

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

*Факультет № 6
Кафедра соціології та психології*

ТЕКСТ ЛЕКЦІЇ

навчальної дисципліни «**Вікова та педагогічна психологія**»
обов'язкових компонент
освітньої програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

053 Психологія (практична психологія)

Тема № 8 *Особливості навчіння та навчання в різні фази онтогенезу*

Харків 2023

ЗАТВЕРДЖЕНО

Науково-методичною радою
Харківського національного
університету внутрішніх справ
Протокол від 30.08.2023 № 7

СХВАЛЕНО

Вченою радою факультету № 6
Протокол від 25.08.2023 № 7

ПОГОДЖЕНО

Секцією Науково-методичної ради
ХНУВС з гуманітарних та соціально-
економічних дисциплін
Протокол від 29.08.2023 № 7

Розглянуто на засіданні кафедри соціології та психології (від 15.08.2023 р. №8)

Розробник:

Доцент кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент Греса Н.В.

Рецензенти:

1. Провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії морально-психологічного супроводження службово-бойової діяльності Національної гвардії України науково-дослідного центру службово-бойової діяльності Національної гвардії України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Мацегора Я. В.
2. Доцент кафедри соціології та психології факультету № 6 Харківського національного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент Шиліна А.А.

План лекції

1. Особливості навчання в новонародженому та ранньому віці.
2. Психологічні особливості навчання дітей дошкільного віку.
3. Навчання в молодшому шкільному віці.
4. Учіння та навчання підлітків та старшокласників.

Рекомендована література:

Основна

1. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. Посібник Київ : Центр учб.літ., 2018. 111 с. (<http://194.44.152.155/elib/local/r1.pdf>) (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=efdf612e9f0af4fed8874aad426ba27b>)
2. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. Посібник Київ :Либідь, 2005. 399 с. (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=b2aada1ce23e302407ae027269690a26>) (<https://nadoest.com/vlasova-oi-pedagogichna-psihologiya-navch-posibnik-k-libide>)
3. Євтух М.Б., Лузік Е.В., Ладогубець Н.В., Ільїна Т.В. Педагогічна психологія : підручник Педагогічна психологія : підручник Київ : Кондор, 2015. 420 с. (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=efdf612e9f0af4fed8874aad426ba27b>) (http://lib.khnu.km.ua/fond/NOV/new09_2016/452863.pdf)
4. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : навч. Посібник Київ : Центр учб. літ., 2016. 125 с. (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=be5203f4b34bd335a58fdc62ad20d02d>)
5. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник. К.: Каравела, 2008. 400 с. (<http://194.44.152.155/elib/local/sk743646.pdf>)
6. Степанов О.М. Педагогічна психологія : навч. Посібник К. : Академвидав, 2011. 414 с. (<https://academia-pc.com.ua/product/271>) (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=efdf612e9f0af4fed8874aad426ba27b>)
7. Токарева Н.М., Шамне А.В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник Київ, 2017. 548 с. (<http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/0564/1758>)

Додаткова

- 8.Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістовні модулі, інформаційне забезпечення) : Навчально-методичний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. 330с. (<https://nenc.gov.ua/education/wp-content/uploads/2017/05/%D0%92%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D1%96-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%>)

D1%87%D0%BD%D0%B0-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F.pdf)м

9.Потапчук Л. В. Педагогічна психологія: Метод. рек. для студ. спец. "Психологія". Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. Психол. ф-т. Каф. пед. та вік. психології. Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. 88 с.

Інформаційні ресурси в Інтернеті

- 10.Пошукова система Google Scholar <http://scholar.google.com/>
- 11.Пошукова система Springer <https://link.springer.com/>
- 12.Пошукова система Google books <https://books.google.com/>
- 13.Пошукова система WorldWideScience.org <https://worldwidescience.org/>
- 14.Пошукова система DOAJ <https://www.doaj.org/>
- 15.Пошукова система DOAB <https://www.doabooks.org/>
- 16.Пошукова система SpringerOpen <https://www.springeropen.com/>
- 17.Електронна бібліотека Наукова періодика України <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/>

Текст лекції

1.Особливості наuczіння в новонародженому та ранньому віці.

Є декілька понять, що стосуються набуття дитиною життєвого досвіду у вигляді знань, умінь та навичок. **Це — наuczіння, учіння та навчання.**

Наuczіння — стійка, доцільна зміна діяльності, що виникає завдяки попередній діяльності та не спричинена безпосередньо вродженими фізіологічними реакціями організму. Наuczіння залежне від дозрівання. Воно завжди опосередковане певним рівнем біологічної зрілості організму і без неї не може здійснюватися. Наприклад, не можна навчити дитину розмовляти доти, доки у неї не дозріють необхідні для цього голосовий апарат, відповідні ділянки головного мозку. Між процесами наuczіння та дозрівання є і зворотна залежність. Зокрема, наuczіння певною мірою впливає на дозрівання організму. Проте наuczіння більше залежить від дозрівання, ніж дозрівання від наuczіння, бо можливості зовнішнього впливу на генетично зумовлені процеси і структури в організмі доволі обмежені.

Наuczіння поділяють на:

- стихійне (випадкове) — це діяльність, кінцевий результат якої у вигляді опанування суспільним досвідом не збігається з безпосередніми цілями активності індивіда. Наприклад, люди нерідко виявляють у себе звички, висловлювання, дії і рухи, властиві іншим людям, при цьому часто абсолютно несподівано для самих себе, оскільки, вони свідомо не ставили собі мету запам'ятати, вивчити і привласнити спостережувані форми поведінки.

- довільне (організоване) – учіння – спеціальна діяльність людини, що керується усвідомленими пізнавальними мотивами і цілями. Отже, учіння — це організоване свідоме научіння.

Учіння — це один з основних видів діяльності людини, спрямований на її саморозвиток через опанування способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань. Учіння передбачає активну діяльність дитини (учня). Процес організації учіння дитини педагогом називається навчанням. **Навчання** — спільна діяльність учня і вчителя, що характеризує процес передачі знань, умінь і навичок, а якщо говорити ширше - життєвого досвіду від учителя до учня. Коли йдеться про навчання, то акцентують увагу насамперед на тому, що робить учитель, на його специфічних функціях.

До елементарних форм научіння дитина є готовою з перших днів і місяців життя, тобто майже відразу після народження. Навченість як здатність до усвідомленого, цілеспрямованого придбання знань, умінь і навичок з'являється у неї приблизно до чотирьох-п'яти років, а повна готовність до самостійного учіння виникає тільки в перших класах школи, тобто у віці близько семи років.

Розглянемо більш детально особливості научіння, його рівні та види.

Виділяють три основні рівні научіння:

Рефлекторний рівень:

- сенсорне научіння (формується здатність до розрізнення і розпізнавання образів сприймання, наприклад кольорів, звуків);
- моторне научіння (вибір і об'єднання рухів у певні програми, а також їх диференціація, генералізація і систематизація, наприклад складних рухів з ракеткою у грі в теніс);
- формування уявлень і практичних вмінь);
- інтелектуальне научіння (научіння поняттям, мисленню, теоретичним умінням).
- Метакогнітивний рівень (осягнення знань про свій інтелект та інтелектуальну діяльність, пам'ять, мислення).

Існують різні види научіння, що здійснюються на різних рівнях та реалізуються через різні навчально-інтелектуальні та соціальні механізми:

Імпринтинг — швидке, автоматичне, майже миттєве пристосування організму до умов його життя з використанням готових від народження форм поведінки. Властиве воно всім істотам, що мають розвинену центральну нервову систему. Так достатньо каченяті, яке щойно вилупилося з яйця, побачити, як матір-качка рухається у певному напрямку, воно починає йти за нею. Це відбулося б і тоді, коли каченя побачило б інший предмет, який рухається. Або якщо торкнутися твердим предметом до внутрішньої поверхні долоні новонародженого, у нього автоматично стискаються пальчики руки.

Умовно-рефлекторне наочіння — виникнення нових форм поведінки як умовних реакцій на нейтральний стимул, який раніше специфічної реакції не викликав. Щоб спричинити умовно-рефлекторну реакцію організму, стимул повинен бути сприйнятий організмом, в якому запрограмовані основні елементи майбутньої реакції. Завдяки умовно-рефлекторному наочінню реакції поєднуються у нову систему, що забезпечує реалізацію складнішої форми поведінки, ніж елементарні вроджені реакції. Засвоюючись, вони стають основою для становлення нових форм поведінки.

Метод спроб і помилок (оперантне наочіння). Ситуації, в яких опиняється людина, породжують у неї інстинктивні, безумовні, умовні реакції. Організм послідовно випробовує кожен з них й автоматично оцінює досягнутий результат. Реакція чи їх поєднання, що забезпечує найкращий результат (оптимальне пристосування організму до ситуації), виокремлюється серед інших і закріплюється у досвіді. Таким шляхом людина часто виробляє доволі складні вміння та навички. Описані вище види учіння та наочіння є основними способами набуття життєвого досвіду живими істотами. **Людині доступні й особливі, вищі способи наочіння. Такими є:**

- по-перше, наочіння через пряме спостереження за поведінкою інших людей, в результаті якого людина відразу переймає і засвоює спостережувані форми поведінки. **Цей тип наочіння називають вікарним.**

Він представлений у людини в найбільш розвиненій формі. За способом функціонування і результатами він нагадує імпринтинг, але тільки в сфері набуття людиною соціальних умінь і навичок.

- по-друге, це **вербальне наочіння**, тобто набуття людиною нового досвіду через мову. Завдяки цьому людина має можливість передавати інформацію іншим людям і отримувати необхідні здібності, знання, вміння і навички, описуючи їх словесно доволі докладно і зрозуміло. Якщо говорити ширше, то в даному випадку мається на увазі наочіння, здійснюване в символічній формі через різноманітні знакові системи, серед яких мова виступає в якості однієї з таких систем.

До них також можна віднести символіку, яка використовується в математиці, фізиці, у багатьох інших науках, а також графічну символіку, яка застосовується в

техніці і мистецтві, в географії, геології та інших галузях знань. Отже, наочіння притаманне як тваринному світу, так і людині. Відмінність між ними полягає у тому, що в людини це пізнавальний процес засвоєння соціального досвіду практичної і теоретичної діяльності, а у тварин — лише процес зміни видового досвіду з метою пристосування його до умов середовища.

Вікарне наочіння є для людини особливо значущим на ранніх стадіях онтогенезу, коли, не володіючи ще символічною функцією, дитина набуває багатий і різноманітний людський досвід, навчаючись на наочних прикладах шляхом спостереження і наслідування. Крім того, вікарне і оперантне наочіння притаманне людині у процесі її виховання. Символічне (вербальне)

научіння стає основним способом набуття досвіду, починаючи з моменту засвоєння мови і особливо під час навчання в школі.

Процеси учіння та научіння реалізуються через такі навчально-інтелектуальні механізми:

- 1) Формування асоціацій — встановлення тимчасових зв'язків між окремими фрагментами знання чи досвіду.
- 2) Наслідування — відтворення рухів, вчинків інших людей.
- 3) Розрізнення і узагальнення — об'єднання предметів і явищ за їх спільними істотними ознаками, що пов'язані переважно з формуванням понять.
- 4) Здогад (інсайт) — безпосереднє сприймання нової інформації, чогось невідомого в уже відомому, знайомому з минулого досвіду. Він є раціональною основою для розвитку інтелекту дитини.
- 5) Творчість — створення нових знань, нових предметів, вироблення умінь і навичок, не представлених у готовому вигляді для засвоєння через наслідування.

Завдання вдосконалення научіння зводиться до того, щоб задіяти в ньому всі описані механізми.

Е. Торндайк, відомий учений-біхевіорист, зробив спробу поглибити уявлення про зміст научіння та його основні психологічні механізми. Досліджуючи поведінкові реакції тварин на стимули, він сформулював закони научіння, поширивши їх на людину:

Закон успіху — ефективність научіння підвищується, якщо результатом реакції на певний стимул є задоволення. У роботі з дітьми дотримання цього закону полягає в тому, щоб постійно створювати ситуації успіху дітей у процесі навчальних і виховних впливів, тоді їх ефективність значно підвищиться.

Закон вправ — ефект научіння підвищується при збільшенні кількості відповідей на подразник. У роботі з дітьми для більшої ефективності навчальних і виховних впливів слід організовувати їх активну практичну діяльність у різних ситуаціях.

Закон готовності — відповідність научіння актуальному стану індивіда, готовності функціонування нервових центрів, що регулюють певну реакцію. Під час здійснення навчальних та виховних впливів на дітей враховувати їхні природні можливості і рівень сформованості та готовності психічних процесів.

Закон множинності зв'язків — індивід досягає мети не одразу, а через набір реакцій, з яких добираються найдоцільніші. Слід стимулювати дитину до здійснення багатьох різних дій у процесі научіння.

Закон настанови — ефективність научіння залежить не лише від зовнішніх умов, а й від характеру спрямованості індивіда. Необхідно давати дитині найбільш доцільні установки на діяльність, всіляко мотивувати її.

Закон вибору — наявність у суб'єкта научіння здатності правильно добирати дії серед різних можливостей. Вчити дитину обирати найдоцільніші дії та способи для досягнення результату.

Закон аналогії — внаслідок подібності двох ситуацій — знайомої і незнайомої — індивід набуває здатності орієнтуватися в останній. У процесі навчання і виховання дітей слід давати їм не тільки знайомі і звичні завдання і ситуації, а й нові, які були б певним чином схожі на знайомі (врахування «зони найближчого розвитку» (за Л. С. Виготським) та оптимального рівня складності завдань — включення у знайому інформацію елементів нової). Узагальнивши розгляд психологічних механізмів та законів навчання, можна виокремити основні чинники, від яких залежить успіх навчання:

Самої дитини (її фізичної та психологічної готовності до учіння – мотивованості, довірливості пізнавальних процесів сприймання, уваги, уяви, пам'яті, мислення і мовлення, особистісних і вольових якостей, навичок соціальної взаємодії).

- Зовнішніх навчальних впливів педагога (підтримка мотивації, задіявання психологічних механізмів навчання дитини, правильний підбір навчального матеріалу, продумана система заохочень і покарань тощо).

Перший рік життя дитини умовно можна розділити на два періоди - період новонародженості, який триває від чотирьох до шести тижнів і кінчається з появою комплексу пожвавлення, і період дитинства, який закінчується в рік. Етап новонародженості - цей час адаптації дитини до нових, внеутробних умов життя, подовження періоду пильнування в порівнянні з періодом сну, формування перших, необхідних для психічного розвитку реакцій - зорового і слухового зосередження, перших сполучних або умовних рефлексів, наприклад на положення при годуванні. В цей же час починає проявлятися закономірність, характерна для загального напрямку розвитку дітей в перші роки життя і що істотно відрізняє їх від дитинчат тварин. Ця закономірність проявляється в тому, що розвиток сенсорних процесів - тобто зору, слуху, дотику, істотно випереджає у людських немовлят розвиток моторики, тоді як у тварин, навпаки, рухи розвиваються раніше, ніж органи чуття. Зорове і слухове зосередження, які з'являються відповідно в 4-5 тижні, фактично закладають основу переходу від відчуття до сприйняття, до можливості побачити предмет цілком, в усій сукупності його властивостей, а також простежити поглядом за предметом, що рухається, або повернути голову за джерелом звуку, що переміщається. Ці реакції розвиваються за принципом домінант - тобто у момент зосередження усі інші реакції дитини припиняються, він завмирає і зосереджується тільки на тому звуці або об'єкті, який притягнув його увагу. На основі цих реакцій, що сформувалися, з'являється і комплекс пожвавлення, який і є показником переходу до нового етапу розвитку - дитинства. Комплекс пожвавлення також є свого роду домінантою, оскільки у цей момент усі інші потреби для дитини втрачають своє значення. Коли до нього підходить дорослий - він завмирає, а потім починає посилено рухати ручками і ніжками, посміхатися, гулить - словом робити все, щоб притягнути до себе увагу дорослого. Така реакція на дорослого доводить, що близькі люди є для немовляти не просто необхідною умовою розвитку, але її джерелом.

Основні сфери навчання дітей в дитячому віці - це рухи і психічні процеси : сприйняття, пам'ять, мовний слух і наочно-дієве мислення.

Розвиток *рухової активності* дитини потрібний для розширення можливостей його самостійного пересування в просторі, для дослідження і пізнання навколишнього світу, а також для оволодіння предметними діями. Без оволодіння відповідними процесами неможливий подальший розвиток у дитини власне людських здібностей.

Тому про фізичне виховання необхідно піклуватися в першу чергу. Не рекомендується, наприклад, занадто сильно сповивати дитину і довго тримати його в такому стані. Руки і ноги дитини повинні мати можливість вільного рухатися з 2-3-тижневого віку. Від рухів немовляти в перші дні і місяці життя може залежати розвиток в майбутньому його рухових здібностей, умінь і навичок.

До тих пір, поки малюк не стане на власні ноги і не навчиться самостійно пересуватися, з ним починаючи з 1,5-місячного віку необхідно регулярно проводити спеціальні фізичні вправи. У віці від 1,5 до 3 місяців це може бути легкий, погладжуючий масаж рук, ніг, спини і живота дитини. Від трьох до чотирьох місяців рекомендується застосовувати розтирання і розминку тих же самих частин тіла. Вільне пасивне пересування рук і ніг дитини. Їх згинання і розгинання руками дорослого.

Від чотирьох до шести місяців дорослому слід вже уважно спостерігати за власними спробами дитини самостійно виконувати різноманітні цілеспрямовані рухи і всіляко їх стимулювати. Такими рухами, які вимагають підтримки, можуть бути діставання і захоплення предметів, перевертання з боку на бік, спроби зайняти сидяче положення, самостійно встати на карачки, на коліна, на ноги і зробити перші кроки. Зразковий комплекс фізичних вправ для немовляти 6-7-місячного віку повинен включати в основному надання допомоги дитині в рухах, що виконуються їм за власною ініціативою. У 9-12 місяців особливо важливо стимулювати власне старання дитини встати і ходити.

Усі фізичні вправи рекомендується робити щодня в години пильнування, за 20-30 хвилин до годування або через 30-40 хвилин після нього уранці, вдень і увечері, але не пізніше, ніж за 3-4 години до нічного сну. Фізичне зайняття з дитиною слід проводити на гладкій, твердій поверхні, вистеленій м'яким чистим килимком або ковдрою з пелюшкою або простирадлом вгорі. Руки дорослого при цьому мають бути сухі і чисті. Бажано, щоб фізичне зайняття з дітьми постійно проводила одна і та ж людина, не обов'язково мати. Під час зайняття необхідно підтримувати у дитини гарний настрій і ласкаво розмовляти з ним. З віком у міру вдосконалення і розвитку рухів потрібно стимулювати активність дитини, спрямовану на самостійну їду, одягання і роздягання. Для гартування і фізичного розвитку корисне купання і плавання за допомогою дорослого або в спеціальному плавальному приладді, що підтримує немовля на поверхні води. Дитина, починаючи з 2-3 місяців повинен не лише знаходитися в оточенні яскравих, різноколірних, красивих і привабливих іграшок, які

видають різноманітні і приємні звуки, але і сам мати можливість торкатися їх, брати в руки, рухати, повертати, породжувати різні зорові і слухові ефекти. Усім маніпулятивним діям дитини з предметами не слід перешкоджати, оскільки за допомогою цих дій немовля активно пізнає навколишній світ. Тут починається формування довільних рухів і пізнавальних інтересів. Підтримка і закріплення їх в цьому віці надалі може привести до формування важливої для людини потреби в придбанні нових знань.

На першому півріччі у дитини з'являється хапання - перша цілеспрямована дія дитини - схоплює предмети, рухає, повертає. Тут починається формування довільних рухів і пізнавальних інтересів.

На другому півріччі життя діти починають відтворювати і повторювати рухи дорослих. Тим самим вони демонструють *готовність до вікарного навчання* з повторними самостійними вправами. Ця обставина має принципове значення для подальшого загального розвитку дитини, зокрема формування його мови. Під впливом мови дорослих у дитини спочатку розвивається спеціальний *мовний слух*. Він включає ряд послідовно формованих елементарних і складніших здібностей : фонемного слуху(ознайомлення із звуками розмови, з яких складаються слова); правил комбінування звуків в склади і слова; здібності виділяти в мовному потоці основні значимі одиниці мови; засвоєння правил їх комбінування. Для того, щоб мовний слух у немовляти оформився якнайскоріше, необхідно починаючи з двох місяців якомога більше розмовляти з дитиною під час годування і виконання інших справ по відході за ним. Дитина при цьому повинна добре бачити особу і руки людини, що вимовляє слова, оскільки через міміку і жести вони передають інформацію про те, що одночасно позначається за допомогою слів. Вимовні дорослим слова немовля зв'язує з тим, що він сам відчуває, бачить і чує. Так відбувається *первинне навчання* комплексному сприйняттю мови, формується здатність до розрізнення її елементів і розуміння.

Разом із засвоєнням слів, що означають предмети, необхідно піклуватися про те, щоб дитина навчилася розуміти слова, що відносяться до дій і ознак предметів. Їх слід починати використати в спілкуванні з дитиною приблизно з 8-9 місячного віку, коли він вже навчився самостійно виконувати елементарні довільні рухи, пов'язані, наприклад, зі зміною пози хапанням, переміщенням предметів, перевертанням власного тіла, пересуванням його частин : рук, ніг, голови. Особлива увага в період формування мови дитини слід обернути на розвиток рухів рук. У лексиці дорослої людини, що спілкується з немовлям, має бути досить слів, що означають подібні рухи. Це такі слова, як «дай», «візьми», «підними», «кинь», «принеси», «віднеси» і тому подібне.

Розвиток сприйняття усі перші роки життя, фактично увесь шкільний вік, є одним з найбільш важливих психічних процесів. Від розвитку сприйняття в цьому віці, багато в чому залежать і усі інші пізнавальні процеси, передусім мислення.

До кінця дитинства формуються практично усі властивості сприйняття дітей - константна, правильність, предметність, системність. Поява цих властивостей, пов'язано з розвитком локомоцій дітей, переміщенням в просторі, завдяки чому вони навчаються бачити предмет під різною точкою зору, упізнавати його в різних поєднаннях, з різної відстані і під різноманітними точками зору. З'являються перші сенсорні еталони - постійні образи навколишніх предметів. З цими еталонами діти співвідносять нові об'єкти, що сприймаються у навколишньому світі. Оскільки перші еталони ще не є узагальненими, але відбивають властивості конкретних предметів, вони дістали назву «Предметні еталони».

Впродовж першого року життя активно розвиваються не лише сприйняття і рухи, але і пам'ять. Саме в цей час формуються усі генетичні види пам'яті - емоційна, моторна, образна, вербальна. Емоційна пам'ять являється основною в перші тижні життя, вона допомагає йому орієнтуватися насправді, фіксуючи увагу і направляючи органи чуття на найбільш важливі в емоційному відношенні об'єкти. У 7-9 тижнів з'являється і моторна пам'ять, дитина може запам'ятати і повторити якийсь рух, у нього починають з'являтися певні звичні жести, початок майбутніх операцій. У 4 місяці у дітей з'являється образна пам'ять - спочатку у вигляді пізнавання знайомих предметів, а в 8-9 місяців і відтворення того, що дитина бачила раніше.

Розвивається і мислення немовлят. До кінця цього віку у дітей з'являється ручний інтелект або наочно-дієве мислення, яке будується на основі проб і помилок і пов'язане з розвитком перших самостійних рухів, локомоцій дитини.

Тому приблизно до початку другого півріччя життя сприйняття і пам'ять дитини, його рухова активність досягають такого рівня розвитку, що він виявляється цілком здатним вирішувати в наочно-дієвому плані елементарні завдання. З цієї миті настає пора потурбуватися про розвиток у дитини наочно-дієвого мислення. Перед немовлям тепер необхідно частіше ставити різного роду завдання на зоровий і руховий пошук знайомих і привабливих предметів. Наприклад, на очах у дитини можна сховати іграшку, на декілька секунд відвернути його увагу і потім попросити знайти сховану річ. Такі питання і ігри з дітьми не лише добре розвивають пам'ять, але і благотворно впливають на мислення.

Розвиток уваги немовляти

З перших днів життя у дитини спостерігаються реакції на певні подразники. Серед них, насамперед, ті, які мають значення для її життя, які можуть становити загрозу чи негативно впливають на дитячий організм. Так, дитина здригається від різких звуків, заплющує очі від різкого світла. Якщо ці подразники продовжують на неї впливати, то у дитини виникає руховий неспокій, вона починає плакати. Перші прояви уваги спрямовані на уникнення шкідливих та загрозливих для життя подразників. На першому місяці життя у дитини виявляється орієнтувальний рефлекс, як основа для подальшого розвитку пізнавальної діяльності. Її увага тепер спрямовується

на незвичні, особливо яскраві об'єкти, які вже не викликають у неї занепокоєння. Така увага пов'язується з першими проявами інтересу до навколишніх предметів. Виникає реакція зосередження у ті моменти, коли дитина спрямовує погляд, завмирає, тягнеться до об'єкту, що викликав інтерес. Першим об'єктом, що викликає зосередження, є обличчя дорослого. Така реакція пізніше стає складовою комплексу поживавлення, коли дитина тривало зосереджується на обличчі матері. Ознайомлення із оточуючим для немовляти опосередковане спілкуванням з дорослим. Увагу викликають, насамперед, ті об'єкти, якими діє дорослий, про які він говорить дитині. В кінці першого місяця дитина затримує погляд на незвичайному предметі.

Поява реакції зосередження на різних аналізаторах припадає на різні вікові моменти: 2–3-й тиждень – поява слухового зосередження; 3–4-й тиждень – поява зорового зосередження на обличчі дорослого і слухового під час його розмови з малюком.

