що призводять до абстрагування значущих властивостей предмета (форми, кольору, розміру тощо). Продуктивні види діяльності містять задум, який творчо реалізується.

Зароджена в рамках предметної діяльності образотворча діяльність продовжує розвиватися в дошкільному дитинстві у формі гри. Власне результат, продукт, зображення довгий час залишається другорядним, важливим є сам процес малювання, що розгортається як гра.

Крім того, у цьому віці розпочинається опанування форм навчальної діяльності, спеціально спрямованої дорослими на засвоєння дітьми людського досвіду.

Навчальна діяльність дітей являє собою спілкування з дорослими, які не тільки активізують, спрямовують, стимулюють дії, а й керують процесом їхнього формування. Діти засвоюють знання, вміння і навички, вчаться необхідним для цього діям та операціям, оволодівають способами їхнього виконання. Серед таких дій назовемо передусім цілеспрямоване сприймання об'єктів, виділення та називання їхніх характерних ознак, групування предметів, розповідь про сприймане, складання оповідань, перелік предметів, малювання, читання, слухання музики тощо.

Роль навчання в розумовому розвитку дитини зростає, якщо забезпечується набування не окремих знань, а певної їх системи і формування потрібних для їхнього засвоєння дій (О.В. Запорожець та ін.).



6.4. Сенсорний розвиток

Сучасна вітчизняна система сенсорного виховання організовує активне оволодіння дітьми раннього та дошкільного віку суспільним сенсорним досвідом, способами визначення численних якостей і властивостей предметів, такими, як форма, розмір, колір, смак, запах, стан предметів, положення в просторі, відношення між предметами. Основним засобом, що допомагає дитині виділити та розпізнати їх, є система сенсорних еталонів (О.В. Запорожець). **Сенсорні еталони** – це вироблені людством уявлення, загальноприйняті зразки тих чи інших властивостей і відношень предметів. Наприклад, сенсорні еталони форми предметів – це геометричні фігури: коло, трикутник, квадрат, овал, циліндр та ін. **Еталони кольору** – сім кольорів спектру, білий та чорний. Сприйняття навколишнього світу здійснюється через призму суспільного досвіду, засвоєння знань відбувається в певній системі.

Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємопов'язані сторони – засвоєння уявлень про різноманітні властивості та зв'язки предметів і явищ та оволодіння новими діями сприймання, які дають змогу повніше і диференційованіше сприймати світ.

У рамках сучасного підходу до розуміння сприйняття як особливої діяльності експериментальні дослідження Б.Г. Ананьєва, З.М. Богуславської, О.В. Запорожця, О.Р. Лурія та ін. виявили закономірності розвитку сприйняття в онтогенезі.

Було встановлено, що розвиток сприйняття йде шляхом формування перцептивних дій – структурних одиниць процесу сприйняття у людини (Запорожець О.В., 1941). Перцептивну дію забезпечує свідоме виділення будь-яких властивостей чуттєво заданої ситуації та перетворення сенсорної інформації, що приводить до створення образу, адекватного предметному світу і відповідного завданням діяльності. Перцептивна дія тісно пов'язана з практичною. Цей зв'язок проявляється в їх розгорнутому зовнішньорухальному характері – в рухах руки, яка обмацує предмет, у рухах гортані, відтворюючих чутний звук, у рухах очей, які відслідковують видимий контур.

Розвиток перцептивних дій супроводжується значним скороченням моторних компонентів, у результаті чого процес сприйняття зовні набуває форми одномоментного акту «розсуду». У розвитку сприйняття перцептивні дії є діями обстеження і співставлення об'єктів із суспільно виробленими мірками – сенсорними еталонами. В якості еталонів виступають виділені на протязі історії людства певні системи, закономірно побудовані ряди форм, величин, кольорів тощо, які отримали певне мовне позначення.

В онтогенетичному розвитку відбувається оволодіння обстеженням предмета, способами орієнтування, виділення певних властивостей (способами розглядання, вислуховування, обмацування), а також засвоєння систем сенсорних еталонів, через які індивід засвоює суспільний сенсорний досвід (О.В. Запорожець).

Згодом дії із зовнішніми предметами скорочуються, автоматизуються та інтеріоризуються. При цьому зовнішні впливи переходять у розумовий план, а еталони – у вміст пам'яті. Орієнтування стає операцією в структурі цілісної дії. У результаті орієнтування перетворюються на один із психічних процесів: якщо вони спрямовані на ознаки зовнішніх об'єктів – у сприйняття, а якщо на існуючі зв'язки між предметами – в мислення.

Для розвитку сприйняття особливо важливе значення має дозрівання аналізаторів (перш за все зорового, слухового). Однак ці органічні умови створюють лише можливості, передумови розвитку сприйняття.

Однак органічні передумови сенсорного розвитку (у вигляді природних анатомо-фізіологічних особливостей аналізаторних систем) ще не є самодостатніми для початкового освоєння дитиною людського досвіду, що лежить в основі формування її психічних властивостей і здібностей. Необхідне пристосування діяльності аналізаторів до особливостей

оточуючого дитину світу.

Уже в ранньому дитинстві у дитини нагромаджується певне коло уявлень про ті чи інші властивості предметів, і деякі з таких уявлень починають виконувати роль зразків, з якими порівнюються властивості нових предметів у процесі їх сприймання. Водночас починається перехід від предметних зразків, що базуються на узагальненні індивідуального досвіду дитини, до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів, тобто до вироблених людством уявлень про основні різновиди кожного виду властивостей і відношень (кольору, форми, розмірів предметів, їхнього положення в просторі, висоти звуків, тривалості проміжків часу тощо).

Поступове ознайомлення дітей з різними видами сенсорних еталонів та їхньою систематизацією – одне з найважливіших завдань сенсорного виховання в дошкільному віці. В основі такого ознайомлення має лежати організація дорослими дій дітей з обстеження та запам'ятовування основних різновидів кожної властивості, яка здійснюється передусім у процесі їхнього навчання малюванню, конструюванню, ліпленню тощо.

Паралельно зорганізується запам'ятовування дитиною слів, якими означають основні різновиди властивостей предметів. Слово-назва закріплює сенсорний еталон, дає змогу більш точно й усвідомлено його використовувати. Але це відбувається за умови, що назви еталонів упроваджуються на основі власних дій дитини з обстеження та використання відповідних еталонів.

У цьому віці відбувається зниження порогів чутливості (зорової, слухової тощо). Зростає гострота зору, спроможність розрізняти відтінки кольорів, розвивається звуковисотний та фонематичний слух, дотикові відчуття тощо. Усі ці зміни є результатом того, що дитина оволодіває новими способами сприймання, які мають забезпечити обстеження предметів та явищ дійсності, їхніх різноманітних властивостей та зв'язків.

Дії сприймання формуються залежно від оволодіння тими видами діяльності, які вимагають виявлення та врахування властивостей предметів і явищ. Так, розвиток зорового сприймання пов'язаний передусім із заняттям продуктивними видами діяльності (малюванням, аплікацією, конструюванням), фонематичне сприймання – з мовним спілкуванням, а звуковисотний слух розвивається на музичних заняттях (за допомогою ігор-вправ, побудованих за принципом моделювання звуковисотних відношень).

Поступово сприйняття виділяються у відносно самостійні дії, спрямовані на пізнання предметів та явищ навколишнього світу, на виконання перших перцептивних завдань.

Перцептивні дії, адекватні об'єкту, починають складатись у дітей приблизно у п'ять-шість років, їхньою характерною ознакою є розгорненість, включення в себе великої кількості рухів рецепторних апаратів, здійснюваних рукою чи оком.



6.5. Пізнавальний розвиток

Л.С. Виготський вважав, що в дошкільному віці провідну роль починає відігравати пам'ять, з розвитком якої з'являється можливість відриву від наявної ситуації та наочно-образне мислення. Пам'ять в основному носить мимовільний характер, але до кінця дошкільного віку у зв'язку з розвитком і під впливом дорослого у дитини починають складатися довільне, навмисне запам'ятовування і пригадування.

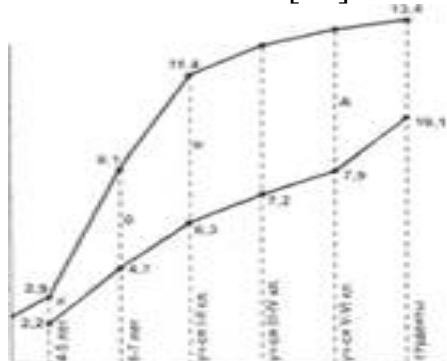
На етапі дошкільного дитинства особливе значення має розвиток образних форм пізнання навколишнього світу – сприйняття, образного мислення, уяви.

У дошкільному віці увага, пам'ять, мислення набувають опосередкованого, знакового характеру, стають вищими психічними функціями (згадайте «паралелограм розвитку» пам'яті О.М. Леонтьєва).

На основі дослідів, проведених з дітьми різного віку і зі здобувачами в якості піддослідних. А.Н Леонтьєв вивів криву розвитку безпосереднього і опосередкованого запам'ятовування, зображену на мал. 1. Ця крива, що отримала назву «паралелограм розвитку пам'яті», показує, що у дошкільнят з віком покращується безпосереднє запам'ятовування, причому його розвиток йде швидше, ніж розвиток опосередкованого запам'ятовування. Паралельно з цим збільшується розрив у продуктивності даних видів запам'ятовування на користь першого.

Починаючи з шкільного віку йде процес одночасного розвитку безпосереднього і опосередкованого запам'ятовування, а потім і більш швидкого вдосконалення опосередкованої пам'яті. Обидві криві з віком виявляють тенденцію до зближення, так як опосередковане запам'ятовування, розвиваючись більш швидкими темпами, незабаром за продуктивністю наздоганяє безпосереднє і, якщо гіпотетично продовжити далі зображені на мал. 1 криві, має його в кінцевому рахунку обігнати.

На користь останнього припущення говорить той факт, що дорослі люди, систематично займаються розумовою працею і, отже, постійно тренують свою опосередковану пам'ять, при бажанні і при відповідній розумовій роботі дуже легко можуть запам'ятати матеріал, володіючи разом з тим дивно слабкою механічною пам'яттю [36].



Мал. 12. Розвиток безпосереднього (верхня крива) і опосередкованого (нижня

Якщо у дошкільнят запам'ятовування, як про це свідчать аналізовані криві, в основному безпосереднє, то у дорослого воно головним чином (а може бути, навіть виключно в силу зробленого вище припущення) опосередковане.

Спочатку дитина переходить до використання зовнішніх допоміжних засобів (у середньому дошкільному віці), а потім відбувається їх «вращення» (у старшому дошкільному віці). Основні засоби, які опановує дитина-дошкільник, мають подібний характер: сенсорні еталони, наочні моделі, уявлення, схеми, символи, плани. Основний шлях розвитку дошкільника – узагальнення власного чуттєвого досвіду, тобто емпіричне узагальнення.

У тісному зв'язку з удосконаленням сприймання розвивається і мислення дитини. Як уже зазначалося, наприкінці раннього дитинства на основі наочно-дійової форми мислення починає складатися наочно-образна форма.

Тепер відбувається її подальший розвиток. Виникають нові її форми. Мислення стає образно-мовним, тобто таким, що спирається на образи уяви і здійснюється за допомогою слів. Усе це свідчить про те, що мислення набуває певної самостійності, поступово відділяється від практичних дій, стає розумовою дією, спрямованою на розв'язання пізнавальної розумової задачі.

Діти проявляють високий рівень пізнавальної потреби, ставлять велику кількість запитань, у яких відбивається їх прагнення по-своєму класифікувати предмети та явища, знайти спільні та різні ознаки живого і неживого, минулого і сучасності, добра і зла.

Саме до цього віку відносяться питання про походження різних предметів і явищ. Ці питання носять воістину принциповий характер (звідки взявся світ, звідки беруться діти). До віку 5-7 років дитина намагається осмислити такі явища, як смерть, життя. Це перша вихідна форма теоретичного мислення дитини.

За даними Ж. Піаже, період від 2 до 7 років являє собою перехід від сенсомоторного інтелекту (приспосовування до умов ситуації за допомогою практичних дій) до первинних форм логічного мислення. Основне інтелектуальне досягнення дошкільного віку – дитина починає мислити подумки, у внутрішньому плані. Але це мислення вкрай не довершене, його основною відмінною рисою є егоцентризм, тобто будь-яку ситуацію дитина оцінює тільки зі своєї позиції, зі своєї точки зору. Причина пізнавальної центрації – недостатня диференційованість між Я і зовнішньою реальністю, сприйняття власної точки зору як абсолютної та єдино можливою. Інші особливості дитячого мислення похідні від егоцентризму і пов'язані з ним; це синкретизм, «незбереження кількості», артифікалізм, анімізм, реалізм. Одна з основних ліній розвитку мислення в дошкільному віці – подолання егоцентризму і досягнення децентрації. Вітчизняні психологи, не

заперечуючи фактів і феноменів Ж. Піаже, вважають, що завдання полягає в тому, щоб зрозуміти їх

В основі формування інтелектуальних здібностей дошкільника лежить оволодіння наочним моделюванням. Модельна, або схематична, форма мислення розглядається як проміжна між образним і логічним мисленням, вона передбачає вміння дитини виділити істотні параметри ситуації з опорою на схеми та моделі, представлені у зовнішньому плані. У кінці дошкільного віку відбувається формування початкових форм понятійного, словесно-логічного мислення.

Важливе значення в інтелектуальному розвитку дитини надається також моменту саморозвитку, самостійності й активності пізнання самої дитини. Цей тип мислення названий дитячим експериментуванням, у ньому відбувається не тільки перехід від незнання до знання, але й назад – від зрозумілого до невизначеного. Постановка питань, здогадки та гіпотези дитини сприяють розвитку гнучкості та динамічності дитячого мислення.

Діти чутливі до суперечностей у своїх судженнях, вони поступово вчаться узгоджувати їх, міркувати логічно. Необхідною умовою цього є недостатня обізнаність з об'єктами, про які йдеться в їхніх міркуваннях.

Зростає роль мовлення у функціонуванні мислення, бо саме воно допомагає дитині подумки «про себе» оперувати об'єктами, зіставляти їх, розкривати їхні властивості та відношення, виражаючи цей процес та його результати в судженнях і міркуваннях. Мотивами такої діяльності є прагнення зрозуміти явища навколишньої дійсності, з'ясувати їхні зв'язки, причини виникнення тощо.

Розвиток мислення тісно пов'язаний із суттєвими позитивними зрушеннями у мовленні дошкільнят – відбувається практичне оволодіння мовленням. Швидко зростає словник, обсяг його до семи років становить 3500-4000 слів. Окрім іменників та дієслів, у ньому дедалі більше місця займають прикметники, займенники, числівники та службові слова, їхнє співвідношення відповідає мові, якою дитина оволодіває.

Мовлення як засіб комунікації спочатку можливе тільки в наочній ситуації (ситуативне мовлення). Пізніше виникає здатність зв'язаного, контекстного мовлення, яке повноцінно описує ситуацію, події, зміст фільму.

Діти загалом опановують фонетичну побудову рідної мови, навчаються вільно артикулювати окремі звуки та поєднувати їх у звукосполучення.

Упродовж дошкільного віку діти досягають значних успіхів в оволодінні граматиною, структурою простих та складних речень.

Відбувається подальша диференціація функцій мовлення. До функції спілкування додається планування та регуляція своєї діяльності за допомогою мовлення. Засобом планування мовлення стає тоді, коли пересувається з кінця дії на її початок, а засобом довільної регуляції – коли дитина навчається виконувати вимоги, сформульовані за допомогою мовлення (А.О. Люблінська, О.Р. Лурія).

В останньому процесі складається внутрішнє мовлення, яке стає засобом

формування та функціонування внутрішніх розумових дій. Поява внутрішнього мовлення є ознакою розвитку в дитини словесно-логічного мислення, яке виділяється з практичної діяльності.

Внутрішнє мовлення – наслідок інтеріоризації голосного мовлення і засіб перетворення зовнішніх практичних дій на внутрішні. Стосовно дошкільного віку йдеться лише про генетично ранні і специфічні форми внутрішнього мовлення (воно виконує психологічно внутрішні функції з опорою на зовнішню діяльність).

Основні напрямки мовленнєвого розвитку в цьому віці:

- розширення словника і розвиток граматичного ладу мовлення; феномен дитячої словотворчості як збагачення когнітивних і мовних структур;
- зменшення егоцентризму мови;
- розвиток функцій мовлення;
- мовлення як знаряддя спілкування;
- мова як знаряддя мислення, як засіб перебудови психічних процесів, засіб планування і регулювання поведінки;
- розвиток фонематичного слуху й усвідомлення словесного складу мовлення.

Протягом дошкільного віку в істотному зв'язку з мовленням активно розвивається уява як здатність бачити ціле раніше частин. В.В. Давидов стверджував, що уява становить «психологічну основу творчості, що робить суб'єкта здатним до створення нового в різних сферах діяльності».

Уява – найважливіше психологічне новоутворення дошкільного дитинства, і його становлення утворює ключовий вектор психологічного розвитку дитини. Уява спирається на реальний досвід дитини, на реальні предмети та дії, але допускає легкий відліт від дійсності. Вона максимально розгортається в сюжетно-рольовій грі: умовні функції предметів, символічне значення дій, «уявна ситуація», образ ролі.

Уява дитини із самого початку його формування має дві основні функції

– **пізнавальну** й **афективну**. Основне завдання пізнавальної уяви – відтворення об'єктивної реальності, добудовування цілісної картини миру, одержання нових вражень. За допомогою уяви діти творчо можуть опановувати схемами й змістами людських дій, будувати цілісний образ якої-небудь події або явища.

Афективна функція уяви спрямована на твердження й захист власного Я. Такий захист може здійснюватися двома шляхами. По-перше, через багаторазове відтворення (або програвання) травмуючи впливів та ситуацій дитина як би відстороняється від них, починає бачити їх з боку. По-друге, діти створюють уявлювані ситуації, у яких вони можуть затвердити себе – почувають себе сильними, сміливими, спритними, всемогутніми. Численні дитячі фантазії про власні перемоги й неймовірних успіхах, як і їх варіанти порятунку Іванушки, Кая або Чапаєва, саме й виконують цю функцію (удають себе велетнем, переможцем тощо).

На думку О. М. Дьяченко, у дошкільному віці вирізняються два етапи розвитку уяви. Перший – у 4-5 р. Рівень творчої уяви дещо знижується через орієнтацію на засвоєння зразків соціальної поведінки. Афективна уява виникає у ситуаціях, що викликають реальні переживання. Пізнавальна має відтворюючий характер. Виникає планування, але воно поширюється тільки на наступний крок, а не на весь ланцюжок дій.

Другий – 6-7 років. Уява проявляється як вільне оперування засвоєних на попередньому етапі зразків поведінки. Афективна уява призначена для створення емоційно важливих для дитини ігрових ситуацій, які допомагають подолати негативні переживання. Щоб позбутися страху дитина програє страшну ситуацію (гра у Бабу-Ягу, Поросят і Вовка). Пізнавальна уява збагачується. Вирізняється процес пошуку ідеї, створення задуму, а також підбору адекватних засобів їх втілення. **Образ уяви** – це вже не окремий предмет, а цілісна ситуація (квадрат домальовує до цеглини, яку піднімає кран на будівництві). Планування поширюється на всю діяльність, хоча і коригується у ході здійснення.

У дошкільників починає формуватися довільна увага. Вони вже можуть вирізняти об'єкти, що відповідають потребам їхньої діяльності, й спеціально зосереджуватись на них. Мимовільна увага при цьому не зникає, вона продовжує розвиватися, набуваючи більшої стійкості та обсягу. Але підвищена збудливість, невисока працездатність різко знижують увагу. Можливість довільної уваги в цьому віці ще досить обмежена, тому необхідно цілеспрямовано працювати над її розвитком.



6.6. Розвиток особистості та емоційно-вольової сфери дошкільників

Проблема емоційно-вольової сфери у розвитку дошкільника сьогодні є досить актуальною. Саме емоційний розвиток і виховання є фундаментом, на якому закладається і все життя реконструюється будівля людської особистості.

Виняткове значення емоцій, почуттів у розвитку особистості дитини підкреслював К.Д. Ушинський: «Виховання, не надаючи абсолютного значення почуттям дитини, тим не менш, у направленні їх має виконувати своє головне завдання».

Л.С. Виготський у 1926 році висловив думку, яка й досі залишилася сучасною: «Чомусь у нашому суспільстві склався односторонній погляд на людську особистість і чомусь усі розуміють обдарованість і талановитість стосовно до інтелекту. Але можна не тільки талановито мислити, але й талановито відчувати».

Психологи вважають, що всі зміни в пізнавальній діяльності, які відбуваються протягом дитинства, необхідно пов'язувати з глибокими змінами в емоційно-вольовій сфері особистості дитини. Емоції впливають на

всі психічні процеси: сприйняття, відчуття, пам'ять, увагу, мислення, уяву, а також на вольові процеси.

Тому проблема розвитку емоцій і волі, їх ролі у виникненні мотивів як регуляторів діяльності й поведінки дитини є однією з найбільш важливих і складних проблем психології та педагогіки.

Дошкільний вік, як писав О.М. Леонтьєв, це «період первинного фактичного формування особистості». Саме в цей час відбувається становлення основних особистісних механізмів та утворень. Розвиваються тісно пов'язані одна з одною емоційна та мотиваційна сфери, формується самосвідомість. Розглядаючи процес розвитку особистості в дошкільному віці, О.М. Леонтьєв вважав, що зміна місця, займаного дитиною в системі суспільних відносин, є те перше, що треба відзначити, намагаючись підійти до питання про рушійні сили розвитку її психіки. Однак, на його думку, це місце саме по собі не визначає її розвитку; воно тільки характеризує наявний, уже досягнутий ступінь. Те, що безпосередньо визначає розвиток дитини, – це саме його життя, розвиток реальних процесів цього життя, інакше кажучи, розвиток діяльності як зовнішньої, так і внутрішньої.

Особливе значення О.М. Леонтьєв надавав провідній діяльності. Він вважав, що кожна стадія психічного розвитку обумовлена певним, провідним на цьому етапі ставленням дитини до дійсності, певним, провідним типом діяльності. Ознакою переходу від однієї стадії до іншої є саме зміна провідного типу діяльності, провідного ставлення до дійсності.

Оригінальну теорію розвитку особистості дитини у дошкільному віці запропонував Л.С. Виготський, який вважав, що найістотніше в розвитку дитини та її свідомості полягає не в ізольованих змінах окремих функцій (уваги, пам'яті, мислення), а в розвитку в цілому. Ці зростання і розвиток, на думку Л.С. Виготського, у першу чергу виражаються в тому, що змінюються відносини між окремими функціями.

Для дошкільного дитинства характерна в цілому емоційна врівноваженість, відсутність сильних афективних спалахів і конфліктів по незначних приводах. Цей новий, відносно стабільний емоційний фон визначає динаміка уявлень дитини. Динаміка образних уявлень є більш вільною та м'якою порівняно з афективно забарвленими процесами сприйняття в ранньому дитинстві.

Виховання дитини, починаючись і продовжуючись у родині, вже з трьох - чотирьох років, як правило, протікає одночасно й у дитячому садку, у групі однолітків, під керівництвом вихователя. Тут виникає нова ситуація розвитку особистості.

Уже в дошкільному віці починає реально формуватись особистість дитини, причому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, формуванням інтересів і мотивів поведінки, що, у свою чергу, детерміновано соціальним оточенням, насамперед типовими для цього етапу розвитку стосунками з дорослими.

Дитина включається в групу ровесників у дитячому садку, керовану

вихователькою, яка, як правило, стає для нього нарівні з батьками найбільш значущою особою. *Вкажемо фази розвитку особистості всередині цього періоду.*

Адаптація – засвоєння дітьми норм і способів поведінки, які схвалюються батьками та вихователями.

Індивідуалізація – прагнення кожної дитини знайти в собі щось, що виокремлює її серед інших дітей або позитивно у різних видах самодіяльності, або в пустошах і витівках. При цьому діти орієнтуються не стільки на оцінку однолітків, скільки на батьків і вихователок.

Інтеграція – узгодженість прагнення позначити свою неповторність і готовності дорослих прийняти в дитині тільки те, що відповідає найважливішому для них завданню – забезпечити їй безболісний перехід на новий етап виховання – третій період розвитку особистості.

Таким чином, **розвиток особистості** – це процес, підпорядкований певним, цілком об'єктивним закономірностям. Розвиваються тісно пов'язані одна з одною емоційна та мотиваційна сфери, формується самосвідомість.

Раніше перебіг емоційного життя дитини обумовлювали особливості тієї конкретної ситуації, в яку вона була включена: володіє вона привабливим предметом або не може його отримати, успішно вона діє з іграшками чи у неї нічого не виходить, допомагає їй дорослий чи ні тощо. Тепер поява уявлень дає можливість дитині відволіктися від безпосередньої ситуації, у неї виникають переживання, з нею не пов'язані, і сьогочасні утруднення сприймаються не так гостро, втрачають свою колишню значимість.

Отже, емоційні процеси стають більш врівноваженими. Але з цього зовсім не випливає зниження насиченості, інтенсивності емоційного життя дитини. День дошкільника настільки наповнений емоціями, що до вечора він може, стомившись, дійти до повного виснаження.

Джерелом емоційних переживань дитини є її діяльність, спілкування з навколишнім світом. Освоєння в дошкільному дитинстві нових, змістовніших видів діяльності сприяє розвитку глибших і стійкіших емоцій, пов'язаних уже не лише з близькими, а й з віддаленими цілями, не тільки із сприйнятими, а й з уявлюваними об'єктами. Діяльність породжує передусім позитивні емоції, причому своєю метою, змістом, якого вона набуває для дитини, і самим процесом її виконання.

Ще до того, як дошкільник почне діяти, у нього з'являється емоційний образ, що відображає і майбутній результат, і його оцінку з боку дорослих. Емоційно передбачаючи наслідки своєї поведінки, дитина вже наперед знає, добре чи погано вона збирається вчинити. Якщо вона передбачає результат, що не відповідає прийнятим нормам виховання, можливе схвалення або покарання, у неї виникає тривожність – емоційний стан, здатний загальмувати небажані для оточення дії. Передбачення корисного результату дій і викликаной ним високої оцінки з боку близьких дорослих пов'язане з позитивними емоціями, додатково стимулюючими поведінку.

У зв'язку із задоволенням зростаючої потреби дошкільника в товаристві

ровесників інтенсивно розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо).

Уже виникають інтелектуальні емоції. У процесі спілкування дитини з людьми формуються її моральні почуття. Урізноманітнюються прояви почуття власної гідності. Розвивається як самолюбство, так і переживання сорому, ніяковості.

Важливу роль у формуванні моральних почуттів відіграють дитячі уявлення про позитивні зразки поведінки. Вони дають дитині змогу передбачати емоційні наслідки своєї поведінки, заздалегідь переживати задоволення від схвалення її як «хорошої» або ж невдоволення від оцінки її як «поганої». Таке емоційне передбачення має вирішальне значення у формуванні в дошкільника моральної поведінки (О.В. Запорожець).

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

Щоб найбільш повно зрозуміти процес формування особистості в дошкільному віці, необхідно поставити питання про відносини дитини і дорослого. З кінця раннього дитинства відбувається розпад спільної діяльності дитини з дорослими. Дорослий, його функції та стосунки вперше виділяються дитиною як особливі об'єкти.

Дошкільник починає відокремлювати себе від дорослого, диференціюючи себе як самостійну людську істоту. При цьому його поведінка зорієнтована на дорослого (його вчинки та стосунки з людьми) як зразок для наслідування.

Поведінка дитини опосередковується способом дій дорослого. Дорослі, їх ставлення до предметів і один до одного опосередковує ставлення дитини до предметів та інших людей. Дитина не тільки бачить ставлення дорослих до предметів і один до одного, але і хоче діяти, як вони. Це нові стосунки між дитиною і дорослим, при яких образ дорослого орієнтує дії і вчинки дитини, служить основою всіх новоутворень в особистості дитини дошкільного віку.

Вирішальну роль у засвоєнні зразків поведінки відіграє та оцінка, яку значущі для дитини люди дають іншим дорослим, дітям, героям казок та розповідей тощо.

Орієнтованість поведінки дошкільника на дорослого зумовлює розвиток її довільності, оскільки тепер постійно стикаються як мінімум два бажання: зробити щось безпосередньо («як хочеться») і діяти відповідно до вимог дорослого («за зразком»). Виникає новий тип поведінки, який можна назвати особистісною.

Поступово розвивається певна ієрархія мотивів. їхня супідрядність.

Діяльність дитини починає спричинюватися не окремими спонуканнями, а ієрархічною системою мотивів, де основні та стійкі набувають провідної ролі, підпорядковуючи собі ситуативні спонуки. Пов'язано це з вольовими зусиллями, здійснюваними для досягнення емоційно привабливої мети.

Чим старшими стають діти, тим рідше в їхній поведінці афективні дії і тим легше вони справляються з виконанням необхідних для досягнення мети дій.

На розвиток вольових якостей позитивно впливає гра. Відокремлюючись від дорослого, дошкільник вступає в більш активні стосунки з однолітками, які реалізуються передусім у грі, де необхідно підпорядковуватися певним правилам, обов'язковим для всіх, виконувати наперед визначені певні дії.

Ігрова діяльність надає сенсу вольовому зусиллю, робить його ефективнішим. Позитивно впливає на розвиток волі у цьому віці продуктивна та трудова діяльність дитини.

Дошкільник робить перші кроки в пізнанні самого себе, у розвитку самосвідомості. Об'єктами його самопізнання стають окремі частини тіла, дії, мовні акти, вчинки, переживання та особистісні якості. З розвитком довільності психічних процесів стає можливим їхнє усвідомлення, що служить основою саморегуляції.

У спільній грі під час виконання різноманітних завдань діти порівнюють свої досягнення з досягненнями інших, оцінюють не лише наслідки своєї роботи, а й себе, свої можливості, вчать контролювати себе та ставити перед собою конкретні вимоги.

Самооцінка дитиною власних вчинків, умінь та інших якостей формується на основі оціночних суджень дорослих. З віком зростає об'єктивність дитячих самооцінок. Характерною є схильність дитини до самоствердження спочатку в очах дорослих, потім однолітків, а тоді вже й у власних очах.

Безсумнівно, і про це вже згадувалося, розвиток особистості дитини дошкільного віку та її емоційно-вольової сфери залежить від спілкування з дорослими й однолітками.

Можливості спілкування дошкільників з дорослими розширюються, зміст його поглиблюється, чому сприяє досягнутий рівень розвитку мовлення.

У 3-4-річному віці на зміну діловому співробітництву приходить пізнавальна форма спілкування. Провідний мотив цієї форми спілкування – пізнання. Воно включене в процес спільного з дорослим ознайомлення з фізичним світом, у процес «теоретичної» співпраці. Дитина задає безліч питань. Тепер дорослий сприймається дитиною передусім як ерудит, джерело пізнання, партнер з обговорення причин і зв'язків у світі природи і техніки.

У 6-7-річному віці відбувається перехід до нової, вищої для дошкільного дитинства форми спілкування – поза ситуативно-особистісної.

Потреба дитини в спілкуванні з дорослими поглиблюється прагненням до співпереживання та взаєморозуміння, прагненням до спільності поглядів.

Поведінкове ця потреба виявляє себе, зокрема, у феномені великої кількості скарг дітей одне на одного.

Виникнення поза ситуативно-особистісної форми спілкування пов'язане з вищими для дошкільника рівнями розвитку сюжетно-рольової гри, у результаті якої дитина звертає увагу на взаємини у своїй родині, ситуації повсякденної взаємодії між оточуючими людьми та краще розуміє їх.

Уже на третьому році життя спостерігається різке збільшення суб'єктивних дій по відношенню до однолітків – звернення з виразними жестами, емоціями, вокалізаціями. Спочатку налагодженню контакту між партнерами, організації та розвитку гри 2-3-річних сприяють взаємні та почергові наслідувальні дії.

Як правило, імітується винайдена, незвичайна дія з предметом (сісти на килимок та стукати ногами; підбігти до дзеркала, заглянути та висунути язик, забавно запищати тощо). Дитина, дії якої стали об'єктом наслідування, уважно стежить за діями тих, хто наслідує, робить спроби модифікувати свій зразок, щоб іншим стало ще цікавіше.

У віці 3-4 років одноліток продовжує залишатися для дитини насамперед учасником спільної практичної діяльності, при цьому його індивідуальні характерологічні риси залишаються невидимими для партнера. До 4-х років віддається перевага однолітку як партнеру спілкування. У 4-5-річному віці одноліток розглядається як рівна істота, як свого роду дзеркало власного пізнання і оцінки при порівнянні з ним і протиставленні себе йому. Одноліток уособлює реально можливі досягнення в різних видах практичної діяльності, допомагає опредметити власні якості. Нарешті до 5-7 років одноліток набуває індивідуальність в очах дитини того ж віку, стає значущою особою спілкування, обганяючи дорослого за більшістю показників спілкування. Дитина починає сприймати і себе, і іншого однолітка як цілісну особистість, виявляти до нього особистісне ставлення. Основний продукт спілкування з однолітками – афективно-когнітивний образ самого себе та іншого.

Безсумнівно, і в цьому віці відбуваються різні кризові явища, про які необхідно сказати.

Л.С. Виготський називав цю кризу кризою семи років і вказував на очевидні зміни у характері й поведінці дитини. Поведінка дитини втрачає дитячу безпосередність. Симптомами кризи виступають манірність, блазнювання, кривляння дітей, що виконують захисні функції від травмуючих переживань.

У дошкільному віці дитина проходить шлях від усвідомлення себе як фізично окремого самотійного індивіда до усвідомлення своїх почуттів і переживань. Ці переживання пов'язані насамперед з конкретною діяльністю: «Я здорово малюю – у мене вийшло найкрутіше яблуко». «Я вмію стрибати через калюжі, я спритний». Дитина починає орієнтуватись у своїх почуттях і переживаннях, ставитися до самої себе на основі узагальнення переживань. Але це не єдині ознаки настання кризового періоду.

Інші нові поведінкові характеристики, добре помітні в домашній ситуації:

- виникнення паузи між зверненням до дитини і її реакцією («неначе не чує»);
- поява оспорювання з боку дитини необхідності виконати батьківське прохання або відтермінування часу його виконання;
- непослух як відмова від звичних справ і обов'язків;
- хитрість як порушення сформованих правил у прихованій формі (показує мокрі руки замість вимитих);
- демонстративна «дорослість» манери поведінки, іноді аж до карикатури;
- загострена увага до свого зовнішнього вигляду й одягу, головне, щоб не виглядати, «як маленький».

До позитивних моментів можна віднести:

- зацікавленість у спілкуванні з дорослими і внесення до нього нових тем (про політику, про життя в інших країнах і на інших планетах, про школу та ін.);
- самостійність у заняттях-хобі й у виконанні окремих обов'язків, взятих на себе за власним рішенням;
- розсудливість.

Психологічний зміст цих особливостей поведінки полягає в усвідомленні правил, у підвищенні внутрішньої цінності самостійно організованих самою дитиною дій. Одне з головних новоутворень – потреба у соціальному функціонуванні, здатність до заняття значущої соціальної позиції.

Основні форми допомоги дитині в проживанні труднощів кризового періоду 7 років – роз'яснення причинних підстав вимог (чому треба робити щось саме так, а не інакше); надання можливостей здійснити нові форми самостійної діяльності; нагадування про необхідність виконати доручення, висловлення упевненості в здатності дитини впоратися з ним.



6.7. Методика діагностики розвитку дитини-дошкільника

Психологічна діагностика розвитку дітей від 1 року до 5 років.

Основною метою психологічного дослідження дитини раннього та дошкільного віку є отримання даних, що характеризують:

- а) пізнавальні процеси;
- б) емоційно-вольову сферу;
- в) предречевий і мовленнєвий розвиток;
- г) руховий розвиток.

Тому нижче наводиться відповідна систематизація методик.

Перш ніж приступити до діагностики психічного розвитку дитини,

обов'язково слід переконатися, що у нього немає грубих дефектів зору і слуху.

Щоб перевірити слух дитини, слід організувати якусь його діяльність, а потім встати у нього за спиною на відстані 6м. і стукати в барабан, посвистіти в свисток, покликати пошепки, тихою промовою, голосно високим голосом, голосно низьким голосом. Нормально чують діти мають відреагувати на цю стимуляцію.

Додатково слід мати на увазі, що погано чують діти зазвичай звертають мало уваги на губи мовця дорослого і значно більше – на його руки.

До числа симптомів, що насторожують у відношенні *зниження зорових здібностей, можна віднести:*

- наближення картинок або предметів впритул до очей;
- ігнорування дрібних предметів або зображених на картинках дрібних деталей;
- використання рота в якості додаткового тактильного органу.

Діагностика особливостей формування пізнавальної сфери.

В центрі уваги дослідника знаходиться аналіз виконання окремих завдань як відображення психічної діяльності дитини. Для цього важливий не стільки результат, скільки можливість організації діяльності щодо виконання завдання. Досліднику треба враховувати ступінь організації і контролю за діяльністю дитини з боку дорослого; розуміння і прийняття інструкції; здатність до організації доцільного поведінки, особливо для тих випадків, коли мета безпосередньо в сприйнятті не задана; розуміння невідповідності досягнутих результатів очікуваням; вибір дії або системи дій по досягненню конкретного результату і по виправленню помилок. Крім того, слід звертати увагу на зацікавленість дитини, її активність, зібраність, сконцентованість на виконанні завдання, можливість спільних дій, реакцію на невдачу, здатність до навчання.

Нижче наводяться описи завдань, виконання яких дозволяє оцінити розвиток пізнавальної сфери дитини та визначити нормативи їх виконання.

Завдання з кубиками.

Запропонуйте дитині 10 кубиків розміром 8 см3.

Покажіть їй, як поставити один кубик на інший, щоб скласти вежу. Дайте їй можливість побудувати вежу самостійно. Потім попросіть дитину побудувати поїзд (4 кубика в ряд), міст (один кубик стоїть на двох інших), ворота (один кубик варто похило між двома іншими) або сходи (5 горизонтальних рядів кубиків, що стоять один на одному, кожен наступний ряд на один кубик коротше попереднього, перший ряд складається з 5 кубиків). З'ясуйте максимальні здібності дитини. Якщо необхідно, покажіть, як побудувати потрібну модель.

Дітям старше 3 років пропонують виконати найпростіші завдання з кубиками Кооса, копіюючи з зразка, виконаного з кубиків такого ж розміру.

Дітям старше 4 років пропонують для виконання ці ж завдання, але виконані в натуральну величину на папері без нанесення меж між кубиками,

або більш легке завдання, але з визначеними кордонами між кубиками.

Нормативи:

- 15 міс. – будує вежу з 2 кубиків, тримає 2 кубика в одній руці;
- 18 міс. – будує вежу з 3-4 кубиків;
- 2 роки – будує вежу з 8 кубиків, будує по показу поїзд без труби;
- 2,5 року – будує вежу з 8 кубиків, будує по показу поїзд, додає трубу;
- 3 роки – будує вежу з 9 кубиків, копіює з моделі поїзд, будує по показу міст;
- 3,5 року – копіює міст з моделі, виконує найпростіші завдання з кубиками Кооса, копіюючи з зразка, виконаного з кубиків такого ж розміру;
- 4 роки – будує по показу ворота, виконує найпростіші завдання з кубиками Кооса, копіюючи з зразка, виконаного з кубиків такого ж розміру;
- 4,5 року – копіює ворота з моделі, виконує найпростіші завдання з кубиками Кооса, копіюючи з зразка, виконаного в натуральну величину на папері, а трохи складніші – з такого ж зразка, але з визначеними кордонами між кубиками;
- 5 років – може побудувати сходи по моделі, може будувати будинки з кубиків, виконує найпростіші і трохи складніші завдання з кубиками Кооса, копіюючи з зразка, виконаного в зменшеному масштабі на папері.

Завдання демонструють можливість вибору системи дій по досягненню конкретного результату, представленого в сприйнятті, здатність до організації доцільної поведінки і вміння самостійно контролювати процес виконання завдання, здатність виробляти просторові диференціювання, поєднувати дієво досягаються результати з наочно заданими цілями, виокремлювати елементи і правильно орієнтувати їх один на одного, виявляти і виправляти помилки.

За виконання завдань можна судити про ступінь розвиненості у дитини вміння виробляти зорове порівняння тривимірних моделей і встановлювати ідентичність, а також можна оцінити необхідну для успішного виконання завдання ступінь конкретності інструкції.

Діти старше 13-15 міс. не повинні тягти кубики в рот, а діти старше 15 міс. – кидати кубики на підлогу.

Завдання з геометричними формами.

Запропонуйте дитині для виконання методику «дошки Сегена». Починати слід з самого легкого завдання. Дитині пропонується розмістити на плоскій дошці три геометричні фігури: коло, трикутник, квадрат. Місце кожної фігури на дошці визначається відповідною її контуру осередком. Вийнявши всі три фігури з відповідних клітинок, запропонуйте дитині знайти місце на дошці для кола і покласти коло так, щоб дошка стала гладкою.

Якщо дитина виконує завдання неправильно, проведіть його ручкою по фігурці на дошці, говорячи такі слова: «Бачиш, вийшло нерівно, а потрібно, щоб стало добре, зроби гладко».

Якщо дитина правильно помістить фігурку, повільно переверніть дошку, сказавши йому: «Стеж за мною уважно». Подивіться, чи зможе він вставити

круг на місце без помилки. Якщо дитина впоралася із завданням, запропонуйте йому інші фігури, і в тому випадку, якщо він правильно розкладе їх по місцях, знову переверніть дошку і попросіть розмістити фігурки знову.

Часто буває необхідно повторити процес. Це можна зробити 2-3 рази, для того щоб переконатися в тому, що вдалося побачити кращі з доступних дитині способів виконання завдання. Якщо дитина впоралася із завданням, запропонуйте йому по черзі наступні.

Всі завдання слід починати з демонстрації дитині зібраної дошки, яка потім у нього на очах «ламається». Дитину просять «все полагодити, знайти кожному шматочку своє місце так, щоб стало гладенько».

Якщо дитина не справляється, йому дають можливість збирати деталі по черзі, а лише потім всю дошку цілком. Наприклад, дайте дитині в руки дві половинки квадрата і, показавши на відповідну комірку, попросіть покласти їх на місце так, щоб знову все стало добре і правильно. Потім точно так само надходять з двома іншими деталями. Після того як дитина виконав завдання, знову розсипають перед ним деталі і просять «полагодити» все знову.

Нормативи:

- 15 міс. – вкладає коло без показу;
- 18 міс. – виконуючи завдання з найпростішою дошкою Сегена, вкладає коло, а на нього накладає дві інші фігури;
- 2 роки – виконуючи завдання з найпростішою дошкою Сегена, розміщує всі три блоки, робить близько чотирьох помилкових проб;
- 2,5 року – збирає дві прості дошки Сегена;
- 3 роки – збирає окремі фігури з елементів;
- 3,5 року – може зібрати більш складні дошки Сегена, але тільки після того, як зібрав окремі фігури з шматочків;
- 4 року може скласти квадрат з двох половинок, коло – з 4 рівних частин, збирає 3 з 4 дощок Сегена, найскладнішу дошку Сегена збирає без попередньої роботи над окремими фігурами частково;
- 5 років – виконує всі завдання.

Завдання демонструють розвиток у дитини уявлень про форму і можливості організації дій у відповідності з цими уявленнями, здатності виробляти сенсорні диференціювання, впізнавати прості геометричні фігури, сприймати їх, встановлювати між ними схожість і відмінність, сприймати геометричну фігуру на тлі, а також розвиток орієнтації в просторових відносинах і розуміння відносини частини і цілого.

Завдання з співвіднесенням предметів.

Запропонуйте дитині за вашим вибором завдання, для успішного виконання яких потрібні облік розміру предмета і співвіднесення розмірів двох предметів. До числа таких завдань можуть бути віднесені збирання піраміди, складання різних за розміром циліндрів, чашок, матрьошок та інших предметів одного до іншого або, навпаки, створення подібних елементів у вигляді високих постатей.

Покажіть дитині правильно зібрану модель, а потім попросіть його зробити таку ж. У більш складних пробах модель знищують на очах у дитини і просять його допомогти зібрати її знову. Протягом кількох хвилин слід утримуватися від підказки і спостерігати за самостійною роботою дитини. Відзначають особливості самостійних дій, а також особливості супроводжує їх мови. Часто при виконанні завдань одні деталі неправильно поміщаються на місце інших, що не відразу помічається дитиною і з'ясовується тільки в ході подальших дій, коли не вдається досягти кінцевого результату.

Дуже добре, якщо дитина, помітивши досконали помилку, усуває заважають деталі поетапно, одну за одною, щоразу заново перевіряючи себе, а не руйнуючи все досягнуте до моменту виявлення помилки. Як правило, існують адекватні окремим завданням прийоми, що допомагають перевірити правильність здійснених дій. Якщо вони не очевидні, вкажіть їх дитині. При цьому слід повторювати: «Ось бачиш, не вийшло, не забувай, що треба брати найбільшу/маленьку...»

Нормативи:

- 1 рік – знімає кільця з пірамідки;
- 15 міс. – намагається нанизувати кільця пірамідки;
- 18 міс. – збирає пірамідку без урахування розміру кілець;
- 2 роки – вкладає один об'єкт в інший, може, якщо бачить перед собою більше 2 об'єктів;
- 2,5 роки – добре вкладає циліндри і чашки, працюючи, як правило, методом проб і помилок, може вкласти 2 матрьошки одну в іншу;
- 3 роки – легко виконує завдання на вкладання, орієнтуючись на розмір; намагається будувати вертикальні моделі, утримує завдання, розуміє помилки, засвоює допомогу; за допомогою дорослого може вкласти 4 матрьошки одну в іншу, збирає пірамідку з урахуванням розміру кілець, але іноді ігнорує відмінності між верхом і низом окремих кілець;
- 3,5 року – будує вертикальні моделі, сам себе коригує, дуже легко засвоює допомогу, орієнтується на розмір; самостійно складає 5 матрьошок в одну; правильно збирає пірамідку.

Завдання демонструють здатність організувати та здійснити систему доцільних дій, виявити помилки та виправити їх, виявити певне розуміння завдань і шляхів їх вирішення як методом проб і помилок, так і на основі зорового порівняння та диференціації розмірів об'єктів. У процесі виконання завдань дуже добре проявляється здатність до навчання дитини.

Завдання з предметами побуту.

Діти, які виховуються в умовах нормальної родини, починаючи з другого року життя набувають уміння виконувати розумні дії та системи дій, адекватні специфічним предметів побуту. Про це можна запитати батьків, або, пред'явивши дитині відповідний предмет, попросити його виконати з ним певну дію.

Нормативи:

- 15 міс. – підносить ложку до рота, добре сам п'є з чашки, може

вийняти таблетку з пляшечки, малює каракулі олівцем, проявляє інтерес до книги;

– 18 міс. – знімає рукавиці, шкарпетки, гортає книжку, перевертаючи одночасно 2-3 сторінки, вказує на картинки, їсть самостійно густу їжу ложкою, вміє відтворювати часто спостерігаються в житті дії; якщо на очах у дитини заховати іграшку під одним з двох однакових предметів, а потім поміняти предмети місцями, він знаходить іграшку на новому місці;

– 2 роки – запускає вовчок, вставляє ключ у замкову щілину, повертає ручку двері, натискає на кнопку дзвінка, годує і заколисує ляльку, возить машину, гортає книжку, кожену сторінку окремо; сам надягає шкарпетки, взуття, штанці, в грі відтворює ряд логічно пов'язаних дій;

– 2,5 року – наслідує великій кількості дій дорослих з предметами побуту, в грі діє взаємопов'язано і послідовно (будить ляльку, одягає, годує, веде на прогулянку і т. д.). Самостійно одягається, але ще не вміє зав'язувати шнурки, застібати гудзики;

– 3 роки – наслідує великій кількості дій дорослих з предметами побуту, в грі виконує роль, одягається самостійно, застібає гудзики, зав'язує шнурки при невеликій допомозі дорослого. Придбання цих умінь демонструє засвоєння дитиною специфічних функцій і значень предметів, розвиток здібностей здійснювати узагальнення в дії, оборотність дій, комбінування вже відомих дій для досягнення мети.

Завдання з картками I.

Покажіть дитині набір карток з зображенням різнокольорових геометричних фігур. Попросіть розкласти їх на групи, поклавши перед ним коло, трикутник і квадрат, і вказуючи на відповідну фігуру, скажіть йому: «Сюди поклади всі кола, такі ж, як цей, сюди – всі пов'язані трикутники, а сюди – всі квадрати». Потім змішайте картки і, поклавши перед дитиною червоний, синій і білий кола, аналогічним чином попросіть його знову розкласти картки на нові групи.

Нормативи:

– виконання в 3,5 року.

Завдання демонструє здатність дитини до сортування за формою і кольором.

II. Покажіть дитині набір карток із зображенням різних предметів: гребінці, ложки, ліжка, стільці, будинки тощо. Попросіть її показати вам предмети, які ви описуєте, за способом їх вживання (наприклад: «Покажи мені, ніж мама тебе зачісує») .

Нормативи:

– виконання в 3,5 року.

Завдання демонструє засвоєння дитиною конкретних функціональних значень предметів.

III. Покажіть дитині набір карток, де зображено по одному кружку, кошеняті, хлопчикові і т. Д., І картки з кількома гуртками, кошенятами, хлопчиками. Попросіть показати вам картку, де зображений лише один

гурток, І картку, де багато гуртків, квадратиків тощо.

Нормативи:

– виконання в 3,5 року.

Завдання демонструє елементарне розуміння кількісних відносин.

IV. Покажіть дитині набір карток, на яких зображені тварини, люди, одяг, транспорт, їжа, посуд, меблі, умивальні приналежності. Підібравши разом з дитиною ті картинки, які можна об'єднати в одну групу, умовно позначивши її як «те, що ми надягаємо на себе», попросіть його самостійно підібрати наступні умовні групи: «те, що можна з'їсти», «те, що буває на столі на кухні», «що стоїть у кімнаті», «машини», «люди», «тварини», «що потрібно взяти, щоб піти гуляти», «що потрібно взяти, щоб піти в магазин», «що потрібно для вмивання» тощо.

Нормативи:

– 3,5 року – здійснює підбір предметів, адекватних конкретній ситуації, але після двох-трьох спільних підбирань;

– 4 роки – легко приймає завдання, швидко створює групи. Завдання демонструє розвиток у дитини здатності до елементарного синтезу, а також здатність виробляти угруповання предметів за конкретно-функціональному ознакою, заданому вербально, і розуміння узагальнюючої функції деяких слів.

V. Покажіть дитині картки із зображенням схожих за формою або за кольором предметів. Запропонуйте йому порівняти між собою намальовані предмети і пояснити вам, чим вони схожі, чим відрізняються.

Нормативи:

– 4 роки – порівнюючи зображення предметів, часто виділяє дрібні, нічого не значущі деталі і бачить в них спільне, вбачає схожість на чисто перцептивної основі, може встановити схожість простих круглих предметів за формою;

– 5 років – чітко виділення таких ознак, як форма і колір.

VI. Покажіть дитині картинки з зображенням пір року. Запитайте, яку пору року зображено на картинці.

Нормативи:

– виконання в 4 роки. Завдання демонструє здатність до орієнтації в порах року.

VII. Покажіть дитині прості картинки з зображенням знайомих дитині об'єктів, дій і часу дій (ложка, пташка, ліжко, книга, дитина вмивається, дитина одягається, дитина спить, дитина їсть, дитина гуляє, діти грають в кубики: будують будинок, діти збирають квіти і т. д.). Запитайте: «Що це?», «Що тут намальовано?», «Що хлопчик робить?», «Коли він це робить?» тощо.

Нормативи:

– 3 роки – дізнається картинки і дії, зображені на них, орієнтується в часі дії, зображеного на картинках. Завдання демонструє розвиток здатності приймати заміщення реальних речей моделями, дізнаватися заміщувани

аспекти.

Мовленнєві завдання.

I. Запитайте у дитини, що треба зробити, коли хочеться спати, коли холодно, коли захочеться їсти. Якщо він не може пояснити це словами, попросіть його показати те, що потрібно зробити; якщо знадобиться, нехай покаже з допомогою іграшок.

Нормативи:

– 4 роки – пояснює за допомогою слів. Завдання дозволяє з'ясувати загальну обізнаність дитини.

II. Запитайте у дитини, що таке стілець, кінь, лялька, хліб, олівець, гребінець, машина тощо.

Нормативи:

– 5 років – пояснює головним чином на прикладі конкретної ситуації вживання або використання слова. Завдання демонструє розвиток у дитини здатності визначати значення слова.

III. Попросіть дитину розкласти перед собою предмети так, як вони лежать перед вами: лялька праворуч, мишко ліворуч. Потім попросіть захвати ведмедика під стіл і дістати папірець з-під стільця. Потім запитайте, де верх, де низ, що означає йти вперед, а що значить піти тому, що лежить у коробці і під коробкою.

Нормативи:

– 2,5 року – дістає предмети з-під столу;

– 3 роки – виконує завдання в дієвому плані, може помилитися в одному-двох напрямках;

– 4 роки – виконує всі завдання.

Завдання демонструє розвиток у дитини здатності орієнтуватися в просторі і наявність перших просторових уявлень.

IV. Розкажіть дитині просту казку, попросіть його розповісти її вам знову і підібрати предмети, що відносяться до казки.

Нормативи:

– 4,5 року – виконує завдання.

Завдання демонструє розвиток здібності до засвоєння певних смислів, розуміння змісту, дозволяє оцінити можливості довільного пригадування, а також власне пам'ять дитини. Модифікована методика подвійної стимуляції

Методика являє собою модифікацію методики Виготського – Сахарова, яка виконана в дипломній роботі О. Ю. Семенової (науковий керівник Ст. Ст. Лебединський) для вивчення динаміки ранніх форм понятійного мислення.

Розкладіть перед дитиною стимульний матеріал.

Кола: великий високий червоний; малий високий білий; малий низький синій; півкола: великий низький жовтий; малий високий синій; малий низький зелений; трапеції: більша висока біла, велика зелена низька; мала низька червона; шестикутники: великий високий зелений; великий низький синій; малий низький білий; трикутники: малий високий червоний; великий

низький жовтий; малий низький жовтий.

Покажіть дитині маленьку фігуру жовтого або зеленого кольору і скажіть йому: «Подивися уважно на всі розкладені перед тобою фігурки і вибери з них ті, які підходять до цієї фігурці або, по-твоєму, на неї схожі». Якщо дитина хвилюється і довго не приступає до виконання, слід дати другу інструкцію: «Дивись уважно, щоб не помилитись. Треба викласти всі відповідні фігурки. Коли вибереш, скажи мені про це». Після того як дитина здійснить ряд проб, запитайте його: «А тепер поясни мені, будь ласка, якщо можеш, чому ти вибрав ці фігурки?» У протоколі фіксуються усі вибори дитини, його висловлювання, а також зауваження самого експериментатора.

Нормативи:

– 4 роки – створює асоціативні комплекси-колекції, підбираючи до зразком всі фігури, чим би то ні було його нагадують; асоціації ведуть за собою організацію вибору, але дитина знову і знову повертається до зразком і намагається зосередити на ньому увагу; спроби дитини пояснити свою поведінку недосконалі: він плутається, ніяковіє, замовкає;

– 5 років – вирішує за типом асоціативного комплексу, в основному веде підбір фігур за кольором, рідше за формою, зовсім рідко за розміром; спочатку працює, потім намагається пояснити, мова ще не організовує самостійну діяльність дитини.

Методика дозволяє виявити:

а) здатність дитини до самостійного вичлененню абстрактних ознак для встановлення подібності та

б) розвиток здатності до деякої ієрархізації цих ознак.

Завдання на конструювання предметів з деталей.

Запропонуйте дитині деталі простих іграшкових предметів і попросіть його побудувати з них стіл і лавку.

Нормативи:

– 3,5 року – виконує завдання.

Завдання демонструє розвиток конструктивного праксису. Завдання з мовними заміщеннями в грі.

Організуючи гру з дитиною (приготування обіду, поїздка на машині, прогулянка тощо), замініть ряд відсутніх об'єктів словами, імітуючи жестами їх реальне існування і дії з ними.

