

Заброцький М. М. Вікова психологія: Навч. посібник. К.: МАУП, 1998.- 92 с.

ISBN 966-7312-22-4

У пропонованому посібнику розглянуто основні теоретичні погляди провідних вітчизняних та зарубіжних вчених у галузі індивідуального розвитку людської психіки, охарактеризовано закономірності її формування від народження до зрілості.

Для студентів, викладачів і всіх, хто цікавиться проблемами вікової психології.

ББК 88.37я73

Рецензенти: С. Д. Максименко, доктор психологічних наук, професор

Н. Л. Коломийський, кандидат психологічних наук, професор

Відповідальний редактор А В. Орехов

ISBN 966-7312-22-4

М. М. Заброцький, 1998

О. В. Овчинніков (дизайн обкладинки), 1998

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 1998

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
ТЕМА 1 ПРЕДМЕТ І МЕТОДИ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ	5
1.1. ПРЕДМЕТ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ	5
1.2. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКУ	6
1.3. ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ	7
1.4. МЕТОДИ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ	13
ТЕМА 2 ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОНТОГЕНЕЗУ ЛЮДСЬКОЇ ПСИХІКИ	16
2.1. РОЗВИТОК І ФОРМУВАННЯ	16
2.2. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	17
2.3. РУШІЙНІ СИЛИ РОЗВИТКУ ПСИХІКИ	19
2.4. НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ І РОЗВИТОК ПСИХІКИ	22
2.5. ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	24
ТЕМА 3 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	26
3.1. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НЕМОВЛЯТИ	26
3.2. ПОЧАТКОВИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ РАНЬОГО ДИТИНСТВА	28
3.3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	32
3.4. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ. ШЕСТИРІЧНІ ДІТИ	39
ТЕМА 4 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	40
4.1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИТУАЦІЇ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	41
4.2. УЧБОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	43
4.3. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ	45
4.4. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	49
ТЕМА 5 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	52
5.1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИТУАЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ	52
5.2. СТОСУНКИ З ОДНОЛІТКАМИ ТА ДОРΟΣЛИМИ	54
5.3. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ	57
5.4. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА	60

ТЕМА 6 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЮНАЦТВА	64
6.1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РАННЬОЇ ЮНОСТІ	64
6.2. ВЗАЄМОСТОСУНКИ З ДОРΟΣЛИМИ ТА ОДНОЛІТКАМИ	66
6.3. ПІЗНАВАЛЬНІ ПРОЦЕСИ І РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК	67
6.4. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ	70
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИЧОК	74

ПЕРЕДМОВА

У державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) зазначається: динамізм, властивий сучасній цивілізації, зростання ролі особистості, гуманізація і демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технології в сучасному світі з усе це потребує створення умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається.

Реалізуючи завдання гуманізації та гуманітаризації вищої освіти, до навчальних планів вузів України вводять предмети психологопедагогічного циклу.

Запропоновані лекції мають допомогти читачам в освоєнні змісту одного з них з вікової психології. В них висвітлено загальні проблеми психічного розвитку людини та розкрито його характерні вікові (типологічні) особливості.

При написанні лекцій використано матеріали підручників і посібників: Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. З К., 1976; Педагогічна психологія / За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенко. З

К., 1991; Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. З М., 1979 та ін.

Автор висловлює щире подяку директору Інституту психології ім. Г. С. Костюка, доктору психологічних наук, професору, академіку АПН України С. Д.

Максименку за консультації з найважливіших питань вікової та педагогічної психології.

Добре усвідомлюючи, що стислість викладу матеріалу не дала змоги розкрити багато важливих проблем, автор буде вдячний за критичні зауваження і поради.

ТЕМА 1 ПРЕДМЕТ І МЕТОДИ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Предмет вікової психології як науки

1.2. Загальна характеристика віку

1.3. Теоретичні концепції вікової психології

1.4. Методи вікової психології

1.1. ПРЕДМЕТ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ

Окремою галуззю психологічної науки є вікова психологія зі своїм специфічним предметом досліджень (нагадаємо, що під предметом науки розуміють той бік дійсності, який вивчається цією наукою). Предмет вікової психології – вікова динаміка психіки людини.

Вікова психологія, таким чином, досліджує закономірності розвитку людини на різних етапах її індивідуального життя. Конкретизуючи цю тезу, зазначимо, що вікова психологія вивчає виникнення і розвиток психічних процесів (відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уяви, емоцій тощо) і властивостей у дітей, підлітків, юнаків та дорослих, зумовлені віком зміни співвідношень між ними, становлення різних видів діяльності (гри, навчання, праці, спілкування та ін.), формування психічних якостей підростаючої особистості, вікові можливості засвоєння знань, головні фактори розвитку та формування особистості тощо.

Вікова психологія виявляє структурні зміни, новоутворення, які виникають з віком у психічній діяльності людини і свідчать про переходи від нижчих до вищих ступенів розвитку.

Вікова психологія розкриває умови, що визначають процес розвитку, співвідношення у цьому процесі природних (спадковості, дозрівання організму та ін.) і суспільних факторів, за допомогою яких (і через які) реалізуються можливості психічного розвитку людського індивіда.

Вона з'ясовує роль історично вироблених суспільством цінностей (мови, досягнень науки, техніки, мистецтва, суспільних норм поведінки тощо) у формуванні людського індивіда як особистості.

До предмету вікової психології входить вивчення рушійних сил індивідуального розвитку людської психіки, закономірностей переходу від попередніх періодів до наступних, від нижчих етапів до вищих, з'ясування індивідуально-типологічних відмінностей у психічному розвитку дітей, підлітків, молоді та дорослих, встановлення факторів, що їх детермінують, тощо.

У загальній структурі вікової психології виділяють дитячу психологію, психологію молодшого школяра, психологію підлітка, психологію ранньої юності, психологію дорослої людини та геронтопсихологію.

Давши загальну характеристику предмету вікової психології як науки, зробимо деякі зауваження щодо викладу матеріалу в даній

праці. Відомо, що загальні вікові властивості завжди по-різному проявляються в конкретних соціальних та історичних умовах. Проте брак експериментальних досліджень особливостей вираження цих властивостей в сучасних умовах з урахуванням статі, місця проживання, соціального походження тощо робить висвітлення відповідної проблематики дещо фрагментарним, а в деяких випадках воно базується на дослідженнях, проведених раніше.

А тому, характеризуючи психологічні особливості тієї чи іншої вікової фуни, ми будемо говорити передусім про найзагальніші, найтиповіші серед них. Однак актуальну нині проблему статевих та індивідуальних особливостей, на жаль, в рамках цієї праці розглянути немає можливості. Зазначимо тільки, що вікові закономірності, про які йтиметься далі, завжди проявляються через індивідуальні варіації, які залежать не лише від середовища та умов виховання людини, а й від особливостей її організму та особистості.

1.2. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКУ

Відповідно до розуміння сутності психічного розвитку людини по-різному можна відповісти на запитання, що таке вік чи вікова стадія розвитку.

Скажімо, вікові стадії можна розглядати як незмінні, абсолютні константи, що Єрунтуються на уявленні про психічний розвиток як про природний біологічний процес. Можна власне ігнорувати саму наявність вікових стадій, розуміючи лід розвитком просте накопичення знань та навичок тощо.

У вітчизняній психології послідовно розвиваються сформульовані свого часу П. П. Блонським та Л. С. Виготським уявлення про історично зумовлений характер вікових періодів розвитку людини. Внаслідок історичного розвитку змінюються загальні соціальні умови розвитку особистості, зміст та методи навчання, що, у свою чергу, впливає на зміни вікових етапів розвитку.

Сказане дає підстави розглядати вік як якісно своєрідний етап психічного розвитку, що характеризується рядом особливостей, сукупність яких визначає неповторність структури особистості людини на певному етапі її розвитку.

Наприклад, Л. С. Виготський розумів під віком цілу епоху, відносно відокремлений період, значення якого зумовлюється місцем у загальному циклі розвитку, де загальні закони розвитку щоразу набувають якісно своєрідного вираження. Перехід від однієї вікової стадії до іншої супроводжується появою раніше неіснуючих психічних утворень, зміною самого ходу розвитку особистості.

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

Наголосимо, що специфіка віку визначається сукупністю бага-

трьох умов, до яких можна віднести особливості фізичного розвитку (наприклад, формування тих чи інших морфологічних утворень у ранньому віці, перебудова організму в підлітків тощо), систему вимог до людини на певному етапі розвитку і її взаємостосунки з іншими людьми, тип діяльності, до якої вона включена, характер знань, якими вона оволодіває, і специфіку способів опанування цих знань тощо.

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

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

1.3. ТЕОРЕТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У стародавніх суспільствах вікові відмінності між індивідами прямо збігаються з відмінностями соціальними. Вікові групи, об'єднуючи людей, передусім чоловіків, виступають основним механізмом їх соціалізації. При цьому кожна група виконує власні, лише їй властиві соціальні функції. У феодальному суспільстві, наприклад, соціалізація забезпечується шляхом безпосереднього залучення підлітків та юнаків до діяльності дорослих (зброєносці У воїнів, допомога ремісникам, участь у селянському господарюванні тощо).

Ж.-Ж. Руссо першим звернув увагу на те значення, яке відіграє цей період ("друге народження", "народження у життя") в житті людини, підкресливши його визначальну особливість з рід само-свідомості.

Згодом було запропоновано багато різноманітних теорій щодо сутності та особливостей вікового розвитку людини. Як влучно зауважив Л. С. Виготський, загальних теорій у віковій психології більше, ніж твердо встановлених фактів.

Проблеми вікового розвитку в зарубіжній психології- Біо-генетичні теорії наголошували передусім на значенні біологічних детермінант, вважаючи саме їх відповідальними за розвиток соціально-психологічних властивостей особистості.

Назвемо серед них насамперед теорію Ст. Холла, який основним законом психології розвитку вважав біогенетичний "закон рекапітуляції", відповідно до якого індивідуальний розвиток (онтогенез) повторює найважливіші стадії еволюційного розвитку (філогенезу).

Немовля відтворює тваринну фазу розвитку людства, дитинство

відповідає періоду, коли основними заняттями людини були полювання та рибальство. Передпідлітковий вік (8312 років) відповідає початку цивілізації, а юність, охоплюючи період від початку статевого дозрівання (12313 років) до початку дорослості (22325 років), аналогічна епосі романтизму.

Родоначальники "конституційної психології" (Е. Крв4^?" Е. Йєнш), в якій робиться спроба побудувати типологію особистості на основі ряду біологічних факторів, зокрема будови тіла, висунули гіпотезу про існування взаємозв'язку між фізичним типом людини та особливостями її розвитку.

Ідею Кречмера про можливість співвіднести кожен людину з шкалою, на одному полюсі якої будуть циклоїди (легко збудовані, безпосередні, з вкрай нестійким настроєм), а на іншому з шизоїди (замкнуті, неконтактні, емоційно скуті), К. Конрад запропонував використовувати і до вікових стадій розвитку. Так, передпідлітковий вік пропонується вважати переважно циклоїдним, а юність ~ шизоїдною.

У ряді біогенетичних теорій визнання органічного характеру процесу розвитку поєднується з урахуванням деяких інших чинників. Так, А. Гезелл вважає "ріст" і "розвиток" синонімами, які позначають процес прогресивної диференціації та Інтеграції способів поведінки людини. Погоджуючись із самим фактом культурних впливів, Гезелл наголошує, що вони не можуть пересилити вплив дозрівання. За Гезеллом, "культура модулює і каналізує, але не породжує етапів і тенденцій розвитку".

Антиподом біогенетичних концепцій є, зокрема, персонологічні (особистісні) теорії, згідно з якими внутрішній світ людини в принципі не можна зводити до суто біологічних чи соціальних детермінант (Е. Шпрангор, Ш. Бюлер та ін.).

Гештальтпсихологія (К. Левін) розглядає поведінку людини як функцію особистості та найближчого їй середовища (єдність усіх особистісних та середовищних компонентів розуміється як життєвий або психологічний простір). Віковий розвиток пов'язаний передусім з розширенням життєвого простору особистості, кола її спілкування, групової належності тощо.

Так, специфічність поведінки підлітків (юнаків) зумовлена маргінальністю (перехідним характером) їхнього становища. Підлітки повністю не належать ні до дитячого, ні до дорослого світу, що й породжує внутрішні суперечності, невизначеність рівня домагань, підвищену сором'язливість і одночасову агресивність, схильність займати категоричні позиції та ін.

У теоретичній моделі Ж. Піаже увага зосереджується на розвитку когнитивних (пізнавальних) процесів, а розвиток емоційно-мотиваційної сфери залишається в тіні. Соціальний світ при цьому виступає в основному лише як тло розумового розвитку, а розумові операції розглядаються по суті поза їх зв'язком з предметною діяльністю дитини, характером її спілкування тощо.

Окремо слід зупинитись на епігенетичній концепції розвитку

особистості Е. Еріксона. В розвитку людини Еріксон виділяє соматичну сторону (предмет вивчення біології), розвиток свідомого "Я" (сфера інтересів психолога) і соціальний розвиток, який має вивчатися суспільними науками.

Основний закон розвитку З "епігенетичний принцип", відповідно до якого на кожному новому етапі виникають явища і властивості, яких не було раніше. Перехід до нової фази розвитку відбувається у формі "нормативної кризи", яка відображає природні труднощі і суперечності росту. Такий перехід стає можливим лише на основі "зняття" основної суперечності попередньої фази, інакше ця суперечність неминуче проявиться пізніше.

Весь життєвий цикл людини складається, за Еріксоном, з восьми фаз, кожна з яких має свої специфічні задачі і може завершуватися сприятливо (або ж навпаки) для подальшого розвитку.

Розвиток людини залежить від спільної дії вроджених і середовищних факторів. Дорослі і діти при цьому взаємозалежні у задоволенні своїх різноспрямованих потреб. Так, якщо дитина потребує емоційного тепла і комфорту, батьки теж відчують потребу турбуватися і опікуватися дітьми, що й визначає очікуваний результат виховання.

Оскільки кожне суспільство по-своєму здійснює соціалізацію підростаючого покоління, то при збереженні універсального характеру загальної послідовності і найважливіших задач основних фаз розвитку, типові способи їх вирішення специфічні для різних суспільств.

Перша фаза З немовля. Її основне завдання полягає у виробленні ще неусвідомленого почуття "базової довіри" немовляти до зовнішнього світу. Основний метод З турбота і любов батьків. Якщо "базову довіру" на цьому етапі сформувати не вдається, то у немовляти розвивається почуття "базової недовіри" до світу, тривожність, яка потім може проявлятися у формі замкнутості, втечі у свій внутрішній світ та ін.

Під час другої фази (раннє дитинство) у дитини формується відчуття власної автономності та особистої цінності або ж їх протилежність З сором"язливість і сумніви в собі. Зростання самостійності дитини, яке розпочинається з освоєння уміння керувати відправленням своїх тілесних потреб, створює передумови для різноманітних виборів, тренування в яких закладає основи таких особистісних якостей, як відповідальність, дисциплінованість, повага до порядку тощо.

У третій фазі (вік фі З приблизно від 5 до 7 років) формуються ініціативність, бажання щось зробити. Блокування розвитку цих бажань призводить до виникнення почуття провини. Вирішальну роль при цьому відіграють групові ігри, спілкування з однолітками, які розвивають уяву дитини, дають змогу їй "приміряти" до себе різні соціальні ролі тощо. На цьому етапі закладається почуття справедливості, яке розуміється як виконання певних правил.

Під час четвертої фази (шкільний вік) розвиваються почуття під-

приємливості та ефективності, спроможність досягати поставлених перед собою цілей. Найважливішими цінностями стають ефективність і компетентність. У негативному варіанті розвитку формується відчуття власної неповноцінності, яке спочатку виникає як усвідомлення своєї некомпетентності у вирішенні якихось конкретних (У ряді) біогенетичних теорій визнання органічного характеру процесу розвитку поєднується з урахуванням деяких інших чинників. Так, А. Гезелл вважає "ріст" і "розвиток" синонімами, які позначають процес прогресивної диференціації та інтеграції способів поведінки людини. Погоджуючись із самим фактом культурних впливів, Гезелл наголошує, що вони не можуть пересилити вплив дозрівання. За Гезеллом, "культура модулює і каналізує, але не породжує етапів і тенденцій розвитку".