Увага дитини спочатку спрямовується на статичні зовнішні ознаки предметів (колір, блискучість, яскравість, розмір, здатність виробляти звук). З розвитком моторної активності дитини, з появою хапання у дитини виникає інтерес до дії з предметами.

Увага після 6 міс. стає умовою маніпулювання дитини предметами та його переходу до предметних дій. Дитина подовгу випробовує предмети, обстежує їх, що є неможливим без участі уваги. Це веде до бурхливого розвитку орієнтувально-дослідницької діяльності, у якій проявляється здатність і прагнення пізнавати оточуюче. У немовлячому віці розвиваються перші властивості уваги, пов'язані із успіхами дитини в освоєнні предметів. До кінця 1-го року життя у дитини виникає здатність одночасно діяти з двома предметами, розподіляючи свою увагу: м'ячик дитина штовхає лівою рукою, а правою у цей час трясє коробочку. Дістаючи мілкі предмети (кубики різної форми) з коробочки дитина переключає увагу з того предмету, що дістала, на той, який ще у коробочці.

ВИСНОВКИ щодо розвитку уваги у немовляти: основою розвитку уваги є вроджена здатність дитини реагувати на подразники, від яких залежить збереження її життя й здоров'я;

- у кінці 1-го місяця життя виникає реакція зосередження та орієнтувальний рефлекс;
- перші об'єкти, що викликають увагу дитини, включені у спілкування із дорослим;
- на основі реакції зосередження, що супроводжує предметні дії дитини, у 2-му півріччі життя виникає орієнтувально-дослідницька діяльність дитини, що є фундаментом розвитку пізнавальної діяльності;
- розвиток предметних дій дитини в кінці 1-го року спричиняє появу властивостей уваги – розподілу та переключення.

Розвиток мовлення в немовлячому віці

Розвиток пасивного мовлення

Мова – це система знаків, що слугує засобом людського спілкування і діяльності мислення, способом вираження самосвідомості, зберігання та

передачі від покоління до покоління досвіду. Мова існує і реалізується через мовлення.

Мовлення – це форма спілкування за допомогою мови. Ця форма склалась історично в процесі матеріальної перетворюючої діяльності людей.

Функції мови: 1) комунікативна (регуляція поведінки – або власної, або іншої людини, або групи людей); 2) знаряддя інтелектуальної діяльності; 3) оволодіння суспільно-історичним досвідом; 4) форма існування суспільно-історичного досвіду; 5) національно-культурна (мова є ознакою кожного народу, слугує його консолідації); 6) знаряддя пізнання (використовуються в міркуваннях, в теоретичних відкриттях).

Функції мовлення: 1) емотивна (вираження емоцій); 2) волевиявлення; 3) поетична, естетична; 3) магічна (заклинання, заговори); 4) фатична (встановлення контакту); 5) номінативна (найменування предметів); 6) корекція і доповнення немовленнєвої діяльності.

Види мовлення: розрізняються мовлення зовнішнє (доступне сприйманню оточуючих) та внутрішнє (непомітне, беззвучне мовлення про себе). Зовнішнє мовлення поділяють на: 1) монологічне (усне і писемне), або комунікативне активне; 2) діалогічне або комунікативне реактивне.

Мовлення тісно пов'язане із іншими пізнавальними процесами. Саме мовлення зумовлює розвиток специфічно людських видів мислення, уваги, сприймання, пам'яті. Немовлячий вік названий так з огляду відсутності активного мовлення у спілкуванні дитини з оточуючими у перший рік життя. Тому цей період вважається підготовчим для засвоєння активного мовлення. Мовний апарат дитини становить частину її організму, отримувану від народження. Водночас дитині необхідно навчитись володіти своїм мовним апаратом.

Підготовчий період у засвоєнні мовлення відіграє надзвичайно важливу роль у подальшому розвитку як цього пізнавального процесу, так і психіки взагалі. При цьому дорослі часто недооцінюють цей віковий період для розвитку мовлення, адже дитина ще не говорить. Психологи доводять, що відсутність повноцінного спілкування дорослого з дитиною з обов'язковим використанням мовлення, опора

на хибний принцип «раз мовчить дитина і не розуміє слів дорослого, то навіщо з нею розмовляти», призводять до подальших значних ускладнень у розвитку психіки дитини, як це спостерігається у дітей, від народження позбавлених батьківського піклування. Пасивне мовлення розвивається раніше активного. Перші реакції на слова дорослого виявляються після 20 днів життя як зосередження на голосі дорослого. На 2-у місяці життя малюк припиняє крик під впливом «розмови» з ним, зосереджуючись на обличчі дорослого. Спочатку голос дорослого нерозривно пов'язаний для дитини з його виглядом, є ознакою близької людини. Незнайомий голос викликає занепокоєння дитини. Ці перші реакції пов'язані не зі змістом мовлення, а із його тембром, тоном, інтонацією, ритмом. Будь-яке за змістом мовлення, супроводжуване агресивними жестами, негативними емоціями, роздратуванням та відповідною мімікою, викликає у малюка незадоволення,

плач. З другого півріччя немовля здатне встановлювати зв'язок між знайомим словом і предметом, що є важливою умовою розуміння. Так, дитина шукає поглядом предмет, який назвав дорослий: «Де м'ячик?». На основі реакції зосередження та здатності дитини співвідносити слова із позначуваними предметами виникають передумови слухання. Малюк зосереджується на розмовах між дорослими, під час читання дорослим ритмічних пісень або віршів. У розумінні дитина спирається на жести й міміку дорослого, які легше співвідносяться з оточуючою ситуацією. Якщо у півроку малюк тягнеться до дорослого, повзе до нього у відповідь на звертання до нього за допомогою жесту, то на своє ім'я дитина відгукується тільки до кінця 1-го року.

Розвиток моторики дитини розширює її можливості в управлінні своїм тілом та в оперуванні оточуючими предметами, у цей процес включається мовлення. У 2-му півріччі малюк займає основні положення тіла при їх називанні дорослим («сідай», «повернись», «йди», «стій», «встань»), виконує знайомі рухи («повітряний поцілунок», «долоньки», «до побачення»). Під впливом слова дорослого з 6-ти міс. дитина направляє своє сприймання предметів: малюк шукає навкруги себе названий дорослим предмет, знаходить його, бере у руки. Спочатку дитина проявляє здатність знаходити названий дорослим предмет, що має фіксовану локалізацію – наприклад, годинник стоїть на полиці, а якщо переставити його на шафу, дитина знайти не може. До кінця 8 місяця перестановка предмету вже не заважає дитині знайти його. До кінця 1-го року тривають прояви такої особливості: якщо дещо змінити зовнішній вигляд предмету (повернути годинник тильною стороною), дитина його не помічає. В оперуванні предметами, в ініціюванні дій з ними дитина реагує на слова дорослого. Вже у 9–10 міс. малюк виконує прості інструкції: «дай кубик», «тримай ложку». Синхронність, яка спостерігається між змістом мовлення дорослого й діями дитини з предметами свідчить про її розуміння слів дорослого на основі встановлення зв'язку між предметом і його назвою. Це надбання є надзвичайно важливим для розвитку абстрагуючої функції мовлення, що дозволяє людині подумки оперувати предметами при відсутності практичних дій із ними.

Поява активного мовлення

Розвиток здатності дитини розуміти мовлення дорослого відбувається разом із формуванням передумов для появи активного мовлення. Мовний апарат дитини дозволяє їй самій породжувати перші окремі звуки та їх поєднання. Ці звуки включаються у важливе новоутворення немовлячого віку – в комплекс пожвавлення. Під час звертання дорослого з ласкавими словами дитина реагує сміхом і звуками – спочатку приголосними «кх» (гукання). З 4-х міс. з'являються звуки, схожі на голосні та на спів (вокалізації). Ці звуки супроводжують спілкування між дитиною та дорослим, а також вимовляються дитиною при відсутності дорослого. З 5–6 місяців виникають спроби дитини привернути увагу дорослого до себе за допомогою звуків. У засвоєнні мовлення важливе значення відіграє сприймання мовлення дорослого та наслідування йому. Характерним є явище, коли спроби

повторити звуки і слова дорослого виносяться за рамки ситуації сприймання мовлення дорослого. Спочатку створюється враження, що дитина ніяк не відреагувала на мовлення дорослого, а через деякий час раптово дорослий чує від дитини вимовлені ним раніше слова. Тому у засвоєнні мовлення важливе значення відіграє накопичення досвіду спілкування між дитиною й дорослим (кумуляція). З 2-го півріччя дитина вимовляє переважно поєднання звуків – склади, які поєднуються із її мімікою та жестами (лепет). Призначення лепету полягає у тому, що дитина звертається до дорослого із певними вимогами: дати якийсь предмет, припинити певну дію (коли не хоче їсти, чи купатись) тощо. До кінця 1-го року дитина не тільки звертається до дорослого, але й відповідає на його впливи за допомогою мовлення; з'являються перші слова, зрозуміти які, не враховуючи міміку, жести дитини та ситуацію практично неможливо. Тому лепет вважається особливим жестикуляторним мовленням. Перші слова, які засвоює дитина, позначають добре знайомих їй осіб та предмети: мама, баба, кіт. Їх кількість досягає 20 слів. Зв'язок між словом і предметом не стійкий, тобто дитина слабо засвоїла значення слова. Вона називає певним словом не тільки позначуваний ним предмет, але й інші, що мають подібну виразну ознаку: словом «кіт» називає хутрянку шубку. Не чітко розмежовуються предмети та дії з ними: словом «мий» дитина називає мило. Тому розуміння дорослим перших слів дитини вимагає опори на ситуацію, на сприймання предметного оточення, жестів, міміки дитини. Водночас для дитини слова наділені певним смислом, за ними стоїть певна реальність, що свідчить про засвоєння власне звукових оболонок слова, а не просто поєднання звуків. На кінець немовлячого віку виникає фонемна стадія у розвитку мовлення дитини.

ВИСНОВКИ щодо особливостей розвитку мовлення в немовлячому віці:

- засвоєння структури рідної мови відбувається у дитини через мовлення – спілкування за допомогою мовних засобів;
- джерелом розвитку мовлення дитини виступає її комунікативна потреба;
- протягом немовлячого віку триває підготовчий період до засвоєння активного мовлення, який завершується фонемною стадією;
- перший досвід спілкування дорослого з дитиною призводить до початку в засвоєнні пасивного мовлення – дитина починає розуміти слова дорослого та регулювати свою поведінку у відповідь на них;
- у межах пасивного мовлення виникає здатність дитини встановлювати зв'язок між назвою предмету і самим предметом;
- активне мовлення розвивається на основі проходження дитиною етапів гуління, гукання, лепету, жестикуляторного мовлення;
- лексичний запас дитини до кінця 1 р. становить до 20 слів, що позначають знайомих осіб та предмети.

Початковий етап у сенсорно-перцептивному розвитку дитини

Для розуміння закономірностей розвитку сенсорно-перцептивної сфери немовляти важливо взяти до уваги, що його моторний розвиток відстає від розвитку аналізаторів. Обмеженість рухових можливостей немовляти стримує і розвиток відчуття й сприймання, бо, як зазначалось вище, ці

процеси носять активний характер і на основі рухів аналізаторів формується адекватний перцептивний образ. Одразу після народження дитина здійснює хаотичні, некеровані рухи ручками, ніжками, не може тримати головку, зупиняти погляд тощо. Перші відчуття тісно пов'язані з емоційною сферою дитини. За реакціями новонародженого на різні зорові подразники помітно, що він розрізняє серед них неприємні та приємні. Приємні подразники викликають хоча й нетривале зосередження, дитина ніби «завмирає». Неприємні – породжують неспокій, спроби блокувати надходження сигналів з оточення: заплющує очі при дуже яскравому світлі, відсмикує ручку від холодного, гарячого, починає плакати тощо.

Рухи очей розвиваються поступово, зупинити погляд новонароджений не може, лише до кінця першого місяця він може зосередити його на кілька секунд. Краще дитині дається відображення рухомих предметів. Вже в кінці першої декади життя малюк простежує очима рухомий предмет. Поява у 2–3 тижні конвергенції очей дозволяє дитині краще розрізняти предмети на різній відстані від аналізатору. Відстань ця поступово зростає: у 4–5 тижнів становить 2–4 м, в 3 міс.

– 4–7 м. З 6–10 тижнів виникають кругові рухи ока, що дозволяють їй простежувати предмет, який рухається по колу. Слуховий аналізатор малюка також від народження повністю готовий до функціонування. На першому місяці життя малюк зосереджується на голосі дорослого, приємних, тихих мелодійних звуках. Новонароджений не любить гучних, різких звуків: здригається, непокоїться, плаче. Від шуму дитина легко просинається. Перші іграшки дитини – звукові, вони приваблюють малюка своєю здатністю видавати звук внаслідок певних дій із ними: потрясти брязкальце. Між зоровим та слуховим аналізаторами поступово встановлюються зв'язки: у 2–4 місяці дитина починає повертати обличчя до джерела звуку (голос дорослого, іграшка).

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

Надалі хапання значно вдосконалюється. До 8 місяців дитина втримує предмет, притискаючи його пальцями до долоні. Пальці ще не набули достатньої гнучкості, у рухах дитини виступають як єдине ціле. До кінця 1-го року виникає та вдосконалюється здатність захоплювати та утримувати предмети пальцями. Роль пальців при цьому диференціюється. Особливо

важливим є протиставлення великого пальця іншим. До 10–11 міс. дитина наперед складає пальці відповідно до форми й величини предмета, який хоче взяти: для м'ячика розчепірює та заокруглює пальці; для олівця – складає їх пучкою.

Щоб пристосувати свою руку до предмета, дитина повинна враховувати його форму, що сприймає на зір. Зір при цьому спрямовує рухи дитини, виникають зорово-рухові координації. Розвитку останніх сприяють маніпуляції дитини з предметами. Вдосконалення хапання предметів з 6-ти місяців призводить до маніпулювань дитини з ними. Втримуючи предмет, дитина повертає його різними сторонами, б'є об підлогу, стискає, кидає, трясє, перекладає.

Її зорові аналізатори спрямовані на роздивляння, прислуховування, куштування на смак. При цьому дитина орієнтується у просторі: наприклад котить м'ячик у ту сторону, де немає перешкод на шляху. У процесі маніпулювань дитина дізнається про різноманітні властивості предметів – форму, величину, гущину, вагу, пружність, температуру, стійкість та ін. Обстеження об'єктів свідчить про зародження інтересу до їх властивостей і про те, що тепер предмети починають виступати як щось постійно існуюче в навколишньому світі, з незмінними властивостями. У 9–10 місяців дитина шукає зниклі з поля сприймання предмети, отже, розуміє, що предмет знаходиться у іншому місці. Розвиток зорового сприйняття прискорює розуміння мовлення дитиною. Дорослий показує предмет і питає: «де...?» Складається зв'язок між предметом, дією з ним і словом дорослого, який виявляється в пошуку малюком предмета у відповідь на прохання дорослого «покажи, де?».

ВИСНОВКИ про особливості сенсорно-перцептивного розвитку в немовлячому віці:

- провідну роль у розвитку сенсорно-перцептивної сфери відіграють зір і слух;
- розвиток сенсорно-перцептивної сфери залежить від рівня розвитку моторики дитини та сприяє останньому;
- розвиток моторики, зокрема дії хапання, призводить до інтенсивного маніпулювання предметами, що стає умовою їх сприймання;
- пристосовування руки до захоплення предмета відповідно до його форми свідчить про виділення дитиною форми й розміру предметів;
- розвиваються міжаналізаторні зв'язки – зорово-слухові та зорово-рухові координації;
- починає формуватись перша пізнавальна дія – обстеження предметів.

Початковий етап у розвитку пам'яті

Пам'ять на початковому етапі свого онтогенетичного розвитку відзначається синкретизмом (злиттям) із іншими психічними явищами, насамперед із відчуттями, сприйняттями, емоціями. Внаслідок цього зміст пам'яті дитини визначається картинами оточуючого її життя, способом його організації

дорослим. Правильний режим дня привчає дитину до повторюваних моментів її життя, закладає найбільш стійкі елементи культури особистості, походження яких пояснюють «всмоктуванням з молоком матері». Оразу після народження розпочинається накопичення особистого досвіду дитини. Перші прояви пам'яті свідчать про її образний характер, тісний зв'язок з відчуттями. Поведінка дитини набуває ознак повторюваності при систематичній дії на неї певного подразника.

Так, вже на першому місяці малюк розпочинає плакати при вигляді рушника, бо з цим предметом у нього пов'язані неприємні відчуття під час купання.

Приблизно у 3 місяця у малюка виникають мнемічні образи предмету і формується дія впізнавання – перший акт пам'яті в онтогенезі. Впізнавання одночасно представляє такі види образної пам'яті, як зорова, слухова, рухова. Найкраще дитина запам'ятовує подразники, включені у спілкування з дорослим та догляд за нею: впізнає обличчя і голос матері; потрапляючи у звичну для свого годування позу «під грудьми» у матері, дитина робить смоктальні рухи. Особливо активно розвивається рухова пам'ять, коли дитина краще оволодіває своїми рухами – з 6-ти місяців. На основі рухової пам'яті вона навчається повзати, захоплювати та втримувати предмети, ходити. Поступово розширюється коло об'єктів, які дитина впізнає. У 3–4 місяці дитина впізнає предмети, пов'язані з годуванням, у 5 місяців розрізняє людей за голосом, у 6 місяців виділяє улюблену іграшку. З розумінням дитиною перших слів дорослого, з розвитком сприймання пов'язані перші прояви керування пам'яттю за допомогою слова у другому півріччі життя. Виявляється пам'ять на слова (зародження словесно-логічної пам'яті): малюк починає пов'язувати предмет із його назвою, подає предмети за словесною вимогою дорослого. Так, дитина шукає поглядом, повертаючи свій корпус та голівку, предмет, про який дорослий запитує «Де...?». Із єдністю пам'яті та мовлення пов'язана здатність дитини виконувати перші прохання, нескладні інструкції дорослого наприкінці першого року життя. При виконання певного прохання дитина виконує знайомі їй за попереднім досвідом дії, назви та спосіб виконання яких закріпились в її пам'яті: дає м'ячик, встає, сідає, стоїть, йде. Зростає тривалість збереження образів пам'яті. У третій чверті першого року життя немовля здатне впізнати знайому людину після 2-3 тижнів її відсутності.

Емоційна пам'ять яскравіше виявляється з 6 місяців, при накопиченні особистого емоційного досвіду. Предмети, які у минулому викликали в дитини емоції певної модальності, викликають в дитини аналогічні переживання. Так, малюк впізнає приємну мелодію, з першими її звуками радіє, сміється, «танцює».

Водночас впізнавання предметів ще дуже недосконале, спирається на найбільш виразні зовнішні ознаки, що, як правило, відзначаються варіативністю: чашка може бути білою і синьою, великою й маленькою; няня у халаті або у сукні, з різною зачіскою, у різних головних уборах. Так, хлопчик не впізнав папу у міліцейській фуражці, яку бачив уперше.

ВИСНОВКИ про особливості розвитку пам'яті в немовлячому віці:

- пам'ять на початковому етапі свого онтогенетичного розвитку відзначається синкретизмом;
- низька узагальненість запам'ятовування і нетривале збереження;
- панує мимовільне запам'ятовування та відтворення на рівні впізнавання;
- розвиток пам'яті починається з різних видів образної (зорова, слухова, рухова, емоційна пам'ять);
- на основі розвитку мовлення до кінця року складаються передумови для розвитку словесної пам'яті.

Розвиток мислення у немовлячому віці

С. Л. Новосьолова і М. Ю. Кістяковська, які досліджували розвиток предметно-маніпулятивної діяльності немовляти у зв'язку із розвитком її психомоторики, виділили етапи цього процесу, що поступово виявляються як здатність дитини мислити. Головна лінія розвитку предметно-маніпулятивних дій виявляється у переході від дій неспецифічних, які не враховують властивостей предметів, до дій, націлених на властивості конкретного їх об'єкту. Коротко розкриємо сутність цих етапів.

1. Неспецифічна психічна активність, в якій злиті воєдино всі психічні функції (1-й місяць).
2. Сенсорна активність (1–3-й місяць) – роздивляння, прислуховування.
3. «Переддія» (3–4,5 місяців) – дитина обмацує і оглядає випадково захоплений предмет, поплескує його без зорового контролю, утримує, наближає до рота, «куштує». Тобто виникає дія хапання і предметність сприймання – дитина виділяє предмет як комплекс його властивостей.
4. У 4–7 місяців з'являється «проста» і «результативна» дія. Активність малюка спрямовується на виявлення прихованих властивостей об'єктів: кидає їх у певне місце, наприклад на підлогу, розмахує брязкальцем, щоб почути звук; знаходить отвір у предметі, намагається його відкрити, прикласти до іншого. Малюк передбачає властивості, які виявляться в результаті певних дій з предметом: папір можна зім'яти, коробочку можна відкрити, якщо м'ячик штовхнути, то він покотиться. З цього починається встановлення найпростіших причинно-наслідкових зв'язків. Малюк досліджує нові предмети однаково, без врахування їх особливостей: розгойдує, стукає, трясє, куштує на смак, тобто дії виступають як спосіб вивчення об'єктів. Через це батьки ховають від дитини скляні, гострі, хімічно небезпечні предмети, досліджуючи які дитина може завдати шкоду своєму здоров'ю. Головні та другорядні ознаки не розрізняються. Малюк спостерігає взаємозв'язки між предметами, використовує їх у своїх діях: кільце нанизує на паличку, закриває кришкою коробочку.
5. Для дитини 7–10 місяців характерними є елементарні дії співвіднесення. Спочатку вони стосуються двох однотипних предметів, або предмету та місця його розташування, або частини предмету та цілого. Так, у дослідженні Грінфіллда, Нелсона, Салцмана однорічні діти розміщували два циліндри різного розміру, ставлячи менший на більший, або вкладаючи їх один в один. Коли циліндрів було більше, розмістити їх у порядку від більшого до меншого діти не могли. Малюк починає співвідносити свої дії зі змінами у

предметах: машинка може поїхати або зупинитись залежно від того, як на неї подіяти – штовхнути чи виставити рукою бар'єр на її шляху. Дитина за зразком дорослого справляється із розбірними іграшками, вкладаючи меншу частину у більшу, за власною ініціативою складає мілкі предмети у коробочку. На основі виділення частини і цілого засвоює такі властивості, як роз'єднання і з'єднання: знімає з ляльки капелюшок та одягає його, садить ляльку в машинку та забирає її. Якщо предмет втрачає своє звичайне положення, виправляє його: правильно ставить будиночок, перекинутий на дах. У діях малюк фактично враховує співвідношення під, над, за, перед.

У віці 8–9 місяців спостерігається певна диференціація дій дитини у зв'язку з його властивостями: брязкальце потрібно потрясти, щоб почути звук, а гумову іграшку для цього потрібно стиснути; підвішений предмет можна штовхнути, на легеньке пір'ячко подути – і воно починає «літати», якщо натиснеш на кнопку лампи – з'являється світло.

За допомогою предметних дій дитина вирішує певні задачі, проявляючи певну наполегливість та чималу кмітливість. Так, щоб дістати менший предмет з більшого, вона починає з хаотичних спроб і помилок: крутить, трясє, б'є об стіл більшим предметом. Потім намагається дістати іграшку рукою. Через деякий час увага малюка переключається на оточення, помічаючи паличку, він успішно її використовує. Помітивши одержаний результат, він повторює знайдений спосіб дії: відбувається перехід з мети на засіб її досягнення, що є важливим для засвоєння автоматизованих дій. Дія починає приваблювати малюка як така, виділяється її засіб, з'являється початкове розуміння причинно-наслідкового зв'язку між дією, знаряддям і результатом.

Кінець 1-го року життя та 3 місяці другого. Поява функціональної дії. Дитина вже не просто задовольняється діями з предметами, що є безпосередньо в її оточенні, але й орієнтується на дії з предметами, відсутніми у полі її сприймання. Така здатність свідчить про появу у дитини уявлень про предмет та його властивості, про розкриття дитиною зв'язку між властивостями предмету та вимогами задачі.

Наприклад, дитина вкладає один предмет в інший; їй це не вдається, тому що більший предмет не порожній і виготовлений з дерева, а менший – порожній – не вміщує більший. Тоді вона йде за маленьким м'ячиком в іншу кімнату. Виникають перші уявлення про зникнення предмету, якщо дорослий заховує його. Низку таких експериментів описує англійський психолог Томас Бауер. З 5-ти місяців починає формуватись розуміння відношення «всередині», коли один предмет виявляється захованим всередині іншого. Наприклад, предмет накривали хустинкою чи чашкою. Спочатку діти піднімали предмет разом із хустинкою, згодом просто стягали її. При цьому характерною є так звана «помилка місце розташування»: коли на очах у дитини заховати предмет під чашку, а поряд перевернути ще одну і переставити чашки місцями, малюк піднімає чашку на тому ж місці, де дорослий заховав предмет, не враховуючи переміщення чашки.

Виникають прояви переносу певних способів дій на нові ситуації. Наприклад, дитина вміє штовхати дерев'яні кульки, щоб вони котились. Коли батьки принесли їй великий гумовий м'ячик, вона виконала з ним таку ж дію, що викликало в неї бурхливу радість.

ВИСНОВКИ про розвиток мислення у немовлячому віці:

- у немовлячому віці закладаються передумови для появи наочно-дійового мислення у ранньому віці;
- найбільше значення для розвитку передумов наочно-дійового мислення має становлення предметно-маніпулятивної діяльності малюка;
- головна лінія розвитку предметно-маніпулятивних дій виявляється у зростанні специфічності цих дій, чим далі більше націлених на властивості конкретного їх об'єкту;
- до кінця першого року життя дитина враховує у своїх діях не тільки властивості безпосередньо доступних їй предметів, але й відсутніх, спираючись на уявлення про їх якість.