Нормативи:

– 3 роки – легко приймає заміщення предмета словом.

Завдання демонструє можливість абстрагування дії з предметом від самого предмета, розвиток розуміння предметного значення слова і засвоєння його символічної функції.

Оцінка уваги протягом всього обстеження з'ясовують вміння дитини довго зосереджувати увагу при виконанні завдання, зберігати цілеспрямованість дій; відзначають відволікання.

В якості спеціального прийому дослідження дитині пропонують знайти

серед розташованих на столі 30-40 карток з зображенням знайомих йому об'єктів картку з аналогічним висунутого зображенням. Для цього дитину спочатку запитують, що намальовано на картинці, потім просять знайти таку ж картинку. Якщо вона правильно виконує завдання, то обидві картки вилучаються з його поля зору і йому пропонують наступну картку.

Нормативи:

– 3 роки – знаходить 5-6 зображень з 10;

– 3,5 року – знаходить 8-10 зображень з 10, при цьому часто повторює вголос слово, що позначає зображення, шукає, спираючись на словесне позначення. Тому можуть мати місце специфічні помилки, коли дитина підбирає, наприклад, до зображеного на картці яблуку кавун, назвавши і те й інше яблуком. Як правило, ці помилки виправляються самою дитиною при порівнянні карток;

– 4 роки – легко виконує завдання.

Оцінка пам'яті.

I. Попросіть дитину виконати кілька дій поспіль: встати зі стільця, обійти стіл колом, взяти книжку, підійти з нею до дверей, постукати рукою в двері, відкрити її і повернутися на місце.

Нормативи:

– 18 міс. – виконує 3-4 дії;

– 2,5 року – виконує 4-5 дій;

– 3,5 року – виконує 5-6 дій;

– 4,5 року – виконує всі дії поспіль.

II. Попросіть дитину сказати вам, з ким він живе вдома, що він їв на сніданок, у що любить грати, а також назвати своє ім'я та прізвище і повторити фрази: «Сьогодні на вулиці брудно і багато калюж»; «Його звуть Іваном. Він вчиться в школі»; «Шура почула свисток і побачила поїзд»; «Влітку в лісі було багато грибів і ягід», а потім повторити: 4-7-1; 3-8-6; 2-5-9 і 3-4-1-7; 6-1-5-8; 7-2-9-6.

Нормативи:

– 2,5 року – називає свої ім'я, прізвище, частково відповідає на запитання;

– 3 роки – добре відповідає на питання, повторює просту фразу з 6-7 слів і 3 цифри;

– 4 роки – повторює 4-5 цифр і складні фрази.

III. Покажіть дитині набір з 10 карток з зображеннями простих і знайомих йому об'єктів. Показуючи дитині картки по одній, попросіть його називати їх. Якщо дитина не може назвати яку-небудь картку, замініть її. Потім, розташувавши картки в своїй руці віялом тильною стороною до дитини, скажіть: «Відгадай, які у мене в руці картки. Відгадаєш, я віддам їх тобі». Після того як дитина спробує відгадати або відгадає кілька карток, покажіть йому, що залишилися картки по одній і попросіть його знову назвати їх. Потім повторіть процедуру відгадування.

Нормативи:

– 3,5 року – відгадує 4-6 карток після 6 повторень, при наступних повтореннях кількість відгадуваних карток, як правило, зберігається, хоча замість одних зображень дитина може пригадувати інші;

– 5 років – запам'ятовує і відгадує 7-8 карток з 10.

П'ятирічних дітей можна попросити запам'ятати 10 стандартних слів: будинок, ліс, кіт, дзвін, голка, мед тощо.

Нормативи:

– 5 років – довільно запам'ятовують 6-7 слів з 10.

Діагностика розвитку емоційно-вольової сфери.

Викладені вище завдання, спрямовані на діагностику пізнавальної сфери, можуть бути також використані для діагностики особливостей емоційно-вольових проявів дитини. Необхідно звернути увагу на наступні показники.

1. Загальний фон настрою дитини (адекватний, депресивний, тривожний, ейфоричний тощо; його активність, наявність пізнавальних інтересів, прояву збудливості, розгальмуванні).

2. Контактність дитини (бажання співпрацювати з дорослими). Поверховість, легкість і пов'язана з цим неповноцінність контакту найчастіше можуть бути пов'язані з інтелектуальним дефектом. Утруднення у встановленні контакту відчувають діти з симптомами підвищеного рівня тривожності, з труднощами адаптації до нової обстановки і незнайомим людям, реакціями страху та іншими невротичними реакціями. Відхід від контакту найчастіше спостерігається у поведінці аутичних дітей і пов'язується з відсутністю у них потреби в спілкуванні, з відгородженістю, переважною спрямованістю на предметний світ.

3. Емоційне реагування на заохочення і схвалення. Заохочення і схвалення викликають радісну, забарвлену позитивними емоціями реакцію дітей вже з раннього віку (1-1,5 року). У невротизованих дітей при заохочувальному стимулюванні поряд з проявами радості відзначається різке підвищення результативності виконання завдань, що відбувається завдяки зменшенню емоційної напруги. Байдуже ставлення відзначається у дітей, не зацікавлених в оцінці дорослого, а також у дітей, які не розуміють сенсу і значення схвалення. Природа цього феномену розкривається в комплексному дослідженні дитини.

4. Емоційне реагування на зауваження та вимоги. Фіксуються реакція дитини на зауваження, виправлення дитиною свого поведінки згідно з зауваженням, необхідність більш суворих заходів для корекції поведінки. Відсутність реакції на зауваження у дітей старше 3 років може свідчити про крайню розбещеності, коли обмеження та зауваження незвичні для дитини, або про інтелектуальне зниження, коли дитина не розуміє сенсу зауважень. Яскраво виражені негативні, агресивні реакції на пред'явлені вимоги говорять про те, що дитина, розуміючи сенс зауваження, не бажає йому підкоритися.

5. Реагування на труднощі та неуспіх діяльності. Діти старше 2,5-3 років

здатні самотійно виявити помилковість власних дій, при цьому певні аспекти наочно-дієвої ситуації фіксуються в елементарних мовленнєвих висловлюваннях типу «так, не так?», «а як же?», «правильно», «неправильно», «а тепер правильно?» «ой!» тощо. Виявивши помилку і негайно відреагувавши на неї в мовному плані, вони потім зосереджуються на виконанні завдань і дуже серйозно, виправляючи помилки, намагаються досягти бажаного результату, звертаючись по мірі необхідності за допомогою до дорослого.

Реакція дітей на невдачі може протікати по іншому, менш адекватного типу. *В якості прикладу наведемо кілька з можливих типів реагування:*

а) постійне звернення за оцінкою правильності дії до дорослого, особливо в разі помилки (має місце у дітей 2-3 років, зберігається довше, якщо дитина виховується в ситуації гіперопіки);

б) втрата інтересу при першому скруті (зустрічається у дітей з формальним ставленням до виконання завдання, відсутністю спрямованості на результат діяльності та зацікавленості в її оцінці);

в) пасивний відхід від виконання завдання, мовчазний відмову від подальшої участі в експерименті (зустрічається у дітей з затримкою психічного розвитку, які, з одного боку, критичні до власного неуспіху, з іншого – не розуміють або не можуть виконати завдання правильно);

г) активний відхід від виконання завдання; часто у формі агресивних дій, які руйнують експериментальну ситуацію (зустрічається при органічній збудливості і патохарактерологічних особливостях);

д) емоційний відхід від виконання завдання; в подібних випадках діти реагують на невдачі або невинувато гучним дурненьким сміхом, або плачем (зустрічається у розбещених дітей та у дітей з невротичними реакціями);

е) розгальмування, що виявляється у великій кількості швидких неадекватних маніпуляцій з об'єктами, роблять неможливим досягнення правильного результату (зустрічається у дітей з мінімальними і більш серйозними церебральними дисфункціями, у дітей-олігофренів);

ж) дезорганізація діяльності, що виявляється в хаотичному переборі варіантів, що перешкоджає правильному орієнтуванню і осмисленню завдання, а відповідно і знаходження правильного рішення при збереженні прагнення довести завдання до кінця (характерно для дітей з вираженими невротичними проявами).

Діагностика особливості формування передмовної та мовної сфер.

Враховуючи складність експериментального виявлення стану розвитку перед мовної сфери, пропонується використовувати метод опитування батьків для отримання більш чи менш адекватного уявлення про стан розвитку експресивної і імпресивної її сторін.

Слід пам'ятати, що у дітей до 2,5 року може спостерігатися виражена дисоціація між високим рівнем розвитку імпресивних характеристик і низьким рівнем розвитку експресивних характеристик мовленнєвої сфери.

Для дітей старше 2 років оцінку розвитку експресивної сторони мови проводять у процесі бесіди, яка підтримується протягом всього обстеження.

При цьому намагаються з'ясувати наступні моменти:

- а) середню довжину речень (норма: 2-4 слова);
- б) спроби використання правил утворення множини, минулого часу і т. д. (у промові дитини це відбивається в появі неправильних слів типу «пальто» тощо);
- в) володіння правилами морфології та синтаксису для простих речень (дитина 3,5 року вже легко може трансформувати фразу «скажи мамі, що я хочу пограти з тобою ще» під фразу «тітка сказала, що вона хоче пограти зі мною ще»);
- г) використання складних речень (норма: після 3 років);
- д) використання мови для розмови про речі, віддалених в просторі і часі (норма: діти старше 3 років зазвичай можуть говорити про події, які відбувалися в інших місцях і в минулому);
- е) використання мови в таких цілях, як роздум, припущення, пояснення (норма: діти старше 3 років говорять про те, що може статися пізніше, може не статися, про імовірнісних події);
- ж) розвиток здатності ведення діалогу, підтримки теми (норма: діти старше 3,5 року легко дотримуються теми в діалозі, можуть повідомити щось нове на цю тему);
- з) розвиток здатності до з'ясування (норма: діти старше 3,5 року можуть попросити повторити, що ви їм сказали, якщо вони вас не зрозуміли або не розчули, вони можуть самостійно повторити або переробити пропозицію, якщо воно незрозуміло дорослому);
- і) існування важливих непрямих прохань (норма: діти старше 3,5 року можуть використовувати мову для того, щоб випросити у дорослого що-небудь, при цьому вони можуть зробити це ввічливо, використовуючи ще що-небудь, крім «будь ласка», а також діючи якимись обхідними шляхами);
- к) розвиток різних стилів спілкування (норма: діти старше 4 років говорять з молодшими дітьми інакше, ніж зі старшими, а в розмові з дорослими їх мова стає більш ввічливий). В якості спеціальних експериментальних прийомів оцінки розвитку мовної сфери зазвичай використовуються наступні.

Називання предметів.

Покажіть дитині кілька простих предметів: пляшечку, ляльку, черевик, машину, м'яч, чашку. Запитайте його: «Що це?»

Нормативи:

- 18 міс. – називає один предмет;
- 2 роки – називає 2-5 предметів;
- 2,5 року – називає всі предмети.

Завдання дозволяє скласти уявлення про словниковому запасі дитини.

Ідентифікація зображень за назвою.

Покажіть дитині картинки, що зображують кішку, собаку, хліб, півня,

плаття, ложку, яблуко. Запитайте: «Де кішка?» Або «Покажи мені кішку, плаття тощо».

Нормативи:

- 18 міс. – вказує 1-2 картинки правильно;
- 2 роки – вказує на 5 картинок.

Завдання демонструє вміння дитини ідентифікувати зображення предметів за назвою.

Називання зображень.

Покажіть дитині картинки, що зображують кішку, собаку, хліб, півня, плаття, ложку, яблуко, машину, чашку, стіл, корабель, поїзд, автобус, вантажівка, тролейбус, літак, стілець, вікно, двері, шафа, сорочку, капелюшок, шорти, шкарпетки, черевики, сливу, лимон, грушу, кавун, сир, хлопчика, дівчинку, жінку, чоловіка, дідуся, бабусю, немовляти, гусака, качку, корову, коня, плиту, чайник, каструлю, сковорідку, ліжко, ніж, вилку, олівець, зошит, газету, книгу. Запитайте, показуючи кожен картинку окремо: «Що це?» Або «Що тут намальовано?»

Нормативи:

- 2 роки – називає 3-4 картинки;
- 2,5 року – називає багато картинок з груп: тварини, люди, посуд, одяг, меблі;
- 3 роки – називає все, за винятком 1-2 картинок з груп: тварини, люди, посуд, одяг, транспорт, меблі;
- 3,5 року – називає практично всі картинки.

Завдання перевіряє розвиток здатності називати зображення, а також словниковий запас дитини.

Розуміння простих інструкцій.

Запропонуйте дитині виконати кілька простих інструкцій: «Дай мамі м'ячик»; «Поклади його на стілець»; «Дай його мені»; «Підніми впад кубик» тощо.

Нормативи:

- 18 міс. – виконує 2 інструкції;
- 2 роки – виконує 4 інструкції;
- 2,5 року – виконує більше 10 інструкцій.

Завдання демонструє розуміння зверненої мови дорослого.



ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на особливостях психічного розвитку дитини дошкільного віку.

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Загальна характеристика розвитку дитини-дошкільника.

2. Гра та її значення для психічного розвитку дошкільнят.
3. Трудова та навчальна діяльність дошкільнят.
4. Сенсорний розвиток.
5. Пізнавальний розвиток.
6. Розвиток особистості та емоційно-вольової сфери дошкільників.
7. Методика діагностики розвитку дитини-дошкільника.

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

2. Навчальне питання: «Загальна характеристика розвитку дитини-дошкільника».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Анатомо-фізіологічні особливості та їх вплив на психічний розвиток.
2. Психологічні передумови переходу в друге дитинство.
3. Соціальна ситуація розвитку дошкільника.
4. Теорії «первісної» асоціальності, егоцентричності дитини.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

3. Навчальне питання: «Гра та її значення для психічного розвитку дошкільнят».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Рольова гра як провідна діяльність.
2. Роль гри в психічному розвитку.
3. Елементи навчання і праці в ігровій діяльності.
4. Продуктивні форми діяльності: конструювання, образотворча та ін.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

4. Навчальне питання: «Трудова та навчальна діяльність дошкільнят».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Хто з вчених активно займався питаннями трудової та навчальної діяльності дошкільників?
2. Опишіть особливості навчальної діяльності в дошкільному віці.
3. Опишіть три рівні оволодіння навчальною діяльністю в дошкільному віці, які виділила А.П. Усова.
4. Опишіть особливості трудової діяльності дошкільників.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5. Навчальне питання: «Сенсорний розвиток».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Які дві взаємопов'язані сторони включає сенсорний розвиток дошкільника?
2. Хто з вчених займався вивченням сприйняття як особливої діяльності експериментальні дослідження у рамках сучасного підходу?

3. Сенсорні еталони – це...
4. Еталони кольору – це...
5. Через яку призму здійснюється сприйняття дошкільниками навколишнього світу?

6. Чим супроводжується розвиток перцептивних дій у дошкільників?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

6. Навчальне питання: «Пізнавальний розвиток».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Особливості розвитку сприймання.
2. Особливості розвитку пам'яті.
3. Особливості вдосконалення перцептивних дій та операцій.
4. Особливості переходу від зовнішніх, практичних перцептивних дій до внутрішніх, розумових.
5. Основне інтелектуальне досягнення дошкільного віку.
6. Особливості розвитку мислення.
7. Особливості розвитку мовлення у дошкільнят
8. Основні напрямки мовленнєвого розвитку в цьому віці.
9. Особливості розвитку уяви дитини.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

7. Навчальне питання: «Розвиток особистості та емоційно-вольової сфери дошкільників».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Коли починає формуватися особистість?
2. Вкажіть фази розвитку особистості.
3. Що є джерелом емоційних переживань дитини?
4. Коли виникають інтелектуальні емоції?
5. Коли формуються моральні почуття?
6. Особливості самооцінки дитини дошкільного віку.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

8. Навчальне питання: «Методика діагностики розвитку дитини-дошкільника».

Завдання для вирішення.

9. Заслуховування рефератів (доповідей) студентів та їх обговорення.

Теми:

1. Розвиток сприймання у дітей дошкільного віку.
2. Розвиток процесів пам'яті у дітей дошкільного віку.
3. Рольова гра як провідна діяльність дітей дошкільного віку.

10. Презентація студентами виконаної схеми етапів розвитку вольових якостей у дитини.

11. Підведення підсумків практичного заняття.

11. Завдання на наступне практичне заняття.

11.1. Підготуватися до опитування з наступних питань:

1. Поняття психологічної готовності до шкільного навчання.
2. Мотиваційна готовність до навчання у школі.
3. Розумова та емоційно-вольова готовність.
4. Проблеми навчання шестирічних дітей.
5. Діагностика готовності дітей до школи.
6. Загальна психологічна характеристика ситуації розвитку молодшого школяра.
7. Навчальна діяльність молодших школярів.
8. Розвиток пізнавальних психічних процесів. Мовлення.
9. Формування особистості дитини в молодшому шкільному віці.

11.2. Провести психодіагностичні дослідження, обробити їх результати та написати психологічні характеристики за методиками:

«Орієнтовний тест шкільної зрілості» Керна – Йирасека (додаток А).

11.3. Рекомендована література:

1. Александров Ю. В. Психологія розвитку: Навчальний посібник. Харків: ФОП Панов А.М., 2015. 336 с.
2. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 392 с.
3. Кутішенко В. П. Вікова і педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2024. 128 с.
4. Вікова психологія: навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. - 6-те вид., перероб., доповн. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с. – (Серія «Альма-матер»).
5. Вікова психологія : конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми: Сумський державний університет, 2024. 190 с.
6. Корчакова Н. В. Психологічні основи дитячої самопрезентації: монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 288 с.
7. Поліщук В.М. Віковий кризовий розвиток людини від народження до дорослості. Навчальний посібник. Київ: Університетська книга. 2020. 460 с.
8. Яценко Т.В. Дитяча психологія з психологією дитячої творчості. Методичні рекомендації до самостійної роботи здобувача. Кременчук : ПП «Бітарт», 2020. 42 с. 10.



ТЕМА 7.
ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

ПЛАН ЛЕКЦІЇ

1. Поняття психологічної готовності до шкільного навчання.
2. Мотиваційна готовність до навчання у школі.
3. Розумова та емоційно-вольова готовність.
4. Проблеми навчання шестирічних дітей.
5. Діагностика готовності дітей до школи.
6. Загальна психологічна характеристика ситуації розвитку молодшого школяра.
7. Навчальна діяльність молодших школярів.
8. Розвиток пізнавальних психічних процесів. Мовлення.
9. Формування особистості дитини в молодшому шкільному віці.

СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЛЕКЦІЇ

7.1. Поняття психологічної готовності до шкільного навчання

За гонитвою в підготовці дитини до школи часто забувають про те, що не заміниш знаннями, – про психологічну готовність до навчання в школі. Якщо говорити образно, то знання – це як туфлі. Батьки намагаються, щоб вони були якісними, з хорошого матеріалу. А психологічна готовність у цьому випадку – це розмір ноги. Навіть якщо туфлі бездоганні, неможливо відчувати себе в них добре, якщо вони тобі завеликі...

Психологічна готовність до школи – це зрілість психіки.

Підсумком розвитку дитини в дошкільному дитинстві є передумови того, щоб дитина могла пристосуватися до умов школи, приступити до систематичного навчання.

Звичайно, важливо, щоб дитина пішла в школу фізично підготовленою, проте це далеко не єдина умова. Одним з найнеобхідніших моментів є психологічна готовність. Її зміст включає в себе певну систему вимог, які будуть висунуті дитині під час навчання, і важливо, щоб вона була здатна з ними впоратися.

Найважливішим наслідком психічного розвитку дитини дошкільного віку є формування психологічної готовності до шкільного навчання. По суті, її становлення свідчить про завершення періоду дошкільного дитинства.

Психологи поділяють готовність до школи на три види: особистісна готовність, вольова готовність і інтелектуальна готовність.

1. **Особистісна готовність** складається з навиків і здатності увійти в контакт з однокласниками та вчителями. Адже діти, навіть які ходили в дитячий садок і залишалися на якийсь час без батьків, опиняються в школі серед незнайомих їм людей. Уміння дитини спілкуватися з однолітками, діяти спільно з іншими, поступатися, підкорятися за необхідності – якості, які забезпечують їй безболісну адаптацію до нового соціального середовища. Це сприяє створенню сприятливих умов для подальшого навчання в школі. Тому необхідно виробити вірне уявлення про школу, позитивне ставлення до вчителів, до книг.

2. **Вольова готовність.** У школі на дитину чекає напружена праця. Від неї вимагатиметься робити не лише те, що їй хочеться, але і те, що вимагає вчитель, шкільний режим, програма. Зміцнити вольове знання про себе може допомогти гра.

3. **Інтелектуальна готовність.** Важливо, щоб дитина до школи була розумово розвиненою. Але досягає вона цієї здатності тільки тоді, коли з дитиною займаються.

І хоча в останні кілька десятиліть психологи, педагоги, гігієністи, педіатри тощо активно займаються цією проблемою, ще досі немає чіткого поняття «шкільна зрілість» і не визначені кінцеві критерії готовності дитини до систематичного навчання і засвоєння знань.

Психологи *визначають шкільну готовність* як «досягнення такого ступеня розвитку, коли дитина стає здатною брати участь у шкільному навчанні» (Й. Шванцара), або «оволодіння уміннями, знаннями, здібностями, мотивацією та іншими необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми поведінковими характеристиками» (А. Анастасі).

Як **компоненти готовності до шкільного навчання** Й. Шванцара виділяє розумовий, соціальний та емоційний компоненти. Л.І. Божович указує, що вона складається з певного рівня розвитку розумової діяльності та пізнавальних процесів, готовності до довільної регуляції своєї діяльності та готовності до соціальної позиції школяра.

У кожному разі підкреслюється, що психологічна готовність полягає не у сформованості у дитини «шкільних якостей», а в тому, що вона оволодіває передумовами до їхнього подальшого засвоєння.

Психологічна готовність до школи не має нічого спільного з тим, чи вміє дитина читати (і як швидко), а також рахувати (і до скількох). Хоча саме ці вміння і навички перевіряють педагоги при записі в школу майбутнього першокласника.

Під **психологічною готовністю до шкільного навчання розуміють** необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для засвоєння шкільної програми в умовах навчання в колективі однолітків. Необхідний і достатній рівень актуального розвитку має бути таким, щоб програма навчання потрапляла в «зону найближчого розвитку» дитини. Зона найближчого розвитку визначається тим, чого дитина може досягти в співпраці з дорослим, тоді як без допомоги дорослого вона цього виконати

поки ще не може.

Психологічна готовність до школи – це комплексний показник, що дозволяє прогнозувати успішність чи неуспішність навчання першокласника. Психологічна готовність до школи включає в себе такі **параметри психічного розвитку**:

- 1) мотиваційна готовність до навчання в школі, або наявність навчальної мотивації;
- 2) певний рівень розвитку довільної поведінки, що дозволяє учневі виконувати вимоги вчителя;
- 3) певний рівень інтелектуального розвитку, що припускає володіння дитиною простими операціями узагальнення;
- 4) добрий розвиток фонематичного слуху.

У складному комплексі якостей, з яких складається така готовність, можна виділити мотиваційну, розумову та емоційно-вольову компоненти, про що ми сказали на початку [6].



7.2. Мотиваційна готовність до навчання у школі

У своїй роботі «Особистість та її формування у дитячому віці», Л.І. Божович виділяє кілька параметрів психологічного розвитку дитини, які найбільш істотно впливають на успішність навчання в школі. Серед них яскраво виділяється певний рівень мотиваційного розвитку дитини, що включає пізнавальні та соціальні мотиви навчання. Основним критерієм готовності до школи в працях Л.І. Божович виступає новоутворення «внутрішня позиція школяра», що являє собою сплав пізнавальної потреби в спілкуванні на новому рівні.

У старшому дошкільному віці у дітей з'являються нові мотиви, які мають істотний вплив на поведінку. Це, насамперед, мотиви, пов'язані з інтересом дітей до світу дорослих, з прагненням бути схожими на них. Діти цікавляться новими для них видами діяльності – іграми, конструюванням, працею тощо (тобто діяльність залишається тією ж, але здійснюється вона з різноманітними ускладненнями).

Ще одна важлива група мотивів – встановлення і збереження позитивних взаємин з дорослими в сім'ї та школі. Це робить дитину особливо чутливою до оцінок педагога, батьків, викликає небажання виконувати їх вимоги, правила, встановлені ними.

Мотивом діяльності нерідко виступають мотиви особистих досягнень, самолюбство, самоповага. Вони проявляються в претензії дітей на головні ролі в іграх, на роль відмінника в школі, в образах дитини або радості при досягненні успіхів у нелегкій справі, визнання достоїнств, а деколи і в приписуванні собі не існуючих поки якостей, у примхах. На підставі прагнення до самоствердження у дітей виникає і змагальний мотив – виграти,

перемогти, бути кращим за інших.

Новоутворення «внутрішня позиція школяра», що виникає на рубежі дошкільного і молодшого шкільного віку і являє собою сплав двох потреб – пізнавальної і потреби в спілкуванні з дорослими на новому рівні, дозволяє дитині включитися в навчальний процес в якості суб'єкта діяльності, що виражається у свідомому формуванні та виконанні намірів і цілей, чи, іншими словами, довільному поводженні учня.

Говорячи про мотивацію, ми говоримо про спонукання до чогось. У цьому випадку про спонукання до навчання. А це означає, що у дитини має існувати пізнавальний інтерес, їй повинно бути цікаво дізнаватися нове. Діти й уявляють собі школу як щось дуже цікаве і пов'язують вступ до першого класу з позитивними змінами в їх житті. Частина дітей хоче піти в школу зовсім не для того, щоб вчитися, а для того, щоб якось змінити своє життя, яке їм не дуже влаштовує.

Більшість дітей наприкінці дошкільного віку прагне стати школярами, пов'язуючи це бажання передусім із зовнішніми ознаками зміни свого соціального статусу (портфель, форма, власне робоче місце, нові взаємини тощо).

Але оскільки навчання у школі складається не тільки з цікавих і захоплюючих занять, то в учня має бути стимул виконувати й непривабливі, а деколи навіть нудні та стомлюючі завдання. У якому випадку це можливо? У тому, коли дитина розуміє, що вона учень, знає обов'язки учня, а також намагається добре їх виконувати. Часто на перших порах першокласник прагне бути зразковим учнем, щоб заслужити похвалу вчителя.

Однак **справжня мотиваційна готовність зумовлюється** пізнавальною спрямованістю дошкільника, яка розвивається на основі властивої дітям допитливості, набуваючи характерних рис перших пізнавальних інтересів (прагнення пізнавати те нове, що несе в собі школа, бажання опанувати грамоту, читання тощо).

Пізнавальна потреба існує у малюка з самого народження, а далі вона подібна вогнищу: чим більше дорослі задовольняють пізнавальний інтерес дитини, тим сильніший він стає. Тому дуже важливо відповідати на питання маленьких чомучок, якомога більше читати їм художні та розвиваючі книги, грати з ними у розвиваючі ігри.

Займаючись із дошкільнятами, важливо звертати увагу на те, як дитина реагує на труднощі: намагається виконати почату справу або кидає її. Якщо ви бачите, що дитина не любить робити те, що в неї не виходить, постарайтеся вчасно прийти їй на допомогу. Запропонована вами допомога допоможе маляті впоратися з важким завданням та одночасно відчувати задоволення від того, що вона змогла здолати важку справу. Дорослий при цьому має обов'язково емоційно похвалити дитину за те, що вона доробила до кінця розпочату роботу.

Необхідна, вчасно надана допомога дорослого, а також емоційна похвала дозволяє дитині вірити у свої можливості, підвищує її самооцінку та

стимулює бажання справлятися з тим, що не відразу виходить. А потім показати дорослому, який він молодець, щоб почути похвалу на свою адресу.

Поступово у дитини увійде у звичку намагатися доводити почате до кінця, а якщо не виходить, то звертатися за допомогою до дорослого. Але дорослі кожен раз повинні уважно оцінювати ситуацію, чи дійсно потрібна їхня допомога чи дитині лінь самій потрудитися. Іноді у якості допомоги може виступити емоційне підбадьорювання та впевненість, що у малюка все вийде. Таке спілкування з дитиною, як правило, дозволяє сформувати навчальну мотивацію до моменту її вступу до школи.

Якщо ж така пізнавальна активність не сформована, дітей приваблюють різноманітні сторонні мотиви, пов'язані із сприйманням школи як місця для розваг, що спричинює неспроможність дитини взяти на себе обов'язки учня.

Мотиваційна готовність до навчання у школі включає: потребу в досягненні успіхів, яка повинна переважати над страхом невдач і, відповідно, зменшувати тривогу дитини в ситуаціях випробування здібностей або змагань, відповідну адекватну самооцінку та рівень домагань, який відповідає реальним можливостям дитини.

Визначення **мотиваційної готовності до шкільного навчання** проводиться зазвичай за допомогою методики Н.І. Гуткіної, яка дозволяє визначити переважання пізнавального чи ігрового мотивів у дитини. Саме переважання ігрового мотиву є ознакою мотиваційної неготовності дитини до систематичного навчання.



7.3. Розумова та емоційно-вольова готовність

Навчання в сучасній школі вимагає також розумової готовності дітей. Вони приходять до школи з досить широким колом знань і умінь, а головне – з розвинутими сприйманням і мисленням (вони вже мають опанувати операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, групування тощо), які дозволяють систематично спостерігати за предметами та явищами, виокремлювати в них істотні особливості, міркувати і робити висновки.

Розумова готовність є надзвичайно важливим компонентом психологічної готовності. Як свідчать спеціальні дослідження, розумову готовність доцільно простежити в трьох аспектах: 1) загальна обізнаність дитини в навколишньому світі, її кругозір, елементи світогляду (уявлення про живу та неживу природу, про деякі соціальні явища, системність цих уявлень); 2) рівень розвитку пізнавальної діяльності (увага, сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення), наявність передумов для формування навчальної діяльності (уміння зрозуміти завдання або інструкцію та самостійно керуватися нею, виконувати правила); 3) володіння деякими елементарними учбовими навиками (вміння здійснювати звуковий аналіз слова: читання по буквах, по складах або словами; навички обчислення:

підготовка руки до письма).

Для визначення розумової готовності можна використовувати різні прийоми. Так, ступінь обізнаності дитини в навколишньому світі досить чітко виявляється під час бесіди, в якій можна з'ясувати, чи знає дитина свою домашню адресу, які знає міста, запитати, як називається наша країна, які вона знає види транспорту, диких та свійських тварин, чи знає, з чого роблять хліб, одяг, меблі.

Розглянемо, якою має бути розумова готовність дитини до школи. Готовність дитини до школи в галузі розумового розвитку включає кілька взаємозалежних сторін. Дитині, що вступає до першого класу, необхідний певний запас знань про навколишній світ: про предмети та їх властивості, про явища живої та неживої природи, про людей, їх працю та інші сторони суспільного життя, про те «що таке добре та що таке погано», тобто про моральні норми поведінки. Але важливий не стільки обсяг цих знань, скільки їх якість – ступінь правильності, чіткості й узагальненості сформованих у дошкільному дитинстві уявлень.

Образне мислення старшого дошкільника дає досить багаті можливості для засвоєння узагальнених знань, і при добре організованому навчанні діти опановують уявлення, які відображають істотні закономірності явищ, що відносяться до різних областей дійсності. Такі уявлення – найбільш важливе придбання, яке допоможе дитині перейти в школі до засвоєння наукових знань.

Крім того, діти вже мають володіти початковими навчальними вміннями (концентрація уваги не на результаті, а на самому процесі виконання навчальних завдань, самоконтроль, самооцінка та ін.).

Інтелектуальна готовність пов'язана з розвитком пізнавальних процесів – зі здатністю до узагальнення, порівняння об'єктів, їхньої класифікації, виділення суттєвих ознак, визначення причинно-наслідкових залежностей, уміння робити висновки. У дитини має бути певна широта уявлень, у тому числі образних та просторових, відповідний мовленнєвий розвиток, пізнавальна активність.

Вивчення особливостей інтелекту найчастіше починають з дослідження пам'яті, яка повинна мати довільну форму та охоплювати різні форми запам'ятовування, зберігання та відтворення матеріалу. Діагностують рівень розвитку механічного запам'ятовування, розвиток опосередкованої пам'яті (методика О.Р. Лурії) тощо.

Мислення шестирічної дитини є образним та достатньо конкретним. Визначають рівень розвитку наочно-образного мислення (методика розрізних картинок), просторового мислення («лабіринт» О.Л. Венгера), понятійного мислення («Пояснення сюжетних картин», «Послідовність картин» тощо), найпростіших узагальнень (виключення зайвого), процеси аналізу та синтезу (методика Б.В. Зейгарнік).

Припустимо, що дитина і соціально, і особистісно готова до школи. Чи може це бути достатньою гарантією її подальших успіхів? На жаль, ні.

Вольова готовність необхідна для нормальної адаптації дітей до шкільних умов. Питання тут полягає не стільки в умінні школярів слухатися, хоча виконувати певні правила шкільного розпорядку теж важливо, скільки про вміння слухати, вникати у зміст того, про що говорить дорослий. Справа в тому, що учневі потрібно вміти зрозуміти і прийняти завдання вчителя, підпорядкувавши йому свої безпосередні бажання і спонукання. Для цього необхідно, щоб дитина могла зосередитися на інструкції, яку отримує від дорослого.

Уже в дошкільному віці дитина опиняється перед необхідністю подолання виникаючих труднощів і підпорядкування своїх дій поставленій меті. Це призводить до того, що вона починає свідомо контролювати себе, керувати своїми внутрішніми та зовнішніми діями, своїми пізнавальними процесами та поведінкою в цілому. Сказане дає підставу вважати, що вже в дошкільному віці виникає воля.

Звичайно, вольові дії дошкільників мають свою специфіку: вони співіснують з діями ненавмисними, імпульсивними, виникаючими під впливом ситуативних почуттів. бажань.

Велику роль відіграє й емоційно-вольова готовність, зокрема вміння дошкільника довільно керувати своєю поведінкою, пізнавальною активністю, спрямовувати її на розв'язання навчальних задач тощо. Навчання в школі має бути для нього джерелом позитивних емоцій, що допоможе знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, у своїх силах. Важливо, щоб ці позитивні емоції пов'язувались із самою навчальною діяльністю. її процесом та першими результатами.

Л.С. Виготський вважав вольову поведінку соціальною, а джерело розвитку дитячої волі вбачав у взаєминах дитини з навколишнім світом. При цьому провідну роль у соціальній обумовленості волі відводив мовному спілкуванню дитини з дорослими. У генетичному плані вчений розглядав волю як стадію оволодіння власними процесами поведінки. Спочатку дорослі за допомогою слова регулюють поведінку дитини, потім, засвоюючи практично зміст вимог дорослих, вона поступово починає за допомогою власної мови регулювати свою власну поведінку, роблячи тим самим істотний крок уперед шляхом вольового розвитку. Після оволодіння мовою слово стає для дошкільника не тільки засобом спілкування, але й засобом організації поведінки.



7.4. Проблеми навчання шестирічних дітей

Стосовно вольової готовності шестирічних дітей необхідно говорити про рівень розвитку довільності. Довільність поведінки дитини проявляється при виконанні вимог, конкретних правил, які висуває вчитель, чи під час роботи за зразком. Найбільш поширеними методиками діагностики

довільності є тест шкільної зрілості Керна-Йірасека, «Будиночок» (Н.І. Гуткіної), методики О.Л. Венгера, Д.Б. Ельконіна тощо.

За деякими даними (О.С. і Г.Г. Кравцови), майже третина дітей семирічного віку не зовсім готова до школи. Особливо часто виявляється недостатня сформованість окремих компонентів психологічної готовності. Все це вимагає певного коригування з боку педагогів.

Окремою є проблема шестирічних дітей. Залишаючись за рівнем свого психічного розвитку дошкільниками, багато з них вступає до школи і включається в навчальну діяльність.

Добре відомо, що діти шестирічного віку часто виявляють високу пізнавальну активність, яка може бути основою для успішного навчання. Однак за даними фізіологічних досліджень навчання дітей сьомого року життя не має негативного ефекту лише при відповідній організації навчального процесу і певних методичних підходах. Психолого-педагогічні дослідження також свідчать, що навчання дітей 6-річного віку має бути жорстко пов'язане з дотриманням ряду певних умов. Ці умови полягають у такому:

1. Кваліфіковані педагогічні кадри, що знають можливості й особливості 6-річних дітей.

2. Зміст, методи та форми освіти, адекватні віку.

3. Освітній процес повинен бути зорієнтований не стільки на предметний зміст освіти, скільки на інтереси та схильності самої дитини.

4. Освіта повинна проходити переважно в ігрових формах і не може бути обмежена рамками звичної для школи дисципліни.

5. Певні матеріально-технічні та медико-соціальні умови, орієнтовані на вікові особливості цих дітей. Дітям необхідний денний сон, простір для ігор, іграшки, місце для прогулянок з ігровим обладнанням. Мають бути створені умови для проведення загально зміцнювальних та оздоровчих процедур і багато іншого.

В ідеалі передбачається, що початкова школа, в якій навчаються шестирічки, повинна розташовуватися в окремому приміщенні або, в крайньому випадку, на окремому поверсі, має бути знижена тривалість і кількість уроків для дітей 6-річного віку, змінений режим перерв у заняттях, введені динамічні паузи, збільшена частка гуманітарних предметів і т.п. Тим не менш, практика показує, що сучасна початкова школа в масі своїй не може забезпечити такі умови дітям 6 років. Для цього відсутні як матеріальні, так і організаційні основи; класно-урочні форми навчання залишаються домінуючими; педагоги не мають спеціальної кваліфікації для роботи з дітьми цього віку.

Усі психологи, що працюють з 6-річними дітьми, приходять до одного і того ж висновку: більшість 6-річних першокласників за рівнем свого психічного розвитку залишається дошкільниками. Особливості особистості 6-річних дітей створюють додаткові труднощі в процесі навчання. Пізнавальні мотиви ще не стійкі і ситуативні, тому під час навчальних занять у більшості

дітей вони з'являються і підтримуються тільки завдяки зусиллям учителя.

Завищена самооцінка, характерна для більшості дітей, призводить до того, що їм важко зрозуміти критерії педагогічної оцінки. Вони вважають оцінку своєї навчальної роботи оцінкою особистості в цілому, і коли вчитель говорить: «Ти зробив неправильно», – це сприймається як «Ти поганий». Отримання негативних оцінок, зауважень викликає тривожність, стан дискомфорту, через які значна частина учнів стає пасивною, кидає почату роботу або вимагає допомоги вчителя.

Нестійкість поведінки, залежної від емоційного стану дитини, ускладнює як відносини з педагогом, так і колективну роботу дітей на уроці.

У шестирічних дітей ще зберігаються притаманні дошкільному віку особливості мислення: у них домінує мимовільна пам'ять, внаслідок чого запам'ятовується не те, що потрібно, а те, що цікаве; специфіка уваги уможливорює продуктивне виконання певної роботи не більш як упродовж 10-15 хвилин; особливості мислення зумовлюють прагнення вивчати все передусім у наочно-образному та наочно-дієвому аспектах.

Однак важливою особливістю психічного розвитку старшого дошкільника є також гостра чутливість (сенситивність) як до засвоєння морально-психологічних норм і правил поведінки, так і до оволодіння цілями і способами систематичного навчання.

Пізнавальні мотиви у цьому віці, як було сказано раніше, ситуативні та нестійкі, а тому під час навчальних занять вони з'являються і підтримуються лише завдяки зусиллям педагогів. Оцінка навчальної роботи сприймається як оцінка особистості, а тому негативні оцінки спричиняють тривожність, дискомфорт, апатію.

Поведінка ще нестійка, залежить від емоційного стану дитини, що істотно ускладнює взаємини як з учителем, так і з однолітками. Мета досягається набагато успішніше в разі ігрової мотивації та оцінки поведінки однолітками (у випадку командної гри). Формування волі істотно пов'язане з вихованням мотиву досягнення мети (В.К. Котирло та ін.).

Усе це треба враховувати в організації навчальної роботи дітей шестирічного віку, незалежно від того, де вона здійснюється, – у підготовчих групах дитячих садків чи в перших класах шкіл. Включення дітей цього віку в навчання вимагає ігрових методів, «дошкільного» режиму тощо, а жорсткі умови формалізованої системи шкільного навчання є абсолютно неприпустимими.



7.5. Діагностика готовності дітей до школи

Основною метою визначення психологічної готовності до шкільного навчання є профілактика шкільної дезадаптації. На підставі виділених компонентів готовності до шкільного навчання створюються тести

визначення шкільної зрілості. В даний час в розпорядженні психологів є багато різних діагностичних систем і окремих методик, спрямованих на діагностику психологічної готовності до шкільного навчання. Серед найбільш відомих тестів готовності до шкільного навчання широке застосування отримали «Орієнтовний тест шкільної зрілості Керна - Йирасека» і тест Г. Витцлака «Здатність до навчання в школі». Опис цих тестів ми наводимо нижче.

Орієнтовний тест шкільної зрілості Керна - Йирасека

Основна мета тесту – встановити ступінь розумової зрілості дитини для визначення можливості вступу до школи. Методика є модифікацією тесту шкільної зрілості А. Керна, в первинному варіанті складався з шести завдань. З цього тесту Йирасек вибрав три завдання: малюнок чоловічої фігури, наслідування письмовим буквам і змалювання групи точок.

Всі завдання носять графічний характер і спрямовані на визначення розвитку тонкої моторики і зорово-моторної координації. Включення в структуру тесту малюнка чоловічої фігури по пам'яті дозволяє проводити орієнтовну оцінку загального розумового розвитку дитини, а також отримати непряму інформацію про його особистісні особливості (в даному випадку інтерпретація ґрунтується на тесті К. Махвер «Намалюй людини»). Йирасек провів дослідження щодо встановлення зв'язку між успішністю виконання тесту шкільної зрілості і успішністю в подальшому навчанні. Виявилось, що діти, добре справляються з тестом, як правило, добре вчаться в школі.

Однак було виявлено, що частина дітей (30%), погано впоралися з тестом, при навчанні в школі демонстрували відмінні та добрі результати. Тому Йирасек підкреслює, що результат тестового випробування є відносно надійною основою для висновку про шкільної зрілості і недостатній для надійного оцінювання незрілості (наприклад, бувають випадки, коли здібні діти схематично малюють людини, що істотно відбивається на отриманому ними сумарному балі). Автор тесту відзначає також обмеженість методики в зв'язку з невикористанням вербальних субтестів, що дозволяють зробити висновок про розвиток логічного мислення (тест шкільної зрілості в основному дозволяє судити про розвиток сенсомоторики).

Завдання тесту виконуються випробовуваними за інструкцією і зразком. Тест може застосовуватися індивідуально і в групі. Виконання кожного завдання оцінюється за п'ятибальною системою (1 - вищий бал, 5 - нижчий), а потім обчислюється сумарний підсумок за всі завданням. Процедура тестування (див. додаток А).

Тест Витцлака «Діагностика рівня розвитку дітей, що вступають в початкову школу»

Тест здібності до навчання у школі Витцлака «Діагностика рівня розвитку дітей, що вступають в початкову школу» був розроблений в 1969-1970 рр. Це був один з перших комплексних тестів, діагностуючих психологічну готовність до шкільного навчання.

У 1982-1983 рр. А. Р. Лідерсом спільно з Р. Н. Досмаевой була здійснена рестандартизація та апробація російського варіанту цього тесту. Далі опис тесту та методичні рекомендації наводяться за даними А. Р. Лідерса.

Методика дає диференційований, об'єктивний і стандартизований погляд на рівень розумового розвитку дітей віком від 5,6 до 7,0 року. Докладно результати апробації та рестандартизації тесту Витцлака опубліковані в (Досмаева, Лідерс, 1985).

Тест Р. Витцлака являє собою послідовне виконання 15 завдань.

Успішність виконання окремих завдань оцінюється в балах.

На думку автора, тест дозволяє виявити актуальний рівень розумового розвитку дитини в трьох областях навченості, мислення і мови.

I. Рівень розвитку здібності до навчання (здатність до навчання) визначається за допомогою наступних завдань:

- розповідь за картинками після пред'явлення зразка цієї дії;
- заучування вірша з використанням дозованої допомоги;
- пам'ять (повторення-донавчання вірші);
- знання назв предметів як загальна обізнаність.

II. Рівень розвитку мислення визначається сумарними даними по наступних завдань:

- процес рахунку;
- знання послідовності чисел;
- класифікація;
- множини;
- аналогії;
- диференціація кольору і форми;
- здатність до диференціації в основних сенсорних модальностях, тонка моторика руки.

III. Рівень розвитку мовлення виявляється шляхом аналізу складеного дитиною розповіді по картинці за такими параметрами:

- спосіб говоріння;
- будова речень;
- артикуляція.

У відповідності зі своєю концепцією про компоненти готовності до навчання в школі Р. Витцлак вважає, що інтелектуальна готовність відіграє одну з найважливіших ролей. Вона включає такі необхідні для навчання в школі компоненти розумового розвитку, які можна дослідити за допомогою завдань, включених в тест Витцлака (див. додаток Б).



7.6. Загальна психологічна характеристика ситуації розвитку молодшого школяра

Поява в житті суспільства системи загальної обов'язкової середньої освіти зумовила виділення особливого періоду в розвитку дитини – молодшого шкільного віку. Він відсутній у дітей, які взагалі не вчилися у школі або ж освіта яких завершилася на цій початковій ланці.

Молодшим шкільним віком прийнято вважати вік дітей приблизно від 7 до 10-11 років, що відповідає рокам їх навчання в початкових класах. Це вік відносно спокійного та рівномірного фізичного розвитку. У цей період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму.

Збільшення росту і ваги, витривалості, життєвої ємності легень йде досить рівномірно та пропорційно.

Кісткова система молодшого школяра ще знаходиться в стадії формування – окостеніння хребта, грудної клітки, таза, кінцівок ще не завершено, у кістковій системі ще багато хрящової тканини.

Відбувається функціональне вдосконалення мозку. Так, до семи років завершується морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює сприятливі можливості для здійснення довільної поведінки.

Розвивається аналітико-систематична функція кори; поступово змінюється співвідношення процесів збудження і гальмування; процес гальмування стає дедалі сильнішим, хоча як і раніше переважає процес збудження, та молодші школярі високою мірою збудливі та імпульсивні.

До шести-семи років зростає рухливість нервових процесів, дещо збільшується рівновага процесів збудження і гальмування (однак перші ще довго продовжують домінувати, що зумовлює непосидючість та підвищену емоційну збудливість молодших школярів).

Зростає роль другої сигнальної системи в аналізі та синтезі вражень зовнішнього світу, в утворенні тимчасових зв'язків, виробленні нових дій та операцій, у формуванні динамічних стереотипів.

Узагальнюючи, можна сказати, що у дітей семи-десяти років основні властивості нервової системи за своїми характеристиками наближуються до властивостей нервової системи дорослих, хоч самі по собі ці характеристики ще не дуже стійкі.

У цьому віці також відбуваються істотні зміни в органах і тканинах тіла, що підвищує фізичну витривалість дитини. Що стосується особливостей анатомофізіологічного дозрівання, слід звернути увагу й на те, що дрібні м'язи розвиваються досить повільно, внаслідок чого дітям важко виконувати рухи, які вимагають чіткої координації.

Процес окостеніння кисті та пальців у молодшому шкільному віці також ще не закінчується повністю, тому дрібні та точні рухи пальців і кисті руки утруднені та стомлюючі.

Молодший шкільний вік називають вершиною дитинства. Дитина зберігає багато дитячих якостей – легковажність, наївність, погляд на дорослого знизу вгору. Але вже втрачає дитячу безпосередність у поведінці, у дитини з'являється інша логіка мислення. Навчання для нього – значуща діяльність. У школі учні набувають не тільки нові знання та вміння, але й

певний соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності дитини, весь спосіб життя.

Основною особливістю цього віку є зміна соціальної позиції особистості: вчорашній дошкільник стає учнем, членом шкільного і класного колективів, де слід дотримуватися нових норм поведінки, вміти підпорядковувати свої бажання новому розпорядку тощо. Все це сприймається дитиною як певний переломний момент у житті, який супроводжується ще й перебудовою системи взаємостосунків з дорослими, найавторитетнішою фігурою серед яких стає вчитель.

Зрозуміло, далеко не відразу в молодших школярів формується правильне ставлення до навчання. Вони поки не розуміють, навіщо потрібно вчитися. Але незабаром виявляється, що навчання – праця, що вимагає вольових зусиль, мобілізації уваги, інтелектуальної активності, самообмежень. Якщо дитина до цього не звикла, то в неї настає розчарування, виникає негативне ставлення до навчання. Для того, щоб цього не трапилося, вчитель має вселяти дитині думку, що навчання – не свято, не гра, а серйозна, напружена робота, однак дуже цікава, тому що вона дозволить довідатися багато нового, цікавого, важливого, потрібного. Важливо, щоб і сама організація навчальної роботи підкріплювала слова вчителя.

Слід мати на увазі, що цілі і зміст освіти не є чимось остаточним, раз і назавжди визначеним, а відтак специфічні особливості молодшого шкільного віку як особливої ланки шкільного життя також не можна вважати остаточними. Сьогодні можна говорити лише про найбільш характерні і відносно сталі риси цього віку, враховуючи, що переосмислення суспільством цілей і ролі початкової освіти призведе й до зміни його місця та значення у психічному й особистісному розвитку дитини.

На перших порах учні початкової школи добре вчаться, керуючись своїми стосунками у родині, іноді дитина добре вчиться завдяки взаєминам у колективі. Велику роль відіграє й особистий мотив: бажання одержати гарну оцінку, схвалення вчителів і батьків. Тільки після виникнення інтересу до результатів своєї навчальної праці формується інтерес до змісту навчальної діяльності, до набуття знань. Формування інтересу до змісту навчальної діяльності, набуттю знань пов'язано з переживанням школярами відчуття задоволення від досягнень. А підкріплюється це почуття схваленням, похвалою вчителя, який підкреслює кожен, навіть найменший успіх, найменше просування вперед.

Нагадаємо, що розвиток психіки здійснюється насамперед на основі провідної для певного вікового періоду діяльності. Такою діяльністю, основною діяльністю, першою та найважливішою задачею та обов'язком для молодших школярів є учіння – набуття нових знань, умінь і навичок, накопичення систематичних відомостей про світ, що оточує, природу та суспільство, яке суттєво змінює мотиви їхньої поведінки та відкриває нові джерела розвитку пізнавального й особистісного потенціалу.

Включаючись у нову для себе навчальну роботу, діти поступово звикають до її вимог, а дотримання останніх зумовлює розвиток нових якостей особистості, яких ще немає у дошкільному віці. Такі якості (новоутворення) виникають і розвиваються у молодших школярів відповідно до формування навчальної діяльності.

Основними новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність як особлива якість психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання в середніх класах, для переходу до підліткового віку з його особливими вимогами та можливостями.

І.В. Дубровіна вважає, що центральне психологічне новоутворення молодшого шкільного віку – орієнтація на групу однолітків. У цьому віці переплетені стосунки вікової приязні до однолітка і стосунки суперництва: з одного боку, дитина хоче «бути, як усі», з іншого – «бути краще, ніж усі».

Розвиток молодшого школяра в процесі навчання забезпечується передусім змістом останнього. Однак один і той самий зміст по-різному засвоюється дітьми і по-різному, залежно від методу навчання, впливає на їхній розвиток. Методи ж мають забезпечувати створення для кожного етапу навчання і для кожного предмету систем навчальних завдань, які б поступово ускладнювалися, формування необхідних для їх розв'язання дій (розумових, мовних, перцептивних тощо), трансформацію останніх в операції складніших дій, вироблення узагальнень і використання їх у нових конкретних ситуаціях.

Ефективність розвитку істотно залежить від того, наскільки цілеспрямовано учнів у процесі навчання спонукають аналізувати свої враження від сприйнятих об'єктів, усвідомлювати їх окремі властивості та свої дії з ними, виділяти суттєві ознаки об'єктів, оволодівати критеріями оцінки окремих їх параметрів, виробляти способи класифікації об'єктів, робити узагальнення, усвідомлювати загальне у своїх діях під час розв'язання різних видів задач тощо.

Ставлячи перед учнями нові пізнавальні і практичні задачі, озброюючи їх засобами розв'язання цих задач, навчання має передувати розвитку, спиратись не лише на його актуальні досягнення, а й на потенційні можливості.

Навчання впливає на розвиток молодших школярів і своєю організацією, оскільки саме вона визначає форми їхнього колективного співжиття, спілкування між собою та з учителем [1].



7.7. Навчальна діяльність молодших школярів

Поняття «Навчальна діяльність», згідно з Д.Б. Ельконіним, – це провідний тип діяльності в молодшому шкільному віці.

Навчальна діяльність – діяльність суб'єкта по оволодінню

узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, спеціально поставлених викладачем, на основі зовнішнього контролю й оцінки, які переходять у самоконтроль і самооцінку. Згідно з Д.Б. Ельконіним. «Навчальна діяльність – це діяльність спрямована, що має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять,... до такої діяльності мають спонукати адекватні мотиви. Ними можуть бути... мотиви набуття узагальнених способів дій, або, простіше кажучи, мотиви власного зростання, власного вдосконалення».

Початок шкільного навчання означає перехід від ігрової діяльності до навчальної як провідної діяльності молодшого шкільного віку, в якій формуються основні психічні новоутворення.

З вступом дитини до школи встановлюється нова соціальна ситуація розвитку. Центром соціальної ситуації розвитку стає вчитель. Великий виховний вплив учителя на молодших школярів пов'язаний з тим, що вчитель із самого початку перебування дітей у школі стає для них незаперечним авторитетом. *Авторитет учителя* – найважливіша передумова для навчання та виховання в молодших класах.

Для молодших школярів навчальна діяльність – особлива форма активності учня, спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання – стає провідною і набуває характерних особливостей.

Своєрідність навчальної діяльності полягає в тому, що її зміст в основному становлять наукові поняття та зумовлені ними узагальнені способи розв'язання завдань, а її основна мета та головний результат полягає в засвоєнні наукових знань та відповідних їм умінь.

У ХХІ столітті суспільство висуває нові вимоги до освіти в плані формування особистості, готової до дії, особистості, здатної підходити до вирішення завдань з позиції особистісної співпричетності.

В останні роки в суспільстві склалося нове розуміння головної мети освіти: формування готовності до саморозвитку, що забезпечує інтеграцію особистості в національну та світову культуру, освоєння її минулого, сьогодення та майбутнього, входження в її творення.

У структурі навчальної діяльності прийнято виділяти такі компоненти, як мотивація; мета (засвоєння певних знань, умінь та навичок); навчальні ситуації (учбові задачі в певних ситуаціях у різній формі завдань) і навчальні дії та операції, з допомогою яких учні оволодівають змістом освіти; контроль, який переходить у самоконтроль, і оцінку, яка переходить у самооцінку, мотиви і форми спілкування учнів з учителем та між собою. Кожному з компонентів структури цієї діяльності притаманні свої особливості.

Мотивація – перший обов'язків компонент структури навчальної діяльності. Мотивація є суттєвою характеристикою самого суб'єкта цієї діяльності. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою відносно діяльності, але завжди залишається внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності.

Мотив – це спонукання до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби людини. Це спрямованість школяра на окремі сторони навчальної роботи, пов'язана з внутрішнім ставленням учня до неї. До видів мотивів можна віднести пізнавальні та соціальні мотиви.

Головним, по суті, компонентом структури навчальної діяльності є навчальна задача. Вона пропонується тому, хто навчається, як певне навчальне завдання (формулювання якого надзвичайно істотне для його вирішення та результату) в певній навчальній ситуації, сукупністю яких представлений сам навчальний процес у цілому. Ґрунтуючись на визначенні навчальної діяльності як специфічної діяльності суб'єкта по оволодінню узагальненими способами дій, спрямованої на його саморозвиток, на основі рішення за допомогою навчальних дій, спеціально поставлених педагогом та розв'язуваних учнем навчальних завдань, відзначимо, що навчальна задача – це основна одиниця навчальної діяльності.