Антиподом біогенетичних концепцій є, зокрема, персонологічні (особистісні) теорії, згідно з якими внутрішній світ людини в принципі не можна зводити до суто біологічних чи соціальних детермінант (Е. Шпрангер, Ш. Бюлер та ін.).

Гештальтпсихологія (К. Левін) розглядає поведінку людини як функцію особистості та найближчого їй середовища (єдність усіх особистісних та середовищних компонентів розуміється як життєвий або психологічний простір). Віковий розвиток пов'язаний безпосередньо з розширенням життєвого простору особистості, кола її спілкування, групової належності тощо.

Так, специфічність поведінки підлітків (юнаків) зумовлена маргінальністю (перехідним характером) їхнього становища. Підлітки повністю не належать ні до дитячого, ні до дорослого світу, що й породжує внутрішні суперечності, невизначеність рівня домагань, підвищену сором'язливість і одночасову агресивність, схильність займати категоричні позиції та ін.

У теоретичній моделі Ж. Піаже увага зосереджується на розвитку когнитивних (пізнавальних) процесів, а розвиток емоційно-мотиваційної сфери залишається в тіні. Соціальний світ при цьому виступає в основному лише як тло розумового розвитку, а розумові операції розглядаються по суті поза їх зв'язком з предметною діяльністю дитини, характером її спілкування тощо.

Окремо слід зупинитись на епігенетичній концепції розвитку особистості Е. Еріксона. В розвитку людини Еріксон виділяє соматичну сторону (предмет вивчення біології), розвиток свідомого "Я" (сфера інтересів психолога) і соціальний розвиток, який має вивчатися суспільними науками.

Основний закон розвитку з "епігенетичний принцип", відповідно до якого на кожному новому етапі виникають явища і властивості, яких не було раніше. Перехід до нової фази розвитку відбувається у формі "нормативної кризи", яка відображає природні труднощі і суперечності росту. Такий перехід стає можливим лише на основі "зняття" основної суперечності попередньої фази, інакше ця суперечність неминуче проявиться пізніше.

Весь життєвий цикл людини складається, за Еріксоном, з восьми фаз, кожна з яких має свої специфічні задачі і може завершуватися сприятливо (або ж навпаки) для подальшого розвитку. Розвиток людини залежить від спільної дії вроджених і середовищних факторів. Дорослі і діти при цьому взаємозалежні у задоволенні своїх різноспрямованих потреб. Так, якщо дитина потребує емоційного тепла і комфорту, батьки теж відчують потребу турбуватись і опікуватись дітьми, що й визначає очікуваний результат виховання.

Оскільки кожне суспільство по-своєму здійснює соціалізацію підростаючого покоління, то при збереженні універсального характеру загальної послідовності і найважливіших задач основних фаз розвитку, типові способи їх вирішення специфічні для різних суспільств.

Перша фаза 3 немовля. Її основне завдання полягає у виробленні ще неусвідомленого почуття "базової довіри" немовляти до зовнішнього світу. Основний метод 3 турбота і любов батьків. Якщо "базову довіру" на цьому етапі сформувати не вдається, то у немовляти розвивається почуття "базової недовіри" до світу, тривожність, яка потім може проявлятися у формі замкнутості, втечі у свій внутрішній світ та ін.

Під час другої фази (раннє дитинство) у дитини формується відчуття власної автономності та особистої цінності або ж їх протилежність 3 сором"язливість і сумніви в собі. Зростання самостійності дитини, яке розпочинається з освоєння уміння керувати відправленням своїх тілесних потреб, створює передумови для різноманітних виборів, тренування в яких закладає основи таких особистісних якостей, як відповідальність, дисциплінованість, повага до порядку тощо.

У третій фазі (вік гри 3 приблизно від 5 до 7 років) формуються ініціативність, бажання щось зробити. Блокування розвитку цих бажань призводить до виникнення почуття провини. Вирішальну роль при цьому відіграють групові ігри, спілкування з однолітками, які розвивають уяву дитини, дають змогу їй "приміряти" до себе різні соціальні ролі тощо. На цьому етапі закладається почуття справедливості, яке розуміється як виконання певних правил.

Під час четвертої фази (шкільний вік) розвиваються почуття підприємливості та ефективності, спроможність досягати поставлених перед собою цілей. Найважливішими цінностями стають ефективність і компетентність. У негативному варіанті розвитку формується відчуття власної неповноцінності, яке спочатку виникає як усвідомлення своєї некомпетентності у вирішенні якихось конкретних задач, передусім пов'язаних з навчанням, а вже потім поширюється на оцінку особистості в цілому. У цьому віці закладається ставлення до праці.

П'ята фаза (юність) знаменує появу відчуття власної неповторності, індивідуальності, відмінності від інших. При негативному варіанті формується розпливчате, дифузне, нестійке "Я", рольова

й особистісна невизначеність. Типовою особливістю є стрімке розширення діапазону виконуваних особистістю ролей. Однак усі ці ролі ще не освоюються юнаками всерйоз і остаточно, а ніби пробуються, приміряються до себе і своїх можливостей.

Під час шостої фази (молодість) з'являється потреба і здатність до інтимного психологічного контакту з іншою людиною, зокрема й до сексуальної близькості. У негативному варіанті розвивається почуття ізоляції та самотності.

Найважливіші здобутки сьомої фази (дорослість) З творча діяльність і зумовлене нею почуття продуктивності. Вони проявляються як у праці, так і в турботі про інших людей, зокрема про дітей, у розвитку потреби передавати свій досвід та ін. У негативному варіанті розвивається почуття стагнації (застою).

Восьма фаза (зрілий вік, або старість) характеризується появою почуття повноти життя, виконаного обов'язку, завершеності шляху. Мудрість і відстороненість дають змогу дивитися на свої і чужі вчинки та їхні наслідки з певної висоти. У негативному варіанті розвиваються розчарованість, безнадія і розпач.

На завершення огляду теоретичних підходів зарубіжної психології до осмислення проблематики вікового розвитку людини наведемо основні висновки, зроблені Л. Шерродом, О. Брімом і Р. Лернером внаслідок узагальнення даних різноманітних досліджень у цій галузі:

- індивідуальний розвиток є процесом принципово багатозначним, що містить у собі можливість різних варіантів, а не обов'язково веде до одного й того самого кінцевого стану;
- розвиток людини не обмежується якимось певним періодом, пластичність, здатність до змін зберігаються, хоч і неоднаковою мірою, протягом усього людського життя;
- індивідуальний розвиток у різних сферах життєдіяльності людини залежить від багатьох чинників, які не можна звести до якоїсь єдиної системи впливів;
- людина є не лише продуктом, а й суб'єктом, творцем власного розвитку.

Вітчизняна психологія про віковий розвиток людини. В основі вітчизняної традиції аналізу проблематики вікової психології лежить теорія розвитку вищих психічних функцій (Л. С. Виготський). Відповідно до сформульованого Виготським загального генетичного закону розвитку кожна психічна функція з'являється спочатку в соціальному плані як реальні стосунки між людьми, і лише потім З у психологічному. Однаковою мірою це стосується і довільної уваги, і логічної пам'яті, і утворення понять, і розвитку волі.

Іншими словами, усі вищі психічні функції були свого часу зовнішніми, оскільки виступали соціальними функціями взаємовідносин людей до того, як стали внутрішніми, власне психічними функціями людини.

Становлення людини як індивіда та особистості, за Виготським,

передбачає діалектичну взаємодію двох відносно автономних, але нерозривно взаємопов'язаних рядів розвитку з природного і соціального. Для кожного віку властива своя специфічна соціальна ситуація розвитку, тобто певне співвідношення умов соціального середовища і внутрішніх умов формування особистості.

Така взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів зумовлює типові психологічні особливості, притаманні людям певного віку. Досягнувши певного віку, дитина, незалежно від особливостей її індивідуального розвитку та рівня готовності, потрапляє у визначене даним суспільством становище і тим самим у систему об'єктивних умов, які й визначають характер її життя та діяльності на цьому етапі.

Відповідати цим умовам для дитини життєво важливо, оскільки саме від цього залежить її емоційне благополуччя.

Характер такого становища визначається, з одного боку, об'єктивними потребами суспільства, з іншого з існуючими у цьому суспільстві уявленнями про вікові можливості дитини та ідеал її розвитку. Конкретизується це становище для кожного вікового етапу розвитку в особливих взаєминах з оточуючими людьми, в особливій провідній діяльності, у певній системі прав і обов'язків тощо.

Ідеї Л. С. Виготського лягли в основу теоретичних уявлень психології розвитку, запропонованих вітчизняними вченими (Л. І. Божович, В. В. Давидовим, Г. С. Костюком, О. М. Леонтьєвим, С. Д. Максименком, Д. Б. Ельконіним та ін.), про що йтиметься в наступних розділах.

1.4. МЕТОДИ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Вікова психологія використовує два основних методи отримання психологічних фактів, які надалі виступають об'єктом наукового аналізу, з це спостереження та експеримент. Наголосимо, що специфіка предмету вікової психології визначає й особливості використання названих методів.

Спостереження з метод тривалого, планомірного, цілеспрямованого опису психічних особливостей людини, що проявляються в її діяльності та поведінці, на основі їх безпосереднього сприймання. Об'єктом спостереження звичайно стають окремі сторони психічної діяльності дитини, скажімо, особливості мовлення, мислення, емоцій, вольової регуляції поведінки, взаємини в групах дітей, ігри тощо.

Спостереження має відповідати ряду вимог, основними з яких є цілеспрямованість, планомірність, систематичність, об'єктивність, фіксування отриманих даних з наступним їх аналізом та ін.

Методи спостереження поділяють на суцільні та вибіркові, довго- та короткотривалі, колективні та індивідуальні, явні і приховані. У віковій психології спостереження часто набуває характеру послідовного фіксування фактів щодо психічного розвитку людини у вигляді щоденника. Широко використовуються також дані самоспо-

стерезення дітей та молодих людей, їхні усні розповіді про свої уявлення, почуття, прагнення, спогади про різні події у своєму житті тощо.

Широко використовується і психологічний експеримент, специфіка якого полягає у спеціальному створенні умов, за яких виникають очікувані психічні процеси, акти поведінки дитини, у повторенні їх для перевірки істинності своїх висновків, у зміні цих умов з метою виявлення їх впливу на перебіг досліджуваних процесів. Розрізняють лабораторний і природний експерименти. Лабораторний експеримент проводиться у спеціально створюваних умовах, які ретельно враховуються. Прикладами такого експерименту можуть бути вивчення умовних рефлексів дитини, змін дихання, пульсу залежно від емоцій, швидкості протікання різноманітних реакцій, розв'язання експериментальних задач тощо. Незважаючи на те, що лабораторний експеримент створює найкращі можливості враховувати умови, вести контроль за ходом та етапами, кількісно оцінювати результати та ін., застосування його у віковій психології обмежене.

Природний експеримент характеризується тим, що здійснюється в природних для дитини умовах ігрової, учбової, трудової та інших видів діяльності. Його широко застосовують для дослідження вікових, індивідуальних особливостей розвитку сприймань, пам'яті, мислення, уяви, мовлення, емоцій, вольових дій, здібностей та інших властивостей. З цією метою дітям пропонують виконати різні види завдань (перцептивні, мнемонічні, мислительні, конструкторські тощо), а за процесом та результатами розв'язання роблять висновки про їхні психічні властивості.

Особливим видом природного є формуючий (навчаючий) експеримент, коли динаміка психічної діяльності людини простежується як результат активного впливу експериментатора. Формуючий експеримент одночасно виконує дві функції: дослідження психологічних особливостей і механізмів; досягнення певних виховних та освітніх цілей.

Окремим шляхом отримання психологічних фактів у віковій психології є так званий близнюковий метод. Суть його полягає у зіставленні даних про психічний розвиток однояйцевих близнюків, отриманих з допомогою спостереження та експерименту.

Вікова психологія також широко використовує величезну кількість конкретних дослідницьких методик (аналіз продуктів діяльності, бесіда, інтерв'ю, соціометрія, психодіагностичні тести тощо), які детально аналізуються в літературі.

Так, у віковій психології часто вдаються до отримання психологічної інформації, розмовляючи з дітьми на різні теми. Бесіди бувають програмованими та вільними, можуть включати прямі та непрямі запитання тощо. Інколи вони набувають характеру інтерв'ю, яке полягає в отриманні відповідей на заздалегідь заготовлені запитання. Практикуються і письмові опитування (анкетування).

Джерелом психологічних фактів можуть бути результати образотворчої, літературно-художньої та інших видів діяльності людини. Широко використовують у віковій психології і різноманітні психодіагностичні тести, тобто системи завдань, які дають можливість вимірювати рівень розвитку певної якості (властивості) особистості.

Серед тестів вирізняють:

Е тести досягнень, спрямовані на визначення рівня володіння людиною конкретними знаннями, уміннями та навичками;

Е тести інтелекту, що мають виявляти інтелектуальний потенціал людини;

Е тести креативності, націлені на вивчення і оцінку творчих здібностей;

Е тести особистісні, спрямовані на вимірювання різних сторін особистості;

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

Ефективність використання тих чи інших методів залежить від того, наскільки він валідний (відповідає тому, для одержання чи оцінки чого він застосовується) і надійний (дозволяє отримувати одні й ті самі результати при багаторазовому використанні).

ПЕРЕВІР СВОЇ ЗНАННЯ

Що є предметом вікової психології?

Які завдання вирішує вікова психологія?

Що таке "вік" з психологічного погляду?

Історія виникнення і розвитку вікової психології.

Теорія розвитку вищих психічних функцій Л. С. Виготського.

Які методи використовуються у дослідженнях з вікової психології?

ЛІТЕРАТУРА

Абрамова Г. С. Возрастная психология. 3 М., 1997. 3 Гл. 1, 6, 9.

Бурлачук А. Ф.; Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике.- К., 1989.

Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. 3 К., 1976. 3 Розділ І.

Возрастная й педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. 3 М., 1979. 3 Гл. І.

Кулагина Й. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). 3 М., 1997. 3 Раздел І.

Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. 3 К., 1990.

Практикум по возрастной й педагогической психологии / Под ред. А. Й. Щербакова.- М., 1987.- Темы 1, 2.

Фридман Л. М., Кулагина Й. Ю. Психологический справочник учителя. 3 М., 1991.

ТЕМА 2 ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОНТОГЕНЕЗУ ЛЮДСЬКОЇ ПСИХІКИ

2.1. Розвиток і формування

2.2. Особливості психічного розвитку

2.3. Рушійні сили розвитку психіки

2.4. Навчання, виховання і розвиток психіки

2.5. Вікова періодизація психічного розвитку

2.1. РОЗВИТОК І ФОРМУВАННЯ

Онтогенез людини З це цілісний процес, що знаходить своє вираження в різних і пов'язаних між собою формах (морфологічній, фізіологічній, психічній і соціальній). Це З становлення людини як організму, як свідомої суспільної істоти, як особистості. Для розкриття сутності цього процесу використовують передусім поняття "розвиток" і "формування", часто як синоніми, хоч кожне з них має свою, досить чітко визначену сферу, у межах якої його й доцільно застосовувати.

Найбільш загальним є поняття "розвиток". Використовується воно найчастіше для позначення процесу руху від нижчого (простого) до вищого (складного). Під розвитком розуміють кількісні та якісні зміни живої людської істоти, зміни необхідні, послідовні, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, і прогресивні, що характеризують її структурне і функціональне вдосконалення. Поняття "формування" застосовують насамперед для характеристики процесу розвитку індивіда під впливом зовнішніх соціальних факторів. У формуванні можна виділити стихійну компоненту (тобто зміни під впливом некерованих, випадкових факторів, наприклад, неформальних компаній, реклами, моди, музики тощо, характер і наслідки дії яких непередбачувані) і цілеспрямований процес змін особистості або ж її окремих сторін, якостей внаслідок спеціально організованих впливів (виховання).

Окрім названих часто використовують також поняття "дозрівання" та "становлення". Під дозріванням розуміють насамперед зміни індивіда чи окремих його функцій і процесів внаслідок дії внутрішніх вроджених факторів. Так, можна говорити про дозрівання органічних функцій людини чи всього її організму.