Ранній вік

Провідною діяльністю в ранньому віці є предметна діяльність, яка впливає на усі сфери психіки дітей, визначаючи багато в чому і специфіку їх спілкування з оточенням. Вона виникає поступово з маніпулятивної і гарматної діяльності немовлят. Ця діяльність має на увазі, що предмет використовується як знаряддя за закріпленими в цій культурі правилами і нормами - наприклад, ложкою їдять, лопаткою копають, а молотком забивають цвяхи. Таким чином, діти вчаться користуватися предметами так, щоб вони не були просто продовженням їх руки, але використовувалися, виходячи з логіки самого предмета, тобто з того, що їм краще всього можна робити. Етапи формування таких, закріплених за предметом-знаряддям дій, були досліджені П. Я. Гальперінім.

Початок раннього віку - цей вступ в *сензитивний період розвитку мови*. У віці від одного року до трьох років дитина найбільш сприйнятлива до засвоєння мови. Тут завершується формування тих передумов до оволодіння людською мовою, які виникли ще в дитячому віці: мовний слух, здатність до розуміння мови, включаючи мову міміки, жестів і пантоміміки. На другому році життя у дитини зростає інтерес до навколишнього світу. Діти усі хочуть дізнатися, поторкати, потримати у своїх руках. У цьому віці їх особливо цікавлять назви нових предметів і явищ, імена навколишніх людей, вони чекають від дорослих відповідних роз'яснень. Опанувавши перші слова, діти часто ставлять дорослим питання «що це?», «як це?», «як це називається?». Такі питання не можна залишати без уваги, необхідно завжди відповідати на них як можна повніше, щоб задовольнити природну цікавість дитини і сприяти його когнітивному (пізнавальному) розвитку.

Велике значення для психічного розвитку в цьому віці має і формування сенсорики. Вище говорилося про те, що дослідження багатьох учених (К. Бюлера, А. В. Запорожця, Л. А. Венгера) показали, що в перші роки життя рівень розвитку сприйняття істотно впливає на мислення. Це

пов'язано з тим, що дії сприйняття пов'язані з такими операціями мислення, як узагальнення, класифікація, підведення під поняття і іншими.

Розвиток сприйняття визначається трьома параметрами - перцептивними діями, сенсорними еталонами і діями співвідношення. Таким чином, становлення сприйняття полягає у виділенні найбільш характерних для цього предмета або ситуації якостей, складанні на їх основі стійких образів і співвідношенні цих образів-еталонів з предметами навколишнього світу. У ранньому віці також починається формування сенсорних еталонів - спочатку як предметних (що з'являються вже до кінця дитинства), які потім, поступово узагальнюючись, переходять на рівень сенсорних. Спочатку уявлення про форму або колір пов'язані у дитини з конкретним предметом (наприклад, круглий м'яч, зелена трава і так далі). 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.

Протягом всього дитинства вдосконалюється інтелект дитини, відбувається перехід від наочно - дієвого до наочно - образного мислення. Практичні дії з матеріальними предметами поступово заміщаються діями з образами цих предметів. Дитина робить черговий і дуже важливий крок на шляху свого інтелектуального розвитку. Дітям раннього віку необхідно якомога більше давати завдань на уяву, зокрема малювання. Спільні творчі ігри з дорослими виступають в якості основних умов розвитку здібностей дитини.

У ранньому віці окрім наочно-дієвого мислення починає формуватися і наочно-образне. При цьому 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 таким, що веде до 6-6,5 років. Наочно-схематичне мислення виникає в 4,5-5 роки, залишаючись провідним видом мислення до 6-7 років. І, нарешті, словесно-логічне мислення виникає в 5,5-6 років, стаючи ведучим з 7-8 років, і залишається основною формою мислення у більшості дорослих людей. Таким чином, в ранньому віці основним (і практично до кінця цього віку єдиним) видом мислення є наочно-дієве, припускає безпосередній контакт дитини з предметами і пошук правильного рішення задачі шляхом проб і помилок.

Характерною особливістю мислення дитини в цей період є його синкретизм, тобто нерозчленована - дитина намагається вирішити завдання, не виділяючи в ній окремі параметри, але сприймаючи ситуацію як цілісну картинку, усі деталі якої мають однакове значення. Тому допомога дорослого має бути спрямована передусім на аналіз і виділення окремих деталей в ситуації, з яких потім дитина (може бути також за допомогою дорослого) виділить головні і другорядні. Для того, щоб розвиток і далі йшов прискореними темпами, дітям раннього віку необхідно якомога більше давати завдань на уяву. Слід особливо заохочувати їх самостійність і прагнення до художнього і технічного конструювання, творчості, зокрема - малювання. Також для дітей раннього віку характерна *підвищена*

допитливість. Її підтримка веде до швидкого інтелектуального розвитку дитини, до придбання їм необхідних знань, умінь і навичок. Особливе значення для розвитку дитини мають іграшки. Серед тих іграшок, які знаходяться у розпорядженні дітей, повинно бути багато таких, за допомогою яких діти, наслідуючи дорослих, могли б залучитися до світу людських відносин. Тут мають бути ляльки, що зображують людей і тварин, кубики, з яких можна створювати різні конструкції, предмети домашнього ужитку, меблі, кухонне начиння, садовий інвентар(все в іграшковому виконанні), різноманітні інструменти для виготовлення простих виробів.

Таким чином, спілкування з дорослим, спільна предметна діяльність можуть істотно прискорити і оптимізувати пізнавальний розвиток дітей, недаремно М. И. Лисина назвала провідний вид спілкування в цей період ситуативно-діловим.

Важливе завдання навчіння на початковому етапі полягає в поєднанні різних форм навчання у дітей: умовно-рефлекторного з оперантним, викарного з вербальним, викарного з оперантним. Це поєднання необхідно тому, що при різних видах навчіння в дію вступають різні аналізатори, а отриманий досвід є самим різнобічним і багатим. Наприклад, що правильне сприйняття простору забезпечується спільною дією зорового, слухового, проприоцептивного і шкірного аналізаторів.

Паралельна робота різних аналізаторів допомагає розвитку у дитини здібностей. Умовнорефлекторне навчіння позитивно впливає на здатність органів відчуттів розрізняти фізичні стимули (диференціальна сенсорна здатність). Оперантне навчіння дозволяє активно удосконалювати рухи. Вікарне навчіння покращує спостережливість, а вербальне розвиває мислення і мову. Якщо в навчанні дитини ми використовуємо всі чотири види навчіння, то одночасно у нього будуть розвиватися сприйняття, моторика, мислення і мова. Ось чому з раннього дитинства, приступаючи до навчання дітей, необхідно прагнути до поєднання різних видів навчіння.

Розвиток уваги у ранньому дитинстві

Оволодіння ходінням та мовленням значно розширює самостійність дитини в освоєнні дійсності. Зростає кількість об'єктів, які доступні для пізнання й дії дитини. Ці обставини стають стимулом для подальшого розвитку уваги малюка. Зростає об'єм уваги (дитина спрямовує її на різні властивості в об'єктах), вдосконалюється розподіл та переключення. Закладаються передумови для довільної уваги, оскільки дитина самостійно встановлює, на які предмети спрямувати свою увагу. Дитина може зосереджено виконувати цікаву діяльність протягом 8–10 хвилин. Водночас, спостерігається певна обмеженість у можливостях уваги дитини, що виявляється у недосконалоості властивостей уваги. Назвемо головні з них.

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

помічає нахилу вази, яка перекидається, з неї виливається вода, але й тепер дитина не реагує.

- В інших ситуаціях увага дитини нестійка, легко відволікається. Тому дитина не здатна довго і послідовно виконувати якусь роботу. У поведінці дитини спостерігається певна непослідовність: вона довго просить маму купити хутряного котика, але

грається ним одну-дві хвилини і відволікається, тому що побачила в однолітка морозиво.

- Своєрідною є і вибірковість уваги, пов'язана із перевагою чуттєвої уваги над інтелектуальною. Так, увагу дитини викликають незначущі, але найбільш помітні, емоційно насичені зовнішні ознаки об'єктів.

В організації уваги починаю брати участь мовлення, як самої дитини, так і дорослого. Спочатку дитина навчається діяти за короткою та зрозумілою інструкцією дорослого. Для виконання дій за інструкцією дорослого дитині необхідно зосередити увагу, яка в цьому випадку характеризується як довільна. З'являються перші самоінструкції, коли дитина про себе говорить у 3-й особі: «Петя зараз буде мити ручки». Дорослий, як і раніше, залишається серед найважливіших об'єктів пізнання та уваги, виступає найсильнішим стимулом в розвитку уваги дитини. Прагнення до розуміння мовлення дорослого призводить до подовження тривалості зосередження дитини на словах дорослого, зрозуміти які можна, коли дослухаєш до кінця. Дитина із задоволенням та інтересом слухає виразне читання дорослим художніх творів дитячої літератури (лічилки, скоромовки, віршики, казки, оповідання), навіть без відповідних наочних опор. Це сприяє розвитку соціальної, опосередкованої, довільної уваги.

ВИСНОВКИ щодо особливостей уваги малюка в ранньому дитинстві:

- розвиток уваги стосується як її окремих видів, так і властивостей;
 - зростання самостійності дитини зумовлює розширення можливостей її пізнавальної та предметної діяльності, що спричиняє зростання об'єму уваги, вдосконалення її розподілу й переключення;
 - властивості уваги слабо регульовані, тому проявляються ситуативно: переважно увага малюка нестійка й поверхнева, але у деяких випадках глибока концентрація уваги поєднується із глибоким відволіканням;
 - успіхи малюка в оволодінні мовленням спричиняє розвиток елементів опосередкованої, соціальної, інтелектуальної, довільної уваги.

Особливості мовлення дитини раннього віку

Дитина раннього віку набагато більш самостійна за немовля. Зростання її активності призводить до появи складних видів діяльності – насамперед, предметної гри, що має спільний з дорослим характер; виникає ситуативно-ділова форма спілкування з дорослим; самосвідомість дитини досягає якісно нового рівня. Всі ці обставини створюють необхідні зовнішні та внутрішні умови для особливо інтенсивного розвитку мовлення.

У ранньому віці виникають ситуативна та описова форми мовлення. Особливо помітного розвитку досягають такі функції мовлення, як комунікативна, пізнавальна, узагальнююча, регулююча.

У спілкуванні дитини переважає ситуативне мовлення, що приходить на зміну жестикуляторному. Хоча в ньому зберігається значний вміст жестів та міміки, проте зростає доля вербальних компонентів, міцно пов'язаних з оточуючою ситуацією. Ситуативне мовлення водночас є діалогічним, утворюється з взаємопов'язаних реплік малюка й дорослого. Характерна структура мовленнєвої взаємодії – питання-відповідь; пропозиція-виконання; прохання-реалізація тощо.

Зміцнюється зв'язок мовлення із іншими пізнавальними процесами. У 2-3 роки дитина коментує свої дії з предметами у грі та поза нею (машинка їде, чашка впала), називає сприймане, повторює і запам'ятовує віршики, скороговки; мовлення допомагає розрізняти ознаки предметів та предмети між собою: ця лялька велика, а ця маленька, тут багато іграшок, а тут – мало. Все це дає підстави для висновку, що зароджується описове мовлення.

Провідною функцією мовлення дитини виступає комунікативна, що змінюється за такими етапами.

1. Звертання до дорослого заради оволодіння предметом; якщо спроби вплинути на дорослого невдалі, то вони можуть переростати у крик, плач.
2. Прагнення привернути увагу дорослого до своїх дій з предметами.
3. Центр ситуації переноситься на володіння словом як засобом звертання до дорослого. Дитина придивляється до артикуляції дорослого, вимовляє необхідне слово – назву предмету, яка одночасно пізнає і відповідну дію дорослого з цим предметом мається на увазі.

Узагальнююча функція мовлення розвивається у такій послідовності:

1. Дитина позначає словом групи предметів на основі зовнішніх, виразних, але не суттєвих ознак. Так, словом «ляля» вона називає дівчинку, ляльку, своє платтячко.
2. Після 2,5 років дитина відносить слово до групи схожих предметів, незалежно від деяких зовнішніх відмінностей (черевики гумові й шкіряні, червоні й зелені, великі й маленькі).
3. До кінця раннього віку з'являються слова на позначення груп предметів, які цілком не співвідносяться із жодним одиничним об'єктом: кубики, цукерки, одяг. Водночас до цих груп дитина зараховує лише ті предмети, з якими вона знайома в особистому досвіді.

Так, якщо вона не бачила раніше льодяник на паличці, то для неї це буде зовсім окремий від цукерок предмет.

Регулююча функція зароджується ще у немовлячому віці, а у дитини раннього віку відіграє важливу роль у засвоєнні соціального досвіду, особливо правил поведінки. Дитина спроможна виконувати складніші інструкції дорослого, з 2–3 дій, що передбачають її запам'ятовування: поклади ляльку і принеси чашку. Дитина розуміє пояснення дорослого: «як мити руки», «як одягати черевики», «як

причісуватись». Спостерігається так зване автономне мовлення, яке є перехідним між зовнішнім та внутрішнім (Л.С.Виготський). Воно полягає у тому що дитина, називаючи себе у 3-й особі, сама собі дає настанови: «Костик виміє руки». Дитина реагує на «можна» і «не можна» дорослого. У багатьох малюків «не можна» викликає бурхливі протести, які при правильному вихованні згодом зникають.

Перехід від засвоєння лексики до засвоєння граматики

У ранньому віці відбувається перехід від засвоєння лексики до оволодіння правилами граматики. Стрімко та стрибкоподібно збагачується лексичний запас, у ньому виникають дієслова, згодом – прикметники. Стимулює цей процес предметна діяльність дитини у співпраці із дорослим. Діючи з різними предметами, розширюючи коло предметів, які стають об'єктами дій дитини у 2 роки, вона задає численні питання про назви предметів, запам'ятовує їх та включає до свого активного словника.

Одразу після року активізується процес наслідування, в якому зразком виступає мовлення дорослого. Дитина, яка набагато краще розрізняє фонему мови та вміє їх відтворювати, активно наслідує цілі висловлення дорослого. При цьому виявляються комбінаторні якості дитини: вона переставляє слова у фразах, які наслідує, додає в них свої слова тощо.

Вибух у наслідуванні мовлення дорослого відбувається на основі вдосконалення здатності дитини розуміти його. Цьому сприяє розвиток фонематичного слуху в дитини. Малюк прагне сприймати не просто уривки мовлення дорослого, а зв'язні тексти, які вже може зрозуміти. На основі читання дорослим творів дитячої літератури вдосконалюється процес слухання, який у свою чергу виступає засобом формування емоційно-вольової та пізнавальної сфер малюка. Малюк уважно слухає, зосереджуючись на змісті, переживає разом із героями. Найбільш доступні для розуміння дитини невеликі за обсягом твори на теми добре знайомих їй ситуацій, людей (про бабусю, мама, батька, сестричку). Слухання зв'язних текстів сприяє не просто розширенню лексичного запасу дитини, але й якісному переходу до засвоєння граматичної будови мовлення на 2 році життя. Процес цей розпочинається зі спроб дитини самій побудувати у спілкуванні словесні конструкції – речення. Спочатку дитина не вміє поєднувати слова між собою у реченні, функцію останнього відіграє окреме слово, супроводжуване жестами та мімікою. Дитина зі словом «дай» тягнеться до ляльки, і оточуючі розуміють: малюк просить дати іграшку. До 2-х років з'являються перші речення з двох (іноді більше) слів, поєднаних між собою лише змістом, а не граматично: «Коля, бах!», що означає «Коля впав». При цьому дитина називає себе у 3-й особі. Нарешті з'являються речення, де слова поєднані граматично (у дитини 2-3 років). Перший спосіб граматичного зв'язку – узгодження слів за допомогою закінчень. Згодом дитина використовує службові слова – частки, сполучники, прийменники.

ВИСНОВКИ щодо особливостей розвитку мовлення в ранньому віці:

– розвиток мовлення зумовлений ситуативно-діловою формою спілкування з дорослим, у якій спілкування опосередковане предметними діями;

- формуються такі форми активного мовлення як ситуативна та описова;
- складається комунікативна, узагальнююча, регулятивна функції мовлення;
- стрімко зростає лексичний запас (назви предметів і осіб, слова на позначення дії, переживання, вимог, пропозицій, бажань);
- формується слухання і розуміння літературних творів, розповідей дорослого, що збагачує кругозір дитини й допомагає засвоїти соціальний досвід;
- починається засвоєння граматичної будови мови.

Особливості сенсорно-перцептивного розвитку дитини раннього віку

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

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

Набагато відстає розрізнення кольорів. Ускладнення предметних дій, їх включення у свої ігри та побутові процеси, зростання прагнення дитини до самостійності у своїх діях сприяють розвитку здатності порівнювати ознаки предметів між собою, що стає фактором їх розрізнення. Прагнучи самостійно застібнути гудзики на своїй сорочці, дитина повинна знайти до кожного гудзика свій отвір, інакше застібка вийде косою. Щоб зав'язати шарф при виході на прогулянку, малюк має знайти його центр, і цим місцем закласти собі на шию. Складаючи розбірні іграшки, дитина співвідносить окремі їх частини за розміром, формою, кольором. Головна ознака, на яку орієнтується дитина при складанні мотрійки, пірамідки, – розмір частин; при складанні картинок із кубиків – зображення, колір. Дитині не вдається одразу досягти результату, вона виконує багато невдалих спроб. Засвоєння способу дій відбувається у співпраці із дорослим, який допомагає дитині вибрати правильну деталь. При цьому використовується практичне примірювання однієї деталі до іншої. Відбувається їх інтеріоризація: спочатку в ході практичних дій на основі мірки, потім у плані сприймання, нарешті – у плані уявлення (при відсутності порівнюваного предмету). Так, у грі з дошкою Сегена (порожня коробка з отворами певної форми на поверхні) дитина по черзі прикладає фігури різної форми до отворів, не проштовхуючи їх у

коробку, а відшуковуючи деталь відповідної до отвору форми. Для складання пірамідки використовується наступний спосіб: дитина знаходить найбільше кільце, нанизує його, потім таким же способом знову найбільше, знову нанизує, тепер шукає найбільше кільце серед решти кілець і так до останнього. Спочатку пошук найбільшого кільця полягає у тому, що кожне із наявних кілець прикладається до інших. Поступово примірювальні дії починають відбуватися на основі зору без практичних дій з предметами. При цьому дитині необхідно бачити порівнювані предмети. На 3-у році життя деякі добре знайомі малюку предмети стають постійними зразками, з образами яких дитина порівнює властивості будь-яких об'єктів, наприклад, трикутні об'єкти з уявленням про дах, червоні – з уявленням про помідор. Інтеріоризація орієнтувальних дій дозволяє дитині виконувати завдання на вибір за зразком, який слугує при цьому міркою. Таке завдання є складнішим для дитини, ніж просте впізнавання, особливо, якщо запропонувати малюку багато різнорідних, складних за формою, забарвленням, конструкцією предметів. Тобто нові дії сприйняття краще засвоюються відносно добре знайомих і більш важливих з погляду практичної діяльності ознак. Послідовність у формуванні здатності дитини підбирати предмети за зразком певної ознаки повинна бути наступною: за формою – за величиною – за кольором.

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

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

ВИСНОВКИ про особливості сенсорно-перцептивного розвитку в ранньому віці:

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

Розвиток пам'яті в ранньому дитинстві

Пам'ять у ранньому віці відзначається стрімким розширенням досвіду. Не випадково письменник Лев Толстой зауважував, що весь досвід людини складається з двох однакових частин: той, який вона накопичила до трьох років, та той, що поповнювався протягом решти життя. Пам'ять дитини раннього віку все ще залежить від можливостей її сприймання. Оволодіння предметною діяльністю у ранньому віці призводить до стрімкого стрибка у розвитку сприймання, а саме у можливостях дитини до виділення ознак в об'єктах. Зростає і рухова самостійність дитини, що дозволяє значно розширити її контакти з оточуючим. Дитина розрізняє низку властивостей предметів, особливо добре ті з них, які часто виступають умовами виконання предметних дій: форму, розмір, просторові співвідношення. Гірше – колір. Успіхи у розвитку сприймання позитивно позначаються на розвиткові пам'яті. У впізнаванні він орієнтується, насамперед, на знайомі йому властивості предметів, а не на їх оточення, тому впізнавання стає позаситуативним, більш узагальненим. Зміна деяких зовнішніх ознак об'єктів не вводить більше дитину в оману: вона впізнає маму і у сукні, і у шубі.

Важливим етапом у розвитку пам'яті є її диференціація та інтеграція серед психічних процесів. Одразу після року пам'ять дитини поступово відокремлюється від процесу сприйняття. Замість впізнавання (тобто відтворення при повторному сприйманні) виникає власне відтворення з опорою на образ об'єкту за його відсутності. Чимдалі більше зростає тривалість збереження образів пам'яті: у 2 роки дитина впізнає знайоме обличчя після перерви у 1,5–2 місяців, а з 2-х років – об'єкти, сприйняті рік тому. Запам'ятовування за змістом

включає не тільки образи об'єктів, осіб, але й елементарні способи поведінки та дій. Дитина засвоює, що можна, а що заборонено, як слід збиратись на прогулянку, вітатись з іншими дітьми, звертатись до старших тощо. На основі розвитку мовлення стає можливою тісніша інтеграція цього процесу із пам'яттю. У результаті інтенсивно розвивається словесна пам'ять. Починає діяти принцип смислової організації пам'яті, коли краще запам'ятовується те, що добре зрозуміле людині. Дитина не тільки краще розуміє слова дорослого, але й прагне до цього. На основі словесної пам'яті та процесу розуміння мовлення різко зростає її лексичний запас. Перехід до активного мовлення зумовлений запам'ятовуванням слів, які дитина може доречно відтворювати для побудови висловлень.

ВИСНОВКИ про особливості пам'яті в ранньому дитинстві:

- розвиток пам'яті зумовлений зростанням можливостей сприймання і рухової самостійності дитини, що виникають у предметній діяльності;
- пам'ять відокремлюється від сприймання; з'являється власне відтворення;
- зростає об'єм і тривалість збереження змісту пам'яті;
- змістом пам'яті виступають об'єкти, особи, способи поведінки та дій;
- відбувається інтеграція пам'яті із мовленням дитини, що зумовлює бурхливий розвиток словесної пам'яті.

Характеристика мислення дитини раннього віку

Провідною умовою розвитку мислення виступає предметна діяльність дитини, прагнення її до вирішення виникаючих практичних задач. Мислення виникає як суто пізнавальне ставлення до задачі (Н. М. Ладигіна-Котс, О. М. Леонтьєв). Діючи з предметами, дитина швидко опановує раціональні прийоми та способи. У цьому процесі важливу роль відіграє наслідування дорослим, їх навчаючі впливи. На розвиток мислення дитини раннього віку значний вплив справляє оволодіння ходьбою та мовленням, що змінює всю її пізнавальну діяльність. Маючи справ з різними предметами, дитина швидко починає спиратись у своїх діях на їх узагальнені ознаки. Г. О. Люблінська провела експеримент, в якому дітей у віці від 1 року 4 місяців до 2 років 7 місяців навчала діставати цукерку із високої скляної вазы шляхом її перевертання. Згодом діти починають користуватись тим же способом стосовно глечика, різноманітних коробок, футлярів. Значну роль в узагальненні способу дії відіграє мовленнєве коментування дорослим потрібних для виконання способу дій. Спостерігаючи взаємозв'язки між предметами у ході дій з ними, малюк помічає, що за допомогою одного предмету можна впливати

на інший: розлиту воду зібрати за допомогою ганчірки, високо розташований предмет дістати, підставивши ослінчик, тощо. Накопичення досвіду практичних предметних дій поступово призводить до того, що малюк передбачає, як добитися бажаного результату: відразу вибирає паличку необхідної довжини, щоб дістати коробку з-під шафи. Такі орудійні дії говорять про те, що у дитини виникає уявлення про результат, послідовність дій, знаряддя необхідне для вирішення задачі. А значить, складаються передумови наочно-образного мислення, яке підвищує ефективність вирішення практичних задач. У мислення дитини включається мова. Малюк розуміє, коли дорослий коментує дії зі знаряддям, результат дії дитини, формулює

проблеми. Мовлення у зв'язку з дією стає основою ситуативно-ділової форми спілкування дитини з дорослим, значно прискорює розвиток мислення, його формування як мисленнєвої діяльності з відповідними цілями, послідовністю дій, результатом.

Важливим компонентом мисленнєвої діяльності виступають питання. Їх зміст об'єднує відоме і невідоме. Питання ґрунтуються на уявленнях дитини та спрямовані на їх розширення. За допомогою питань мислення дитини набуває пошукового характеру, адже при розмірковуванні людина веде внутрішній діалог за схемою «питання – відповідь». Таким чином, за допомогою питань пізнавальна діяльність малюка отримує певну логічну структуру. Не випадково вчителі рекомендують розв'язувати задачу, відповідаючи на низку питань: Що є шуканим? Що нам відомо? Як пов'язати відоме з невідомим?

Вміння ставити питання лежить в основі як здатності до виділення проблем, так і зумовлює мотивацію пошукової діяльності. Головні функції питань дошкільника:

Пізнавальна : Рефлексивна, Власне пізнавальна, Регуляторна.

Комунікативна: Емоційне Співпереживання, Встановлення контакту, Спонування до дії.