Основна відмінність навчальної задачі від всяких інших завдань, згідно з Д.Б. Ельконіним, полягає в тому, що її мета та результат полягають у зміні самого суб'єкта, а не предметів, з якими діє суб'єкт. Практично вся навчальна діяльність повинна бути представлена як система навчальних задач (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Г.О. Балл). Вони даються в певних навчальних ситуаціях і припускають певні навчальні дії – предметні, контрольні та допоміжні (технічні), такі як схематизація, підкреслювання, виписування і т.д.

Одним з важливих структурних компонентів діяльності є дія. Згідно з О.М. Леонтьєвим, «дія – це такий процес, мотив якого не збігається з його предметом, а лежить у тій діяльності, в яку ця дія включена». При цьому «предмет дії є нічим іншим, як його усвідомленою безпосередньою метою». Іншими словами, якщо мотив співвідноситься з діяльністю в цілому, то дії відповідають визначеній меті. У силу того, що сама діяльність представлена діями, вона і вмотивована, і цілеспрямована, тоді як дії відповідають тільки цілі. Будь-яка, у тому числі навчальна діяльність, складається з дій, і інакше, ніж через них, вона неможлива, тоді як самі дії можуть існувати поза діяльністю.

У загальній структурі навчальної діяльності значне місце відводиться діям контролю (самоконтролю) й оцінки (самооцінки). Це обумовлюється тим, що будь-яка інша навчальна дія стає довільною, регульованою тільки за наявності контролювання й оцінювання у структурі діяльності. Були виділені дві форми зворотного зв'язку – напрямна та результуюча. У будь-якому варіанті всяка інформація про процес або наслідок виконання дії є зворотним зв'язком, що здійснює контроль, регуляцію та керування.

Центральним механізмом, який регулює взаємовідносини особистості та навколишнього світу, є самооцінка людини – уявлення людини про саму себе, образ самого себе, образ «Я» й власне ставлення до нього.

В умовах школи повне формування внутрішнього мимовільного (автоматичного) самоконтролю є складним, можливе формування тільки

деяких його елементів. Учень має навчитися здійснювати спостереження за своєю навчальною діяльністю, її самоаналіз, самооцінку і самокорекцію.

Структура навчальної діяльності складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її здійснювати, виробляючи перші вміння вчитися. Складнішими стають цілі навчальної діяльності, які тепер визначаються змістом шкільного навчання. Оволодіння останнім вимагає не тільки активності, а й формування в учнів нових дій.

Серед останніх на перший план у сучасних умовах виходять розумові та мовні дії, потрібні для усвідомлення навчального завдання, розуміння його змісту, розкриття внутрішніх зв'язків, причинних залежностей в об'єкті, що пізнається, тощо; їм підпорядковуються мнемічні, уявні, практичні та інші дії. Конкретне співвідношення різних дій залежить від етапу навчання та його змісту (мова, математика, природознавство тощо).

Істотну роль у навчанні молодших школярів відіграють різні види наочності. Підкреслимо, що її використання є засобом донесення до учнів необхідних для формування уявлень і понять про об'єкти, що пізнаються, чуттєвих даних, засобом розвитку здатності сприймати різноманітні явища навколишньої дійсності.

Збагачується мотивація навчальної діяльності школярів. Розвиваються їхні пізнавальні інтереси, зацікавленість не лише процесом, а й змістом навчання, усвідомлення необхідності виконання навчальних завдань, почуття обов'язку, відповідальності перед учителем і батьками.

Специфічними є й навчальні ситуації. *По-перше*, тут школярі мають засвоїти загальні способи виділення властивостей понять і розв'язання певного рівня конкретно-практичних завдань.

По-друге, відтворення зразків таких способів є основною метою навчальної роботи. Учитель ставить молодших школярів у такі умови, коли вони мають шукати загальний спосіб розв'язання всіх конкретно-практичних задач певного типу. Під керівництвом учителя учні знаходять і формують такий спосіб.

Наступний етап роботи – відтворення його окремих операцій і засвоєння системи умов з використання цього способу. Надалі, зустрічаючись з відповідними конкретно-практичними задачами, учні відразу використовують засвоєний загальний спосіб їх розв'язання, виявляючи вміння, сформоване в навчальній ситуації.

Однією з найважливіших психологічних вимог до організації початкового навчання є викладання більшості тем і розділів програми на основі навчальних ситуацій, які відразу орієнтують школярів на засвоєння загальних способів виділення властивостей поняття та розв'язання задач певного класу.

Робота учнів у навчальних ситуаціях складається з дій різного типу, особливе місце серед яких займають навчальні дії. Саме за допомогою останніх учні відтворюють і засвоюють зразки загальних способів розв'язання задач і загальні прийоми визначення умов їх використання.

Виконуються ці дії як у предметному, так і в розумовому плані.

Окремим завданням навчального процесу на цьому етапі є спеціальне формування в учнів системи необхідних навчальних дій. Без цього, засвоєння програмного матеріалу відбуватиметься поза рамками навчальної діяльності, тобто формально, шляхом механічного запам'ятовування словесних характеристик понять чи прийомів розв'язання завдань.

Повноцінна робота дитини в навчальних ситуаціях вимагає виконання ще одного типу дій – дій контролю, про який уже було сказано. Учень має вміти співвідносити свої навчальні дії з заданими зразками, пов'язувати одержані результати з рівнем і повнотою виконаних навчальних дій.

Спочатку основна роль в організації контролю за процесом засвоєння знань належить учителю, і лише поступово на цій основі формується самоконтроль з боку учнів за процесом засвоєння. Авторитет учителя – важлива передумова для навчання і виховання в молодших класах. Уміло користуючись ним, досвідчений учитель успішно формує у школярів організованість, працьовитість, позитивне ставлення до навчальних занять.

Контроль тісно пов'язаний з оцінкою дорослого, в якій фіксується відповідність (невідповідність) результатів засвоєння вимогам навчальної ситуації. По мірі формування в учнів самоконтролю функції оцінки також мають переходити до них.

Формування навчальної діяльності. Навчальній діяльності властиві певні загальні закономірності, які слід враховувати, організовуючи процес її формування. Передусім необхідно систематично залучати дітей до навчальних ситуацій, разом з дітьми знаходити та демонструвати відповідні навчальні дії, а також дії контролю й оцінки. Важлива вимога – домагатися, аби школярі усвідомлювали суть навчальних ситуацій та послідовно відтворювали всі дії.

По суті, йдеться про необхідність спершу розгорнуто знайомити учнів з основними компонентами навчальної діяльності, забезпечуючи активну участь дітей у їх здійсненні. Саме це є важливою умовою розвитку пізнавальної активності дітей, інтересу їх до навчання.

Ознайомлюючи учнів з послідовністю навчальних дій, слід розрізняти серед них предметні й такі, що мають виконуватись у внутрішньому, уявному плані. При цьому важливо домагатися, аби предметні дії набували внутрішньої форми за належної узагальненості, скороченості («згорнутості») та усвідомленості.

Навчання розвиває школярів, перш за все, своїм змістом. Однак зміст навчання по-різному засвоюється школярами та впливає на їх розвиток залежно від методу навчання. Методи навчання повинні передбачати побудову на кожному етапі навчання та з кожного предмета системи навчальних задач, що ускладнюються, формування необхідних для їх вирішення дій, перетворення цих дій в операції більш складних дій, утворення узагальнень та їх застосування до нових конкретних ситуацій.

Навчання впливає на розвиток молодших школярів і всією своєю

організацією. Воно є формою їх колективного життя, спілкування з учителем та один з одним. У класному колективі складаються певні взаємовідносини, у ньому формується громадська думка, яка певним чином впливає на розвиток молодшого школяра.

Уже наприкінці другого та в третьому класі учні поступово починають виконувати окремі компоненти навчальної діяльності шляхом саморегуляції. Передусім це стосується розуміння загального способу вирішення завдань і визначення своїх можливостей при розв'язанні тих чи інших конкретно-практичних завдань.

Серед різних навчальних дій особливої уваги вимагають ті, які спрямовані на виділення та відображення головних, істотних характеристик у предметі, що вивчається. Особливо інтенсивно вони формуються в II-III класах, коли учням постійно пропонують переказати оповідання своїми словами, скласти план переказу, коротко записати умови задачі тощо.

Не менш важливим є вміння (хоч на його формування звертається явно недостатньо уваги) самостійно ставити перед собою навчальні задачі перед вирішенням тих чи інших конкретно-практичних завдань. В умінні перетворювати конкретно-практичні завдання на навчально-теоретичні проявляється найвищий рівень розвитку навчальної діяльності молодших школярів.

Конкретно це проявляється в тому, що учень прагне знайти загальний спосіб розв'язання серії конкретно-практичних задач, а не методом спроб і помилок вирішувати кожен з них; встановлюється такий спосіб через теоретичний аналіз декількох задач і знаходження спільного в їхніх умовах.

Проблема формування у молодших школярів умінь навчальної діяльності є однією з головних, від вирішення якої багато в чому залежить вдосконалення всього навчально-виховного процесу школи, спрямованого на всебічний розвиток особистості. Сформованість умінь створює передумову для повного застосування учнями своїх творчих сил, здібностей, обдарувань.

Упродовж молодшого шкільного віку відбувається і певна динаміка ставлення дітей до навчання. Якщо спочатку діти оцінюють його просто як діяльність, до якої схвально ставляться дорослі, то потім їх приваблюють окремі навчальні дії, нарешті, вони починають самостійно перетворювати конкретно-практичні завдання на навчально-теоретичні, цікавлячись внутрішнім змістом навчальної діяльності.



7.8. Розвиток пізнавальних психічних процесів. Мовлення

Уся навчальна діяльність молодших школярів суворо цілеспрямована. *По-перше*, учні мають оволодіти навичками читання, письма і рахування, набути досить значний обсяг знань з математики, рідної мови, природознавства. *По-друге*, розширюється кругозір, розширюються і

розвиваються пізнавальні інтереси дитини. *По-третє*, відбувається розвиток пізнавальних процесів, розумовий розвиток, формуються здібності до активної, самостійної, творчої діяльності. І, нарешті, має формуватися навчальна спрямованість, відповідальне ставлення до навчання, високі суспільні мотиви навчання.

Схарактеризуємо пізнавальні процеси молодшого школяра та розвиток їх у процесі навчальної діяльності. Навчальна діяльність у початкових класах стимулює насамперед розвиток психічних процесів безпосереднього пізнання навколишнього світу – відчуттів і сприймань.

Сприймання. Молодші школярі відрізняються гостротою і свіжістю сприйняття, свого роду «споглядальною допитливістю», що пояснюється віковими особливостями вищої нервової діяльності, відносним переважанням першої сигнальної системи. Молодший школяр з живою цікавістю сприймає навколишнє життя, яке щодня розкриває перед ним щось нове. Однак сприйняття це на початку навчання відрізняється своєрідними особливостями, що дозволяє говорити про його вікові недостатності.

Найхарактерніша риса сприйняття – його мала диференційованість. Молодші школярі неточно і помилково диференціюють подібні об'єкти: іноді не відрізняють і змішують подібні по зображенню або вимовою літери та слова, зображення схожих предметів і самі подібні предмети (плутають букви «ш» і «щ», слова «поставив» і «підставив», зображення на малюнку жита і пшениці, п'ятикутник і шестикутник). Це пов'язане із віковою слабкістю аналітичної функції при сприйнятті. Проте не слід думати, що учні I й II класів взагалі не здатні до аналізу, до вичленовування ознак, деталей. Часом молодші школярі помічають такі деталі, які залишаються поза увагою дорослого.

На перших порах сприймання молодших школярів досить розвинуте (їм притаманна висока гострота зору та слуху, вони добре орієнтуються в різноманітних формах і кольорах тощо), однак ще слабо диференційоване. Зокрема, діти цього віку ще не вміють виконувати цілеспрямований аналіз результатів сприймання, вирізняти серед них головне, істотне. їх сприйманню властива виражена емоційність.

Розвиток сприйняття не відбувається сам по собі. Тут дуже великою є роль учителя, який повсякденно виховує вміння не просто дивитися, а й розглядати, не просто слухати, а й прислухатися, спеціально організовує діяльність учнів по сприйняттю тих або інших об'єктів, учить виявляти істотні ознаки та властивості предметів і явищ, указує, на що слід звернути увагу, привчає дітей планомірно та систематично аналізувати сприймані об'єкти.

У процесі навчання сприйняття, стаючи особливою цілеспрямованою діяльністю, ускладнюється та поглиблюється, стає більш аналізуючим, диференційованішим, набуває характеру організованого спостереження. У зв'язку з цим змінюється роль слова в сприйнятті. В учнів I-II класів слово переважно виконує функцію називання (словесне позначення після

пізнавання об'єкта), цим і завершується аналіз, сприйняття.

Включення школярів у процес навчання сприяє формуванню у них такого виду діяльності, як спостереження. У процесі навчання забезпечується зростання швидкості перебігу процесів сприймання, збільшення числа сприйнятих об'єктів, розширення обсягу їх запам'ятовування тощо. Поряд із зазначеними кількісними змінами у розвитку сприймань молодших школярів відбуваються також якісні зміни. Вони являють собою певні перетворення структури сприймання, виникнення нових особливостей, які свідчать про зростання його пізнавальної ефективності.

Поступово сприймання у молодших школярів стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом. Сприймаючи нові для себе об'єкти, діти намагаються віднести їх до певної категорії. Вибираючи предмети з деякої сукупності, вони орієнтуються здебільшого на їхній колір та форму, беручи саме їх за характерні ознаки. З віком значення форми в цьому смислі зростає, як зростає і точність розрізнення форми предметів.

Увага. Обсяг уваги молодшого школяра менше, ніж у дорослої людини, менш розвинене вміння розподіляти увагу. Особливо яскраво невміння розподілити увагу проявляється під час написання диктантів, коли треба одночасно слухати, пригадувати правила, застосовувати та писати. На початку навчання виявляється і велика нестійкість уваги (Барінова Н.).

Значно краще в молодшому шкільному віці розвинена мимовільна увага. Усе нове, несподіване, яскраве, цікаве привертає увагу учнів без жодних зусиль. Разом з розвитком довільної уваги розвивається і мимовільна, яка пов'язана тепер не з яскравістю та зовнішньою привабливістю предмета, а з потребами та інтересами дитини, які виникають у ході навчальної діяльності.

Увазі учнів початкових класів притаманні деякі вікові особливості. Основна – слабкість довільної уваги. Можливості вольового регулювання й управління увагою на початку молодшого шкільного віку обмежені. Довільна увага молодшого школяра вимагає так званої близької мотивації. Якщо у старших учнів довільна увага підтримується і при наявності далекої мотивації (старшокласник може примусити себе зосередитися на нецікавій і важкій роботі ради результату, який очікується в майбутньому), то молодший школяр може зосереджено працювати лише при наявності близької мотивації (перспективи одержати «п'ятірку», заслужити похвалу вчителя, краще за всіх справитися з завданням і т.д.) (Єрмолаєв О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А.).

У молодших школярів домінує увага мимовільна, спрямована на нові, яскраві, несподівані та захоплюючі об'єкти. Мимовільна увага стає особливо концентрованою та стійкою тоді, коли навчальний матеріал відрізняється наочністю, яскравістю, викликає у школяра емоційне відношення. Тому найважливішою умовою організації уваги є наочність навчання, широке застосування різних наочних посібників – ілюстрацій, малюнків, макетів, муляжів. Однак треба пам'ятати, що молодші школярі дуже вразливі. Надто яскраві наочні враження іноді можуть створити такий сильний осередок

збудження в корі головного мозку, що в результаті цього загальмується будь-яка можливість розуміти пояснення, аналізувати й узагальнювати матеріал.

Оскільки мимовільна увага підтримується інтересом, то, природно, кожен учитель прагне зробити свій урок цікавим, захоплюючим. І це правильно. Але слід взяти до уваги, що учнів треба привчати бути уважними також до того, що не викликає безпосереднього інтересу й не є цікавим. Інакше виробиться зніжена, розпещена увага, звичка ставитися з увагою тільки до цікавого, учень не зуміє мобілізувати довільну увагу в тих випадках, коли якісь елементи діяльності безпосереднього інтересу не викликають. Про це попереджав ще К.Д. Ушинський: «Звичайно, зробивши цікавим свій урок, ви можете не боятися набриднути дітям, але пам'ятаєте, що не все може бути цікавим у навчанні, а неодмінно є і нудні речі, й повинні бути. Привчіть же дитину робити не тільки те, що її займає».

Слабкість гальмівних процесів у цьому віці зумовлює і таку рису уваги дітей, як її нестійкість. Нестійкість уваги молодших школярів є наслідком вікової слабкості гальмівного процесу. Першокласники, а іноді й другокласники не вміють довгостроково зосереджуватися на роботі, їх увага легко відволікається. Тому вони можуть не виконати завдання в строк, втратити темп і ритм діяльності, пропустити букви в слові й слова в реченні. Дослідження довели, що учні I й II класів можуть зберігати посидючість і увагу безперервно протягом 30-35 хвилин, не більше. Це треба враховувати при організації уроку, робити невеликі перерви в роботі.

Учні III-IV класів, як показали дослідження Н.Ф. Добриніна, можуть зберігати увагу безперервно протягом усього уроку. Короткі паузи, мабуть, корисні, але влаштовувати перерви в роботі немає необхідності. Важливе інше – періодично міняти види робіт школярів, тоді і великої втоми не настане. Різноманітність роботи стимулює стійкість уваги.

Увага учнів залежить і від темпу навчальної роботи. Цікаве дослідження М.Н. Шардакова показало, що занадто швидкий або уповільнений темп роботи є однаково несприятливим для стійкості та сконцентрованості уваги. Найоптимальнішим є середній темп роботи, який тим нижче, чим молодші школярі.

Розвиток уваги молодших школярів дедалі більше характеризується довільністю, якщо створювати такі умови для цілеспрямованої роботи, за яких вони привчаються керуватися самостійно поставленою метою. При цьому розвиток довільної уваги у дітей іде від керування цілями, поставленими перед ними дорослими, до реалізації самостійно поставлених перед собою цілей, від постійного контролювання вчителем їх діяльності до самоконтролю через контроль з боку однокласників.

Можливості розвитку довільної, стійкої, концентрованої уваги молодших школярів у процесі навчання дуже великі. Сам процес навчання вимагає від дитини постійних вправ у довільній увазі, вольових зусиль для зосередження. Довільна увага розвивається разом з розвитком високих суспільних мотивів навчання, разом із зростаючим усвідомленням

відповідальності за успіх навчальної діяльності. На цій основі в молодшого школяра формується вміння організовувати та регулювати свою увагу, свідомо керувати нею.

З віком у дітей зростає обсяг і стійкість уваги. Увага в молодших школярів тісно пов'язана зі значущістю для них навчального матеріалу. Усвідомлення необхідності, важливості матеріалу, інтерес до його змісту є важливою умовою їхньої уваги.

Увага залежить і від доступності (та посиленої важкості) навчальних завдань, поставлених перед учнями, а також від уміння вчителя так організувати навчальну діяльність, щоб охопити нею всіх учнів у класі.

Серед причин нестійкості уваги в цьому віці можна назвати зокрема недостатню розумову активність дітей, зумовлену як недосконаліми методиками навчання, так і рівнем їхньої готовності до навчальної діяльності, непереборними труднощами у навчанні, станом здоров'я тощо.

Уява. Систематичне проведення позакласних занять, таких як придумування продовження розповіді або казки, театралізовані міні-вистави та інсценування казок, малювання чарівних героїв та неіснуючих вигаданих тварин допомагає розвинути у дітей таку важливу психічну здатність, як уява (Цзен Н.В., Пахомов Ю.В.).

Уява в цьому віці надзвичайно бурхлива, яскрава, з характерними рисами некерованості. У процесі учіння вона поступово розвивається, зокрема вдосконалюється відтворююча уява, стаючи дедалі реалістичнішою і керованішою.

Справжнє засвоєння будь-якого навчального предмета неможливе без активної діяльності уяви, без уміння уявити те, про що пишеться у підручниках, про що говорить учитель, без уміння оперувати наочними образами.

При вивченні історії необхідно відтворити у своїй уяві картини минулого, вивчення географії неможливе без уявлення ландшафтів, способу життя людей інших країн, літератури – без наочної уяви описаної ситуації, образів дійових осіб, картин природи. Просторова уява абсолютно необхідна при вивченні геометрії, оволодінні елементарними навичками малювання та креслення.

Уява молодшого школяра формується у процесі його навчальної діяльності під впливом її вимог. Безпосередні враження (відвідування музеїв і виставок, перегляд кінокартин, екскурсії, праця на пришкольній ділянці тощо) також розвивають уяву.

Удосконалюється відтворююча уява, пов'язана з уявленням раніше сприйнятого чи створенням образів відповідно до певного опису, схеми, малюнка тощо. Не втрачаючи жвавості, яскравості та конкретності, уявлення молодших школярів поступово стають більш реалістичними, все вірніше відображають зміст навчальних предметів, прочитаних дітьми книг, перестають бути фрагментарними та розірваними, об'єднуються у системи.

Розвиток уяви є важливою передумовою успішного навчання. З усіх

шкільних дисциплін мають місце завдання, коли треба уявити ситуацію, у якій дитина ніколи не була, створювати образи, які не мають конкретного аналога у навколишній дійсності, перетворювати наявний образ, переходити від однієї системи відліку до іншої.

Інтенсивно формується і творча уява, на базі минулого досвіду з'являються нові образи, від простого довільного комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Зростає як швидкість утворення образів фантазії, так і вимогливість дітей до витворів власної уяви.

Творча уява як створення нових образів, пов'язана з перетворенням, переробкою вражень минулого досвіду, з'єднанням їх у нові сполучення, комбінації, також отримує подальший розвиток. І тут образи стають більш реалістичними, стримується неприборкана фантазія, не пов'язана жодними законами логіки. В уяві молодшого школяра все частіше створюються образи, що не суперечать дійсності (хоча й не є простим відображенням досвіду), що пов'язано з розвитком здатності дитини до критичної оцінки.

Таким чином, уява молодших школярів, з одного боку, поступово звільняється від впливу безпосередніх вражень (що і надає їй творчого характеру), з іншого – посилюється реалізм уяви, пов'язаний з розвитком здатності контролювати та оцінювати образи уяви з позицій логіки, законів об'єктивного світу.

Слід звернути увагу ще на одну особливість дитячої уяви, яку часом неправомірно приймають за прояв брехливості. Діти 7-8-річного віку іноді, захоплено переказуючи якусь подію, мимоволі, абсолютно ненавмисно вносять до нього доповнення від себе, збагачують його вигаданими подробицями. Тут явний випадок переплетення фантазії з реальністю, причому дитина і сама щиро вірить тому, що так було. Так само невинно фантазує дитина й тоді, коли хоче викликати інтерес дорослого до своєї розповіді, привернути його увагу.

Пам'ять. Пам'ять у молодшому шкільному віці під впливом навчання розвивається у двох напрямках: посилюється роль і питома вага словесно-логічного, смислового запам'ятовування (порівняно з наочно-образним), і дитина опановує можливістю свідомо управляти своєю пам'яттю та регулювати її прояви (запам'ятовування, відтворення, пригадування).

У зв'язку з віковим відносним переважанням діяльності першої сигнальної системи у молодших школярів більш розвиненою є наочно-образна пам'ять, ніж так звана словесно-логічна. Вони краще, швидше запам'ятовують і міцніше зберігають у пам'яті конкретні відомості, події, обличчя, предмети, факти, чим визначення і пояснення.

Пам'ять молодших школярів розвивається передусім у напрямку посилення її довільності, зростання можливостей свідомого управління нею та збільшення обсягу смислової, словесно-логічної пам'яті.

Молодші школярі (особливо у I й II класах) схильні до механічного запам'ятовування, шляхом простого повторення, без усвідомлення

сміслових зв'язків усередині матеріалу, що запам'ятовується. Вони часто дослівно заучують і відтворюють навчальний матеріал без його реконструкції, істотного перетворення, без спроб передати його зміст своїми словами.

У цьому віці відбувається виражена зміна співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування в бік зростання ролі останнього. Дослідні дані свідчать, що діти при вмілому керівництві їхньою навчальною діяльністю вже можуть виділяти у зрозумілому для них матеріалі опорні думки, пов'язувати їх між собою і завдяки цьому успішно запам'ятовувати. Розвивається також і здатність довільного відтворення матеріалу.

Однак без педагогічної допомоги діти, як правило, використовують тільки найпростіші способи довільного запам'ятовування і відтворення (переказування). Спроба використовувати більш продуктивні способи (переказування з використанням готового плану, смислове групування матеріалу тощо) ускладнюють роботу.

Ефективність довільного запам'ятовування визначається ступенем інтелектуальної активності молодших школярів. Остання ж знаходиться в прямій залежності від оволодіння молодшими школярами засобами організації й управління запам'ятовуванням. До числа таких засобів відноситься перш за все вміння усвідомлювати та диференціювати мнемічні завдання, тобто завдання запам'ятовування (запам'ятати дослівно, якщо це важливе визначення чи формулювання; запам'ятати суть, яку можна передати своїми словами; не намагатися запам'ятовувати зовсім, якщо це неістотна деталь тощо).

Численні дослідження показали, що продуктивність запам'ятовування залежить від усвідомлення цілей і створення відповідних установок запам'ятовування. Мотиви діяльності, в яку включено запам'ятовування, мають прямий вплив на його продуктивність. Якщо учень запам'ятовує один матеріал з установкою, що цей матеріал не знадобиться йому в подальшому навчанні, а інший матеріал з установкою, що він знадобиться незабаром, то в другому випадку матеріал запам'ятовується швидше, пам'ятається довше і буде відтворений точніше (досліди Т.М. Бапаріч). Аналогічно позначається й установка на тривале запам'ятовування (запам'ятати надовго, запам'ятати назавжди) (досліди Л.В. Занкова).

Завдання вчителя – формувати в учнів певні установки запам'ятовування. Вчителю необхідно і навчати молодших школярів прийомам і засобам запам'ятовування, смислового групування матеріалу, складання та використання плану тексту як смислової опори запам'ятовування, виділенню своєрідних опорних пунктів для запам'ятовування, співвіднесення, зіставлення, зв'язування окремих частин.

Розвиток довільної пам'яті не означає ослаблення у дітей мимовільних видів запам'ятовування. Більше того, у цьому останньому з'являються нові якісні особливості, породжувані новим змістом і формами діяльності. Мимовільне запам'ятовування і відтворення включають у систематичне

виконання дітьми навчальних завдань, завдяки чому, а також з огляду на дальший розвиток мислення ці процеси набувають більшої систематичності та продуктивності.

Смислова пам'ять – здатність до запам'ятовування та відтворення сенсу, сутності матеріалу, думок, доказів, аргументації, логічних схем і міркувань – приходить поступово, розвиваючись у процесі навчання. Учитель зобов'язаний всіляко стимулювати розвиток смислової пам'яті, спонукати дітей осмислювати матеріал для кращого запам'ятовування, реконструювати його, викладати своїми словами, зберігаючи основний зміст.

Під впливом навчання у молодших школярів формується логічна пам'ять, внаслідок чого суттєво змінюється співвідношення образної та словесно-логічної пам'яті. Важливою умовою ефективності цього процесу є педагогічне керівництво, спрямоване на забезпечення розуміння (аналіз, порівняння, співвіднесення, групування тощо) учнями навчального матеріалу, а вже потім – завчання його (Г.С. Костюк).

Якщо, проте, дітей молодшого шкільного віку спеціально з самого початку вчити мнемонічним прийомам, то це істотно підвищує продуктивність логічної пам'яті. Незнання прийомів, невміння користуватися на практиці є, ймовірно, основною причиною слабкості довільної пам'яті у багатьох дітей.

У молодшому шкільному віці зростає продуктивність, міцність і точність запам'ятовування навчального матеріалу. Зумовлено це, зокрема, оволодінням учнями більш досконалими мнемонічними прийомами.

Підвищується точність впізнання об'єктів, що запам'ятовуються. Причому спостерігаються також якісні зміни у цих процесах. Так, першокласники, впізнаючи об'єкти, більше спираються на їхні родові, загальні ознаки, а вже третьокласники більшою мірою зорієнтовані на аналіз, виділення в об'єктах більш специфічних видових та індивідуальних ознак.

Мовлення. Розвиток мови визначається потребою дитини у спілкуванні. Сучасні психологи однозначно та правомірно пов'язують інтелектуальний розвиток дитини з розвиненістю її мовної діяльності. Розвиток мови молодшого школяра має значення в розвитку всіх пізнавальних процесів дитини. Одночасно з розвитком мовлення молодшого школяра удосконалюються його мислення й уява.

На момент вступу до школи словниковий запас дитини збільшується настільки, що вона може вільно порозумітися з іншою людиною з будь-якому приводу, що стосується повсякденного життя і входить до сфери її інтересів. Якщо трирічна нормально розвинута дитина вживає до 500 і більше слів, то шестирічна – від 3000 до 7000 слів. Словник дитини у початкових класах складається з іменників, дієслів, займенників, прикметників, числівників та єдналих сполучників.

Розвиток мовлення молодших школярів дає позитивний результат щодо розвитку любові та позитивного ставлення до читання. Володіючи розвинутою мовою, дитина з простотою і легкістю формулює свої думки,

працює з текстовою інформацією, читає з задоволенням, адже читання, безумовно, один з видів мовленнєвої активності.

З іншого боку, любов до читання – основа розвитку мовлення та поповнення словникового запасу. Методика розвитку мовлення молодших школярів вирішує завдання формування мовлення молодшого школяра за кількома напрямками.

Поруч із розширенням словника розширюється і смислова наповненість слів.

У молодшому шкільному віці дитина поступово починає опановувати письмовим мовленням. Воно більш абстраговане від ситуації, інакше мотивоване, значно довільніше, ніж усне мовлення.

Письмове мовлення – це особливий спосіб спілкування та становлення думки. Д.Б. Ельконін виділяє декілька специфічних особливостей писемного мовлення у порівнянні з усним. По-перше – це велика довільність. Уміння розчленувати слово на складові звуки – перша довільна операція, якою має оволодіти дитина при письмі. Потім слідує вміння надати думці синтаксично розвиненої форми, що вимагає розчленування самої думки, яка представляє у момент свого виникнення нерозчленоване смислове ціле. Привчаючи дитину до розчленування потоку думки, до її оформлення та розгорнутому висловленню, письмове мовлення тим самим дисциплінує мислення.

Письмові структури дитина сприймає і запам'ятовує головним чином завдяки читанню. Читання є тим предметом шкільного навчання, який пробиває дорогу до самостійного оволодіння писемним мовленням. Структури письмової мови, які запам'ятовуються при читанні, поступово стають структурними формами власної думки дитини та її оформлення. Однак це можливе тільки у тому випадку, якщо у дитини формується здатність орієнтуватися на спілкування з уявним читачем, здатним зрозуміти її авторську позицію.

Змінюється співвідношення вживаних категорій слів, зростає словник, урізноманітнюються функції мовлення, удосконалюється його синтаксична структура тощо. Під впливом навчання відбуваються зміни морфологічної структури письмового мовлення у дітей.

Мовлення дитини може бути досить виразним. Але може бути і недбалим, надмірно швидким чи уповільненим, млявим або тихим. Цікаво, що діти 7-9 років нерідко дозволяють собі говорити не тільки для того, щоб висловити думку, але іноді просто для того, щоб утримати увагу співрозмовника. Це відбувається зазвичай з близькими дорослими або з однолітками під час гри.

Збільшується кількість слів і речень у письмових роботах, зростає швидкість письма, підвищується його якість. Засвоєнню учнями письма передують оволодіння читанням, успіхи в якому залежать насамперед від методів навчання.

Важливим показником успіхів дитини в оволодінні мовленням є мовчазне читання, що пов'язане з розвитком внутрішнього мовлення.

Мислення. У процесі навчання мислення молодшого школяра зазнає дуже великих змін. Перш за все, удосконалюється робота головного мозку та нервової системи. За даними фізіологів, до семи років кора великих півкуль є вже у значній мірі зрілою. Однак найважливіші, специфічно людські відділи головного мозку, що відповідають за програмування, регуляцію та контроль складних форм психічної діяльності, у дітей цього віку ще не завершили свого формування (розвиток лобових відділів мозку закінчується лише до 12 років), унаслідок чого регулюючий та гальмівний вплив кори на підкіркові структури виявляється недостатнім.

Недосконалість регулюючої функції кори виявляється у властивих дітям цього віку особливостях поведінки, організації діяльності та емоційної сфери: молодші школярі легко відволікаються, не здатні до тривалого зосередження, збудливі, емоційні (Локалова Н.П.).

Згідно з Л.С. Виготським, з початком шкільного навчання мислення висувається у центр свідомої діяльності дитини. Розвиток словесно-логічного мислення, що відбувається у ході засвоєння наукових знань, перебудовує і всі інші пізнавальні процеси: «пам'ять у цьому віці стає мислячою, а сприйняття – думаючим». Засвоєння у ході навчальної діяльності основ теоретичної свідомості і мислення веде до виникнення і розвитку таких нових якісних утворень, як рефлексія, аналіз, внутрішній план дій (Виготський Л.С.).

Якщо сприйняття і пам'ять до початку шкільного навчання вже зробили значний шлях розвитку, як правильно зазначав Л.С. Виготський, то інтенсивний розвиток інтелекту відбувається у молодшому шкільному віці. Розвиток мислення призводить до якісної перебудови сприйняття і пам'яті, до перетворення їх у довільні, регульовані процеси. У шкільний вік, вказував учений, дитина вступає з відносно слабкою функцією інтелекту (порівняно з функціями сприйняття та пам'яті). Але інтелект зазнає такого розвитку, якого не роблять більше ні пам'ять, ні сприйняття.

Тут особливо чітко позначається стимулююча роль змісту і методів навчання, роль учителя як організатора навчально-виховного процесу. Дослідження показали, що при різній організації навчального процесу, при зміні змісту навчання, залежно від різної його методики можна отримати абсолютно різні характеристики мислення дітей молодшого шкільного віку.

Дитина, особливо 7-8-річного віку, зазвичай мислить конкретними категоріями, спираючись при цьому на наочні властивості та якості конкретних предметів і явищ. Можна погодитися, при деяких застереженнях, з думкою відомого швейцарського психолога Ж. Піаже, що мислення школяра 7-10 років знаходиться в основному на стадії конкретних операцій, на підставі яких може відбуватися систематизація властивостей, даних у безпосередньому наочному досвіді. Здається, проте, що до кінця молодшого шкільного віку учні при правильному навчанні здатні перейти до наступної стадії – до стадії формальних операцій, яка пов'язана з певним рівнем розвитку здібності до узагальнення й абстрагування.

Особливості розумової діяльності молодшого школяра у перші два роки навчання багато в чому схожі з особливостями мислення дошкільника. У молодшого школяра яскраво виражений конкретно-образний характер мислення. Так, при вирішенні розумових завдань учні спираються на реальні предмети або зображення. Висновки, узагальнення робляться на основі певних фактів. Усе проявляється і при засвоєнні навчального матеріалу.

Процес навчання стимулює швидкий розвиток абстрактного мислення, особливо на уроках математики, де від дії з конкретними предметами учень переходить до розумових операцій з числом. Так само і на уроках мови при засвоєнні слова, яке спочатку не відокремлюється від означуваного предмета, але поступово стає предметом спеціального вивчення.

Під впливом навчання відбувається поступовий перехід від пізнання зовнішньої сторони явищ до пізнання сутності. Мислення починає відбивати істотні властивості й ознаки предметів і явищ, що дає можливість робити перші узагальнення, перші висновки, проводити перші аналогії, будувати елементарні умовиводи. На цій основі у дитини поступово починають формуватися елементарні наукові поняття.

Не менш важлива за значенням діяльність молодшого школяра – праця у двох характерних формах: у формі самообслуговування і у формі виготовлення виробів.

Усі види діяльності сприяють розвитку пізнавальної сфери. Увага, пам'ять, уява, сприйняття набувають характеру більшої довільності, дитина освоює способи самостійного управління, чому допомагає прогрес у мовленнєвому розвитку. У розумовому плані освоюються класифікації, порівняння, аналітико-синтетичний тип діяльності, дії моделювання, що стають передумовами майбутнього формування формально-логічного мислення.

Саме в цей період здійснюється перехід від наочно-образного, конкретного мислення, притаманного дошкільникам, до понятійного, науково-теоретичного мислення. Конкретність мислення першокласників проявляється передусім у тому, що при розв'язанні розумової задачі вони виходять з означених словами конкретних предметів, їх зображень або уявлень, їм легше проаналізувати конкретний факт та зробити з нього певні висновки, ніж навести приклад до загального положення.

Під впливом навчання в структурі мислення дитини змінюється співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів на користь зростання ролі останніх.

Так, молодші школярі вчаться визначати відомі їм поняття, виділяючи загальні та істотні ознаки об'єктів, розв'язувати дедалі складніші пізнавальні та практичні задачі, здійснюючи потрібні для цього дії та операції, виражаючи результати в судженнях, поняттях, міркуваннях та умовиводах.

Аналіз спочатку має переважно практично дієвий і образно-мовний характер. Від елементарного аналізу, коли до уваги береться лише якась частина предмету, діти поступово переходять до комплексного, прагнучи

розглянути більш-менш усі частини чи властивості предмету, що пізнається, хоч і не вміють ще встановлювати взаємозв'язків між ними.

Розвивається систематичність аналізу, вміння знаходити серед різних частин і властивостей предметів головні. Об'єктом аналізу виступають предмети, явища, процеси, вчинки людей, мовні явища.

Аналіз поступово пов'язується із синтезом, однак для молодших школярів перший є доступнішим розумовим процесом. Вони швидше спроможні виділяти елементи в цілому, ніж об'єднувати розрізнене (А. Валлон, І. Ломпшер).

Операції аналізу та синтезу поєднуються в порівнянні об'єктів, розвиток якого значною мірою залежить від того, як часто учням дають завдання на порівняння різних об'єктів, їх груп і класів, як визначаються орієнтири для зіставлення об'єктів, виокремлення істотних подібних і відмінних ознак тощо (Г.І. Кагальник, О.Я. Савченко).

У цілому навчання молодших школярів умінню порівнювати підносить їхню аналітико-синтетичну діяльність на вищий рівень. Аналіз поступово переходить в абстрагування, яке стає важливим компонентом розумової діяльності учнів в узагальненні і формуванні понять.

Однією з тенденцій, яка відбувається в абстрагуванні у цьому віці, є готовність приймати зовнішні, яскраві, вражаючі ознаки об'єкта за суттєві, хоч вони нерідко не є такими (М.М. Шардаков). Крім того, молодшим школярам порівняно легше дається абстрагування властивостей предметів, ніж їх зв'язків і відношень.

З трьох взаємопов'язаних функцій абстракції в пізнавальній діяльності (ізолювання ознак об'єктів, увиразнення їх, розчленування) молодші школярі частіше користуються першою (Є.Н. Кабанова-Меллер). Увиразнюючи певні ознаки об'єктів, діти неповністю абстрагуються від інших, внаслідок чого їм важко варіювати істотні та неістотні ознаки. Тому діти часто змішують їх, ототожнюють.

Під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються і способи узагальнення, від переважно наочно-мовних діти переходять до уявно-мовних, а згодом і до понятійно-мовних способів. Відповідно змінюються й результати узагальнення.

Спеціальна робота, спрямована на формування у школярів умінь узагальнювати, групувати, класифікувати об'єкти, є умовою успішного розвитку в них такої розумової операції. Узагальнення в засвоєнні знань і розумовому розвитку молодших школярів служить основою розвитку конкретизації, застосування результатів узагальнення в нових пізнавальних і практичних ситуаціях.

Експериментальними дослідженнями пошукового характеру переконливо доведено, що, дотримуючись низки умов, можна забезпечити набагато ефективніше здійснення учнями переходів не тільки від конкретного до абстрактного, а й від абстрактного до конкретного (В.В. Давидов, С.Д. Максименко та ін.).

З віком зростає кількість індуктивних висновків, змістовність та істинність яких залежить від нагромадженого дітьми досвіду (М.Н. Шардаков). Водночас формуються і дедуктивні умовиводи, які ґрунтуються спочатку на конкретних узагальненнях, узятих з чуттєвих спостережень, а далі й на абстрактних засновках, підтримуваних конкретною ситуацією (С.Л. Рубінштейн). Індуктивними умовиводами молодші школярі оволодівають швидше.

Спостерігаються істотні індивідуальні особливості розумової діяльності молодших школярів, виражені в рівнях розвитку операцій аналізу і синтезу, абстрагування та узагальнення, у співвідношеннях конкретно-образних і абстрактно-словесних компонентів, у гнучкості мислення [1].



7.9. Формування особистості дитини в молодшому шкільному віці

Емоційно-вольова сфера. Діти цього віку вкрай емоційні, але поступово вони оволодівають уміннями керувати своїми емоційними станами, стають стриманішими, врівноваженими.

Основним джерелом емоцій є навчальна та ігрова діяльність (успіхи і невдачі в учінні, взаємини в колективі, читання літератури, сприймання телепередач, фільмів, участь в іграх тощо).

Емоційну сферу молодших школярів складають переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які, у свою чергу, є базою розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів.

Поступово розвивається усвідомлення своїх почуттів і розуміння їх виявлення в інших людей (Н.С. Лейтес, П.М. Якобсон). Для молодших школярів загалом характерний життєрадісний, бадьорий настрій. Причиною афектних станів, які трапляються, є передусім розходження між домаганнями та можливостями їх задовольнити, прагненням більш високої оцінки своїх особистісних якостей і реальними стосунками з людьми тощо. Як наслідок, дитина може виявляти грубість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної неврівноваженості.

Молодші школярі емоційно вразливі. У них розвивається почуття самолюбства, зовнішнім вираженням якого є гнівне реагування на будь-яке приниження їхньої особистості та позитивне переживання визнання їх якостей.

Розвиваються почуття симпатії, відіграючи важливу роль у формуванні малих груп у класі та стихійних компаній. Життя в класі виступає як фактор формування у дітей моральних почуттів, зокрема почуття дружби, товариськості, обов'язку, гуманності. При цьому першокласники схильні переоцінювати власні моральні якості та недооцінювати їх у своїх однолітків. Проте з віком вони стають більш самокритичними.

У дошкільному віці виконання провідної діяльності дитини – гри –

здійснюється без обов'язкових вольових зусиль. Малюк бере то одну, то іншу іграшку і під впливом виниклого бажання починає грати, тому що його діяльність найчастіше пов'язана з безпосереднім задоволенням потреб. У процесі навчання дитині необхідно постійно діяти відповідно до вимог учителя або за зразком. Часто навчальні дії, здійснювані ним, безпосередньо його потреб не задовольняють і вимагають застосування вольових зусиль. Так, учень, бажаючи заслужити похвалу вчителя, отримати гарну оцінку, виконує вправу, спрямовану на навчання правильному написанню букв, або вчить таблицю множення, яка сама по собі його не приваблює.

У молодшому шкільному віці вольовий мотив досягнення закріплюється і стає стійкою особистісною рисою. Однак це відбувається не відразу, а лише до кінця молодшого шкільного віку, приблизно до III-IV класів. На початку навчання остаточно оформляються інші особистісні властивості, необхідні для реалізації цього мотиву.

Шкільне навчання сприяє розвиткові вольових якостей молодших школярів, вимагаючи від них усвідомлення та виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя тощо.

Керівна роль у формуванні адекватної поведінки школярів належить дорослим (вчителю, батькам, старшим товаришам).

Іншою дуже важливою вольовою рисою характеру молодшого школяра є витримка. Проявляється ця риса спочатку в умінні підкорятися вимогам дорослих. Пізніше у молодшого школяра виникає уміння стримуватися, підкоряючись режиму шкільного життя і розпорядку часу після школи, самотійно організовуючи виконання домашніх завдань і свого дозвілля. У нього також проявляється і протилежна стриманості негативна риса характеру – імпульсивність. Імпульсивність як результат підвищеної емоційності в цьому віці проявляється у швидкому відволіканні уваги на яскраві несподівані подразники, на все те, що своєю новизною захоплює дитину. До III класу вона зустрічається у дітей уже рідше. Разом з тим у деяких випадках імпульсивність стає індивідуальною особливістю дитини.

Довільність дій, формуючись у процесі навчання, стає новоутворенням молодшого шкільного віку. Але формування довільності, і особливо вольових дій, що вимагають подолання зовнішніх або внутрішніх перешкод, – процес тривалий і складний. Під час засвоєння знань, умінь і навичок у молодшого школяра не тільки вдосконалюється сам вольовий акт, але й формуються вольові якості особистості, причому вдосконалення вольового акту в навчальній діяльності відбувається постійно тому, що перед ним виникають усе нові і більш складні цілі, до досягнення яких він прагне.

Поступове обмеження дитини як суб'єкта імпульсивної поведінки відкриває можливості її розвитку як суб'єкта вольової поведінки, здатного довільно регулювати власні психічні процеси та поведінку.

Зростає вимогливість до себе та інших, розширюється сфера

усвідомлення обов'язків, розуміння необхідності їх виконання.

Суттєвою вольовою рисою характеру є самостійність. Чим молодші школярі, тим гірше вони вміють діяти самостійно. Вони здатні керувати собою, керуючись поглядами і переконаннями (їх ще треба у дітей сформувати), і тому часто наслідують іншим. У зв'язку з цим учитель і оточуючі люди повинні показувати їм позитивні приклади поведінки.

Наполегливість як найважливіша вольова риса характеру розвивається до IV класу і дозволяє учням досягати успіху в навчанні навіть за великих труднощів. Найяскравіше ця риса виявляється при виконанні домашніх завдань, на уроках праці, під час прибирання класу, шкільного приміщення, двору. Розвиток вольових рис характеру молодшого школяра тісно пов'язаний з розвитком його моральних якостей: колективізму, чесності, почуття обов'язку, патріотизму та інших якостей.

Воля в цьому віці характеризується нестійкістю в часі. Молодші школярі легко піддаються навіюванню. У цей період у дітей формуються такі вольові риси характеру, як самостійність, впевненість у своїх силах, витримка, наполегливість тощо. Ефективність формування вольових якостей залежить передусім від методів навчально-виховної роботи.

Характерологічні особливості. Правильне виховання дітей у початкових класах дуже важливе, тому що саме тут закладаються ті психічні якості, на основі яких і формується характер у підлітковому та юнацькому віці.

Багато чого з того, що було сказано в попередніх розділах про виховання психічних процесів і властивостей особистості, може бути віднесене і до формування характеру школяра.

Сучасна освітня система розуміє необхідність урахування індивідуально-психологічних факторів навчання. Вона розглядає учня як суб'єкта навчальної діяльності (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов та ін.) Суб'єктна позиція передбачає знання й адекватне використання сильних і слабких сторін особистості школяра, що робить необхідним раннє виявлення характерологічних особливостей і пов'язаних з ними специфічних труднощів у навчанні. У той же час сучасна вікова та педагогічна психологія не має достатньо розробленої теоретичної концепції, яка висвітлює основні закономірності формування особистості та характеру дитини на різних етапах онтогенезу, і має у своєму розпорядженні обмежені емпіричні дані про динаміку дитячого характеру.

Характер у цьому віці тільки формується. Через недостатню сформованість вольових процесів спостерігаються імпульсивність поведінки, капризність, упертість. У поведінці дітей чітко виявляються особливості їхнього темпераменту, зумовлені властивостями нервової системи.

Особливо складний вибір адекватних методів роботи з «важкими» учнями, насамперед тому, що багатозначні критерії, за якими діти зараховуються до «виняткових», «нестандартних» школярів. У цю категорію входять і неуспішні учні, і діти з різного роду поведінковими порушеннями, і школярі із психічними розладами. Однак більшість молодших школярів

чуйні, допитливі та безпосередні у вираженні своїх почуттів та ставлення.

Головна виховна задача вчителя полягає в тому, щоб прищепити учням норми поведінки, прийняті в нашому суспільстві, виховати у них працьовитість, чесність, правдивість, колективізм та інші якості, які складають моральні норми. Працюючи з дітьми, учитель має уникати нотацій, але не упускати слушної нагоди і вказувати дитині на те, що добре і що погано, мотивуючи кожен раз свої оцінки, роз'яснюючи і наводячи конкретні приклади, близькі й зрозумілі дітям.

Ще більший ефект дає правильно поставлена навчальна робота і праця школяра. а також участь його в суспільному житті. Виконуючи свої обов'язки, учень має проявляти багато вольових, інтелектуальних та емоційних якостей. Це служить доброю школою виховання характеру. Окремі риси характеру, необхідні для виконання певної діяльності (навчальної роботи, фізичної праці і т. п.), формуються насамперед і найкраще саме в процесі самої діяльності. Велику роль при цьому відіграють необхідна вимогливість до учнів і контроль з боку вчителя. Добре ставлення до дітей, вияв педагогічного такту, врахування індивідуальних особливостей кожного школяра, чуйність, розуміння думок і переживань дитини особливо необхідні при роботі з молодшими школярами.

Самооцінка. Самооцінка – складне особистісне утворення, особистісний параметр розумової діяльності. Вона виконує в тому числі і регулятивну функцію. Ефективність навчальної діяльності школяра залежить не тільки від системи добре засвоєних знань, володіння прийомами розумової діяльності, але і від рівня самооцінки. Є тісний зв'язок між успіхами у навчальній діяльності та розвитком особистості.

Самооцінка в молодшому шкільному віці формується в основному під впливом учителя. Особливе значення діти надають інтелектуальним можливостям і тому, як їх оцінюють інші (дорослі й однолітки). При цьому їм важливо, щоб позитивна оцінка була загально визнаною. Самооцінка і пов'язаний з нею рівень домагань є особистісними параметрами розумової діяльності і дозволяють судити про те, як проходить процес розвитку особистості молодшого школяра під впливом навчальної діяльності.

На початкових етапах розвитку дитина оцінює переважно свої фізичні якості та можливості («Я великий», «Я сильний»), потім починають усвідомлюватися й оцінюватися практичні вміння, вчинки, моральні якості. Самооцінка починає виступати як найважливіший регулятор поведінки людини, її активності в навчанні, праці, спілкуванні, самовихованні. Самооцінка може бути адекватною, завищеною або заниженою.

Самосвідомість і самооцінка проявляються й формуються в діяльності, під безпосереднім впливом факторів, у першу чергу – спілкування дитини з оточуючими.

Вирішальний вплив на формування самооцінки роблять два фактори: ставлення оточуючих і усвідомлення самою дитиною особливостей своєї діяльності, її ходу і результатів. І це усвідомлення не з'явиться автоматично:

батькам і вихователям треба вчити дитину бачити й розуміти себе, вчити координувати свої дії з діями інших людей, узгоджувати свої бажання з бажаннями й потребами оточуючих.

У кожному віковому періоді на формування самооцінки переважно впливає та діяльність, яка у цьому віці є провідною. У молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність; саме від її ходу і залежить вирішальною мірою формування самооцінки дитини, вона прямо пов'язана з її успішністю, успіхами у навчанні.

Вчення, як провідна діяльність, починає коригувати формування особистості буквально з перших місяців приходу дитини до школи. Причому психологічні дослідження показують, що самооцінка молодших школярів ще далеко не самостійна, над нею тяжіють оцінки оточуючих, перш за все оцінки вчителя.

Самооцінка молодших школярів є конкретною, ситуативною, багато в чому визначається оцінкою вчителя. Рівень домагань формується насамперед унаслідок досягнутих успіхів і невдач у попередній діяльності. Коли в навчальній діяльності дитини невдач більше, ніж успіхів, і цю ситуацію вчитель ще й постійно підкріплює низькими оцінками, то результатом стає розвиток почуття невпевненості в собі та неповноцінності, які мають тенденцію поширюватися й на інші види діяльності.

Величезне значення для розвитку особистості молодшого школяра набувають мотиви встановлення і збереження позитивних взаємин з однолітками.

Про зростаючу роль однолітків у кінці молодшого шкільного віку свідчить і той факт, що 9-10-річні школярі значно гостріше переживають зауваження, отримані в присутності однокласників. Незадовільне становище в групі однолітків переживається дітьми дуже гостро й нерідко є причиною неадекватних афективних реакцій.

Кінець молодшого шкільного віку знаменується глибокою мотиваційною кризою, коли мотивація, пов'язана з прагненням зайняти нову соціальну позицію, вичерпана, а змістовні мотиви навчання часто відсутні: так, дослідження І.М. Веренкіної показали, що в період від 8-10 років у п'ять разів зменшується число дітей, які хочуть вчитися так, як їм цікаво.

Отже, основні новоутворення особистості молодшого шкільного віку такі: орієнтація на групу однолітків; формування особистісної рефлексії (здатності самостійно встановити межі своїх можливостей); формування усвідомленої й узагальненої самооцінки; усвідомленість і стриманість у прояві почуттів, формування вищих почуттів; усвідомленість вольових дій, формування вольових якостей, довільність дій.



ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на особливостях психологічної готовності дитини до школи.

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Поняття психологічної готовності до шкільного навчання.
2. Мотиваційна готовність до навчання у школі.
3. Розумова та емоційно-вольова готовність.
4. Проблеми навчання шестирічних дітей.
5. Діагностика готовності дітей до школи.
6. Загальна психологічна характеристика ситуації розвитку молодшого школяра.
7. Навчальна діяльність молодших школярів.
8. Розвиток пізнавальних психічних процесів. Мовлення.
9. Формування особистості дитини в молодшому шкільному віці.

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

2. Навчальне питання: «Поняття психологічної готовності дитини до шкільного навчання».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Психологічна готовність до школи – це...
2. На які три види психологи поділяють готовність дитини до школи?
3. Назвіть компоненти готовності дитини до шкільного навчання за Й. Шванцаром.
4. Які параметри психічного розвитку дитини дошкільного віку?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

3. Навчальне питання: «Мотиваційна готовність до навчання у школі».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Назвіть параметри психічного розвитку дитини, які найбільш істотно впливають на успішність навчання в школі згідно теорії Л.І. Божович.
2. Розкрийте зміст новоутворення «внутрішня позиція школяра».
3. Чим зумовлюється справжня мотиваційна готовність дитини до шкільного навчання?
4. Що зазвичай включає мотиваційна готовність дитини до навчання у школі?
5. Хто автор методики по визначенню мотиваційної готовності дитини до шкільного навчання? (Н.І. Гуткіна)

Підведення підсумків опрацьованого питання.

4. Навчальне питання: «Розумова та емоційно-вольова готовність».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. В яких трьох аспектах доцільно простежувати розумову готовність дітей до школи?
2. Під час застосування якого методу досить чітко виявляється ступінь обізнаності дитини стосовно навколишнього світу? (бесіди)
3. З розвитком чого пов'язана інтелектуальна готовність дитини до навчання у школі? (пізнавальних процесів)
4. Який тип мислення у шестирічної дитини? (образне та достатньо конкретне).
5. Розкрийте сутність вольової готовності дитини до навчання у школі.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5. Навчальне питання: «Проблеми навчання шестирічних дітей».

Робота у підгрупах.

6. Рухлива вправа «Неспинно шукай».

7. Навчальне питання: «Діагностика готовності дітей до школи».

Обговорення результатів психодіагностики за методикою:

«Орієнтовний тест шкільної зрілості» Керна – Йирасека.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

8. Навчальне питання: «Загальна психологічна характеристика ситуації розвитку молодшого школяра».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Чому молодший шкільний вік називають вершиною дитинства?
2. Які основні новоутворення психіки молодшого школяра?
3. Яке центральне психологічне новоутворення молодшого шкільного віку, на думку І.В. Дубровіної?
4. Від чого істотно залежить ефективність розвитку молодшого школяра?
5. Надайте загальну психологічну характеристику ситуації розвитку молодшого школяра.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

9. Навчальне питання: «Навчальна діяльність молодших школярів».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Навчальна діяльність – це...
2. Які компоненти прийнято виділяти у структурі навчальної діяльності?
3. Мотивація – це...
4. Мотив – це...
5. Яка основна відмінність навчальної задачі від інших завдань, згідно з Д.Б. Ельконіним?
6. Що є одним із важливих структурних компонентів діяльності?
7. Що є центральним механізмом, який регулює взаємовідносини особистості та навколишнього світу?

8. Що є однією з найважливіших психологічних вимог до організації початкового навчання?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

10. Навчальне питання: «Розвиток пізнавальних психічних процесів».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Порівняно з дорослою людиною, який обсяг уваги у молодшого школяра?

2. Диференційованість – це...