Поняття "становлення" вказує на набуття нових ознак та форм у процесі розвитку. Можна говорити, наприклад, про становлення характеру людини, її мислення тощо, тобто це поняття доцільно застосовувати тоді, коли йдеться про розвиток якоїсь сторони чи

якості особистості як про процес наближення до певного стану.

2.2. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Кількісні та якісні зміни людської психіки. Говорячи про розвиток людської психіки, насамперед слід вказати на неперервність цього процесу. Безперервно збільшуються одні та зменшуються інші ознаки людської істоти (фізичні, фізіологічні, психічні тощо).

Крім того, постійно відбуваються "перерви неперервності", тобто якісні змиви, поява одних і зникнення інших якостей (ознак, властивостей), зумовлені кількісними змінами. Скажімо, фізично зростає організм людини, змінюються розміри окремих органів, вага тіла, сила м'язів, швидкість рухів (кількісні зміни), однак перетворення зародкової клітини на людську істоту чи процес дозрівання організму вже належить до якісних змін.

Якісні зміни відбуваються і у функціонуванні нервової системи, виражаючись, зокрема, у переході від безумовно-рефлекторного здійснення її регуляційних функцій до регулювання на основі умовних рефлексів, мови, у зміні співвідношень першої і другої сигнальних систем у вищій нервовій діяльності людини тощо.

Неперервно відбуваються кількісні зміни у психічному розвитку. Це, зокрема, збільшення (зменшення) з віком утворюваних асоціацій, вироблених навичок, уявлень про світ, пасивного і активного словникового запасу, обсягу уваги, сприймання, пам'яті, швидкості реакцій тощо.

Слід мати на увазі, що розвиток психічних функцій проходить нерівномірно: "хвилями" розвиваються психомоторика, мовлення, інтелектуальні вміння (А. Гезелл); прискорення розвитку одних функцій супроводжується сповільненням розвитку інших і навпаки (Б. Г. Ананьєв).

Водночас на всіх етапах розвитку людської психіки відбуваються і якісні зміни. Зупинимось у цьому зв'язку на такому. Внаслідок взаємодії немовляти з оточуючим соціальним і природним середовищем дифузна активність перетворюється на дії, які регулюються образами об'єктів, що, у свою чергу, веде до збагачення чуттєвого пізнання світу. Пізніше з дій дитини складаються різні види її предметної діяльності (гра, учіння тощо), які й детермінують подальший розвиток психічних процесів.

Розвиток довільності запам'ятовування і відтворення поступово робить ці процеси особливими діями (мнемонічними, репродуктивними), зумовлюючи появу здатності не лише відтворювати образи раніше сприйнятих об'єктів, а й перетворювати їх, формувати уявлення про ситуації, яких не було в безпосередньому досвіді. Згодом цей процес набуває відносної самостійності, сприяючи проектуванню цілей і ходу діяльності.

Зароджуване (через сприймання і маніпулювання предметами) наприкінці стадії раннього дитинства наочно-дієве мислення за до-

помогою мовлення стає наочно-образним, перетворюється на розумову дію, здійснювану спочатку вголос, а потім і "про себе". Далі відбуваються переходи до конкретно-понятійного мислення і до його абстрактної форми та ін.

Вроджені елементарні безумовно-рефлекторні емоції (задоволення, незадоволення, гнів тощо), пов'язані з органічними потребами людини, доповнюються умовно-рефлекторними емоціями, які виникли внаслідок становлення вторинних, специфічно людських потреб.

Вироблення загальних психічних властивостей особистості.

Розвиток психічних процесів, формування різних видів діяльності зумовлює становлення психічних властивостей людини, які є потенційною формою існування перших, їх збереженням навіть тоді, коли вони актуально не функціонують. До психічних властивостей відносять розумові, емоційні, вольові, моральні і трудові якості, характерні особливості свідомості і самосвідомості людини тощо.

Саме формування системи таких властивостей свідчить про становлення особистості, розвиток здатності людини виділяти себе з оточуючого середовища, усвідомлювати буття, виходити за межі минулого і теперішнього, проектувати майбутнє, передбачати не лише найближчі, а й віддалені наслідки своїх дій, усвідомлювати норми суспільної поведінки і керуватися ними тощо.

Розвиток людської психіки включає і зміни особистості в цілому, тобто формування її загальних властивостей, зокрема властивостей особистісної спрямованості, особливостей психологічної структури діяльності та розвинутість механізмів свідомості.

Переходи від нижчих до вищих форм психічного життя.

Зазначимо також, що психіка розвивається як дедалі складніша і структурно організованіша динамічна система, тобто процес її розвитку йде від окремих елементів до цілого, від структурно нижчого до вищого цілого шляхом диференціації наявних структур, виділення окремих функцій і нової їх інтеграції у нове ціле (І. М. Сеченов).

З огляду на проведені дослідження розвиток психіки доцільно розглядати як необоротну послідовність дедалі складніших структур, в якій генетичне пізніші структури виникають з більш ранніх і включають їх у себе у зміненому вигляді. Немає генезису без структури, як немає і структури без генезису (Ж. Піаже).

Безумовно-рефлекторна система роботи мозку дитини є основою виникнення первісної психічної структури, а кожна нова психічна структура утворюється з того, що вже є в психіці, і того, що людина засвоює з оточуючого середовища. При цьому генетично більш ранні структури не зникають з появою пізніших, і принципова можливість повернення до них зберігається.

Закономірності психічного розвитку. Серед основних закономірностей психічного розвитку людини передусім назовемо нерівномірність цього процесу, сутність якої полягає в тому, що навіть

за найсприятливіших зовнішніх умов різні психічні явища формуються з різною швидкістю.

Для становлення окремих видів психічної діяльності існують найбільш сприятливі, так звані сензитивні періоди (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв). Причину такої сензитивності можна вбачати в біологічному дозріванні мозку, а також у необхідності обов'язкової сформованості певних психічних процесів, на основі яких формуються інші.

Друга закономірність розвитку психіки людини полягає в її інтеграції, переході від малосистематизованого з'єднання фрагментарних психічних процесів і станів до чітко окреслених процесів, станів та якостей особистості (М. Д. Левітов), вироблення дедалі більшої цілісності і стійкості психіки.

Серед закономірностей розвитку психіки назвемо також її пластичність і компенсацію, які полягають у цілеспрямованому формуванні психіки індивіда через навчання і виховання шляхом заміни однієї функції іншою, менш розвинутою, сильнішою за своїм розвитком. Фізіологічною основою цього є пластичність нервової системи.

2.3. РУШІЙНІ СИЛИ РОЗВИТКУ ПСИХІКИ

Природне і соціальне у психічному розвитку. Не можна зрозуміти закономірності онтогенезу людини на основі даних лише біології або ж етнографії чи психології (І. С. Кон). Природна (органічна) основа створює передумови цього процесу, а визначальними факторами психічного розвитку виступає соціальне середовище, насамперед планомірне, цілеспрямоване навчання і виховання.

Так, генотип визначає анатомо-фізіологічну структуру людського організму, його морфологічні і фізіологічні ознаки, стать, будову нервової системи, стадії дозрівання, деякі індивідуальні морфологічні і функціональні особливості (певну групу крові, особливості обміну речовин, динамічні властивості нервових процесів та ін.), вроджені безумовно-рефлекторні мозкові структури, які регулюють перші акти поведінки дитини, пов'язані з її органічними потребами, тощо.

Фонд успадкованих потреб і актів поведінки у дитини дуже обмежений, але її нервова система потенційно містить спадкове зумовлені величезні потенції утворення нових потреб, форм поведінки та необхідних для цього нервових механізмів. Вони і є природною основою активності людини, її спроможності навчатись і виховуватись.

Так, найбільш елементарні, генетичне успадковані природні психічні функції слід відрізняти від надзвичайно складної психічної діяльності людини, яка формується впродовж усього її життя. Перші (їх ще часто називають задатками) з ще не завершені психічні властивості, а природні потенції їх виникнення і розвитку,

які реалізуються винятково за допомогою засобів, створюваних людською спільнотою.

Тут уже йдеться про соціальну спадковість, коли дитина засвоює соціальний досвід через спілкування з дорослими, навчання, виховання, спільну трудову діяльність. Саме цей, соціальний шлях впливу родової історії життя людства на онтогенез людської психіки визначає процес соціалізації індивіда, тобто його розвиток як соціальної істоти, як особистості.

Зовнішні та внутрішні умови розвитку. Психічний розвиток визначається єдністю зовнішніх і внутрішніх умов. До перших відносять умови природного і соціального середовища, в яких людина проживає, навчається, працює, реалізує потенціальні можливості свого розвитку. Однак дія зовнішніх умов на цей процес завжди опосередкована внутрішніми умовами (С. М. Рубінштейн).

Зовнішні та внутрішні умови не лише протилежні, а й взаємопов'язані, переходять одні в інші. Так, відбувається "інтеріоризація" практичних, мовних дій, формується здатність оперувати об'єктами подумки (тобто зовнішнє, об'єктивне стає внутрішнім, суб'єктивним). Водночас формується спроможність виводити психічні процеси назовні, об'єктувати їх, "екстеріоризувати".

У ході розвитку змінюється також співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов, набуваючи свого неповторного виявлення на кожній стадії цього процесу.

Внутрішні суперечності і рушійні сили розвитку психіки.

Людська психіка розвивається як система, що сама себе вдосконалює (І. П. Павлов). Постійно порушується і знову відновлюється рівновага між організмом і середовищем, причому стан рівноваги є тимчасовим, а процес урівноважування – постійним. Суперечності, що виникають при цьому, спонукають організм до активності, спрямованої на їх подолання, на відновлення рівноваги.

"Зняття" одних суперечностей приводить до появи інших, які, у свою чергу, ведуть до нових дій, до подальшого вдосконалення діяльності особистості.

Психіка, свідомість дитини, таким чином, розвивається внаслідок її власної діяльності з освоєння об'єктивної дійсності, діяльності, яка опосередкована взаєминами з дорослими.

Розглядаючи цю схему, зазначимо, що зовнішні суперечності, тобто суперечності між людиною і навколишнім середовищем, самі по собі ще не є джерелом розвитку. Лише тоді, коли вони інтеріоризуються, стають внутрішніми, породжують у самій людині протилежні тенденції, що вступають у боротьбу між собою, вони стають джерелом її активності, спрямованої на подолання внутрішніх суперечностей шляхом вироблення нових способів поведінки (Г. С. Костюк).

Як на основну суперечність, що закономірно виявляється на всіх вікових етапах і по-новому визначає розвиток особистості на кожному з них, Г. С. Костюк вказує на розходження між новими по-

потребами, цілями, прагненнями особистості та досягнутим рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення, причому в соціальних умовах процес оволодіння останніми здебільшого відстає від розвитку перших.

Не менш важлива і та обставина, що на ранніх етапах розвитку зазначена суперечність внутрішніх тенденцій, що відбуваються в житті людини, як правило, не усвідомлюється (Г. С. Костюк). Лише на пізніших етапах вона стає предметом самоусвідомлення, переживається як невдоволеність людини собою, як поява прагнення до її подолання тощо.

Конкретизуючи сказане, зупинимось на деяких типових проявах цієї основної суперечності. Так, навчальна діяльність систематично створює розходження між новими пізнавальними цілями, завданнями і вже освоєними учнями способами дій, між новими ситуаціями і попереднім досвідом, між освоєними вже узагальненнями і новими фактами тощо. Ці суперечності розв'язуються шляхом оволодіння новими способами дій, більш досконалими операціями, узагальненими прийомами розумової діяльності.

Мотиваційна сторона розвитку особистості, як правило, випереджує операційну і змістовну, спонукаючи до вдосконалення останніх.

Існують розходження між бажаним, очікуваним, і наявним, теперішнім. Суперечності виникають і між досягнутим рівнем розвитку людини й способом її життя, місцем у суспільстві. Вироблення нових мотивів діяльності особистості включає боротьбу старого і нового, вироблення спроможності підпорядковувати безпосередні мотиви більш віддаленим, опосередкованим мотивам діяльності тощо.

Становлення окремих сторін психіки також породжує безліч суперечностей, зокрема при переході від перцептивного до мислительного пізнання дійсності, від нижчих до вищих ступенів розвитку мислення і мовлення, від аналітичного розрізнення ознак об'єктів до їх синтетичного відображення тощо.

Д. Б. Ельконін вважав, що психічний розвиток проходить у формі оволодіння дитиною діяльностями двох типів: такими, в рамках яких відбувається орієнтація в основних смислах людської діяльності та освоєння цілей, мотивів і норм взаємин між людьми (безпосередньо-емоційне спілкування немовляти з дорослим, рольова гра дошкільнят, інтимно-особистісне спілкування підлітків), і тими, в яких освоюються суспільне вироблені способи дій з предметами та еталони виділення в предметах тих чи інших сторін (маніпулятивно-предметна діяльність дитини раннього віку, учбова діяльність молодших школярів, учбово-професійна діяльність старших школярів).

Невідповідність потребно-мотиваційної сфери дитини, яка формується через діяльності першого типу, та її операційно-технічних можливостей, якими дитина оволодіває через діяльності другого

типу, й становить визначальну рушійну суперечність психічного розвитку дитини.

Посилення названої розбіжності викликає зміну провідної діяльності, в якій передусім і формуються необхідні для її подолання психічні новоутворення.

О. М. Леонтьєв виокремлює такі ознаки провідної діяльності: виникають і диференціюються нові види діяльності; перебудовуються і формуються окремі психічні функції; визначаються зміни особистості.

Кожному періоду дитинства відповідає своя провідна діяльність, а саме: безпосередньо-емоційне спілкування з дорослим для немовлят, предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому віці, рольова гра у дошкільний період, учбова діяльність для молодших школярів, інтимно-особистісне спілкування для підлітків, учбово-професійна діяльність для періоду ранньої юності (Д. Б. Ельконін). Таке визначення провідних видів діяльності не є загальноприйнятим. Наприклад, Д. 1. Фельдштейн вважає, що провідною діяльністю підліткового віку є розгорнута суспільно корисна діяльність у всіх її формах (трудова, суспільно-організаційна, художня, спортивна, учбова). М. С. Каган наполягає, що для періоду ранньої юності провідною є ціннісно-орієнтаційна діяльність свідомості, пошук смислу життя, самостійне визначення всіх моральних, політичних і естетичних ідеалів та ін.

Зауважимо, що в усіх цих підходах до осмислення проблеми психічного розвитку вказується на різні суперечності, але всі вони, поза сумнівом, є джерелами такого розвитку.

2.4. НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ І РОЗВИТОК ПСИХІКИ

Згідно з теорією Ж. Піаже, онтогенез психіки, розвиток інтелекту це стихійний процес, підпорядкований природному визріванню операціональних структур, які, у свою чергу, формуються на основі предметно-життєвого досвіду дитини. Відповідно до зростання і ускладнення досвіду дитини з матеріальними діями відбуваються інтеріоризація предметних дій, перетворення останніх на розумові операції. З огляду на сказане процес навчання має пристосовуватися до наявного, вже досягнутого рівня психічного розвитку дитини, визначатися ним.

Принципово іншим є підхід, що впливає з культурно-історичної концепції розвитку людської психіки Л. С. Виготського і послідовно розробляється у вітчизняній психології (Л. І. Божович, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Н. О. Менчинська, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, Д. Б. Ельконін та ін.).

Нагадаємо, що Виготський зазначав: вирішальна роль у виникненні вищих психічних функцій належить процесу оволодіння дитиною суспільним досвідом (знаряддями, знаками та словами, що узагальнено означають об'єкти).

Кожна вища функція опосередкована словами і знаряддями, во-

на зароджується спочатку як соціальний, міжіндивідний зовнішній акт, що стає надалі індивідуальним, внутрішнім актом. Здійснюється формування психічних функцій у дитини шляхом її "вростання" у людську культуру, яке розпочинається в ранньому дитинстві.

З концепції Виготського випливає ряд визначальних для розуміння цієї проблеми ідей, зокрема положення про стадіальність розвитку психічних функцій, про інтеріоризацію як основний механізм цього процесу (зовнішній досвід переходить у внутрішній план, а діяльність, що забезпечує його засвоєння, змінюється за формою від зовнішньої, практичної до внутрішньої, розумової), про розрізнення серед засвоюваних дитиною понять про дійсність емпіричних і теоретичних та ін.