Здатність до постановки питань інтенсивно виявляється у дошкільному віці. Джерелом їх появи є спілкування з дорослим. Мовлення дорослого, звернене до малюка з перших днів його життя, має діалогічну структуру (хоча дитина і не здатна відповідати вербально) за типом «питання–відповідь». Дорослий як посередник між дитиною і світом навчає дитину пізнавати світ так, як це демонструє дорослий – у формі діалогу (Дж.Брунер, О. І. Ісеніна). Мовлення виникає у два-три роки і одразу з'являються питання ситуативного характеру (перший вік питань) про назви предметів, їх місцезнаходження. Переважає комунікативна функція питань. Водночас присутні і питання пізнавального характеру на встановлення прихованих зв'язків і відношень, коли дитина зустрічається з перешкодами: чому машина не їде (зламалося колесо), чому олівці розсипаються (коробка розірвалася). Питання свідчать про те, що у малюка з'являються деякі уявлення про причинно-наслідкові зв'язки, чутливість до суперечностей, виявлених у його практиці: хоче прокотити машину, а вона не їде. Дитина також відповідає на питання дорослих, які ставлять їх у певній послідовності (про назву, ознаки, напрям, місце, причини). Формулювання питання (спочатку за допомогою дорослого) перебудовує процес розв'язання задачі, підпорядковуючи дії меті – знайти відповідь на питання, яке випереджує практичне подолання перешкоди: «що зламалося? що заважає?» Ця послідовність задає дитині схему дослідження ситуації у майбутньому (О. М. Матюшкін).

У ранньому віці починають складатися розумові операції. Формування інтелектуальних операцій відбувається переважно при оволодінні автоматизованими діями, які найбільш знайомі та постійні, отже, легше виділяються і фіксуються (Д. Б. Ельконін), а також яскравіше відображають зв'язок знаряддя з об'єктом дії. Елементарні розумові операції виступають в розрізненні та порівнянні таких властивостей предметів, як колір, величина, відстань, форма. Диференціювання (розрізнення) – найбільш елементарна операція, властива і тваринам (бджолам, риbam, мавпам) (Н. М. Ладигіна-Котс, Г. С. Рогинський, Б. І. Хотін). При цьому розрізнення не пов'язане із послідовним виділенням окремих ознак у предметах за допомогою мови, що характерне для порівняння. Отже, порівняння доступне лише людині. З 2-х років порівняння привертає малюка і, знаходячи в предметах спільне, він переживає радість. Дитина виконує завдання дорослого на порівняння предметів за однією ознакою (кольором, чи величиною, чи формою). Наприклад, дорослий розкладає перед дитиною кілька трикутників, однакових за формою та розміром, але різних кольорів, показує один з них та просить: «Знайди такий же трикутник». В процесі ознайомлення з властивостями і назвами предметів, їх порівняння дитина переходить до перших узагальнених уявлень. Їх Г. О. Люблінська називає генералізаціями – тобто об'єднанням предметів, зовні подібних, без їх аналізу та виділення істотних ознак. На 2–3-у році у дитини складаються перші узагальнені

уявлення про форму, колір і величину. Так, малюк розуміє, що великими можуть бути різні на вигляд предмети: м'ячі, ляльки, кубики. Відсутність орієнтації на суттєві спільні ознаки при узагальненні виявляються як називання дитиною суттєво різних предметів одним словом: ракету і бджілку називає літаком. Процес розвитку узагальнення у дітей раннього та дошкільного віку включає такі етапи (Н. Х. Швачкін). Спочатку дитина проводить наочні узагальнення: предмети групуються дітьми за найяскравішими ознаками, насамперед, за кольором. Згодом, на основі предметних дій, малюк виділяє окремі предмети, об'єднуючи зорові і дотикові їх ознаки в єдиний образ. При цьому дитина не відокремлює основні, стійкі ознаки від вторинних, мінливих. І лише потім починають формуватися загальні поняття, коли дитина виділяє зі всіх ознак порівнюваних предметів найістотніші та постійні спільні ознаки. Прискорити розвиток власне узагальнення допомагає педагогічна робота, спрямована на абстрагування від випадкових ознак об'єктів, що відбувається швидше у тому випадку, якщо діти застосовують предмети як знаряддя в своїй діяльності, одночасно засвоюючи їх назви і призначення. Наочно-дійове мислення характеризується абстрагованістю і узагальненістю. Абстрагованість виявляється у виділенні в знарядді головної ознаки, яка дозволяє використовувати його відповідним чином. Якщо малюк зрозумів, що паличкою можна діставати предмети, то починає для цієї дії застосовувати будь-які подібні предмети: лінійку, ручку, олівець. Узагальненість виступає тоді, коли дитина використовує одне і те ж знаряддя для вирішення цілого класу задач: копає лопаткою не тільки пісок, але і землю, сніг, глину; воду носить не тільки відерцем, але і чашкою, каструлькою. Таким чином, розвиток перших розумових операцій нерозривно пов'язаний з оволодінням мовою. До кінця раннього дитинства виникає знаково-символічна функція свідомості. Передумовою виникнення знакової функції є оволодіння предметними діями і подальше розмежування дії із предметом, що виявляється в операції заміщення. Трирічна дитина за власною ініціативою вживає замітники. Наприклад, дитина бере ложечку і каже: «Ось дівчинка прийшла обід їсти... Мама, дай-но їй ложку». Починається процес годування. Якщо дитина діє з неживою ложечкою як з дівчинкою, годує її, то така дія втрачає своє практичне значення (нагодувати у такому випадку неможливо) і перетворюється на позначення дії. Реальна дія перетворюється на дію її позначення, на створення символу (ложечка як дівчинка).

ВИСНОВКИ про особливості розвитку мислення в ранньому дитинстві:

- мислення виникає як засіб вирішення практичних задач, що постають перед дитиною у предметній діяльності;
- при вирішенні практичних задач поєднуються предметні дії з розумовими, що зумовлює появу раціональних способів дій;
- виникають орудійні дії, що стимулює розвиток здатності до виділення ознак предметів та їх взаємозв'язків;

виконання орудійних та автоматизованих дії призводить до розвитку здатності дитини передбачати результат своїх дій;

– включення мовлення у процес вирішення малюком розумової задачі організовує його відповідно до мети пошуку відповіді на питання;

– дитина проходить етап першого віку питань, основним змістом яких є ситуативні питання про назви предметів, їх місцезнаходження;

– у дитини з'являються розумові операції розрізнення, порівняння і узагальнення;

– вияви здатності дитини до заміщення свідчить про розвиток в неї знаково-символічної функції свідомості.

Розглянемо найбільш доцільні навчальні впливи та прийоми, які може використовувати педагог, враховуючи вікові особливості розвитку психічних процесів дітей та спрямовуючи їх розвиток у правильне русло.

Керівництво сенсорним розвитком

Ранній вік
<p>Психологічні особливості сенсорного розвитку: сприйняття ознак предметів виникає у провідній предметно-маніпулятивній діяльності; складається новий тип зовнішніх орієнтувальних дій —примірювання, а пізніше зорове співвіднесення предметів за їх ознаками; виникають уявлення про властивості предметів; освоєння властивостей предметів визначається їх значущістю в практичній діяльності; розвивається слухове сприйняття (фонематичний слух), необхідне для спілкування з дорослим, що веде до сприйняття всіх звуків рідної мови.</p> <p>Враховуючи такі особливості, слід:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. спонукати малюків виконувати практичні дії з виділення сенсорних ознак предметів у процесі предметно-маніпулятивної діяльності (форми, величини, кольору); 2. навчати співвіднесенню предметів та їх деталей спочатку на основі зовнішніх орієнтувальних дій (примірювання предметів один до одного, вибір предметів за зразком), а потім приблизно на третьому році життя за допомогою способів зорового співвіднесення (на основі зору без практичних дій, керуючись не самим предметом, а уявленням про нього); 3. вчити підбирати предмети, орієнтуючись на слова дорослого, котрий фіксує певну ознаку, і враховувати властивості предметів у практичній діяльності; 4. розвивати фонематичний слух, вчити виділяти і чітко вимовляти окремі звуки.
Керівництво розвитком уваги
<p>Психологічні особливості уваги: увага, як і у немовляти, характеризується мимовільністю, однак розширюється коло предметів, їх ознак, а також дій з ними, на яких зосереджується дитина; малюк зосереджений на виконанні нескладних інструкцій дорослого, на слуханні літературних творів, уважний до слова, мовлення; під впливом мовлення починають складатися передумови для розвитку довільної уваги; увага нестійка, є труднощі її переключення і розподілу, невеликий обсяг.</p>

Враховуючи такі особливості, слід: 1. дотримуватися режиму дня, оскільки це створює опору для уваги дітей, слугує зовнішнім засобом її організації, полегшує переключення, розподіл, концентрацію уваги; 2. при зниженні уваги показувати дитині нові способи дій з предметами (наприклад, дитина гралася з машинкою і готова була уже її залишити. Вихователь пропонує їй: «Побудуй для машинки гараж». Це додає діяльності іншого змісту, а увага знову стає стійкою); 3. підтримувати мимовільну увагу, створюючи зону позитивних переживань за допомогою емоційно насиченого матеріалу; 4. використовувати зміну подразників, ігри та вправи, що містять розумову і рухову активність, оскільки це вимагає від дитини переключення, розподілу і зосередженості уваги; 5. спрямовувати рухи та дії малюка за допомогою слів або вказівних жестів: «Подивися, послухай, доторкнись тощо».

Керівництво розвитком пам'яті

Психологічні особливості пам'яті: пам'ять, як і в немовлячому віці, характеризується мимовільністю, однак збагачується зміст уявлень; зростає обсяг і міцність збереження матеріалу; з'являється новий процес пам'яті - відтворення; бурхливий розвиток отримує словесна пам'ять.

Враховуючи такі особливості, слід: 1. розвивати мимовільне запам'ятовування у процесі спільної з дорослим діяльності через маніпулювання з предметами, дотримуючись вимог: діяти з іграшкою на очах дитини; висловлювати зацікавленість у спільній діяльності; радіти успіхам дитини і спілкуванню з нею, створюючи емоційно дієве підкріплення тому матеріалу, який повинен запам'ятати малюк; забезпечити багаторазове повторення дії задля її запам'ятовування; позначати словами предмети, ситуації, ознаки, рухи і дії, щоб фіксувати їх в пам'яті дитини, забезпечивши зв'язок образу предмета зі словом;

2. проводити пальчикові ігри, які поєднують кілька компонентів: успішність мимовільного запам'ятовування, емоційнодієвий контакт з дорослим, повторюваність ситуації та її словесне позначення; 3. використовувати літературні твори у всіх ситуаціях спілкування з малюком, що сприяє розвитку не тільки словесної, але і образної, рухової та емоційної пам'яті;

4. для кращого запам'ятовування вимагати розуміння дитиною літературного тексту, що досягається в тому випадку, якщо він відповідає діяльності, яку дитина виконує в певний момент.

Керівництво розвитком уяви

Психологічні особливості уяви: складаються її передумови, уявлення і відстрочене наслідування; уява з'являється в грі, коли виникає уявна ситуація та ігрове перейменування предметів; уява функціонує тільки з опорою на реальні предмети і зовнішні дії з ними.

Враховуючи такі особливості, слід: 1. залучати дитину в уявні ситуації, створити які дорослому допомагають ігри, забавки, твори літератури і фольклору, іграшки, які вони залучають до побутових процесів (наприклад, дорослий показує іграшку дитині і каже: «Лисичка помила лапки, а тепер ти

помий ручки»); 2. вчити супроводжувати умовною дією вірші, казки, пісеньки (наприклад, дорослий співає колискову і пропонує малюкові: «Покажи, як ти спиш»); вчити імітувати дії людей і тварин («Покажи, як ...»); 3. сприяти використанню дітьми предметів-замінників у іграх; 4. створювати проблемні ситуації, які спонукають дитину шукати та пропонувати, а потім і використовувати предметизамінники (наприклад, що робити, коли треба похачувати ляльку цукерками, а їх немає, або потрібно погодувати ведмедика, а немає тарілки).

Керівництво розвитком мислення

Психологічні особливості мислення: виникає і функціонує в предметній діяльності; освоєння предметних дій підводить дитину до самостійного встановлення певних зв'язків між цілим і частиною або двома предметами; дитина розв'язує практичні завдання за допомогою наочно-дійового мислення; у процесі розв'язання розумової задачі включається мовлення, що організовує його, надаючи цілеспрямованості; в дитини з'являються перші розумові операції при маніпуляції з предметами: порівняння та узагальнення; уявлення про результат і умови дій свідчить про зародження наочно-образного мислення. **Враховуючи такі особливості, слід:** 1. розвивати і організовувати сприйняття дитини, що призводить до формування у неї перших розумових операцій — розрізнення і порівняння; 2. надавати дитині самостійність, щоб вона могла активно діяти з об'єктами; 3. вчити дитину бачити і формулювати у вимові проблему — ставити питання, а також відображати в ній результати пізнання, хоча малюк вирішує ще не власне інтелектуальні, а лише практичні завдання; 4. вдосконалювати власне мовлення, оскільки саме мовлення дорослого керує мисленням дитини в ранньому дитинстві, надає йому узагальненості, цілеспрямованості, проблемності і критичності.

Керівництво розвитком мовлення

Психологічні особливості мовлення: розвиток мовлення пов'язаний не тільки безпосередньо зі спілкуванням з дорослим (як це було у немовляти), але й включений у практичну предметну діяльність; формується активне мовлення, яке стає засобом спілкування з дорослими і однолітками; виникає не тільки комунікативна, але й узагальнююча функція мовлення; формується регулююча функція мовлення, коли дитина виконує інструкції дорослого, виконуючи його вимоги; з'являється ситуативне мовлення, зрозуміле з контексту ситуації, в яку включені співрозмовники; виникає описове мовлення; мовлення відображає досвід взаємодії дитини з оточенням, називаючи не тільки предмети і особи, але й дії, переживання, вимоги, пропозиції, бажання; формується слухання і розуміння літературних творів, оповідань дорослого, що збагачує досвід дитини і допомагає засвоїти соціальний досвід.

Враховуючи такі особливості, слід: 1. організовувати спільну з дитиною предметну діяльність, чітко вимовляючи назви предметів, і стимулювати

малюка повторювати їх, наслідуючи артикуляцію дорослого; 2. слідкувати за різноманітністю і багатством предметного середовища, що оточує дитину; 3. всіляко спонукати малюка до мовленнєвої активності; 4. давати чіткі та короткі словесні інструкції до дій дитини; 5. читати дитині для слухання невеликі (з трьох-чотирьох речень) розповіді; не залишати без уваги дитячі питання, найбільш повно відповідаючи на них; 6. при спілкуванні з дитиною, крім словесного мовлення, широко використовувати міміку і жестикуляцію.

2.Психологічні особливості навчання дітей дошкільного віку.

У дошкільному віці під впливом навчання і виховання відбувається інтенсивний розвиток усіх пізнавальних психічних процесів. В якості провідного виду діяльності в цьому віці виступає гра, що доповнюється активним спілкуванням. Також однією з головних особливостей дошкільного віку є розвиток довільності провідних психічних процесів. Л. С. Виготський, який відмічав розвиток довільності як одну з найважливіших характеристик дошкільного віку, зв'язував це з появою вищих психічних функцій і розвитком знакової функції свідомості. При цьому знаки, будучи продуктом громадського розвитку, несуть на собі відбиток культури того соціуму, в якому росте дитина. Діти засвоюють знаки в процесі спілкування і починають використовувати їх для управління своїм внутрішнім психічним життям. Завдяки інтеріоризації знаків у дітей формується знакова функція свідомості, здійснюється становлення таких власно людських психічних процесів, як логічне мислення, воля, мова, тобто інтеріоризація знаків являється тим механізмом, який формує психіку дітей.

Про інтеріоризації розумових операцій в дошкільному віці писав і Ж. Піаже, який встановив багато основних закономірностей розвитку мислення в цьому віці: егоцентризм (невміння встати на чужу точку зору), синкретизм(нерасчлененість дитячого мислення), трансдукцію(перехід від частки до окремого, минувши загальне), артифіціалізм (штучність світу), анімізм(одушевлена), нечутливість до протиріччя. До кінця дошкільного віку у дітей з'являється об'єктивність і долається егоцентризм.

Сенсорний розвиток - це вдосконалення відчуттів, сприйняття, наочних представлень. У дітей знижуються пороги відчуттів. Підвищуються гострота зору і точність розрізняти кольори, розвивається фонемний і звуковисотний слух, значно зростає точність оцінок ваги предметів. У цьому віці у дітей відкриваються великі можливості для вдосконалення когнітивних процесів, в першу чергу сприйняття через формування сенсорних дій. Утворення перцептивних дій залежить від виділення і засвоєння дитиною систем *сенсорних еталонів*, тобто чуттєвих властивостей предметів. Такими еталонними зразками при сприйнятті форми предметів, наприклад, можуть служити відомі геометричні фігури(лінія, кут, трикутник, прямокутник, круг,

квадрат і тому подібне); при сприйнятті кольори - спектр і різні відтінки його основних кольорів по насиченості і яскравості; при сприйнятті величини предметів - градації заходів і відмінності величин(довжина, площа, об'єм). Найбільш доступними для дошкільника сенсорними еталонами є геометричні форми(квадрат, трикутник, круг) і спектр кольорів. Познайомивши дитину з цими еталонами, його необхідно навчити користуватися ними на практиці для встановлення відповідних властивостей сприйманих предметів, тобто *навчити перцептивним діям*. Сенсорні еталони формуються в діяльності. Ліплення, малювання, конструювання найбільше сприяють прискоренню сенсорного розвитку.

Упродовж усього дошкільного віку переважає мимовільна пам'ять.

У дошкільника зберігається залежність запам'ятовування матеріалу від таких його особливостей, як емоційна привабливість, яскравість, озвученість, уривчастість дії, рух, контраст і ін. Саме тому діти довго пам'ятають персонажів, яких вихователі включають в сюрпризні моменти. Несподіванка появи і новизна іграшки в сукупності з емоційністю вихователя залишають глибокий слід в пам'яті дитини. Найважливіша зміна в пам'яті дошкільника відбувається приблизно в чотирирічному віці. Пам'ять дитини придбаває елементи довільності, тобто пам'ять поступово перетворюється на особливу діяльність, яка підкоряється спеціальній меті запам'ятати. Дитина починає приймати вказівки дорослого запам'ятати або пригадати, використати прості прийоми і засоби запам'ятовування, цікавитися правильністю відтворення і контролювати його хід. Виникнення довільної пам'яті не випадкове, воно пов'язане із зростанням регулюючої ролі мови, з появою ідеальної мотивації і уміння підпорядковувати свої дії відносно віддаленим цілям, а також із становленням довільних механізмів поведінки і діяльності. Спочатку мета запам'ятати формулюється дорослим словесно. Поступово під впливом вихователів і батьків у дитини з'являється намір що-небудь запам'ятати для пригадування в майбутньому. Причому пригадування раніше, ніж запам'ятовування, стає довільним. Уперше дія самоконтролю проявляється у дитини в 4 роки. А різка зміна його рівня відбувається при переході від 4 до 5 років. Діти 5-6 років вже успішно контролюють себе, запам'ятовуючи або відтворюючи матеріал. З віком міняється прагнення до повного і точного відтворення. Якщо в 4 роки діти вносять самопоправки в переказ у зв'язку з сюжетними змінами, то 5-6-річні дошкільнята виправляють текстуальні неточності. Так пам'ять все більше стає підконтрольною самій дитині. Важливим моментом в розвитку пам'яті дошкільника виступає поява особистих спогадів. У них відбиваються істотні події з життя дитини, його успіхи в діяльності, взаємовідносини з дорослими і однолітками. Так, малюк може довго пам'ятати нанесену йому образу, подарунок до дня народження або те, як він разом з дідусем збирав минулого літа в лісі суницю. У ранньому і дошкільному дитинстві особливу роль в розвитку мимовільної пам'яті грають спостереження. Направляючи увагу малюка на різні сторони об'єктів, організовуючи діяльність дітей по їх обстеженню, вихователь забезпечує формування повного і точного образу пам'яті. Мимовільне

запам'ятовування забезпечується включенням матеріалу в цілеспрямовану предметну і пізнавальну діяльність. Важливий момент в розвитку довільної пам'яті старших дошкільнят - навчання логічним прийомам запам'ятовування. Адже саме 5-6-річні діти уперше приймають вказівки, як потрібно запам'ятовувати.

Оволодіння прийомами запам'ятовування залежить від наступних умов: міри освоєння відповідних розумових операцій; змісту і характеру матеріалу; характеру навчання. Тільки при його організації запам'ятовування стає логічним; наявність потреби в правильному і точному запам'ятовуванні і пригадуванні, прагнення перевірити його результати. Слід спонукати дитину контролювати і оцінювати мнемічну діяльність, як свою, так і однолітків. А для цього доцільно порівнювати результати відтворення із зразком. Але слід пам'ятати, що тільки у дітей 5-6 років поєднання завдання на запам'ятовування і самоконтроль підвищує ефективність пам'яті. І все-таки у будь-який період дошкільного дитинства дитині краще двічі сприйняти матеріал і в проміжках спробувати його відтворити, чим сприймати більше число разів підряд, не відновлюючи завчене в самому процесі запам'ятовування.

Розвитку довільної пам'яті сприяє дидактична гра. Вона створює дієву ігрову мотивацію, підпорядковує запам'ятовування близькій і зрозумілій дитині мети, дозволяє йому усвідомлювати способи виконання діяльності, а також дає дорослому можливість керувати мнемічною діяльністю, не встаючи у відкрито дидактичну позицію.

Особливості розвитку пам'яті в дошкільному віці: переважає мимовільна образна пам'ять; пам'ять, все більше об'єднуючись з промовою і мисленням, набуває інтелектуального характеру; словесно-сміслова пам'ять забезпечує опосередковане пізнання і розширює сферу пізнавальної діяльності дитини; складаються елементи довільної пам'яті як здібності до регуляції цього процесу спочатку з боку дорослого, а потім і самої дитини; формуються передумови для перетворення процесу запам'ятовування на особливу розумову діяльність, для оволодіння логічними прийомами запам'ятовування; у міру накопичення і узагальнення досвіду поведінки, досвіду спілкування дитини з дорослими і однолітками розвиток пам'яті включається в розвиток особистості.

Мислення дошкільника. Упродовж дошкільного віку мислення дитини істотно міняється. Це в першу чергу виражається в тому, що він опановує нові способи мислення і розумові дії. Розвиток його відбувається поетапно, і кожен попередній рівень потрібний для подальшого. Мислення розвивається від наочно-дієвого до образного. Потім на основі образного мислення починає розвиватися образно-схематичне, яке представляє проміжну ланку між образним і логічним мисленням. Образно-схематичне мислення дає можливість встановлювати зв'язки і стосунки між предметами і їх властивостями. Розвиток його мислення тісно пов'язаний з промовою. У молодшому дошкільному віці на третьому році життя мова супроводжує практичні дії малюка, але вона ще не виконує плануючої функції. У 4 роки

діти здатні представити хід практичної дії, але не уміють розповісти про дію, яку треба зробити. У середньому дошкільному віці мова починає передувати виконанню практичних дій, допомагає їх планувати. Проте на цьому етапі образи залишаються основою розумових дій. Тільки на наступному етапі розвитку дитина виявляється здатною вирішувати практичні завдання плануючи їх словесними міркуваннями. У старшому дошкільному віці присутні у більш менш розвиненому вигляді усі види мислення, що робить особливо складною його діагностику. У цей період найбільш значиму роль грають образне і схематичне мислення, тому і досліджувати слід передусім ці види мислення, але хоч би один тест на словесно-логічне мислення також потрібний, оскільки важливо знати наскільки інтериоризован (тобто перейшов у внутрішній план) процес розумової діяльності і чи не виникають у дитини помилки саме під час переходу розумової діяльності із зовнішнього плану(при образному і схематичному мисленні) у внутрішній(при словесному мисленні), коли йому потрібно спиратися тільки на словесно оформлені логічні операції без опори на зовнішній образ предмета або його схему. У дошкільному віці сензитивними для розвитку мислення являються такі види діяльності як малювання і конструювання. Малювання і особливо конструювання роблять істотний вплив і на перехід образного мислення на більш високий рівень схематичного мислення. Якщо при образному мисленні діти при узагальненні або класифікації предметів можуть спиратися не лише на основні, але і на другорядні їх якості, то схематичне мислення припускає уміння дітей виділити головні параметри ситуації, якості предметів, на підставі яких проводиться їх класифікація і узагальнення.

Уява дошкільника. Уява дитини 3-4 років ґрунтується на отриманих раніше знаннях і полягає, в основному, в уявному вибудовуванні образу. Хоча і у такому вигляді уява виконує важливі функції. Одна з них(найбільш розвинена в цьому віці) - афективно-захисна. Дитина за допомогою уяви, постійного програвання ситуації позбавляється від страхів. У уявній ситуації він стає справжнім героєм, сильним, сміливим і великим. Це допомагає малюкові уникнути травмуючих ситуацій і зберегти стійкість психіки. Інша ж функція уяви - пізнавальна, вимагає часу і уваги. Поки багатьом дітям важко вигадувати казки, придумувати неіснуючих тварин і так далі. Дорослі повинні запустити процес розвитку уяви, оскільки від рівня його сформованості залежить успішне навчання в школі. Маючи недостатній практичний досвід, молодші діти ще погано диференціюють образи уяви і уявлення про дійсно сприйняті предмети і явища. Молодший дошкільник іноді змішує уявне з дійсним; те, що він вигадав, з тим, що він дійсно бачив і пережив.