3. Порівняно з дорослою людиною, який рівень вміння розподіляти увагу у молодшого школяра?

4. Що зумовлює таку рису уваги дітей як нестійкість?

5. Без чого неможливе справжнє засвоєння будь-якого навчального предмета молодшим школярем?

6. В яких двох напрямках розвивається пам'ять у молодшому шкільному віці?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

11. Навчальне питання: «Формування особистості дитини в молодшому шкільному віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Що є основним джерелом емоцій?

2. Які переживання складають емоційну сферу молодших школярів?

3. Охарактеризуйте таку вольову рису характеру як самостійність.

4. Охарактеризуйте таку вольову рису характеру як наполегливість.

5. Під впливом кого в основному формується самооцінка у дитини молодшого шкільного віку?

6. Які основні новоутворення особистості молодшого шкільного віку?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

12. Притча «Істина – в серці».

13. Підведення підсумків практичного заняття.

14. Завдання на наступне практичне заняття:

14.1. Підготуватися до опитування з наступних питань:

1. Соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці.

2. Фізіологічні особливості розвитку підлітка.

3. Криза підліткового віку та підходи до її аналізу.

4. Провідна діяльність у підлітковому віці. Навчальна діяльність підлітків.

5. Розумовий розвиток в підлітковому віці. Сенсорний розвиток.

6. Розвиток особистості в підлітковому віці.

7. Загальна характеристика юнацького віку. Криза юнацького віку.

8. Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці. Професійне самовизначення.

9. Розвиток особистості в ранній юності. Інтелектуальний розвиток в юності.

10. Особливості спілкування в юнацькому віці.

14.2. Рекомендована література:

1. Вікова психологія: навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. - 6-те вид., перероб., доповн. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с. – (Серія «Альма-матер»).

2. Вікова психологія : конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми: Сумський державний університет, 2024. 190 с.

3. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 392 с.

4. Кацавець Р.С. Психологія розвитку особистості: навч. посібник. Київ : Алера, 2024., 152 с.

5. Кутішенко В. П. Вікова і педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2024. 128 с.

6. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.





ТЕМА 8. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЮНАЦТВА

ПЛАН ЛЕКЦІЇ

1. Соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці.
2. Фізіологічні особливості розвитку підлітка.
3. Криза підліткового віку та підходи до її аналізу.
4. Провідна діяльність у підлітковому віці. Навчальна діяльність підлітків.
5. Розумовий розвиток в підлітковому віці. Сенсорний розвиток.
6. Розвиток особистості в підлітковому віці.
7. Загальна характеристика юнацького віку. Криза юнацького віку
8. Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці. Професійне самовизначення
9. Розвиток особистості в ранній юності. Інтелектуальний розвиток в юності
10. Особливості спілкування в юнацькому віці



СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЛЕКЦІЇ

8.1. Соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці

Аналіз підліткового віку – одна з найбільш дискусійних проблем вікової психології: терміни його початку і закінчення, психологічний зміст провідної діяльності, перелік новоутворень – всі ці аспекти неоднозначно тлумачаться вітчизняними і зарубіжними психологами. Іноді цей період цілком відносять до числа кризових, хоча питання про неминучість кризи та її тривалість є також дискусійним.

Підлітковий вік характеризується виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, пов'язану з пошуком свого місця в суспільстві:

– підліток починає інтенсивно рефлексувати на себе, на інших, на суспільство, інакше розставляються акценти – сім'я, школа, однолітки набувають нових значень і смислів.

Порівняння себе з дорослими і молодшими дітьми приводить підлітка до висновку, що він вже не дитина, а радше дорослий: *він починає відчувати себе дорослим, прагне до визнання оточуючими його самотійності і значущості.*

Соціальна ситуація в підлітковому віці відрізняється не стільки за

зовнішніми обставинами, скільки за внутрішніми причинами. Підліток продовжує жити в сім'ї, учитися в школі, він оточений переважно тими ж однолітками. Однак сама соціальна ситуація трансформується в його свідомості в абсолютно нові ціннісні орієнтації. *Для підлітка відбуваються зрушення в шкалі цінностей.* Все освітлюється проекцією рефлексії, насамперед, найближчі: дім, сім'я. Підліток, як правило, живе разом зі своєю сім'єю. Але саме зараз настає пора оцінок близьких.

Суть соціальної ситуації розвитку полягає в тому, що підліток включається до нової системи відносин і спілкування з однолітками і дорослими, при цьому безпосередній вплив на підлітка здійснює група однолітків.

Вже в самому лінгвістичному значенні слова «підліток» (від латинського – рости, дозрівати, просуватися вперед, виходити з-під опіки) міститься квінтесенція особливостей розвитку підлітка.

Основні психологічні потреби підлітка – прагнення до спілкування з однолітками, прагнення до самостійності і незалежності, до «емансипації» від дорослих, до визнання своїх прав з боку інших людей.

В дитинстві дитина занурена в поле сімейної ідентифікації. Сімейне «Ми» - перша група, яка приймається в дитинстві як даність. Самі батьки, родичі, приналежний їм світ речей, сімейні традиції, стиль взаємостосунків у дитинстві сприймаються як незмінна сутність буття. *Однак, набуваючи досвіду життя, підліток відкриває для себе різноманітні сімейні стосунки, які відрізняються від батьківської сім'ї.* Водночас він починає відчувати потребу розлучитися з сімейною ідентифікацією, яка розчиняє його в лоні сім'ї. Він відчуває потребу в більш універсальній, широкій ідентичності й одночасно в укріпленні свого власного почуття особистості, в уособленні свого «Я» від сімейного «Ми». Тому підліток звертає свій критичний погляд на сімейні традиції, цінності.

Підлітковий вік розглядається як особлива соціально-психологічна і демографічна група, що має свої настанови, специфічні норми поведінки, які утворюють особливу підліткову субкультуру.

Цей період характеризується пануванням дитячого співтовариства над дорослим. Причина цього - принципово різне положення підлітка в системах «підліток – дорослі» і «підліток – однолітки»: у стосунках з дорослими він займає нерівноправне положення, яке зафіксоване в моралі слухняності; в стосунках з однолітками він знаходиться в положенні принципової рівності.

Таким чином, до початку підліткового віку, на думку Т.В. Драгунової, складається парадоксальна ситуація: стосунки дитини з однолітками вже будуються на деяких важливих нормах дорослої моралі рівності, а основою її стосунків з дорослими продовжує залишатися особлива дитяча мораль слухняності.

Спілкування з однолітками, тобто свідоме експериментування з власними стосунками з іншими людьми, – виділяється у відносно самостійну сферу життя. У товаристві однолітків реалізується головна потреба періоду -

знайти своє місце в суспільстві, бути «значущим».

Протягом підліткового віку змінюються мотиви спілкування з однолітками:

- у 10-11 років – бажання бути в середовищі однолітків, щось робити разом;
- у 12-13 років – бажання зайняти певне місце в колективі однолітків;
- у 14-15 років – прагнення до автономії і пошук визнання цінності власної особистості.

Інтимно-особисте спілкування з однолітками – це провідна діяльність, під час якої відбувається практичне засвоєння моральних норм і цінностей. У спілкуванні з однолітками – це програвання найрізноманітніших сторін людських стосунків, побудова взаємостосунків, що ґрунтуються на «кодексі співтовариства», важливими нормами якого є повага гідності, рівність, вірність, допомога товаришу, чесність. У підліткових об'єднаннях залежно від загального рівня розвитку і виховання стихійно формуються свої кодекси честі, високо цінується вірність, чесність і не сприймається зрада, порушення даного слова, егоїзм тощо.

Для підлітка стосунки з однолітками виділяються у сферу його власних, особистих стосунків, у яких він діє самостійно, тому нетактовне втручання дорослих викликає в нього протест.

Зазвичай, вважається, що в підлітковому віці відбувається дистанціювання і відчуження від дорослих. Однак ставлення підлітка до дорослого двояке: підліток, з одного боку, наполягає на визнанні принципової рівності прав з дорослими, з іншого боку, як і раніше потребує допомоги, захисту, підтримки, оцінки. Дорослий значущий для підлітка, але збереження у практиці «дитячих» форм контролю, вимог слухняності, що виявляються в опіці, викликає у підлітка протест.

Сприятлива форма переходу до нового типу стосунків можлива, якщо дорослий сам проявляє ініціативу, перебудовуючи своє ставлення до підлітка. Однак, низка істотних моментів сприяє збереженню звичного ставлення до підлітка як до дитини:

- не змінилося суспільне положення підлітка (він був і залишається школярем);
- підліток повністю матеріально залежить від батьків, які поряд з учителями виступають у ролі вихователів;
- звичку дорослого спрямовувати і контролювати дитину важко зламати, навіть усвідомлюючи необхідність цього;
- в підлітка, особливо спочатку, зберігаються дитячі риси у зовнішності і поведінці, відсутнє вміння діяти самостійно.

Разом з тим розвиток соціальної дорослості підлітка необхідний для підготовки до майбутнього життя.

Саме в цей час відбувається перехід від характерного для дитинства типу стосунків дорослого і дитини до якісно нового, специфічного для спілкування дорослих людей. Дослідження останніх років підтверджують,

що виражена негативна поведінка у ставленні до «старої» соціальної ситуації певною мірою забезпечує повноту готовності до дій у новій соціальній ситуації розвитку.

Проблеми у взаємостосунках з батьками, конфлікти з учителями - типове явище для підліткового віку, однак сила, частота проявів багато в чому залежать від позиції дорослих, від уміння реалізувати поважну тактику відповідно до поведінки підлітка.

Необхідною умовою сприятливих стосунків підлітка і дорослого є створення спільності в їхньому житті, розширення сфери співробітництва, взаємодопомоги і довіри з ініціативи дорослого.

Підлітковий вік характеризується різкими якісними змінами, які торкаються всіх сторін розвитку. Навіть за нормального перебігу підліткового віку властиві асинхронність, стрибкоподібність, дисгармонійність розвитку. Спостерігається інтеріндивідуальна нерівномірність (неспівпадання часу розвитку різних сторін психіки у підлітків одного хронологічного віку, часові відмінності у хлопчиків і дівчаток, акселерація і ретардація) й інтраіндивідуальна нерівномірність (наприклад, інтелектуальна сторона розвитку вже досягати високого рівня, а рівень довільності порівняно низький).

Перехідність психіки підлітка полягає в співіснуванні, одночасній присутності в ній дитячих і дорослих рис.

Підліток, не ігноруючи учіння, надає особливого значення спілкуванню. У спілкуванні з однолітками він розширює межі своїх знань, розвивається в розумовому плані, ділячись своїми знаннями і демонструючи засвоєні способи розумової діяльності. Спілкуючись з однолітками, підліток опановує різні форми взаємодії людини з людиною, учиться рефлексії на можливі результати свого і чужого вчинку, висловлюванню, емоційному прояву.

Якщо в дитинстві соціальні стосунки дитина засвоює у грі, то в підлітковому віці такою діяльністю стає спілкування. Саме в цей період підліток учиться осмислювати свої конформні і негативні реакції на пропоновані ситуації, відстоювати право на самостійний вибір можливої поведінки, вчиться пригнічувати імпульсивні дії (якими б вони не були: стереотипними, що склалися в сім'ї, чи як безпосередня емоційна реакція на несподівано нову для нього ситуацію).

В підлітковому віці відбувається надзвичайне розширення соціальних умов буття підлітка: і в просторовому плані, і в плані збільшення діапазону духовних спроб. Підліток прагне пройти через все, щоб потім знайти себе. Звичайно, це небезпечне прагнення для несформованої особистості. На цьому шляху без підтримки з боку дорослого підліток може потрапити до асоціального простору, так і не піднявшись на висоти духовного життя.



8.2. Фізіологічні особливості розвитку підлітка

Підлітковим прийнято вважати період розвитку дітей від 11-12 до 15-17 років; він знаменується бурхливим розвитком і перебудовою організму дитини. Насамперед, – це фізіологічне дозрівання, яке не можливо ізолювати від соціального ряду, тобто процесів соціалізації.

В фізіології цей процес умовно поділяється на три фази:

1. передпубертатний, підготовчий період;
2. власне пубертатний період, протягом якого здійснюються основні процеси статевого дозрівання;
3. постпубертатний період, коли організм досягає повної біологічної зрілості.

Якщо співставити цей поділ зі звичними віковими категоріями, передпубертатний період відповідає молодшому підлітковому, пубертатний – підлітковому, постпубертатний – юнацькому віку.

Настання підліткового віку проявляється в різкому змужнінні організму, раптовому збільшенні зросту і розвитку вторинних сексуальних ознак. У дівчат цей процес починається приблизно на 2 роки раніше і триває протягом коротшого часу (3-4 роки), ніж у хлопців (4-5 років). Цей вік вважається періодом вираженого збільшення сексуальних бажань і сексуальної енергії, особливо у хлопчиків.

Однак всі процеси дозрівання протікають вкрай нерівномірно і неодноразово, причому це виявляється як на міжіндивідуальному (один хлопчик 14-15 років може бути постпубертатним, інший – пубертатним, а третій – передпубертатним), так і на внутрішньо індивідуальному рівні (різні біологічні системи однієї і тієї самої людини дозрівають неодноразово).

Основні аспекти фізичного дозрівання – скелетна зрілість, поява вторинних статевих ознак і період стрибка в рості – тісно пов'язані один з одним, як у чоловіків, так і в жінок. Підлітковий вік характеризується швидким, нерівномірним ростом і розвитком організму. Відбувається ствердіння скелета, вдосконалюється м'язова система. Однак, нерівномірність розвитку серця і кровоносних судин, а також посилення діяльності залоз внутрішньої секреції часто є причиною тимчасових розладів кровообігу, підвищення тиску, напруження серцевої діяльності, посилення збудливості дітей, що виражається у нервозності, швидкій втомі, запамороченнях і підвищеному серцебитті.

Нервова система підлітка ще не зовсім готова витримувати сильні, тривалі подразники, часто перебуває під їх впливом у стані загальмованості або сильного збудження. На питання про те, як впливає фізичний розвиток, включаючи конституційні особливості організму і темп його дозрівання, на психологічні процеси і властивості особистості, відповісти нелегко, оскільки вплив природних властивостей неможливо вичленили із сукупності соціальних умов, в яких ці властивості виявляються і оцінюються. Хоча певні гени несуть в собі програми розгортання і фізичних властивостей, і деяких

особливостей темпераменту, і розумових схильностей індивіда, але, маючи справу з поведінкою і складними психологічними властивостями людини, наука не може однозначно розділити їх генетичні і соціальні детермінанти.



8.3. Криза підліткового віку та підходи до її аналізу

Істотні зміни в організмі підлітка слугують основою різних теорій про біологічну зумовленість кризи в підлітковому віці.

При цьому слід, насамперед, згадати ідеї С. Холла (1844-1924 рр.) про те, що підлітковий вік у розвитку особистості відповідає епосі романтизму в історії людства. Він сформулював уявлення про перехідність підліткового віку – періоду «бурі і натиску», виділив змістово-негативні характеристики цього етапу – важковиховуваність, конфліктність, емоційну нестійкість; визначив позитивне надбання віку – «почуття індивідуальності».

На думку психоаналітиків (З. Фрейд, А. Фрейд), підлітковий період співвідноситься з генітальною стадією, коли статеве дозрівання, зростання сексуальної енергії є передумовою порушення рівноваги між структурами особистості.

Е. Шпрангер також розглядав цей період як кризовий. Зміст кризи полягає у звільненні від дитячої незалежності. Ш. Бюлер акцентувала увагу на біологічному смислі пубертатного періоду, основні риси якого: підвищена чутливість, дратівливість, неспокійний і легко збудливий стан, фізична і душевна слабкість, капризи, незадоволеність собою. Закінчення негативної фази характеризується завершенням тілесного дозрівання.

Таким чином, психологічні зміни, що відбуваються в розвитку особистості підлітка, представники біологізаторського напрямку пов'язували, з процесом статевого дозрівання.

У другій половині ХХ ст. інтенсивно почали розвиватися уявлення про роль середовища в розвитку підлітка. Ці уявлення заперечують гіпотезу про біологічну зумовленість, генетичну запрограмованість кризи, а на перший план виходять соціальні чинники, які визначають тривалість підліткового періоду, наявність чи відсутність кризи, конфліктів, труднощів, характер самого переходу від дитинства до дорослості. Біологічне дозрівання, гормональна перебудова не заперечуються, а розглядаються як передумова психічного розвитку в підлітковому віці. Ці погляди можна знайти у працях Е.Еріксона, Ж.Піаже, а також культурантропологів (М. Мід, Р. Бенедикт).

Останні доводили, що в примітивних культурах відсутня підліткова криза і пов'язані з нею міжособистісні і внутрішньо особистісні конфлікти, оскільки в цих культурах відсутня поляризація поведінки і обов'язків дорослого та дитини, а існує взаємозв'язок: перехід до статусу дорослої людини відбувається в результаті поступового навчання через процедуру ініціації.

Л.С. Виготський виокремив основне новоутворення в свідомості і з'ясував соціальну ситуацію розвитку, при цьому зробивши висновок, що головний зміст кризи перехідного періоду складає перебудова системи відносин між дитиною і середовищем.

У вітчизняній психології вікова криза розглядається як цілісна зміна особистості дитини, яка регулярно виникає на межі стабільних періодів. Вона зумовлена виникненням основних психологічних новоутворень попереднього стабільного періоду, які приводять до руйнування однієї соціальної ситуації розвитку і виникнення іншої (Л.С. Виготський). Поведінкові критерії кризи - важковиховуваність, конфліктність, впертість, негативізм тощо – є необхідними, в них виявляється єдність негативної і позитивної сторін вікової кризи.

Підліткова криза – це різка зміна всієї системи переживань підлітка, її структури і змісту. Закономірним явищем є протиставлення підлітка дорослим і активне завоювання нової позиції. Підліток нібито провокує заборони, щоб перевірити власні сили в подоланні цих заборон, розширити межі, які визначають його самостійність. Саме це зіткнення дає підлітку інформацію про себе, свої можливості, задовольняє потребу в самоствердженні.

Криза підліткового віку проходить три фази:

- негативну (передкритичну) – фазу руйнування старих звичок, стереотипів;
- кульмінаційну – фазу загострення протиріч;
- посткритичну – фазу формування нових структур, побудови нових стосунків.

Л.С. Виготський виокремив два варіанти перебігу вікових криз:

- криза незалежності, симптомами якої є впертість, негативом, знецінення дорослих, протест-бунт, ревності до власності (вимога не заходити до кімнати, не чіпати нічого на столі); варіант самовизначення «Я вже не дитина»;
- криза залежності, симптоми якої протилежні: надмірна слухняність, залежність від старших, регрес до старих інтересів, форм поведінки; варіант самовизначення «Я дитина і хочу нею залишатися».

Для розвитку підлітка найбільш сприятливим є перший варіант, однак, як правило, в симптомах кризи існують обидві тенденції, одна з яких домінує. Для більшості підлітків у цей період характерними є нестійкість настрою, фізичного стану, самопочуття, суперечливість спонукань, вразливість, депресивні переживання.

Отже, **підлітковий вік** – це період вікової кризи, зміст якої полягає в задоволенні підлітком потреби в самопізнанні і самоствердженні через боротьбу за незалежність у відносно безпечних умовах, яка не набуває крайніх форм, при цьому кризові симптоми - це епізодичні явища, інтенсивність і способи вираження яких різні. Особливості прояву і перебігу

підліткової кризи визначаються конкретними соціальними умовами, положенням підлітка в світі дорослих.



8.4. Провідна діяльність у підлітковому віці. Навчальна діяльність підлітків.

Підлітковий вік характеризується неоднозначністю у визначенні провідної діяльності. Найпоширенішими є точки зору, згідно з якими провідним видом діяльності є інтимно-особистісне спілкування (Д.Б.Ельконін), суспільно корисна праця (Д.І. Фельдштейн).

Спілкування підлітка з однолітками за рівнем значущості займає провідну позицію. На відміну від молодшого шкільного віку, коли дорослий займає авторитетне становище, підліток має сильне прагнення до спілкування з однолітками. Найбільше бажання підлітка - заслужити повагу і визнання ровесників, стати авторитетним у групі. Тому він повинний відповідати очікуванням однолітків, а це іноді суперечить моральним нормам. В стосунках з однолітками підліток прагне реалізувати свою особистість, визначити свої можливості в спілкуванні. Для цього йому необхідні особиста свобода і відповідальність. І він відстоює цю особисту свободу як право на дорослість.

У підліткових об'єднаннях залежно від загального рівня розвитку і виховання стихійно формуються свої «кодекси честі». У стосунках з однолітками підліток прагне реалізувати свою особистість, визначити свої можливості в спілкуванні. Для цього йому необхідні особиста свобода і відповідальність. І він відстоює цю особисту свободу як право на дорослість. У підліткових об'єднаннях залежно від загального рівня розвитку і виховання стихійно формуються свої «кодекси честі». Підліток починає цінувати такі якості як принциповість, сумлінне ставлення до справи, громадську активність, щирість, чесність, доброту, силу, а також якості, що відносяться до його взаємодії з однолітками.

Нормативність у підліткових групах формується стихійно, контроль за нею здійснюється в максималістських формах. Якщо підліток підвів, зрадив, кинув, він може бути побитий, йому можуть оголосити бойкот і залишити на самоті. Підлітки жорстко оцінюють однолітків, які у своєму розвитку ще не досягли рівня самоповаги, не мають власної думки, не вміють відстоювати свої інтереси.

При всій орієнтації на утвердження себе серед однолітків підлітки відрізняються крайнім конформізмом у підлітковій групі. Група створює почуття «Ми», яке підтримує підлітка і закріплює його внутрішні позиції. Часто підлітки для підсилення цього «Ми» використовують автономну групову мову, автономні невербальні знаки.

В неформальних підліткових об'єднаннях формується своєрідний сленг – слова чи висловлювання, які вживаються певними віковими групами, соціальними прошарками. Сленг створює враження підсилення почуття «Ми» тим, що скорочує дистанцію між тими, хто спілкується, через ідентифікацію всіх членів групи спільними знаками спілкування.

Крім автономної сленгової мови, яка об'єднує підлітків у групи, необхідно виокремити також площадні жести і пози - агресивні, що знімають дистанцію, іноді відверто цинічні. Невербальне спілкування може викликати протест з боку дорослих.

Підлітки мало цікавляться глибинним смислом невербальних засобів, які вони використовують у спілкуванні. Звичайно, значну роль у вербальних і невербальних формах спілкування визначають культурне середовище, в якому живе підліток, і його внутрішня позиція стосовно сленгу і ненормативних жестів взагалі.

Для підліткового віку велике значення має набуття друга, який має особливу цінність. Характерною рисою дружби в підлітковому віці є непостійність, змінюваність стосунків та інтересів, авторитетів, посилення або послаблення впливу однолітків у групі. Це є виявом процесу внутрішнього осмислення, переживання вчинків друзів, відповідність їх моралі.

Підліток починає більше часу проводити за межами дому, з друзями. Великого значення набуває наслідування рис високостатусних, авторитетних однолітків та старших за віком підлітків чи юнаків. З'являється дружба, яка ґрунтується на спільних інтересах та симпатіях. Друзі разом проводять час, мають подібність в манері одягатися та поводитися, читають однакові книги, слухають однакову музику. Підлітки позитивно оцінюють своїх друзів, наділяючи їх такими якостями як розум, веселість, щирість, а всі негативні репліки дорослих з приводу друзів заперечуються та не мають жодного впливу.

Водночас для підлітка важливе значення має оцінка друзями його особистісних якостей, знань і вмінь, здібностей і можливостей. Друзі краще, ніж дорослі виявляють співчуття, адекватне сприйняття радощів і негараздів один одного.

Підліткова дружба, розпочавшись у 11-12 років, поступово переходить у юнацьку, вже з іншими особливостями взаємної ідентифікації. Спілкуванню підлітка з дорослими також відводиться важлива роль. У спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій. При цьому підліток знаходиться в позиції молодшого, підкореного, а це не завжди сприяє засвоєнню морально-етичних норм.

Через виникнення в підлітка почуття дорослості, він прагне виглядати як дорослий, мати його права і можливості. Для нього характерне наслідування дорослого, тому у спільній діяльності дорослий має можливості впливати на становлення особистості підлітка, його дорослішання.

Спілкування з батьками, вчителями та іншими дорослими складається під впливом почуття дорослості, що виникло. Підлітки починають чинити супротив стосовно вимог з боку дорослих, які раніше виконував, активніше відстоювати свої права на самостійність, яка ототожнюється в їхньому розумінні з дорослістю. Вони хворобливо реагують на реальні чи уявні обмеження своїх прав, намагаються обмежити претензії дорослих стосовно себе.

Разом з тим підліток починає критичніше оцінювати дорослих, їхні слова, вчинки, поведінку, стосунки, соціальну позицію. Однак, вимоги підлітка до дорослого є категоричними і суперечливими. З одного боку, він прагне самостійності, протестує проти опіки, контролю, недовіри, з іншого відчуває страх і тривогу при необхідності долати проблеми, сподівається на допомогу і підтримку дорослого, хоча не завжди відверто зізнається в цьому.

Незважаючи на зовнішню протидію, яка виявляється по відношенню до дорослого, підліток відчуває потребу в підтримці. Особливо сприятливою є ситуація, коли дорослий виступає в якості друга. У цьому випадку дорослий може значно полегшити підлітку пошук його місця в системі нових взаємодій, допомогти оцінити свої здібності і можливості, краще пізнати себе. Спільна діяльність, спільне проведення вільного часу допомагають підлітку по-новому пізнати дорослих, які з ним співробітничать. При цьому створюються більш глибокі емоційні і духовні контакти, які підтримують підлітка в житті. Через легку вразливість підлітка для дорослого дуже важливо знайти форми налагоджування і підтримки цих контактів. Підліток відчуває потребу поділитися своїми переживаннями, розповісти про події свого життя, але йому самому важко почати таке близьке спілкування.

Велике значення в цей період мають єдині вимоги до підлітка в сім'ї. Підліток радше домагається певних прав, ніж прагне до прийняття на себе обов'язків. Тому для засвоєння підлітком нової системи відносин важлива аргументація вимог, що виходить від дорослого. Просте нав'язування вимог, як правило, заперечується.

У випадках, коли дорослі ставляться до підлітків як до маленьких дітей, вони висловлюють протести в різних формах, виявляють непокору з метою змінити усталені стосунки. І дорослі поступово під впливом домагань підлітків змушені переходити до нових форм взаємодії з ними. Цей процес не завжди відбувається безболісно, оскільки на сприйняття дорослими підлітків, як підлеглих і залежних від них впливає, низка чинників, насамперед, економічний чинник (підліток матеріально залежить від батьків) і соціальний (підліток зберігає соціальне становище учня). В результаті між підлітками і дорослими можуть виникати конфлікти.

Спілкування підлітка багато в чому зумовлюється мінливістю його настроїв. Протягом незначного проміжку часу він може змінюватися на прямо протилежний. Зміна настроїв веде до неадекватності реакцій підлітка. Так, реакція емансипації, що проявляється у прагненні звільнитися з-під

опіки старших, може набувати під впливом моменту таких крайніх форм вираження, як втеча з дому.

Характерними для підліткового віку є *імітації чужої поведінки*. Частіше імітується поведінка значущого дорослого, який досяг певного успіху, причому, в першу чергу, звертається увага на її зовнішній бік. При недостатній критичності і несамотійності в судженнях такий зразок для наслідування може мати негативний вплив на поведінку підлітка. Порівняно рідко проявляється негативна імітація, коли певна людина обирається як негативний зразок. Це буває хтось з батьків, що принесли багато горя і образ підлітку.

Нестача уваги, турботи і керівництва, формалізм дорослих хворобливо сприймаються підлітком, оскільки він відчуває себе зайвим. У таких випадках підліток починає жити своїм таємним життям.

Надмірна опіка і контроль з боку батьків також нерідко приносять негативні наслідки: підліток виявляється позбавленим можливості бути самотійним, навчитися користуватися свободою. У цьому випадку в нього активізується прагнення до самотійності, на що дорослі реагують більш жорстким контролем, ізоляцією підлітка від однолітків. Протистояння підлітка і батьків лише зростає.

За умови прихильності дорослих, підлітки здатні багато в чому довіряти їм. Наявність дорослого друга є важливою умовою нормального розвитку особистості підлітка. Позитивним у стосунках з дорослими є включення підлітка до спільної діяльності, яка організовується на засадах єдності інтересів, захоплень. У ході виконання такої діяльності виникають спільні переживання, почуття, настрої, наміри, що зумовлюють емоційну та духовну близькість.

Спілкування з дорослими допомагає підлітку зрозуміти особливості дорослого життя, співставляти свої вчинки та вчинки дорослого. Підліток категорично та критично ставиться до прорахунків та помилок дорослого, особливо гостро реагує на несправедливість вчителя.

Незважаючи на важливе місце, яке займає спілкування підлітка з дорослими, все ж типовою для цих стосунків є наявність конфліктів, проявів грубості, впертості, агресії. Це пов'язане з тим, що підліток відчуває себе дорослим і вимагає відповідного ставлення до себе, а дорослий все ще продовжує ставитися до нього як до дитини. За умови зміни ставлення дорослого до підлітка ситуація може нормалізуватися і їхнє спілкування стане продуктивнішим.

Таким чином, інтимно-особистісне спілкування у підлітковому віці є провідною діяльністю, в ході якої відбувається повноцінний розвиток особистості підлітка.

Суспільно корисна діяльність є не тільки засобом опанування знань, розвитку вмінь і навичок, а й розвитку особистості підлітка. У ході цієї діяльності підліток засвоює правила поведінки, суспільну мораль, у нього формуються погляди, переконання, принципи, ідеали, життєві цілі.

Навчальна діяльність підлітків. Навчання у школі займає значне місце в життя підлітка. Особливе місце відводиться тим видам навчальної діяльності, які здатні зробити підлітка дорослішим у власних очах. Привабливими стають самостійні форми занять, коли вчитель лише допомагає йому. Інтерес до навчальної предмети багато в чому пов'язаний з якістю викладання: велике значення мають подання матеріалу вчителем, вміння захоплено і доступно пояснити матеріал, що активізує інтерес, підсилює мотивацію учіння. Поступово на основі пізнавальної потреби формуються стійкі пізнавальні інтереси.

У підлітків виникають нові мотиви учіння, пов'язані з усвідомленням життєвої перспективи, професійних намірів, ідеалу. Знання набувають особливого значення для розвитку особистості підлітка, стаючи тією цінністю, яка забезпечує підлітку розширення власної свідомості та значуще місце серед однолітків. Підліток докладає спеціальні зусилля для розширення життєвих, художніх і наукових знань. Ерудованість підлітка дає змогу завоювати авторитет серед однолітків як носія особливої цінності, що спонукає його збагачувати свої знання. При цьому самі по собі знання приносять підлітку справжню радість і розвивають його мислення.

Підлітки легко, без примусу, засвоюють шкільні знання, якщо бачить їх життєве значення, якщо такого значення він не бачить, то у нього зникає інтерес, може виникнути негативне ставлення до відповідних навчальних дисциплін.

Крім цього, на формування ставлення до навчальних предметів впливає успіх чи неуспіх в учінні. Успіх викликає позитивні емоції, позитивне ставлення до предмету і прагнення розвиватися в цьому напрямку. Невдача породжує негативні емоції, негативне ставлення до предмету і бажання припинити заняття. Важливим стимулом до учіння є домагання бути визнаним серед однолітків.

Високого статусу можна досягти за допомогою ґрунтовних знань: при цьому для підлітка продовжують мати значення оцінки. Висока оцінка є підтвердженням його здібностей. Співпадіння оцінки і самооцінки важливе для емоційного благополуччя підлітка. В протилежному випадку можуть виникнути внутрішній дискомфорт і навіть конфлікт.

Оволодіння навчальним матеріалом вимагає від підлітків вищого рівня навчально-пізнавальної діяльності, ніж у молодших школярів, адже вони засвоюють наукові поняття, системи знаків. Нові вимоги до засвоєння знань сприяють поступовому розвитку теоретичного мислення, інтелектуалізації всієї пізнавальної сфери [1].



8.5. Розумовий розвиток в підлітковому віці. Сенсорний розвиток.

Розвиток мови в підлітковому віці відбувається, з одного боку, за допомогою розширення багатства словника, з іншого – за допомогою засвоєння численних значень, які здатний закодувати словник рідної мови. Саме в підлітковому віці людина починає розуміти, що розвиток мови визначає пізнавальний розвиток. В письмовій та усній мові більшість підлітків відчують певні труднощі. Якщо при написанні слова чи формулюванні думки підліток відчуває труднощі, то сприйняття чужої мови у нього відбувається порівняно легко.

У підлітковому віці людина починає диференціювати звороти і форми мови, властиві минулому історичному часу, що стали архаїчними; старіючі нині звороти мови, вимова слів і сучасна мова. Підліток через певні вікові особливості (орієнтування на однолітка, конформізм тощо) здатний варіювати свою мову залежно від стилю спілкування і особистості співрозмовника. З одного боку, таке прийняття словесного складу мови і стилю спілкування іншого несе в собі можливість орієнтувального пізнання численних варіантів мови; але з іншого боку, цей феномен мовної поведінки підлітка слід розглядати як вікову мовну залежність. Ця соціальна слабкість підлітка повинна бути доведена до його свідомості як певна вікова неспроможність. Осягнення мови, її значень і смислів індивідуалізує самосвідомість підлітка. Саме в індивідуалізації самосвідомості через мову полягає вищий сенс розвитку.

В неформальних підліткових і молодіжних групах підлітки користуються сленгом. ***Сленг у підліткових об'єднаннях*** – це мовна гра, відхід від мовної норми; це маска, карнавал, «друге життя». Потреба підлітка в прихованій від офіційної мовної культури формі існування пояснюється психологією віку. Уникнути соціального контролю у віковій групі, зробити так, щоб не плутали з іншими, самоідентифікуватися не тільки територіально, але й знаковими системами, надавши особливого сенсу своєму об'єднанню, – ось що стає глибиною привабливим для підлітків. Виникає особливий тип спілкування, неприпустимий у звичайному житті. Тут виробляються і особливі форми сленгової мови, які не тільки стирають міжіндивідуальні дистанції між тими, хто спілкується, але і в короткій формі висловлюють філософію життя. Кожне молодіжне об'єднання має свій сленг, який відображає його спосіб життя і світосприйняття.

В підлітковій культурі, крім сленгу з'являються також нецензурні слова, їх використання підлітком – це спосіб подолати соціальні заборони на їх вживання. Підліток, використовуює такі слова, відчуває себе звільненим від тиску визначеного контролю за мовою. Нині підлітки користуються нецензурними словами не тільки в своїх співтовариствах, але й, не соромлячись, у громадських місцях. Тому причиною є не стільки вихід у світ спеціальної літератури, скільки використання нецензурних слів у повсякденному житті дорослими носіями мови.

Входження у реальність образно-знакових систем мови – це входження в спілкування, в пізнавальну і творчу діяльність. Освоюючи систему знаків, що

існують в людській мовній культурі, підліток проходить тривалий шлях у розвитку своєї самосвідомості.

Сенсорний розвиток. У підлітковому віці відбувається освоєння графічних схем, які наближають зображення до іконічного образу. Підбираючи ці графічні схеми до зображуваних предметів, підліток розв'язує задачу по підбору освоєних раніше графічних образів. Графічний образ - уявлення про те, як предмет повинний бути зображений. Він включає зорові образи предмету, уявлення про нього, а також рухові уявлення про те, як повинно будуватися зображення предмету.

Для образотворчої діяльності в умовах шкільного навчання досить оволодіти будь-яким способом малювання – способом, що ґрунтується на власних візуальних враженнях, чи зображення предмету, що орієнтується на засвоєний графічний образ. Однак, для розвитку візуального сприйняття важливо навчитися бачити предмет і вміти передати його безпосередньо з натури.

Попередній досвід не завжди позитивно впливає на формування графічних і кольорових образів, наближаючи їх до шаблонів – стереотипне зображення звичних образів. Вони відповідають елементарним вимогам до зображення і знаходять визнання у вчителя. Застосування еталонних кольорів, які відносяться до конкретних реальних предметів, швидко перетворюються в своєрідний штамп і може загальмувати подальший розвиток не тільки образотворчої діяльності, але й візуального сприйняття.

Сенсорний розвиток відбувається шляхом засвоєння диференційованих сенсорних еталонів до їх подолання через діяльність звільненого довільного сприйняття всього багатства ознак предметів природи, яким характеризується підлітковий вік.

Особливе місце в підлітковому віці займає сприйняття музики. Музика великих частот користується масовим попитом підлітків. Завдяки експресивності, яка заохочує до рухів, ця музика дозволяє підлітку включитися у визначений ритм і через тілесні рухи висловити свої переживання. Численні дослідження показали, що музика впливає на фізіологічні реакції – підсилює обмін речовин, підсилює чи зменшує мускульну енергію, змінює дихання, змінює кров'яний тиск, дає фізичну основу для емоцій. Музика здійснює в організмі фізіологічні зміни, які подібні до реакцій, що відбуваються при сильному хвилюванні й афектах. Підлітки та юнаки найбільш сенситивні до впливу музики - саме вони прагнуть сприймати музику на межі можливого. Тому молода аудиторія так прагне до поп- і рок-музики.

Підліток, ззовні демонструючи прагнення до самостійності, насправді проявляє себе як негативіст і конформіст: залежно від однолітків він стверджує самоідентичність. Музика найкраще занурює підлітків у залежність від ритмів, висоти, сили, причому чим сильніший психофізіологічний вплив має музика, тим більше задоволення одержує

занурена в музику маса підлітків, тим більшою мірою кожен підліток відчужується від самого себе, тобто відбувається втрата самоідентичності.

Одна з особливостей сприйняття музики - музично-ритмічне почуття. По суті, це зводиться до переживання ритму і більших частот музичних звуків у поєднанні з тілесними рухами. Це явище відноситься до цього віку, тому в подальшому воно може не виявлятися. Поряд із захопленням підлітків поп- і рок-музикою, виявляється схильність окремих підлітків до сприйняття класичної музики. Спеціальною здібністю, сформованою на основі сприйняття музики, є музичний слух, в якому злиті в єдине ціле сприйняття висоти, сили, тембру, форми, ритму тощо. Розвиваючи внутрішній слух, підліток занурюється в потік музичної уяви і відчуває глибокі духовні почуття. Подібно до мовного розвитку, в сенсорному розвитку в підлітковому віці, між підлітками існує виражений розрив у культурному плані.

Увага. На відміну від молодшого школяра, в якого переважає мимовільна увага, підліток може керувати своєю увагою. Порушення дисципліни в класі носять радше соціальний характер, а не визначаються особливостями уваги. Підліток може добре концентрувати увагу в значимій для нього діяльності: в спорті, у трудовій діяльності, в спілкуванні. Увага підлітка стає добре керованим, контрольованим процесом і захоплюючою діяльністю. На уроках підлітки потребують підтримки з боку вчителя – тривала навчальна діяльність надихає їх на підтримку довільної уваги. Водночас підліткам характерні стани глибокої втоми. Саме в підлітковому віці крива втомлюваності різко підвищується, особливо в 13-14 і в 16 років.

Пам'ять. Підліток вже здатний керувати своїм довільним запам'ятовуванням. Здатність до запам'ятовування (заучування) постійно, але повільно зростає до 13 років. З 13 до 15-16 років спостерігається швидке зростання пам'яті. В підлітковому віці пам'ять характеризується переходом від домінування механічного запам'ятовування до смислового. При цьому перебудовується сама смислова пам'ять – вона набуває опосередкованого, логічного характеру з обов'язковим включенням мислення. Разом з формою змінюється і зміст того матеріалу, який необхідно запам'ятати: стає доступнішим запам'ятовування абстрактного матеріалу.

Уява. У підлітковому віці уява може перетворитися в самостійну внутрішню діяльність. Підліток може уявляти мисленнєві задачі з математичними знаками, може оперувати значеннями і смислами мови, поєднуючи дві вищі психічні функції: уяву і мислення. Водночас підліток може будувати свій уявний світ особливих стосунків з людьми. Для підлітка соціальний світ, в якому він живе, існує апріорі це природно-предметно-соціальна реальність, в якій він ще не відчуває себе діячем, здатним змінювати цей світ. При цьому він сором'язливий, неспритний, невпевнений у собі. Реальність уявного світу суб'єктивна – це тільки його реальність.

Події, що відбуваються в уяві, опосередковані образами і знаками з реальності загальнолюдської культури. Підліток суб'єктивно по своїй волі керує облаштуванням свого внутрішнього світу.

Підліток вже володіє діями уяви, які приносять йому задоволення: він панує над часом, має свободу від причинно-наслідкових зв'язків, що існують в реальному просторі соціальних стосунків людей. Вільне поєднання образів і знаків, побудова нових образно-знакових систем з новими значеннями і смислами розвиває творчі здібності, дарує неповторні вищі почуття, що супроводжують творчу діяльність. Уява підлітків може впливати на пізнавальну діяльність, емоційно-вольову сферу і саму особистість.

Розвиток уяви може привести до підліткового аутизму – занурення у світ уявних переживань з ослабленням контакту з дійсністю, відхід від реальності, відсутність прагнення до спілкування з людьми дорослими і однолітками. Відчуження підлітка від людей на користь уявного світу знижує і пізнавальну діяльність. У міру того, що в цей період активно формується мислення, може виникати антагонізм між мисленням і уявою.

Розвиток мислення. Основна різниця між молодшим школярем і підлітком – загальновідома схильність підлітка і юнака до міркувань. *Підлітковий вік* – вік проблем, міркувань і суперечок. Підлітки ставлять велику кількість запитань учителям, а вдома постійно думають над розв'язанням складних проблем. Навіть при виборі друга для них важливо мати партнера для міркувань. В підлітковому віці лише починається інтенсивний розвиток абстрактних понять, який продовжується в юнацькому віці.

Мислення – одна з тих функцій, які розвиваються пізніше багатьох інших функцій. Вплив школи на мислення, який починається в молодшому шкільному віці, особливо яскраво проявляється в підлітковому віці. В старших класах створюється різноманітність особистого досвіду через низку причин. Перша з них – життєві установки і інтереси людини, яка майже повністю суспільно визначилася. Інша причина – різноманітність міри і характеру залученості в практичне життя: турботи про майбутнє, життєві труднощі тощо спонукають людину думати. Третя причина – різноманітність позашкільної освіти, читання тощо.

Головним у розвитку мислення в підлітковому віці є той факт, що підліток вперше оволодіває процесом утворення понять, що він переходить до нової і вищої форми інтелектуальної діяльності – до мислення поняттями. Зміни, що відбуваються в мисленні підлітка, який оволодіває поняттями, – це зміни внутрішнього, інтимного структурного характеру, що часто не виявляються ззовні, не кидаються в очі спостерігача.

Процес утворення понять знаменує собою дійсно революційні зміни як у сфері змісту, так і в сфері форм мислення. Саме вищі форми мислення, зокрема логічне мислення, розкриваються в своєму значенні перед підлітком. Для підлітка все більшого значення набуває теоретичне мислення, здатність встановлювати максимальну кількість смислових зв'язків у навколишньому

світі. Він психологічно занурений у реальності предметного світу, образно-знакових систем, природи і соціального простору. Підліток, заглиблюючись у соціальне середовище, постійно трансформує свої вищі психічні функції і систему знаків. Ця обставина змінює мислення. З 11-12 років виробляється формальне мислення. Підліток уже може міркувати, не пов'язуючи себе з конкретною ситуацією; він може орієнтуватися на одні лише спільні сигнали незалежно від реальності, що сприймається.

Підліток може здійснити значний за своєю якістю стрибок – він починає орієнтуватися на потенційно можливе, а не на обов'язково очевидне. Завдяки своїй новій орієнтації він одержує можливість уявити все, що може статися, – і очевидні, і недоступні для сприйняття події. Тим самим підвищується імовірність того, що він розбереться в тому, що дійсно відбувається.

Підліток стає здатний не тільки уявляти різні можливі шляхи перетворення даних для емпіричного їх випробування, але може і логічно тлумачити результати емпіричних спроб. Крім того, підліток здатний планувати і контролювати свої вільні фантастичні побудови, він навчається рефлексувати свої розумові дії і операції та одержувати від цього інтелектуальні емоції. Те, наскільки швидко підліток здатен вийти на рівень теоретичного мислення, визначає глибину осягнення ним навчального матеріалу і розвиток його інтелектуального потенціалу. У підлітковому віці престижно бути успішним в інтелектуальній діяльності.

Аналізуючи особливості навчальної діяльності в підлітковому віці, ми визначали, що досягненням цього віку в розвитку мислення є розв'язання, здатність до рефлексії тощо. В дійсності ж підлітки продовжують залишатися на рівні конкретного мислення. Це може зумовлюватися індивідуальним розвитком: різні соціальні умови, генетичні особливості і внутрішня позиція самого підлітка [1].



8.6. Розвиток особистості в підлітковому віці

В підлітковому віці відбуваються суттєві зміни мотивації: на перший план виходять мотиви, пов'язані з формуванням світогляду, з планами майбутнього життя. Структура мотивів характеризується наявністю певної системи супідрядних мотиваційних тенденцій на основі провідних суспільно значущих і мотивів, що стали цінними для особистості. На думку Л.І.Божович, в мотиваційній сфері знаходиться головне новоутворення перехідного віку.

Л.С. Виготський вважав проблему інтересів ключовою для підліткового періоду. Він виокремив дві фази підліткового віку, пов'язуючи їх зі змінами у сфері інтересів:

– в негативній фазі відбувається згортання, відмирання попередньої системи інтересів, з'являються сексуальні потяги, звідси – зниження працездатності, погіршення успішності, грубість, підвищена дратівливість

підлітка, незадоволення самим собою, занепокоєння;

– позитивна фаза характеризується зародженням нових ширших і глибших інтересів, розвивається інтерес до психологічних переживань інших людей, до власних переживань, зверненню підлітка в майбутнє реалізується у формі мрії.

Молодший підлітковий вік характеризується розширенням пізнавальних інтересів, вершиною допитливості є вік 11-12 років. Однак, прояви допитливості поверхові. Причиною відсутності інтересів є відсутність яскравих інтересів у оточуючих підлітка дорослих, надмірна активність дорослих в розвитку цього процесу.

Домінуючими потребами підліткового віку, на думку Д.Б.Ельконіна є: потреба в спілкуванні з однолітками, потреба в самоствердженні, потреба бути і вважатися дорослим.

Потреба бути і вважатися дорослим задовольняється в спілкуванні з дорослим: підлітку важлива не стільки сама по собі можливість самостійно розпоряджатися собою, скільки визнання оточуючими дорослими цієї можливості і принципової рівності з точки зору прав.

Початок підліткового періоду характеризується якісним зрушенням у розвитку самосвідомості: в підлітка починає формуватися позиція дорослої людини, поява якої означає, що він суб'єктивно вже вступив у нові стосунки з оточуючим світом дорослих, зі світом їх цінностей. Підліток активно засвоює ці цінності, вони складають новий зміст його свідомості, існують як цілі і мотиви поведінки та діяльності, як вимоги до себе та інших, як критерії оцінок і самооцінки. Він прагне осмислити свої домагання на визнання; оцінити себе як майбутнього юнака чи дівчину; визначити для себе своє минуле, значення особистого сьогодення, заглянути в своє майбутнє; визначитися в соціальному просторі - осмислити свої права і обов'язки. Підліток зацікавлено рефлексує на себе та інших, співвідносячи властиві йому особливості з проявом однолітків і дорослих.

Самосвідомість підлітка вже включає в себе всі компоненти самосвідомості дорослої особистості. Підліток сенситивний до свого духовного розвитку, тому він починає інтенсивно просуватися в розвитку всіх ланок самосвідомості. Підлітка починає хвилювати він сам у своєму фізичному і духовному втіленні. «Яким я можу постати перед іншими?» актуальне запитання для нього. У зв'язку з цим його хвилює тіло, обличчя, ім'я.

Зовнішній вигляд – предмет дослідження, турботи, наслідування і пошуку індивідуальності. Підлітку необхідно в сфері розвитку його самосвідомості пристосуватися до свого тілесного, фізичного вигляду. Від заперечення себе тілесного через кризові переживання і подвиги фізичного самоудосконалення він повинний прийти до прийняття унікальності своєї тілесної оболонки і прийняти її як єдино можливу умову свого матеріального буття. Це складний шлях, який при всій турботі, любові і розумінні близьких підліток проходить сам.

В різних культурах підлітки відчувають різні за змістом проблеми, пов'язані з тілесним розвитком. Ідентифікація з тілом відбувається відповідно до традиційних ставлень до нього в культурі, до якої належить підліток. Частина тіла можуть бути прийняті як «хороші» тією мірою, якою це дозволяється культурою. Тілесна свідомість відображає конфлікт історичного, культурного ставлення до тіла. У свідомості підлітка можуть бути «сфери, що турбують», що змушують його відчувати зніяковілість одночасно із потаємним інтересом до них. Відчуття розвитку себе тілесного фіксує увагу підлітка на тілі і займає сферу його думок і почуттів. Фізичне відчуття, поєднуючись із соціальними очікуваннями, формує складну гаму переживань підлітків. Водночас підліток починає відчувати наповненість свого тіла енергією, що надає йому особливе почуття, – відчуття того, що він має життєву силу, що він жива істота. В цей період життя виникає передчуття того, що щось повинно статися.

Відчуття енергетики свого тіла надає підлітку особливе відчуття життя, яке запам'ятовується людиною на всі наступні роки. В цей період вони стають особливо гострими. Сторонні дотики викликають фізичну напругу, іноді огиду і різке відторгнення. Водночас дотики привабливих для підлітка істот стають особливо цінними і бажаними.

Особливого значення для підлітка набуває його обличчя. Підлітки дивляться на себе в дзеркало значно частіше і пильніше, ніж це роблять діти. «Хто Я?» «Який Я?» «Наскільки я привабливий?» – запитання, що постійно постають. Підліток уважно розглядає своє обличчя, що змінилося: волосся, брови, чоло, ніс, очі, губи, підборіддя. Все підлягає ревізії, яку супроводжує тривога, невпевненість у собі і водночас надія на свою привабливість.

Ідентифікація зі своєю новою зовнішністю – складний для підлітка процес. «Прийняти себе таким, як я є...», незважаючи на еталонних красунь і красенів, незважаючи на однолітків, що переважають за певними значущими ознаками.

Крім проблеми привабливості зовнішності багатьох підлітків, хвилює проблема наявності духовності у виразі обличчя. Поглиблена рефлексія на свою зовнішність і тривога з її приводу поряд з іншими віковими проблемами створюють у підлітків загальний напружений вираз, який супроводжує вік.

Для підлітків особливого значення набуває одяг. У них свій автономний від дорослих стиль. Одяг, зачіска і обличчя – ось предмети первошочергової турботи підлітка. Настільки ж важливо в підлітковому віці пройти правильний шлях у ставленні до свого імені. Саме підліток починає відстоювати своє право на визнання, утверджуючи себе через своє власне ім'я. Підлітки проходять складні соціальні ініціації стосовно свого імені. Відповідне звернення по імені є показником соціального визнання, яке простіше регулювати, ніж інше право. Права на визнання у підлітків спрямовані на реалізацію себе в сфері фізичного, розумового й особистісного розвитку. В цьому віці загострена потреба у визнанні «самості»

(унікальності) при психологічній залежності від однолітків, тому підліток ефективно поєднує егопозицію «Не плутайте мене з іншими» і конформну позицію «Ми – група однолітків» – адже спілкування з однолітками виступає як потреба і значуща діяльність.

Особливою формою підліткової самосвідомості є почуття дорослості, яке визначається як новоутворення свідомості, через яке підліток порівнює себе з іншими, знаходить зразки для засвоєння, будує свої стосунки з людьми, перебудовує свою діяльність. Це стрижнева особливість особистості, яка виражає нову життєву позицію підлітка стосовно себе, людей, світу.

ВИДИ ДОРΟΣЛОСТІ (Т.В. ДРАГУНОВА):

- наслідування зовнішніх ознак дорослості (куріння, вживання алкоголю, використання косметики, перебільшений інтерес до проблем статі, наслідування дорослим в одязі і зачісці, тобто поверхове уявлення про дорослість з акцентом на специфічне проведення вільного часу);

- прагнення підлітків-хлопчиків відповідати уявленню про «справжнього чоловіка», виховувати у себе силу волі, витримки, сміливості;

- соціальна дорослість (складається в ситуаціях співробітництва дорослого і підлітка як помічника, часто в сім'ях, де підліток через обставини змушений фактично зайняти місце дорослого, прагне оволодіти практичними вміннями, надати реальну допомогу і підтримку);

- інтелектуальна дорослість (пов'язана з розвитком стійких пізнавальних інтересів, з появою самоосвіти).

Почуття дорослості виявляється по-різному. Дорослі повинні допомогти підлітку в пошуку культурних засобів вираження почуття дорослості, спонукати підлітка до з'ясування його сильних і слабких сторін, допомогти досягти успіху. В цьому випадку підліток буде приділяти увагу реальним проявам дорослості (прийняття відповідальності, вміння відстоювати власну точку зору).

Крім цього, виокремлюють особливу форму підліткового егоцентризму: підлітку складно диференціювати предмет свого мислення і мислення інших людей, внаслідок інтенсивного аналізу і оцінки себе у нього виникає ілюзія, нібито інші люди безперервно оцінюють його поведінку, зовнішність, спосіб мислення, почуття. Типова вікова особливість – схильність перебільшувати і хворобливо реагувати на власні реальні чи уявні тілесні недоліки.

Один з компонентів егоцентризму – феномен «уявної аудиторії» – переконаність підлітка в тому, що його постійно оточують глядачі.

Другий компонент егоцентризму – особистий міф – віра в унікальність власних почуттів страждання, любові, ненависті, сорому, яка ґрунтується на зосередженості на власних переживаннях.

Подолання підліткового егоцентризму відбувається в міру розвитку близьких довірливих стосунків з однолітками, які діляться власним емоційним досвідом.

В цей період інтенсивно засвоюються стереотипи поведінки, пов'язані з усвідомленням своєї статевої приналежності. Для дівчаток характерні такі риси, як емоційна сприйнятливість, реактивність, гнучке пристосування до конкретних обставин, конформність поведінки, схильність апелювати до суджень дорослих, до авторитетів сім'ї, прагнення опікуватися молодшими, високий інтерес до власної зовнішності, поєднання кокетства з сором'язливістю, акуратність, ретельність, терпимість у повсякденній діяльності, краща успішність з гуманітарних предметів.

Хлопці цікавляться переважно проблемами, пов'язаними з абстрактними явищами, світоглядом, точними науками, менш конформні, розкутіші в поведінці, гірше підкоряються загальноприйнятим вимогам, у несприятливих умовах у них легше виникає і важче коригується негативне ставлення до школи, значну роль у свідомості і поведінці набувають сексуальні інтереси.

Новоутворенням підліткового віку є розвиток рефлексії.

Рефлексія – мисленнєвий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, здібностей, характеру, стосунків тощо.

Д.І. Фельдштейн виявив динаміку розвитку рефлекс.

У 10-11 років предметом рефлексивних очікувань підлітка виступають окремі вчинки.

В 12-13 років головним стає аналіз рис власного характеру і особливостей взаємостосунків з людьми.

В 14-15 років у структурі особистісної рефлексії істотно підвищується критичність підлітків щодо себе.

Центральним новоутворенням підліткового віку є новий рівень самосвідомості – Я-концепція, – система уявлень людини про саму себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних та інших властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на власну особистість.

В 10-11 років майже третина підлітків дають собі повністю негативні характеристики; деякі підлітки, підкреслюючи свої численні недоліки, виділяють одну рису, яка їм подобається, тобто самооцінка має негативне емоційне тло. У 12-13 років поряд із загальним сприйняттям себе зберігається і ситуативне негативне ставлення підлітка до себе, яке залежить від оцінок оточуючих, насамперед, однолітків. У 14-15 років виникає «оперативна самооцінка», яка визначає самоставлення підлітка в даний момент, що ґрунтується на співставленні своїх особливостей з певними нормами, що виступають для нього як ідеальні форми його особистості.

Негативне ставлення до власної особистості значною мірою пов'язане з тим, що підліток дивиться на себе нібито ззовні, інтеріоризуючи уявлення і оцінки дорослих, в яких позитивні сторони особистості представлені абстрактно, а негативні – конкретні і різноманітні.