Виготський сформулював тезу про єдність навчання і розумового розвитку, про те, що добре організоване навчання спричиняє розвиток, що воно викликає до життя психічні процеси, які без цього взагалі не можуть виникнути і не виникають.

У численних експериментальних дослідженнях було показано провідну, визначальну роль навчання у розвитку чуттєвого пізнання, практичних дій і довільної регуляції поведінки (О. В. Запорожець), пам'яті (П. І. Зінченко), мислення і мовлення (Г. С. Костюк, О. М. Раєвський, Д. Ф. Ніколенко) тощо.

У цілісному процесі розвитку дитини під час навчання можна виділити три основні та взаємопов'язані сторони: розвиток знань і способів діяльності під час навчання; розвиток психологічних механізмів використання освоєних способів; розвиток загальних властивостей особистості (спрямованості, психологічної структури діяльності, свідомості і мислення).

Найважливіші зміни в розвитку особистості у процесі навчання зумовлені ускладненням знань і способів діяльності. Змінюючи зміст навчання, тобто характер знань і способів діяльності, які передаються дітям, можна істотно змінювати хід їх розвитку.

Так, включення до змісту навчання спеціальних засобів (еталонів форми, кольору, моделей, схем тощо) приводить до принципових змін тих стадій інтелектуального розвитку, які традиційно розглядалися (зокрема, у концепції Піаже) як абсолютні та незмінні (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін).

Скажімо, логічні операції, які, як вважав Піаже, розвиваються лише в 11-12 років, стають доступними вже для дошкільнят за умови застосування в роботі з ними зразків-еталонів для групування предметів за певною ознакою. Останнє істотно змінює у дітей механізми і стадії розвитку операцій класифікації.

Знання це складна структура, в якій виділяють особливі задачі, об'єкти і операції (сукупність останніх утворює спосіб розв'язання задач). Під час навчання відбувається засвоєння певних задач і способів їх розв'язання. Від узагальненості способу залежить можливість вирішувати ширше коло задач.

Психологічні механізми розв'язання певних задач включають як специфічні для окремих навчальних предметів операції, так і більш

узагальнені прийоми розумової діяльності (абстрагування, порівняння, аналіз, синтез). Останні не лише виявляються в учбовій діяльності, а й формуються в ній.

Становлення узагальнених психологічних механізмів, що лежать в основі використання способів і знань, це лише один бік розвитку в процесі навчання. Останній включає також розвиток загальних властивостей особистості, передусім формування спрямованості особистості, психологічної структури діяльності та механізмів свідомості.

З розмаїття ситуативних мотивів, притаманних учінню дітей і підлітків, поступово виокремлюється провідна спрямованість, яка й визначає основні особливості їхньої поведінки. Одним властиві учбова спрямованість, прагнення відповідати вимогам вчителів, отримувати гарні оцінки. Для інших характерні пізнавальна спрямованість, орієнтація на отримання нових знань, вирішення різноманітних задач тощо. А треті надають найбільшого значення взаємостункам з оточуючими, і їхні дії детермінуються досягненням певної позиції у групі однолітків або ж у взаєминах з дорослими. Провідна особистісна спрямованість, у свою чергу, визначає багато інших важливих сторін психічного розвитку.

Для керованої навчання діяльності характерна складна психологічна структура. До неї входять мета (завдання) з уявлення про те, що має бути отримано в результаті діяльності, мотив з те, задля чого здійснюються діяльність, операції і способи, необхідний для перетворення об'єкту, об'єкт з той матеріал, перетворення якого приводить до потрібного результату, результат з прогресивні психічні зміни в учнів як суб'єктів цієї діяльності. Названі компоненти не лише виявляються в учбовій діяльності і регулюють її, а й формуються в ній, що спричинює розвиток загальної поведінки особистості (її цілеспрямованості, організованості, довільності тощо).

У процесі навчання змінюються також зміст, структура і механізми ідеального відображення дитиною навколишньої дійсності, розвивається її мислительна діяльність, поступово формуються поняття та системи понять, виробляється вміння аналізувати як абстрактні, теоретичні, так і конкретні ознаки, синтезувати їх у певний загальний зміст та ін. Зростає рівень рефлексії, усвідомлення дитиною своїх дій з предметами, предметів у їх різних властивостях і, нарешті, усвідомлення самого себе, власного "Я".

2.5. ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

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

Відомо, що вікові психологічні особливості розвитку зумовлені конкретно-історичними умовами розвитку, спадковістю, певною мірою характером виховання, особливостями діяльності та стосунків

з іншими людьми, що впливає передусім на специфіку переходу від одного вікового періоду до іншого. Саме тому, що навчання і виховання організовує діяльність дітей поетапно, керує нею на основі нагромадженого досвіду, прагнучи враховувати наявні психофізіологічні можливості, періоди психічного розвитку дитини виявляються тісно пов'язаними зі ступенями навчання і виховання.

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

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

Такими періодами є ранній (від народження до трьох років) і дошкільний (з трьох до семи років) вік; молодший шкільний вік (з семи до десяти років); середній шкільний, або підлітковий, вік (з десяти до п'ятнадцяти років); старший шкільний, або юнацький, вік (з п'ятнадцяти років і до досягнення зрілості). У кожному періоді до того ж виділяють стадії і фази, які не мають однозначних назв.

Кожному періоду відповідають також свої характерні особливості фізичного розвитку індивіда.

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

ПЕРЕВІР СВОЇ ЗНАННЯ

Який зміст вкладається в поняття "розвиток" і "формування" у віковій психології? Які ви знаєте кількісні та якісні зміни людської психіки? Поясніть відмінність між ними.

Назвіть основні закономірності розвитку психіки і дайте їм характеристику.

Назвіть основні фактори розвитку особистості і дайте їм характеристику.

Рушійними силами психічного розвитку індивіда є ...

Як розв'язується проблема співвідношення розвитку особистості з навчанням і вихованням в сучасній психології?

На основі яких критеріїв визначають вікові періоди розвитку?

ЛІТЕРАТУРА

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1997. 3 Гл. 1310.

Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. К., 1976. 3 Розділ II.

Возрастная й педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. 3 М., 1979.- Сл. II.

Коломийський Н. Л. Психологічні основи розвиваючого навчання // Рад. шк., 1979. 3 № 3.

Кон Й. С. Психология ранней юности. 3 М., 1989. 3 Гл. I, II.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. 3 К., 1989.

Кулагина Й. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет).- М., 1997.- Сл. 2-5.

Практикум по возрастной й педагогической психологии / Под ред. А. Й.

Щербакова. 3 М., 1987. 3 Тема 3.

Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. 3 М., 1987. 3 Ч. 1.

Психология современного подростка / Под ред. Д. Й. Фельдштейна. 3 М., 1987.- Гл. 1, 2.

Хрвстомаїпія по возрастной й педагогической психологии. 3 М., 1981.

ТЕМА 3 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Особливості психічного розвитку немовляти

3.2. Початковий розвиток особистості на етапі раннього дитинства

3.3. Психологічні особливості розвитку особистості дитини дошкільного віку

3.4. Психологічна готовність дітей до школи. Шестирічні діти

3.1. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НЕМОВЛЯТИ

Період розвитку дитини від народження до одного року називають стадією немовляти. В ній виділяють надзвичайно важливу фазу новонародженості (від моменту народження до одного-двох місяців). Фізично вже відокремившись від матері, дитина ще тільки має адаптуватися до зовсім інших умов життя (звикнути отримувати кисень з повітря, ззовні приймати їжу, перетравлювати її, виділяти непотрібні організму речовини тощо).

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

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

По суті новонародженість є тим періодом у житті людини, коли

ще можна спостерігати в "чистому вигляді" вроджені, інстинктивні форми поведінки, спрямовані на задоволення органічних потреб людини (в кисні, їжі, теплі тощо).

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

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

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

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

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

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

Поступово на появу дорослого у дитини виробляється специфічна емоційно-рухова реакція з "комплексом пошмавлення" (Н. Фігурін, М. Денисова), яку прийнято вважати початком другої фази розвитку немовляти. Дитина вже спроможна зосереджуватись на об'єктах зовнішнього світу, у неї з'явилася вибіркова емоційна спрямованість на людей, вона освоїла деякі засоби спілкування з ними.

Тепер поведінка немовляти зумовлюється вже не органічними потребами, а передусім соціальною за своєю природою потребою у людині, у спілкуванні з нею, тобто психічний розвиток немовляти набуває суто людського характеру, здійснюючись під час і внаслідок взаємодії з дорослими.

Так, швидко формуються форми активності і функції, які мають забезпечувати задоволення природних і нових (передусім у спілкуванні з дорослими, у нових враженнях) потреб дитини. Інтенсивно розвивається нервова система. У ході утворення тимчасових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку здійснюються про-

цеси аналізу і синтезу зовнішніх сигналів.

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

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

Поряд із формуванням хватання у дитини розвивається спроможність здійснювати й інші прості маніпуляції з предметами (кидати, трясти, стукати тощо), що є основою для ознайомлення з різноманітними властивостями речей та розвитку процесів сприймання. Змінюється характер психічної активності, поступово з'являється тенденція до довільності діяльності та наслідування дій дорослих, що свідчить про інтенсивний розвиток інтелекту.

Постійно взаємодіючи з дорослим, дитина починає реагувати на його мовлення, розуміти його слова.

Водночас зростає ініціатива дитини у спілкуванні з дорослим.

Гудіння (мимовільна неусвідомлена гра звуками "а-а-а", "е-е-е" тощо) після шести-семи місяців змінюється лепетанням, тобто багаторазовим повторенням складів на зразок "ба-ба-ба", "а-ма-ма", а після дев'ятого місяця дитина вже починає відповідати дорослому звуками, повторюючи ті, які чує від нього.

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

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

А вже наприкінці першого року життя слово дорослого починає виконувати функції регулювання поведінки дитини.

3.2. ПОЧАТКОВИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ РАНЬОГО ДИТИНСТВА

Інтенсивне фізичне зростання дитини на етапі раннього дитинства (від одного до трьох років) триває, хоч його темпи дещо сповільнюються. Поряд із загальним зростанням відбувається анатомічне формування і функціональний розвиток тканин та органів.

Швидко збільшується вага. Змінюється співвідношення між величиною голови, тулуба та кінцівок. Вже до двох років у дитини прорізаються молочні зуби. Розвиваються органи дихання та кровообігу тощо.

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

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

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

Маніпулятивна діяльність поступово замінюється предметними діями, пов'язаними з оволодінням виробленими людьми способами користування предметами. Їхні функціональні властивості (одні предмети, як, наприклад, пірамідки, коробочки, конструктори тощо, вимагають твердо визначеного способу дій; для інших з їх можна назвати предметами-знаряддями (молоток, олівець, ложка та ін.) з спосіб використання жорстко фіксується їх соціальним призначенням) відкриваються дитині лише через навчаючий вплив дорослого. Саме оволодіння предметною діяльністю найсуттєвіше впливає на психічний розвиток дитини в цьому віці.

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

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

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

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

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

Основу розумового розвитку становить оволодіння дитиною но-

вими видами дій сприйманнями, мислительних дій.

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

Розширюється коло об'єктів, що привертають увагу малюка.

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

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

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

Значні зрушення спостерігаються і в пам'яті дитини, яка фіксує набутий сенсорний, моторний і емоційний досвід, забезпечуючи тим самим цілісність психічного розвитку.

Перші якісні зміни відбуваються в усіх основних процесах пам'яті (запам'ятовуванні, зберіганні та відтворенні). Стрімко розширюється коло об'єктів, які впізнає дитина, а саме впізнання стає дедалі диференційованішим.

Значні зміни в мнемонічних процесах вносить мовлення, створюючи можливості групувати елементи досвіду, означати їх словами, міцно закріплювати та оперативно відтворювати.

Збільшується тривалість збереження вражень у пам'яті дитини.

Трохи пізніше порівняно з упізнанням розвивається у малюків така активна форма відтворення, як згадування.

Процеси пам'яті мають загалом ще мимовільний характер, однак розуміння дитиною слів і оволодіння активним мовленням вже робить можливими перші прояви довільності.

У поведінці дитини, в її діях з іграшками, в перших спробах малювати виявляються образи її уяви, хоча їх вкрай важко відокремити від образів пам'яті. На третьому році життя дитини активізується репродуктивна уява, що проявляється, наприклад, у перенесенні вже відомих дій у нову ситуацію тощо.

У предметних практичних діях дитини зароджується і її мислення, перші прояви якого відносять на кінець першого року життя.

Мислити дитина поки що може лише про ті предмети, які вона бачить, з якими щось робить, її мислення здійснюється в наочній ситуації практичними діями [наочно-дійове мислення} і тільки тоді,

коли дитина натрапляє на перешкоди в досягненні наочно сприйманої та бажаної мети, спосіб досягнення якої їй невідомий. Дитина вчиться мислити, вдаючись до практичного аналізу (розламає іграшки, щоб з'ясувати, що в них усередині), практичного синтезу (складає новий об'єкт з деталей конструктора), відкриваючи для себе нові властивості об'єктів у процесі практичного та мовного спілкування з дорослими, тощо. Перші узагальнення в цьому віці робляться на основі окремих, найпримітніших, часто несуттєвих ознак.

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

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

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

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

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

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

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

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

Все це призводить до розвитку прагнення дитини бодай у вузьких межах своїх можливостей діяти самостійно, без допомоги дорослих ("Я сам"). Цей період прийнято вважати критичним {"криза трьох років"}, оскільки дорослі зіштовхуються з труднощами у

взаємовідносинах з дитиною, яка може стати вкрай впертою. В основі цієї кризи з об'єктивна суперечність між новою тенденцією дитини до самостійного задоволення своїх потреб та прагненням дорослого зберегти старий стиль стосунків і обмежити тим самим активність дитини.

Описана криза є, зрозуміло, тимчасовою, але пов'язані з нею новоутворення (відокремлення себе від оточуючих, порівняння себе з іншими тощо) з важливий етап у психічному розвитку дитини. Прагнення дитини цього віку до самостійності може знайти найбільш продуктивне вирішення у формі гри, тому "криза трьох років" і розв'язується шляхом переходу дитини до ігрової діяльності.

3.3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Впродовж дошкільного дитинства (від трьох до семи років) продовжується інтенсивне дозрівання організму дитини, що створює необхідні передумови для більшої самостійності, засвоєння нових форм соціального досвіду внаслідок виховання та навчання. Характерне для раннього віку стрімке збільшення росту та ваги дещо сповільнюється (прискорюючись знову наприкінці дошкільного віку). Важливого значення набуває певне окостеніння скелету при збереженні хрящової будови його окремих ланок, збільшення загальної ваги м'язів (розвиток великої мускулатури випереджує формування функцій дрібних м'язів руки). Удосконалюється діяльність серцево-судинної системи.

Відбуваються подальші морфологічні зміни в будові головного мозку, зростає його вага, посилюється регулятивний вплив кори великих півкуль на функціонування лідкірки, утворюються складні умовні рефлексі, в яких провідну роль відіграє слово, тобто інтенсивно формується друга сигнальна система.

Дошкільний вік характеризується виникненням нової соціальної ситуації розвитку р.т.т.т. У неї вже з'являється коло елементарних обов'язків. Змінюються взаємини з дорослими, набуваючи нових форм, при яких спільні дії поступово заміщуються самостійним виконанням вказівок.

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

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

Внутрішня позиція дошкільника стосовно інших людей характеризується передусім зростим усвідомленням власного "Я" і своїх вчинків, величезним інтересом до світу дорослих, їхньої діяльності та взаємовідносин.

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

віці освоєння зовнішнього світу.

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

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

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

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

Мотиви гри лежать у самому її змісті. Виконувані в ній дії самі по собі цікаві дитині, вони зумовлені її безпосередніми спонуканнями, потребами та інтересами. Дитину цікавить не так результат, як сам процес гри. Разом з тим у грі є активне прагнення до певної мети, оперування предметами, розмови, стосунки з іншими людьми тощо, що й зумовлює результативність гри, яка виражається передусім не в матеріальних продуктах, а в тих пізнавальних, емоційних та інших надбаннях, що складаються в дитини у процесі ігрової діяльності.

Гра дошкільнят є засобом відображення навколишньої дійсності, способом оволодіти діяльністю та взаємовідносинами дорослих, по-іншому недоступні для дитини.