У віці 4-5 років уява стає більше творчою - сюжети дитячих ігор, малюнків, вигаданих оповідань стають багатіше і різноманітніше. Дитина міняє оповідання, придумує нових персонажів, шукає способи здійснити свої творчі задуми, придумує нові ігри. Але йому ще важко фантазувати «про себе», не діючи при цьому. Тобто, дитині 4-5 років треба будувати, розповідати або малювати, щоб уявляти. А ось після п'яти років дитина вже

може фантазувати «усередині» - придумувати далекі континенти, нові світи, дивні події, фантастичних тварин. У дитини розвивається уміння діяти в образному плані, виникає інтеріоризированное уява, тобто переходить у внутрішній план, необхідність в наочній опорі для створення образів зникає. З'являються елементи творчості. У дошкільному віці у дитини з'являється особлива внутрішня позиція, а уява вже стає самостійним процесом. Зважаючи на той факт, що уява розвивається в різних видах діяльності, найбільш продуктивними в дитинстві є гра і малювання.

В цілому уяві в дошкільному віці характерні наступні особливості розвитку : уява набуває довільного характеру, припускаючи створення задуму, його планування і реалізацію; воно стає особливою діяльністю, перетворюючись на фантазування; дитина освоює прийоми і засоби створення образів; уява переходить у внутрішній план, відпадає потреба в наочній опорі для створення образів.

Навчання мови, читання і письму. У дошкільному віці триває розвиток мови. Воно йде по лінії з'єднання мови з мисленням і її інтелектуалізації. Це - формування понять, логіки міркувань, смислове збагачення слова, диференціація і узагальнення словесних значень. Мова в цьому віці поступово перетворюється на найважливіший інструмент мислення дитини. На п'ятому році життя у дітей зазвичай настає період «почемучек», а незабаром після нього починається вік дитячого словоутворення. Діти в цей час ставлять дорослим багато питань пізнавального характеру, виявляють підвищену цікавість до слів. У них швидко наростає запас слів, мова стає багатішою, граматично і синтаксично складною. Цей вік являється синтетичним для розвитку мови і головне учбове завдання полягає у збагаченні словника дитини, в засвоєнні їм понять, в розумінні багатозначності вживаних слів і їх смислових відтінків. Усьому цьому сприяє паралельна активізація і спільне використання різних видів мови : діалогічною, монологічною, репродуктивною, творчою, інтонаційно різною. У дитини необхідно виробляти і удосконалювати уміння розповідати вголос, спеціально спонукати його до того, щоб, вирішуючи завдання, він активно використав мову. Величезну користь в розвитку мови приносить читання оповідань і казок з попутним зверненням уваги дитини на ті, що зустрічаються в них нові і цікаві слова. Розробляючи зв'язне монологічне мовлення, корисно навчити дитину переказувати невеликі прочитані тексти, користуючись тими новими словами, які в них зустрічаються. Ще більше сприяє розвитку мови і одночасно мислення дошкільника виконання завдань на самостійне вигадкування оповідань і казок. Після того, як дитина навчилася читати букви і склади, важливо навчити його правильно ставити наголос. На цій основі йде подальше навчання читання цілими словами. Навчання читання проходить два етапи: аналітичний і синтетичний. На аналітичному етапі діти опановують читання окремих частин слів, уловлюють стосунки, існуючі між звуками і буквами, опановують механізм читання складів, об'єднання їх в слова(складове читання). Синтетичний етап припускає навчання читання цілих слів,

словосполучень, пропозицій і фраз, а також засвоєння інтонаційного об'єднання пропозицій, осмислення зв'язного тексту. Вдосконалення читання повинне супроводжуватися розвитком листа, і навпаки, розвиток листа припускає поліпшення читання, оскільки обидві ці функції є взаємозв'язаними. Ще один важливий момент, пов'язаний з мовним розвитком дитини, - це можливість засвоєння дітьми одночасно двох мов: рідної і нерідної. Також можна припустити, що найбільш сприятливим періодом часу для початку паралельного вивчення двох мов є ранній дошкільний вік (від 3 до 5 років). Проте обидві мови тут повинні викладатися за допомогою одних і тих же методів. Важливо, щоб на різних мовах послідовно. Не переходячи від однієї мови до іншої, з дитиною постійно говорили певні люди в різних ситуаціях.

Розглянемо найбільш доцільні навчальні впливи та прийоми, які може використовувати педагог, враховуючи вікові особливості розвитку психічних процесів дітей та спрямовуючи їх розвиток у правильне русло.

Керівництво сенсорним розвитком

Дошкільний вік
<p>Психологічні особливості сенсорного розвитку: сприйняття предметів підпорядковується ігровим цілям у провідній ігровій діяльності; відбувається перехід від ситуативного сприйняття до узагальненого; зорове сприйняття стає провідним при ознайомленні з навколишнім світом; освоюються сенсорні еталони; зростає цілеспрямованість, планованість, керованість, усвідомленість сприйняття; з встановленням взаємозв'язків з мовленням і мисленням сприйняття інтелектуалізується.</p> <p>Враховуючи такі особливості, слід:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. формувати нові за структурою і характером дослідницькі дії, вчити спостерігати, розглядати об'єкти і предмети, організовувати і спрямовувати дітей на виділення різних сторін предмета, його призначення; 2. забезпечувати наступну послідовність обстеження предметів дітьми (за М. М. Подьяковим): сприйняття предмета в цілому, виокремлення його істотних частин і властивостей, виокремлення просторових відношень між частинами; виділення дрібних деталей і їх розташування відносно основних частин; повторне цілісне сприйняття предмета; 3. стимулювати називання сприйнятої ознаки предмета в слові, що допомагає дитині абстрагувати її від предмета; 4. ознайомлювати дітей із сенсорними еталонами і способами їх використання; 5. розвивати сприйняття часу (як найскладнішого виду сприйняття для дітей), допомагаючи дитині виокремлювати часові відрізки, встановлювати їх зв'язок з діяльністю і позначати в слові, включаючи його в різні життєві ситуації.
Керівництво розвитком уваги
<p>Психологічні особливості уваги: значно зростає концентрація, обсяг і стійкість уваги; виникають елементи довільності в керуванні увагою на</p>

основі розвитку мовлення та пізнавальних інтересів; увага стає опосередкованою; з'являються елементи післядовільної уваги.

Враховуючи такі особливості, слід: 1.розвивати довільну увагу, дотримуючись специфічних вимог до організації діяльності дитини: підтримувати активність дитини в обстеженні предмета, вимагати довести розпочату справу до кінця, створювати в дітей установку на отримання якісного результату; 2. пам'ятаючи про труднощі переключення уваги, готувати малюка до зміни діяльності, заздалегідь попереджаючи його про це (наприклад, «Пограйтеся ще трохи. Скоро будемо мити руки і вечеряти»); 3. використовувати ігрові ситуації для встановлення зв'язків між різними видами діяльності, що полегшує перехід від однієї діяльності до іншої (наприклад, діти захоплено граються в моряків. Наближається час вечері. Вихователь бере на себе роль радиста і передає повідомлення: «Кораблю зайти в порт. Тут команду очікує смачна вечеря і відпочинок»).

Керівництво розвитком пам'яті

Психологічні особливості пам'яті: переважає мимовільна образна пам'ять; все більше об'єднуючись з мовленням і мисленням, пам'ять набуває інтелектуального характеру; словесносміслова пам'ять забезпечує опосередковане пізнання і розширює сферу пізнавальної діяльності дитини; складаються елементи довільної пам'яті як здатності до регуляції даного процесу спочатку з боку дорослого, а потім і самої дитини; формуються передумови для перетворення процесу запам'ятовування в особливу розумову діяльність для оволодіння логічними прийомами запам'ятовування; в міру накопичення та узагальнення досвіду поведінки, досвіду спілкування дитини з дорослими і однолітками розвиток пам'яті включається в розвиток особистості.

Враховуючи такі особливості, слід: 1. організовувати цілеспрямовані спостереження за об'єктами і предметами та їх обстеження, спрямовуючи увагу дитини на різні сторони об'єктів, що забезпечує формування повного і точного образу пам'яті; 2. крім пасивного споглядання об'єкта забезпечувати його активний аналіз дитиною і називання в слові з метою встановлення співвідношень між виділеними частинами і кращого закріплення в пам'яті; 3. вводити матеріал, який необхідно запам'ятати в цілеспрямовану ігрову і пізнавальну діяльність; 4.викликати такі інтелектуальні почуття, як здивування, задоволення від зробленого відкриття, захоплення, сумнів, що сприяє виникненню і підтримці інтересу до об'єкта пізнання і діяльності, забезпечуючи запам'ятовування; не перенасичувати надмірно емоційним матеріалом, оскільки він залишає у пам'яті невиразні, розмиті спогади; 5. для кращого запам'ятовування вимагати розуміння дитиною літературного тексту, що досягається завдяки опорі на уявлення-картинку, яка відображає основний зміст тексту; 6. розвивати довільну пам'ять, спонукаючи дитину до свідомого відтворення свого досвіду в грі, продуктивній і мовленнєвій діяльності і закріплюючи вимогу запам'ятати потребами тієї діяльності, в яку включений дошкільник; 7. навчати логічним прийомам запам'ятовування, що

залежить від: ступеня розвитку відповідних розумових операцій у дитини, змісту і характеру матеріалу, характеру організації навчальних впливів, наявності потреби в правильному і точному запам'ятовуванні і пригадуванні, прагнення перевірити його результати; 8. спонукати дитину контролювати і оцінювати мнемічну діяльність, як свою, так і однолітків; 9. використовувати дидактичні ігри для розвитку довільної пам'яті.

Керівництво розвитком уяви

Психологічні особливості уяви: уява набуває довільного характеру, припускаючи створення задуми, його планування і реалізацію; уява стає особливою діяльністю, перетворюючись на фантазування; дитина освоює прийоми і засоби створення образів; уява переходить у внутрішній план, зникає необхідність в наочній опорі для створення образів.

Враховуючи такі особливості, слід: 1. сприяти розвитку сюжетно-рольових ігор дітей, оскільки виконання ролі, розвиток сюжету спонукає дитину перекомбінувати відомі події, створювати їх нові сполучення, доповнювати і перетворювати власні враження; 2. організовувати предметне середовище, яке містить у собі поряд зі знайомими предметами із закріпленими функціями предмети неспецифічні, напівфункціональні: непотрібний (коробки, катушки, шматки тканини, паперу) та природний матеріал (шишки, гілочки, жолуді), оскільки діючи з ними, наділяючи їх різними значеннями в різних ситуаціях, використовуючи варіативно, дитина інтенсивно освоює заміщення;

активно розвивати мовлення, оскільки слово дає можливість дитині уявити і перетворити предмет, навіть якщо він відсутній; 3. вчити дитину способам і засобам перетворення, розвивати її комбінаторні здібності, що відбувається при розриві реальних зв'язків, шляхом включення об'єктів в невласливі їм ситуації, наділення невласливими функціями і поєднання різнорідних об'єктів в новий образ; 4. вчити дитину формулювати різні за ступенем складності задуми і реалізовувати їх насамперед у продуктивних видах діяльності; 5. створювати проблемні ситуації, які не мають однозначного розв'язання і ситуації, коли засоби розв'язання не визначені; 6. змінювати позицію у спілкуванні з дитиною в цілях розвитку уяви: у молодшому дошкільному віці доцільно зайняти позицію незнання, невміння, щоб за допомогою реплік і запитань до дитини розхитати шаблони, показати, що одне і те ж завдання може вирішуватися по-різному; у чотирип'ять років стимулом є змагання з однолітками, яким керує дорослий: «Хто придумав цікавіше?», «Хто придумав інакше, ніж у товариша?», а для старшого дошкільника слід створити такі умови, щоб він сам став у навчальну позицію, особливо щодо молодших дітей, розповідаючи їм казки, показуючи інсценівки, організовуючи ігри

Керівництво розвитком мислення

Психологічні особливості мислення: розумові завдання розв'язуються в уявленні — мислення стає позаситуативним; освоєння мовлення призводить до розвитку міркувань як способу вирішення розумових завдань, виникає

розуміння причинності явищ; дитячі питання є показником розвитку допитливості і вказують на проблемність мислення дитини; з'являється інше співвідношення розумової і практичної діяльності, коли практичні дії виникають на основі попереднього міркування, зростає планованість мислення; дитина переходить від використання готових зв'язків і відношень до «відкриття» більш складних; виникають спроби пояснити явища і процеси; виникає експериментування як спосіб, що допомагає зрозуміти приховані зв'язки та відношення, застосувати наявні знання, пробувати свої сили; виникають передумови розвитку таких розумових якостей як самостійність, гнучкість, допитливість.

Враховуючи такі особливості, слід: 1. правильно ставитися до дитячих питань, відповідаючи на які необхідно надати дитині можливість за допомогою дорослого, однолітків або самостійно знайти потрібну відповідь, а не поспішати давати знання в готовому вигляді; 2. забезпечувати достовірність, визначеність і небагатослівність відповідей, але водночас їх вичерпний характер, підтверджений прикладами і спостереженнями, що сприяє подальшому розвитку допитливості в дошкільників; 3. спонукати дітей задавати питання; 4. вчити дитину порівнювати, узагальнювати, аналізувати, організовуючи спостереження, експериментування, ознайомлення з художньою літературою; 5. розвивати зв'язне мовлення дитини, що сприяє розвитку її мислення, надаючи йому узагальнений і усвідомлений характер.

Керівництво розвитком мовлення

Психологічні особливості мовлення: мовлення втрачає ситуативність, перетворюючись на універсальний засіб спілкування; з'являються зв'язні форми мовлення, зростає його виразність; дитина вчиться висловлювати свої думки зв'язно, відповідно до норм рідної мови, логічно, міркування стають способом вирішення інтелектуальних завдань, а мовлення стає знаряддям мислення і засобом пізнання, інтелектуалізації пізнавальних процесів; виникає феномен дитячого словотворення; розвивається регулююча функція мовлення, яка виражається в розумінні літературних творів, підпорядкуванні інструкції дорослого; складається плануюча функція мовлення, вона починає випереджати рішення практичних та інтелектуальних завдань; виникає звукова функція мовлення, виділення слова як абстрактної одиниці, що створює можливість зробити слово об'єктом пізнання і освоїти письмове мовлення; складається розуміння мовних форм; мовлення стає особливим видом довільної діяльності, формується свідоме ставлення до нього (рефлексія); мовлення перетворюється в особливу діяльність, що має свої форми: слухання, бесіда, міркування й розповідь; завершується процес фонематичного розвитку: дитина правильно чує і вимовляє звуки; виникають передумови для освоєння грамоти.

Враховуючи такі особливості, слід: 1. необхідно постійно слідкувати за підтримкою пізнавальної активності дітей, оскільки розвиток мовлення у дошкільників іде у єдності з розвитком мислення; 2. збагачувати словник

дитини, дбаючи про засвоєння нових понять, багатозначних відтінків слів; 3. давати дитині зразки використання різної інтонації висловлювань; 4. активувати і розвивати різні види мовлення: діалогічне, монологічне, репродуктивне, творче; проводити спеціальну роботу з розвитку дитячих описів, розповідей і міркувань; 5. стимулювати переказування дітьми розповідей вихователя та створення власних розповідей; 6. проводити інтелектуальні словесні ігри (наприклад, «Як називається...?», «Яке слово можна вжити замість...?», «Які ти знаєш слова, що означають...?» тощо); 7. читати розповіді, звертаючи увагу дитини на нові незвичні слова.

Передумови до майбутнього навчання в школі

У старшому дошкільному віці виникають передумови до майбутнього навчання в школі, формується психологічна шкільна готовність, яка не тотожна фізіологічній, хоча, безумовно, пов'язана з нею. Остання містить процеси, пов'язані з дозріванням дитячого організму. Це — збільшення ваги (за місяць у середньому на 200 г) і зросту (на 0,5 см); зміна пропорцій тіла; формування моторно-рухової сфери і фізичної витривалості; збільшення працездатності тощо. За даними фізіологів, від 4% до 30% дітей за фізичними параметрами не досягають критеріїв фізіологічної «шкільної зрілості», а від 30% до 50% дітей приходять до першого класу не готовими психологічно.

Тому проблема психологічної підготовки дитини до школи постає особливо гостро. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання полягає не в тому, щоб у дитини до моменту приходу до школи сформувалися психологічні риси школяра. Вони можуть сформуватися тільки під час шкільного навчання під впливом властивих йому умов життя і діяльності. У дошкільному віці виникають тільки передумови «перетворення в учня», дитина психологічно дозріває до шкільного навчання, набуває уміння вчитися. Можна сказати, що в цей період у дитини виникає стан, який деякі психологи називають навченістю. Цей стан насамперед пов'язують із формуванням довільності поведінки.

Д. Б. Ельконін вважав, що довільна поведінка формується у провідній діяльності дітей дошкільного віку — в сюжетно-рольовій грі з однолітками. Саме в цей період формуються уміння, необхідні для подальшого успішного оволодіння навчальною діяльністю: уміння дітей свідомо підпорядкувати свої дії правилу, що узагальнено визначає спосіб дії; уміння орієнтуватися на задану систему вимог; уміння уважно слухати, про що йдеться і точно виконувати завдання, пропоновані в усній формі; уміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком. Фактично, ці параметри і є тим нижнім рівнем актуального розвитку довільності, на якому ґрунтується навчання в першому класі.

Однак, цей рівень довільної поведінки виявляється тільки в певних умовах, зокрема за відповідної мотивації — ігрової або навчальної, за

певного рівня інтелектуального розвитку та особистісних якостей, що в сукупності визначають психологічну готовність дитини до школи.

Основними компонентами психологічної готовності до школи є:

1) Інтелектуальна готовність. Інтелектуальна готовність дитини до школи вказує не стільки на кількість виявлених у дитини знань, умінь, навичок, словникового запасу, скільки на загальні характеристики її мислення, зокрема вміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати, робити самостійні висновки та розвинені пізнавальні процеси. Для безболісного входження в навчальну діяльність до старшого дошкільного віку повинні бути сформовані наочно-образне й окремі операції понятійного (абстрактно-логічного) мислення. Діти з високим рівнем наочно-образного мислення успішно навчаються в школі, їх розумовий розвиток в умовах шкільного навчання прогресує. Для дітей з низьким рівнем наочно-образного мислення в подальшому навчанні властивим є формалізм у засвоєнні знань і способів дії, у них спостерігаються значні труднощі у формуванні логічного мислення.

Другий аспект інтелектуальної готовності пов'язаний з формуванням знаково-символічної функції свідомості. Дотепер питання про те, який саме рівень розвитку знакової діяльності необхідний і достатній для характеристики готовності дитини до навчання, залишається відкритим. Приблизно, це рівень, на якому дитина може самостійно створювати індивідуальні знаки та демонструє усвідомлене ставлення до символічного зображення як засобу психічної діяльності. Компонентом інтелектуальної готовності є також вміння прийняти певне завдання як навчальне, виділити його і перетворити в самостійну мету діяльності.

Цікавий факт:* У дослідженнях Л. С. Славіної в першому класі серед школярів, які не встигають, була виокремлена категорія «інтелектуально пасивних» дітей, яким практичній діяльності, однак в учінні вони справляли враження вкрай нездатних, іноді навіть розумово відсталих дітей, що не можуть впоратися з елементарними навчальними завданнями. Наприклад, один з її випробовуваних ніяк не міг відповісти на запитання, скільки буде, якщо до одного додати ще один до тих пір, поки задачу не було переведено в практичну площину. Вона запитала: «Скільки буде в тебе грошей, якщо тато дав тобі один карбованець і мама ще один», на що хлопчик без вагань відповів: «Звичайно, два!». Самостійна інтелектуальна задача, не пов'язана з грою або практичною ситуацією, не викликала в хлопчика інтелектуальної діяльності, тобто він не міг прийняти задачу як навчальну.

У старших дошкільників змінюються і якісні характеристики таких психічних процесів, як пам'ять, увага, уява. До шести років можливості пам'яті дітей помітно зростають. Збільшується обсяг пам'яті, тривалість збереження і точність відтворення. Пам'ять стає не механічною, а смисловою, що дає змогу запам'ятовувати більше. У шість років розвиток довільної уваги дитини досягає такого рівня, що вона може концентруватися на об'єктах, які відповідають потребам її діяльності. Мимовільна увага також розвивається, набуває більшої стійкості і обсягу. Центральним новоутворенням психічного розвитку дітей дошкільного віку є уява.

Інтенсивне формування всіх видів уяви, зокрема довільної і творчої, починається у шестирічному віці. Уявні образи у дошкільників яскраві, емоційно насичені, але недостатньо керовані.

Основна лінія розвитку уяви — поступове підкорення свідомим намірам, перетворення її у засіб відтворення певних задумів. Втім, основне, що відображає готовність дитини до шкільного навчання — поступове набуття довільності психічних процесів.

2) Особистісна готовність. Особистісна готовність — це, насамперед, готовність мотиваційної сфери дитини, що вказує, чи хоче вона йти до школи, вчитися, чи цікавиться шкільним життям і навчанням, що є провідним мотивом у цій готовності. Вона формується до шести років приблизно в 60% дітей і пов'язана з тим, що дитина починає усвідомлювати своє становище дошкільника як таке, що не відповідає її можливостям і бажанням. Діти обґрунтовують суб'єктивне бажання йти до школи по-різному. Більшість посиляється на інтерес до навчання, знань, на можливість залишити «дитячий світ» і залучитися до дорослого життя, на те, що після навчання можна одержати бажану професію тощо, водночас привабливими для них є і зовнішні атрибути шкільного життя (сидіння за партою, дзвоники і перерви), можливість спілкуватися з іншими дітьми і гратися з ними на перервах, а також можливість одержувати оцінки. У загальній структурі мотивації все це має позитивне значення і виражає загальне прагнення шестирічної дитини до зміни свого місця серед інших людей.

У складі особистісної готовності виокремлюють також емоційно-вольову готовність. Про емоційну готовність до школи свідчить насамперед те, що характерні для дошкільників прояви емоційної збудливості, нестриманості та нестійкості поступово слабшають. У шестирічних дітей знижується імпульсивність в емоційних реакціях. Поряд зі швидкою зміною переживань помітна відносна стійкість дитячих почуттів, дитина робить спроби регулювати прояви своїх емоцій, її почуття вже менш ситуативні, більш узагальнені. До шести років оформлюються основні елементи вольової дії: дитина здатна поставити мету, прийняти рішення, скласти приблизний план дій, виконати його, виявити певне зусилля у разі подолання перешкоди, оцінити результат своїх дій. Але всі ці компоненти вольової дії ще недостатньо розвинені.

Специфіка школи пов'язана для дитини з необхідністю орієнтуватися на жорстко задані соціальні норми. У власне навчальній сфері це «нормативні» способи розв'язання поведінкових, інтелектуальних завдань. Поведінка дитини (особливо на уроці) повинна підкорятися строго фіксованим правилам: піднімати руку, тільки тоді, коли хочеш відповісти; не підказувати, якщо знаєш відповідь тощо. Стосунки з вчителем і однолітками теж набувають більш «нормативного» характеру, зокрема з'являється чітка структура групи.

Це свідчить про те, що готовність до школи — це і готовність до оволодіння високо опосередкованими «позаситуативними» формами регуляції діяльності, що дає можливість будувати її відповідно до заданих

норм. Пов'язаним з вольовою поведінкою є й освоєння дитиною функції планування власної діяльності.

Особливо потрібно згадати про такий елемент вольової готовності, як супідрядність мотивів. Ситуації, у яких протиставляються «хочу» і «треба», надзвичайно важкі для дитини, і далеко не завжди вистачає волі, щоб не піти за безпосереднім «хочу». Старші дошкільники здебільшого можуть підкоряти свою поведінку найбільш значущому (часто — соціально схвалюваному) мотиву. Але якщо діяльність складна і тривала, дитина пам'ятає про мету тільки в присутності дорослого.

3) Соціально-психологічна готовність. Величезне значення для психологічної готовності до школи має формування сфери взаємин дитини з дорослими й однолітками, ставлення до самої себе. Для старшого дошкільного віку характерне виникнення нової соціальної ситуації розвитку. У дитини з'являються елементарні обов'язки, змінюються спосіб її життя, зміст і форми спілкування з іншими людьми, що породжує нові потреби, інтереси й наміри. Спільна з дорослим діяльність змінюється самостійним виконанням його вказівок. Зростає інтерес до світу дорослих, їхньої діяльності, взаємин, прагнення долучитися до цього. Виникають певні взаємини з однолітками: з'являється стійке бажання погратися разом, щось розповісти товаришу, виконати з ним трудове доручення, піклуватися про нього, допомогти. Накопичуючи соціальний досвід, дитина наприкінці дошкільного віку користується все більш узагальненими правилами і все ширше вдається до знайомих критеріїв оцінок, щоб виявити своє ставлення до різних людей. На цій основі ґрунтується моральне ставлення до тих, хто її оточує. Дитина починає не лише розуміти моральний зміст певних дій, а й ставитися до них емоційно, переживати їх. Під впливом виховання формуються почуття дружби, товариськості, взаємодопомоги, відповідальне ставлення до доручень. У цьому віці яскравіше проявляються зачатки почуття обов'язку: дитина починає усвідомлювати необхідність та загальнообов'язковість правил поведінки у суспільстві і більшою мірою підкоряє їм свої дії та вчинки.

Також зростає здатність дитини до адекватної самооцінки своїх дій та вчинків, їх рефлексія. Загалом, психологи стверджують, що у цьому віці самооцінка дитини поступово зазнає суттєвих змін, які виявляються у підвищенні питомої ваги її раціонального компоненту в процесі взаємин з оточенням. Під впливом цілеспрямованого розвитку конкретної самооцінки (оцінки своїх умінь у конкретній діяльності, що складається на основі результатів власної діяльності) загальна самооцінка (цілісне емоційне ставлення людини до себе, що є наслідком інтеграції уявлень про себе) набуває більшої адекватності. Дитина активно діє, засвоює нові форми спілкування, спрямовані на взаємодію з однолітками (розвиток вмінь пропонувати, пояснювати, вислуховувати, узгоджувати, переконувати), вчиться адекватно оцінювати свої успіхи і невдачі в конкретній діяльності, що, в свою чергу, впливає на розвиток у дитини більш адекватного ставлення до своєї особистості в цілому (загальна самооцінка).