Самооцінка підлітка носить суперечливий характер: з одного боку, підліток одночасно сприймає себе як дорослого і як маленьку дитину, з

іншого – спостерігається поєднання конкретної ситуативної і загальної самооцінки, коли кожна позитивна і кожна негативна окрема самооцінка миттєво набуває глобального характеру.

В кінці підліткового віку відбувається зміна самооцінки: поступово самооцінка, запозичена у дорослих, змінюється самооцінкою, яка виникає як прагнення до самовияву, самоствердження, самореалізації, самовиховання.

Моральний розвиток характеризується наявністю протиріччя між некритичним засвоєнням групових моральних норм і прагненням обговорювати прості правила; певним максималізмом вимог; зрушенням оцінки окремого вчинку на особистість в цілому.

Ж. Піаже виявив, що в період між 12 і 13 роками моральний розвиток особистості набуває нового сенсу, коли значущими стають цінності та ідеали, що виходять за рамки його конкретного життя (соціальна справедливість, свобода, дружба, любов, щирість - всі ці поняття для підлітків емоційно забарвлені, особистісно значущі).

В підлітковому віці виникають і оформлюються моральні переконання, які стають специфічними мотивами поведінки і діяльності підлітка. В переконанні знаходить свій вияв ширший життєвий досвід школяра, проаналізований і узагальнений з точки зору моральних норм.

Вирішальне значення для морального розвитку підлітка має інтимно-особисте спілкування з однолітками: підліток оволодіває нормами стосунків дорослих людей, у нього складаються власні переконання, він починає оцінювати себе та іншу людину з нових дорослих позицій.

Формується моральний світогляд, під впливом якого провідне місце в системі спонукань починають займати моральні мотиви. Встановлення такої ієрархії веде до стабілізації якостей особистості, до формування моральної позиції.

Прийнято вважати, що підлітки характеризуються, більше ніж діти всіх інших шкільних віків, слабкістю волі. Вони недостатньо організовані, легко пасують перед труднощами, легко піддаються чужому впливу, часто поводяться всупереч засвоєним вимогам і правилам поведінки.

Специфіка соціальної ситуації розвитку підлітка є розбіжність, з одного боку, між вимогами життя і його інтересами, з іншого – між його можливостями і його власними вимогами до себе. Така розбіжність вимагає досить високого рівня розвитку волі, якого частіше за все підлітки ще не досягають.

У підлітків виникає гостра боротьба мотивів (чи робити те, що потрібно, чи те, що хочеться), після чого відбувається створення наміру і, нарешті, його виконання. Однак, такого роду довільна поведінка є дуже складною, вона вимагає такої перебудови мотиваційної сфери, в результаті якої значущий мотив набуває більшої сили і перемагає всі інші мотиви, які впливають на людину.

У підлітків дуже яскраво виражене прагнення підбирати аргументи на користь емоційно більш привабливої поведінки за рахунок поведінки

необхідної. Інакше кажучи, у підлітків сильні емоції частіше, ніж у дорослих, блокують розумне рішення. Крім того, підлітки ще погано вміють враховувати наслідки здійснених вчинків. Не тільки у молодших, але навіть у старших підлітків коло передбачуваних ними наслідків дуже обмежене.

Різноманітні труднощі переслідують підлітка також і при створенні і виконанні наміру. Успішній регуляції своєї поведінки тут заважає низка особливостей їхньої особистості. Пізніше, коли ситуативна емоція послаблюється, слабшає і намір підлітка виконати прийняте рішення.

Всі ці труднощі пояснюються тим, що підлітки проявляють «слабкість волі», здавалося б, більшу, ніж молодші школярі. Останні досягають довільності поведінки або в результаті афективного прагнення зберегти свою позицію школяра, або під впливом також дуже афективного прагнення заслужити схвалення дорослих.

Підлітки, відчуючи труднощі в довільності організації своєї поведінки, ставлять перед собою в якості спеціальної задачі виховання волі і вироблення у себе вольових якостей особистості. Однак, вони своєрідно розуміють цю задачу: вони бачать прояви волі переважно в героїчних вчинках, які породжуються якимись виключними обставинами. Інакше кажучи, вони не бачать і не помічають прояви волі в своєму повсякденному житті і діяльності. Тому, прагнучи виховати в собі «справжню волю», підлітки беруть за зразок героїчні вчинки, але вкрай рідко орієнтуються на зразки, втіленням яких є оточуючі їх люди. Цим самим пояснюється і те, що виховання волі в собі вони розуміють як вправи в певних ізольованих вчинках, що здійснюються в екстремальних умовах.

Особливості розвитку волі полягають у її неорганізованості, дії за найсильнішим мотивом. Водночас уміння володіти собою високо цінується підлітком, а відсутність необхідних вольових якостей викликає стурбованість. За словами Л.С. Виготського, не слабкість волі, а відсутність чи слабкість мети дезорганізовує поведінку підлітка: необхідні важливі життєві цілі, які виходять за межі негайних справ і розваг, особистісно значущі для підлітка.

Емоційна сфера характеризується більшою яскравістю, силою, стійкістю. Підлітки частіше відчують сильні позитивні чи сильні негативні емоції і рідше знаходяться в нейтральному стані. Емоції мають тенденцію до «само підкріплення» (неусвідомлюване бажання зберегти ту чи іншу емоцію, як позитивну, так і негативну), що свідчить про ригідність емоцій підлітка, їх інертність. У цей період підвищена потреба в емоційній насиченості, у прагненні до відчуттів (звідси любов до голосної музики, ризиковані форми поведінки). Вияв емоцій бурхливий і безпосередній, підлітки часто не можуть стримувати радість, гнів.

Особливість емоційного реагування – порівняно легке виникнення емоційної напруги. В цей період спостерігаються досить часті і тривалі афективні реакції. Особливістю афекту є повне поглинання ним, своєрідне звуження свідомості, коли емоції повністю блокують інтелектуальний план і

відбувається їх розрядка у вигляді викиду. В підлітків у кризовий період часто зустрічається «афект неадекватності» – емоційна реакція більшої сили з незначного приводу, що пов'язано з протиріччям між низькою самооцінкою підлітка і високим рівнем домагань.

Важливим моментом розвитку особистості в цей період є те, що предметом діяльності підлітка стає він сам. Без повноцінного проживання підліткового періоду численні якості особистості, індивідуальні особливості виявляються нерозвинутими чи розвинутими недостатньо, які в подальшому майже не піддаються корекції.

Таким чином, новоутвореннями особистості підлітка є: почуття дорослості; становлення нового рівня самосвідомості («Я-концепція», рефлексія); стійкість емоцій і почуттів.



8.7. Загальна характеристика юнацького віку. Криза юнацького віку

Період юності складає частину розгорнутого перехідного етапу від дитинства до дорослості, точніше, від підліткового віку до самостійного дорослого життя. Однак, *юність*, – відносно самостійний період життя, що має власну цінність.

Хронологічні межі юнацтва визначаються в психології по-різному. Межа між підлітковим і юнацьким віком досить умовна, і в одних схемах періодизації (переважно в західній психології) вік від 14 до 17 років розглядається як завершення підліткового віку, а в інших – відноситься до юності.

Верхня межа періоду юності ще більш розмита, оскільки історично і соціально зумовлена та індивідуально мінлива. Сам термін «дорослість» багатозначний.

Біологічна дорослість визначається досягненням статевої зрілості, здатністю до дітонародження; соціальна – економічною незалежністю, прийняттям ролей дорослої людини, поняття психологічної дорослості пов'язують зі зрілою особистісною ідентичністю. Критерієм досягнення дорослості в людському суспільстві стає оволодіння культурою, системою знань, цінностей, норм, соціальних традицій, підготовленість до здійснення різних видів праці. Трактуювання юності як періоду онтогенетичного розвитку залежить від принципових установок авторів того чи іншого підходу.

Представники *біогенетичної теорії* вважають, що саме біологічні процеси росту детермінують всі інші сторони розвитку, і розглядають юність перш за все як етап розвитку організму, що характеризується значним ростом різних здібностей і функцій та досягненнями найвищого рівня.

Психоаналітичні теорії (З. Фрейд, А. Фрейд) вбачають в юності певний етап психосексуального розвитку, коли притік інстинктивної енергії

лібідо повинний бути компенсований захисними механізмами Я. Боротьба тенденцій з боку Воно і Я проявляється в зростаючій стурбованості і збільшенні конфліктних ситуацій, які поступово, в міру встановлення нової гармонії Я і Воно, долаються.

На противагу психоаналізу, Е. Шпрангер вважав, що в юності відбувається вrostання індивіда в культуру. У психосоціальній теорії Е.Еріксона в підлітковий період і період юності повинна бути розв'язана центральна задача досягнення ідентичності, створення несутеречливого образу самого себе в умовах численності виборів (ролей, партнерів, груп спілкування тощо).

Соціологічні теорії юності розглядають її, перш за все, як певний етап соціалізації, як перехід від залежного дитинства до самостійної і відповідальної діяльності дорослого при вирішальній детермінації з боку суспільства.

Психологічні теорії надають важливого значення суб'єктивній стороні, характерним рисам внутрішнього світу і самосвідомості юнака, його внеску як активного творця власного дорослішання [3].

В вітчизняній психології юність розглядається як психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, набуття психічної, ідейної і громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості. Найчастіше дослідники виокремлюють ранню юність (від 15 до 18 років) і пізню юність (від 18 до 23 років). У психологічних періодизаціях О.М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна при аналізі юнацького віку акцент робиться на зміні провідного типу діяльності, якою стає навчально-професійна діяльність. Л.І. Божович визначає старший шкільний вік відповідно до розвитку мотиваційної сфери: юнацтво вона пов'язує з визначенням свого місця в житті і внутрішньої позиції, формуванням світогляду, моральної свідомості і самосвідомості.

Юність не так давно виокремилася в самостійний період життя людини, історично належить до «перехідного етапу» змужніння, дорослішання. Якщо у тварин настання дорослості досить тісно пов'язане з можливістю самостійного існування і відтворення потомства, то в людському суспільстві критерієм дорослішання стає не просто фізичне змужніння, але й оволодіння культурою, системою знань, цінностей, норм, соціальних традицій, підготовленість до здійснення різних видів праці. В середині переходу від дитинства до дорослості межі між підлітковим і юнацьким віком умовні і часто перетинаються. Ніхто не назве 11-13-річного хлопчика юнаком, а 18-19-річного – підлітком, але вік між 14-15 і 16-17 роками не має такої визначеності і в одних випадках відноситься до юності, а в інших – до кінця підліткового віку. У віковій періодизації онтогенезу межі юнацького віку позначені між 17-21 роком для юнаків і 16-20 роками для дівчат, але у фізіології його верхню межу часто відсувають до 22-23 років у юнаків і 19-20 років у дівчат.

Сучасні уявлення про межі віку охоплюють період від 14-15 до 18 років.

Це період, коли людина може пройти шлях від невпевненого, непослідовного підлітка, який претендує на дорослість, до дійсного подорослішання.

Образи юності в кожній культурі і в різні періоди істотно відрізняються. Так, античні і середньовічні автори, зазвичай, асоціюють юність з розквітом фізичної сили та воїнської доблесті, але одночасно – з незаангажованістю та інтелектуальною незрілістю. В тих умовах молода людина мала недостатньо можливостей для самовизначення, від неї вимагали, насамперед, слухняності і поваги. Прискорення темпу суспільного розвитку, послаблення впливу батьківської сім'ї, розширення діапазону індивідуального вибору професії, стилю життя тощо сприяли появі нового образу юності, який підкреслює момент свідомого самовизначення.

В юності у молодой людини виникає проблема вибору життєвих цінностей. Юність прагне сформуванню внутрішню позицію стосовно себе («Хто Я?», «Яким Я повинний бути?»), стосовно інших людей, а також до моральних цінностей. Саме в юності молода людина свідомо обирає своє місце серед категорій добра і зла. «Честь», «гідність», «право», «обов'язок» та інші, що характеризують особистість, гостро хвилюють людину в юності.

Юність – період, коли молода людина продовжує рефлексувати на свої стосунки з сім'єю в пошуках свого місця серед близьких людей. Вона проходить через уособлення і навіть відчуження від всіх тих, кого любив, хто був відповідальний за неї в дитинстві і підлітковому віці. Це вже не підлітковий негативізм, а часто лояльне, але тверде відсторонення рідних, що прагнуть зберегти безпосередні стосунки з сином чи донькою.

Юнаки і дівчата прагнуть до ідентифікації з собою, з однолітками тієї самої статі, а також один з одним. У цьому віці юність готова пережити почуття першого кохання. В кожного воно індивідуальне не тільки за часом прояви (за віком), але й за силою його переживання. Одні відчують глибоке почуття, інші – поверхові емоції.

Багато що при розв'язанні проблем залежить від міри розвитку моральної самосвідомості. Розпочавши в підлітковому віці створення своєї особистості і свідому побудову способів спілкування, молода людина продовжує цей шлях удосконалення значущих для себе якостей в юності. Однак, у одних – це духовне зростання через ідентифікацію з ідеалом, а в інших – вибір для наслідування антигероя і пов'язані з цим наслідки розвитку особистості.

Юнак залишається легковразливим – погляд, слово іншої людини можуть негативно вплинути на його настрій та самосприйняття. Лише до кінця юнацького віку молода людина починає реально оволодівати захисними механізмами, які не тільки дозволяють їй зовні захищати себе від стороннього вторгнення, але й загартовує її внутрішньо. Рефлексія допомагає передбачити можливу поведінку іншого і підготувати зустрічні дії, які допоможуть протистояти безапеляційному вторгненню; зайняти таку внутрішню позицію, яка може захистити більше, ніж фізична сила.

В цей період життя людина вирішує, в якій послідовності вона докладе

свої здібності для реалізації себе у праці та в житті. *Юність* – надзвичайно важливий період у житті людини. Вступивши в юність підлітком, молода людина завершує цей період справжньою дорослістю, коли вона дійсно сама визначає для себе свою долю: вона планує своє місце серед людей, свою діяльність, свій спосіб життя. Саме в юності відбувається становлення людини як особистості, коли молода людина, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації до інших людей, перейняла від них соціально значущі властивості особистості, здатність до співпереживання, до активного морального ставлення до людей, до самого себе і до природи; здатність до засвоєння конвенціональних ролей, норм, правил поведінки в суспільстві тощо.

В юності набуває нового розвитку механізм ідентифікації-уособлення. Саме в юності загострюються здатності до відчуження станів інших, здатності переживати емоційно ці стани як свої власні. Ідентифікація робить сферу почуттів людини тоншою, багатшою і одночасно вразливішою. Водночас саме в юності загострюється потреба до уособлення, прагнення обмежити свій унікальний світ від вторгнення і сторонніх, і близьких людей для того, щоб через рефлексії закріпити почуття особистості, щоб зберегти свою індивідуальність, реалізувати свої домагання на визнання. Уособлення як засіб утримання дистанції при взаємодії з іншими дозволяє молодій людині зберегти свою індивідуальність на емоційному і раціональному рівні спілкування.

Юність – це пора можливої безоглядної закоханості і можливої нестримної ненависті. Кохання – завжди ідентифікація найвищою мірою: ненависть – завжди відчуження крайнього ступеня. Саме в юності людина занурюється в ці амбівалентні стани.

Юність є початком дорослого життя. У цьому віці виникає відчуття того, що все життя попереду, а це дає можливість пробувати, помилятися і вести пошук. Дитинство залишається у минулому. Всі психічні функції в основному сформовані і почалася стабілізація особистості, рамки окремих вікових періодів носять все більш умовний характер.

Криза 17 років – рубіж звичного шкільного і нового дорослого життя.

У випадку, коли діти покидають стіни школи після 9-го класу, йдуть у коледжі або працювати, відбувається зсув кризи 17 років у бік кризи 15 років. Криза 15 років характерна переважно для тих, хто має сильну установку гедонізму (отримання задоволення). Під час кризи такі підлітки бувають цинічні і достатньо відверті, ясно формулюють своє життєве кредо. Період юності для них – час спроб і помилок.

В 17 років криза протікає не менш гостро, ніж у 15 років. Д.Б. Ельконін відзначав це як найважчий кризовий період разом з кризою 3-х років. Більшість 17-річних орієнтується на продовження освіти, небагато – на пошук роботи. Вища освіта їм необхідна, насамперед, для того щоб одержати професію, що дозволяє «жити гідно», «багато заробляти», «забезпечувати себе і сім'ю».

Існують дві категорії випускників школи:

– перші сподіваються на допомогу батьків (платний ЗВО) і не втрачають душевної рівноваги;

– другі розраховують на свої сили - найбільш схильні до пов'язаних зі вступом до ЗВО стресів. Для тих, хто важко переживає кризу 17 років характерні різні страхи.

Відповідальність за зроблений вибір, реальні досягнення в цей час – вже великий вантаж. Сюди ще додаються страхи перед новим життям, перед можливістю помилки, перед невдачею під час вступу до ЗВО, у хлопців – перед армією.

Висока тривожність і виражений страх можуть привести до виникнення невротичних реакцій (загострення гастриту, нейродерміту, головних болів, тиску) й інших хронічних захворювань. Але якщо навіть випускник малотривожний, і все складається вдало, різка зміна способу життя, включення в нові види діяльності, спілкування з іншими людьми викликають значну напруженість. Нова життєва ситуація вимагає адаптації до неї. Допомагають в цьому впевненість в собі, відчуття компетентності, підтримка сім'ї і інше. **Вік** – категорія конкретно-історична. 19-20-річні хлопці основні труднощі свого життя пов'язують з появою відповідальності, якої не було раніше. Цінують свій вік, який разом з проблемами приніс і ширші можливості.

Криза юнацького віку нагадує кризи 1-го року (мовна регуляція поведінки) і 7-ми років (нормативна регуляція). У 17 років відбувається ціннісно-смилова саморегуляція поведінки. Якщо людина навчиться пояснювати, а отже, регулювати свої дії, то потреба пояснити свою поведінку «хочеш не хочеш» призводить до підпорядкування цих дій новим законодавчим схемам. У молодій людини спостерігається філософська інтоксикація свідомості, вона виявляється попереною в сумніви, роздуми, що заважають їй активній діяльній позиції. Іноді стан переходить в ціннісний релятивізм (відносність всіх цінностей).

Криза юнацького віку з'являється зі вступом молоді людини до дорослого життя, коли загострюються внутрішні конфлікти, виникають питання, які здаються неможливими для розв'язання, життя стає складнішим.



8.8. Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці. Професійне самовизначення

В юнацькому віці відбуваються істотні морфофункціональні зміни, завершуються процеси фізичного дозрівання людини. Життєдіяльність в юності ускладнюється: розширюється діапазон соціальних ролей та інтересів, з'являється все більше дорослих ролей з відповідною їм мірою самостійності і відповідальності. На цей вік припадає багато критичних соціальних подій:

одержання паспорта, настання кримінальної відповідальності, можливість реалізації активного виборчого права, можливість вступу до шлюбу. Перед кожним постає задача вибору професії і подальшого життєвого шляху.

Але поряд з елементами дорослого статусу юнак все більше зберігає певну міру залежності, яка йде з дитинства: це і матеріальна залежність, й інерція батьківських настанов, пов'язаних з керівництвом і підпорядкуванням. Неоднозначність положення юнацтва в сім'ї і суспільстві та різнорівневість вимог до нього зближує цей період з підлітковим й знаходить відображення в своєрідності психіки.

Психологічним критерієм переходу від підліткового до юнацького віку є різка зміна внутрішньої позиції, зміна ставлення до майбутнього. Якщо підліток, на думку Л.І. Божович, дивиться на майбутнє з позиції нинішнього, то юнак (старший школяр) дивиться на нинішнє з позиції майбутнього. В юності відбувається розширення часового горизонту – майбутнє стає головним виміром. Змінюється основна спрямованість особистості, яка тепер може позначатися як прагнення до майбутнього, визначення подальшого життєвого шляху, вибір професії.

Початок цього процесу відноситься до підліткового віку, коли підліток замислюється про майбутнє, намагається його передбачити, створює образи (малює картини) майбутнього, не замислюючись при цьому про засоби його досягнення. Суспільство, в свою чергу, ставить перед молодого людиною конкретну і життєво важливу задачу професійного самовизначення, і таким чином створюється характерна соціальна ситуація розвитку. В 9-му класі середньої школи і ще раз у 11-му класі школяр неминуче потрапляє в ситуацію вибору – завершення чи продовження освіти в одній з його конкретних форм, вступу до трудового життя тощо. Соціальна ситуація розвитку в ранній юності – «поріг» самостійного життя.

Складність ситуації вибору дев'ятикласника в тому, що часто ні він сам, ні навіть його батьки повною мірою не усвідомлюють переломність моменту, його значущість, для наступного життя. Практика свідчить про те, що саме на цьому етапі рішення приймається часто випадково, під впливом зовнішніх обставин: подруга вмовила піти вчитися разом, коледж знаходиться поблизу від місця проживання... А пізніше вже здобута, але нелюбима професія помічає пунктиром життєвий шлях. Звичайно, все ще можна змінити, але втрачено час, здобувається досвід невдач, занижена самооцінка тощо.

В юності відбувається принципово важлива зміна в поглядах на майбутнє, тепер предметом обмірковувань стає не тільки кінцевий результат, але й способи та шляхи його досягнення. Особливої складності набула задача професійного орієнтування в сучасних соціокультурних умовах, коли старші (батьки і вчителі) часто самі невпевнені в правильності своїх порад.

Деякі психологи вважають, що ця особливість – самостійність зустрічі зі світом, що змінюється, – взагалі є специфічною для юності. В процесі кризи 17 років (від 15 до 18 років) розв'язується задача становлення людини як суб'єкта власного розвитку.

Юність не є стійким періодом онтогенезу, і можливі найрізноманітніші індивідуальні варіанти розвитку. Крім того, рання юність (старший шкільний вік), на відміну від іншого періоду, відрізняється вкрай нерівномірним розвитком як на міжіндивідуальному рівні, так і на внутрішньо індивідуальному (час настання біологічної, когнітивної, соціальної, емоційної зрілості в однієї і тієї самої дитини часто не співпадає).

Період юності складає частину розгорнутого перехідного етапу від підліткового віку до самотійного дорослого життя. Разом з тим, це відносно самотійний період, який має власну цінність. Його необхідність диктується ускладненням соціального життя і тих вимог, які сучасне розвинене суспільство ставить до рівня професійної освіти і особистісної зрілості дорослих представників.

У вітчизняній психології юність розглядається як психологічний вік переходу до самотійності, період самовизначення, набуття психічної, ідейної та громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості. Виділяють **ранню юність** (від 15 до 17 років) – це старші класи середньої школи і **пізню юність** (від 17 до 21 року) – вища школа.

Рання юність відрізняється нерівномірністю розвитку як на міжіндивідуальному (відмінності між старшокласниками за фізіологічними параметрами), так і на внутрішньо-індивідуальному рівні (неспівпадання часу настання біологічної, когнітивної, соціальної, емоційної зрілості в індивіда). Невизначеність положення (в одних ситуаціях визнають дорослим, в інших – ні) і вимог, що ставляться перед юнаками, по-своєму переломлюється в юнацькій психіці.

Соціальна ситуація розвитку полягає в тому, що суспільство ставить перед юнацтвом задачу професійного самовизначення в плані реального вибору. Професійне самовизначення стає психологічним центром соціальної ситуації розвитку.

Вибір здійснюється двічі: перший раз у 9 класі, в зв'язку з вибором форми завершення середньої освіти; другий раз – в 11 класі середньої школи, коли плануються шляхи одержання вищої освіти чи включення до трудового життя, тобто двічі старшокласник потрапляє в ситуацію вибору продовження освіти в одній з її конкретних форм.

Професійне самовизначення як центр соціальної ситуації розвитку формує своєрідну внутрішню позицію старшокласника, яка пов'язана зі зміною ставлення до майбутнього. Зверненість у майбутнє, побудова життєвих планів і перспектив – афективний центр життя юнацтва.

Перехід від ранньої юності до пізньої знаменується зміною акцентів розвитку: період попереднього самовизначення завершується і здійснюється перехід до самореалізації.

Пізня юність характеризується як період завершення попереднього самовизначення і перехід до самореалізації.

Професійне самовизначення – це багатовимірний і багатоступеневий

процес, в якому відбувається виділення задач суспільства і формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

Професійне самовизначення можна розглядати як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які ця особистість повинна послідовно розв'язати протягом певного періоду часу; як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми перевагами і схильностями, з одного боку, і потребами існуючої системи суспільного розподілу праці, а з іншого – як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність (І.С. Кон).

Професійне самовизначення не можна розглядати як «стоп-кадр» процесу розвитку: досвід, що набувається на обраному шляху змінює картину можливостей людини і напрям її подальшого розвитку. Професійне самовизначення складає важливий момент особистісного самовизначення, розглядається як неперервний процес пошуку сенсу в професійній діяльності, яка обирається, засвоюється і виконується, як процес чергових виборів, кожний з яких – важлива життєва подія, що визначає подальші кроки на шляху професійного розвитку особистості. Центром професійного самовизначення є ціннісно-моральний аспект, розвиток самосвідомості, потреба в професійній компетентності.

Психологічні чинники, які складають основу професійного самовизначення:

- усвідомлення цінності суспільно корисної праці;
- загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації в країні;
- усвідомлення необхідності загальної і професійної підготовки для повноцінного самовизначення і самореалізації;
- загальна орієнтація у світі професійної праці;
- виділення подальшої професійної мети (мрії);
- узгодження мрії з іншими важливими життєвими цілями (сімейними, особистими);
- знання про вибрані цілі;
- знання про внутрішні перепони, які ускладнюють досягнення вибраної мети тощо.

Етапи професійного самовизначення (тривалість етапів варіює залежно від соціальних умов та індивідуальних особливостей розвитку):

- дитяча гра (дитина приймає на себе різні професійні ролі і «програє» окремі елементи пов'язаної з ними поведінки);
- підліткова фантазія (підліток бачить себе в мріях представником тієї чи іншої привабливої для нього професії);
- попередній вибір професії (охоплює весь підлітковий і більшу частину юнацького віку: відбувається сортування і оцінка різних видів діяльності з точки зору інтересів учня, потім – його здібностей, нарешті, з точки зору системи цінностей);
- практичне прийняття рішення (вибір професії: визначення рівня

кваліфікації майбутньої праці, об'єму і тривалості підготовки до неї; вибір спеціальності).

До об'єктивних умов професійного самовизначення належать: соціальне становище, матеріальний добробут сім'ї, рівень освіти батьків, соціальна престижність професії.

В сучасному розумінні професійне самовизначення розглядається не тільки як конкретний вибір професії, але і як безперервний процес пошуку смислу в обраній професійній діяльності.

Вже на попередніх вікових ступенях складаються уявлення про ряд професій. Поінформованість про професії, урахування позиції близьких людей, особисті схильності і здібності мають вплив на професійне самовизначення молодих людей.

Рішення про вибір професії приймається протягом кількох років, проходячи ряд стадій. На стадії фантастичного вибору (до 11 років) дитина, розмірковуючи про майбутнє, ще не вміє пов'язувати цілі і засоби. Первинний вибір, що здійснюється на цій стадії, здійснюється в умовах малодиференційованого уявлення про професії, при відсутності виражених інтересів і схильностей. В міру інтелектуального розвитку підліток чи юнак все більше цікавляться умовами реальності, але ще не впевнені у своїх здібностях – стадія пробного вибору (до 16-19 років). Поступово фокус їх уваги зсувається з суб'єктивних чинників до реальних обставин. З численних варіантів поступово виділяються кілька найбільш реальних і прийнятних варіантів, між якими і слід здійснювати вибір. Стадія реалістичного вибору (після 19 років) включає обговорення питання з поінформованими особами, усвідомлення можливості конфлікту між здібностями, цінностями й об'єктивними умовами реального світу.

Діти з більш забезпечених і освічених сімей, зазвичай, хочуть залишитися в тій самій соціально-професійній групі. Інші, навпаки, прагнуть підвищити свій соціально-професійний статус, одержати кращу освіту і кваліфікацію, що схвалюють і батьки. Освітній рівень батьків важливіший, ніж матеріальний добробут.

Особливістю самовизначення сучасних старшокласників є орієнтація на престижність професій, на елітність, захопленість ідеєю швидкої кар'єри, багатства. За допомогою витонченої маніпуляції засобів масової інформації і громадської думки формується основа для професійного вибору конкретної людини, що підриває саму суть самовизначення. Однак, престиж тієї чи іншої професії знаходиться в зворотній залежності до її масовості: чим престижніша професія, тим більше в ній буде претендентів на одне місце і тим більше число з них буде відсіяне.

Соціальне становлення молодих відбувається в умовах, коли природне прагнення до самоствердження зіштовхується зі зростаючою конкуренцією, високими вимогами до особистості на ринку праці. У цих умовах формування готовності старшокласників до самовизначення актуалізується проблема педагогічного супроводу життєвого, професійного і особистісного

вибору, професійного супроводу, надання допомоги учням у виборі професії чи наступної освіти.

До суб'єктивних умов професійного самовизначення відносять: *вік, рівень поінформованості, рівень домагань*.

Існує небезпека затягування старшокласником професійного самовизначення, у зв'язку з відсутністю виражених і стійких інтересів. Допомога в даному випадку полягає в своєчасному (протягом всього навчання) розширенні кругозору й інтересів учня, ознайомленні з різними видами діяльності, залученні до спільної праці. Незважаючи на те, що раннє самовизначення вважається чинником позитивним, воно також має свої недоліки: категоричність вибору і небажання розглядати інші варіанти часто слугують свого роду психологічним захисним механізмом, засобом піти від болісних сумнівів, що в майбутньому може привести до розчарування.

Дуже важливий рівень поінформованості про майбутню професію, а також рівень особистих домагань, який включає оцінку власних об'єктивних можливостей і здібностей. У 15-17річних юнаків і дівчат рівень домагань часто завищений – це нормально і навіть корисно, якщо стимулює до росту і подолання труднощів. Існують і статеві відмінності: диференціація професійних інтересів починається раніше у юнаків, вони критичніше оцінюють можливості і вимогливіше ставляться до майбутньої професії, водночас як дівчата легше миряться з невдачами, надаючи більшого значення улаштуванню сімейного життя.

Таким чином, *соціальна ситуація розвитку в ранній юності* – «поріг» самостійного життя. Цю особливість юності влучно визначив соціолог В.Н. Шубкін, який назвав юність доленосним періодом життя, в якому ціна помилки не двійка, а іноді безкорисно прожиті роки. У сучасних соціокультурних умовах задача професійного орієнтування набуває особливої складності, оскільки як батьки, так і вчителі часто самі невпевнені в правильності своїх порад. На думку М.Р. Гінзбурга, вибір професії фактично означає проектування в майбутнє певної соціальної позиції.

Провідна діяльність в юнацькому віці. В психологічних періодизаціях Д.Б. Ельконіна і О.М. Леонтьєва провідною діяльністю в юності визнається навчально-професійна діяльність. Незважаючи на те, що у багатьох випадках юнак продовжує залишатися школярем, навчальна діяльність в старших класах повинна набути нової спрямованості і нового змісту, орієнтованого на майбутнє. Мова може йти про вибіркове ставлення до деяких навчальних предметів, пов'язаних з запланованою професійною діяльністю і необхідних для вступу до ЗВО, про відвідання підготовчих курсів, про включення до реальної трудової діяльності в пробних формах. В інших випадках юнаки і дівчата ще більше наближаються до виробничої сфери: продовжують освіту в ПТУ, технікумах, коледжах, технічних ліцях чи починають власне трудове життя, поєднуючи роботу з навчанням у вечірніх школах.

На думку Д.І. Фельдштейна, в юнацькому віці характер розвитку визначають праця і учіння як основні види діяльності.

Інші психологи говорять про професійне самовизначення як провідну діяльність у ранній юності. І.В. Дубровіна уточнює, що до моменту закінчення школи про саме самовизначення говорити рано, адже це тільки намір, плани на майбутнє, не реалізовані ще в дійсності. В старших класах формується психологічна готовність до самовизначення. Готовність до самовизначення означає незавершені в своєму формуванні психологічні структури і якості, а певну зрілість особистості, тобто сформованість психологічних утворень і механізмів, що забезпечують можливість зростання особистості нині і в майбутньому.

В ранньому юнацькому віці професійне самовизначення складає важливий момент особистісного самовизначення, але не вичерпує його. Бачення себе майбутнім професіоналом є показником зв'язку молодої людини з суспільством, входження в суспільство. Вибір професії фактично означає проектування в майбутнє певної соціальної позиції.



8.9. Розвиток особистості в ранній юності. Інтелектуальний розвиток в юності

Психологічною особливістю раннього юнацького віку є спрямованість у майбутнє. Важливим чинником розвитку особистості в ранній юності є прагнення старшокласника будувати життєві плани, осмислювати побудову життєвої перспективи.

Життєвий план – широке поняття, яке охоплює всю сферу особистого самовизначення (рід занять, стиль життя, рівень домагань, рівень прибутків тощо). У старшокласників життєві плани часто ще досить розпливчасті і не вичленяються мрії. Старшокласник просто уявляє себе в найрізноманітніших ролях, порівнюючи міру їх привабливості, але ще не може остаточно вибрати щось для себе і часто нічого не робить для досягнення задуманого.

Про життєві плани у власному сенсі слова можна говорити лише тоді, коли до них включені не тільки цілі, а й способи їх досягнення, коли молода людина прагне оцінити власні суб'єктивні й об'єктивні ресурси. Л.С. Виготський розглядав життєві плани як показник оволодіння особистістю своїм внутрішнім світом і як систему пристосування до дійсності, пов'язуючи з ними «цільову» регуляцію принципово нового типу. Попереднє самовизначення, побудова життєвих планів на майбутнє – центральне психологічне новоутворення юнацького віку.

Основою для планування, суб'єктом власного майбутнього є існуюча в суспільстві модель «типового життєвого шляху» члена даного суспільства. Ця модель закріплена в культурі, системі цінностей суспільства, в її основу покладено принцип своєчасності: в який час суб'єкт повинний вкластися, щоб соціально «встигнути», в потрібний час зробити наступний крок.

Ці орієнтири не завжди відомі сучасним старшокласникам, крім того,

самі ці орієнтири в останні десятиліття підлягали істотному перегляду. Молоді люди часто змушені самотійно розробляти життєві цілі і знаходити способи їх виконання. У результаті цього багато аспектів свого майбутнього життя юнаки і дівчата сприймають як проблемні. Якщо старшокласники 1960-1970-х років чекали на своє майбутнє з оптимізмом, то старшокласники 1990-х років переживали своє майбутнє як проблему.

В західній психології процес самовизначення позначається як процес формування ідентичності. Е. Еріксон розглядав пошук особистісної ідентичності як центральну задачу періоду дорослішання, хоча перевизначення ідентичності може відбуватися також в інші періоди життя. Ідентичність як усвідомлення тотожності суб'єкта самому собі, неперервності власної особистості в часі вимагає відповіді на запитання: «Який я? Яким мені хотілося б стати? За кого мене приймають?» В період дорослішання, на тлі різких фізичних і психічних трансформацій та нових соціальних очікувань, необхідно досягти нової якості ідентичності, тобто об'єднати різні властивості, пов'язані з сімейними, тендерними, професійними ролями, в несуперечливу цілісність (яка я дочка й онучка, спортсменка і студентка, майбутній лікар і майбутня дружина), узгодити внутрішню оцінку себе та оцінку, що дається іншими.

Навчання в старших класах школи пов'язане зі значними змінами і ускладненням структури і змісту навчального матеріалу, збільшенням його обсягу, що підвищує рівень вимог до учнів. Від них очікують гнучкості, універсальності, продуктивності пізнавальної діяльності, чіткості, самотійності в розв'язанні когнітивних задач.

Спрямованість на майбутнє, постановка задач професійного й особистісного самовизначення відбивається на всьому процесі психічного розвитку, включаючи і розвиток пізнавальних процесів.

Порівняно з підлітками, у старшокласників помітно підвищується інтерес до школи й учіння, оскільки навчання набуває безпосереднього життєвого сенсу, пов'язаного з майбутнім. Також виникає виражений інтерес до різних джерел інформації (книг, кіно, телебачення). Підсилюється потреба в самотійному набутті знань, пізнавальні інтереси набувають широкого, стійкого і дієвого характеру, зростає свідоме ставлення до праці і навчання. Індивідуальна спрямованість і вибірковість інтересів пов'язана з життєвими планами.

В цей період відбувається і вдосконалення пам'яті школярів. Це стосується не тільки збільшення об'єму пам'яті, але й зміни способів запам'ятовування. Поряд з мимовільним запам'ятовуванням у старших школярів спостерігається широке використання раціональних прийомів довільного запам'ятовування матеріалу. Старші школярі набувають метакогнітивні вміння (такі, як поточний самоконтроль і саморегуляція), які, в свою чергу, впливають на ефективність їх пізнавальних стратегій.

Характерний рівень когнітивного розвитку в юності - формально-логічне, формально-операціональне мислення. Це абстрактне, теоретичне,

гіпотетико-дедуктивне мислення, непов'язане з конкретними умовами зовнішнього середовища, існуючими в даний момент.

Одним з важливих новоутворень інтелектуальної сфери в юнацькому віці стає розвиток теоретичного мислення. Старшокласники і студенти молодших курсів частіше ставлять собі запитання «чому?» їхня мисленнєва діяльність активніша і самостійніша; вони критичніше ставляться як до викладачів, так і до змісту одержуваних знань. Змінюється уявлення про цікавість предмету: якщо молодші підлітки цінують захоплення предметом і його фактологічною й описовою стороною, то старшокласник цікавиться тим, що неоднозначне, що невивчене, що вимагає самостійного міркування. Вони цінують нестандартну форму подання матеріалу, ерудицію викладача.

Другою особливістю інтелектуального розвитку в юнацькому віці слід вважати виражену тягу до узагальнень, пошуку загальних закономірностей і принципів, що стоять за окремими фактами. Ніхто так, як старшокласники, не любить «великих» теорій і не тяжіє до глобальних, «космічних» узагальнень. Однак широта інтересів, як правило, поєднується в юнацькому віці з відсутністю системи і метода в одержанні знань і навичок – інтелектуальним дилетантизмом.

Третьою характерною рисою є поширена юнацька схильність перебільшувати свої інтелектуальні здібності і силу свого інтелекту, рівень знань і самостійності, тяжіння до показної, вигаданої інтелектуальності. Майже у всіх старших класах з'являється певна кількість байдужих, нудьгуючих школярів; навчання здається їм повсякденним і примітивним порівняно з можливостями реального життя; вони поводять себе так, ніби все, що розповідає вчитель, нудне, аксіоматичне, давно всім відоме, непотрібне і не має нічого спільного з реальною наукою, інтелектом. Вони люблять ставити вчителям «каверзні запитання», а одержавши відповідь, знизують плечима, розводять руками.

В юнацтві збільшується міра індивідуалізації в інтересах і здібностях, причому часто різниця доповнюється, компенсується негативними поведінковими реакціями. Тому в старших класах учитель легко виділяє групу інтелектуалів-відмінників, групу здібних, але «безалаберних» учнів, групу «хронічних трісчників» тощо.

Конкретні особистісні властивості інтелектуально розвинених юнаків можуть бути різними, але всі вони поєднуються з розвиненим інтелектуальним самоконтролем, вираженою мотивацією інтелектуального досягнення, схильністю до самоосвіти тощо. Оскільки шкільна навчальна програма, як правило, регламентована, юнацька творчість іноді повніше і яскравіше виявляється поза навчальних занять – на курсах, факультативах, у гуртках, секціях тощо, де творчість може зберігати ігрові форми й одночасно професійно орієнтувати старшокласників.

Розумовий розвиток в юнацькому віці полягає не стільки в накопиченні знань і навичок, зміні властивостей і структури інтелекту, скільки в формуванні індивідуального стилю розумової діяльності – індивідуально-

своєрідної системи психологічних засобів, які свідомо чи стихійно використовує людина з метою найкращого урівноваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності.

В пізнавальних процесах це виступає як стиль мислення, який тісно пов'язаний з типом нервової діяльності юнака, темпераменту, умовами виховання і навичками самовиховання.

Удосконалюється володіння складними інтелектуальними операціями аналізу і синтезу, теоретичного узагальнення і абстрагування, аргументування і доведення. Для юнаків і дівчат характерними є встановлення причинно-наслідкових зв'язків, систематичність, стійкість і критичність мислення, самостійна творча діяльність. Виникає тенденція до узагальненого розуміння світу, до цілісної і абсолютної оцінки тих чи інших явищ дійсності. Ж. Піаже констатував, що «логіка юнацького періоду – це складна когерентна система, відмінна від логіки дитини; вона складає сутність логіки дорослих людей і основу елементарних форм наукового мислення».

Швидко розвиваються спеціальні здібності, часто пов'язані з обраною професійною сферою (математичні, технічні, педагогічні тощо). У результаті когнітивні структури в юності набувають дуже складну будову та індивідуальну своєрідність.

Зміни когнітивних структур слугують передумовою виникнення здатності до інтроспекції, до рефлексії. Власні думки, почуття, вчинки індивіда стають предметом його мисленнєвого розгляду й аналізу. Інший важливий аспект інтроспекції пов'язаний зі здатністю розрізняти протиріччя між думками, словами і вчинками, оперувати ідеальними ситуаціями і обставинами. З'являються можливості для створення ідеалів (сім'ї, суспільства, моралі чи людини), для порівняння їх з реальною дійсністю, для спроб їх реалізації.

Юнаки і дівчата схильні до формулювання широких філософських узагальнень, до теоретизування і висування гіпотез, часто на обмеженому фактичному матеріалі, без знання передумов.

В подальшому, в молодості інтелектуальний розвиток передбачає вихід на якісно новий рівень, пов'язаний з розвитком творчих здібностей і передбачає не просто засвоєння інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи і створення чогось нового: йдеться про здатність побачити проблему, поставити і переформулювати запитання, знаходити нестандартні рішення.



8.10. Особливості спілкування в юнацькому віці

Дослідження соціальної перцепції показують, що в юнацькому віці зростає увага до особистісних, внутрішніх, власне психологічних якостей людей, а увага до зовнішності, одягу, манер, яка властива підліткам,

знижується. У цей час формуються стійкі прагнення прогнозувати інтелектуальні і вольові якості інших, властивості їх характеру, життєві плани і мрії з опорою на зразок, ідеал. Численні юнаки вважають себе досить проникливими в цьому плані і схильні робити висновки про людей на основі власних вражень, атрибуції.

Вікові зрушення у сприйнятті інших рівною мірою стосуються і самосприйняття, самосвідомості. В цей час відзначається тенденція підкреслити власну індивідуальність, несхожість на інших. У юнаків формується власна модель особистості, за допомогою якої вони визначають своє ставлення до себе та інших.

Відкриття «Я», свого унікального внутрішнього світу пов'язане частіше з рядом психодраматичних переживань. Разом з усвідомленням цінності власної особистості, її неповторності, несхожості на інших приходить усвідомлення почуття самотності. Тому зростає потреба в спілкуванні з одночасним підвищенням вибірковості спілкування, оскільки не кожному юнак може довірити свій внутрішній світ. Водночас часто виявляється потреба в самотності, бажання побути наодинці з самим собою.

Як відомо, «Я» дитини зводиться до суми її ідентифікацій з іншими - значущими дорослими людьми. В юнацькому віці ситуація формування «Я» змінюється: орієнтація одночасно на кількох значущих інших робить психологічну ситуацію невизначеною, суперечливою, часто внутрішньо конфліктною. Неусвідомлюване бажання позбутися дитячих або нав'язаних дорослими ідентифікацій активізує рефлексію і почуття власної неповторності. Саме тому для юності є характерними почуття і страх самотності.

З іншого боку, уявлення про себе в юності зумовлене і груповим образом «Ми» – образом типового однолітка своєї статі. Причому типовий ровесник існує в свідомості юнака як набір загальних, психологічно менш диференційованих рис, ніж образ власного «Я», який тонший, детальніший і м'якший, ніж груповий. У одному з досліджень юнакам і дівчатам пропонувалося описати, які психологічні якості типові для юнаків і дівчат їхнього віку, а потім – для них самих. Виявилося, що юнаки вважають себе менш сміливими, менш товарицькими і життєрадісними, але добрішими і здатними зрозуміти іншу людину. Дівчата приписують собі меншу товарицькість, але більшу щирість, справедливість, вірність.

Властива юнацьким групам вибірковість у спілкуванні і жорстокість до «чужаків», що відрізняються кольором шкіри, соціальним походженням, смаками, здібностями, манерами тощо, – це захист для почуття власної ідентичності від знеособлення і змішування. Саме тому деталі одягу, жаргон чи жести стають знаками, які відрізняють «своїх» від «чужих». Створюючи замкнуті групи і поширюючи власну поведінку, ідеали і «ворогів», юнаки не тільки допомагають один одному впоратися з ідентифікацією, але і таким чином перевіряють один одного на здатність зберігати вірність. Готовність до такої перевірки, зокрема, пояснює і той відголос, який тоталітарні секти і

концепції знаходять у молоді тих країн і класів, які втратили чи втрачають свою групову ідентичність.

Юнацький вік традиційно вважається віком проблеми батьків і дітей.

«Ми і Вони (дорослі)» – одна з провідних тем юнацької рефлексії, основа формування особливої юнацької субкультури (в одязі, манерах, смаках, інтересах, поведінці, судженнях тощо).

Практично не існує жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки юнака, які не були б пов'язані з сімейними умовами. Максимальну роль в формуванні їхньої особистості і моделей взаємодії з оточуючими відіграє рівень освіченості і загальної культури батьків. Друге за значенням і впливом це склад сім'ї і характер взаємовідносин між її членами; багато в чому це визначає в подальшому і власну сімейну ситуацію юнаків і дівчат. Третє – це стиль взаємостосунків з батьками і міра емансипації від них.

Юнаки прагнуть бути з дорослими на рівних і хотіли б бачити в них друзів і порадників, а не наставників. Оскільки йде інтенсивне засвоєння «дорослих» ролей і форм соціального життя, вони часто потребують спілкування з дорослими, тому в цей час можна спостерігати, як часто юнаки і дівчата шукають поради і дружби у старших за віком. За даними Т.Н. Мальковської, приблизно 70% юнаків і дівчат хотіли б бути схожими на своїх батьків.

Водночас в юнацькому віці зростає прагнення уособитися від впливу сім'ї, звільнитися від залежності. Тому невміння чи небажання батьків визнати автономію своїх дітей часто призводить до конфліктів.

В юнацькому віці автономія від дорослих і значення спілкування з однолітками зростає. Загальна закономірність така: чим гірше, складніше складаються стосунки з дорослими, тим інтенсивнішим буде спілкування з однолітками. «Значущість» батьків і однолітків принципово неоднакова в різних сферах юнацької діяльності. Максимум автономії вони вимагають у сфері дозвілля, розваг, вільного спілкування, внутрішнього життя, споживацьких орієнтацій. Тому психологи говорять не про зниження впливу батьків, а про якісні зрушення в юнацькому спілкуванні.

Приблизно така сама ситуація складається і в навчальному закладі. Оскільки формально старшокласник зберігає залежність від викладачів-дорослих, зростає потреба в однолітках, в ідентифікації з загальною масою ровесників. Ставлення до викладачів і навчального закладу залежить від кількох чинників:

- від ставлення до школи, гімназії, коледжу чи училища як установи (його престижності, спеціалізації, змістом освіти тощо);
- від ставлення до майбутньої спеціальності, процесу навчання і знань;
- від ставлення до викладачів і однокласників.

В першу чергу йдеться про професійне самовизначення, що формує ставлення до викладачів як знайомих, професіоналів тощо. Якщо підлітки оцінюють викладача за зовнішнім чинником викладання, захопленням предметом і наочністю форми навчання, то юнаки роблять акцент на його

професійній компетентності і необхідності тих чи інших знань та умінь для майбутньої професійної діяльності. В цілому ставлення юнацтва до викладачів більш зріле, «доросле», але часто воно вироджується в примітивний практицизм, який переноситься на стосунки з викладачами як людьми. У юнаків з'являється сильне критичне ставлення до людей взагалі і викладачів зокрема. Але воно поєднується з пасивним, невмілим, ззовні мотивованим ставленням до навчання і самоосвіти: зокрема, скарги на навчальне перевантаження часто поєднуються з небажанням працювати самостійно, вимогою давати більше матеріалу під диктовку.

Важливим моментом цього вікового етапу є вибір майбутньої професії. Вже на попередніх вікових етапах складаються уявлення про ряд професій. Ставлення юнака до тієї чи іншої професії складається на основі певних знань про специфіку професійної діяльності, позитивного чи негативного емоційного сприйняття всього, що пов'язане з професією: урахування особистісних, фізичних, психічних і матеріальних можливостей.

Для юнаків характерна також завищена оцінка своїх можливостей і рівня досягнень порівняно з оцінками викладача, престижу свого навчального закладу. Референтні групи юнаків також часто знаходяться поза стінами школи, гімназії, коледжу.

У відносинах з окремими викладачами юнаки готові задовольнятися більш чи менш спеціалізованими стосунками інтелектуального порядку. Влада викладача, хоча і береться до уваги, оцінюється нижче влади, наприклад, спортивного тренера, батьків. Але вміння справедливо користуватися владою старшокласники завжди оцінюють у викладача високо. Якщо підлітки в оцінці викладача на перше місце ставлять його людські якості, на друге – професійну компетентність, рівень знань і якість викладання, а на третє – вміння справедливо розпоряджатися владою, то юнаки вище за все цінують професійно-педагогічні якості викладача. Водночас на друге місце вони ставлять його людські якості, приписуючи часто улюбленим викладачам вищий рівень емпатії, розуміння, навіть порівняно з батьками.

Але функції однолітків, друзів, «просвітителів» у юності переходять до однолітків, потреба в спілкуванні з якими навіть у дуже інтровертованих юнаків у цей час прогресивно зростає. Спілкування з однолітками розв'язує низку специфічних задач:

- це дуже важливий канал специфічної інформації, яку не можна або соромно одержати від дорослих;
- це специфічний вид діяльності і міжособистісних стосунків (засвоєння статусів і ролей, відпрацювання комунікативних навичок і стилів спілкування тощо);
- це специфічний вид емоційного контакту (усвідомлення групової приналежності, автономія, емоційне благополуччя і стійкість).

Говорячи про товариство однолітків, психологи мають на увазі не стільки товариство однакових за віком юнаків і дівчат, скільки людей з

однаковим соціальним статусом, потребами тощо – те, що складає юнацьку субкультуру. В цьому віці з'являються перші дружні і любовні прив'язаності досить тривалого, хоча переважно романтичного характеру.

Таким чином, специфіка спілкування з дорослими: зростаюча демократизація взаємостосунків поколінь, розв'язання проблеми автономії дорослих дітей – поведінкової (потреба і право юнака самостійно розв'язувати питання, які стосуються його особисто), емоційної (потреба і право мати власні прив'язаності), моральної і ціннісної автономії (потреба і право на власні погляди); розв'язання проблеми авторитету батьків, взаєморозуміння у стосунках з батьками; нерівномірність спілкування, коли за стрімкою інтенсифікацією спілкування настає період спаду інтенсивності спілкування до накопичення нових проблем. Змістом спілкування є проблеми пошуку сенсу життя, пізнання самого себе, життєвих планів і шляхів їх реалізації, взаємостосунків між людьми, одержання інформації, пов'язаної зі сферою інтересів старшокласника і професійною приналежністю дорослого.

Ефективна взаємодія можлива тільки в умовах співробітництва на основі взаєморозуміння і взаємопідтримки. Разом з тим, як показали результати психологічних досліджень 1980-х рр., потреба в неформальному спілкуванні з батьками задовольняється в юнацькому віці менше, ніж наполовину.

Зміст і характер спілкування юнаків зі всіма категоріями партнерів визначаються рішенням проблем, пов'язаних зі становленням і реалізацією їх як суб'єктів, стосунків у значущих сферах життєдіяльності. Ціннісно-сміслова домінанта спілкування виявляється в провідній тематиці бесід старшокласників: обговорення особистих справ (своїх і партнерів), взаємостосунків людей, свого минулого, планів на майбутнє, взаємин юнаків і дівчат, стосунків з товаришами, з учителями, з батьками, свого фізичного й інтелектуального розвитку.

Спілкування юнаків і дівчат з дорослими, з батьками передбачає зростаючу демократизацію взаємостосунків поколінь, розв'язання проблеми автономії дітей і авторитету батьків, проблеми взаєморозуміння між ними. Стосунки з дорослими складні, але фактично вплив батьків з багатьох важливих проблем залишається для юнаків переважаючим. Зміст спілкування з дорослими включає в себе проблеми пошуку смислу життя, пізнання самого себе, життєвих планів і шляхів їх реалізації, взаємин між людьми, одержання інформації, пов'язаної зі сферою інтересів старшокласника і професійною приналежністю дорослого.

Спілкування з дорослими протікає нерівномірно, стрімка інтенсифікація спілкування, обговорення проблем і питань змінюється періодом спаду інтенсивності спілкування, поки не будуть накопичені нові нагальні проблеми.

Юнаки і дівчата потребують спілкування з близькими дорослими, у зверненні до їхнього життєвого досвіду в розв'язанні проблеми самовизначення, але ефективна взаємодія можлива тільки в умовах співробітництва на основі взаєморозуміння і взаємопідтримки. Сенс

довірливого спілкування з дорослими для старшокласників полягає в можливості знайти розуміння своїх проблем, співчуття і допомогу в їх розв'язанні. Довірливість у спілкуванні як повага до особистості молодої людини, як віра в її потенційну здатність справитися з життєвими труднощами - важлива основа для нової гармонії стосунків батьків і дітей.

Спілкування з однолітками продовжує відігравати велику роль у житті юнаків. У старших класах відбуваються зміни в орієнтації на місця для спілкування, яким віддається перевага, поряд з орієнтацією переважно на спілкування вдома і в школі, відбувається подальше освоєння соціального простору (вулиць, центру міста).

В юнацькому віці відбувається збільшення потреби в спілкуванні, збільшення часу на спілкування і розширення його кола (не тільки в школі, сім'ї, по сусідству, але і в різних географічних, соціальних, віртуальних просторах).

Паралельно з розширенням сфери спілкування відбувається і поглиблення, індивідуалізація спілкування. У молодих людей розвивається здатність установлювати дружні стосунки, більш вибіркові, тісні і глибокі. Пошук друга починається вже в підлітковому віці, але юнацька дружба інтимніша і стабільніша. Юнацька дружба характеризується вірністю, близькістю, стійкістю – друг вперше усвідомлюється як інший Я: один шукає в другові переважно підтвердження свого Я; другий сам ідентифікується з другом аж до втрати власної індивідуальності; третій шукає в другові доповнення, зразок для наслідування, психологічний захист. Від цих психологічних потреб залежить і вибір друзів, і характер взаємостосунків між ними. Йому можна «вилити душу», з ним можна поділитися своїми переживаннями, секретами і сподіватися на пораду, взаєморозуміння, емоційне тепло, щирість. Це перша самотійно вибрана, глибоко особиста прихильність, яка передує, і певною мірою передбачає інші уподобання, зокрема кохання. Дружба і приятелювання розрізняються молодими людьми, число друзів, зазвичай, невелике. Юнацька дружба поліфункціональна і різноманітна: від простого спільного проведення часу до глибокої сповідальності і саморозкриття.

В юнацькій дружбі чітко проявляються тендерні комунікативні особливості: так, потреба в інтимній дружбі виникає у дівчат на 1,5-2 роки раніше, ніж у хлопців, при цьому дружба дівчат емоційніша.

Загалом психологія спілкування в юнацькому віці будується на основі суперечливого переплетіння двох потреб: уособлення і афіліації (потреби в приналежності, входження до певної групи).

Однак, юнацька дружба має свої складності: властиві віку вимогливість і критичність стосовно іншого, безкомпромісність, підвищена егоцентричність породжує хворобливі труднощі і напруженість у взаємостосунках з значущими і близькими однолітками.

В ранній юності сильніше порівняно з попередніми віковими етапами, виявляється потреба в самотності. Комунікативна самотність – це

спілкування з деяким ідеальним партнером, зі своїм Я, з уявними особами. На самоті юнаки і дівчата програють ролі, які їм недоступні в реальному житті. Вони роблять це в іграх-мріях, переважно рефлексивних і соціальних.