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

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

Гра на цьому етапі символічна за своїм змістом, що суттєво впливає на розвиток дитячої психіки. Так, досвід використання си-

мволів, заміщення одних об'єктів іншими допомагає в майбутньому оволодівати соціальними знаками. Розвиток символічної функції і формує класифікаційне сприймання, суттєво розвиває змістовну сторону інтелекту та інші суто людські якості.

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

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

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

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

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

Трудова діяльність. Дошкільнят вже привчають до виконання окремих трудових завдань, причому розпочинають цю роботу в ігровій формі. Відсутність диференціації гри та праці з характерна особливість трудової діяльності молодших дошкільнят, яка до певної міри зберігається і в середньому та старшому дошкільному віці.

Проте в останніх випадках інтерес до процесу діяльності вже поєднується з інтересом до її результатів і того значення, яке їхня праця має для інших. Діти можуть усвідомлювати обов'язковість трудових завдань і привчаються їх виконувати не тільки внаслідок зацікавленості, а й через розуміння важливості для інших людей.

Наголосимо, що спрямованість трудових дій дітей винятково визначається тим, як вона організується та мотивується дорослими.

Особливості учіння. Дошкільник набуває власного досвіду і засвоює доступний йому досвід інших, спілкуючись з дорослими, граючи в рольові ігри, виконуючи трудові доручення тощо, тобто він повсякчас вчиться. Крім того, в цьому віці розпочинається опанування форм навчальної діяльності, спеціально спрямованої дорослими на засвоєння дітьми людського досвіду.

Учбова діяльність дітей являє собою спілкування з дорослими,

які не тільки активізують, спрямовують, стимулюють дії, а й керують процесом їх формування. Діти засвоюють знання, вміння і навички, вчаться необхідним для цього діям та операціям, оволодівають способами їх виконання. Серед таких дій назовемо передусім цілеспрямоване сприймання об'єктів, виділення та називання їх характерних ознак, групування предметів, розповідь про сприймане, складання оповідань, перелік предметів, малювання, читання, слухання музики тощо.

Роль навчання в розумовому розвитку дитини зростає, якщо забезпечується набування не окремих знань, а певної їх системи і формування потрібних для їх засвоєння дій (О. В. Запорожець та ін.).

Сенсорний розвиток. Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємопов'язані сторони З засвоєння уявлень про різноманітні властивості і зв'язки предметів та явищ і оволодіння новими діями сприймання, які дають змогу повніше і диференційованіше сприймати світ.

Вже в ранньому дитинстві у дитини нагромаджується певне коло уявлень про ті чи інші властивості предметів, і деякі з таких уявлень починають виконувати роль зразків, з якими порівнюються властивості нових предметів у процесі їх сприймання. Водночас починається перехід від предметних зразків, що базуються на узагальненні індивідуального досвіду дитини, до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів, тобто до вироблених людством уявлень про основні різновиди кожного виду властивостей і відношень (кольору, форми, розмірів предметів, їх положення в просторі, висоти звуків, тривалості проміжків часу тощо).

Поступове ознайомлення дітей з різними видами сенсорних еталонів та їхньою систематизацією З одне з найважливіших завдань сенсорного виховання в дошкільному віці. В основі такого ознайомлення має лежати організація дорослими дій дітей з обстеження та запам'ятовування основних різновидів кожної властивості, яка здійснюється передусім у процесі їх навчання малюванню, конструюванню, ліпленню та ін.

Паралельно організується запам'ятовування дитиною слів, якими означають основні різновиди властивостей предметів. Слово-назва закріплює сенсорний еталон, дає змогу більш точно й усвідомлено його використовувати. Але це відбувається за умови, що назви еталонів упроваджуються на основі власних дій дитини з обстеження та використання відповідних еталонів.

У цьому віці відбувається зниження порогів чутливості (зорової, слухової та ін.). Зростає гострота зору, спроможність розрізняти відтінки кольорів, розвивається звуковисотний та фонематичний слух, дотикові відчуття тощо. Всі ці зміни є результатом того, що дитина оволодіває новими способами сприймання, які мають забезпечити обстеження предметів та явищ дійсності, їх різноманітних властивостей та зв'язків.

Дії сприймання формуються залежно від оволодіння тими вида-

ми діяльності, які вимагають виявлення і врахування властивостей предметів та явищ. Так, розвиток зорового сприймання пов'язаний передусім із заняттям продуктивними видами діяльності (малюванням, аплікацією, конструюванням), фонематичне сприймання з мовним спілкуванням, а звуковисотний слух розвивається на музичних заняттях (за допомогою ігор-вправ, побудованих за принципом моделювання звуковисотних відношень).

Поступово сприймання виділяються у відносно самостійні дії, спрямовані на пізнання предметів та явищ навколишнього світу, на виконання перших перцептивних завдань.

Перцептивні дії, адекватні об'єкту, починають складатись у дітей приблизно у п'ять-шість років, їх характерною ознакою є розгорненість, включення в себе великої кількості рухів рецепторних апаратів, здійснюваних рукою чи оком.

Інтелектуальний розвиток. У тісному зв'язку з удосконаленням сприймання розвивається і мислення дитини. Як уже зазначалося, наприкінці раннього дитинства на основі наочно-дійової форми мислення починає складатися наочно-образна форма.

Тепер відбувається її подальший розвиток. Виникають нові її форми. Мислення стає образно-мовним, тобто таким, що спирається на образи уяви і здійснюється за допомогою слів. Все це свідчить про те, що мислення набуває певної самостійності, поступово відділяється від практичних дій, стає розумовою дією, спрямованою на розв'язання пізнавальної мислительної задачі.

Зростає роль мовлення у функціонуванні мислення, бо саме воно допомагає дитині подумки ("про себе") оперувати об'єктами, зіставляти їх, розкривати їх властивості та відношення, виражаючи цей процес та його результати в судженнях і міркуваннях. Мотивами такої діяльності є прагнення зрозуміти явища навколишньої дійсності, з'ясувати їх зв'язки, причини виникнення тощо.

Діти чутливі до суперечностей у своїх судженнях, вони поступово вчаться узгоджувати їх, міркувати логічно. Необхідною умовою цього є достатня обізнаність з об'єктами, про які йдеться в їхніх міркуваннях.

Розвиток мислення дітей дошкільного віку значно прискорюється, якщо він відбувається не стихійно, а в умовах цілеспрямованого і правильно здійснюваного керування з боку дорослих цим процесом.

Розвиток мислення тісно пов'язаний із суттєвими позитивними зрушеннями у мовленні дошкільнят. Швидко зростає словник, обсяг його до семи років становить 3500-34000 слів. Окрім іменників та дієслів у ньому дедалі більше місця займають прикметники, займенники, числівники та службові слова, їх співвідношення відповідає мові, якою дитина оволодіває.

Діти загалом опановують фонетичну побудову рідної мови, навчаються вільно артикулювати окремі звуки та поєднувати їх у звукосполучення.

Упродовж дошкільного віку діти досягають значних успіхів в оволодінні граматиною, структурою простих та складних речень. Відбувається подальша диференціація функцій мовлення. До функції спілкування додається планування та регуляція своєї діяльності за допомогою мовлення. Засобом планування мовлення стає, коли пересувається з кінця дії на її початок, а засобом довільної регуляції з коли дитина навчається виконувати вимоги, сформульовані за допомогою мовлення (А. О. Люблінська, О. Р. Лурія). В останньому процесі складається внутрішнє мовлення, яке стає засобом формування і функціонування внутрішніх розумових дій. Поява внутрішнього мовлення є ознакою розвитку в дитини словесно-логічного мислення, яке виділяється з практичної діяльності.

Внутрішнє мовлення з наслідок інтеріоризації голосного мовлення і засіб перетворення зовнішніх практичних дій на внутрішні. Стосовно дошкільного віку йдеться лише про генетичне ранні і специфічні форми внутрішнього мовлення (воно виконує психологічно внутрішні функції з опорою на зовнішню діяльність).

У дошкільників починає формуватися довільна увага. Вони вже можуть вирізняти об'єкти, що відповідають потребам їхньої діяльності, й спеціально зосереджуватись на них. Мимовільна увага при цьому не зникає, вона продовжує розвиватися, набуваючи більшої стійкості та обсягу.

Уже в дошкільному віці починає реально формуватися особистість дитини, причому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, у свою чергу, детерміновано соціальним оточенням, насамперед типовими для даного етапу розвитку взаємовідносинами з дорослими.

Джерелом емоційних переживань дитини є її діяльність, спілкування з оточуючим світом. Освоєння в дошкільному дитинстві нових, змістовніших видів діяльності сприяє розвитку глибших і стійкіших емоцій, пов'язаних уже не лише з близькими, а й з віддаленими цілями, не тільки із сприйнятими, а й з уявленими об'єктами.

Діяльність породжує передусім позитивні емоції, причому своєю метою, змістом, якого вона набуває для дитини, і самим процесом її виконання.

У зв'язку із задоволенням зростаючої потреби дошкільника в товаристві ровесників інтенсивно розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо).

Вже виникають інтелектуальні емоції. У процесі спілкування дитини з людьми формуються її моральні почуття. Урізноманітнюються прояви почуття власної гідності. Розвивається як самолюбство, так і переживання сорому, ніяковості.

Важливу роль у формуванні моральних почуттів відіграють дитячі уявлення про позитивні зразки поведінки. Вони дають дитині змогу передбачати емоційні наслідки своєї поведінки, заздалегідь

переживати задоволення від схвалення її як "хорошої" або ж невдоволення від оцінки її як "поганої". Таке емоційне передбачення має вирішальне значення у формуванні в дошкільника моральної поведінки (О. В. Запорожець).

Дошкільник починає відокремлювати себе від дорослого, диференціюючи себе як самостійну людську істоту. При цьому його поведінка зорієнтована на дорослого (його вчинки та стосунки з людьми) як зразок для наслідування.

Вирішальну роль у засвоєнні зразків поведінки відіграє та оцінка, яку значущі для дитини люди дають іншим дорослим, дітям, героям казок та розповідей тощо.

Орієнтованість поведінки дошкільника на дорослого зумовлює розвиток її довільності, оскільки тепер постійно стикаються як мінімум два бажання: зробити щось безпосередньо ("як хочеться") і діяти відповідно до вимог дорослого ("за зразком"). Виникає новий тип поведінки, який можна назвати особистісною.

Поступово розвивається певна ієрархія мотивів, їх супідрядність. Діяльність дитини починає спричинюватися не окремими спонуканнями, а ієрархічною системою мотивів, де основні та стійкі набувають провідної ролі, підпорядковуючи собі ситуативні спонукки. Пов'язано це з вольовими зусиллями, здійснюваними для досягнення емоційно привабливої мети.

Що старшими стають діти, тим рідше у їх поведінці афектні дії, і тим легше вони справляються з виконанням необхідних для досягнення мети дій.

На розвиток вольових якостей позитивно впливає гра. Відокремлюючись від дорослого, дошкільник вступає в більш активні взаємовідносини з однолітками, які реалізуються передусім у грі, де необхідно підпорядковуватися певним правилам, обов'язковим для всіх, виконувати наперед визначені певні дії.

Ігрова діяльність надає сенсу вольовому зусиллю, робить його ефективнішим. Позитивно впливає на розвиток волі у цьому віці продуктивна та трудова діяльність дитини.

Дошкільник робить перші кроки в пізнанні самого себе, у розвитку самосвідомості. Об'єктами його самопізнання стають окремі частини тіла, дії, мовні акти, вчинки, переживання та особистісні якості.

З розвитком довільності психічних процесів стає можливим їх усвідомлення, що служить основою саморегуляції.

У спільній грі, під час виконання різноманітних завдань діти порівнюють свої досягнення з досягненнями інших, оцінюють не лише наслідки своєї роботи, а й себе самих, свої можливості, вчать контролювати себе та ставити перед собою конкретні вимоги.

Самооцінка дитиною власних вчинків, умінь та інших якостей формується на основі оціночних суджень дорослих. З віком зростає об'єктивність дитячих самооцінок.

Характерною є схильність дитини до самоствердження спочатку

в очах дорослих, потім однолітків, а тоді вже і у власних очах.

3.4. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ. ШЕСТИРІЧНІ ДІТИ

Найважливішим наслідком психічного розвитку дитини дошкільного віку є формування психологічної готовності до шкільного навчання. По суті її становлення свідчить про завершення періоду дошкільного дитинства.

У складному комплексі якостей, з яких складається така готовність, можна виділити мотиваційну, розумову та емоційно-вольову компоненти.

Більшість дітей наприкінці дошкільного віку прагне стати школярами, пов'язуючи це бажання передусім із зовнішніми ознаками зміни свого соціального статусу (портфель, форма, власне робоче місце, нові взаємини тощо).

Однак справжня мотиваційна готовність зумовлюється пізнавальною спрямованістю дошкільника, яка розвивається на основі властивій дітям допитливості, набуваючи характерних рис перших пізнавальних інтересів (прагнення пізнавати те нове, що несе в собі школа, бажання опанувати грамоту, читання та ін.).

Якщо ж така пізнавальна активність не сформована, дітей приваблюють різноманітні сторонні мотиви, пов'язані із сприйманням школи як місця для розваг, що спричинює неспроможність дитини взяти на себе обов'язки учня.

Навчання в сучасній школі вимагає також розумової готовності. Вони приходять до школи з досить широким колом знань і умінь, а головне з розвинутими сприйманням і мисленням (вони вже мають освоїти операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, групування тощо), які дозволяють систематично спостерігати за предметами та явищами, виокремлювати в них істотні особливості, міркувати і робити висновки.

Крім того, діти вже мають володіти початковими навчальними вміннями (концентрації уваги не на результаті, а на самому процесі виконання навчальних завдань, самоконтролю, самооцінки та ін.).

Велику роль відіграє й емоційно-вольова готовність, зокрема вміння дошкільника доволі керувати своєю поведінкою, пізнавальною активністю, спрямовувати її на розв'язання учбових задач тощо. Навчання в школі має бути для нього джерелом позитивних емоцій, що допоможе знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, у своїх силах. Важливо, щоб ці позитивні емоції пов'язувались із самою учбовою діяльністю, її процесом та першими результатами.

За деякими даними (О. Є. і Г. Г. Кравцови), майже третина дітей семирічного віку не зовсім готова до школи. Особливо часто виявляється недостатня сформованість окремих компонентів психологічної готовності. Все це вимагає певного коригування з боку педагогів.

Окремою є проблема шестирічних дітей. Залишаючись за рів-

нем свого психічного розвитку дошкільниками, багато з них вступає до школи і включається в учбову діяльність.

Так, у шестирічних дітей ще зберігаються притаманні дошкільному віку особливості мислення: у них домінує мимовільна пам'ять, внаслідок чого запам'ятовується не те, що потрібно, а те, що цікаве; специфіка уваги уможливорює продуктивне виконання певної роботи не більш як упродовж 10-15 хвилин; особливості мислення зумовлюють прагнення вивчати все передусім в наочно-образному та наочно-дієвому аспектах.

Однак важливою особливістю психічного розвитку старшого дошкільника є і гостра чутливість (сенситивність) як до засвоєння морально-психологічних норм і правил поведінки, так і до оволодіння цілями і способами систематичного навчання.

Пізнавальні мотиви в цьому віці ситуативні та нестійкі, під час навчальних занять вони з'являються і підтримуються лише завдяки зусиллям педагогів. Оцінка навчальної роботи сприймається як оцінка особистості, а тому негативні оцінки спричиняють тривожність, дискомфорт, апатію.

Поведінка ще нестійка, залежить від емоційного стану дитини, що істотно ускладнює взаємини як з учителем, так і з однолітками. Мета досягається набагато успішніше в разі ігрової мотивації та оцінки поведінки однолітками (у випадку командної гри). Формування волі істотно пов'язане з вихованням мотиву досягнення мети (В. К. Котирло та ін.).

Все це треба враховувати в організації навчальної роботи дітей шестирічного віку, незалежно від того, де вона здійснюється, у підготовчих групах дитячих садків чи в перших класах шкіл. Включення дітей цього віку в навчання вимагає ігрових методів, "дошкільного" режиму тощо, а жорсткі умови формалізованої системи шкільного навчання є абсолютно неприпустимими.