У роботах О. Є. Кравцової було окреслено ті труднощі, з якими стикаються «неготові» до школи діти. Причини виникнення цих труднощів часто лежать у сфері спілкування з дорослим (нерозуміння умовності питань учителя, його позиції, специфічності навчальних ситуацій і навчального спілкування), у сфері взаємодії з однолітками (невміння слухати товариша і стежити за його роботою, координувати свої дії, змістовно спілкуватися з однолітками, погоджувати з ними свої інтереси і бажання тощо), у сфері власної самосвідомості (завищена оцінка своїх можливостей і здібностей, необ'єктивне, некритичне ставлення до результатів своєї діяльності, невірне сприймання оцінок вчителя тощо).

Ці три групи труднощів виділяють не випадково. Вони відображають основні сторони соціально-психологічної готовності дитини до школи і шкільного навчання. Соціально готовими до школи є ті діти, які під час спілкування та взаємодії з дорослим орієнтуються не тільки на безпосередні взаємини з ним, на наявну ситуацію, але і на певні, свідомо прийняті задачі, норми, правила (позаситуативне спілкування). Такі діти у взаєминах з однолітками проявляють кооперативно-змагальний рівень спілкування, вони стійко утримують загальну ігрову мету і ставлення до партнера як до супротивника по спільній грі; у сфері власної самосвідомості характеризуються адекватною самооцінкою, спокійним ставленням до успіхів і критичним ставленням до невдач. Соціально готові до школи діти мають сформовані соціальні емоції, здатність до емоційної децентрації — вміння стати на позицію іншого, відчувати його настрій, здатність відгукнутися на переживання співчуттям (здатність до емпатії як афективно-пізнавальне утворення).

Усі перераховані вище компоненти психологічної готовності виступають у системі і забезпечують безболісне входження дитини в режим школи, створюють передумови для оволодіння навчальною діяльністю. **Це так звана дошкільна зрілість** — цілісний психічний стан дитини-дошкільника з оптимальним рівнем розвитку якісних новоутворень, для яких дошкільний період є сенситивним. Саме тому так звана «вхідна» шкільна діагностика має виявляти, наскільки повноцінно дитина прожила попередній період розвитку (С. О. Ладивір).

У психолого-педагогічних і методичних посібниках по-різному визначають параметри дошкільної зрілості. Щоправда, більшість з них мають назву «параметри шкільної готовності». Саме тому основними їх показниками є ті новоутворення, які за логікою законів психічного розвитку з'являються лише у процесі самого учіння в школі, а не в дитячому садку. Дошкільна зрілість вказує на якісні новоутворення, притаманні саме дошкільному дитинству, які на етапі вступу до школи досягають оптимальної зрілості. **Формування психологічної готовності дітей до шкільного навчання тісно пов'язане з виокремленою Л. С. Виготським кризою шести-семи років.**

Причиною появи кризи шести-семи років (за Л. І. Божович) є конфлікт, який виникає в результаті зіткнення сформованих передумов до шкільного

навчання та нових потреб з незмінним способом життя дитини і ставленням до неї дорослих. Останнє перешкоджає задоволенню нових потреб у дитини і спричиняє явища фрустрації, депривації потреб, що породжуються виниклими до цього часу психічними новоутвореннями. У дитини виникає потреба в новій життєвій позиції й у діяльності, яка забезпечує цю позицію.

Початок навчання сприяє задоволенню цих прагнень. Однак внутрішня позиція входить у суперечність з наявною соціальною ситуацією розвитку дитини: в очах дорослих вона ще маленька і несамотійна, а у власних очах уже «доросла», здатна здійснювати соціально значущу й оцінювану діяльність. **Отже, криза шести-семи років — це своєрідний підсумок і сигнал про завершення формування передумов до шкільного навчання.** Основними симптомами такої кризи є втрата дитячої безпосередності, мимовільності поведінки та виникнення неприродних проявів у поведінці (манерність, примхливість, верткість, неумотивованість, негативізм).

Новоутворення кризи шести-семи років:

- узагальнення переживань (інтелектуалізація афекту), тобто виникнення осмисленого орієнтування у власних переживаннях: дитина раптом сама відкриває факт наявності власних переживань, відкриває їх приналежність їй і тільки їй, і самі переживання набувають для неї смисл.

- «внутрішня позиція школяра», яка виражає новий рівень самосвідомості і рефлексії дитини. До шести-семи років дитина майже не думає про своє місце в житті, призначення і не прагне змінити його; але в старшому дошкільному віці у зв'язку з загальним просуванням у психічному й інтелектуальному розвитку з'являється чітко виражене прагнення до того, щоб зайняти нове, «більш доросле» становище в житті і виконувати нову, важливу не тільки для неї самої, але і для оточення діяльність. В умовах виховання і навчання це реалізується здебільшого в прагненні до соціального стану школяра і до учіння як соціально значущої і соціально оцінюваної діяльності. Тобто, у дитини цього віку з'являється усвідомлення свого соціального «Я», що проявляється в іграх «у школу» та в імітації «**роботи дорослих**».

Особливістю кризи шести-семи років Л. С. Виготський вважав її тричленну будову: докритична, власне критична і посткритична фази. Однак перебіг кризи з погляду цих фаз не однаковий у дітей, які йдуть до школи в шість та в сім років. Розуміння цих особливостей вихователями особливо є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства, коли є суперечності серед науковців щодо того, аби дитина починала ходити у школу з шести років.

Якщо переживання кризи припадає на той період, коли дитина перебуває у старшій групі дитячого садка, то особливості перебігу кризи переважно є такими:

- 1) Докритична фаза. Дитина не задоволена «чистою» грою як основним типом діяльності, хоча і не усвідомлює причин цього. Об'єктивні передумови переходу від ігрової діяльності до навчальної практично сформовані. Починається період модифікації гри, пристосування її до нових завдань: гра

«поліпшується» в бік імітації не тільки діяльності, але і стосунків між людьми, а отже, починається активний пошук інформації для здійснення цих модифікацій. Паралельно у дитячому садку і сім'ї йде планомірний процес підготовки дитини до шкільного навчання. Поступово дитина виявляє інтерес до неігрових форм діяльності — спочатку до продуктивної (сюжетне малювання, ліплення, конструювання), а потім і до соціально значущої і оцінюваної дорослим діяльності (виконання доручень дорослих, пізнавальна діяльність тощо). У спілкуванні з дітьми-школярами, спостереженні за життям і роботою дорослих, у спрямованій підготовці до школи (у садку чи вдома) в дитини поступово формується обґрунтоване прагнення піти до школи, з'являється уявлення про навчання як діяльність. Формується внутрішня позиція школяра. Але сам перехід до школи ще тільки має бути в майбутньому, тому зі сформованими передумовами дитина потрапляє в латентний період, коли вона готова навчатися, але не може розпочати навчання. І що триваліші терміни готовності та можливості піти до школи, тим виразніше в поведінці виявляється негативна симптоматика, тобто виникає критична фаза.

2) Критична фаза. Настає повна «дискредитація» мотивів ігрової діяльності, з'являється суб'єктивна готовність до навчання (бажання піти до школи), що поєднується з наявною об'єктивною готовністю (сформованими передумовами), звідси — розуміння себе як «уже не маленького» і поступове усвідомлення невідповідності займаної позиції в системі суспільних відносин. Саме на цій фазі виникають емоційно-особистісний дискомфорт і поведінкова негативна симптоматика, на яку звертають увагу дорослі, бачачи в дитині раптову «важковиховуваність», «не керованість», прояви «важкого характеру». Ця симптоматика має і зовнішню функцію (привернути увагу дорослих до себе, до свого нового особистісного переживання), і внутрішні корені (якісно нові позитивні новоутворення, які підготували перехід дитини на новий віковий етап).

3) Посткритична фаза пов'язана з початком шкільного навчання і початковим освоєнням елементів навчальної діяльності, усвідомленням свого нового соціального становища (виражається в зміні ставлення до дитини з боку батьків: у неї є свій стіл, свої книжки, свої зошити і письмове приладдя, батьки враховують її «зайнятість» тощо), що відповідає модифікації поведінки і, як наслідок, зникає негативна кризова симптоматика. Якщо ж дитина ще психологічно не дозріла до шкільного навчання, її з певних причин віддали у школу зарано, і **переживання кризи припадає на той період, коли дитина переходить до шкільного навчання, то особливості перебігу кризи переважно такі:**

1) Докритична фаза характеризується тим, що передумови переходу від ігрової діяльності до навчальної ще недостатньо сформовані і дитина задоволена грою і позицією в системі суспільних відносин. Тобто, розвиток дитини ще може здійснюватися в рамках ігрової діяльності, яка не вичерпала для неї усіх своїх резервів. Але в процесі підготовки до школи в садку чи вдома під прямим впливом батьків може сформуватися суб'єктивне бажання

йти до школи. Це готовність на формальній основі. У деякого з дітей невиразне і саме бажання йти до школи («Чому ти хочеш піти до школи? » — «Мама сказала, що мені вже шість років і я піду до школи»), а може і зовсім бути відсутнім. До речі, навіть об'єктивно готові до школи діти можуть теж не виражати суб'єктивне бажання туди йти.

2) Критична фаза пов'язана з початком шкільного навчання. Суб'єктивно дитина може відчувати себе готовою до школи (і навіть за відсутності суб'єктивної готовності дитина може захоплюватися новизною процесу зміни соціального статусу — придбанням портфеля, шкільного приладдя тощо), але з початком навчання, якщо переживає перші неуспіхи, одержує дисциплінарні зауваження, втрачає інтерес до нових видів діяльності. Після перших тижнів, коли відчуття новизни згасає, дитина може почати проситися назад у дитячий садок і відмовлятися щодня ходити до школи. Виникає переживання невідповідності займаної позиції школяра реальним бажанням і можливостям. З кожним днем дитині стає важче, їй складно сидіти й уважно слухати, важко зосередитися на виконанні завдань учителя, вона не готова підкорятися новим правилам і розпорядку шкільного життя. Досить швидко втрачається інтерес як до навчальних предметів, так і до шкільного життя. Батьки, стурбовані цими проблемами, загострюють ситуацію тим, що прагнуть додатково займатися з дитиною, щоб «допомогти» їй перебороти навчальні труднощі. І це призводить до того, що з'являються переживання внутрішнього емоційного дискомфорту і зовнішня негативна симптоматика (вередливість, упертість, негативізм). Одночасно засобами ігрової діяльності, яка продовжується дитиною і засобами освоюваної навчальної діяльності відбувається доформування необхідних новоутворень — передумов переходу до навчальної діяльності.

3) Посткритична фаза настає при поступовому освоєнні елементів навчальної діяльності під впливом доформованих передумов. Відбувається поступове усвідомлення відповідності своїх можливостей шкільним вимогам, створюється повноцінна пізнавальна мотивація, перші успіхи стимулюють емоційний комфорт і негативні симптоми в поведінці зникають.

Перебіг кризи завжди забарвлений індивідуальними особливостями дитини та своєрідними варіантами розвитку. У деяких дітей він відбувається м'яко, майже непомітно, а в інших — гостро, демонстративно, травматично. Гнучке, уважне ставлення дорослого певним чином пом'якшує негативну симптоматику. Заборони, покарання з боку дорослого можуть призвести до закріплення негативних форм поведінки і збереження «кризових» елементів на стабільних вікових етапах як форм своєрідного психологічного захисту. Криза шести-семи років, як і будь-яка інша, вимагає особливої уваги з боку дорослих, допомоги дитині, зокрема під час взаємодії з примхливими, розбещеними, невірноваженими дітьми. Часто трапляється так, що до школи приходять діти, які не зовсім готові до шкільного навчання, на основі чого виникають труднощі в навчально-виховному процесі. Подекуди дитина, віддана до школи зарано, буває настільки далека від необхідного рівня передумов переходу до навчальної

діяльності, що їй не вдається «надолужити» у першому півріччі шкільного життя. У такому випадку накопичується відставання, що веде за собою не тільки соціальні та особистісні проблеми дитини, а й ризик захворювання неврозом. Тому, якщо вже в першому класі і є така дитина, то саме школа має адаптуватися до неї, а не навпаки. Найбільш часто трапляється недостатня сформованість одного **або кількох компонентів психологічної готовності**.

Діти з особистісною неготовністю до навчання проявляють дитячу безпосередність, на уроці відповідають одночасно, не піднімаючи руки і перебиваючи одне одного, діляться з учителем своїми міркуваннями і почуттями. Зазвичай вони входять у роботу тільки при безпосередньому зверненні до них вчителя, відволікаються, порушують дисципліну. Такі діти мають завищену самооцінку, вони ображаються на зауваження дорослих, скаржаться на те, що уроки не цікаві, школа погана чи вчителька зла. Мотиваційна незрілість часто зумовлює низьку продуктивність навчальної діяльності. **Інтелектуальна неготовність до навчання** безпосередньо призводить до неуспішності навчальних дій, неможливості зрозуміти й виконати вимоги вчителя і, отже, до низьких оцінок. При інтелектуальній неготовності може розвинутися так званий вербалізм — стан, при якому дітям властивий високий рівень мовного розвитку та пам'яті на фоні недостатнього розвитку сприйняття й мислення. У таких дітей мовлення розвивається рано та інтенсивно. Вони володіють складними граматичними конструкціями, мають багатий словниковий запас, однак недостатньо долучаються до практичної діяльності. Вербалізм призводить до односторонності в розвитку мислення, невміння працювати за зразком, що не дає можливості успішно навчатися у школі. Тому у роботі з такими дітьми слід повертатися до видів діяльності, що притаманні дітям дошкільного віку — гри, конструювання, малювання, тобто до тих видів діяльності, що сприяють розвитку образного мислення.

Психологічна готовність до школи — системне утворення. Відставання розвитку одного компонента рано чи пізно призводить до відставання чи спотворення розвитку інших, що спричиняє проблеми адаптації дітей до школи. ***Найбільш негативними варіантами розвитку шести-семирічних дітей у процесі адаптації до шкільного навчання можуть бути такі (за О. Л. Венгером):***

1) Тривожність. Вона буває як ситуативною, так і стійкою особистісною характеристикою. Висока тривожність набуває стійкості при постійному незадоволенні навчальною роботою дитини з боку вчителя і батьків — дитина просто боїться зробити щось погано, неправильно, або ж за надмірно завищених вимог дорослого — дитина боїться не відповісти їм. Така ситуація призводить до наростання неспокою, зниження самооцінки, навчальних досягнень, закріплюється ситуація неуспіху. Невпевненість у собі породжує у дитини бажання бездумно виконувати вказівки дорослого, діяти тільки за зразком, страх проявити ініціативу. Дорослі, незадоволені низькою продуктивністю навчальної роботи дитини, дедалі частіше акцентують на

цьому увагу, що посилює емоційний дискомфорт. Утворюється замкнене коло: несприятливі особистісні особливості дитини відображаються на якості її навчальної діяльності, низька результативність діяльності зумовлює відповідну реакцію оточення, а ця негативна реакція, у свою чергу, посилює сформовані в дитини особливості. Розірвати це порочне коло можна, змінивши установки оцінки батьків та педагога. Дорослі, концентруючи увагу на найменших досягненнях дитини, не вказуючи на її окремі недоліки, знижують рівень її тривожності і цим поступово сприяють успішному виконанню навчальних завдань.

2) «Негативістська демонстративність» полягає в тому, що дитина має підвищену потребу в успіху та увазі оточення і тому поводить себе манірно, демонструє негативізм, що поширюється як на прояв дисципліни, так і на навчальні вимоги вчителя. Дитина не приймає навчальні задачі, періодично «випадаючи» з процесу навчання, і тому не може успішно опанувати необхідними знаннями й способами дій. Вона постійно потребує необхідної їй уваги дорослих, нехай хоч і негативної, у формі зауважень. Причинами такої демонстративності можуть бути недоліки виховання у сім'ї, коли дитина відчувається покинутою, недолюбленою, їй не приділяють достатньо уваги, або гіпертрофована потреба в емоційних контактах з дорослим, коли дитині приділяється увага, але це їй не задовольняє. Таким дітям бажано знайти можливість самореалізації. Краще місце для прояву демонстративності — сцена. Крім участі у ранках, концертах, спектаклях дітям підходять також інші види художньої діяльності, зокрема і образотворча. Найголовніше — зняти чи послабити підкріплення неприйнятних форм поведінки. Завдання дорослих — використовувати якнайменше нотацій і повчань, не звертати увагу на легкі провини, якомога менш емоційно робити зауваження і карати.

3) «Відхід від реальності» — поєднання демонстративності та тривожності в поведінці дитини. Ці діти мають сильну потребу в увазі до себе, але реалізувати її в помітній формі неспроможні через свою тривожність. Вони мало помітні, побоюються несхвалення, прагнуть виконувати вимоги дорослих. Незадоволена потреба в увазі призводить до наростання неспокою та пасивності, непомітності, що ще більше ускладнює взаємодію з дорослими. Ці особливості, що згодом посилюються, зазвичай поєднуються з інфантильністю, відсутністю самоконтролю. Не досягаючи істотних успіхів у навчанні, такі діти, як і демонстративні, «випадають» із процесу навчання на уроці. Але виражається це інакше: не порушуючи дисципліни, не заважаючи працювати вчителю та однокласникам, вони «задумуються», фантазують та мріють. У таких мріях дитина одержує можливість домогтися відсутнього визнання, що нерідко виявляється у художній чи літературній творчості. Проте завжди в фантазуванні, у відстороненості від навчальної роботи відображається прагнення до успіху і потреба в увазі. У цьому й полягає відхід від реальності. Таких дітей слід постійно заохочувати до активності, проявляти увагу до результатів їхньої навчальної діяльності і знаходити шляхи їхньої творчої самореалізації.

Вихователю та психологу необхідні знання щодо особливостей психологічної готовності старших дошкільників до майбутнього шкільного навчання, оскільки вони дають змогу виокремити психологічні основи роботи зі дітьми щодо їх ефективної підготовки до школи та запобігання адаптаційних проблем при переході до шкільного навчання. Вихователю недостатньо просто пасивно спостерігати і чекати, доки дитина сама психологічно дозріє до шкільного навчання. Вихователю систематично у роботі з дітьми старшого дошкільного віку слід спрямовувати свої навчально-виховні впливи на розвиток психологічної шкільної готовності у напрямі відповідно до тих компонентів, які її утворюють. Тут треба бути дуже обережним, щоб не захопитися надмірною інтелектуалізацією дитини, не «забрати у неї дитинство». Головне — просто правильно і різноманітно організувати життєдіяльність дитини в групі дитячого садка, сприяти розвитку дитячої індивідуальності, дбати про повноцінний розвиток тих психічних новоутворень, які притаманні віку, а також налагодити тісну ефективну співпрацю з сім'єю кожної дитини для вирішення спільних завдань. **Зовсім не потрібно:** змінювати до школи режим життя дитини — позбавляти денного сну, довгих прогулянок, ігор; оцінювати все, що робить дитина так, як буде оцінюватися її діяльність як школяра; проходити з дошкільником програму першого класу. **Необхідно:**

Для розвитку інтелектуальної готовності дитини до школи: прищеплювати інтерес до пізнання навколишнього світу; навчати спостерігати за явищами і предметами навколишнього світу, встановлювати взаємозв'язки; замислюватися над побаченим і почутим.

Для розвитку мотиваційної готовності: формувати стійке позитивне ставлення до школи, практикувати бесіди і розповіді про школу, створюючи позитивну установку на школу.

Для розвитку емоційно-вольової готовності: заохочувати ініціативу і самостійність; формувати навички довільної поведінки, навчаючи переборювати труднощі, планувати і об'єктивно оцінювати свої дії, цінувати час; вчити дітей підпорядковувати свої бажання вимогам дорослих; формувати в дошкільників організованість, зібраність, дисциплінованість.

Для розвитку соціально-психологічної шкільної готовності: вчити дитину слухати і чути оточення; поважати чужі думки і бажання, розуміти, що власні бажання потрібно погоджувати з бажаннями інших людей і вимогами ситуації; розвивати навички спільної діяльності з однолітками (як у сюжетно-рольових іграх, так і у практичній діяльності); вчити адекватно ставитися до власних успіхів та невдач. Під час підготовки дитини до школи, вихователю слід особливу увагу звертати на ігрові дії дитини. Психолого-педагогічна практика щораз стверджує, що у дитини, яка не «прожила» повноцінно всі етапи розвитку власної ігрової діяльності — від маніпулятивних ігрових дій до ігор за правилами, — значно затримується формування відповідної мотивації учіння. Такі діти, за словами Л. С. Виготського, не «піднялися» до кризи шести-семи років, коли гра вичерпує

свої розвивальні можливості, істотно виділяється роль правила, а «зоною найближчого розвитку» стає учіння.

3. Навчання в молодшому шкільному віці.

Існує перехідний період від дошкільного дитинства до шкільного, який можна назвати *період адаптації дитини до школи*. Насамперед необхідно звернути увагу на формування у першокласників повноцінної учбової діяльності, оскільки головним новоутворенням цього віку є оволодіння учбовою діяльністю. Психолого-педагогічний аналіз показує, що у них найчастіше зустрічаються два види труднощів: виконання режиму і вступ до нових взаємин з дорослими. Найпоширенішим явищем негативного характеру в цей час є пересичення заняттями, що швидко настає у багатьох дітей незабаром після їх вступу до школи. Зовні воно зазвичай виявляється в неможливості зберігати на належній висоті первинний природний інтерес до школи і до учбових предметів. Для того, щоб цього не відбувалося, необхідно включати в дію додаткові стимули учбової діяльності. Стосовно дітей шести-семилітнього віку такі стимули можуть бути як моральними, так і матеріальними. *Моральні стимули* не випадково тут поставлені на перше місце, оскільки в стимулюванні дітей молодшого шкільного віку до учення вони часто виявляються дієвішими, ніж матеріальні. До їх числа відноситься, наприклад, схвалення, похвала, постановка дитини в приклад іншим дітям. Важливо, уважно спостерігаючи за поведінкою дитини, вчасно відмітити, на що він краще всього реагує, і частіше звертатися до форм морального заохочення, пов'язаних з цим. На перших порах навчання в школі бажано виключати або зводити до мінімуму які-небудь покарання за погане навчання. Що ж до *матеріальних заохочень* за успіхи, то вони, як показує практика, педагогічно і психологічно малорезультативні і діють в основному ситуативно. Їх можна застосовувати, але не можна ними зловживати. При цьому обов'язкове поєднання матеріальних з моральними способами стимулювання учення дитини. Спочатку процес викладання в молодших класах школи будується на основі знайомства дітей з головними компонентами учбової діяльності. Ці компоненти, по Ст. Ст. Давидову, наступні: учбові ситуації, учбові дії, контроль і оцінка. Детально і неспішно необхідно демонструвати дітям певну послідовність учбових дій, виділяючи серед них ті, які повинні виконуватися в наочному, зовньомовному і розумовому планах. При цьому важливо створити сприятливі умови для того, щоб наочні дії набували розумової форми при належній їх узагальненості, скороченості засвоєні. Якщо при виконанні завдань школярі допускають помилки, то це свідчить або про неповноту освоєних ними учбових дій, а також дій, пов'язаних з контролем і оцінкою, або про слабкий відробіток цих дій. Уміння дитини самостійно зіставляти результати виконаних дій з особливостями самих дій свідчить про те, що початкові види самоконтролю в його учбовій діяльності вже сформовані. У учбових ситуаціях діти освоюють загальні способи вирішення деякого класу завдань, причому відтворення цих способів виступає як основна мета учбової роботи. Оволодівши ними, діти

відразу цілком застосовують знайдені способи рішення в конкретних завданнях, з якими вони зустрічаються. Дії, направлені на засвоєння загального зразка, — способу рішення задачі, відповідним чином мотивуються. Дитині пояснюють, навіщо потрібно засвоїти саме даний матеріал.

Робота по засвоєнню загальних зразків дій повинна передувати практиці їх застосування при вирішенні конкретних завдань і виділятися як особлива в учбовому процесі. Одна з основних вимог психології — так організувати початкове навчання, щоб викладання більшості тим і розділів програми відбувалося на основі учбових ситуацій, орієнтуючих дітей на засвоєння загальних способів виділення властивостей деякого поняття або загальних зразків вирішення завдань певного класу. Необхідність контролю і самоконтролю в учбовій діяльності створюють сприятливі умови для формування у молодших школярів здібності до планування і виконання дій про себе, у внутрішньому плані, а також до довільної їх регуляції. У розвитку мислення і мови дітям вельми допомагають спонтанні міркування вголос. Необхідність міркування вголос і обґрунтування своїх рішень веде до розвитку рефлексивності як важливої якості розуму, що дозволяє людині аналізувати і усвідомлювати свої думки і вчинки. Відбувається розвиток довільної уваги, перетворення процесів пам'яті на довільній і осмисленій основі. При цьому довільний і мимовільний види пам'яті взаємодіють і сприяють розвитку один одного.