Перше кохання також певною мірою є наслідком прагнення молоді людини до емоційного контакту, душевної близькості, до розуміння. Кохання в юнацькому віці, зазвичай, набуває форм симпатії, захоплення, закоханості або ж форму дружби-кохання. У всіх своїх проявах перше кохання – це важливе випробування в юності, яке багато в чому впливає на розвиток особистості юнака [3].



ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 1.

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на особливостях підліткового віку.

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці.
2. Фізіологічні особливості розвитку підлітка.
3. Криза підліткового віку та підходи до її аналізу.
4. Провідна діяльність у підлітковому віці. Навчальна діяльність підлітків.
5. Розумовий розвиток в підлітковому віці. Сенсорний розвиток.
6. Розвиток особистості в підлітковому віці.
7. Загальна характеристика юнацького віку. Криза юнацького віку.
8. Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці. Професійне самовизначення.
9. Розвиток особистості в ранній юності. Інтелектуальний розвиток в юності.
10. Особливості спілкування в юнацькому віці.

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

Притча «Про майстра».

Оголошення мети практичного заняття.

2. Навчальне питання: «Соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Особливості соціальної ситуації розвитку в підлітковому віці.
2. Чим відрізняється соціальна ситуація в підлітковому віці?
3. У чому полягає суть соціальної ситуації розвитку?
4. Які основні психологічні потреби підлітка?

5. Інтимно-особисте спілкування з однолітками – це...
6. Яке ставлення підлітка до дорослого?
7. Чи є типовими проблеми у взаємостосунках з батьками та конфлікти з учителями?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

3. Навчальне питання: «Фізіологічні особливості розвитку підлітка».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Фізіологічні особливості розвитку підлітка.
2. Назвіть фази фізіологічного дозрівання.
3. У чому проявляється настання підліткового віку?
4. Які основні аспекти фізичного дозрівання?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

4. Навчальне питання: «Криза підліткового віку та підходи до її аналізу».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Підходи до розуміння кризи підліткового віку.
2. Зміст кризи підліткового віку.
3. Які психологічні зміни відбуваються в розвитку особистості підлітка?
4. Підліткова криза – це...
5. Які три фази проходить криза підліткового віку?
6. Які варіанти перебігу вікових криз виокремив Л.С. Виготський?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5. Робота в підгрупах «Порада».

6. Навчальне питання: «Провідна діяльність у підлітковому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Провідна діяльність у підлітковому віці
2. Як формується нормативність у підліткових групах?
3. Чим відрізняються підлітки у підлітковій групі при всій їх орієнтації на утвердження себе серед однолітків?
4. Що має для підліткового віку велике значення?
5. Чим зумовлюється спілкування підлітка?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

7. Навчальне питання: «Навчальна діяльність підлітків».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Що є важливим під час навчальної діяльності для емоційного благополуччя підлітка?
2. Особливості навчальної діяльності підлітків.
3. Що впливає на формування ставлення підлітка до навчальних предметів?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

8. Навчальне питання: «Розумовий розвиток в підлітковому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Опишіть особливості розумового розвитку в підлітковому віці.
2. Входження у реальність образно-знакових систем мови – це...
3. Чим користуються підлітки в неформальних підліткових і молодіжних групах.
4. Що індивідуалізує самосвідомість підлітка?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

9. Навчальне питання: «Сенсорний розвиток».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Графічний образ – це...
2. Шляхом чого відбувається сенсорний розвиток підлітка?
3. Чи здатний підліток керувати своїм довільним запам'ятовуванням?
4. Чи може уява у підлітковому віці перетворитися в самостійну внутрішню діяльність?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

10. Навчальне питання: «Розвиток особистості в підлітковому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Особливості розвитку особистості в підлітковому віці?
2. Чи відбуваються суттєві зміни мотивації в підлітковому віці?
3. Яку проблему вважав Л.С. Виготський ключовою для підліткового періоду?
4. Які фази підліткового віку виокремив Л.С. Виготський, пов'язуючи їх зі змінами у сфері інтересів?
5. Які є, на думку Д.Б.Ельконіна, домінуючі потреби підліткового віку?
6. Чи включає в себе самосвідомість підлітка всі компоненти самосвідомості?
7. Назвіть види дорослості (за Т.В. Драгуновим).
8. Як виявляється у підлітка почуття дорослості?
9. Який характер носить у підлітка самооцінка?
10. Чим характеризується моральний розвиток підлітка?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

11. Підведення підсумків практичного заняття.

12. Завдання на наступне практичне заняття.

12.1. Підготуватися до опитування з наступних питань:

1. Криза юнацького віку.
2. Загальна характеристика юнацького віку.
3. Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці.
4. Професійне самовизначення.
5. Розвиток особистості в ранній юності.
6. Інтелектуальний розвиток в юності.

7. Особливості спілкування в юнацькому віці.

12.2. Рекомендована література:

1. Белякова С.М. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості дітей підліткового віку. *Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції учнівської молоді, здобувача, аспірантів, молодих учених та науковців. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 23-27.

2. Зінченко О.В. Особливості прояву основних потреб особистості в інтервалі 17-19 років і їх зв'язок із кризою ідентичності / О.В.Зінченко. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : збірник наукових праць. Серія 12. Психологічні науки. Вип. 38 (62) / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. С. 90-97.

3. Вікова психологія : конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми: Сумський державний університет, 2024. 190 с.

4. Кацавець Р.С. Психологія розвитку особистості: навч. посібник. Київ : Алера, 2024., 152 с.

5. Меленчук Н.І., Глотова І.В. Життестійкість підлітків з різним типом акцентуації. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Соціальні та поведінкові науки». Вип. 19 (48). 2022. С. 30-45.

6. Особливості прояву негативізму у підлітковому віці. Кубишко І., «Перший крок у науку» матеріали XIV студентської 124 конференції, м. Суми, 24.05. 2023 р. Суми: СумДУ, 2023. «Перший крок у науку» матеріали XIV студентської конференції, м. Суми, 24.05. 2023 р. Суми: СумДУ, 2023. С. 282-284.

7. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для здобувача вищих навчальних закладів /за ред. К.В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 392 с.

7. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.



ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 2.

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на психологічних особливостях юнацтва.

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Криза юнацького віку.
2. Загальна характеристика юнацького віку.

3. Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці.
4. Професійне самовизначення.
5. Розвиток особистості в ранній юності.
6. Інтелектуальний розвиток в юності.
7. Особливості спілкування в юнацькому віці.

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

2. Притча «Два ієрогліфа в слові криза».

3. Навчальне питання: «Криза юнацького віку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Сутність кризи 17-ти років.
2. Як відзначав Д.Б. Ельконін цей кризовий період.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

4. Навчальне питання: «Загальна характеристика юнацького віку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Сучасні уявлення про межі віку.
2. Образи юності в кожній культурі і в різні періоди.
3. Проблема вибору життєвих цінностей молодой людини в юності.
4. Механізм ідентифікації-уособлення.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5. Навчальне питання: «Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці. Професійне самовизначення».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Назвіть психологічний критерій переходу від підліткового до юнацького віку.
2. Чим відрізняється рання юність? (нерівномірністю розвитку)
3. Що стає психологічним центром соціальної ситуації розвитку? (професійне самовизначення)
4. Як характеризується пізня юність? (період завершення попереднього самовизначення і перехід до самореалізації)
5. Що таке професійне самовизначення?
6. Назвіть психологічні чинники, які складають основу професійного самовизначення.
7. Назвіть етапи професійного самовизначення.
8. Що відносять до об'єктивних умов професійного самовизначення?
9. Назвіть особливості самовизначення сучасних старшокласників.
10. Що відносять до суб'єктивних умов професійного самовизначення?
11. Назвіть провідну діяльність в юнацькому віці.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

6. Навчальне питання: «Розвиток особистості в ранній юності».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Що є основою для планування суб'єктом власного майбутнього?
2. Як Л.С. Виготський розглядав життєві плани?
3. Як позначається в західній психології процес самовизначення?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

7. Навчальне питання: «Інтелектуальний розвиток в юності».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Що стає одним із важливих новоутворень інтелектуальної сфери в юнацькому віці?
2. Яку особливість слід вважати другою особливістю інтелектуального розвитку в юнацькому віці?
3. Третьою характерною рисою є юнацька схильність...

Підведення підсумків опрацьованого питання.

8. Навчальне питання: «Особливості спілкування в юнацькому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. З чим пов'язане відкриття «Я» свого унікального внутрішнього світу юнака?
2. Чим зумовлене уявлення про себе в юності?
3. Юнацький вік традиційно вважається віком проблеми...
4. Від яких чинників залежить ставлення юнака до викладачів і навчального закладу?
5. Які специфічні задачі розв'язує спілкування з однолітками?
6. Яка специфіка спілкування з дорослими?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

9. Вправа «Меморандум».

10. Підведення підсумків практичного заняття.

11. Завдання на наступне практичне заняття.

11.1 Підготуватися до опитування з наступних питань:

1. Дорослість як психологічний період.
2. Проблема періодизації дорослості.
3. Рання дорослість
4. Особливості розвитку самосвідомості у ранньому дорослому віці
5. Особливості спонукальної сфери у ранньому дорослому віці
6. Система цінностей на межі 30-річчя
7. Становлення суб'єкта життєдіяльності й індивідуальності на етапі ранньої дорослості
8. Динаміка психофізіологічних функцій у ранньому дорослому віці
9. Розвиток інтелекту в ранньому дорослому віці
10. Особливості емоційного розвитку особистості у ранньому дорослому віці

11. Нормативні кризи дорослості та розвиток особистості.

11.2 Рекомендована література:

1. Белякова С.М. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості дітей підліткового віку. *Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції учнівської молоді, здобувача, аспірантів, молодих учених та науковців. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 23-27.
2. Зінченко О.В. Особливості прояву основних потреб особистості в інтервалі 17-19 років і їх зв'язок із кризою ідентичності / О.В.Зінченко. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : збірник наукових праць. Серія 12. Психологічні науки. Вип. 38 (62) / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. С. 90-97.
3. Вікова психологія : конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми: Сумський державний університет, 2024. 190 с.
4. Кацавець Р.С. Психологія розвитку особистості: навч. посібник. Київ : Алера, 2024., 152 с.
5. Максименко С. Д. Психологічні особливості криз підлітка. Практична психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 200 с.
6. Меленчук Н.І., Глотова І.В. Життестійкість підлітків з різним типом акцентуації. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Соціальні та поведінкові науки». Вип. 19 (48). 2022. С. 30-45.
7. Особливості прояву негативізму у підлітковому віці. Кубишко І., «Перший крок у науку» матеріали XIV студентської 124 конференції, м. Суми, 24.05. 2023 р. Суми: СумДУ, 2023. «Перший крок у науку» матеріали XIV студентської конференції, м. Суми, 24.05. 2023 р. Суми: СумДУ, 2023. С. 282-284.
8. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для здобувача вищих навчальних закладів /за ред. К.В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с.Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 392 с.
9. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.
10. Тарасова Т.Б. Особливості емоційної сфери студентів першого курсу закладу вищої освіти. *Габітус. Науковий журнал*. № 33, 2022 р. С. 164-169 <http://habitus.od.ua/journals/2022/33-2022/29.pdf>





ТЕМА 9. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ. РАННЯ ДОРΟΣЛІСТЬ

ПЛАН ЛЕКЦІЇ

1. Дорослість як психологічний період.
2. Проблема періодизації дорослості.
3. Рання дорослість
4. Особливості розвитку самосвідомості у ранньому дорослому віці
5. Особливості спонукальної сфери у ранньому дорослому віці
6. Система цінностей на межі 30-річчя
7. Становлення суб'єкта життєдіяльності й індивідуальності на етапі ранньої дорослості
8. Динаміка психофізіологічних функцій у ранньому дорослому віці
9. Розвиток інтелекту в ранньому дорослому віці
10. Особливості емоційного розвитку особистості у ранньому дорослому віці
11. Нормативні кризи дорослості та розвиток особистості.



СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЛЕКЦІЇ

9.1. Дорослість як психологічний період

Період дорослості – найбільш довгий період онтогенезу. *Його ділять на три стадії:*

- молодість,
- середня дорослість,
- пізня дорослість (старість).

Виділяють багато ознак дорослості:

- новий характер розвитку, який тепер менше залежить від фізичного зростання та когнітивного удосконалення:
- здатність реагувати на зміни та успішно пристосовуватися до нових умов, позитивно розв'язувати протиріччя та труднощі;
- подолання залежності та здатність брати відповідальність за себе та за інших:
- деякі риси характеру (твердість, розсудливість, надійність, чесність, тощо);
- соціальні та культурні орієнтири (ролі, ставлення) для визначення успішності розвитку.

Відзначимо, що поняття «дорослість» та «зрілість» не є тотожними.

Зрілість – це найбільш соціально активний та продуктивний період життєдіяльності, коли може бути здійснена тенденція до найвищого рівня розвитку інтелекту та особистості. Древні греки називали цей період та стан душі «акме», що означає «вершина», найвищий ступінь.

У теорії Е. Еріксона *зрілість* – це вік «здійснення діянь», найбільш повний розквіт, коли людина стає тотожною сама собі. Головні лінії розвитку людини середніх років – це генеративність та не заспокоєність. Робота та піклування – основні турботи зрілих людей. Якщо особистість виявляється «заспокоєною» в якомусь сенсі, то починається застій та деградація, які проявляються в інфантильності та самопоглинутості.

У гуманістичній психології центральне значення надавалося процесові самоактуалізації, самореалізації дорослої людини. Так, А. Маслоу писав, що особистість, яка самоактуалізується, не обмежується задоволенням дефіцитарних (елементарних) потреб, а прагне до вищих, буттєвих цінностей (таких, як істина, краса, добро тощо). Такі люди прагнуть досягти висот у своїй справі (або, можливо, й вищого рівня). Але необхідно пам'ятати, що самоактуалізація – це процес, який вимагає напруженої роботи над собою.

Г. Олпорт вважав, що зрілість визначається ступенем функціональної автономії її мотивації. Дорослий індивід є здоровим та продуктивним, якщо він перевершив ранні (дитячі) форми мотивації та діє усвідомлено.

Б.Г. Ананьєв підкреслював онтогенетичні зміни, які відбулися за останнє сторіччя: прискорення процесів дозрівання та уповільнення процесів старіння, особливо у сфері інтелекту та особистості сучасної людини, що привело до розширення діапазону дорослості.

В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман вважають, що суть першого ступеня дорослості (17-42 роки) полягає в індивідуалізації системи суспільних цінностей та ідеалів відповідно особистісної позиції людини, яка стає суб'єктом суспільних відносин. Кінцева стадія (після 39 років) – універсалізація – розглядається як потенційна можливість досягнення найвищого духовного розвитку, входження в простір загально- та надлюдських, екзистенційних цінностей.



9.2. Проблема періодизації дорослості

Одна з перших періодизацій належить Ш. Бюлер, яка побудована на засадах самовизначення:

- 1) 16-20 років – передує самовизначенню;
- 2) 16-20 – 25-30 років – фаза проб та пошуків (професії, супутника життя тощо). Життєві цілі часто нереалістичні та змінні;
- 3) 25-30 – 45-50 років – пора зрілості: людина знаходить своє діло та будує сім'ю. Суб'єктивно цей вік переживається як апогей життя, бажання

стають реалістичними, оцінки тверезими. Встановлюється самооцінка, яка відображує результати життєвого шляху;

4) 45-50 – 65-70 – людина, що старіє: завершення професійної діяльності, зникнення активного самовизначення та постановки цілей;

5) старше 70 років – стара людина: звернення до минулого та бажання спокою.

Відомий голландський психолог і психотерапевт Б. Лівехуд наводить як приклад періодизацію Уотерінга, який виділяє *семирічні фази в житті дорослої людини*:

– 21-28 років – завоювання життєвого базису;

– 28-35 років – підтвердження і звірення знайдених основ життя;

– 35-42 року – друга статевая зрілість, переорієнтація в професійних цілях;

– 42-49 років – маніакально-депресивний період;

– 49-56 років – боротьба з власним заходом;

– 56-63 роки – мудрість;

– 63 роки – 70 років – можливість ще раз усвідомлено досягти кульмінації свого життя, можливість «другої молодості».

Однак ці періодизації життєвого шляху носять швидше описовий характер і не спираються на емпіричні дослідження. Хронологічні рамки періоду дорослості досить умовні та залежать від часу закінчення юності та початку періоду старіння.

Нижня межа дорослості різними авторами пов'язується з віком 17 років (Д. Бірен), 21 рік (Д.Б. Бромлей). 20 років для жінок та 21 для чоловіків (за міжнародною класифікацією), 25 років (В.В. Бунак) тощо.

Наприклад, ми можемо бачити, що деякі вчені початок зрілості називають юністю, а ряд інших – ранньої дорослістю або молодістю: одні вчені виділяють юність як окрему фазу, а інші розглядають її як частину молодості. Ще більшою невизначеністю відрізняються характеристики і часові межі середнього віку, або середньої дорослості: від 20 до 35 років (Д. Векслер), від 25 до 40 (Д. Б. Бромлей), від 25 до 50 (Д. Біррен), від 36 до 60 років (відповідно до міжнародної класифікації віку).

Надзвичайно важке і питання дроблення самої зрілості на якісно своєрідні фази, або періоди, встановлення переходів і кордонів, наприклад, між молодістю і середнім віком, середнім віком і літнім. Актуальним є завдання виділення моментів переходу – якісних перетворень як прогресивного, так і інволюційного характеру, переломних («критичних») моментів розвитку, що вкрай необхідно для побудови теорії індивідуального розвитку людини.

Ще більша невизначеність у визначенні верхньої межі. Верхня межа зрілості і початок старості ще більш варіюють в різних періодизаціях у величезному діапазоні: це 55 років (В.В. Бунак, В.В. Гінзбург, Д.Б. Бромлей, Д. Векслер), 60 років (Г. Грім та більшість демографів), 75 років (Д. Біррен).



9.3. Рання дорослість

Рання дорослість є періодом, який настає після юності й характеризується стабільністю у психофізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку. На цьому етапі людина активно реалізує свій особистісний потенціал у різних сферах життєдіяльності, насамперед у професійній.

Загальна характеристика раннього дорослого віку. Ранній дорослий вік охоплює період від 20 до 40 років. Людина в цьому віці є статеводозрілою, в неї розвинуті розумові здібності та інтереси, сформовані система цінностей (світогляд, життєва позиція), цілісний Я-об-раз, готовність до самовдосконалення та професійні наміри. Охоплює він дві фази.

Перша фаза ранньої дорослості

Триває приблизно з 20 до 30 років життя і збігається з молодістю людини. У цей період людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, є здоровою, сильною, витривалою, енергійною, здатною до народження дітей. Активно збагачується її психологічний і соціальний досвід, вона включається в усі види соціальної активності, оволодіває багатьма соціальними ролями. Розвиток особистості людини зумовлюється передусім особливостями сімейного та професійного життя. Вона відходить від батьківської сім'ї, обирає супутника життя, приймає рішення про шлюб і створення сім'ї, народження дітей, займається їх вихованням. Одночасно зі створенням сім'ї людина спрямовує свої зусилля на професійне навчання, пошук постійного місця зайнятості, професійну адаптацію, досягнення професійного успіху, кар'єру.

Друга фаза ранньої дорослості

Охоплює період від 30 до 40 років. Особливості розвитку людини в цей час залежать від ступеня і продуктивності її соціальної активності, досягнутого статусу, перебігу попередніх стабільних і кризових періодів. Новий статус дорослого забезпечується його правами і обов'язками в різних сферах життя й діяльності, консолідацією соціальних і професійних ролей.

У другій фазі ранньої дорослості людині доводиться вирішувати такі проблеми:

1) **проблема професійної кар'єри.** Основною формою соціальної активності людини на цьому етапі її життя є професійна діяльність, нагромадження досвіду. Для одних людей задоволеність життям пов'язана з роботою, до інших приходить усвідомлення обмеженості можливостей власного зростання та неможливості здійснення задумів щодо кар'єри. Джерелом задоволення життям для них стає переважно сім'я та особисті інтереси;

2) **проблема виховання дітей.** Із народженням дитини зусилля сім'ї спрямовуються на її виховання. Кожен період розвитку дитини вимагає переходу батьківства на якісно новий рівень. Воно долає такі стадії:

а) **формування образу батьківства** – від зачаття до народження дитини

(дорослі розмірковують, якими вони будуть батьками, спираючись на власні уявлення про еталон батьківства);

б) *вигодовування* – від народження до 2 років (у дорослих формується почуття прив'язаності до дитини, вони вчаться співвідносити емоційне співчуття і час, який віддають оточенню, з потребами дитини);

в) *формування авторитету* – від 2 до 5 років (батьки починають задумуватися над тим, якими батьками вони були та якими будуть, усвідомлюють ймовірність і ризик невідповідності власної та дитячої поведінки еталонній);

г) *інтерпретативна* – охоплює молодший шкільний вік (дорослі переглядають звичні виховні установки);

г) *взаємозалежності* – триває протягом підліткового віку (батьки аналізують стосунки зі своїми дітьми);

д) *розлучення* (дорослі відпускають від себе дітей і критично осмислюють, якими батьками були).

У процесі розвитку дитини батькам не тільки доводиться вирішувати її проблеми, задовольняти запити, а й долати труднощі, які виникають у подружніх взаєминах. На кожній стадії батьки повинні розв'язувати свої внутрішні конфлікти на все вищому рівні інтеграції. Тому основним завданням ранньої дорослості є вирішення суперечностей між власною ідентичністю та поєднанням соціальних ролей, між близькістю у стосунках з іншими людьми й ізоляцією від них.

Досягнення ідентичності забезпечує відчуття неперервності досвіду дорослого життя. У зв'язку з пошуками ідентичності людям постійно доводиться пізнавати, оцінювати себе, визначати та змінювати свої пріоритети, місце в соціальному оточенні.

Суперечність між близькістю у стосунках з людьми та ізоляцією від них є найхарактернішою для ранньої дорослості проблемою. Інтимність вимагає встановлення тісних стосунків, які приносять взаємне задоволення. Однак при цьому кожен індивід мусить зберігати свої неповторні особливості. Ізоляція настає в результаті неможливості чи нездатності досягнути взаємності або недостатньої ідентичності індивіда, з чим пов'язаний ризик втратити себе при об'єднанні з іншим. Розвиток близькості є важливим досягненням ранньої дорослості. Люди, нездатні сформувати близькі стосунки, можуть відчувати суттєві труднощі в соціальній адаптації, страждати від почуття самотності, пригніченості й підозрілості.

Загалом, на етапі ранньої дорослості людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, завдяки включенню у різні сфери соціального життя збагачується її досвід. Їй доводиться вирішувати важливі проблеми та завдання професійної кар'єри, виховання дітей, досягати ідентичності, розв'язувати суперечність між близькістю та ізоляцією у стосунках з людьми.



9.4. Особливості розвитку самосвідомості у ранньому дорослому віці

Самосвідомість є центром внутрішнього світу людини і виявляється у пізнанні нею себе у світі, самопізнанні, сприйнятті численних образів себе у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, соціальній взаємодії, індивідуальній та спільній діяльності. На етапі ранньої дорослості ці уявлення (когніції) поєднуються у цілісне, узагальнене уявлення про себе – бачення себе у контексті життєдіяльності, бачення вічних і перехідних цінностей.

Загальна характеристика Я-концепції

У процесі спілкування та діяльності людина задумується над тим, якою вона є, ніби дивиться на себе збоку, звертаючи увагу на образ своєї зовнішності, якості особистості, здібності. Залежно від уявлення про себе у неї виникають самоповага, бажання підвищити самооцінку, завоювати увагу інших.

Як активне начало, Я особистості об'єднує всі її життєві вияви, дає змогу їй дивитися на себе із середини, спостерігати за собою, усвідомлювати і змінювати себе, регулювати свою життєдіяльність та виходити за межі внутрішнього світу, щоб збагнути свою глибинну суть, цінності, об'єднати своє минуле, теперішнє і майбутнє в одному моменті.

Я є найвищою концентрацією суб'єктивності (індивідуальності, глибинної неповторності) та суб'єктності (зовнішньої і внутрішньої активності, духовного споглядання) людини, в якій утілюються всі відчуття: від актуальних ситуативних станів до визначальних учинків, фундаментальних життєвих рішень, переживань власної цілісності й нероздільності свого часу та вічності. На основі цього в особистості виникає цілісне уявлення про себе - Я-концепція.

Я-концепція – відносно стійка, більш-менш усвідомлена система уявлень особистості про себе, яка переживається нею як неповторна і є основою її самовизначення у світі, взаємодії з іншими людьми, ставлення до себе.

Більшість уявлень людини про себе в дорослому віці ґрунтується на організмичному оцінному процесі, який полягає у тому, що людина оцінює позитивно, прагне відчувати ті переживання, які її розвивають або не завдають шкоди (Я здорова, красива, щаслива, вміла, успішна, здатна), і оцінює негативно чи уникає тих, що, на її думку, шкодять її збереженню або розвитку (Я хвора, некрасива, нещаслива, невміла, нездатна, неспроможна). Цей процес пов'язаний з тенденцією актуалізації сутнісних сил особистості. Отже, розвиток Я-концепції залежить від самоактуалізації особистості - бажання людини розвиватися.

У дорослої людини взаємовплив самоактуалізації і Я-концепції контролюється прийнятими нею соціальними і моральними принципами, ідеалами, нормами, духовними цінностями. Відповідно до прийнятих у певних соціальних групах критеріїв оцінювання, котрі ін-теріоризує

особистість, у неї виникають різноманітні уявлення щодо особистісної спрямованості і способів самоактуалізації та самовираження.

Особистий досвід не завжди узгоджується з Я-концепцією, оскільки здебільшого сприймається як загроза їй. Залежно від ступеня загрози, яку таїть у собі досвід, людина може захищати власну Я-концепцію, заперечуючи досвід, сприймаючи його викривлено. Під впливом нового досвіду змінюється Я особистості, одночасно зберігаючи властивості цілісності, гештальта (нім. Gestalt - структура). Для психічного комфорту важливо не те, наскільки людина змінюється з часом, а те, щоб у неї завжди зберігалася внутрішнє відчуття, що вона завжди залишається такою, як і раніше.

Дорослі відчують психологічний комфорт тоді, коли їхні уявлення про себе дають змогу сприймати важливий для них досвід. Цю можливість забезпечує стійке ядро Я-концепції – самість, автентичність людини, що відрізняє її від інших людей і зберігається протягом усього життя; основні уявлення про себе. У людей, які повноцінно живуть, самоактуалізуються, воно включає відкритість для досвіду, раціональність, особисту відповідальність, почуття власної гідності і свободи, внутрішньої радості, здатність до встановлення і підтримання добрих особистісних стосунків і ведення духовно-морального способу життя.

Периферійна частина Я концепції дорослого включає в себе різні аспекти Я-образу, а також позитивні й негативні самооцінки. Відмінності між Я-образом і Я-концепцією збільшуються з дорослішанням людини. Я-концепція дорослого розвивається під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників. Особливо важливими є контакти зі значущими іншими, які на етапі ранньої дорослості певною мірою визначають уявлення індивіда про себе.

Я-концепція виконує такі функції:

1. Сприяння узгодженості внутрішнього світу особистості. Перед особистістю стоїть завдання не тільки досягти гармонії з навколишнім світом, а й домогтися само-узгодження. Я-концепція забезпечує відносну стабільність внутрішнього світу людини (переживань, ідеалів, життєвих планів, намірів) та поведінки, не зважаючи на постійні зміни і проблеми в навколишньому світі.

2. Визначення характеру інтерпретації досвіду. Я-концепція є своєрідною «призмою», крізь яку переломлюється вся інформація, відбувається її «сорткування» на найважливішу, менш значущу і зовсім індиферентну (байдужу) для конкретної особистості. Я-концепція діє як внутрішній фільтр, який визначає характер сприйняття людиною будь-якої ситуації, забезпечує її переосмислення відповідно до уявлень людини про себе.

3. Джерела очікувань. У людини виникають певні очікування та уявлення про те, що може чи повинне відбутися під час розвитку конкретної ситуації. Наприклад, впевнені у власній значущості люди очікують, що інші будуть сприймати їх так само. Ті, хто сумнівається у своїй цінності,

заздалегідь упевнені в негативному ставленні до себе з боку інших, і тому вони починають уникати будь-яких соціальних контактів.

Основою залежності між очікуваннями і поведінкою, на думку англійського психолога Роберта Бернса (нар. 1938), є механізм самореалізуючого пророцтва – механізм розвитку подій свого життя, реалізації планів. На етапі ранньої дорослості самопророцтво формується на основі власного досвіду, набутих знань, створених під впливом оцінок значущих інших установок самосприйняття. Особистість на початку самоактуалізації часто використовує пророцтва значущих інших для визначення напрямку свого розвитку, вибору цілей та засобів їх досягнення. Інколи ці пророцтва інтеріоризуються в самопророцтва.

4. Самовизначення особистості щодо стратегії життя та поведінки. Я-концепція дає змогу особистості локалізувати себе у фізичному і психологічному часі. Вона є основою визначення головної мети життя, вибору стратегії життєдіяльності, особистісної настанови щодо певної поведінки (наприклад, творити добро, любити або творити зло, ненавидіти).

5. Забезпечення саморегулювання. Я-концепція є основним чинником саморегулювання життєдіяльності, становлення особистості, її розвитку і саморозвитку. Вона забезпечує усвідомлення власних нахилів, вибір діяльності, формування індивідуального стилю життя, наближення своєї суті до особистісного ідеалу. Будь-які вчинки людини великою мірою зумовлені її Я-концепцією. Дотримання особистістю норм суспільного життя певною мірою опосередковане саморегулюванням. Вона здатна стримувати свої внутрішні природні імпульси, щоб діяти відповідно до встановлених для себе стандартів поведінки.

Отже, Я-концепція дає змогу утвердити у самосвідомості особистості відчуття визначеності у соціальному і матеріальному світі, сфері моралі та духовності, ідентифікуватися з конкретним оточенням, досягнути прийнятного самоототожнення. Вона визначає, як людина діятиме у конкретній ситуації, як інтерпретуватиме власні дії і вчинки інших, чого очікуватиме від близького і віддаленого майбутнього.

Я-концепція і самооцінка

В ранньому дорослому віці особистість окреслює цілі та обирає засоби для їх досягнення, оцінює успішність своїх дій відповідно до Я-концепції, яка індивідуалізує самооцінку – суб'єктивне сприйняття досягнутих результатів, згідно з яким те, що для однієї людини є успіхом, інша сприймає як невдачу.

З роками самооцінка стає все диференційованішою. Доросла людина може дуже високо оцінити одні свої якості, наприклад свій інтелектуальний рівень, і дуже низько інші – рівень міжособистісних стосунків чи фізичні можливості. Диференціацію самооцінки психологи пояснюють наявністю у структурі Я-концепції людини реального Я (більш чи менш адекватного уявлення про себе) та ідеального Я. Ідеальне Я може бути реалістичним або фантастичним.

Реальне та ідеальне Я, як правило, не тотожні. Розбіжність між ними

породжує як негативні, так і позитивні наслідки. Надто велика розбіжність свідчить про неадекватність самооцінки і хворобливе ставлення до себе, що спричинює емоційні переживання та неадекватні вчинки. Така особистість не здатна подолати розрив між своїм реальним станом і тим, до якого вона прагне. Іноді у пошуках виходу із цієї складної ситуації людина використовує деструктивні захисти (агресію, конфронтацію, ізоляцію, регресію та ін.), які можуть спричинити хвороби, патологічні стани.

Я-концепція і психологічний вік особистості

Оскільки розвиток людини відбувається не лише в хронологічному, а й у психологічному часі, то Я-концепція особистості має індивідуальний часовий аспект. Суть його полягає в наявності різних тенденцій сприйняття та оцінювання свого віку і часу на різних етапах життя. Якщо, наприклад, підліток прагне бути старшим за свій хронологічний вік, то люди зрілого віку, особливо жінки, намагаються бути молодшими.

Внутрішнє відчуття віку пов'язане із суб'єктивним переживанням часу. Людина, яка вважає час безповоротно втраченим, сприймає себе молодшою, ніж вона є насправді, тобто її психологічний вік є меншим від реального. Та якщо життя сповнене багатьох потрясінь, її внутрішнє відчуття віку значно перевищує реальний.

За адекватної самооцінки чітко простежуються відмінності між людьми, котрі належать до різних вікових груп. З віком значно збільшується кількість дорослих із психологічним віком, що не відповідає хронологічному.

На етапі ранньої дорослості особистість бачить ще досить значною свою життєву перспективу, реалістично дивиться на життя, розподіляє майбутнє на послідовні етапи. Ця перспектива виглядає не завжди оптимістичною, бо людина вже знає ціну реальним труднощам. Продовжуючи орієнтуватися на майбутнє, вона більше пов'язує себе з теперішнім, залишаючись дещо ізольованою від минулого.

Я-концепція та сімейні стосунки

Створивши сім'ю, чоловік і жінка починають виконувати нові соціальні ролі. Змінюються раціональна, емоційно-ціннісна та поведінкова складові цих ролей – дружини (чоловіка), матері (батька), невістки (зятя), хрещеної матері (хрещеного батька). Відчутно змінює Я-образ особистості та критерії її самооцінки народження дитини. Ці зміни стосуються самоідентичності особистості, перерозподілу ролей у подружніх стосунках і у взаємодії з особами старшого покоління. Ефективність цих перетворень залежить від самооцінки особистості. Як правило, ті, хто не відчуває проблем стосовно самооцінки, значно легше пристосовуються до нового соціального статусу.

Від міри адекватності батьківської Я-концепції залежить налагодження стосунків з дітьми. Органічне включення в Я-концепцію образів власних дітей, їхніх очікувань дає змогу налагоджувати доброзичливі стосунки з ними. Якщо центром Я-концепції батьків є Я-професій-не, їхнє самовираження, а проблеми дітей знаходяться на її периферії, то можуть виникати конфлікти.

Професійна Я-концепція та самооцінка

Поняття «професійна Я-концепція» означає уявлення особистості про себе як професіонала. Вона має реальну та ідеальну складові. Реальна професійна Я-концепція – це реальне уявлення особистості про себе як професіонала, ідеальна професійна Я-концепція – уявлення про свої професійні досягнення. Обидві вони здебільшого не є тотожними, що стимулює професійне самовдосконалення особистості, прагнення до розвитку.

Важливим елементом у структурі професійної Я-концепції особистості є професійна самооцінка – оцінка себе як суб'єкта професійної діяльності. У ній виокремлюють операційно-діяльнісний та особистісний аспекти.

Операційно-діяльнісний аспект самооцінки пов'язаний з оцінюванням себе як суб'єкта діяльності й виражається в оцінюванні досягнень, свого професійного рівня (сформованості операцій і навичок), рівня компетентності (систем професійних знань, умінь і навичок) і стилю діяльності. Особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінюванні власних якостей у зв'язку з ідеалом образу Я-професійне. Ці два аспекти самооцінки не завжди узгоджуються між собою, що негативно впливає на професійну адаптацію, досягнення успіху і професійний розвиток особистості.



9.5. Особливості спонукальної сфери у ранньому дорослому віці

На етапі ранньої дорослості відбуваються зміни у спонукальній сфері особистості, спричинені соціальною ситуацією розвитку, об'єктивними завданнями та проблемами цього етапу її життя. Однак головні мотиваційні тенденції, що сформувалися у попередніх вікових періодах, залишаються актуальними, наприклад гуманістична чи егоїстична спрямованість особистості, конструктивність чи деструктивність мотивації поведінки та діяльності, прагнення до творчості чи до рутинності, активна життєва позиція чи пасивність тощо.

Мотиваційні настанови раннього дорослого віку

Протягом періоду ранньої дорослості, як і всього дорослого життя людини, відбуваються суттєві зміни в її спонукальній сфері. Вони лише незначною мірою зумовлені специфічними віковими перетвореннями в організмі і передусім визначаються особистісними, соціальними і культурними чинниками.

Людина, яка вступає в доросле життя, опиняється перед необхідністю розв'язання багатьох проблем, серед яких найважливішими є одруження, народження й виховання дітей, вибір професійного шляху. Ці події очікує і в певний час переживає більшість людей. Такі події вимагають прийняття особливих рішень, що свідчать про підтримання, розширення чи зміну раніше сформованих поглядів, виникнення нових потреб і мотивів поведінки.

У ранньому дорослому віці спонукальна сфера людини може суттєво змінюватися внаслідок непередбачуваних подій, якими бувають раптова смерть родичів, коханого, дитини, втрата роботи, руйнування кар'єри, хвороба тощо. Подібні події нерідко спонукають людину до неадекватних, деструктивних учинків, які можуть кардинально змінити подальше її життя.

З роками імпульсивність поведінки людини знижується незалежно від рівня передбачуваності подій, все частіше стає помітним врахування нею зовнішніх і внутрішніх обставин життя. Це допомагає приймати розважливі рішення, які ґрунтуються на усвідомлених мотивах, розуміти вчинки інших людей. Отже, у ранньому дорослому віці відбувається становлення соціально зрілої особистості, хоча окремі люди у зв'язку з певними обставинами залишаються ще соціально незрілими.

Ранній дорослий вік є періодом життєвих починань, які здебільшого відповідають сформованим у юнацькому віці планам щодо особистого та професійного життя, кар'єри. Тому одним із найважливіших завдань особистості є узгодження мрії з реальністю, бажаного і можливого.

Цілі, що ставлять перед собою молоді люди, нерідко бувають нереальними. Найчастіше вони є наслідком непомірно високих домагань чи нав'язаного батьками життєвого сценарію. У цьому разі настанови типу «Основне – вища освіта, а яка – не важливо», «Не вийшло в мене – вийде у моєї дитини» підміняють реальність нереалізованими мріями інших людей.

Результатом такого вибору життєвого шляху часто стають розчарування і втрата сенсу життя, а юнацька мрія про майбутні досягнення може так і залишитися нереалізованою. Щоб подолати таку мотиваційну настанову, людина повинна цілком перебрати на себе відповідальність за своє життя, а для реалізації планів мусить самостійно обрати життєву стратегію з урахуванням зовнішніх обставин і своїх можливостей.

Необхідність вибору власної життєвої стратегії є загальним принципом для молодих чоловіків і жінок, попри те що їхні мрії суттєво різняться між собою. Мрії чоловіків є однорідними, пов'язаними з досягненнями на роботі, кар'єрою, бізнесом. Мріям жінок властива неоднорідність: вийти заміж і зробити кар'єру. Більшого значення вони надають одруженню.

У ранньому дорослому віці особливо важливим є формування мотивацій стосовно основних рішень цього періоду життя: одруження і неодруження, вибір професії та професійної діяльності.

Мотивація одруження. Утворення сім'ї є передбачуваною подією періоду ранньої дорослості. Більшість молодих людей готова до одруження, однак час його здійснення може бути різним. Власна сім'я задовольняє особливу потребу кожної людини, яку американський філософ і психолог Еріх Фромм (1900-1980) назвав потребою у встановленні зв'язків (раніше цю потребу задовольняла батьківська сім'я).

Створивши сім'ю, людина отримує змогу про когось турбуватися, за когось відповідати, одночасно формує умови для власної безпеки та захищеності. Мотивами одруження у молодих людей бувають кохання,

духовна близькість, матеріальний розрахунок, психологічна сумісність, спорідненість моральних уявлень, подібні життєві долі тощо. Кохання і духовна близькість є запорукою задоволення своєю сім'єю в майбутньому.

Особливо важливим при цьому є поєднання обох мотивів. Розчарування одруженням здебільшого переживають ті молоді люди, які орієнтувалися на свої почуття, нерідко егоїстичні, без необхідної для їх збереження духовної близькості.

Мотивація неодруженості. Мотивами вибору самотнього способу життя часто є бажання уникнути проблем у зв'язку з одруженням. Залишаючись самотньою, молода людина не обмежує власної свободи, не переживає розчарування, незадоволення від спілкування з людиною, яка надокучила.

Однак неодруженість нерідко зумовлює зосередження дорослого тільки на собі. Задовольняючи потребу в самопіклуванні, ці люди намагаються уникати близьких стосунків. Пов'язані з інтимністю вимоги і ризик вони сприймають як загрозу для власної свободи. Це породжує відчуження, незацікавленість в особистих і соціальних стосунках.

Мотивація вибору професії. Мотивами професійного вибору можуть бути:

- практичні інтереси (висока зарплата, престиж, кар'єра, умови праці та ін.);
- батьківські настанови. Осіб, котрі в дитинстві перебували в центрі уваги сім'ї, часто в дорослому віці приваблюють професії, що дають змогу контактувати з людьми і відчувати їхню повагу;
- потреба реалізувати власні здібності. Людина обирає ту професію, яка може принести задоволення, сприяти самореалізації її здібностей та інтелекту, особистісному зростанню;
- інтерес до професії, відповідність її темпераменту, характеру, особливостям емоційної сфери особистості тощо;
- суспільний інтерес (вибір професії мотивується уявленнями про її престиж у суспільстві);
- статево-рольові фактори. Жінки рідше, ніж чоловіки, обирають, наприклад, наукову кар'єру, оскільки частіше сумніваються у своїх здібностях до наукової праці. Вони надають перевагу професіям, які або дають їм змогу приділяти достатньо уваги сім'ї, або традиційно жіночі – педагог, лікар, бухгалтер та ін.

Орієнтація особистості на складну систему цінностей (теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні) відображає глибоку усвідомленість нею всіх наслідків вибору професійного шляху. Період вибору професії, протягом якого людина намагається усвідомити свої професійні потреби, інтереси, можливості, завершується переважно до 25 років. Тоді вона починає освоювати професію, вибудовує кар'єру, намагається зайняти стійку позицію в обраній сфері діяльності.

Мотивація професійної діяльності. Протягом перших 7-10 років

трудової діяльності людина усвідомлює правильність чи помилковість обраного професійного шляху. Саме тоді найчастіше відбувається зміна роботи чи спеціальності. Після 33-35 років домінують настрої щодо збереження обраної професії. Спричинене це звиканням людини до роботи, усвідомленням реальних можливостей своєї кар'єри. Однак деякі дорослі прагнуть кардинально змінити своє життя, випробувати себе в новій сфері діяльності.

Збереження інтересу до роботи, відданість їй протягом усього періоду ранньої дорослості є необхідними умовами для підтримання почуття задоволення нею. Від глибини задоволення людини власною професією залежать зміцнення або послаблення мотивів професійної діяльності і зміна роботи. На задоволення роботою впливають зовнішні (зарплата, премії, умови праці і відпочинку тощо) та внутрішні (задоволення від особливостей діяльності, коли процес розв'язання професійних проблем є захоплюючим, цінним і значущим, підвищує професійну компетентність) фактори.

До 30 років очікування більшості працюючих молодих людей стають реалістичнішими, у них починають домінувати зовнішні чинники мотивації праці, зокрема зарплата, інші матеріальні заохочення. Немало їх змінює місце праці, прагнучи отримувати вищу зарплату, зайняти відповідальнішу посаду чи працювати в комфортабельніших умовах.

До завершення раннього дорослого віку людина усвідомлює, що досягнення рубежів кар'єри дається не так легко, як здавалося. Тому часто переслідують її розчарування, а усвідомлення нездійсненності мрії щодо професійного зростання спричиняє зниження рівня соціальних домагань.

Отже, мотивами професійної діяльності в ранньому дорослому віці є прагматичні інтереси (зарплата, посада, умови праці, соціальна захищеність, можливість розв'язувати сімейні та особисті проблеми), творча самореалізація, задоволення потреб у професійному спілкуванні та соціальних контактах, процесуальна мотивація (відповідність умов праці функціональним особливостям людини тощо).



9.6. Система цінностей на межі 30-річчя

Перехід 30-річ-ного рубежу супроводжується переглядом життєвих цілей, планів і цінностей. Цей етап чоловіки і жінки переживають по-різному. Чоловіки можуть змінити роботу чи спосіб життя, але їх зосередженість на роботі й кар'єрі не знижується. Найпоширенішим мотивом добровільного звільнення з роботи є незадоволення чимось на виробництві чи в установі. У жінок на межі 30-річчя переважно змінюються сформовані на початку ранньої дорослості пріоритети. Тих, хто раніше орієнтувався на заміжжя та виховання дітей, починають більше приваблювати професійні цілі, а ті, хто більше зусиль віддавав професійному самоствердженню, переорієнтовуються

на сім'ю чи на її створення.

Після 30 років важливою цінністю людини стає сім'я, щасливому сімейному життю поступається першістю навіть кохання. З віком знижується значущість потреби в друзях, однак залишаються стабільними пов'язані з роботою цінності (інтерес до неї, повага колективу, підвищення кваліфікації, кар'єрний ріст). На цьому рубежі людина починає реально дивитися на світ, жити поточними подіями та досягненнями. Впевненість у власних силах, усвідомлення своєї компетентності, а також визнання певних обмежень і адекватний рівень домагань, що ґрунтуються на життєвому досвіді, забезпечують відчуття цілісності життя, задоволення ним.

А небажання об'єктивно сприймати відмінності між бажаним і досягнутим на порозі 40 років породжує відчуття порожнечі і безглуздості свого існування.

Перехід від першої фази ранньої дорослості до другої супроводжується кризою тридцяти років, яка певною мірою змінює систему цінностей дорослої людини.

Криза тридцяти років – зумовлене життєвими труднощами і помилками розчарування людини в значущості культивованих нею цінностей, норм, ідеалів, яке призводить до зміни сенсу її життя, переоцінки життєвих цінностей.

Назва ця умовна, оскільки криза може виникнути раніше чи пізніше 30 років. Полягає вона у ґрунтовній переоцінці людиною зробленого і того, що належить зробити. Кожен дорослий на період тридцятиріччя вже має чималий досвід переживань, поразок та успіхів, підводить перші підсумки щодо реалізації своєї життєвої програми, планів і сподівань. Він виявляє помилковість своїх уявлень про життя, розмірковує про власну недосконалість і неоптимальність свого життя, а також про необхідність змінити багато чого в житті і проблематичність, а то й неможливість таких змін. Ідеться про зміни професії, сім'ї, звичного способу життя тощо.

Можуть викликати глибокі переживання не усвідомлено обрана професія, невдачі у професійній кар'єрі й спричинена цим незадоволеність собою та професійними досягненнями. Виявлені й осмислені людиною недоліки нерідко підштовхують її до раптової зміни свого життя, застосування неконструктивних захистів, наслідком чого буває загострення кризи, професійна та життєва нереалізованість.

Ознаками порушення внутрішньої рівноваги є зовні малопомітні зміни у ставленнях до предметів, людей, ситуацій, переоцінка цінностей, критичне переосмислення свого Я, життєвих цілей, що засвідчує якісні зміни особистості. Отже, на етапі ранньої дорослості у спонукальній сфері особистості відбуваються зміни, які стосуються життєвих цілей, мотивації одруження і неодруженості, мотивів вибору професії і професійної діяльності. На межі 30-річчя виникає нова система життєвих цінностей.



9.7. Становлення суб'єкта життєдіяльності й індивідуальності на етапі ранньої дорослості

Життя людини у період ранньої дорослості ускладнюється, стає неповторним. Значно зростає його інтенсивність, що скорочує час для роздумів про те, чого вона хоче від життя чи правильно живе.

Становлення людини як суб'єкта життєдіяльності виявляється в її активності у різних сферах життя, розв'язанні життєвих проблем, володінні засобами і способами самовираження, саморегуляції та організації свого життя. Молода людина як суб'єкт життєдіяльності здатна:

- обирати напрям і спосіб життя, визначати основні цілі, етапи їх досягнення і підпорядкованість цих етапів;
- розв'язувати основні суперечності життя, досягти своїх життєвих цілей і реалізувати плани;
- творити цінності свого життя, розширювати коло інтересів, захоплень.

Розвиток людини як суб'єкта життєдіяльності в період ранньої дорослості полягає у зміні основних видів діяльності, передусім професійної. Оскільки в період зрілості найповніше виражена сформованість людини як суб'єкта пізнання, спілкування та праці, то саме співвідношення цих компонентів соціальної активності визначають структуру особистості.

Ускладнення структури особистості зумовлене обставинами суспільного життя, яке спонукає дорослу людину до безперервного вдосконалення своїх знань, професійної майстерності, розширення сфери спілкування. *Основними фазами структурного розвитку особистості* як суб'єкта діяльності є підготовка, старт, кульмінація та фініш. Становлення і розвиток особистості у ранньому дорослому віці відбуваються під впливом різноманітних економічних, політичних, правових і моральних чинників, залежать вони і від умов її навчання, виховання, а також від її соціальної активності.

Особистість завжди конкретно-історична, вона є породженням своєї епохи. Тому для повноцінного розуміння становлення особистості необхідне врахування системи її соціальних відносин. У цей період формується спосіб життя особистості, цілеспрямованішими і осмисленішими стають засвоєння нею професійних ролей, включення її в різноманітні види соціальної активності.

Спосіб життя, діяльність кожної людини зумовлюються різними обставинами і подіями. Основою способу життя особистості є її статус, тобто становище в суспільстві, місце в конкретній соціальній структурі. З моменту народження особистість формується в певному соціумі, особливості якого залежать від статусу, економічних, політичних і правових позицій, роду занять, освіти її батьків. З початком самостійної трудової діяльності окреслюється її власний статус. Значною мірою він пов'язаний зі статусом сім'ї, з якої вона вийшла. Однак під впливом обставин життя, історичного часу її власний статус нерідко втрачає зв'язок зі статусом батьків, людина долає попередній уклад життя, зберігаючи найприйнятніші для себе традиції.

Новий статус особистості охоплює її права та обов'язки у різних сферах життя та діяльності. Становлення його залежить від суспільних відносин і соціальних норм, а також від активності особистості, адже вона може, усвідомлюючи своє становище в суспільстві, прагнути зміцнити його або ставитися до нього байдуже, пристосовуючись до існуючих обставин. Діяльна суб'єктивна сторона статусу постає як позиція особистості, якої вона дотримується. Крім того, статус людини створює певні можливості для її діяльності, що впливає на її розвиток.

У системі суб'єктивних параметрів особистості важлива роль належить життєвим планам, мотивам і цілям її діяльності. Як правило, 20-25-літні дорослі зорієнтовані на здобуття вищого статусу, цікавішої роботи, пошук коханої людини, щирих і вірних друзів. З наміром одружитися пов'язані їхні плани щодо створення житлових умов, матеріального забезпечення. У 26-30 років, після створення сім'ї, ці плани дещо змінюються. Передусім більше уваги дорослі починають звертати на поліпшення умов життя, виховання дітей. Не втрачає актуальності для них і пошук цікавої роботи, підвищення кваліфікації.

Внутрішньою основою вікової динаміки життєвих планів є зміни в системі суб'єктивних цінностей особистості, які виникають унаслідок засвоєння, інтеріоризації суспільних цінностей і реалізації власної соціальної активності. Систему суспільних цінностей утворюють матеріальні (техніка, матеріальні блага), суспільно-політичні (свобода, справедливість), духовні (освіта, наука, мистецтво) цінності. Синтетичними цінностями є почуття патріотизму, праця, спілкування з людьми. Спрямованість особистості на певні цінності свідчить про її ціннісні орієнтації. Виявами соціальної активності, яка ґрунтується на ціннісних орієнтаціях особистості, є свідоме ставлення до суспільства, праці, групи, до себе, етичні позиції і мотиви поведінки.

У період ранньої дорослості особистість, включаючись у різноманітні суспільні відносини, стає їх суб'єктом, свідомо формуючи власне ставлення до навколишнього світу. На цьому етапі відбувається інтеграція відносин і формування характеру як системи. Найзагальнішими і первинними рисами характеру є комунікативність, моральна визначеність, сила, які виникають безпосередньо із взаємин у соціальній групі й закріплюються у практиці суспільної поведінки. У свою чергу, комунікативність стає внутрішньою основою для утворення інших рис, які виникають у певних видах діяльності, під впливом різноманітних ставлень до життєвих обставин, власного досвіду суспільної поведінки. Цілісність характеру забезпечується формуванням рефлексивних властивостей і ставлень до себе.

Зміна внутрішнього світу, стосунків з оточуючими є наслідком свідомої саморегуляції людиною вчинків, обумовленої критичним ставленням до себе та переглядом своїх цінностей. Структура і спрямованість особистості формуються в соціальному оточенні. Визначальними і провідними у ній є соціальні якості, які розвиваються на основі статусу і соціальних функцій у

процесі професійної діяльності людини, а також її духовні якості.

Особливо активізується в цей час соціальний розвиток особистості, відбувається максимальне включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності, що вимагає мобілізації всіх її ресурсів, у тому числі природних задатків. Цей процес залежить від рівня її соціальної активності.

У ранньому дорослому віці завершується формування індивідуальності людини.

Індивідуальність – неповторне, унікальне поєднання особливостей і рис людини, що зумовлює її несхожість на Інших людей.

Тлумачать її як вияв особливостей і рис людини порівняно з типовими параметрами певної вікової групи і як єдність особливостей і рис різних ієрархічних рівнів (індивіда і особистості), вищий рівень цієї ієрархії. Перший аспект є недостатнім для характеристики індивідуальності, оскільки типові прояви не відображають особливостей конкретної людини. У другому плані індивідуальність постає як відносно замкнута система, в якій поєднуються усі особливості і риси людини.

Отже, **період дорослості** є найсприятливішим для формування основних підструктур людини, досягнення нею зрілості як особистості, індивідуальності, суб'єкта спілкування, пізнання, самопізнання і діяльності.



9.8. Динаміка психофізіологічних функцій у ранньому дорослому віці

Розвиток психіки зумовлений функціонуванням системних фізіологічних механізмів. На кожному етапі онтогенезу вони створюють передумови для засвоєння нового досвіду і формування нових психічних можливостей. У період ранньої дорослості окремі структури і функції мозку досягають повної зрілості, що виявляється у неповторній його психофізіологічній «архітектурі».

Психофізіологічна еволюція є складною, що спричинене дією **закону гетерохронності**. Вона полягає в дозріванні різних якостей однієї й тієї самої функції, наприклад, у розвитку абсолютної і специфічної чутливостей зорового аналізатора, кінестетичної чутливості, у вікових змінах слухової та вібраційної чутливостей. *Гетерохронність* наявна і при зіставленні вікових кривих різних психофізіологічних функцій.

Суперечливе поєднання різнорідних процесів створює складну структуру розвитку психофізіологічних функцій дорослої людини в період ранньої і середньої зрілості. У цій структурі найменше моментів, які свідчать про стабілізацію функціонального рівня, а найбільше тих, що засвідчують його підвищення (позитивні мікрівікові зсуви). Простежуються також моменти зниження функціонального рівня (негативні мікрівікові зсуви).

Моменти зниження функціонального рівня є прихованими періодами

перебудови функцій, які готують їх піднесення в майбутньому. Певне співвідношення моментів стабілізації зниження і підвищення стосується розвитку інтелектуальних функцій (мислення, пам'яті, уваги), нейродинамічних характеристик (сили і динамічності нервових процесів), пов'язаних з енергетичними процесами психомоторних і фізіологічних показників (основного обміну, теплопродукції). У розвитку дорослої людини простежуються наростання продуктивності одних функцій, зниження працездатності інших, стабілізація третіх.

Вікова динаміка психофізіологічних функцій дорослих людей різного віку має складний і суперечливий характер. Це зумовлене тим, що нервово-психічний розвиток пов'язаний не тільки з прогресом другої сигнальної системи, а й із загальним розвитком аналітико-синтетичної діяльності мозку. Рівень одних функцій і процесів під час їх розвитку підвищується (обсяг поля зору, окомір, диференційоване впізнавання, просторове уявлення, пізнання, увага), інших знижується (гострота зору, короткочасна зорова пам'ять) або стабілізується (спостережливість, загальний інтелектуальний розвиток).

Розвиток психофізіологічних функцій відбувається як процес якісних перетворень міжфункціональних і внутріфункціональних структур. Ці зміни стосуються сенсорної, моторної та мнемічної психофізіологічних функцій.