ПЕРЕВІР СВОЇ ЗНАННЯ

Що найбільш характерне для розвитку дитини впродовж першого року життя?

В чому полягають основні психологічні новоутворення раннього дитинства?

В чому виражається "криза трирічного віку"?

Порівняйте особливості психічного розвитку дитини в період раннього дитинства та в дошкільному віці.

В чому проявляється роль гри як провідного виду діяльності дошкільника?

Розкрийте сутність психологічної готовності дитини до шкільного навчання.

Назвіть основні психологічні особливості дітей шестирічного віку.

ТЕМА 4 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

4.1. Загальна психологічна характеристика ситуації розвитку молодшого школяра

4.2. Учбова діяльність молодших школярів

4.3. Розвиток пізнавальних психічних процесів

4.4. Формування особистості дитини в молодшому шкільному віці

4.1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИТУАЦІЇ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Поява в житті суспільства системи загальної обов'язкової середньої освіти зумовила виділення особливого періоду в розвитку дитини з молодшого шкільного віку. Він відсутній у дітей, які взагалі не вчилися у школі або ж освіта яких завершилася на цій початковій ланці.

І цей період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. Так, до семи років завершується морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює сприятливі можливості для здійснення довільної поведінки, планування і виконання певної програми дій.

До шести-семи років зростає рухливість нервових процесів, де-що збільшується врівноваженість процесів збудження і гальмування (однак перші ще довго продовжують домінувати, що зумовлює непосидючість та підвищену емоційну збудливість молодших школярів).

Зростає роль другої сигнальної системи в аналізі та синтезі вражень зовнішнього світу, в утворенні тимчасових зв'язків, виробленні нових дій та операцій, у формуванні динамічних стереотипів. Узагальнюючи, можна сказати, що у дітей семи з десяти років основні властивості нервової системи за своїми характеристиками наближуються до властивостей нервової системи дорослих, хоч самі по собі ці характеристики ще не дуже стійкі.

У цьому віці також відбуваються істотні зміни в органах і тканинах тіла, що підвищує фізичну витривалість дитини. Що стосується особливостей анатомо-фізіологічного дозрівання, слід звернути увагу й на те, що дрібні м'язи розвиваються досить повільно, внаслідок чого дітям важко виконувати рухи, які вимагають чіткої координації.

Основною особливістю цього віку є зміна соціальної позиції особистості: вчорашній дошкільник стає учнем, членом шкільного і класного колективів, де слід дотримуватися нових норм поведінки, вміти підпорядковувати свої бажання новому розпорядку тощо. Все це сприймається дитиною як певний переломний момент у житті, який супроводжується ще й перебудовою системи взаємостосунків з дорослими, найавторитетнішою фігурою серед яких стає вчитель. Слід мати на увазі, що цілі і зміст освіти не є чимсь остаточним, раз і назавжди визначеним, а відтак специфічні особливості молодшого шкільного віку як особливої ланки шкільного життя також не можна вважати остаточними. Сьогодні можна говорити лише про найбільш характерні і відносно сталі риси цього віку, враховуючи,

що переосмислення суспільством цілей і ролі початкової освіти призведе й до зміни його місця та значення у психічному й особистісному розвитку дитини.

Нагадаємо, що розвиток психіки здійснюється насамперед на основі провідної для певного вікового періоду діяльності. Такою діяльністю для молодших школярів є учіння, яке суттєво змінює мотиви їхньої поведінки та відкриває нові джерела розвитку пізнавального й особистісного потенціалу.

Включаючись у нову для себе учбову роботу, діти поступово звикають до її вимог, а дотримання останніх зумовлює розвиток нових якостей особистості, яких ще немає у дошкільному віці. Такі якості (новоутворення) виникають і розвиваються у молодших школярів відповідно до формування учбової діяльності.

Основними новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність як особлива якість психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання в середніх класах, для переходу до підліткового віку з його особливими вимогами та можливостями.

Розвиток молодшого школяра в процесі навчання забезпечується передусім змістом останнього. Однак один і той самий зміст по-різному засвоюється дітьми і по-різному, залежно від методу навчання, впливає на їхній розвиток. Методи ж мають забезпечувати створення для кожного етапу навчання і для кожного предмету систем навчальних завдань, які б поступово ускладнювалися, формування необхідних для їх розв'язання дій (мислительних, мовних, перцептивних тощо), трансформацію останніх в операції складніших дій, вироблення узагальнень і використання їх у нових конкретних ситуаціях.

Ефективність розвитку істотно залежить від того, наскільки цілеспрямовано учнів у процесі навчання спонукають аналізувати свої враження від сприйнятих об'єктів, усвідомлювати їх окремі властивості та свої дії з ними, виділяти суттєві ознаки об'єктів, оволодівати критеріями оцінки окремих їх параметрів, виробляти способи класифікації об'єктів, робити узагальнення, усвідомлювати загальне у своїх діях під час розв'язання різних видів задач тощо.

Ставлячи перед учнями нові пізнавальні і практичні задачі, озброюючи їх засобами розв'язання цих задач, навчання має передувати розвитку, спиратись не лише на його актуальні досягнення, а й на потенційні можливості.

Навчання впливає на розвиток молодших школярів і своєю організацією, оскільки саме вона визначає форми їхнього колективного співжиття, спілкування між собою та з учителем.

4.2. УЧБОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Для молодших школярів учбова діяльність стає провідною і набуває характерних особливостей.

Особливості учбової діяльності молодших школярів. Своєрідність учбової діяльності полягає в тому, що її зміст в основному становлять наукові поняття та зумовлені ними узагальнені способи розв'язання завдань, а її основна мета та головний результат полягає в засвоєнні наукових знань та відповідних їм умінь.

У структурі учбової діяльності прийнято виділяти такі компоненти, як мета (засвоєння певних знань, умінь та навичок), учбові ситуації (задачі) і учбові дії та операції, з допомогою яких учні оволодівають змістом освіти, контроль і оцінку, мотиви і форми спілкування учнів з учителем та між собою.

Структура учбової діяльності складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її здійснювати, виробляючи перші вміння вчитися.

Складнішими стають цілі учбової діяльності, які тепер визначаються змістом шкільного навчання. Оволодіння останнім вимагає не тільки активності, а й формування в учнів нових дій.

Серед останніх на перший план в сучасних умовах виходять мислительні та мовні дії, потрібні для усвідомлення навчального завдання, розуміння його змісту, розкриття внутрішніх зв'язків, причинних залежностей у пізнаваному об'єкті тощо. їм підпорядковуються мнемічні, уявні, практичні та інші дії. Конкретне співвідношення різних дій залежить від етапу навчання та його змісту (мова, математика, природознавство тощо).

Істотну роль у навчанні молодших школярів відіграють різні види наочності. Підкреслимо, що її використання є засобом донесення до учнів необхідних для формування уявлень і понять про пізнавані об'єкти чуттєвих даних, засобом розвитку здатності сприймати різноманітні явища навколишньої дійсності.

Збагачується мотивація учбової діяльності школярів. Розвиваються їхні пізнавальні інтереси, зацікавленість не лише процесом, а й змістом навчання, усвідомлення необхідності виконання учбових завдань, почуття обов'язку, відповідальності перед вчителем та батьками.

Специфічними є й учбові ситуації. По-перше, тут школярі мають засвоїти загальні способи виділення властивостей понять та розв'язання певного рівня конкретно-практичних завдань.

По-друге, відтворення зразків таких способів є основною метою навчальної роботи. Вчитель ставить молодших школярів у такі умови, коли вони мають шукати загальний спосіб розв'язання всіх конкретно-практичних задач певного типу. Під керівництвом вчителя учні знаходять і формують такий спосіб.

Наступний етап роботи з відтворення його окремих операцій і засвоєння системи умов з використання цього способу. Надалі, зу-

стрічаючись з відповідними конкретно-практичними задачами, учні зразу використовують засвоєний загальний спосіб їх розв'язання, виявляючи вміння, сформоване в учбовій ситуації.

Однією з найважливіших психологічних вимог до організації початкового навчання є викладання більшості тем та розділів програми на основі учбових ситуацій, які зразу орієнтують школярів на

засвоєння загальних способів виділення властивостей поняття та розв'язання задач певного класу.

Робота учнів в учбових ситуаціях складається з дій різного типу, особливе місце серед яких займають учбові дії. Саме з допомогою останніх учні відтворюють і засвоюють зразки загальних способів розв'язання задач і загальні прийоми визначення умов їх використання. Виконуються ці дії як у предметному, так і в розумовому плані.

Окремим завданням навчального процесу на цьому етапі є спеціальне формування в учнів системи необхідних учбових дій. Без цього засвоєння програмного матеріалу відбуватиметься поза рамками учбової діяльності, тобто формально, шляхом механічного запам'ятовування словесних характеристик понять чи прийомів розв'язання завдань.

Повноцінна робота дитини в учбових ситуаціях вимагає виконання ще одного типу дій з діями контролю. Учень має вміти співвідносити свої учбові дії з заданими зразками, пов'язувати одержані результати з рівнем та повнотою виконаних учбових дій.

Спочатку основна роль в організації контролю належить вчителю, і лише поступово на цій основі формується самоконтроль з боку учнів за процесом засвоєння.

Контроль тісно пов'язаний з оцінкою дорослого, в якій фіксується відповідність (невідповідність) результатів засвоєння вимогам учбової ситуації. У міру формування в учнів самоконтролю функції оцінки також мають переходити до них.

Формування учбової діяльності. Учбовій діяльності властиві певні загальні закономірності, які слід враховувати, організовуючи процес її формування. Передусім необхідно систематично залучати дітей в учбові ситуації, разом з дітьми знаходити і демонструвати відповідні учбові дії, а також дії контролю й оцінки. Важлива вимога з домагатися, аби школярі усвідомлювали суть учбових ситуацій та послідовно відтворювали всі дії.

По суті, йдеться про необхідність попервах розгорнуто знайомити учнів з основними компонентами учбової діяльності, забезпечуючи активну участь дітей у їх здійсненні. Саме це є важливою умовою розвитку пізнавальної активності дітей, інтересу їх до навчання.

Ознайомлюючи учнів з послідовністю учбових дій, слід розрізняти серед них предметні й такі, що мають виконуватись у внутрішньому, мисленому плані. При цьому важливо домагатися, аби предметні дії набували внутрішньої форми за належної узагальненості,

скороченості ("згорнутості") та усвідомленості.

Уже наприкінці другого та в третьому класі учні поступово починають виконувати окремі компоненти учбової діяльності шляхом саморегуляції. Передусім це стосується розуміння загального способу вирішення завдань і визначення своїх можливостей при розв'язанні тих чи інших конкретно-практичних завдань.

Серед різних учбових дій особливої уваги вимагають ті, які спрямовані на виділення і відображення головних, істотних характеристик у предметі, що вивчається. Особливо інтенсивно вони формуються в ІІІІ класах, коли учням постійно пропонують переказати оповідання своїми словами, скласти план переказу, коротко записати умови задачі тощо.

Не менш важливим є вміння (хоч на його формування звертається явно недостатня увага) самостійно ставити перед собою учбові задачі перед вирішенням тих чи інших конкретно-практичних задач. В умінні перетворювати конкретно-практичні завдання на учбово-теоретичні проявляється найвищий рівень розвитку учбової діяльності молодших школярів.

Конкретно це проявляється в тому, що учень прагне знайти загальний спосіб розв'язання серії конкретно-практичних задач, а не методом спроб і помилок вирішувати кожен з них; встановлюється такий спосіб через теоретичний аналіз декількох задач і знаходження спільного в їх умовах.

Впродовж молодшого шкільного віку відбувається і певна динаміка ставлення дітей до навчання. Якщо спочатку діти оцінюють його просто як діяльність, до якої схвально ставляться дорослі, то потім їх приваблюють окремі учбові дії, нарешті, вони починають самостійно перетворювати конкретно-практичні завдання на учбово-теоретичні, цікавлячись внутрішнім змістом учбової діяльності.

4.3. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Сприймання. На перших порах сприймання молодших школярів досить розвинуте (їм притаманна висока гострота зору та слуху, вони добре орієнтуються в різноманітних формах та кольорах тощо), однак ще слабо диференційоване. Зокрема діти цього віку ще не вміють робити цілеспрямованого аналізу результатів сприймання, вирізняти серед них головне, істотне, їх сприйманню властива виражена емоційність.

Включення школярів у процес учіння сприяє формуванню у них такого виду діяльності як спостереження. У процесі навчання забезпечується зростання швидкості перебігу процесів сприймання, збільшення числа сприйнятих об'єктів, розширення обсягу їх запам'ятовування тощо. Поряд із зазначеними кількісними змінами у розвитку сприймань молодших школярів відбуваються і якісні зміни. Вони являють собою певні перетворення структури сприймання, виникнення нових особливостей, які свідчать про зростання його

пізнавальної ефективності.

Поступово сприймання у молодших школярів стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом. Сприймаючи нові для себе об'єкти, діти намагаються віднести їх до певної категорії. Вибираючи предмети з деякої сукупності, вони орієнтуються здебільшого на їхній колір та форму, беручи саме їх за характерні ознаки. З віком значення форми в цьому смислі зростає, як зростає і точність розрізнення форми предметів.

Увага. Характерною віковою особливістю є нерозвинута довільна увага молодших школярів. У них домінує увага мимовільна, спрямована на нові, яскраві, несподівані та захоплюючі об'єкти. Слабкість гальмівних процесів у цьому віці зумовлює і таку рису уваги дітей, як її нестійкість.

Розвиток уваги молодших школярів дедалі більше характеризується довільністю, якщо створювати такі умови для цілеспрямованої роботи, за яких вони привчаються керуватися самостійно поставленою метою. При цьому розвиток довільної уваги у дітей іде від керування цілями, поставленими перед ними дорослими, до реалізації самостійно поставлених перед собою цілей, від постійного контролю вчителем за їх діяльністю до самоконтролю через контроль з боку однокласників.

З віком у дітей зростає обсяг і стійкість уваги. Увага в молодших школярів тісно пов'язана зі значущістю для них навчального матеріалу. Усвідомлення необхідності, важливості матеріалу, інтерес до його змісту є важливою умовою їхньої уваги.

Увага залежить і від доступності (та посиленої важкості) навчальних завдань, поставлених перед учнями, а також від уміння вчителя так організувати навчальну діяльність, щоб охопити нею всіх учнів у класі.

Серед причин нестійкості уваги в цьому віці можна назвати зокрема недостатню розумову активність дітей, зумовлену як недосконаліми методиками навчання, так і рівнем їх готовності до учебної діяльності, непереборними труднощами у навчанні, станом здоров'я тощо.

Мислення. Саме в цей період здійснюється перехід від наочно-образного, конкретного мислення, притаманного дошкільнятам, до понятійного, науково-теоретичного мислення. Конкретність мислення першокласників проявляється передусім у тому, що при розв'язанні мислительної задачі вони виходять з означених словами конкретних предметів, їх зображень або уявлень, їм легше проаналізувати конкретний факт та зробити з нього певні висновки, ніж навести приклад до загального положення.

Під впливом навчання в структурі мислення дитини змінюється співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів на користь зростання ролі останніх.

Так, молодші школярі вчать визначати відомі їм поняття, виділяючи загальні та істотні ознаки об'єктів, розв'язувати дедалі складніші пізнавальні та практичні задачі, здійснюючи потрібні для цьо-

го дії та операції, виражаючи результати в судженнях, поняттях, міркуваннях та умовиводах.

Аналіз спочатку має переважно практично дієвий і образно-мовний характер. Від елементарного аналізу, коли до уваги береться лише якась частина предмету, діти поступово переходять до комплексного, прагнучи розглянути більш-менш усі частини чи властивості пізнаваного предмету, хоч і не вміють ще встановлювати взаємозв'язків між ними.

Розвивається систематичність аналізу, вміння знаходити серед різних частин і властивостей предметів головні. Об'єктом аналізу виступають предмети, явища, процеси, вчинки людей, мовні явища. Аналіз поступово пов'язується із синтезом, однак для молодших школярів перший є доступнішим мислительним процесом. Вони швидше спроможні виділяти елементи в цілому, ніж об'єднувати розрізнене (А. Валлон, І. Ломпшер).