Розумові здібності і можливості засвоєння учбового матеріалу молодшими школярами досить високі. При правильно організованому навчанні діти сприймають і засвоюють більше того, що традиційно дає звичайна школа. Перше, чому потрібно навчити молодшого школяра при виконанні домашніх завдань, це виділення учбового завдання. Дитина повинна ясно уявляти собі, яким способом виконання завдання йому необхідно оволодіти, для чого потрібне те або інше завдання як учбове, чому воно може навчити. Добрі результати в навчанні дітей молодших класів дають групові форми організації занять, що нагадують сюжетно-ролеві ігри, до яких діти звикли ще в дошкільному віці і в яких вони із задоволенням беруть участь. На перших порах навчання в школі можна рекомендувати організовувати спільну, групову учбову діяльність. Проте така форма ведення занять, особливо в перші місяці навчання дітей в школі, вимагає ретельної підготовки. Одне з головних завдань, яке необхідно вирішити, приступаючи до групового навчання, полягає в тому, щоб правильно розподілити ролі, встановити в учбовій групі атмосферу доброзичливих міжособистісних відносин, заснованих на взаємодопомозі.

Трудності адаптаційного характеру легше і краще всього долаються тоді, коли одночасно зі вступом дитини до школи з ним проводиться велика робота дома. Переваги домашньої роботи над шкільною в адаптаційному плані полягають в тому, що вона носить індивідуальний характер і більшою мірою, чим шкільна, враховує особливості кожної дитини. Батькам, які займаються удома з дітьми, ці особливості відомі більше, ніж стороннім

людям, що епізодично зустрічаються з дитиною, зокрема вчителям. Крім того, удома дитина зазвичай відчуває себе більш розкуто, і у нього є більше вільного часу. Цим часом дома можна краще розпорядитися.

У домашньому діловому і особовому спілкуванні з дитиною необхідно активно допомагати йому долати труднощі, з якими він стикається в школі. Ми вже знаємо, наприклад, що значна частина учнів першого класу відстає в ученні із-за невміння виділяти і усвідомлювати учбове завдання. Щоб навчити дитину цьому в домашніх умовах, слідує систематично наполегливо і дохідливо пояснювати йому, що кожен шкільний предмет, кожен урок і кожне учбове завдання розраховані на те, щоб чомусь корисному його навчити. Цю думку бажано ілюструвати на конкретних і зрозумілих для дитини прикладах з його власного повсякденного життя. Необхідно постійно ставити перед дитиною питання, направлені на з'ясування того, як він розуміє учбове завдання. Це можуть бути питання типу: «Чому можна навчитися при виконанні даного завдання?», «Чому ти зможеш навчитися сам, вирішивши цю задачу?», «Чому це важливо зробити?» і тому подібне. Такі питання допоможуть дорослому, повчальному дитину, встановити, чи ясне для дитини учбове завдання, а самому учню — краще за неї зрозуміти. Непогано працюють на з'ясування учбового завдання такі питання, які можна задавати дитині, коли він вже зрозумів, що все, що в школі викладають, чомусь гарному навчає, і сам навчився визначати те, чому можна навчитися, виконуючи певне шкільне завдання. Це питання типу: «"Чому ти навчився?"», «Що нового ти дізнався на цьому занятті?» Подібні питання бажано ставити після закінчення виконання завдань. Правильний контроль і адекватна самооцінка також самі собою виникнути не можуть, їх необхідно свідомо формувати. Багато дітей, що поступають в перший клас, в змозі контролювати свою поведінку, але не можуть тримати постійно у сфері уваги процес і результати учбової діяльності. Щоб сформувати контроль і самооцінку, необхідно привчити дитину порівнювати виконувану ним роботу з деяким зразком, заздалегідь навчивши його прийомам такого порівняння. Контроль і самооцінку дитини потрібно формувати не тільки в учбовій, але і в інших доступних йому видах діяльності: у грі, в конструюванні, в різноманітних домашніх турботах і справах. Тоді легко буде узагальнити і перенести прийоми контролю за навчання. Стеження за правильністю виконання завдання повинне стати обов'язковою умовою виконання будь-якої учбової діяльності і здійснюватися дитиною самостійно. На початку навчання в школі краще не користуватися відмітками, а оцінювати весь процес виконання учбового завдання в цілому, без виставляння оцінки результаті, виявляючи і аналізуючи позитивні і негативні сторони виконуваної роботи. Особлива увага в домашніх умовах повинна бути обернене на розвиток мислення і мови дитини. Необхідно спонукати школяра більше писати і, відповідно, стимулювати заняття листом. На початку навчання письмової мови це можуть бути досить короткі листи рідним і знайомим, короткі виклади почутих або самостійно прочитаних розповідей, написання маленьких творів на задану тему і тому подібне. Дуже важливо, щоб

мислення дитини, що розвивається, паралельно удосконалювалося в декількох планах: у усній і письмовій мові, в теоретичних міркуваннях і практичних справах. Розвиток теоретичного плану мислення пов'язаний із засвоєнням і закріпленням понять, що вводяться шкільними учбовими предметами, з розвитком уміння користуватися ними. Практичний план мислення орієнтований на вирішення різноманітних практичних завдань, зокрема з використанням складних, координованих сенсорних контрольованих ручних рухів. Особливу роль в розвитку теоретичного мислення школярів молодших класів грають заняття мовами і математикою, оскільки ці науки представляють дитині основні системи символів, якими користуються люди. Для того, щоб засвоєння математичних понять дітьми з самого початку навчання в школі йшло нормально, необхідно частіше пропонувати школярам вирішувати різноманітні практичні завдання з використанням відповідних знань і понять. Головними з них для поглибленого розуміння математики як науки є поняття величини, множини, числа, операції. Поняття величини засвоюється зазвичай в результаті порівняння між собою мерів предметів і параметрів спостережуваних явищ. Міра — це те, що дозволяє проводити кількісні порівняння величин. Множина — кількісна характеристика невизначеної сукупності предметів. Числом є кількісний вираз певної величини предметів. Основні математичні операції є елементарними діями з множинами і кінець кінцем сходять до складання (з'єднання) і віднімання (роз'єднання) множин.

Процедури вимірювання предметів в побуті, їх порівняння між собою по кількісних характеристиках, символічний математичний вираз отриманих результатів дозволяють першокласникові швидко освоїти початкові математичні поняття, що вводяться в школі. Надалі у міру знайомства з математичними операціями складання, віднімання, множення і ділення вони також можуть бути використані дітьми для вирішення практичних завдань, пов'язаних з елементарними розрахунками: визначення довжини, ширина, площі, об'єму чого-небудь і виконання операцій з відповідними величинами. Промисловість випускає достатньо багато дитячих іграшок різноманітних розвиваючих ігор для дітей, які припускають використання елементарних математичних понять і операції. Багато хто з них призначений для дітей молодшого шкільного віку і можуть уживатися дорослими в дидактичних цілях. Їм можна користуватися для розвитку мислення дитини. Важливо проте, щоб ці ігри не були ні дуже легкими, ні надмірно важкими для дітей. Математичні завдання і вправи зазвичай викликають безпосередній інтерес у багатьох молодших школярів, особливо тоді коли їх виконання пов'язане з вирішенням практичних завдань, що задовольняють актуальні інтереси і потреби дитини. Важче буває формувати і підтримувати такий інтерес до пізнання, засвоєнню мови як знакової системи. Велику користь в цьому плані могли б надати дидактичні ігри із словами на теми «Як це називається?», «Як сказати те ж саме, але іншим, словами?», «Чим відрізняються ці слова або назви предметів» і тому подібне. Практичне мислення дітей удосконалюється і добре розвивається також через уявлення і образне мислення, особливо в

таких видах діяльності, як малювання, ліплення, конструювання виготовлення виробів, збірка і розбирання різних конструкцій Їх також необхідно якомога частіше застосовувати в домашній роботі молодших школярів.

Кожен з чотирьох основних видів діяльності, характерних для дитини молодшого шкільного віку: учення, спілкування, гра і праця — виконує специфічні функції в його розвитку. *Учення* сприяє придбанню знань, умінь і навиків. *Спілкування* покращує обмін інформацією, удосконалює комунікативну структуру інтелекту, учить правильно сприймати, розуміти і оцінювати дітей. *Гра* удосконалює наочну діяльність, логіку і прийоми мислення, формує і розвиває уміння і навички ділової взаємодії з людьми. *Праця* покращує ручні рухи, укріплює практичне, просторове і образне мислення.

Особливості пізнавальної і учбової діяльності молодшого школяра.

Сприйняття. Швидкий сенсорний розвиток дитини в дошкільному віці приводить до того, що молодший школяр володіє достатнім рівнем розвитку сприйняття: у нього високий рівень гостроти зору, слуху, орієнтування на форму і колір предмету. Процес навчання пред'являє нові вимоги до його сприйняття. В процесі сприйняття учбової інформації потрібна довільність і свідомість діяльності учнів, вони сприймають різні зразки (еталони), відповідно до яких повинні діяти. Довільність і свідомість дій тісно взаємозв'язані і розвиваються одночасно. Спочатку дитину привертає сам предмет, і насамперед його зовнішні яскраві ознаки. Зосередитися і ретельно розглянути всі особливості предмету і виділити в нім головне, істотне діти ще не можуть. Ця особливість виявляється і в процесі учбової діяльності. Навчаючись математиці, учні не можуть проаналізувати і правильно сприйняти цифри 6 і 9, букви у алфавіті і тому подібне Робота вчителя повинна бути постійно направлена на навчання учня аналізу, порівнянню властивостей предметів, виділенню істотного і виразу його в слові. Необхідно учити зосереджувати свою увагу на предметах учбової діяльності незалежно від їх зовнішньої привабливості. Все це веде до розвитку довільності, свідомості, а разом з цим і до іншої вибіркової сприйняття: вибіркової за змістом, а не по зовнішній привабливості. Вже до кінця 1 класу учень уміє сприймати предмети у відповідності з потребами і інтересами, що виникають в процесі навчання, і своїм минулим досвідом. Вчитель продовжує учити його техніці сприйняття, показує прийоми огляду або прослуховування, порядок виявлення властивостей. Все це стимулює подальший розвиток сприйняття, з'являється спостереження як спеціальна діяльність, розвивається спостережливість як риса вдачі.

Сприймання має такі особливості:

- функціонує на рівні впізнавання та називання кольору і форми;
- значно вдосконалюється спостереження як цілеспрямоване сприймання з виділенням значної кількості деталей. Цьому сприяє написання учнями творів-описів, творів за картинкою;

- формується спостережливість як риса особистості (Г. О. Люблінська, О. І. Ігнатєва).

Пам'ять молодших школярів поряд із мисленням відіграє важливу роль у засвоєнні навчального матеріалу, оволодінні новим соціальним досвідом: знаннями, уміннями, навичками. Відбувається зміна співвідношення між різними видами пам'яті порівняно з дошкільним віком. Зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті. Значний обсяг навчального матеріалу, який чимдалі зростає, зумовлює розширення використання довільного запам'ятовування. При цьому діти починають оволодівати прийомами запам'ятовування (мнемонічними прийомами): використовують асоціативні зв'язки, план, опорні схеми, малюнки, повторення тощо. Спочатку вчитель знайомить їх з цими прийомами, разом з дітьми складає план, опорну схему. Обов'язковість і систематичність навчального процесу ставить перед учнем завдання довільно відтворювати матеріал. У молодшому шкільному віці зростає продуктивність, міцність і точність запам'ятовування навчального матеріалу. Зумовлено це, зокрема, оволодінням учнями досконалішими мнемонічними прийомами. Пам'ять молодших школярів поряд із мисленням відіграє важливу роль у засвоєнні навчального матеріалу, оволодінні новим соціальним досвідом: знаннями, уміннями, навичками. Відбувається зміна співвідношення між різними видами пам'яті порівняно з дошкільним віком. Зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті. Значний обсяг навчального матеріалу, який чимдалі зростає, зумовлює розширення використання довільного запам'ятовування. При цьому діти починають оволодівати прийомами запам'ятовування (мнемонічними прийомами): використовують асоціативні зв'язки, план, опорні схеми, малюнки, повторення тощо. Спочатку вчитель знайомить їх з цими прийомами, разом з дітьми складає план, опорну схему. Обов'язковість і систематичність навчального процесу ставить перед учнем завдання довільно відтворювати матеріал. У молодшому шкільному віці зростає продуктивність, міцність і точність запам'ятовування навчального матеріалу. Зумовлено це, зокрема, оволодінням учнями досконалішими мнемонічними прийомами. Підвищується точність впізнавання запам'ятованих об'єктів. Причому спостерігаються і якісні зміни у цих процесах. Так, першокласники, впізнаючи об'єкти, більше спираються на їх родові, загальні ознаки, а вже третьокласники більшою мірою зорієнтовані на аналіз, виділення в об'єктах специфічних видових та індивідуальних ознак. У молодшому шкільному віці виникає загроза неправильного використання пам'яті, яка особливо негативно позначається на подальших етапах навчання. Намагаючись запам'ятати якомога більший обсяг матеріалу, учень послаблює роботу над його осмисленням, спирається на механічне запам'ятовування. Вчителю потрібно забезпечити усвідомлення і виконання дітьми правила: запам'ятовувати тільки після того, як зрозумів. У процесі осмислення матеріалу, відбувається мимовільне запам'ятовування, яке зберігає своє важливе значення. Розуміння навчального матеріалу слугує

основою розвитку словесно-логічної пам'яті, як новоутворення психіки молодшого школяра, що тісно пов'язане із теоретичним мисленням.

Увага. Процес оволодіння знаннями, уміннями і навиками вимагає постійного і ефективного самоконтролю дітей, що можливо тільки при сформованості достатньо високого рівня довільної уваги. Як відомо, у дошкільника переважає мимовільна увага, воно ж спочатку навчання переважає і у молодших школярів. От чому розвиток довільної уваги стає умовою подальшої успішної учбової діяльності школяра, а отже, і завданням першорядної ваги для вчителя. На початку навчання, як і в дошкільному віці, увага учня привертає лише зовнішня сторона речей. Зовнішні уявлення захоплюють учнів. Проте це заважає їм проникнути в суть речей (подій, явищ), утрудняє і контроль над своєю діяльністю. Якщо вчитель постійно піклується про розвиток довільної уваги молодших школярів, то протягом їх навчання в початкових класах воно формується дуже інтенсивно. Цьому сприяють чітка організація дій дитини з використанням зразка і також таких дій, якими він може керувати самостійно і при цьому постійно себе контролювати. Як такі дії може виступати спеціально організована перевірка зроблених їм або іншими дітьми помилок або застосування спеціальних зовнішніх засобів при фонетичному аналізі. Так поступово молодший школяр вчиться керуватися самостійно поставленою метою, тобто довільна увага стає у нього ведучою. Довільність уваги, що розвивається, впливає і на розвиток інших властивостей уваги, які також ще дуже нерозвинуті на першому році навчання. Отже, об'єм уваги молодшого школяра менший, ніж у дорослої людини, менш розвинене у нього і уміння розподіляти увагу. Особливо яскраве невміння розподілити увагу виявляється під час написання диктантів, коли треба одночасно слухати, пригадувати правила, застосовувати їх і писати. Але вже до II класу у дітей спостерігаються помітні зрушення у вдосконаленні цієї властивості, якщо вчитель так організовує учбову роботу учнів удома, на уроці і їх суспільні справи, щоб вони вчилися контролювати свою діяльність і одночасно стежити за виконанням декількох дій. На початку навчання виявляється і велика нестійкість уваги. Розвиваючи стійкість уваги молодших школярів, вчителів слід пам'ятати, що в I і II класах стійкість уваги вище при виконанні ними зовнішніх дій і нижче при виконанні розумових. От чому методисти рекомендують чергувати розумові заняття і заняття по складанню схем, малюнків, креслень. Недосконало у молодших школярів і така важлива властивість уваги, як перемикання. **На початку** навчання у них ще не сформовані учбові уміння і навики, що і заважає їм швидко перейти від одного виду учбових занять до іншого, проте вдосконалення діяльності учня вже до II класу приводить до формування у дітей уміння перемикатися від одного етапу уроку до іншого, від однієї учбової роботи до іншої. Разом з розвитком довільної уваги розвивається і мимовільне, яке пов'язане тепер не з яскравістю і зовнішньою привабливістю предмету, а з потребами і інтересами дитини, що виникають в ході учбової діяльності, тобто з розвитком їх особи, коли відчуття, інтереси, мотиви і потреби

постійно визначають спрямованість його уваги. Отже, розвиток уваги учнів пов'язано з оволодінням ними учбовою діяльністю і розвитком їх особистості.

В цілому увага молодшого школяра ще значною мірою мимовільна, але все більшого значення набуває довільна. Учень може зосереджуватись на тому, що говорить вчитель, показує у підручнику, на дошці. Водночас, стійкість довільної уваги незначна, і тому вчитель повинен спиратись на мимовільну увагу учня, використовуючи значну кількість наочності (П. Я. Гальперін, І. В. Страхов, Л. І. Божович).

Уява. В процесі учбової діяльності учень отримує багато описових відомостей, і це вимагає від нього постійного відтворення образів, без яких неможливо зрозуміти учбовий матеріал і засвоїти його, тобто відтворюючи уява молодшого школяра з самого початку навчання включена в цілеспрямовану діяльність, сприяючи його психічному розвитку. Для розвитку уяви молодших школярів велике значення мають їх уявлення. Тому важлива велика робота вчителя на уроках по накопиченню системи тематичних представлень дітей. В результаті постійних зусиль педагога в цьому напрямі в розвитку уяви молодшого школяра відбуваються зміни: спочатку образи уяви у дітей розпливчаті, неясні, але потім вони стають точнішими і визначенішими; спочатку в образі відображаються тільки декілька ознак, причому серед них переважають неістотні, а до II-III класу число ознак, що відображаються, значно зростає, причому серед них переважають істотні; переробка образів накопичених уявлень спочатку незначна, а до III класу, коли учень набуває значно більше знань, образи стають об'єднані і яскравіше; діти вже можуть змінити сюжетну лінію розповіді, цілком осмислено вводять умовність; на початку навчання для виникнення образу потрібний конкретний предмет (при читанні і розповіді, наприклад, опора на картинку), а далі розвивається опора на слово, оскільки саме воно дозволяє дитині створити в думках новий образ (написання твору по розповіді вчителя або прочитаному в книзі). При розвитку у дитини здатності управляти своєю розумовою діяльністю уява стає все більш керуєним процесом, і його образи виникають в руслі завдань, які ставить перед ним зміст учбової діяльності. Все це дозволяє створювати ґрунт для розвитку процесу творчої уяви, в якій велику роль грають спеціальні знання. Ці знання складають основу для розвитку творчої уяви і процесу творчості і в подальших їх вікові періоди життя.

При виконанні завдань на малювання за задумом, при написанні творів чи складанні усних оповідань, казок інтенсивно формується творча уява. Розширення чуттєвого досвіду учня зумовлює появу нових образів, від випадкового комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів. При цьому зростає їх орієнтація на попередньо створений задум.

Мислення. Особливості розумової діяльності молодшого школяра в 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 діти спираються на реальні предмети або їх зображення. Виводи, узагальнення робляться на основі певних фактів. Все це виявляється і при засвоєнні учбового 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, те ж саме має місце і на уроках української мови при засвоєнні слова, яке спочатку не відділяється їм від предмету, що позначається, але поступово само стає предметом спеціального вивчення. **Порівняння** також має свої особливості. Спочатку в порівнянні учні легко виділяють відмінності і важче — схожість. Далі поступово виділяється і порівнюється схожість, причому спочатку яскраві, помітні ознаки, у тому числі і істотні

У першокласників порівняння іноді підміняється рядоположенням. Спочатку вони перераховують всі особливості одного предмета, потім іншого. План для послідовного порівняння загальних і різних властивостей їм складати ще важко. Процес порівняння вимагає систематичне і тривале навчання. Абстракція молодшого школяра відрізняється тим, що за істотні ознаки беруться зовнішні, яскраві. Діти легше абстрагують властивості предметів, чим зв'язки і відносини. **Узагальнення** в початкових класах характеризується усвідомленням тільки деяких ознак, оскільки учень ще не може проникнути в суть предмету.

На основі розвитку розумових операцій розвиваються і форми мислення. Учень аналізує окремі випадки або вирішуючи якісь завдання, не піднімається на шляху індукції до узагальнень, система відвернутих висновків йому ще не дається. Далі молодший школяр при дії з предметом в результаті особистого накопиченого досвіду може зробити правильні індуктивні висновки, але ще не може перенести їх на аналогічні факти. І нарешті, висновок здійснюється їм на основі знання загальнотеоретичних понять. У молодшому шкільному віці відбувається усвідомлення дітьми власних розумових операцій, що допомагає їм здійснювати самоконтроль в процесі пізнання. В процесі навчання розвиваються і якості розуму: самостійність, гнучкість, критичність і ін.

Мовлення. Сучасна система навчання передбачає широке використання спілкування вчителя з учнями за допомогою мови, що висуває високі вимоги до розвитку мовлення дітей. Розвиваються такі сторони мовлення, як говоріння і слухання; види мовлення – монологічне, писемне, внутрішнє. У всіх проявах розвитку мовлення учня містяться ознаки зростання його довільності. Слухання нерозривно пов'язане із розумінням почутого. Щоб полегшити цей процес, вчитель повинен постійно зберігати зворотній зв'язок із класом, контролювати, як діти сприймають його слова. Для цього широке використання знаходить навчальний діалог. Завдяки слуханню розширюється запас пасивної лексики. Говоріння розвивається як у процесі діалогів, так і у зв'язних відповідях учня на уроках, які наближаються до монологу. Навчальний матеріал з різних предметів містить своє спеціальну термінологію, засвоєння якої учнями розширює їхній

словник. На початок шкільного періоду розвитку дитина вже володіє певним словниковим запасом і мовною граматиною. Учень починає свідомо ставитись до свого говоріння, задумується над правильною побудовою висловлювання, підбирає відповідну форму слова.

Важливим надбанням молодшого школяра є оволодіння писемним мовленням, яке пов'язане із засвоєнням читання. Писемне мовлення – найбільш довільний вид мовлення, вимагає від учня неабияких зусиль, пов'язаних із складною аналітико-синтетичною діяльністю по співвіднесенню слів з їх значеннями, встановленню зв'язків між словами тощо. У процесі оволодіння читанням та писемним мовленням у дитини зростає словник, урізноманітнюються функції мовлення, удосконалюється його синтаксична структура тощо. Читання про себе сприяє розвитку власне внутрішнього мовлення, яке відіграє важливі функції мислення та планування. До кінця початкового періоду навчання у школяра збільшується кількість слів і речень у письмових роботах, зростає швидкість письма, підвищується його якість на основі засвоєння правил граматики.

Мова виконує дві основні функції: комунікативну і сигніфікативну, тобто є засобом спілкування і формою існування думки. За допомогою мови і мови формується мислення дитини, визначається структура його свідомості. Саме формулювання думки в словесній формі забезпечує краще розуміння об'єкту пізнання. Як додаткові до вже названих джерел розумового розвитку молодших школярів, особливо в третьому і четвертому класах школи, виступають різні види мистецтва, засоби масової інформації: *друк, телебачення, радіо*. Вони розширюють і заглиблюють кругозір дитини, покращують його знання, підвищують рівень ерудиції і загальної культури. Знайомство з образотворчим мистецтвом, включаючи класичне і сучасне, заглиблює інтелектуально-емоційне сприйняття миру. Завдяки цьому дитина позбавляється від егоцентричної точки зору, починає розуміти, що, окрім його власного сприйняття миру, може існувати і інше його бачення, інше, відмінне від власної, перспектива. Все це може бути потім перенесено на область особистого і ділового спілкування з людьми, де здатність встати на точку зору іншої людини, зрозуміти і прийняти її ще важливіша, ніж в пізнанні світу мистецтва. Життєвий досвід переконує, що багато з тих людей, хто виявляє відсутність у себе такої здатності, разом з тим показують нерозуміння і неприйняття сучасного мистецтва і нового взагалі. Мистецтво кіно, телебачення розширюють рамки сприйняття миру, збагачують його бачення за рахунок того, що завдяки творчій роботі сценаристів, режисерів і виконавців на екрани потрапляє найцікавіше з того, що існує в житті, найбільш цінніше для розвитку інтелекту і культури людини. Не цілком правильно поступають ті вихователі і батьки, які обмежують кіно і телепередачі дітей молодшого шкільного віку тільки передачами, спеціально призначеними для них, які переважно досить наївні і мало що дають для розвитку дитин. «Дорослі» передачі, як правило, краще розвивають дітей, специфічним чином впливаючи на їх думки і відчуття. Вони породжують у дітей питання, примушуючи їх думати, розширювати свої знання,

удосконалювати інтелект. Важливо, щоб поряд з дитиною під час проглядання таких передач знаходився дорослий, готовий дати потрібне пояснення, прокоментувати побачене.

Вельми благотворно на розвитку дітей молодшого шкільного віку позначається *театр*. Його сприйняття дитиною молодшого шкільного віку складніше, ніж кіно або телебачення. У театрі одночасно доводиться стежити за тим, що відбувається на сцені, слухати і розуміти не завжди виразно звучну мову акторів, розподіляти і перемикає увагу. До сприйняття театру дитини необхідно готувати заздалегідь, пояснюючи йому зміст спектаклю, сенс п'єси і багато що - інше, що робить театральне видовище видом мистецтва, що психологічно розвиває глядача. Важливість театру для розвитку дітей полягає, зокрема, в тому що він учить їх сприймати і оцінювати людей в реальних життєвих ситуаціях. Діти, які багато читають, виявляють велику тямущість, вищий рівень розвитку інтелекту. Проте легень, розважальне читання, публікації, які нерідко привертають дітей тільки своїми картинками і простенькими, не витіюватими сюжетами, мало що дають для психічного розвитку. Важливо з перших класів школи щепити дітям інтерес до серйозної, «дорослої» літератури, учити звертатися за потрібними відомостями до різного роду довідникам. Читання хоч би по декілька хвилин в день належного стати обов'язковою справою для дитини його потребою, починаючи приблизно з другого класу школи. Специфічною особливістю дітей молодшого шкільного віку є те, що в цьому віці зазвичай виявляються перші ознаки відставання дітей в ученні, причому в ці роки відставання ще може бути успішно ліквідоване. Основні причини відставання пов'язані зазвичай з навчанням і розумовим розвитком дитини.