Розвиток сенсорної функції у ранньому дорослому віці. Ця функція забезпечує аналіз сенсорної інформації різної модальності, тобто різних якісних характеристик (зір, слух, нюх, смак та ін.). Зміна часу реакції на інформацію супроводжується підвищенням чутливості людини (чутливості периферійного зору, слуху, центрів руху та інших центрів). Максимального розвитку відчуття досягають на рубежі 25 років і зберігаються на цьому рівні у більшості людей до 40-річного віку.

Вік по-різному впливає на зорово-просторові функції: гостроту зору та окомір – на 25%, поле зору – на 70%. Це означає, що зумовлене структурою провідних шляхів і корковими проекціями поле зору найбільше залежить від процесу дозрівання і загального стану мозку. Чутливість різної модальності (периферійний зір, слух, кінестезія) залежить від віку. Наприклад, найкращі значення різних видів чутливості належать не дитинству, а 20-річному віку.

Оптимальними є колірна чутливість та її конкретні види у 25 років. Однак розвиток сенсорної функції має певні відхилення від загальної закономірності розвитку психофізіологічних функцій, передусім їй притаманна виразна гетерохронність, зумовленість характером професійної діяльності, станом здоров'я людини.

Розвиток моторної функції у ранньому дорослому віці. Вона забезпечує рухи внутрішніх органів, тіла та окремих його частин (переміщення у просторі, зміна пози, міміка), регулювання функціонального стану організму та виконання трудових операцій. З віком, як відомо, скорочується час реакції людини на стимули, оптимальним він є у 20-25 років. Підтвердженням того, що **рання дорослість** – це оптимальний період для розвитку моторних функцій, є вікові характеристики рекордсменів у

спорті. Середній вік олімпійських чемпіонок – 23,6, чемпіонів – 25,3 року. Найвищих результатів у деяких видах спорту досягають у 24-35 років: штовхання ядра – у 26-32 роки, ходьба на 20 км – у 24-33 роки, метання диска – у 24-35 років, метання молота – у 29-32 роки.

Сила правої і лівої рук чоловіків 18-19 років є значно вищою, ніж у 30-35 років. Швидкість рухових реакцій (час обведення фігур, швидкість ходи) 18-19-літніх перевищує швидкість рухових реакцій дорослих. Однак точність ходи (міра відхилення від прямої в градусах) з відкритими очима 30-35-річних чоловіків удвічі вища, ніж у 18-19-річних, із закритими – у 5 разів. Вищою є і точність обведення фігур.

Розвиток мнемічної функції у ранньому дорослому віці. Мнемічна функція забезпечує запам'ятовування, збереження (і забування) та відтворення людиною досвіду, фіксування сигналів різної модальності.

Період ранньої дорослості є сприятливим для інтелектуальних досягнень. Особливе значення для розуміння розумової діяльності дорослих мають експериментальні дані про онтогенетичну еволюцію психофізіологічних функцій людини, які фізіологічно забезпечують перебіг пізнавальних психічних процесів. Вони пов'язані зі здатністю організму відчувати, формувати і фіксувати сліди минулих впливів, з руховими здібностями.

Найсприятливішими для впливу на психофізіологічну організацію інтелекту є періоди консолідації, за якими існують оптимальні структурні відношення між окремими пізнавальними функціями, що забезпечує ефективне розв'язання пізнавальних проблем. Для зміни структур і характеру їх розвитку важливі мікроперіоди життя дорослої людини, протягом яких відбуваються послаблення або розпад міжфункціональних зв'язків, створення завдяки цьому можливостей для їх спрямованого перетворення.

У зв'язку з високим рівнем реалізації пізнавальних функцій у процесі розвитку дорослої людини підвищується її здатність до навчання. На збереження рівня психофізіологічних функцій впливають трудова діяльність, практичний досвід і тренуваність. Наприклад, досить високою є збереженість включених у професійну діяльність зорово-просторових функцій людей (поле зору, гострота зору, окомір часто є в нормі або вищими за норму у водіїв навіть пенсійного віку).

На сенсibiliзацію (чутливість) функцій впливає інструментально-технічне оснащення діяльності та комунікації, що зумовлює формування апарату перцептивних дій, в системі яких реалізуються сенсорні функції. Досягнення в процесі трудової діяльності в ранньому дорослому віці нових, більш високих рівнів функціонального розвитку можливе завдяки оптимальному навантаженню психічних функцій, посиленій мотивації, операційним перетворенням. За їх відсутності психофізіологічні функції поступово знижують свій рівень. В обдарованих, високоосвічених людей період прогресу інтелектуальних функцій є тривалішим, а інволюційні процеси – сповільненими.

Після досягнення людиною 25-річного віку збереження і стабільність психофізіологічних функцій визначаються особливостями вищих психічних процесів. Від них залежать наявність піків, точок піднесення кожного виду чутливості, нерівномірність процесу розвитку. Один із таких піків, який супроводжується конвергенцією (наближенням) сенсорних функцій, спостерігається у 18-25 років, а інший може відбутися пізніше, в період загальної стабілізації функцій.

У розвитку психофізіологічних функцій простежується закономірність, відповідно до якої з 3 до 22 років скорочується часовий інтервал між дією будь-якого сигналу і початком реакції на нього (час реакції); до 23-25 років багато психофізіологічних функцій досягають свого максимального розвитку і зберігаються на досягнутому рівні до 40 років; після 40 років час реакції збільшується в міру старіння організму.



9.9. Розвиток інтелекту в ранньому дорослому віці

Розвинений інтелект дорослої людини є передумовою її особистої волі та самодостатності, не допускає маніпулювання собою. Володіючи ним, людина швидко приймає рішення, чітко висловлює свої думки, легко пристосовується до нової ситуації, глибоко засвоює домінуючу систему цінностей. Інтелект дорослої людини характеризують: особливості його структури та функціонування в умовах професійної діяльності (феномен «компетентності»); неординарні інтелектуальні досягнення (феномен «таланту», у літніх людей – феномен «мудрості»); ментальний (розумовий) досвід.

Особливості інтелекту визначаються зв'язками між вербальними та невербальними складовими, здатністю особистості до логічного мислення, рівнем розвитку пізнавальних функцій, зокрема обсягом оперативної пам'яті та стійкістю уваги. Характеризується він і нижчим рівнем функціонування інтелектуальних здібностей, стабілізацією пізнавальних стилів та розумових репрезентацій. Когнітивний досвід дорослої людини вже не розширюється. Не оволодіває вона новими когнітивними схемами, у неї міцно зафіксовані уявлення та перцептивні образи про об'єкти, стабільні поняттєві структури.

У дорослому віці чітко окреслюється простір розмірковування – до глибоких роздумів її спонукають життєві, іноді професійні та пізнавальні проблеми. Стабілізується досвід розмірковування, в якому найчастіше актуалізується мимовільний інтелектуальний контроль, рідко - довільний. У процесі розумової діяльності не завжди враховуються знання свого інтелекту. Стійкою є пізнавальна позиція. Вона відкрита або закрита.

Інтелектуальні здібності вже не розвиваються, а дивергентні навіть знижуються. Дорослий стає менш креативним (рідше породжує оригінальні ідеї, не відмовляється від непродуктивного інтелектуального досвіду),

стійкими стають пізнавальні стилі, стилі кодування інформації (слуховий, зоровий, моторний, чуттєво-емоційний) та її опрацювання (полезалежний – полenezалежний, когнітивна простота – когнітивна складність, імпульсивність – рефлексивність, аналітичність – синтетичність).

Фіксованими є інтелектуальний стиль (ненормативний, нормативний, оцінний), стилі бачення дійсності (емпіричний, раціональний, метафоричний) та способи репрезентації дійсності (через дію, образ чи слово).

Дорослі не послуговуються досвідом, який суперечить їх знанням. Загалом функціонування інтелекту дорослої людини пов'язане з особливостями самосвідомості (усвідомлення мети інтелектуальної діяльності, актуалізація інтелектуальної рефлексії, інтелектуальної саморегуляції), спонукальної сфери (пізнавальні потреби, життєві та професійні інтереси) та емоційно-вольової (життєвий оптимізм чи песимізм, спосіб життя визначають актуалізацію інтелектуального потенціалу людини). Індивідуальні особливості інтелекту дорослої людини зумовлені розвитком здібностей, професійною діяльністю, стилем життя, духовними досягненнями.

Розлади інтелекту дорослої людини

Інтелектуальна діяльність дорослої людини не завжди відбувається ефективно, іноді супроводжується пізнавальними труднощами, загальними і конкретними розладами інтелекту. Серед найпоширеніших загальних розладів інтелекту виокремлюють:

1) труднощі при формуванні проблемного простору (зосередженість на повсякденних проблемах);

2) неспроможність визначати можливості розв'язання проблем (негативне сприйняття і розуміння проблеми, недостатня компетентність у її розв'язанні);

3) дефіцит уваги чи гіперреактивність;

4) недостатнє опанування своїх емоцій. Сильні негативні емоції зменшують диференційованість пошуку розв'язку (внаслідок інформаційної обмеженості, недиференційованих спроб розв'язування), ускладнюють проблему (за рахунок перенасичення емоціями проблемної ситуації) і погіршують координацію процесу розв'язування (думки «розпадаються», утворюють замкнуте коло, орієнтуються більше на ситуацію, ніж на мету, втрачають гнучкість і стають безсистемними);

5) нерозвиненість навичок виконання прийнятого рішення.

Конкретними розладами інтелектуальної діяльності є:

1) когнітивні розлади (неадекватність процесів перероблення інформації: фіксування уваги, пам'яті, утворення понять), що спричиняють недооцінювання реальності, пізнавальні галюцинації;

2) формальні розлади мислення (безсистемність, розірваність, асоціальність мислення, застрягання на діях, схильність до неологізмів, спотворене уявлення про ситуацію, нелогічні висновки);

3) змістові розлади мислення (побудова мислення на помилкових настановах, недооцінювання і переоцінювання аргументів, що спричиняють

помилкові висновки);

4) недостатня системна регуляція (аналіз і синтез інформації, планування мисленнєвих актів, узагальнення досвіду, самоінструктування, рефлексія);

5) недостатня здатність до утворення понять (обмеженість когнітивної структурованості, неадекватний когнітивний, пізнавальний, епістемологічний стилі).

Занепад розуму спричинює і бездуховність, що проявляється в помилковому знанні, небаченні всезагального суцього, гріховних помислах. Із цим пов'язані затьмарення, розбещеність розуму, незнання. Подібно діють гіпертрофована підвладність людини розуму, намагання доводити все ним, підпорядкування логіці з недооцінюванням любові, каяття, очищення розуму подвижництвом.

Багатьом людям бракує не лише пристойної освіти, а й внутрішньої цілісності і душевного здоров'я, чого жодна освіта дати не може.

Загалом розвиток інтелекту передбачає вдосконалення трьох способів репрезентації дійсності (через дію, образ і слово) та інтеграцію різних форм суб'єктивного відображення подій (різних модальностей досвіду, співвіднесеності актуального досвіду з минулим і майбутнім).

Динаміка окремих інтелектуальних функцій

У ранньому дорослому віці змінюються окремі інтелектуальні функції та співвідношення між ними. Виникнення міжфункціональних зв'язків у структурі інтелекту дорослої людини підпорядковане таким основним тенденціям і закономірностям:

а) у 18-21 рік кореляційна (співвідносна) плеяда різних функцій постає як відносно проста структура, ланцюжок зв'язків;

б) у 22-25 років кореляційні зв'язки утворюють складний, розгалужений комплекс, що зосереджується навколо мнемологічного (єдності пам'яті й мислення) та аттенційного (уваги) центрів. За своєю структурою цей комплекс зберігається, а за кількістю позитивних і негативних кореляцій - збільшується;

в) у 30-35 років комплекс кореляційних зв'язків перебудовується, оскільки єдиний мнемологічний центр розщеплюється на мнемічне і логічне ядра. Аттенційний центр залишається при цьому незмінним.

Становлення цілісності інтелекту є тривалим і складним процесом, у якому визначальну роль відіграють освіта (обсяг засвоєних знань, загальний рівень інформованості) і навчання. У структурі (кореляційних плеядах) інтелекту важлива роль належить пам'яті і мисленню, різні характеристики яких розвиваються взаємопов'язано і взаємозалежно. Тому під час регулювання процесів накопичення, збереження та логічного перетворення знань на різних етапах здобуття освіти необхідно враховувати зміну взаємовідношень між пам'яттю і мисленням, яка відбувається протягом всього інтелектуального розвитку дорослих.

Інтелектуальна діяльність, особливо її вищі (творчі) форми, тісно

пов'язана з особистістю людини, що виявляється у рефлексії та мотивації розумової діяльності, яка залежить від настанов, потреб, інтересів та ідеалів особистості, рівня її домагань.

У період дорослості за різних форм творчої активності інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку. Найоптимальнішим для наукової творчості є період, який охоплює 35-45 років життя. Середній рівень творчої активності для багатьох спеціальностей припадає на 35-39 років, а творчі здібності у математиці, фізиці, хімії сягають свого піку в 30-34 роки. Видатні відкриття в багатьох сферах науки здійснюють особи віком біля 40 років. Пізніше ймовірність таких відкриттів починає знижуватися. Найсприятливішими для наукової творчості є період, що охоплює 30-34, а також 47- 57 років, найпродуктивнішим щодо наукового внеску, загальної корисності - 47 років.

У деяких людей раннього дорослого віку вже проявляється інволюція інтелектуальних процесів - зниження рівня інтелектуальної діяльності. Інтенсивність її залежить від внутрішнього і зовнішнього факторів. Внутрішнім фактором є рівень обдарованості особистості. Відомо, що в обдарованих людей інтелектуальний прогрес довготривалий, інволюція настає пізніше та відбувається повільніше. Зовнішнім фактором інволюції є соціально-економічне і культурне оточення, передусім освіта, яка протистоїть старінню, гальмує інволюційний процес. Підвищення рівня освіти у віці 20-40 років зумовлене не тільки об'єктивними соціально-економічними, а й особистісними (тенденція до саморегуляції і саморозвитку) чинниками.

Розвиток пам'яті в ранньому дорослому віці

Протягом раннього дорослого віку зменшується продуктивність короточасної вербальної пам'яті. Зазнають змін також короточасні зорова і слухова пам'ять. Найвищі показники їх розвитку припадають на 18-30 років, тенденція до зниження простежується у 31-40 років.

Вербальне закріплення інформації в довготривалій пам'яті ефективно у 18-35 років, у 36-40 років рівень його дещо знижується. Найменше змінюється з роками образна пам'ять, особливо зорова.

Динаміка розвитку мнемічних функцій суттєво залежить від характеру діяльності людини. Як правило, активна розумова діяльність сприяє досягненню високих показників розвитку залучених у неї видів пам'яті.

Розвиток мислення в ранньому дорослому віці

Важливими досягненнями ранньої дорослості є розвиток діалектичного мислення, смислових систем, гнучкості мислення.

Діалектичне мислення пов'язане зі здатністю обмірковувати, синтезувати протилежні думки, інтегрувати ідеальне і матеріальне, потенційне й актуальне, реальне і фантастичне. Завдяки йому практичний, звичайний світ (реальне) постає діалектичною корекцією штучності абстрактного, формально-операційного мислення (ідеального). Саме у цьому полягає сила мислення дорослої людини.

Смислові системи є утвореннями, які впорядковують життєвий досвід, організовують мислення людини і зумовлюють певну її поведінку. Зі вступом у доросле життя індивідуальні смислові системи особистості набувають своєрідності, зберігаючи певну спільність зі смисловими системами інших людей, які перебувають на одній стадії вікового розвитку. За спостереженнями психологів, більшість людей структурує і реструктурує своє розуміння світу до 40 років, а то й довше.

Гнучкість мислення забезпечує використання особистістю усіх когнітивних здібностей, якими вона володіє у ранньому дорослому віці. Виявляється вона у вмілому застосуванні за певних обставин образного, логічного і дійового мислення, оптимальному поєднанні їх елементів.

Однією з основних характеристик мислення у ранньому дорослому віці є комплексність мислительних операцій за високого рівня інтеграції різних видів мислення. Наприклад, результати теоретичного мислення, спрямованого на відкриття законів, властивостей предметів, перевіряються практикою, внаслідок чого відбувається його збагачення, а пов'язане з формуванням цілей, складанням планів, проектів практичне мислення у багатьох ситуаціях ґрунтується на поняттях теоретичного мислення.

Протягом ранньої дорослості нерівномірно розвиваються окремі види мислення. Практичне мислення має найвищі показники розвитку в періоди від 31 до 32 і від 34 до 35 років, а оптимуми розвитку теоретичного мислення припадають на 20, 23, 25 і 32 роки. Образне мислення досягає найвищого розвитку у 20, 23, 33, 35 і 39 років.

Особливості розвитку мислення у ранньому дорослому віці залежать від діяльності індивіда. Наприклад, мислительна діяльність здобувача долає такі стадії:

1. Дуалістичне інтерпретування світу і свого освітнього досвіду. Свідченням його є прагнення до знань, шукання істини, сприймання світу тільки як доброго чи поганого, правильного чи неправильного. Викладач є особливо авторитетною особою для них, а свою роль вони вбачають у старанному навчанні. Домінує таке мислення на початку навчання.

2. Відкриття для себе й усвідомлення існування різних, навіть протилежних, поглядів. Студенти поступово починають визнавати, схвалювати розмаїття думок, усвідомлюючи право людей на різні погляди.

3. Потреба у формуванні власної думки. На цій стадії, що настає під кінець навчання, студенти самостійно обирають цінності, формують власні погляди і спосіб життя.

Перехід мислення від початкового дуалізму до терпимості щодо різних суперечливих поглядів, а далі – до формування власної позиції є типовим прикладом інтелектуального розвитку протягом періоду ранньої дорослості.

Розвиток мовлення у ранньому дорослому віці

У період з 20 до 40 років триває розвиток мовлення, яке збагачується лексично, складними синтаксичними структурами, стає граматично унормованішим. Це свідчить про зростаючі можливості мовленнєво-

мислительної діяльності особистості.

Особливо прогресують вербальні функції інтелекту, що виявляється в оперуванні словами, розумінні їх значень. Імовірно, з розвитком вербальних функцій інтелекту розвивається і словесно-логічне мислення.

Мовленнєві функції протистоять процесу старіння, інволюційні зрушення у них відбуваються значно пізніше, ніж в інших психофізіологічних функціях.

Розвиток уваги у ранньому дорослому віці

Різні властивості уваги в цей період виявляються нерівномірно. Найбільше змінюються з роками обсяг, переключення та вибірковість уваги. Показники їх розвитку зростають поступово до 33 років, найвищими вони є у 27-33 роки. Після 34 років вони поступово знижуються. Стійкість і концентрація уваги в ранньому дорослому віці суттєво не змінюються. Важливу роль у розвитку уваги відіграє активна розумова діяльність людини.

Функціонування, розвиток та інволюція окремих інтелектуальних функцій у ранньому дорослому віці мають різну динаміку і залежать від інтелектуальної активності особистості, інтелектуальних здібностей та характеру її професійної діяльності.



9.10. Особливості емоційного розвитку особистості у ранньому дорослому віці

Формування емоційної сфери є важливою умовою розвитку особистості. У ранньому дорослому віці емоційне життя людини стабілізується, а загальна емоційність, яка не стосується значущих видів діяльності та ситуацій, знижується.

На цьому етапі особистість здатна контролювати свої емоційні переживання, зокрема не допускати виникнення афектів, легко переживати їх, приховувати свої актуальні емоційні стани у значущих ситуаціях соціальної взаємодії, збагачувати емоційний досвід. Ідеали, обов'язки, моральні норми стають предметом її стійких емоційних ставлень. Вищим рівнем розвитку емоційної сфери людини раннього дорослого віку є почуття, які виникають як результат узагальнення ситуативних емоцій. Сформовані почуття стають головними детермінантами її емоційного життя, від яких залежать виникнення і зміст ситуативних емоцій і афектів.

У ранньому дорослому віці формується *емпатія* – здатність емоційно відгукуватися на переживання іншої людини, що виявляється у співчутті, співпереживанні, співстражданні. Між людьми протилежної статі встановлюються тісні стосунки, які супроводжуються виникненням почуття кохання – сильного, відносно стійкого почуття людини, фізіологічно зумовленого сексуальними потребами.

Виражається воно з допомогою таких позитивних емоцій, як інтерес,

збудження, задоволення, радість. Ці емоції можуть бути основою мотивації, що визначає поведінку закоханої людини. Крім чуттєвого, кохання має і мислительний аспект.

Структурними компонентами кохання є:

а) *інтимність* – почуття близькості, яке виявляється в любовних стосунках;

б) *пристрасть* – вид збудження, який зумовлює фізичний потяг і сексуальну поведінку в стосунках;

в) *обов'язок* – певний обсяг відповідальності. У короткочасному аспекті він полягає в усвідомленні того, що конкретна людина кохає іншу, у довготривалому – в усвідомленні необхідності зберігати це почуття.

Нерідко кохання супроводжується почуттям ревності, яке може виражатись емоціями гніву, суму, злості тощо. Іноді ревності спричиняють перетворення кохання на ненависть, яка може спонукати до ображення і приниження іншої людини.

У період ранньої дорослості людина переживає яскраві та глибокі емоції батьківства, які поєднують у собі радість від спілкування з дитиною, почуття прив'язаності і взаємної довіри, чутливість до її потреб, захоплення нею.

Батьківство спонукає подружжя до опанування нових ролей та обов'язків. Важливо, щоб, очікуючи дитину, майбутні батьки емоційно підтримували одне одного. З народженням її різко зростають їх фізичне та емоційне навантаження, пов'язані з порушенням сну, звичного способу життя, фінансовими витратами, обмеженням особистої свободи, підвищеною напруженістю. Нерідко вони провокують конфлікти стосовно передусім нових обов'язків.

Емоційні реакції чоловіка і жінки на появу дитини і все, що з нею відбувається після народження, часто є різними. Залежать вони і від індивідуальних порогів цих емоцій. Як правило, батьки, щодня спілкуючись із малюком, бачать його радість і самі виявляють її. Цей постійний зустрічний вияв радості підвищує ймовірність формування взаємної емоційної прив'язаності батьків і дитини, сприятливо впливає на розвиток її соціальних стосунків у майбутньому.

Материнська любов виявляється в емоційній доступності, готовності дати дитині своє тепло, ніжність, підтриманні, схваленні. Важливими її виявами є чутливість, інтерес до дитини і її потреб, захоплення нею. Результатом цього стає ігрова взаємодія між матір'ю і дитиною, що є передумовою оптимального психічного та особистісного розвитку дитини, позитивних переживань батьків. Відповідальнішою і турботливішою з появою дитини стає поведінка чоловіків.

Головними особливостями емоційної сфери людини в ранньому дорослому віці є її стабільність, сформованість таких емоційних властивостей, як емпатія, саморегуляція емоційних переживань, багатство (бідність) емоційного життя. У цьому віці особистість переживає широку гаму моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів, стійкою стає її

загальна емоційна спрямованість.



9.11. Нормативні кризи дорослості та розвиток особистості

Широко відомим є підхід американського психолога Д. Левінсона, який намагався виявити стійкі, закономірні характеристики розвитку дорослої людини та виділити періоди, коли людині необхідно вирішити певні завдання і створити нові життєві структури. У результаті в життєвому циклі чоловіка було виділено три головні ери. Протягом кожної ери індивідуум будує структуру життя, реалізує її в спосіб життя доти, поки не вичерпує всі завдання, та переходить на наступний етап. Д. Левінсон виділив переходи:

- до ранньої дорослості (17-22 роки);
- перехід 30-річчя (28-33 роки);
- до середньої дорослості (40-45 років);
- перехід 50-річчя (50-55 років);
- до пізньої дорослості (60-65 років).

Американська дослідниця Г. Шихі підтвердила висновки Д. Левінсона і описала такі кризи:

1) **20-22 роки** – перехід до ранньої дорослості, «відривання від батьківського коріння». Основні завдання і проблеми молодості (наступного за кризою етапу): уточнення життєвих планів та початок їхнього здійснення, пошуки себе та вироблення індивідуальності, пошуки партнера та створення сім'ї, спеціалізація та набуття майстерності у професійній діяльності;

2) **криза 30-ти років** – перехід до середньої дорослості, пов'язаний з розходженням між галузями можливого та наявного, яке переживається як сумніви та стурбованість. Намагаючись перебороти неприємні почуття, людина приходить до переоцінки раніше зроблених виборів, що приводить до корінних змін у способі життя, розпаду шлюбів, професійної переорієнтації. Але без особистісної переорієнтації та глибокої рефлексії ці зміни часто є лише ілюзорними виходами з кризи;

3) **період після 30 років** – «корні та розширення» – пов'язаний з вирішенням житлових проблем, просуванням по службовій драбині, розширенням соціальних зв'язків та поступовим прийняттям власного Я;

4) **криза 40 років** – криза середини життя – проявляється у зміні ставлення до того, що раніше здавалося важливим, цікавим чи, навпаки, відштовхуючим. Переживається у вигляді нетотожності самому собі (того, що став іншим). Щонайменше, один з моментів кризи пов'язаний з проблемою зменшення фізичних сил та привабливості. Це вік підведення попередніх підсумків, коли вирішується, чи були реалізовані мрії юності. Змінюються соціальні очікування та будуються нові плани.

Г. Шихі виділила кілька моделей проживання життя і чоловіками, і жінками: нестійкі, замкнуті, вундеркінди, вихователі, інтегратори тощо. Крім

того, вона відмічає, що вікові кризи жінок більшою мірою пов'язані зі стадіями та подіями життєвого циклу.

Відзначимо також, що про нормативні кризи дорослості писали Б. Лівехуд, Р. Пекк, Е. Еріксон та інші автори.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на психологічних особливостях дорослої людини.

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Дорослість як психологічний період.
2. Проблема періодизації дорослості.
3. Рання дорослість.
4. Особливості розвитку самосвідомості у ранньому дорослому віці.
5. Особливості спонукальної сфери у ранньому дорослому віці.
6. Система цінностей на межі 30-річчя.
7. Становлення суб'єкта життєдіяльності й індивідуальності на етапі ранньої дорослості.
8. Динаміка психофізіологічних функцій у ранньому дорослому віці.
9. Розвиток інтелекту в ранньому дорослому віці.
10. Особливості емоційного розвитку особистості у ранньому дорослому віці.
11. Нормативні кризи дорослості та розвиток особистості.

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

2. Навчальне питання: «Дорослість як психологічний період».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Які ознаки дорослості?
2. Що таке зрілість?
3. Якому процесові надавалося центральне значення у гуманістичній психології? (самоактуалізації).

Підведення підсумків опрацьованого питання.

3. Навчальне питання: «Проблема періодизації дорослості».

Підготуватися до бліцопитування стосовно проблем періодизації дорослості.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Кому належить одна із перших періодизацій, що була побудована на засадах самовизначення? (Ш. Бюлеру)
2. Які невизначеності є у періодизаціях при визначенні верхньої межі?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

4. Навчальне питання: «Рання дорослість».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Які періоди охоплює ранній дорослий вік?
2. Надайте загальну характеристику раннього дорослого віку.
3. Які проблеми доводиться вирішувати у другій фазі ранньої дорослості людині?
4. Що є найхарактернішою для ранньої дорослості проблемою? (суперечність між близькістю у стосунках з людьми та ізоляцією від них)
5. У якому розвитку на етапі ранньої дорослості людина досягає піку? (фізичному)

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5. Навчальне питання: «Особливості розвитку самосвідомості у ранньому дорослому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Надайте загальну характеристику Я-концепції особи у ранньому дорослому віці.
2. Чи узгоджується з Я-концепцією особистий досвід? (не завжди)
3. Які функції виконує Я-концепція?
4. Я-концепція і самооцінка – охарактеризуйте.
5. Я-концепція і психологічний вік особистості – охарактеризуйте.
6. Я-концепція та сімейні стосунки – охарактеризуйте.
7. Професійна Я-концепція та самооцінка – охарактеризуйте.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

6. Навчальне питання: «Особливості спонукальної сфери у ранньому дорослому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Які мотиваційні настанови раннього дорослого віку?
2. Що є загальним принципом для молодих чоловіків і жінок? (необхідність вибору власної життєвої стратегії)
3. Мотивами вибору самотнього способу життя часто є...?
4. Мотивами професійного вибору можуть бути...?
5. Мотивація професійної діяльності – охарактеризуйте.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

7. Навчальне питання: «Система цінностей на межі 30-річчя».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Що стає важливою цінністю людини після 30-ти років?
2. Яка криза супроводжує перехід від першої фази ранньої дорослості до другої?
3. Чим зумовлена криза тридцяти років?

4. Що є ознаками порушення внутрішньої рівноваги?
5. Які зміни відбуваються на етапі ранньої дорослості у спонукальній сфері особистості?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

8. Навчальне питання: «Становлення суб'єкта життєдіяльності й індивідуальності на етапі ранньої дорослості».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. На що здатна молода людина як суб'єкт життєдіяльності?
2. У чому полягає розвиток людини як суб'єкта життєдіяльності в період ранньої дорослості?
3. Під впливом яких різноманітних чинників відбуваються становлення і розвиток особистості у ранньому дорослому віці?
4. Якими обставинами і подіями зумовлюються спосіб життя, діяльність кожної людини?
5. Що є внутрішньою основою вікової динаміки життєвих планів?
6. Наслідком чого є зміна внутрішнього світу, стосунків з оточуючими?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

9. Навчальне питання: «Динаміка психофізіологічних функцій у ранньому дорослому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Надайте визначення поняттю психофізіологічна еволюція.
2. Що називають моментами зниження функціонального рівня?
3. Як відбувається розвиток психофізіологічних функцій у ранньому дорослому віці?
4. Як відбувається розвиток моторної функції у ранньому дорослому віці?
5. Як відбувається розвиток мнемічної функції у ранньому дорослому віці?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

10. Навчальне питання: «Розвиток інтелекту в ранньому дорослому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Передумовою для чого є розвинений інтелект дорослої людини?
2. Розлади інтелекту дорослої людини.
3. Що називають конкретними розладами інтелектуальної діяльності?
4. Динаміка окремих інтелектуальних функцій.
5. Розвиток пам'яті в ранньому дорослому віці.
6. Розвиток мислення в ранньому дорослому віці.
7. Розвиток мовлення у ранньому дорослому віці.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

11. Навчальне питання: «Особливості емоційного розвитку

особистості у ранньому дорослому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Назвіть структурні компоненти кохання.
2. Емоційні реакції чоловіка і жінки на появу дитини.
3. У чому виявляється материнська любов?
4. Головні особливості емоційної сфери людини в ранньому дорослому віці.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

12. Навчальне питання: «Нормативні кризи дорослості та розвиток особистості».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Сутність кризи 20-22-х років.
2. Сутність кризи 30-ти років.
3. Сутність кризи 40-а років.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

13. Підведення підсумків практичного заняття.

14. Завдання на наступне практичне заняття.

14.1. Підготуватися до опитування з наступних питань:

1. Загальна характеристика зрілого дорослого віку.
2. Проблеми зрілого дорослого віку.
3. Особливості життєдіяльності у зрілому дорослому віці.
4. Розвиток Я-концепції у зрілому дорослому віці.
5. Розвиток спонукальної сфери у зрілому дорослому віці.
6. Особливості пізнавальних процесів у зрілому дорослому віці.
7. Психологічна готовність дорослої людини до старості.

14.2. Рекомендована література:

1. Гетьман Т.О., Кричківська Т.Д. Проблеми вікової психології: хрестоматія. ВД «Сварог». 2019. 469 с.
2. Кацавець Р.С. Психологія розвитку особистості: навч. посібник. Київ: Алера, 2024., 152 с.
3. Поліщук В.М. Віковий кризовий розвиток людини від народження до дорослості. Навчальний посібник. Київ: Університетська книга. 2020. 460 с.
4. Вікова психологія: навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. - 6-те вид., перероб., доповн. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с. – (Серія «Альма-матер»).





ТЕМА 10. ЗРІЛИЙ ДОРОСЛИЙ ВІК. ПСИХОЛОГІЯ СТАРІННЯ ТА СТАРОСТІ

ПЛАН ЛЕКЦІЇ

1. Загальна характеристика зрілого дорослого віку
2. Проблеми зрілого дорослого віку
3. Особливості життєдіяльності у зрілому дорослому віці
4. Розвиток Я-концепції у зрілому дорослому віці
5. Розвиток спонукальної сфери у зрілому дорослому віці
6. Особливості пізнавальних процесів у зрілому дорослому віці
7. Психологічна готовність дорослої людини до старості



СТИСЛИЙ ВИКЛАД ЛЕКЦІЇ

10.1. Загальна характеристика зрілого дорослого віку

У зрілому дорослому віці людина набуває життєвого досвіду, реалізовує життєві плани, формуються нові аспекти її Я-концепції, стабілізуються основні інтереси й емоційна сфера. На цьому етапі її життя погіршуються психофізіологічні функції і здоров'я, часто непростим випробуванням стає неминучість виходу на пенсію.

Зрілий дорослий вік є своєрідним проміжним етапом, що охоплює період життя людини приблизно від 40 до 60 років. Однак ці межі досить умовні, адже людина може зараховувати чи не зараховувати себе до цієї категорії залежно від особливостей свого життя: віку дітей, самопочуття, професійних досягнень тощо. Тому і тривалість зрілого дорослого віку у різних людей буває різною.

Людина, яка досягла середини життя, усвідомлює свою відмежованість не тільки від молоді, а й від тих, хто дожив до старості. У цей час вона починає відчувати, що від стану здоров'я залежать професійні успіхи.

Психологічні ознаки зрілого дорослого віку пов'язані з проблемами наступності та зміни життя. На цьому етапі людина усвідомлює, що вже прийняла важливі рішення щодо своєї професійної кар'єри та сімейного життя, а тому необхідно сконцентруватися на їх реалізації. Майбутнє не таїть у собі безмежних можливостей для неї.

Настання зрілого дорослого віку людина фіксує тоді, коли діти починають залишати рідний дім. Воно може бути пов'язане і з професійною кар'єрою, тобто зайняттям вищої посади чи здобуттям певного статусу, або з

усвідомленням нереалізованості життєвих планів.

Подолання вікових меж молодості індивіди переживають по-різному. Одні розглядають цей життєвий етап як нову можливість у реалізації свого потенціалу, інші відчують незадоволеність, внутрішнє збентеження і депресію. Погляд людини на свою зрілу дорослість може бути зумовлений економічними умовами життя, соціальними обставинами та особливостями часу, в якому вона живе. Загалом, більшість дорослих без особливих проблем усвідомлюють, що вони вже немолоді, оскільки вважають, що перебувають у розквіті сил. А зниження фізичної активності вони успішно компенсують набутими досвідом і знанням своїх можливостей, що забезпечує їм успіх у житті. Тому на етапі зрілої дорослості людина легко приймає рішення.

Очевидно, з огляду на це категорію людей 40-60 років називають поколінням керівників. Більшість осіб, відповідальних за прийняття рішень в уряді, промислових корпораціях, належать до цієї вікової категорії. Однак немало їх ровесників починають відчувати, що їм важко розпорядитися власним життям, деякі після 40 років починають втрачати життєву енергію.

Внутрішній стан людини у зрілому дорослому віці може бути досить суперечливим. Радіючи з приводу сімейного благополуччя, кар'єри чи творчих здібностей, вона все частіше замислюється над проблемами смерті, швидкоплинності часу. Кожна значна подія – смерть близьких, зміна роботи, розлучення – змушує подивитись на своє життя під новим кутом зору, задуматися над його минулістю. Очевидно, тому серед психологів побутує думка, що перехід до середини життя є етапом помірної або навіть важкої кризи.

Криза середини життя – психологічний феномен, що переживається людьми, які досягли 40-45 років, і полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті.

Нерідко така переоцінка зумовлює усвідомлення того, що життя минуло безглуздо і час уже втрачено. Внаслідок цього в настрої людини починають домінувати депресивні стани, знижується її життєдіяльність. Але криза середини життя не є обов'язковою. У багатьох людей перехід до середнього віку відбувається непомітно і плавно. Вони об'єктивно оцінюють свої колишні плани й реальні можливості щодо їх втілення в життя, переосмислюють цілі, яких необхідно досягнути.

Отже, у зрілому дорослому віці людина веде доцільний спосіб життя, відчуває соціальну відповідальність за рідних, допомагає їм. Цей період життя характеризується втратою відчуття молодості, зниженням професійної активності, посиленням інтимності у подружніх стосунках, усвідомленням незворотності фізіологічних змін і пристосуванням до них [1].



10.2. Проблеми зрілого дорослого віку

У зрілому дорослому віці перед людиною постає багато проблем, від вирішення яких залежить її розвиток. Основними з них є перехід до **генеративності**, захопленості собою, стагнація.

Генеративність полягає в інтересі до наступного покоління, різноманітних аспектів його виховання. На цій стадії люди діють у проєктивній (породжують і задовольняють потреби наступного покоління), продуктивній (поєднують роботу із сімейним життям і вихованням нового покоління) і креативній (збільшують культурний потенціал) сферах. У жінок генеративність виражається в просоціальних властивостях особистості (здатності допомагати іншим людям, дбати про інтереси групи, суспільства), у заглибленні в процес виховання дітей, турботі про близьких людей тощо.

Захопленість собою виявляється в тому, що людина так перебудовує своє життя, внаслідок чого в його центрі опиняється її Я. Вона не турбується про інших, а дбає про своє здоров'я, має хобі, подорожує, відпочиває на курортах, відвідує розважальні заходи, ходить у гості.

Стагнація полягає у відсутності життєвих перспектив, недостатньому орієнтуванні людини в часі, втраті сенсу життя. Своїм настроєм, поведінкою вона виражає втому від життя, пасивне очікування смерті.

Найвідчутнішими в житті дорослої людини є такі проблеми:

а) зниження життєвих сил, послаблення здоров'я, що змушує переключити енергію з фізичної на розумову діяльність. У свідомості людини визнання цінності фізичних сил змінюється визнанням цінності мудрості;

б) фізіологічні зміни, що спонукає людину до врівноваження соціального й сексуального аспектів у стосунках, її спілкування з представником протилежної статі розгортається на товариських засадах, а не на сексуальній близькості чи конкуренції;

в) емоційне збіднення життєвих буднів, що потребує від особистості неабиякої емоційної гнучкості. Причиною цього можуть бути руйнування сім'ї, віддаленість від друзів, охолодження до того, що захоплювало на попередніх етапах життя;

г) розумова ригідність (негнучкість), тобто схильність надто вперто дотримуватися своїх життєвих правил, з недовірою ставитись до нових ідей. Зумовлюють її попередній досвід, звички, усталений стиль розмірковувань. Усе це актуалізує проблему розумової гнучкості особистості.

У зрілому дорослому віці людина опиняється перед неминучістю вирішення таких завдань:

а) необхідність диференціації Я (Я-професіонал, Я-потенційний пенсіонер, Я-сім'янин, Я-керівник, Я-зріла особистість та ін.), уникнення надмірної захопленості своїми соціальними ролями. Якщо люди утверджують себе тільки в межах своєї роботи чи сім'ї, то вихід на пенсію,

зміна роботи чи покидання дітьми батьківського дому зумовлюють такий наплив негативних емоцій, з якими дорослий може не впоратися;

б) уникнення надмірного зосередження на хворобах, болях, якими супроводжується старість;

в) трансцендентація Я (вихід за межі Я до вічного, космічного, божественного), яка приходить на зміну захопленості Я. Особливе значення вона має у старості, але і в ранньому дорослому віці багатьох людей навідувають думки про старість і смерть. Важливо, щоб вони зустрічали старість без відчаю, долали страх від усвідомлення неминучості смерті зацікавленою участю в долі молодого покоління.

Ці проблеми набувають особливого значення наприкінці зрілого дорослого віку. Як свідчать дослідження, період від 50 до 60 років є сприятливим для корекцій стилю життя, головних цілей та інтересів.

У зрілому дорослому віці людина переглядає свої цілі, задумується, наскільки реалізовані поставлені перед собою завдання, часто по-новому починає бачити свою роботу, усвідомлюючи, що професійний вибір уже зроблено. Окремі з них, розчарувавшись у своїй роботі, втративши її чи не досягнувши бажаного професійного статусу, відчують гостре невдоволення собою і своїм життям. Інші, збагнувши, що надто багато часу було віддано професійним справам, зосереджуються на сім'ї, міжособистісних стосунках, духовному, моральному вдосконаленні.

Нерідко на цьому віковому етапі людину переслідують не тільки традиційні, а й специфічні проблеми (алкоголізм, самотність, безпритульність, хронічні захворювання, інвалідність тощо), для подолання яких необхідні додаткові психологічні, емоційні сили, специфічні способи соціальної поведінки.



10.3. Особливості життєдіяльності у зрілому дорослому віці

Життєдіяльність людей у 40-60 років значною мірою залежить від сприйняття ними свого віку, а також від соціальних умов. У 40-42 роки дорослий відчуває вибух неприємних переживань, думок стосовно марноїплинності часу, зауважує перші ознаки і симптоми втрати молодості, послаблення здоров'я. У 43-50 років настає рівновага, свідченням якої є значно сильніша прив'язаність до сім'ї, водночас зберігається відчуття потенціалу для особистісного розвитку. Після 50 років домінує переживання зрілості, джерелом задоволення стають сімейне життя та успіхи дітей. Людина все частіше задумується над сенсом життя, цінністю здійсненого та досягнутого.

Провідним видом діяльності протягом зрілого дорослого віку залишається праця. Нагромаджений професійний досвід дає змогу людині компенсувати вікові зміни в організмі. Основним чинником розвитку особистості в цьому віці є успіхи на роботі, які сприяють її самоактуалізації.

Серйозною проблемою людей зрілого дорослого віку в Україні є зміна місця роботи, професійної діяльності. Багато з них втрату роботи, проблеми працевлаштування, перекваліфікації сприймають як життєву катастрофу, що спричинює конфлікти у сім'ях та внутріособистісні конфлікти. Значну частину вільного від основної роботи часу вони витрачають на додаткові заробітки, забезпечення побуту та добробуту.

У більшості людей зрілого дорослого віку значних змін зазнає сімейне життя, їхні думки і справи заповнює вирішення проблеми допомоги дітям, а також батькам похилого віку. Інтимнішими, теплішими стають подружні стосунки. Чоловік і дружина все більше часу проводять разом, турбуються одне про одного.

Спосіб життя і поведінки людини у зрілому дорослому віці пов'язані з типом акцентуації особистості.

Гіпертичному типу акцентуації особистості властиві оптимізм, підвищений фон настрою, активність, комунікабельність, ініціативність, авантюризм, соціальна гнучкість, легкість у спілкуванні, поверховість у міжособистісних стосунках, необов'язковість, байдуже ставлення до питань моралі. Такі люди важко переживають самотність, дисципліну та обмеження їхньої активності.

Представники *психастеничного типу акцентуації* особистості проявляють підвищену тривожність, невпевненість у собі, схильність до глибоких сумнівів, нерішучість у прийнятті рішень, загострене почуття обов'язку і відповідальності, тривожну метушливість у роботі, детальне продумування своєї поведінки, боязнь невдачі.

Особливостями *епілептоїдного типу акцентуації* особистості є негнучкість емоційної сфери та мислення, послідовність у поведінці, спрямування інтересів на матеріальне благополуччя і власне здоров'я, акуратність, бережливість, розрахунок, диференційоване ставлення до людей (до вищих за статусом – запобігливість, до нижчих – жорсткість), напади сентиментальності.

Ознаками *нарцисичного типу акцентуації* особистості є егоцентризм, самозахоплення, завищена самооцінка, прагнення особистої вигоди і благополуччя, експлуатація людей в особистих цілях, гіпертрофована здатність до витіснення зі свідомості своїх негативних якостей, любов до комфорту, байдуже ставлення до інших, нетерпимість до успішних людей, заздрість, прагнення принизити гідність інших, нещирість у стосунках.

Тип акцентуації особистості зумовлює особливості пов'язаних зі старістю індивідуальних установок, якими можуть бути страх перед старістю, бунт проти старіння, емоційна і соціальна ізоляція, раціональне сприйняття старості, рефлексія стосовно життєвих надбань.

На спосіб життя людини зрілого дорослого віку впливають такі соціально-психологічні характеристики особистості, як професійна активність, інтереси, фізична активність, яка відповідає стану здоров'я, способу діяльності. Успішні у своїй справі особистості легше переносять

неминучі для зрілої дорослості різноманітні вікові проблеми і труднощі, гармонійнішим є їх внутрішнє життя, оптимістичнішим погляд у майбутнє.



10.4. Розвиток Я-концепції у зрілому дорослому віці

У зрілому дорослому віці Я-концепція залишається визначальним центром внутрішнього світу особистості. На цьому етапі домінує цілісне бачення себе у контексті життєдіяльності, вічних і перехідних цінностей.

Я-концепція особистості у зрілій дорослості ґрунтується на оцінному процесі. Він полягає в тому, що особистість оцінює позитивно, прагне збагнути ті переживання, які свідчать про її позитивне функціонування («Я правильно прожив більшу частину свого життя», «Я досягаю основних життєвих цілей», «Я живу в добробуті», «Я маю дітей і онуків», «Я зберігаю здоров'я», «Мене очікує забезпечена і спокійна старість»), і оцінює негативно чи уникає переживань, які, на її думку, шкодять збереженню і функціонуванню Я («Я помиляюся у житті», «Я вже не досягаю своїх основних життєвих цілей», «Я не забезпечую добробуту для себе і своєї сім'ї», «Я не маю дітей», «Я не зберіг здоров'я», «Моя старість буде незабезпеченою і тривожною»).

На цьому етапі основні сутнісні сили особистості вже актуалізовані, програма саморозвитку, як правило, реалізована. Перед індивідом постає проблема узгодженості особистісного досвіду із Я-концепцією, а їх неузгодженість переживається боляче.

У період зрілої дорослості залишаються актуальними основні функції Я-концепції. Вона сприяє само-узгодженню людини, стабільності її внутрішнього світу і поведінки; зумовлює особливості інтерпретації досвіду, який уже мало збагачується; залишається джерелом життєвих очікувань; забезпечує дотримання виробленої стратегії життя і поведінки. Особливістю Я-концепції людини на цьому етапі є те, що вона вже не розглядає свою життєву перспективу як досить тривалу, виявляє реалістичне бачення свого майбутнього. Вона орієнтується на теперішнє, яке пов'язане із найближчим майбутнім і вже не є ізольованим від минулого, як у ранньому дорослому віці.

На розвиток Я-концепції людини зрілого дорослого віку впливає усвідомлення нею таких життєвих завдань:

- набуття духовно-моральної досконалості, життєвої мудрості та досвіду, громадянської і соціальної відповідальності;
- досягнення та підтримання гідного життєвого рівня;
- забезпечення належного відпочинку;
- допомога дітям і внукам у тому, щоб вони стали відповідальними, розвиненими і щасливими дорослими;
- особлива чуйність у подружніх стосунках;
- підтримка батьків похилого віку;

– піклування про власне здоров'я.

Усе це модифікує, вдосконалює Я-концепцію людини, робить її реалістичнішою, позбавляє ілюзій ранньої дорослості в оцінці своїх життєвих перспектив і можливостей. Водночас Я-концепція є платформою у розв'язанні цих життєвих завдань. Якщо на етапі ранньої дорослості людина часто діяла без урахування своїх реальних сил і не передбачала наслідків, то в зрілому дорослому віці вона ставить перед собою цілі з урахуванням власних можливостей та індивідуальних здібностей, відповідальніше ставиться до результатів свого самовираження. Суттю Я-концепції стає самоактуалізація, зумовлена духовно-моральними правилами і більш значущими, ніж ситуативні, особистісними цінностями.

У період зрілої дорослості відбувається посилення когнітивного компонента в самооцінці. Людина прагне тверезо, раціонально, а не емоційно оцінити себе, своє життя, свої досягнення. Усвідомлене, розважливе, об'єктивне ставлення до себе має наслідком те, що знання про себе починають регулювати поведінку та емоційні переживання людини, які стосуються її Я. Кількість часткових самооцінок зменшується, самооцінка стає узагальненішою. Особистість рідко оцінює окремо свої здібності, характер, інтелект, уміння та навички, а дає інтегровану оцінку своїм життєвим досягненням, способу життя, професійній діяльності, досягненню соціального статусу, збереженості здоров'я, найближчій життєвій перспективі.

Люди зрілого дорослого віку високо оцінюють свої можливості, на підставі чого легко змінюють свої соціальні ролі: стають керівниками підприємств, організацій і навіть держави. Впевненість у своїх силах є передумовою прийняття відповідальних рішень. Завдяки цьому вони виконують важливу роль у суспільстві, впливають на його розвиток. Актуальною для них є проблема наближення власної поведінки, способів діяльності, змісту думок до соціальних вимог. Орієнтація на соціально значущі якості відображається в Я-концепції людини. Тому образ себе, в який вірить людина, містить риси, до яких вона прагне та які свідомо в собі визнає.

Адекватним стає у зрілому дорослому віці рівень домагань особистості. Вона чітко усвідомлює свої реальні можливості, зміст очікувань від неї рідних та інших людей і відповідно діє. Багатьом дорослим властиві дуже низький рівень домагань, втрата сенсу життя, зневіра в собі, намагання жити минулим, ілюзорність щодо своїх можливостей. Окремі з них спиваються, прилучаються до наркотиків, стають бродягами тощо.

Отже, у зрілому дорослому віці відбуваються зумовлені способом життя та проблемами віку важливі зміни у Я-концепції, зокрема узагальнюється життєвий досвід, з'являються відчуття реалізованості чи нереалізованості життєвих планів, втрати молодості, людина більше орієнтується на теперішнє.



10.5. Розвиток спонукальної сфери у зрілому дорослому віці

З набуттям зрілості до людини приходить відчуття впевненості у собі, усвідомлення, що вдалося досягти певних результатів у житті, здобути авторитет. Водночас вона відчуває стурбованість, що більша частина життя проминула, попереду старість. У зв'язку з цим актуальне у ранньому дорослому віці прагнення високих досягнень змінюється відчуттям потреби діяти без зволікання, негайно отримувати результат.

Необхідність задовольняти нагальні потреби суттєво змінює спонукальну сферу. Людину спонукають до активності потреба в реалізації свого творчого потенціалу, прагнення створити і передати щось значуще наступному поколінню, відчуття застою, утрачених можливостей, намагання скоригувати свою діяльність, турбота про збереження близьких стосунків з родичами і друзями, необхідність підготовки до спокійного та забезпеченого життя в похилому віці.

Перехід до зрілої дорослості супроводжується корекцією цінностей, що склалися в особистісній, сімейній і професійній сферах (турбота про добробут сім'ї, відповідальність за дітей, онуків, батьків, переоцінка значення кар'єри і влади в особистому житті, чуйність у подружніх стосунках, орієнтування на відпочинок тощо).

Важливою цінністю в цьому віці стають стосунки в сім'ї. За відсутності потреби турбуватися про когось доросла людина починає надмірно захоплюватися собою, дбати про себе. Її ціннісні орієнтації переміщуються на власне здоров'я, побут, релігію. Особливо дорожать у зрілому дорослому віці роботою. Непередбачувана, передчасна втрата її породжує страх перед майбутнім, знецінення життєвих цілей, погіршення матеріальних умов, відчуття завершеності активного життя, настання старості.

Різкі зміни в особистій, сімейній чи професійній сферах, наприклад ранній вихід на пенсію, скорочення на роботі, втрата дитини чи чоловіка (дружини), вимушений переїзд на нове місце проживання тощо можуть спричинити *мотиваційну кризу* – послаблення чи зміну основних мотивів діяльності. Нерідко вона блокує мотиваційний розвиток особистості.

Критичною точкою мотиваційної кризи є втрата людиною головного життєвого мотиву – **сенсу життя**. З цим пов'язане виникнення так званого екзистенційного мотиваційного вакууму (людина не знає, для чого живе, не бачить, для чого жити), який породжує іноді суїцидальні настрої. Подолати цей вакуум допомагають їй основні життєзабезпечуючі потреби – в самоповазі й самореалізації.

Зниження мотивації людини зрілого дорослого віку пов'язане із наближенням старості. Безболісний перехід до неї можливий, якщо людина розглядатиме старість як неминучий етап свого життя, до якого можна підготуватись і навіть можна мати перспективні плани. У такому разі виникає мотиваційна настанова, яка дає змогу сприймати наближення старості як новий життєвий етап, не менш цікавий, не менш сприятливий для

реалізації можливостей, ніж попередні.

Особливості емоційної сфери у зрілому дорослому віці

У зрілому дорослому віці емоційне життя людини ще досить стабільне. Однак спостерігається зниження загальної емоційності в різних життєвих ситуаціях, при виконанні усіх видів діяльності. Зміст основних переживань особистості пов'язаний із сенсом життя, станом здоров'я, очікуванням старості. Успіхи дітей та онуків викликають у людей зрілого дорослого віку позитивні емоції, а їхні невдачі – негативні переживання.

Розвиток емоційної сфери людини в період зрілої дорослості відбувається нерівномірно. Для її емоційного реагування на світ, на своє життя характерні такі особливості:

- воно стає стійкішим, але негативні переживання поступово починають переважати позитивні;
- встановлюється індивідуальний фон переживань. Реагування на одні відчуття і враження послаблюється (на кольори, пейзажі, гармонію звуків), на інші – посилюється (на сильні звуки, запахи, яскраві кольори);
- переживання стають не такими глибокими, як у період ранньої дорослості, рідше виникають афекти;
- почуття менше усвідомлюються і не пов'язуються з конкретними діями, вчинками, предметами;
- переживання менше піддаються регулюванню, мають невизначений характер;
- знижується виражальний компонент емоційного реагування (очей, міміки, рухів, поз);
- відчутнішим стає фізіологічний компонент емоційного реагування (змінюється функціонування внутрішніх органів, насамперед, серця).

У зрілому віці людина часто відчуває самотність, дефіцит родинного спілкування, оскільки діти підростають і залишають батьківський дім.

Порівняно з самотніми людьми, одружені більше задоволені життям. Дорослі, які змогли створити міцну сім'ю, відчувають до когось прив'язаність, щасливіші, мають більше можливостей для душевного спілкування, більше уваги і турботи, ніж ті, хто цього позбавлений.

У зрілому дорослому віці важливим джерелом емоцій та почуттів є праця. Успіхи в роботі живлять відчуття людиною своєї значущості, потрібності іншим, вселяють їй оптимістичне бачення своєї перспективи. Невдачі, особливо критика керівництва, виробничі конфлікти провокують ображеність, замкнутість, зневіру. За таких обставин людина або замикається в собі, або проявляє надмірну конфліктність, імпульсивність, істеричність тощо.

Багато професій (педагог, психолог, лікар) вимагають від людини вміння керувати своїми емоціями, адекватно сприймати і реагувати на прояви емоцій інших людей, без чого неможливо повноцінно виконувати свої професійні обов'язки.

Зрілий дорослий вік пов'язаний з великим ризиком

виникнення стресу (англ. stress – напруження) – стану організму, що виникає у відповідь на дію несприятливих зовнішніх чи внутрішніх факторів. Ними можуть бути втрата близьких, розлучення, хвороби, передчасний вихід на пенсію тощо. Його глибина та сила залежать від того, наскільки болісно сприймає конкретна людина такі події.

Прояви стресу залежать від суті проблеми, глибини переживання її, володіння навичками щодо її вирішення, особливостей особистості (Я-концепції, спонукальної сфери, інтелекту тощо), системи соціальної підтримки, історії стресогенних (таких, що породжували стрес) подій і переживань.

Загалом, емоційне життя людини зрілого дорослого віку збіднюється. Вона стає менш вразливою, ніж у ранній юності, не так бурхливо реагує на явища, події та ситуації. Однак праця, сім'я, відпочинок збагачують, урізноманітнюють світ її емоцій, друзі є джерелом оптимістичного настрою.



10.6. Особливості пізнавальних процесів у зрілому дорослому віці

У людей, які досягли віку зрілої дорослості, послаблюються психофізіологічні функції. Однак це суттєво не позначається на функціонуванні їх когнітивної сфери, не знижує працездатності, трудової і творчої активності.

Розвиток окремих здібностей триває протягом усього зрілого дорослого віку. Особливо це стосується тих, які пов'язані з трудовою діяльністю людини та її повсякденним життям.

У цьому віці не втрачає своєї повноцінності когнітивний досвід, що забезпечує збереження, впорядкування і перетворення інформації. Ефективно функціонують когнітивні схеми, семантичні і понятійні структури.