Операції аналізу і синтезу поєднуються в порівнянні об'єктів, розвиток якого значною мірою залежить від того, як часто учням дають завдання на порівняння різних об'єктів, їх груп і класів, як визначаються орієнтири для зіставлення об'єктів, виокремлення істотних подібних і відмінних ознак тощо (Г. І. Кагальник, О. Я. Савченко).

У цілому навчання молодших школярів умінню порівнювати підносить їхню аналітико-синтетичну діяльність на вищий рівень.

Аналіз поступово переходить в абстрагування, яке стає важливим компонентом мислительної діяльності учнів в узагальненні і формуванні понять.

Однією з тенденцій, яка відбувається в абстрагуванні у цьому віці, є готовність приймати зовнішні, яскраві, вражаючі ознаки об'єкта за суттєві, хоч вони нерідко не є такими (М. Н. Шардаков). Крім того, молодшим школярам порівняно легше дається абстрагування властивостей предметів, ніж їх зв'язків і відношень.

З трьох взаємопов'язаних функцій абстракції в пізнавальній діяльності (ізолювання ознак об'єктів, увиразнення їх, розчленування) молодші школярі частіше користуються першою (Є. Н. Кабанова-Меллер). Увиразнюючи певні ознаки об'єктів, діти не повністю абстрагуються від інших, внаслідок чого їм важко варіювати істотні й неістотні ознаки. Тому діти часто змішують їх, ототожнюють.

Під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються і способи узагальнення, від переважно наочно-мовних діти переходять до уявно-мовних, а згодом і до понятійно-мовних способів. Відповідно змінюються й результати узагальнення.

Спеціальна робота, спрямована на формування у школярів умінь узагальнювати, групувати, класифікувати об'єкти, є умовою успішного розвитку в них такої мисленнєвої операції. Узагальнення в засвоєнні знань і розумовому розвитку молодших школярів служить основою розвитку конкретизації, застосування результатів узагальнення в нових пізнавальних і практичних ситуаціях.

Експериментальними дослідженнями пошукового характеру пе-

реконливо доведено, що, дотримуючись ряду умов, можна забезпечити набагато ефективніше здійснення учнями переходів не тільки від конкретного до абстрактного, а й від абстрактного до конкретного (В. В. Давидов, С. Д. Максименко та ін.).

З віком зростає кількість індуктивних висновків, змістовність та істинність яких залежить від нагромадженого дітьми досвіду (М. Н. Шардаков). Водночас формуються і дедуктивні умовиводи, які Єрунтуються спочатку на конкретних узагальненнях, узятих з чуттєвих спостережень, а далі й на абстрактних засновках, підтримуваних конкретною ситуацією (С. Л. Рубінштейн). Індуктивними умовиводами молодші школярі оволодівають швидше.

Спостерігаються істотні індивідуальні особливості мисленнєвої діяльності молодших школярів, виражені в рівнях розвитку операцій аналізу і синтезу, абстрагування і узагальнення, у співвідношеннях конкретно-образних і абстрактно-словесних компонентів, у гнучкості мислення.

Мовлення. На початок шкільного періоду розвитку дитина вже володіє певним словниковим запасом і мовною граматикою. Новим у формуванні мовлення є свідоме вживання різних форм слова, оволодіння письмовим мовленням, збагачення внутрішнього мовлення.

Змінюється співвідношення вживаних категорій слів, зростає словник, урізноманітнюються функції мовлення, удосконалюється його синтаксична структура тощо. Під впливом навчання відбуваються зміни морфологічної структури письмового мовлення у дітей. Збільшується кількість слів і речень у письмових роботах, зростає швидкість письма, підвищується його якість. Засвоєнню учнями письма передують оволодіння читанням, успіхи в якому залежать насамперед від методів навчання.

Важливим показником успіхів дитини в оволодінні мовленням є мовчазне читання, що пов'язане з розвитком внутрішнього мовлення.

Пам'ять. Пам'ять молодших школярів розвивається передусім у напрямку посилення її довільності, зростання можливостей свідомого управління нею та збільшення обсягу смислової, словесно-логічної пам'яті.

У цьому віці відбувається виражена зміна співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування в бік зростання ролі останнього. Дослідні дані свідчать, що діти при вмілому керівництві їхньою навчальною діяльністю вже можуть виділяти у зрозумілому для них матеріалі опорні думки, пов'язувати їх між собою і завдяки цьому успішно запам'ятовувати. Розвивається також і здатність довільного відтворення матеріалу.

Однак без педагогічної допомоги діти, як правило, використовують тільки найпростіші способи довільного запам'ятовування і відтворення (переказування). Спроба використовувати більш продуктивні способи (переказування з використанням готового плану, смислове групування матеріалу тощо) утруднюють роботу.

Розвиток довільної пам'яті не означає ослаблення у дітей мимовільних видів запам'ятовування. Більше того, в цьому останньому з'являються нові якісні особливості, породжувані новим змістом та формами діяльності. Мимовільне запам'ятовування і відтворення включають у систематичне виконання дітьми навчальних завдань, завдяки чому, а також з огляду на дальший розвиток мислення ці процеси набувають більшої систематичності і продуктивності. Під впливом навчання у молодших школярів формується логічна пам'ять, внаслідок чого суттєво змінюється співвідношення образної та словесно-логічної пам'яті. Важливою умовою ефективності цього процесу є педагогічне керівництво, спрямоване на забезпечення розуміння (аналіз, порівняння, співвіднесення, групування тощо) учнями навчального матеріалу, а вже потім з заучання його (Г. С. Костюк).

У молодшому шкільному віці зростає продуктивність, міцність і точність запам'ятовування навчального матеріалу. Зумовлено це, зокрема, оволодінням учнями більш досконалими мнемонічними прийомами.

Підвищується точність впізнання 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 більш специфічних видових та індивідуальних ознак.

Уява. Уява в цьому віці надзвичайно бурхлива, яскрава, з характерними рисами некерованості. У процесі учіння вона поступово розвивається, зокрема вдосконалюється відтворююча уява, стаючи дедалі реалістичнішою і керованішою.

Інтенсивно формується і творча уява, на базі минулого досвіду з'являються нові образи, від простого довільного комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обгрунтованої побудови нових образів.

Зростає як швидкість утворення образів фантазії, так і вимогливість дітей до витворів власної уяви.

4.4. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Емоційно-вольова сфера. Діти цього віку вкрай емоційні, але поступово вони оволодівають уміннями керувати своїми емоційними станами, стають стриманішими, врівноваженішими.

Основним джерелом емоцій є учбова та ігрова діяльність (успіхи і невдачі в учінні, взаємини в колективі, читання літератури, сприймання телепередач, фільмів, участь в іграх тощо).

Емоційну сферу молодших школярів складають переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які, у свою чергу, є базою розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів.

Поступово розвивається усвідомлення своїх почуттів і розуміння їх виявлення в інших людей (Н. С. Лейтес, П. М. Якобсон). Для молодших школярів загалом характерний життєрадісний, бадьорий настрій. Причиною афектних станів, які трапляються, є передусім розходження між домаганнями і можливостями їх задовольнити, прагненням більш високої оцінки своїх особистісних якостей і реальними взаємостосунками з людьми тощо. Як наслідок, дитина може виявляти грубість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної неврівноваженості.

Молодші школярі емоційно вразливі. У них розвивається почуття самолюбства, зовнішнім вираженням якого є гнівне реагування на будь-які приниження їх особистості та позитивне переживання визнання їх якостей.

Важливим показником успіхів дитини в оволодінні мовленням є мовчазне читання, що пов'язане з розвитком внутрішнього мовлення.

Пам'ять. Пам'ять молодших школярів розвивається передусім у напрямку посилення її довільності, зростання можливостей свідомого управління нею та збільшення обсягу смислової, словесно-логічної пам'яті.

У цьому віці відбувається виражена зміна співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування в бік зростання ролі останнього. Дослідні дані свідчать, що діти при вмілому керівництві їхньою навчальною діяльністю вже можуть виділяти у зрозумілому для них матеріалі опорні думки, пов'язувати їх між собою і завдяки цьому успішно запам'ятовувати. Розвивається також і здатність довільного відтворення матеріалу.

Однак без педагогічної допомоги діти, як правило, використовують тільки найпростіші способи довільного запам'ятовування і відтворення (переказування). Спроба використовувати більш продуктивні способи (переказування з використанням готового плану, смислове групування матеріалу тощо) утруднюють роботу.

Розвиток довільної пам'яті не означає ослаблення у дітей мимовільних видів запам'ятовування. Більше того, в цьому останньому з'являються нові якісні особливості, породжувані новим змістом та формами діяльності. Мимовільне запам'ятовування і відтворення включають у систематичне виконання дітьми навчальних завдань, завдяки чому, а також з огляду на дальший розвиток мислення ці процеси набувають більшої систематичності і продуктивності.

Під впливом навчання у молодших школярів формується логічна пам'ять, внаслідок чого суттєво змінюється співвідношення образної та словесно-логічної пам'яті. Важливою умовою ефективності цього процесу є педагогічне керівництво, спрямоване на забезпечення розуміння (аналіз, порівняння, співвіднесення, групування тощо) учнями навчального матеріалу, а вже потім з завчання його (Г. С. Костюк).

У молодшому шкільному віці зростає продуктивність, міцність і точність запам'ятовування навчального матеріалу. Зумовлено це,

зокрема, оволодінням учнями більш досконалими мнемонічними прийомами.

Підвищується точність впізнання 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 більш специфічних видових та індивідуальних ознак.

Уява. Уява в цьому віці надзвичайно бурхлива, яскрава, з характерними рисами некерованості. У процесі учіння вона поступово розвивається, зокрема вдосконалюється відтворююча уява, стаючи дедалі реалістичнішою і керованішою.

Інтенсивно формується і творча уява, на базі минулого досвіду з'являються нові образи, від простого довільного комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обгрунтованої побудови нових образів.

Зростає як швидкість утворення образів фантазії, так і вимогливість дітей до витворів власної уяви.

ПЕРЕВІР СВОЇ ЗНАННЯ

В чому полягають істотні особливості соціальної ситуації розвитку молодшого школяра?

Які основні фактори зумовлюють психічний розвиток і формування особистості молодшого школяра?

Назвіть основні новоутворення молодшого шкільного віку.

Розкрийте місце і роль учбової та трудової діяльності у психічному розвитку молодшого школяра.

З чого складається готовність дитини до шкільного навчання та виховання?

Охарактеризуйте динаміку психічного розвитку молодшого школяра в процесі навчання.

Які особливості взаємин молодшого, школяра зі значущими дорослими (вчителями, батьками) та однолітками?

ЛІТЕРАТУРА

Абрамова Г. С. Возрастная психология.3 М., 1997.3 Гл. 15.

Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка,3 К.,1976.3 Розділ V.

Возрастная й педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского.3 М., 1979.3 Гл. IV.

Занков Л. В. Беседы с учителем: Вопросы обучения в начальных классах.3 М., 1975.

Коломинский Я. Л., Панько У. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста.- Мг 1988.

Кулагина Й. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17

лет).- М., 1997.3 Разд. II, гл. 5.

Мир детства. Младший школьник / Под ред. А. Г. Хрипковой,3 М., 1979.

Практикум по возрастной й педагогической психологии / Под ред. А. Й. Щербакова.3 М., 1987.3 Тема 5.

Фридман Л М., Кулагина Й. Ю. Психологический справочник учителя.3 М., 1991.

Хрестоматііы по возрастной й педагогической психологии.3 М., 1981.

ТЕМА 5 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

5.1. Загальна характеристика ситуації та особливостей розвитку підлітків

5.2. Стосунки з однолітками та дорослими

5.3. Розвиток пізнавальних процесів

5.4. Формування особистості підлітка

5.1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИТУАЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік пов'язаний з перебудовою всього організму дитини, зумовленою насамперед статевим дозріванням. Активізація діяльності статевих та інших залоз внутрішньої секреції спричинює інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток.

Прискорюється ріст організму, досягаючи для хлопчиків найвищих показників у 13 років і продовжуючись до 15-17 років. У дівчаток цей процес розпочинається і закінчується на два роки раніше. Зміцнюється м'язово-скелетна система, зростає фізична сила. Помітною є невідповідність розвитку серця, маси тіла і судинної системи, що не дозволяє постачати потрібної кількості крові до різних ділянок тіла, зокрема до мозку.

Вага головного мозку наближується до показників дорослої людини. Далі розвиваються специфічно людські ділянки мозку (лобні, частково скроневі і тім'яні), відбувається внутрішньоклітинне вдосконалення кори головного мозку, збагачуються асоціаційні зв'язки між різними ділянками мозку. Досконалішими стають гальмівні процеси. Інтенсивно розвивається друга сигнальна система. Все це виражається в розумовій активності підлітка, зростанні контрольної діяльності кори великих півкуль стосовно підкірки тощо.

Водночас підлітки підвищено збудливі, їхня поведінка нестійка, імпульсивна, дії часто нестримні, безконтрольні, неадекватні стимулам.

Як зазначалося, специфічне для кожного віку співвідношення внутрішніх процесів розвитку і його зовнішніх умов створює ту соціальну ситуацію, яка й детермінує психічний розвиток дитини.

Якою вона є для підлітків?

Ще Л. С. Виготський наголошував, що основна особливість підліткового віку полягає в неузгодженості процесів статевого дозрі-

вання, загальноорганічного розвитку та соціального формування. Нині ця суперечність, зумовлена випередженням статевого дозрівання, має особливо гострий характер.

Основний зміст та специфіку всіх сторін розвитку (фізичного, розумового, морального, соціального та ін.) у підлітковому віці визначає перехід від дитинства до дорослості. У всіх напрямках відбувається становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму, трансформації взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та учбової діяльності.

Серед умов сучасного життя вирізняються такі, що сприяють становленню дорослості підлітків (акселерація фізичного та статевого дозрівання, інтенсивне спілкування з однолітками, більш рання самостійність через зайнятість батьків, величезний потік різноманітної за змістом інформації тощо), і такі, що гальмують цей процес (зайнятість тільки учінням при відсутності інших серйозних обов'язків, прагнення багатьох батьків надмірно опікуватися дітьми тощо).

Соціальна активність підлітків спрямована насамперед на прийняття та засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, характерних для світу дорослих та стосунків між ними.

Ламання старих психологічних структур, характерне для цього віку, призводить до справжнього вибуху непокори, зухвальства та важковиховуваності (так звана "криза 13 років").

Основну причину таких бурхливих проявів одні психологи вбачають у тому, що дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу у підлітків прагнення до нових форм взаємин з батьками та вчителями (Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін). Інші розглядають "кризу 13 років" як пряме відображення процесу статевого дозрівання, мало пов'язане з особливостями виховання, а треті вважають, що така криза взагалі не є обов'язковою, і в багатьох підлітків її просто не буває (Т. П. Гаврилова).

Нагадаємо, що суть кризи, за Виготським, полягає в глибокій, якісній зміні всього процесу психічного розвитку людини, а не в якихось яскравих зовнішніх вираженнях цієї зміни.

Відповідно до теоретичних уявлень Л. С. Виготського і Л. І. Божович, одиницею соціальної ситуації розвитку особистості, де нерозривно пов'язані психічні особливості дитини і соціальне середовище, є переживання, які відображають актуальні потреби дитини і рівень їх задоволення. З огляду на те, що в критичні періоди розвитку змінюються провідні переживання дитини, перебудову системи переживань можна вважати критерієм кризи психічного розвитку. Саме з такою перебудовою ми зустрічаємось у підлітковому віці.

Цікаво, що батьки і вчителі суб'єктивно пов'язують труднощі виховання не з кризою як такою і не з докризовим періодом, коли розпочинався і відбувався процес руйнування старих психологічних

структур, а з післякризовим періодом (14315 років) (С. К. Масгутова). Тобто для дорослих суб'єктивно найскладнішим є період творення, формування нових і прогресивних психологічних структур. Пов'язано це передусім з неефективністю в нових умовах старих виховних підходів і невмінням знаходити інші, які б більшою мірою відповідали цьому післякризовому періоду.

Психологічні новоутворення. Найважливішим новоутворенням підліткового віку є становлення самосвідомості. Самосвідомість підлітка характеризується передусім почуттям дорослості.