Висновки про пізнавальні психічні процеси молодшого школяра:

- пізнавальні психічні процеси молодшого школяра відзначаються зростанням довільності та регульованості;
- протягом початкового періоду навчання у дитини активно формується теоретичне мислення, внутрішній план дій та рефлексія;
- розвивальне навчання спрямоване на підвищення можливостей у розвитку мислення учнів;
- зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті;
- розвиваються різні сторони мовлення (говоріння і слухання) та його види (монологічне, писемне, внутрішнє);
- уява молодшого школяра розвивається у напрямку зростання її керованості, реалістичності, втілюваності.

Висновки про діяльність молодшого школяра:

- навчальна діяльність – провідна для психічного розвитку молодшого школяра;
- основні компоненти структури навчальної діяльності – характерні для неї мета, потреби, мотиви, навчальні ситуації, навчальні дії та операції;
- у молодших школярів розвивається широка палітра мотивів навчальної діяльності з перевагою соціальних;

- структура навчальної діяльності складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її виконувати, виробляючи перші вміння вчитися;
- протягом початкового навчання і далі навчальна діяльність вдосконалюється за рахунок ускладнення своїх цілей, задач, а також відповідних їм дій;
- важливими видами діяльності молодшого школяра є праця й гра.

4. Учіння та навчання підлітків та старшокласників.

Важливим психічним новоутворенням підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів, спричинений передусім новими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності. Підліток уже є спроможним самостійно організовувати свою увагу, пам'ять, мислення, уяву, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси тощо.

Увага. Увага підлітка розвивається у зв'язку з формуванням у нього умінь учитись і працювати, стаючи водночас одним з їх компонентів. Виробляється вміння свідомо спрямовувати увагу на певні об'єкти, тривалий час на них зосереджуватися, переборювати відволікання, переключати увагу на нові завдання та розподіляти її, тобто формуються вищі довільні форми уваги. Пов'язані такі зміни із загальним психічним розвитком підлітка, зокрема з розвитком його мислення. Зростає обсяг уваги, її концентрація та стійкість. Водночас підліткам ще важко керувати увагою в умовах підвищених вимог до себе, що зумовлено певною імпульсивністю, властивою віку. Зростають можливості підлітка зосереджуватися на об'єктах, даних не лише наочно, а й уявно, у думках. Вдосконалюється вміння розподіляти та переключати увагу. Увага стає більш контрольованою, зростають елементи самоконтролю та саморегуляції. Увага підлітків характеризується не лише тим, що зростає її обсяг і стійкість, а й специфічною вибірковістю. Розвиток уваги в цьому віці безпосередньо пов'язаний з формуванням наполегливості, а її зростаюча довільність є прямим проявом вольової активності підлітка.

Відчуття і сприймання. Відчуття і сприймання підлітка розвиваються й функціонують в органічному взаємозв'язку. Удосконалення чутливості відчуттів знаходить своє відображення у повноті та детальності сприймання. Тоншими і диференційованішими стають відчуття, змістовнішими – сприймання. Все це призводить до трансформації процесів відчуття та сприймання у цілеспрямовані сенсорні та перцептивні дії.

Удосконалення сприймання в цьому віці пов'язане як з розвитком умінь краще і продуктивніше використовувати свої органи відчуттів, так і з формуванням здатності до більш складного аналізу й синтезу об'єктів, що сприймаються, спрямованих насамперед на з'ясування внутрішніх властивостей цих останніх. Інтелектуалізація процесів сприймання – необхідна умова успішного засвоєння будь-якого навчального матеріалу.

У перцептивній діяльності підлітка дедалі більше місце займає саморегуляція, тісно пов'язана з мотивацією. Сприймання все більшою мірою починає характеризуватися планомірністю і послідовністю. Систематичнішими стають спостереження, включаючи в себе розумові

операції зіставлення, порівняння, узагальнення і класифікації об'єктів, що сприймаються.

Пам'ять. Значно зростає обсяг пам'яті, причому за рахунок не лише кращого запам'ятовування матеріалу, а й логічного його осмислювання. Пам'ять підлітків, як і їхня увага, поступово набуває характеру організованого, регульованого і керованого процесу. Швидко формується смислова логічна пам'ять. Саме в цьому віці пам'ять розвивається в напрямку інтелектуалізації. Зростає кількість школярів, які застосовують прийоми опосередкованого запам'ятовування. Збільшується число таких прийомів, а їхнє використання стає щораз більш усвідомленим, довільним і цілеспрямованим. Наголосимо, що існує пряма залежність між використанням таких прийомів і рівнем продуктивності запам'ятовування та відтворення матеріалу.

Мислення. Зміни в інтелектуальній сфері виражаються передусім у розвитку здатності до абстрактного мислення, у зміні співвідношень між конкретно-образним та абстрактним мисленням на користь останнього, у формуванні понятійного мислення. Таке мислення (теоретичне, рефлексивне) характерне передусім для юнацького віку, але починає розвиватись уже в молодших підлітків. Мислення набуває здатності виробляти гіпотетично-дедуктивні судження (тобто здібності будувати логічні міркування на основі висунутих гіпотез). Розвивається здатність до розумових експериментів, до розв'язання задач подумки на основі певних припущень тощо. Вміння оперувати гіпотезами під час вирішення інтелектуальних задач – найважливіше досягнення підлітків в аналізі дійсності. Специфікою цього рівня мислення є й те, що його предметом стає не лише розв'язання зовнішніх задач, а й сам процес мислення, тобто воно стає рефлексивним. Важлива особливість цього віку – формування активного, самостійного, творчого мислення.

Уява. Відбуваються прогресивні зміни і в уяві підлітка. Так, розширюється зміст її образів, оскільки уява бере участь у створенні образів об'єктів, що не сприймаються безпосередньо, у процесах розуміння художніх творів, технічних креслень, описів історичних подій, у переходах думки від конкретного до абстрактного, у різних видах творчої діяльності тощо. З другого боку, саме завдяки цьому і створюються можливості для розвитку уяви. Розширюються способи утворення образів уяви, провідним серед яких стає мовлення, особливо внутрішнє. Процеси уявлення набувають довільності, поступово перетворюючись на особливі імажинативні дії, спрямовані на побудову образів ще не сприйнятих суб'єктом предметів, ситуацій, конструкцій тощо. Ці дії стають характерними як для творчої, так і для репродуктивної уяви. Зростає вимогливість підлітків до утворень своєї уяви. Важливою формою уяви стає мрія, яка творить образи бажаного майбутнього.

Мовлення. Психічний розвиток підлітка нерозривно пов'язаний з подальшим розвитком процесу мовлення, що відбувається внаслідок оволодіння рідною мовою. Її лексичними, граматичними, фонетичними

можливостями. Розвивається мовлення і як засіб спілкування з іншими людьми, і як спосіб набуття знань, і як інструмент творення та засіб вираження емоційних станів і вольової регуляції поведінки, і як об'єкт вивчення. Основним у цьому віці є вдосконалення мовлення як засобу спілкування. Посилюється інтерес до оволодіння засобами виразності мови, оскільки багато хто з підлітків вбачає в оволодінні зовнішнім мовленням свою інтелектуальну силу. Розвивається чутливість до художнього слова, часто виникає потяг до писання віршів. Мовні дії стають більш контрольованими. Зменшується кількість зайвих вставок ("ну", "от", "значить" тощо). Виконуючи регулятивну функцію в житті підлітків, мова стає формою існування самосвідомості їхньої особистості. Збагачується словниковий запас, нагромаджується досвід активного використання різноманітних мовних категорій, ускладнюється граматична будова мовлення. Мовлення стає контекстним, усе менше пов'язаним з конкретною ситуацією, хоч елементи ситуативності ще зберігаються. У зв'язку з підвищенням загального рівня розумового розвитку вдосконалюється й письмове мовлення підлітків, наближуючись до літературної мови, формується здатність адекватніше висловлювати абстрактні думки.

Висновки про розвиток пізнавальних процесів підлітка:

– найбільш помітного розвитку зазнають специфічно людські, соціально зумовлені види пізнавальних процесів (довільна та внутрішня увага, спостережливість, теоретичне мислення, словесно-логічна пам'ять, мовлення, уява);

– вдосконалюється керованість й регульованість пізнавальних процесів, свідоме ставлення підлітка до їх використання при вирішенні складних навчально-пізнавальних задач;

– важливий вплив на пізнавальну сферу підлітка справляє мислення, внаслідок чого відбувається інтелектуалізація пізнавальних процесів.

Особливості навчальної діяльності підлітка. Ускладнення змістовного боку знань вимагає від учнів і досконаліших способів їх здобуття. Зростає рівень абстрагування і узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань і умовиводів, які стають більш усвідомленими, обґрунтованими й логічно досконалішими. Змінюється співвідношення зовнішніх і внутрішніх дій на користь останніх. Відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мислений план, формуються розумові дії, виступаючи компонентами вмінь учитись. Якісних змін зазнає і мотивація учіння підлітків.

У підлітковому віці спостерігається зниження успішності, інтересу до учіння. Причини цього явища:

- школа приваблює не стільки навчальною діяльністю, скільки можливістю спілкування з ровесниками;
- розширюється коло джерел інформації, життєвих зв'язків;
- нові вимоги в середній школі – поява нових вчителів, зростають вимоги до самостійності в навчальній діяльності;

- внаслідок актуалізації професійного вибору підліток поділяє навчальні предмети на «важливі і неважливі».

Ставлення підлітка до навчання переважно залежить від особи вчителя, тому диференціюється щодо різних предметів, які учень поділяє на «цікаві і нецікаві». В особі вчителя учні цінують ерудованість, справедливість, доброзичливість, тактовність, вміння організувати роботу учнів. Зміна вчителя в класі призводить до зміни ставлення учнів до відповідного предмету.

Учіння для підлітка набуває особистісного змісту, перетворюється у самоосвіту. Це проявляється у наступних фактах.

- Зміст учіння розширюється, виходить за межі шкільної програми за власною ініціативою підлітка. У класі вирізняються здібні учні, які не працюють на уроці, а цікавляться позапрограмовим матеріалом з предмету, яким оволодівають самостійно. Виникають захоплення, де необхідні самостійно набуті знання: електроніка, радіо, шахи, фотографія.

- З'являються мотиви професійної підготовки, незадоволеність власними знаннями; мотиви обов'язку, відповідальності та престижу без зв'язку з пізнавальною мотивацією не забезпечують високих учбових успіхів.

- Оволодіння основами наук (математика, фізика, хімія), які вимагають достатнього інтелектуального розвитку і самостійної навчальної роботи.

Висновки про особливості навчальної діяльності підлітка:

- зміст навчальної програми значно ускладнюється, що вимагає від учнів досконаліших способів здобуття знань;
- відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мислений план;
- спостерігається зниження успішності, інтересу до учіння;
- учіння для підлітка набуває особистісного змісту, перетворюється на самоосвіту.

У ранньому юнацькому віці закріплюються і вдосконалюються психічні властивості, набуті раніше. Водночас відбуваються подальші якісні зміни всіх сторін психічної діяльності, які й є основою становлення особистості на цьому етапі розвитку.

Сприймання. Подальший розвиток сприймання в період ранньої юності виявляється передусім у довільних його формах, у перцептивних діях, актах планомірного спостереження за певними об'єктами, які спрямовуються пізнавальними і практичними цілями. Сприймання стає складним інтелектуальним процесом, опосередкованим попереднім досвідом, наявними знаннями та інтелектуальним потенціалом.

Увага. Розвиток уваги у цьому віці дуже суперечливий. Так, зростає обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність і переключати з одного об'єкта на інший; при цьому зростає і вибірковість уваги та її залежність від спрямованості інтересів, що зумовлює характерну для багатьох юнаків та дівчат неспроможність сконцентруватися на чомусь одному, майже постійну розсіяність уваги (П.Я. Гальперін). Водночас зазначимо, що названі особливості уваги (невміння зосереджуватися, переключатися та відволікатися від тих чи інших стимулів і подразників) – одна з основних

причин низької успішності та цілої низки різноманітних емоційних проблем цього віку, зокрема пияцтва, наркоманії і гедонізму (Д. Хемілтон). У ряді досліджень показано, що розвиток довільності уваги, її стійкості та зосередженості в юнацькому віці передусім пов'язаний з формуванням логічного мислення, освоєнням узагальнених способів мислення (І.В. Страхов, Є.О. Мілерян). Вдосконалюється спроможність переключати увагу у зв'язку з переходами від одних навчальних і практичних завдань до інших, а також через необхідність підпорядковувати близькі цілі більш віддаленим. Розвивається також здатність розподіляти увагу, що робить можливим одночасне виконання різних дій. У навчальній і практичній діяльності зростає роль післядовільної уваги (довільна увага, яка підтримується без вольових зусиль, майже як мимовільна). Передусім це відбувається за умов, коли діяльність мотивується спеціальними інтересами. Відповідно й тривалість післядовільної уваги зумовлена стійкістю останніх.

Пам'ять. Основна тенденція в розвитку пам'яті на цьому етапі полягає у подальшому зростанні та зміцненні її довільності. Зокрема, довільне запам'ятовування стає значно продуктивнішим за мимовільне, окреслюється спеціалізація пам'яті, зумовлена провідними інтересами. Вдосконалюються способи запам'ятовування за рахунок свідомого використання раціональних прийомів. Помітно зростає продуктивність пам'яті на абстрактний матеріал. Логічне запам'ятовування відбувається успішніше при дотриманні ряду умов: виділення найважливішого і найсуттєвішого в матеріалі, усвідомлення мети запам'ятовування, осмислення значення і логічного смислу матеріалу, критичної оцінки його змісту, розділення матеріалу на структурні одиниці з виділенням у кожній опорних пунктів, змістовного групування матеріалу (А.О. Смирнов). Від організації розумової діяльності залежить також продуктивність мимовільної пам'яті, причому її роль не зменшується, а виникають специфічні умови, за яких вона успішно реалізується. Мимовільно запам'ятовується передусім те, що пов'язано з інтересами, потребами і планами на майбутнє, що викликає сильний емоційний відгук (П.І. Зінченко).

Мислення. В інтенсивному інтелектуальному дозріванні, характерному для ранньої юності, провідна роль належить розвитку мислення. Зумовлено це насамперед тим, що навчальна робота в старших класах створює сприятливі умови для переходу до більш високих рівнів абстрагуючого та узагальнюючого мислення. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання об'єктивної дійсності в її закономірних зв'язках і відношеннях. Мислення стає системнішим. Знання утворюють певну систему, яка поступово трансформується в когнітивну модель світу, що служить основою формування світогляду. Розвивається потреба в теоретичному обґрунтуванні пояснень явищ дійсності, виведенні часткових зв'язків явищ з якогось загального закону або підведення його під певну закономірність тощо. Характерною особливістю пізнавальних функцій та інтелекту в період ранньої юності стає поява вираженої схильності до теоретизування, творення абстрактних теорій, захопленість філософськими

роздумуваннями (М.С. Лейтес, Ж. Піаже). Змінюється співвідношення між можливим і дійсним на користь сфери можливого, що зумовлює інтелектуальне експериментаторство, своєрідну гру в поняття та формули. Абстрактна можливість стає цікавішою і важливішою за дійсність, оскільки вона не знає жодних обмежень, крім суто логічних. Можна говорити не лише про розвиток нової інтелектуальної якості, а й про формування відповідної потреби. Принагідно зазначимо, що така схильність до абстрактних розмірковувань на світоглядно-філософську тематику притаманна більшою мірою юнакам. Пізнавальні інтереси дівчат менш виражені і гірше диференційовані. Дівчата краще розв'язують практичні завдання, художньо-гуманітарні інтереси у них, як правило, домінують над природничими. Широта інтелектуальних інтересів часто поєднується з відсутністю системи та методу. Характерною є схильність перебільшувати рівень своїх знань і особливо розумових можливостей. Наголосимо, що інтелектуальний розвиток у період ранньої юності полягає не так у нагромадженні нових вмінь та перетвореннях окремих властивостей інтелекту, як у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності, тобто стійкої сукупності індивідуальних варіацій у способах сприймання, запам'ятовування і мислення, за якими стоять різні шляхи набування, нагромадження, переробки та використання інформації. Важливо, що стиль мислення у цьому віці залежить також від типу нервової системи (Н. Маякова), при цьому одні її особливості можуть компенсуватись іншими.

Мовлення. Разом з розвитком абстрактного й узагальненого мислення відбувається і перехід до вищих рівнів мовлення. Мовлення ускладнюється за змістом та структурою, розширюється активний і пасивний словник, удосконалюються мовні засоби усного і письмового висловлення думок, формується вміння точно висловлювати думки абстрактного характеру, користуватись усним мовленням як засобом спілкування тощо. Певні зміни спостерігаються в динаміці та структурі внутрішнього мовлення. Здійснюється перехід від розгорнутого до скороченого внутрішнього мовлення, останнє стає формою існування мисленнєвих дій.

Уява. Якщо для дітей єдиною усвідомлюваною реальністю є зовнішній світ, куди вони проєктують і свою фантазію, то рання юність знаменується відкриттям для себе власного внутрішнього світу, розвитком здатності заглиблюватись у себе, у світ своїх переживань і психічних станів. Значне місце у психічному житті у цьому віці посідають мрії, які стають особливо конкретними і дієвими. Порівняно з підлітковим віком, більш критичним стає ставлення до витворів своєї уяви, посилюється самоконтроль за її роботою. Досконалішою стає репродуктивна уява, водночас розвивається творча уява, що знаходить своє відображення в різноманітних видах творчої діяльності (наукової, художньої, технічної тощо).

Висновки про розвиток пізнавальних процесів старшокласника:

– розумовий розвиток людини в період ранньої юності вповільнюється за темпами, значно ускладнюється і забезпечує формування світогляду;

- пізнавальні процеси набувають стійкої довільності, інтелектуальної складності, диференційованості та інтегрованості;
- юнакам складно спрямовувати свою пізнавальну активність на навчальний матеріал через те, що вони надто заглиблені у свої особистісні проблеми;
- старшокласник володіє складною системою способів довільного запам'ятовування;
- мислення старшокласника забезпечує оволодіння науковими знаннями;
- старшокласник спроможний до самоосвіти, досягаючи при цьому результатів того ж рівня, що й в умовах навчання.

У підлітковому і ранньому юнацькому віці завершується формування когнітивних процесів, і раніше усього мислення. У ці роки думка остаточно з'єднується із словом, внаслідок чого утворюється внутрішня мова як основний засіб організації мислення і регуляції інших пізнавальних процесів. Інтелект стає мовним, а мова інтелектуалізованою. Виникає повноцінне теоретичне мислення. Разом з цим йде активний процес формування наукових понять, що містять в собі основи наукового світогляду людини у рамках тих наук, які вивчаються в школі. Інтелектуальний розвиток дітей можна прискорити по трьох напрямках: понятійний склад мислення; мовний інтелект; внутрішній план дій.

Розвитку мислення в старших класах школи може сприяти такий вид зайняття, як *риторика* (уміння планувати, складати і виголошувати публічні промови, вести дискусію, уміло відповідати на питання). Велику користь можуть зіграти різні форми письмового викладу думки, вживані не лише на зайнятті мовою і літературою (у формі традиційного викладу або твору), але і іншими шкільними предметами (історії, географії, біології, іноземній мові і інші), як засіб розвитку мовного мислення, а не тільки як спосіб перевірки знань учнів на зайнятті. При цьому важливо оцінювати не лише зміст, але і форму викладу матеріалу.

Прискореного утворення наукових понять можна добитися на зайнятті спеціальними предметами, де відповідні *поняття вводяться і вивчаються*. При представленні учневі будь-якого поняття, у тому числі і наукового, важливо звернути увагу на наступні моменти: майже кожне поняття, у тому числі і наукове, має декілька значень; будь-які визначення понять через слова буденної мови можуть бути тільки приблизними; для однієї і тієї ж людини у ході його розвитку, а також для науки і для учених у міру їх проникнення в суть явищ, що вивчаються, об'єм і зміст понять, природно, міняються. Необхідно щоб самі учні знаходили і давали визначення цих понять. Це прискорить процес розвитку понятійної структури мислення у старшокласників. Становленню внутрішнього плану дій можуть допомогти *спеціальні вправи*, спрямовані на те, щоб одні і ті ж дії як можна частіше здійснювалися не з реальними, а з уявними предметами, т. е. у думці. Потрібно дотримуватися правила: до тих пір, поки рішення до кінця не продумане в думці, поки не складений план включених в нього дій і доки він

не вивірений на логічність, до практичного здійснення рішення не слід приступати. Цими принципами і правилами можна користуватися на зайнятті усіма без виключення шкільними предметами, тоді і внутрішній план дій формуватиметься у учнів швидше. Тому усю роботу по інтелектуальному розвитку підлітків і юнаків необхідно вести комплексно, підбираючи вправи і розраховуючи пропоновані завдання так, щоб вони розвивали інтелект по усіх його найважливіших напрямках.

Вдосконалення практичного інтелекту. У структуру практичного інтелекту входять наступні якості розуму : заповзятливість, економність, обачність, уміння швидко і оперативно вирішувати виникаючі завдання. *Заповзятливість* проявляється в тому, що в складній життєвій ситуації людина здатна знаходити декілька рішень виниклої проблеми, а головне — в тому, що яка б проблема перед ним не виникла, він завжди готовий і в змозі відшукати її оптимальне рішення в практичному плані. Заповзятлива людина з будь-якої ситуації зможе знайти вихід. *Економність* як якість практичного розуму полягає в тому, що має цю якість людина в змозі знайти такий спосіб дії, який в ситуації, що склалася, з найменшими витратами і витратами приведе до потрібного результату. *Обачність* проявляється в умінні заглядати далеко уперед, передбачаючи наслідки тих або інших рішень і дій, точно визначати їх результат і оцінювати, чого він може коштувати. Уміння *оперативно вирішувати поставлені завдання* — це динамічна характеристика практичного інтелекту, що проявляється у кількості часу, який проходить з моменту виникнення завдання до її практичного рішення. Розвиненим можна рахувати таке практичне мислення, яке має усі вказані властивості.

Основні напрями розвитку властивостей практичного інтелекту : Заповзятливість у дітей можна успішно розвивати в школі. Дуже сприятливі можливості для цього відкриває учнівське самоврядування, а також участь учнів в різних видах суспільно корисної комерційної праці. Важливо зробити так, щоб школярі в цих справах виступали не виконавцями волі учителів або інших дорослих людей, а самі визначали, що і як слід робити, самі вступали у ділові відносини, якщо це знадобиться. Більше самостійності необхідно давати підліткам і юнакам в домашніх справах, дотримуючись при цьому вказаної вище умови: робота повинна виконуватися дитиною самостійно, по його власному задуму і розумінню. Економність сформувати у дітей простіше, ніж інші якості практичного розуму, Але робити це потрібно систематично, спонукаючи дітей в школі і удома самостійно робити розрахунки матеріальних витрат на їх справи, що цікавлять. Бажано також навчити підлітків і юнаків простим методам ведення таких розрахунків. Це припускає постановку і рішення завдань на складання кошторисів витрат і доходів, підведення підсумків економічної діяльності. До цього також бажано притягати дітей в школі і удома. Особливо необхідно це робити тоді, коли йдеться про витрачання дітьми ними ж зароблених засобів. Складніше виробляється уміння оперативно і швидко вирішувати виникаючі практичні завдання. Воно залежить від темпераменту дитини(деякі діти думають,

міркують швидше, ніж інші), від набутого вже життєвого досвіду. Однаково швидко думати і діяти усіх дітей, ймовірно, навчити неможливо, але кожного можна привчити керуватися в практичних справах загальним правилом: як тільки проблема виникла, необхідно відразу ж, не відкладаючи, приступати до її рішення.

Розвиток загальних і спеціальних здібностей. Підлітковий і ранній юнацький вік - цей час професійного самовизначення. Дуже важливо саме в ці роки остаточно виявити і у міру можливостей розвинути ті здібності, на основі яких юнакові можна було б розумно і правильно здійснити вибір професії. Загальні стани, що лежать в основі розвитку здібностей в ці роки, наступні. За попередні роки життя організм дитини фізично зміцнів і дозрів. З цього з урахуванням тривалого досвіду навчання і участі дитини в різних видах діяльності витікає, що наявні у нього завдатки так чи інакше вже могли проявитися, і уся подальша його доля в основному залежатиме від їх ефективного використання. Усвідомлення наявних завдатків і здібностей припускає їх спеціальне дослідження. Таке обстеження повинна пройти кожна дитина не пізніше шосто-сьомого класу школи. Використання наявних завдатків і здібностей, що вже проявили себе, означає необхідність їх розвитку в процесі спеціальним чином організованого навчання. Починаючи з середніх класів школи разом із загальноосвітнім повинно бути організовано і спеціальне навчання дітей, професійно орієнтуюче їх відповідно до наявних завдатків і здібностей на вибір виду і роду зайняття, причому на добровільній основі.

Це не означає, що необхідно зменшувати або скорочувати кількість годин, що відводяться на вивчення загальноосвітніх предметів. Без них належним чином не розвиватимуться загальні інтелектуальні здібності як одна з основ майбутньої будь-якої професійної роботи. Це означає лише те, що професіоналізація навчання з одночасною його диференціацією за здібностями повинна вводитися паралельно і на додаток до загальноосвітньої програми.