Незначних змін зазнає метакогнітивний досвід. Досить високим залишається мимовільний інтелектуальний контроль, однак довільний інтелектуальний контроль знижується, що виражається у стереотипізації мислення. Закритішою стає пізнавальна позиція людини, що проявляється в однотипності осмислення проблем, нездатності враховувати погляди інших.

Високим є рівень конвергентних здібностей (здатності розв'язувати нормативні задачі), однак відчутно починає знижуватися рівень дивергентних здібностей (здатності висловлювати оригінальні ідеї у нерегламентованих видах діяльності).

Як і в ранньому дорослому віці, на цьому віковому етапі ефективно функціонують полезалежний, когнітивно простий і рефлексуючий когнітивні стилі (способи оброблення інформації про актуальну ситуацію). Не втрачають своєї повноцінності законодавчий, виконавчий та оцінний інтелектуальні стилі, емпіричний, раціональний, метафоричний епістемологічні стилі.

Дещо звужується ментальний простір (розміщення ментальних об'єктів), оскільки не задовольняються окремі частини досвіду. Змінюється структура ментальної репрезентації. Людина все менше розширює кінестетичний досвід (тактильні, нюхові та інші чуттєві враження). У зв'язку з погіршенням зору звужується обсяг, втрачається адекватність зорових вражень.

Помітні зміни у пізнавальній діяльності. Функціонування динамічного інтелекту (необхідних для опанування нових здібностей), яке досягло піку у період юності, поступово знижується. Однак підвищується функціонування кристалізованого (стабілізованого) інтелекту, що виявляється у здатностях встановлювати зв'язки, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні стратегії для розв'язання завдань. Ці здатності формуються з досвідом, обумовлюються рівнем освіти, спираються на набуті протягом тривалого часу знання. Усе це свідчить, що у зрілому дорослому віці одним із важливих факторів, який впливає на пізнання, є багатство життєвого досвіду.

На розвиток когнітивних навичок у зрілому дорослому віці впливає праця. Люди, чия трудова діяльність є досить складною і різноплановою, мають гнучкіші розумові здібності, ніж зайняті рутинною працею. Високим рівнем інтелектуальної гнучкості відзначаються дорослі, яким у процесі роботи часто доводиться багато думати, виявляти ініціативу, приймати самостійні рішення.

Тим, хто має необхідні для оволодіння новими знаннями, виконання складної роботи когнітивні навички, легше пристосуватись до мінливих умов праці (зміни технології, організації виробництва тощо). Це особливо важливо у сферах діяльності, в яких динамічно змінюються професійні знання (медицина, комп'ютерні технології, технічне конструювання тощо).

У період зрілої дорослості людина активно розширює свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості і точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоч когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молодії, ефективність її мислення вища.

Інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій людини (зниження довільного ментального контролю, дивергентних здібностей, звуження ментального простору, неадекватність ментальної репрезентації тощо) залежить від професійної активності, обдарованості та освіти.



10.7. Психологічна готовність дорослої людини до старості

Доросла людина має бути психологічно, соціально, морально і духовно готовою до старості, що передбачає:

- 1) подолання прагнення жити в минулому (молодості, середніх роках,

коли було багато сил, мрій); намагання підтримувати дружбу з іншими людьми, берегти родичів і партнера (дружину, чоловіка); прощення всіх образ; розважливе ставлення до своєї потенційної самотності тощо;

2) компенсування вікового зниження сили емоцій та почуттів збудженням їх завдяки оптимальним фізичним навантаженням, тренуванню інтелекту (читання, розв'язування задач, написання спогадів тощо), знаходженню нових інтересів, планів, що продовжують майбутнє, одержанню задоволення від можливості вибору і самоконтролю, радості від набутого і здобутого за життя;

3) припинення боротьби за свою незалежність, психологічну гнучкість, відмову від контролю за всім навколо, збереження самоповаги, передавання життєвого досвіду;

4) заміну порад і повчань на запитання і здивування, уникнення жалів і скарг, збереження почуття гумору, позбавлення інших необхідності хвалити себе;

5) відмову від надмірного егоїзму, спонукання дітей виявляти надмірну увагу до себе, від блокування, владнаний ними особистих справ (створення сім'ї, виховання дітей, нагромадження матеріальних статків, професійне та кар'єрне зростання, збереження здоров'я тощо).

Тверезий погляд на своє майбутнє спонукає дорослу людину до конструктивного розв'язання проблем старості, вміння бачити її в діалектиці проблем і можливостей.



ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ

Мета практичного заняття – акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на психологічних особливостях зрілого дорослого віку.

Кількість годин – 2.

Навчальні питання:

1. Загальна характеристика зрілого дорослого віку.
2. Проблеми зрілого дорослого віку.
3. Особливості життєдіяльності у зрілому дорослому віці.
4. Розвиток Я-концепції у зрілому дорослому віці.
5. Розвиток спонукальної сфери у зрілому дорослому віці.
6. Особливості пізнавальних процесів у зрілому дорослому віці.
7. Психологічна готовність дорослої людини до старості.

Методичні вказівки та план практичного заняття:

1. Вступне слово викладача.

2. Навчальне питання: «Загальна характеристика зрілого дорослого віку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. З чим пов'язані психологічні ознаки зрілого дорослого віку?
2. Коли людина фіксує настання зрілого дорослого віку?
3. Як індивіди переживають подолання вікових меж молодості?
4. Який внутрішній стан людини у зрілому дорослому віці?
5. Охарактеризуйте кризу середини життя.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

3. Навчальне питання: «Проблеми зрілого дорослого віку».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. У чому полягає генеративність?
2. Як виявляється захопленість собою у зрілому дорослому віці?
3. У чому полягає стагнація?
4. Які проблеми в житті дорослої людини є найвідчутнішими?
5. Які завдання слід вирішити у зрілому дорослому віці?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

4. Навчальне питання: «Особливості життєдіяльності у зрілому дорослому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Від чого значною мірою залежить життєдіяльність людей у 40-60 років?
2. Який провідний вид діяльності протягом зрілого дорослого віку?
3. Що є серйозною проблемою людей зрілого дорослого віку в Україні?
4. Спосіб життя і поведінки людини у зрілому дорослому віці пов'язані з типом акцентуації особистості. Опишіть відповідно до типів.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

5. Навчальне питання: «Розвиток Я-концепції у зрілому дорослому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. На чому ґрунтується Я-концепція особистості у зрілій дорослості?
2. Що впливає на розвиток Я-концепції людини зрілого дорослого віку?
3. Як оцінюють свої можливості люди зрілого дорослого віку?
4. Яким стає у зрілому дорослому віці рівень домагань особистості?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

6. Навчальне питання: «Розвиток спонукальної сфери у зрілому дорослому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Особливості емоційної сфери у зрілому дорослому віці.
2. Розвиток емоційної сфери людини в період зрілої дорослості.
3. З чим пов'язаний зрілий дорослий вік?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

7. Навчальне питання: «Особливості пізнавальних процесів у зрілому дорослому віці».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Стан конвергентних здібностей в період зрілої дорослості.
2. Ментальний простір в період зрілої дорослості.

Підведення підсумків опрацьованого питання.

8. Навчальне питання: «Психологічна готовність дорослої людини до старості».

Підготуватися до бліцопитування.

Перелік запитань для бліцопитування:

1. Що передбачає психологічна готовність до старості?
2. Що передбачає соціальна готовність до старості?
3. Що передбачає моральна готовність до старості?
4. Що передбачає духовна готовність до старості?

Підведення підсумків опрацьованого питання.

9. Підведення підсумків практичного заняття.

10.Рекомендована література:

1. Вікова психологія: навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. - 6-те вид., перероб., доповн. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с. – (Серія «Альма-матер»).

2. Гетьман Т.О., Кричківська Т.Д. Проблеми вікової психології: хрестоматія. ВД «Сварог». 2019. 469 с.

3. Павелків Р. В., Харченко Є.М., Цигипало О. П. Геронтопсихологія. Медико-біологічні та соціально-психологічні аспекти старіння. Київ: Центр навчальної літератури. 2019. 476 с.

4. Поліщук В.М. Віковий кризовий розвиток людини від народження до дорослості. Навчальний посібник. Київ: Університетська книга. 2020. 460 с.

5. Психологія людей літнього віку. Навч. посібн. / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ : Вид-во ТОВ «Геопринт». 2021. 288 с.

6. Спіркіна О. О., Фомич М. В., Кришталь М. А. Вікова психологія та геронтопсихологія: курс лекцій. Черкаси: ЧПБ ім. Героїв Чорнобиля, 2019. 342 с.





ПИТАННЯ ДО ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

1. Мета, завдання, об'єкт та предмет «Психології розвитку та особистісного зростання».
2. Принципи «Психології розвитку та особистісного зростання».
3. Методи «Психології розвитку та особистісного зростання».
4. Взаємозв'язок «Психології розвитку та особистісного зростання» з іншими галузями психологічної науки.
5. Поняття про періодизацію психічного розвитку.
6. Періодизації за зовнішніми ознаками розвитку.
7. Періодизації за однією ознакою розвитку.
8. Періодизації на основі суттєвих ознак психічного розвитку.
9. Критерії вікової періодизації психічного розвитку людини.
10. Характеристика періодів пренатального розвитку.
11. Психологічні особливості розвитку плода.
12. Вплив особливостей пренатального розвитку дитини на її психіку.
13. Фактори психічного ризику для майбутньої дитини.
14. Народження та його вплив на подальший розвиток.
15. Криза новонародженості та комплекс пожвавлення.
16. Розвиток рухів та дій. Пізнавальний розвиток немовляти.
17. Формування передумов розвитку мовлення.
18. Спілкування з дорослими як провідна діяльність. Основні новоутворення віку.
19. Методика діагностики психічного розвитку немовлят.
20. Загальна характеристика розвитку дитини 1-3 років.
21. Маніпулятивна та предметна діяльність як провідний вид діяльності. Інші види діяльності.
22. Розвиток мовлення.
23. Характеристика пізнавальної сфери дитини раннього віку.
24. Емоційно-вольова сфера та її розвиток.
25. Криза трирічного віку.
26. Діагностика розвитку дитини.
27. Загальна характеристика розвитку дитини-дошкільника.
28. Гра та її значення для психічного розвитку дошкільнят.
29. Трудова та навчальна діяльність дошкільнят.
30. Сенсорний розвиток.
31. Пізнавальний розвиток.
32. Розвиток особистості та емоційно-вольової сфери дошкільників.
33. Методика діагностики розвитку дитини-дошкільника.
34. Поняття психологічної готовності до шкільного навчання.
35. Мотиваційна готовність до навчання у школі.
36. Розумова та емоційно-вольова готовність.

37. Проблеми навчання шестирічних дітей.
38. Діагностика готовності дітей до школи.
39. Загальна психологічна характеристика ситуації розвитку молодшого школяра.
40. Навчальна діяльність молодших школярів.
41. Розвиток пізнавальних психічних процесів. Мовлення.
42. Формування особистості дитини в молодшому шкільному віці.
43. Соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці.
44. Фізіологічні особливості розвитку підлітка.
45. Криза підліткового віку та підходи до її аналізу.
46. Провідна діяльність у підлітковому віці. Навчальна діяльність підлітків.
47. Розумовий розвиток в підлітковому віці. Сенсорний розвиток.
48. Розвиток особистості в підлітковому віці.
49. Загальна характеристика юнацького віку. Криза юнацького віку.
50. Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці. Професійне самовизначення.
51. Розвиток особистості в ранній юності. Інтелектуальний розвиток в юності.
52. Особливості спілкування в юнацькому віці.
53. Дорослість як психологічний період.
54. Проблема періодизації дорослості.
55. Рання дорослість.
56. Особливості розвитку самосвідомості у ранньому дорослому віці.
57. Особливості спонукальної сфери у ранньому дорослому віці.
58. Система цінностей на межі 30-річчя.
59. Становлення суб'єкта життєдіяльності й індивідуальності на етапі ранньої дорослості.
60. Динаміка психофізіологічних функцій у ранньому дорослому віці.
61. Розвиток інтелекту в ранньому дорослому віці.
62. Особливості емоційного розвитку особистості у ранньому дорослому віці.
63. Нормативні кризи дорослості та розвиток особистості.
64. Загальна характеристика зрілого дорослого віку.
65. Проблеми зрілого дорослого віку.
66. Особливості життєдіяльності у зрілому дорослому віці.
67. Розвиток Я-концепції у зрілому дорослому віці.
68. Розвиток спонукальної сфери у зрілому дорослому віці.
69. Особливості пізнавальних процесів у зрілому дорослому віці.
70. Психологічна готовність дорослої людини до старості.





РЕКОМЕНДОВАНИЙ ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ

Список основних джерел

1. Вікова психологія: навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. – 6-те вид., перероб., доповн. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Вікова психологія: періодизації вікового розвитку: навчально-наочний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологія». Укладач: Г. О. Горбань. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2025. 45 с.
3. Вікова психологія: конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми: Сумський державний університет, 2024. 190 с.
4. Гетьман Т.О., Кричківська Т.Д. Проблеми вікової психології: хрестоматія. ВД «Сварог». 2019. 469 с.
5. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 392 с.
6. Дуткевич Т. Дитяча психологія. Навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури. 2023. 424 с.
7. Католик Г. В., Калька Н. М. Психологія особистісного зростання: навчальний посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2022. 112 с.
8. Кацавець Р. С. Психологія розвитку особистості: навчальний посібник. Київ: Алерта, 2024. 152 с.
9. Коваленко О. Г., Павлик Н. В., Становських З. Л., Бастун М. В. Психологічний супровід особистісного розвитку дорослих: подолання професійних криз та особистісних дисгармоній. Київ, 2019. 167 с.
10. Кононова М. М. (за наук. ред. М. М. Кононової) Психологічні детермінанти професійного розвитку та самоактуалізації особистості : кол. монографія. Полтава, 2022. 200 с.
11. Корчакова Н. В. Психологічні основи дитячої самопрезентації: монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 288 с.
12. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навчальний посібник. 2-ге видання, перероблене, доповнене. Суми, 2020. 300 с.
13. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : ПФ «Видавництво «Університетська книга», 2021. 408 с.
14. Кутішенко В. П. Вікова і педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2024. 128 с.
15. Ніколаєв, Л. О. Психологічні аспекти особистісного зростання учасників груп підтримки / Л. О. Ніколаєв, Л. М. Хаметова. *Габітус*. 2024. № 66. С. 208-212.
16. Максименко С. Д. Психологічні особливості криз підлітка. Практична психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 200 с.

17. Мельник В. П. (ред.) ; Партико Т. Б. та ін. Особистість в соціумі: психологічні механізми активності : кол. монографія. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2022. Кн. 2, 422 с.
18. Нежинська О. О. ; Паньковець В. Л. та ін.; під заг. ред. Г. А. Пріби, Є. М. Калюжної. Внутрішні ресурси особистості як умова її професійного самовизначення. Психологія особистості на сучасному ринку праці : монографія. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. 380 с.
19. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. 308 с.
20. Павелків Р. В., Харченко Є. М. Геронтопсихологія. Медико-біологічні та соціально-психологічні аспекти старіння: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 476 с.
21. Перинатальна психологія / А.М. Скрипніков, Л.О. Герасименко, Р.І. Ісаков. К.: Видавничий дім Медкнига, 2017. 168 с.
22. Пісоцький В.П., Горянська А.М. Психічний розвиток та формування особистості в онтогенезі. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 144 с.
23. Поліщук В.М. Віковий кризовий розвиток людини від народження до дорослості. Київ: Університетська книга. 2020. 460 с.
24. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси: навч. посіб. Суми : ПФ «Видавництво «Університетська книга», 2019. 478 с.
25. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник. Київ: Каравела, 2020. 418 с.
26. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
27. Психологія людей літнього віку. Навч. посібн. / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ : Вид-во ТОВ «Геопринт». 2021. 288 с.
28. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для здобувача вищих навчальних закладів /за ред. К.В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. 342 с.
29. Самовиховання і саморегуляція особистості: курс лекцій : навчальний посібник. Укладач : О.М. Шевчук. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. 115 с.
30. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.
31. Спіркіна О. О., Фомич М. В., Кришталь М. А. Вікова психологія та геронтопсихологія: курс лекцій. Черкаси: ЧПБ ім. Героїв Чорнобиля, 2019. 342 с.
32. Титаренко Т. М. Психологія особистості: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2023. 140 с.

33. Токарева Н. М. Лабіринти дорослішання: психічний розвиток особистості підлітково-юнацького віку. Кривий Ріг: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2021. 216 с.

34. Цільмак О.М. Методика проведення інтерактивних практичних занять з навчальної дисципліни «Психологія розвитку та особистісного зростання»: навчально-методичний посібник. Одеса: Фенікс, 2020. 64 с.

35. Яценко Т.В. Дитяча психологія з психологією дитячої творчості. Методичні рекомендації до самостійної роботи здобувача. Кременчук : ПП «Бітарт», 2020. 42 с. 10.

Список допоміжних джерел

36. Александров Ю. В. Психологія розвитку: Навчальний посібник. Харків: ФОП Панов А.М., 2015. 336 с.

37. Белякова С.М. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості дітей підліткового віку. *Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції учнівської молоді, здобувача, аспірантів, молодих учених та науковців . Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 23-27.

38. Даценко О.А. Саморозвиток людини в контексті проблем особистісного зростання. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 35 (74) № 2. 2024. С. 7-11.

39. Дубініна К.В. Прокрастинація як проблема психології особистості студента. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. № 7 (52). С. 172-180.

40. Дубініна К.В. Засоби профілактики та подолання прокрастинації здобувача під час їх професійної підготовки. Матеріали четвертого міжнародного симпозіуму «Освіта і здоров'я підростаючого покоління»: Зб. наук. Праць / За ред. Страшка С.В. Вип. 4. К.: Алатон, 2022. С. 28-31.

41. Меленчук Н.І., Глотова І.В. Життєстійкість підлітків з різним типом акцентуації. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Соціальні та поведінкові науки». Вип. 19 (48). 2022. С. 30-45.

42. Меленчук Н.І., Зозуля Л.В. Психологічне благополуччя осіб з різним рівнем самореалізації особистості. *Габітус*. № 35. 2022. С. 143-148.

43. Музика О. О., Романенко К. І. Розвиток обдарованої особистості у світлі культурно історичної психології Л. С. Виготського. *Освітологічний дискурс*, 2022. № 36 (1). С. 119-129.

44. Папуча М.В. Культурно-історична теорія Л. С. Виготського про психологічний розвиток людини. *Габітус*. Випуск 43. 2022. С. 56-61.

45. Середа О. Особливості впливу соціально-психологічних чинників на професійне самовизначення старшокласників. *Психологічний журнал*. 2019. 5 (11). С. 268-282.

Ресурси відкритого доступу
Рекомендовані науково-аналітичні ресурси

1. Бібліотека Університету Ушинського. URL: <https://library.pdpu.edu.ua>
2. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. URL: <http://psychology-naes-ua.institute/>
3. Інститут корекційної педагогіки і психології, м. Київ. URL: www.ikpp.npu.edu.ua/
4. Міністерство освіти і науки України. URL: <http://www.mon.gov.ua>
5. Національна бібліотека ім. В.І. Вернадського. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/>
6. Наукова бібліотека ім. М. Максимовича Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. URL: www.library.univ.kiev.ua
7. Наукова бібліотека Національного університету «Києво-Могилянська академія». URL: <https://library.ukma.edu.ua>
8. Одеська національна наукова бібліотека. URL: <http://odnb.odessa.ua/>
9. Репозитарій (архів) Національного університету «Одеська юридична академія» (eNUOLAIR). URL: <http://dspace.onua.edu.ua>





ДОДАТОК А

Орієнтаційний тест шкільної зрілості Керна–Йірасека

Тест виявляє загальний рівень психічного розвитку, рівень розвитку мислення, вміння слухати, виконувати завдання за зразком, довільність психічної діяльності.

Тест складається з 4-х частин:

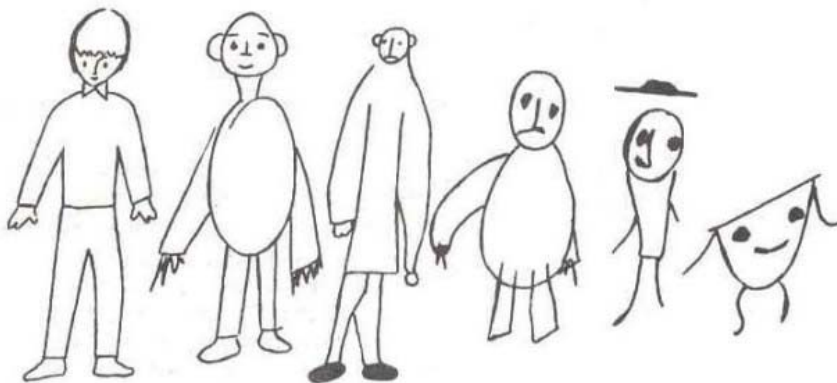
- тест «Малюнок людини» (чоловічої фігури);
- копіювання фрази з письмових букв;
- змальовування точок;
- опитувальник.

Тест «Малюнок людини»

Завдання:

«Тут (показується де) намалюй дядю, як ти вмієш». Під час малювання неприпустимо поправляти дитину («ти забув намалювати вуха»), дорослий мовчки спостерігає.

Результат.



Оцінювання

– **1 бал:** намальована чоловіча постать (елементи чоловічого одягу), є голова, тулуб, кінцівки; голова з тулубом з'єднується шиєю, вона не повинна бути більше тулуба; голова менше тулуба; на голові – волосся, можливий головний убір, вуха; на обличчі – очі, ніс, рот; руки мають кисті з п'ятьма пальцями; ноги відігнуті (тобто є ступня або черевик); фігура намальована синтетичним способом (контур цільний, ноги і руки як би ростуть з тулуба, а не прикріплені до нього).

– **2 бали:** виконання всіх вимог, крім синтетичного способу малювання, або якщо присутній синтетичний спосіб, але не намальовані 3 деталі: шия, волосся, пальці; обличчя повністю промальовано.

– **3 бали:** фігура має голову, тулуб, кінцівки (руки і ноги намальовані двома лініями); можуть бути відсутніми: шия, вуха, волосся, одяг, пальці на руках, ступні на ногах.

– 4 бали: примітивний малюнок з головою і тулубом, руки і ноги не промальовані, можуть бути у вигляді однієї лінії.

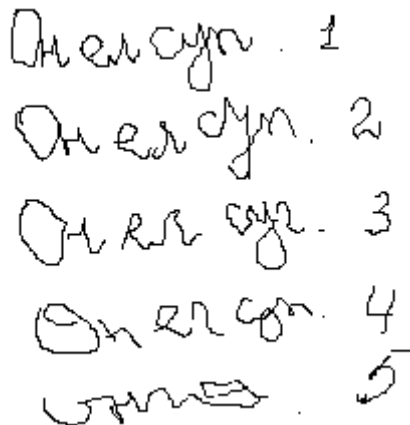
– 5 балів: відсутність чіткого зображення тулуба, немає кінцівок; каракулі.

Копіювання фрази з письмових букв

Завдання:

«Подивися, тут щось написано. Спробуй переписати так само тут (показати нижче написаної фрази), як зможеш «На аркуші напишіть фразу великими літерами, перша буква – заголовна: *Він їв суп. Он ел суп.*»

Результат.



Оцінювання

– 1 бал: добре і повністю скопійований зразок; букви можуть бути трохи більше зразка, але не в 2 рази; перша літера – заголовна; фраза складається з трьох слів, їх розташування на аркуші горизонтальне (можливо невелике відхилення від горизонталі).

– 2 бали: зразок скопійовано розбірливо; розмір букв і горизонтальне положення не враховується (літери можуть бути більші, рядок може йти вгору або вниз).

– 3 бали: напис розбити на три частини, можна зрозуміти хоча б 4 літери.

– 4 бали: зі зразком збігаються хоча б 2 букви, розрізняється рядок.

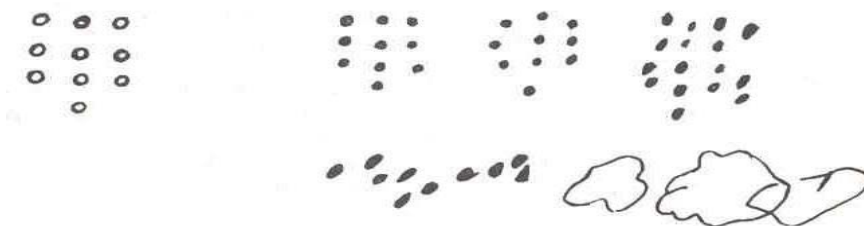
– 5 балів: нерозбірливі каракулі, черкання.

Змальовування точок

Завдання:

«Тут намальовані точки. Спробуй намалювати поруч такі ж».

У зразку 10 точок знаходяться на рівній відстані одна від одної по вертикалі і по горизонталі.



Оцінювання

– **1 бал:** точне копіювання зразка, допускаються невеликі відхилення від рядка або стовпця, зменшення малюнка, неприпустимо збільшення.

– **2 бали:** кількість і розташування точок відповідають зразку, допускається відхилення до трьох точок на половину відстані між ними; точки можуть бути замінені кружечками.

– **3 бали:** малюнок у цілому відповідає зразку, по висоті або ширині не перевершує його більше, ніж у 2 рази; число точок може не відповідати зразку, але їх не повинно бути більше 20 і менше 7; допустимо розворот малюнка навіть на 180 градусів.

– **4 бали:** малюнок складається з точок, але не відповідає зразку.

– **5 балів:** каракулі, чиркання.

Після оцінки кожного завдання всі бали підсумовуються. Якщо дитина набрала в сумі за всіма трьома завданнями:

– **3-6 балів** – у неї високий рівень готовності до школи;

– **7-12 балів** – середній рівень;

– **13 -15 балів** – низький рівень готовності, дитина потребує додаткового обстеження інтелекту та психічного розвитку.

Опитувальник

Виявляє загальний рівень мислення, кругозір, розвиток соціальних якостей.

Проводиться у вигляді бесіди «питання-відповідь». Завдання може звучати так: «Зараз я буду задавати питання, а ти постарайся відповісти на них». Якщо дитині важко відразу відповісти на питання, можна допомогти їй декількома навідними питаннями. Відповіді фіксуються в балах, потім підсумовуються.

Питання	Оцінювання
Яка тварина більше – кінь чи собака?	Кінь = 0 балів; неправильна відповідь = -5 балів
Вранці ми снідаємо, а вдень ...	Обідаємо, їмо суп, м'ясо = 0; вечеряємо, спимо і інші неправильні відповіді = -3 бали
Вдень світло, а вночі ...	Темно = 0; неправильна відповідь = -4
Небо блакитне, а трава	Зелена = 0;

...	неправильна відповідь = -4
Черешні, груші, сливи, яблука – це що?	Фрукти = 1; неправильна відповідь = -1
Чому раніше, ніж пройде поїзд, опускається шлагбаум?	Щоб поїзд не зіткнувся з автомобілем; щоб ніхто не постраждав і т.д. = 0; неправильна відповідь = -1
Що таке Київ, Одеса, Львів? (Назвати будь-які міста)	Міста = 1; станції = 0; неправильна відповідь = -1
Котра година? (Показати на годиннику, справжньому чи іграшковому)	Правильно показано = 4; показано тільки цілу годину або чверть години = 3; не знає годин = 0
Маленька корова – це теля, маленька собака – це ..., маленька овечка – це ...?	Щеня, ягня = 4; тільки одна правильна відповідь = 0; неправильна відповідь = -1
Собака більше схожа на курку або кішку? Чим? Що у них спільного?	На кішку, тому що у них по 4 ноги, шерсть, хвіст, пазурі (досить одної подібності) = 0; на кішку без пояснення = -1 на курку = -3
Чому у всіх автомобілях гальма?	Вказано дві причини: гальмувати з гори, зупинятися, уникати зіткнення і так далі = 1; одна причина = 0; неправильна відповідь = -1
Чим схожі один на одного молоток і сокира?	Дві загальні ознаки: вони з дерева і заліза, це інструменти, ними можна

	забивати цвяхи, у них є рукоятки і т.д. = 3; одна ознака = 2; неправильна відповідь = 0
Чим схожі один на одного кішка і білка?	Визначення, що це тварини або приведення двох спільних ознак: у них 4 лапи, хвости, шерсть, вони можуть лазити по деревах і т.д. = 3; одна ознака = 2; неправильна відповідь = 0
Чим відрізняються цвях і гвинт? Як би ти пізнав їх, якби вони лежали перед тобою на столі?	У гвинта нарізка (різьба, така закручена лінія навколо) = 3; гвинт вкручується, а цвях забивається або у гвинта є гайка = 2; неправильна відповідь = 0
Футбол, стрибки у висоту, теніс, плавання — це ...	Спорт (фізкультура) = 3; ігри (вправи, гімнастика, змагання) = 2; неправильна відповідь = 0
Які ти знаєш транспортні засоби?	Три наземних транспортних засоби + літак або корабель = 4; тільки три наземних транспортних засоби чи повний перелік з літаком, кораблем, але тільки після пояснення, що транспортні засоби — це те, на чому можна пересуватися = 2; неправильна відповідь = 0
Чим відрізняється старий чоловік від молодого? Яка між ними різниця?	Три ознаки (сиве волосся, відсутність волосся, зморшки, погано бачить, часто хворіє і т.д.) = 4; одна або дві відмінності = 2; неправильна відповідь (у нього палиця, він курить ...) = 0

Чому люди займаються спортом?	З двох причин (щоб бути здоровими, загартованими, щоб не були товстими і т.д.) = 4; одна причина = 2; неправильна відповідь (щоб щось вміти, щоб заробити гроші і т.д.) = 0
Чому це погано, коли хтось відхиляється від роботи?	Інші повинні працювати за нього (або інший вираз того, що хтось несе збиток внаслідок цього) = 4; він ледачий, мало заробляє, не може нічого купити = 2; неправильна відповідь = 0
Чому на лист потрібно наклеювати марку?	Так платять за пересилання цього листа = 5; інший, той хто отримає, повинен був би заплатити штраф = 2; неправильна відповідь = 0

Підсумовуємо бали:

- **сума + 24 і вище** – високий вербальний інтелект (кругозір).
- **сума від + 14 до 23** – вище середнього.
- **сума від 0 до + 13** – середній показник вербального інтелекту.
- **від – 1 до – 10** — нижче середнього.
- **від – 11 і менше** – низький показник.

Якщо показник вербального інтелекту низький або нижче середнього, необхідно додаткове обстеження нервово-психічного розвитку дитини.



ДОДАТОК Б

Тест Витцлака «Діагностика рівня розвитку дітей, що вступають в початкову школу»

При використанні даної методики необхідно враховувати, що **вона є додатковим, допоміжним засобом при визначенні дітей відповідного віку до школи** в тих випадках, коли наявної інформації про дитину недостатньо для прийняття обґрунтованого рішення з приводу його здібностей і готовності до навчання, коли для прийняття рішення потрібні подальші дослідження. Таким чином, методика є складовою частиною практики визначення готовності дитини до навчання в школі, але ніяк не може замінити її в цілому.

Деякі обмеження методу:

- при використанні даної методики необхідно пам'ятати, що вона дає інформацію тільки про рівень розумового розвитку дитини і тільки в зазначених областях;

- успіх навчання в школі залежить не тільки (а може бути, і не стільки) від рівня розумового розвитку, проте про рівень розвитку дитини в інших областях тест не дає прямої інформації;

- при інтерпретації даних обстеження дитини і формулювання вказівок на корекцію повинні оцінюватися не тільки кількісні показники, але по можливості і якісні (зокрема, поведінка дитини під час обстеження), такі як:

- а) з яким інтересом дитина звертається до кожного наступного завдання/наскільки цілеспрямовано він працює з завданням;

- б) темп роботи дитини, загальна тривалість обстеження;

- в) готовність дитини контактувати з експериментатором, його відкритість чи закритість;

- г) психофізична стомлюваність та ін.

Умови проведення тесту

1. Перш ніж застосувати методику, слід зібрати якомога більше інформації про дитину і його розвитку, використовуючи оцінки вихователів дитячого садка, думка батьків, дитячого лікаря, вчителя початкових класів тощо. Якщо в результаті аналізу виходять суперечливі висновки або інформації недостатньо для прийняття рішення і не можна її заповнити з інших джерел, тоді можна рекомендувати проведення обстеження дитини з допомогою стандартизованої методики Р. Витцлака.

2. Матеріал тесту включає:

- керівництво;

- бланк реєстрації результатів з вказівками щодо оцінювання результатів;

- стимульний матеріал до завдань:

- три картинки до вступного завдання (12 x 13 см);

- три картинки до завдання 1 (12x17 см);
- дев'ять кольорових картинок: яблуко, морква, троянда, груша, тюльпан, капуста, соняшник, вишня, гвоздика (розмір від 3 до 9 см);
- три намальованих на одному аркуші паперу кошики з написами;
- вісім парних картинок для порівнянь до завдання 8;
- кольорові фігури: синя, червона, зелена і жовта смужки – до завдання 10. Під кожною з них – чотири фігури різної форми і різного кольору, вставка релевантної форми і кольору знаходиться не під своєю смужкою;
- фігури для малювання до завдання 11 (13x14 см);
- дві сюжетні картинки для завдань 13,15 (17x22 см).

Для роботи з дітьми картинки наклеюють на картон. Ніяких написів на лицьовій стороні роздаткового матеріалу (крім написів на кошиках) бути не повинно. Розміри картинок можуть дещо змінюватись.

3. Необхідно ґрунтовно і багаторазово вивчити керівництво з методикою. Тільки тоді, коли програма тестування і всі інструкції повністю (краще напам'ять) засвоєні, дозволяється приступати до роботи.

4. Можна рекомендувати до проведення першого діагностування важкого випадку провести мінімум три діагностування з участю добре розвинених школярів (дошкільнят), щоб освоїти техніку роботи і придбати більший досвід. Необхідно враховувати, що добре розвинені діти вирішують всі завдання тесту в швидкому темпі приблизно за 20-25 хв., у той час як проблемні діти затрачають до 40-45 хв.

5. Проведення діагностики стандартизовано. Це означає, що відхилення від вимог керівництва, якими б незначними вони не здавалися, фальсифікують результат. Інструкції до завдань даються обов'язково дослівно. Допомога допускається, але ретельно фіксується.

6. Кожне обстеження дитини вимагає гарної підготовки. Воно повинно бути проведено по можливості в звичних для дитини умовах, у доброзичливій та теплій атмосфері. Рекомендується усі додатки та окремі завдання помістити в потрібній послідовності в спеціальні зошити або зошити. По можливості всі картинки повинні бути наклеєні на картон. Слід подбати також про наявність м'якого олівця та гумки.

7. Вступне завдання (з картинками про будівництво вежі) не оцінюється, оскільки воно служить входження в контакт з дитиною і роз'яснення суті рішення першого завдання.

8. Для окремих завдань даної методики була передбачена оцінка 0, що більше пов'язано з необхідністю мати контроль, не пропущено помилково дане завдання і відзначений результат.

9. Всі інші додаткові дослідження, які бажані для з'ясування більш тонкої специфіки даного випадку, ні в якому разі не можна проводити всередині даного діагностичного методу, а тільки після завершення його застосування. Маються на увазі бесіда з батьками дитини, завдання на додаткове малювання тощо.

10. Відразу ж впадають в очі особливості поведінки дитини повинні

бути взяті на замітку для їх подальшої оцінки.

11. Не рекомендується проводити діагностику дитини даним методом у присутності батьків.

Оцінка та інтерпретація даних

1. Бланк реєстрації результатів розроблений таким чином, що дозволяє однозначно фіксувати об'єктивну оцінку даних незалежно від експериментатора.

2. При аналізі фактичних даних треба прагнути до синтезу психологічних, педагогічних, медичних і соціальних аспектів. Необхідно пам'ятати, що центральним, інтегративним моментом для будь-якого рішення є необхідність знайти для даної дитини найкращі можливості для розвитку.

3. У пошуках рішення необхідно оцінити всю наявну інформацію (розмова з батьками, судження вихователів дитячого садка, інформацію про гру та заняття дитини, дані дитячого лікаря, поведінка дитини під час тестування, а також стандартизовані оцінки рівня розумового розвитку дитини).

У будь-якому випадку необхідно брати до уваги:

- вік дитини на момент вступу до школи;
- соціальне походження (в широкому сенсі слова) і історію розвитку;
- симптоми раннього і більш пізнього розвитку;
- психофізичну стомлюваність;
- схильність соматичним хворобам та ін.

Процедура тестування

Вступне завдання. Споруда вежі (мал. 1).

Вихідна ситуація. У правильній послідовності розкласти перед дитиною картинки на відстані 3 см одна від одної.

Інструкція. «Подивися уважно на ці картинки, вони нам розкажуть одну історію. Вона починається з першої картинки (показати першу картинку). Маленька дівчинка будує вежу з кубиків, вона рада, тому що вежа виходить така пряма і велика (показати другу картинку).

Раптом прийшов один пустотливий хлопчик і навмисне ногою зруйнував таку гарну вежу (показати на третю картинку). Дівчинка дуже засмутилася, тому що вежі більше не стало, вона заплакала гіркими сльозами (прибрати всі картинки). Розкажи мені ще раз коротко, що робила дівчинка».

Експериментатор, незалежно від розповіді дитини, говорить:

«Дуже добре. Хлопчик зруйнував у дівчинки вежу, і тому вона заплакала».



Мал. 1. Стимульний матеріал до завдання «Споруда вежі»

Завдання 1. Розповідь за картинками (мал. 2).

Вихідна ситуація: в правильній послідовності розкласти перед дитиною картинки. Інструкція. «А тепер скажи мені, яку історію розкажуть нам ці картинки (після розповіді дитини прибрати всі картинки). Розкажи ще раз коротко, що робив хлопчик».

Обробка даних: отримані бали заносяться в бланк реєстрації результатів.



Мал. 2. Стимульний матеріал до завдання «Розповідь за картинками»

Завдання 2. Знання кольору (мал. 3).

Вихідна ситуація: перед дитиною кладе дошку з 12 кольорами (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий, рожевий, чорний, сірий, білий, коричневий) і по черзі, у будь-якому порядку пропонують йому назвати той або інший колір.

Обробка даних: за кожен правильно названий колір нараховується 1 бал.



Мал. 3. Стимульний матеріал до завдання «Знання кольору».

Завдання 3. Вивчення віршу.

Вихідна ситуація: (складається з трьох основних частин): Ввідна частина: «Зараз ми вивчимо один хороший вірш, який ти постарайся запам'ятати, щоб потім розповісти удома мамі (бабусі, сестрі...). Ось послухай:

Йшов їжачок, кошик ніс, в кошику - малина. Важко нести через ліс ягідки для сина.

1) «Тепер я розповім першу частину вірша, а ти потім його повториш:

Йшов їжачок, кошик ніс, в кошику – малина

Якщо дитина допустила помилки при повторенні, то йому говорять: «Ти добре розповів, тільки ще не все правильно». При цьому указують які помилки він допустив і як фраза повинна правильно звучати. Потім просять його повторити ще раз. Якщо дитина знов допускає помилки, то повторення фрази можливе не більше трьох разів.

2) Потім аналогічно заучують другу частину вірша:

Важко нести через ліс ягідки для сина.

3) Коли обидві частини вірша більш менш завчено, дослідник говорить дитині: «Дуже добре. Зараз повторимо весь вірш. І ще раз тобі його прочитаю, а ти потім його повністю повтори». Читаються обидві частини. За наявності помилок поступають також, як в першій частині.

Обробка даних: хід заучування (кількість помилок і кількість запропонованої допомоги, що приймається) фіксується в бланку реєстрації.

Завдання 4. Знання назв предметів (мал. 4).

Вихідна ситуація.

9 картинок розкласти в наступній послідовності на відстані 2 см один від одного: яблуко, морква, троянда, груша, тюльпан, капуста, соняшник, вишня, гвоздика. Інструкція. «Скажи, будь ласка, що тут лежить» (вказати на предмети зліва направо). Після завершення виконання завдання, якщо були допущені помилки, слід обов'язково вказати дитині правильні назви предметів: «Це ...».

Обробка даних: Підраховується число правильно названих предметів. Результат заноситься в бланк реєстрації результатів.



Мал. 4. Стимульний матеріал до завдання «Знання назв предметів».

Завдання 5. Процес рахунку.

Вихідна ситуація.

Ті ж 9 картинок лежать перед дитиною на відстані 2 см один від одного. Інструкція. «Ти повинен мені сказати, скільки предметів тут лежить». Якщо дитина не знайде рішення або дасть неправильну відповідь, треба розширити інструкцію: «Ти можеш їх порахувати».

Обробка даних. Використовується така шкала оцінок.

Завдання 6. Порядок рахунку.

Вихідна ситуація. Інструкція. «Порахуй далі дев'яти, скільки можеш» (в разі утруднення дозволяється вважати спочатку). Допускається самокоррекція. Далі 21 вважати не треба.

Обробка даних: Використовується шкала оцінок з бланка реєстрації результатів.

Завдання 7. Класифікація предметів (мал. 5).

Вихідна ситуація: Покласти перед дитиною лист з трьома намальованими кошиками.

Інструкція. «Ось три кошики. Ми хочемо розкласти в них ці предмети. У цю (показати) кладуться фрукти, сюди - овочі, а сюди - квіти (показати кошика). У цю корзину ти повинен покласти всі фрукти, в цю - все овочі, а сюди - все квіти ».

Обробка даних: Підраховується число правильно розкласифікувати об'єкти. Результат заноситься в бланк реєстрації. В кінці обов'язково поправити дитини, показавши, як потрібно розкласти предмети правильно.



Мал. 5. Стимульний матеріал до завдання «Класифікація предметів».

Завдання 8. Сприйняття кількості.

Вихідна ситуація. Матеріали із завдання 7 лежать в останній позиції. Корзину з квітами закрити аркушем паперу.

Інструкція. «Скажи тепер, будь ласка, скільки тут всього предметів».

Перша допомога (якщо немає правильної відповіді): два фрукта взяти з кошика і розкласти в ряд (на відстані 1 см), на відстані 10 см від фруктів розкласти три овочі. «Скільки тут?»

Друга допомога: наблизити овочі до фруктів. «Тепер тобі, напевно, буде легше, і ти скажеш, скільки тут». Якщо відповідь знову помилковий, то доповнити інструкцію: «Порахуй».

Обробка даних: Використовується шкала оцінок з бланка реєстрації результатів.

Завдання 9. «Розміщення фігур» (мал. 6).

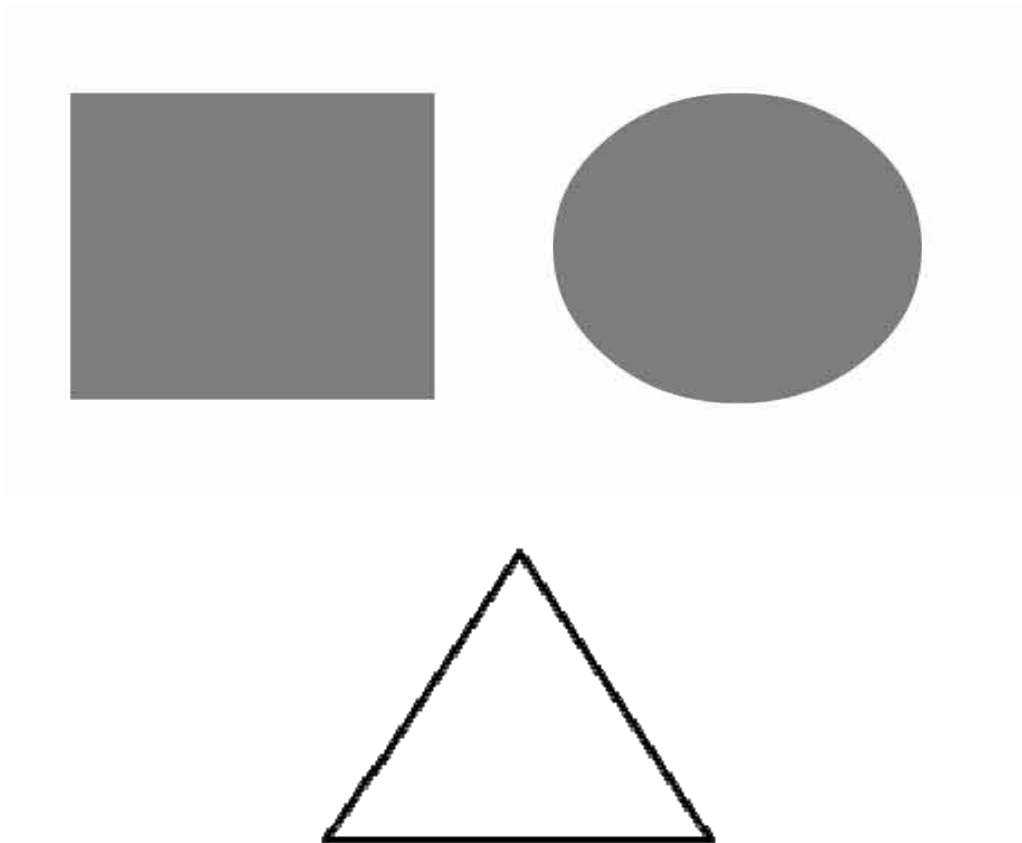
Матеріали: три картки з малюнками кола, трикутника, квадрата; дев'ять вирізаних геометричних фігур: кола, трикутники, квадрати.

У дитини питають, указуючи на картки: «Що тут намальоване?»

Допустимо, якщо замість «квадрат», вона скаже «прямокутник» або «чотирикутник». Якщо дитина не знає назв фігур, то їх слід назвати. За кожну правильну назву нараховується один бал.

Потім у дитини питають: «Як ти вважаєш, чому трикутник називається трикутником, чотирикутник називають чотирикутником, а круг – довкруги?».

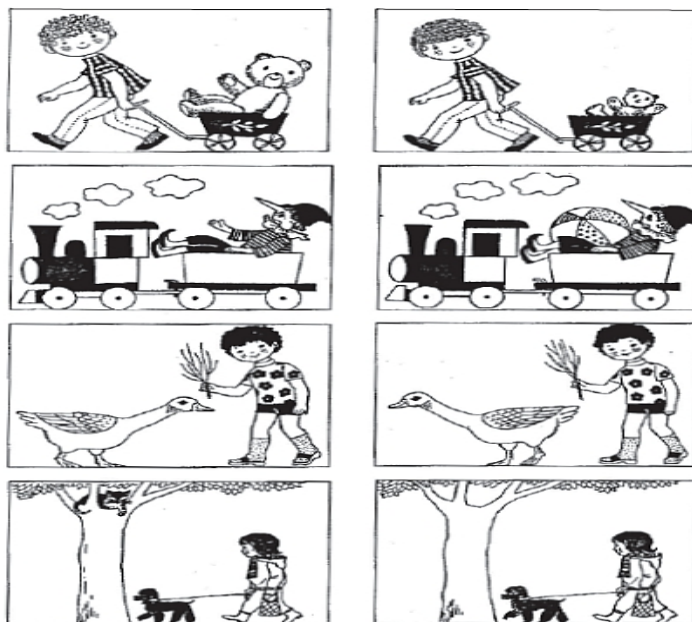
Обробка даних: За кожну правильно зібрану купку нараховується один бал.



Мал. 6. Стимульний матеріал до завдання «Розміщення фігур».

Завдання 10. Порівняння картинок (мал. 7).

Вихідна ситуація. Викласти першу порівнювану пару (ведмедик), потім прибрати її і розкласти інші пари (по порядку): залізниця, гусак, кішка. Інструкція. «Чому ця картинка (показати) виглядає інакше, ніж ця (показати)?»



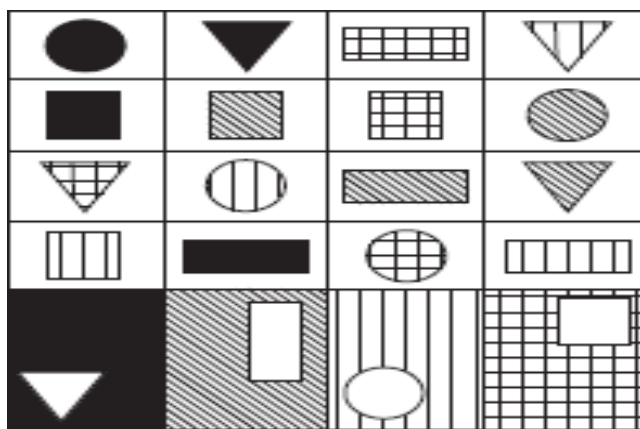
Мал. 7. Стимульний матеріал до завдання «Порівняння картинок».

Завдання 11. Диференціація кольору і форми (мал. 8).

Вихідна ситуація. Покласти перед дитиною лист.

Інструкція (вимовляється спокійно і з гарною дикцією). «Тут перед тобою чотири смужки (показати). У кожній з них не вистачає шматочка (показати). Пошукай внизу (обвести олівцем всі шматочки-вкладиші внизу) то, що має підійти сюди (показати вирізаний шматочок на першій смужі). Подивися спочатку на все уважно (пауза). Який шматочок сюди підходить?» (Ще раз показати). Після рішення завдання, пов'язаного з смужкою номер один, перейти до наступної.

Обробка даних. Занести в бланк реєстрації результатів число правильних рішень з точки зору вірності вибору форми і кольору шматочки-вкладиша.



Мал. 8. Стимульний матеріал до завдання «Диференціація кольору і форми».

Завдання 12. Відтворення віршиків.

Вихідна ситуація. Дитині пропонують відтворити вірш із завдання 3. «Ми з тобою вивчали вірш. Пам'ятаєш його? Спробуй розповісти. «Якщо дитина допускає помилки або взагалі забув вірш, то процес навчання повторюється по тій же схемі, що і 3 завдання. Для оцінювання результату використовуються ті ж критерії якості виконання роботи, як в 3 завданні.

Обробка даних: а) відзначте сумарне число помилкових репродукцій у відповідній графі бланка реєстрації результатів; б) за критерієм, даним у відповідній графі бланка реєстрації результатів, оцініть і відзначте тип помилок.

Завдання 13. Знаходження аналогій.

Інструкція. «У мене до тебе є кілька питань, на які ти напевно відповіси»:

Вдень ясно, а вночі ?... (темно)
Птах співає, а собака ?... (гавкає)
Машина їде, а літак ?... (летить)
Голуб літає, а риба?... (плаває)

У кішки – шерсть, а у качки ?... (пір'я)

Плаття зшиті з тканини, а черевики ?... (з шкіри)

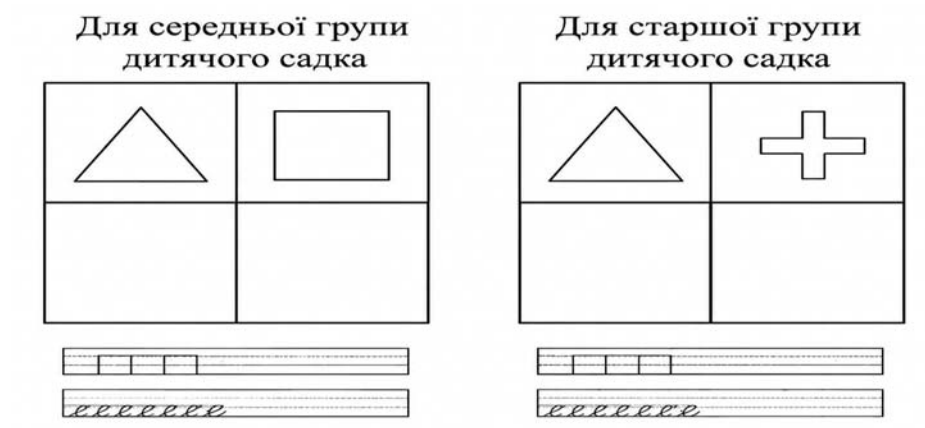
Обробка даних. Правильні відповіді відзначити в допоміжній таблиці на бланку реєстрації результатів, підсумувати успіхи і занести оцінку в бланк.

Завдання 14. Змалювання (мал. 9).

Вихідна ситуація. Покласти перед дитиною бланк з Стимульним матеріалом і м'який олівець.

Інструкція: а) «Тут намальовані дві фігури. Спробуй їх змалювати якомога точніше. Малювати треба ось тут» (показати); б) «Один школяр вже почав писати щось ось тут. Подивися уважно і спробуй продовжити те, що він не закінчив».

Обробка даних: Кожен малюнок дитини оцінюється виходячи з наступної шкали оцінок. Бали підсумовуються. Ця попередня сума балів заноситься в бланк реєстрації результатів. Здатність до малювання (прямі або вигнуті лінії) і облік величини зразка при перемальовування не оцінюються. Оцінюється тільки правильність форм і облік пропорцій всередині фігур.



Мал. 9. Стимульний матеріал до завдання «Змалювання».

Завдання 15. Опис картинки (мал. 10).

Вихідна ситуація. Дитина розглядає картинку (можна використовувати інший наочний матеріал).

Інструкція. «Тепер ми з тобою будемо розглядати красиві картинки. Ти мені повинен розповісти, що роблять діти на цій картинці, що там відбувається».

Обробка даних. Використовуються наступні шкали оцінки: спосіб говоріння, будова речень, мовні навички та артикуляція.



Мал. 10. Стимульний матеріал до завдання «Опис картинки».

Нормативні дані за варіантом тесту Г. Вітцлака, наведені у вигляді відсотків для сумарного показника по всьому тесту (табл. 1).

Дані отримані по групі (50 дітей) із звичайного дитячого садка. Вік дітей на момент випробування від 5,9 до 7,4 року (середній вік 6,9 року). Цю шкалу можна використовувати для оцінки отриманих результатів по тесту Вітцлака.

Наприклад, діти, які отримали оцінку (сумарний показник по всьому тесту) до 76 балів включно, відносяться до слабшим в 10% -ної вибірці. Відповідно діти, які отримують більше ніж 108,5 бала (сумарний показник), відносяться до сильних в 10% -ної вибірці.

Таблиця 1.
Шкала відсотків для адаптованого варіанту тесту Вітцлака

Сумарний показник	Відсотки
71	4
76	10
79	20
85	30
90	40
92	50
96,5	60
99	70
102	80
108,5	90
111	98
117	100

Тест дозволяє діагностувати актуальний рівень розумового розвитку дитини в трьох областях: навчаємість, рівень розвитку мислення і рівень розвитку мови. Існують якісь компоненти розумового розвитку, необхідні для навчання в школі, які в сукупності утворюють інтелектуальну готовність дитини до навчання в школі. Ці компоненти співвідносяться з конкретними завданнями тесту в таблиці 2.

Дана таблиця полегшує аналіз відповідей випробовуваного, його найбільш або найменш розвинені компоненти розумового розвитку.

Таблиця 2

Компоненти розумового розвитку	Компоненти розумового розвитку. Номери завдань
1. Навчаємість (як здібність до навчання)	3, 8, 12
2. Рівень утворення понять	1,4,13
3. Рівень розвитку мови	1, 15
4. Загальна обізнаність (знання про навколишній світ)	1, 4, 9, 13
5. Оволодіння стосунками множин	5, 6, 7, 8
6. Знання форм, їх відмінностей	9, 11
7. Здібність до диференціації відчуттів, рівень розвитку сприйняття	2, 10, 11, 13, 14
8. Здібність до роботи з ручкою і олівцем, орієнтування в малому просторі	14
9. Уміння класифікувати предмети	7,9
10. Пам'ять	3,12

Реєстраційний бланк до тесту

Таблиця 3

Номери завдань	Відповіді дитини	Примітки	Оцінки
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

11			
12			
13			
14			
15			

Необхідно пам'ятати, що якщо обстежувана дитина відноситься до соціально-демографічної групи, що живе в соціальних умовах, що різко відрізняються від соціальних умов дітей, які відвідують звичайний дитячий садок у великому місті, то використання цієї шкали оцінок стає проблематичним; її можна використовувати, але лише як досить приблизну. Для повної надійності одержуваних оцінок необхідно перестандартувати тест для релевантної підвибірki чисельністю в 50-100 чоловік.

Електронне навчальне видання

Цільмак Олена Миколаївна
Будяченко Ольга Миколаївна

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

*Навчально-методичний посібник
для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 «Психологія»*

Електронне видання на CD-ROM. Наклад 50 пр. Розмір файлу 3 Мб
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.
Тел. 0949464393, email – 7431393@gmail.com