Однак зводити останнє в основному до бажання наслідувати дорослих, хоч це й справді трапляється у поведінці підлітків, означає обмежуватись лише зовнішньою стороною явища, не розкриваючи його психологічної сутності. Дорослість суб'єктивно пов'язується підлітком не так з наслідуванням, як з входженням у світ дорослих (Д. І. Фельдштейн). Підліток намагається зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього мужність, сміливість, одяг важливі передусім у зв'язку з цією соціальною позицією.

Підліток вимагає визнання своєї самостійності, рівності з дорослими, хоча реальні фізичні, інтелектуальні й соціальні передумови для цього й відсутні. Лише в спеціально організованій діяльності можна створювати ситуації, в яких взаємостосунки з дорослими (та й однолітками) відповідали б домаганням і потребам підлітків. Провідною діяльністю в цей період стає інтимно-особистісне спілкування.

5.2. СТОСУНКИ З ОДНОЛІТКАМИ ТА ДОРΟΣЛИМИ

В усіх роботах з проблем психології підліткового віку так чи інакше визнається та роль, яку відіграють стосунки з однолітками та дорослими у формуванні соціальної ситуації розвитку підлітка. Підліток і однолітки. Центральне місце в житті підлітка займає спілкування з товаришами. Якщо для молодших школярів основою для об'єднань найчастіше є спільна діяльність, то тепер навпаки, привабливість тих чи інших занять та інтереси визначаються передусім їхніми можливостями для спілкування з однолітками (Л. І. Божович).

Слід мати на увазі й ту обставину, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім домаганням. Для одних це бажання бути лідером, для інших з користуватись авторитетом у якійсь справі, треті намагаються знайти близького друга, та завжди це прагнення є провідним мотивом поведінки в цьому віці. Спілкування з однолітками дедалі більше виходить за межі шкільного життя і навчальної діяльності, захоплюючи нові інтецеси, види діяльності, стосунки, виділяючись в окрему, самостійну і надзвичайно важливу для підлітка сферу життя.

Сказане пояснює, з одного боку, підвищений конформізм підлі-

тків щодо компаній однолітків і, з другого З їхню недисциплінованість і навіть правопорушення через невміння домогтися бажаного становища в таких компаніях.

Суб"єктивне значення для підлітка сфери спілкування з однолітками серйозно відрізняється від її оцінки дорослими, особливо вчителями (С. К. Масгутова). Самі підлітки вважають свої переживання з цього приводу найбільш типовими і значущими, тоді як вчителі думають, що підлітків найбільше хвилюють стосунки з ними, а батьки приписують таке саме значення взаєминам у сім"ї.

Спілкування з товаришами в цьому віці набуває такої цінності, що нерідко відсуває на другий план і навчання, і навіть стосунки з рідними. Так, серед причин зниження успішності та порушень поведінки, різних афектних переживань одне з головних місць займає невдоволеність підлітків своїми стосунками з однолітками, що часто не усвідомлюється ні дорослими, ні самими підлітками.

Суттєво міняються мотиви спілкування з товаришами та зумовлені ним переживання впродовж підліткового віку. Якщо в IV класі домінує просте бажання бути серед однолітків, гратися з ними, щось разом робити, то вже в VЗVI класах основним стає прагнення зайняти певний статус в їхньому колективі, а в VIIЗVIII класах йдеться про потребу підлітка в автономії в колективі однолітків та пошук визнання цінності власної особистості в їхніх очах. Дослідження свідчать, що саме фрустрація потреби бути значущим серед товаришів у багатьох підлітків спричинює найважчі негативні переживання (С. К. Масгутова).

З роками також змінюються критерії оцінки однолітків. Якщо в молодших класах вони передусім пов"язані з тим, як дитина виконує вимоги дорослого (успішність, поведінка, громадська активність тощо), то у підлітків на перший план виходять особисті якості, найважливіша серед яких З товариськість, далі З сміливість, уміння керувати собою, знання (а не просто успішність) тощо.

У підлітковому віці розвивається вміння орієнтуватись на вимоги товаришів, враховувати їх. Серед таких вимог особливе місце займає неодмінність додержувати певного кодексу товариськості (як правило, до його норм відносять повагу гідності, рівність, чесність, допомогу товаришам та ін.). Цікаво, що підлітковий кодекс товариськості інтернаціональний за своїм характером, а порушення його норм завжди і скрізь зауважується і засуджується однолітками. Так звані "ізольовані" підлітки мають спільну характерну особливість. На думку однолітків, у них відсутні якості "хорошого товариша", що не може бути виправдано вже нічим іншим.

Важливу роль у розвитку особистості підлітка відіграють взаємини з товаришами та близьким другом. До дружніх стосунків ставляться особливі вимоги З взаємної відвертості та розуміння, рівності, чуйності, здатності співпереживати, вміти зберігати таємниці тощо.

Підлітки схильні встановлювати дуже близькі (як правило, тимчасові) стосунки з різними однолітками З йде пошук друга. З ко-

жним роком потреба у взаєминах з ним стає дедалі гострішою. Спілкування з близьким другом є темою особливих розмірковувань підлітка. Саме тут (побудова стосунків з другом та дії в їхніх рамках) відбувається пізнання підлітком іншої людини і самого себе, розвиваються засоби такого пізнання (вміння порівнювати, аналізувати і узагальнювати вчинки друга і власні, бачити їх етичну сутність і оцінювати її, розширення уявлень про власну особистість та особу товариша, зміни в оцінках інших та самооцінках тощо). Підлітки дорожать дружбою, водночас будучи вкрай ревнивими, вимогливими та схильними до образ.

Істотно змінюються взаємини хлопчиків і дівчаток. Виникає взаємний інтерес, бажання сподобатись і, як наслідок, розвивається інтерес до власної зовнішності та стурбованість у цьому зв'язку. Інтерес до однолітків протилежної статі сприяє розвитку вибіркової спостережливості: зауважуються найнезначніші зміни у поведінці, настроях, переживаннях та реакціях симпатичної людини. З'являється і увага до власних психоемоційних станів, зумовлених спілкуванням із симпатичними однолітками.

Підліток і дорослі. Підлітковий вік 3 це період становлення якісно нових взаємин з дорослими. Підлітки вже, яка правило, не погоджуються на характерні для дитинства нерівноправні стосунки, як такі, що не відповідають їхнім уявленням про власну дорослість та самостійність. Вони вимагають поваги до власної особистості та людської гідності, довіри та самостійності, тобто істотно обмежують права дорослого та розширюють свої власні.

Невиконання розпоряджень дорослого, різні форми протесту тощо,3 все це не що інше, як форма боротьби підлітка за зміну існуючого типу взаємостосунків. Нові форми взаємин поступово витісняють старі, але вони тривалий час співіснують, зумовлюючи конфлікти, взаємонепорозуміння та труднощі у спілкуванні дорослого з підлітком.

Підліток претендує на нові права. Дорослість 3 це, передусім, самостійність, і підліток прагне самостійності у вирішенні найрізноманітніших проблем: коли, де, з ким йому гуляти, коли вчити уроки, як одягатись, що робити та ін. Іноді це проявляється так гостро, ніби підліток взагалі не визнає авторитету дорослого і відмовився від слухняності у стосунках з ним у принципі.

Конфліктність при переході до нового типу взаємин виявляється там і тоді, коли зміни в розвитку особистості підлітка випереджують необхідні корективи стосунків з дорослими, коли ініціатором таких коректив виступає підліток, а дорослі з усіх сил цьому опираються.

Характер спілкування з дорослими істотно впливає на особливості самооцінки підлітків. Так, лише у 8,3% підлітків, які могли довірливо спілкуватися з батьками, неадекватна самооцінка (так чи інакше вони недооцінюють себе). При домінуванні ж регламентованого спілкування неадекватна самооцінка мала місце у 87,9% випадків. Стійка самооцінка формується у 79,1% підлітків, якщо у

них є можливості для довірливого спілкування, і лише у 25% при регламентованому спілкуванні (Г. С. Абрамова).

5.3. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ

Підлітковий період – надзвичайно складний етап психічного розвитку, характеризуючи його, слід мати на увазі ряд обставин. З одного боку, за рівнем та особливостями свого психічного розвитку підлітки ще не повністю вийшли з дитинства; з другого – вони вже стоять на порозі дорослого життя, в їхній поведінці реально виражається спрямованість на дорослі форми взаємин та ставлень. Важливим психічним новоутворенням підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів, спричинений передусім новими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності. Підліток вже в змозі самостійно організовувати свою увагу, пам'ятати, мислення, уяву, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси тощо.

Увага. Увага підлітка розвивається у зв'язку з формуванням у нього умінь вчитись і працювати, стаючи водночас одним з їх компонентів. Виробляється вміння свідомо спрямовувати увагу на певні об'єкти, тривалий час на них зосереджуватись, 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 зосереджуватись 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 сприймань. 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

чуттів, так і з формуванням здатності до більш складного аналізу й синтезу сприйманих об'єктів, спрямованих насамперед на з'ясування внутрішніх властивостей цих останніх. Інтелектуалізація процесів сприймання з 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 сприйманих об'єктів.

Пам'ять. Значно зростає обсяг пам'яті, причому не лише за рахунок кращого запам'ятовування матеріалу, а й логічного його осмислювання. Пам'ять підлітків, як і їх 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 їх використання стає щораз усвідомленішим, довільнішим і цілеспрямованішим. Наголосимо, що існує пряма залежність між використанням таких прийомів і рівнем продуктивності запам'ятовування й 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, в 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 здатності будувати логічні міркування на основі висунутих гіпотез). Розвивається здатність до розумових експериментів, до розв'язання задач в думках на основі певних припущень тощо. Вміння оперувати гіпотезами під час вирішення інтелектуальних задач з 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 з 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 не сприйманих безпосередньо об'єктів, у процесах розуміння художніх творів, технічних креслень, описів історичних подій, у переходах думки від конкретного до абстрактного, в 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 уявлювання набувають довільності, поступово перетворюючись на особливі імажинативні дії, спрямовані на побудову образів ще не сприйманих 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 набування знань, і як інструмент творення та засіб вираження емоційних станів та 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" та ін.).

Виконуючи регулятивну функцію в житті підлітків, мова стає формою існування самосвідомості їх особистості.

Збагачується словниковий запас, нагромаджується досвід активного використання різноманітних мовних категорій, ускладнюється граматична і синтаксична форми мовлення.

Мовлення стає контекстним, все 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.

Учбова діяльність підлітка. Наголосимо, що основу соціальної ситуації розвитку сучасних підлітків визначає попри все та обставина, що вони є школярами. Основна суспільна вимога, яка висувається до підлітків у контексті сучасної культури, з оволодіти певною сумою знань, вмінь та навичок, необхідних для входження в життя суспільства. Ця вимога, поєднуючись із загальною культурною традицією ставлення до освіти, робить проблему учіння і навчальних досягнень дуже важливою у підлітковому віці.

Разом з цим учіння зазнає значних змістовних і організаційних змін, зумовлених зростанням самостійності підлітків. Так, у процесі вивчення основ наук підлітки переходять від емпіричних узагальнень до теоретичних понять (В. В. Давидов).

Ускладнення змістовного боку знань вимагає від учнів і доско-

наліших способів їх здобуття. Зростає рівень абстрагування і узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань і умовиводів, які стають більш усвідомленими, обґрунтованими і 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.

5.4. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Підлітковий період це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослої особи, появи прагнення бути і вважатись дорослим, переорієнтації з цінностей, характерних для дітей, на цінності світу дорослих.

Поява відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка, тією її якістю, в якій відображається нова життєва позиція в ставленні до себе, людей і світу в цілому. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання й афектні реакції.

Складність полягає в тому, що підлітки, прагнучи визнання власної дорослості з боку оточуючих, ще не відчують себе (а тим більше, ще не є) дорослими повною мірою, по-справжньому. Однак саме це відчуття є тим новим, прогресивним в особистості, що обов'язково розвиватиметься, і саме на нього слід спиратись у педагогічній практиці.

Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. По суті, йдеться про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі, про вироблення особистісних утворень, які відіграють особливу і вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого (Д. І. Фельдштейн).

Зростає прагнення підлітка бути самостійним, зумовлене всім ходом психічного розвитку, набутим життєвим досвідом і змінами в організмі, зумовленими його дозріванням. Одночасно підлітки гостро потребують доброзичливої і тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомагала здійснювати їхні прагнення до самостійності. Помітно відрізняються прояви прагнення до самостійності в молодших і старших підлітків. Так, у поведінці перших ще переважають дитячі риси, їх цікавить передусім зовнішній бік життя дорослих, те враження, яке їхні вчинки справляють на інших. Проте самі вчинки часто бувають імпульсивними і безконтрольними.

Молодші підлітки ще недостатньо усвідомлюють власні дії, не прагнуть до самоаналізу, а, отже, часто не визнають очевидної провини, намагаючись будь-що виправдатись. Проблема полягає в тому, що їм вкрай важко прилюдно визнати свою провину, оскільки

це рівноцінно руйнуванню підвалин власної особистості. Водночас вони, як правило, розуміють і глибоко переживають ситуацію. Ставлення старших підлітків до своїх вчинків набагато свідоміше. Вони вже схильні до самоаналізу, хоч ще не завжди здатні справитися з ним. Їх вже цікавить не лише зовнішній бік життя дорослих, а й їхній внутрішній світ, духовні якості.

Розвиваються специфічні особливості самосвідомості, які проявляються в самооцінці підлітка, в його оцінці ефективності різних видів своєї діяльності та своїх стосунків з дорослими й однолітками. Механізмом розвитку самосвідомості є рефлексія.

Самооцінка в цьому віці набуває не меншого значення, ніж оцінки дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки. Переважна орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана передусім з його прагненням до самостійності та незалежності, із самоповагою, вимогливістю до себе (Є. І. Савонько).

Вже починаючи з шостого класу інтенсивно розвивається особистісна та міжособова рефлексія, підлітки починають вбачати причини своїх конфліктів або, навпаки, успіхів у спілкуванні з товаришами в особливостях власної особистості (Н. І. Гуткіна).

Характерна для молодшого школяра рівновага позитивних і негативних самооцінок змінюється на різке невдоволення собою, яке поширюється як на учбову діяльність, так і на всю систему взаємин з оточуючими. Можна говорити про своєрідну кризу самооцінки, більшою мірою притаманну хлопчикам, ніж дівчаткам.

Виникає інтерес до себе й до інших людей, прагнення зрозуміти особливості людини та її взаємостосунки з іншими людьми, мотиви її вчинків і переживання. Яскраво виражена установка на порівняння себе з іншими. Особливо це стосується вчинків, адже саме в них виражається ставлення людини до чогось або до когось.

Розмірковування підлітка про себе, про своє життя не абстрактні, як це характерно для ранньої юності, а стосуються передусім того, що відбувається з ним, з іншими людьми, його стосунків з ними, життєвих планів тощо.

Підліток оцінює власні вчинки, прагнучи осмислити їх наслідки в майбутньому. Він намагається зрозуміти свої особливості, хоче знати власні вади, що зумовлено потребою правильно будувати взаємини з дорослими і однолітками, бути на висоті вимог як інших людей, так і своїх власних.

Останнє зумовлює домінуючу орієнтацію підлітка на позитивне в іншій людині (точніше, на те, що він вважає за таке), готовність брати з неї приклад. Орієнтація на певні зразки багато в чому визначає зміст нової системи життєвих цінностей та загальну спрямованість у формуванні особистості підлітка.

Так, привабливими в цьому віці можуть стати зовнішні ознаки дорослості, в яких передусім вбачаються характерні ознаки і переваги цього статусу (куріння, випивання, наслідування дорослої моди в одязі, косметичі, формах відпочинку, флірті тощо). Для підлітків

освоєння їх часто ототожнюється з утвердженням і демонстрацією власної дорослості найлегшим шляхом З через наслідування. Поступово розширюються і поглиблюються уявлення підлітків про себе, зростає самостійність їхніх суджень з цього приводу. Однак інших людей підлітки поки що оцінюють повніше і правильніше, ніж себе. Особливо це стосується тих, з ким у них склалися близькі стосунки.

Підлітки відкриті для спілкування як з однолітками, так і дорослими. Їх замкнутість зумовлена відчуттям, що їх не розуміють, переживанням несправедливості чи неповаги до себе.

У цьому віці особливо яскраво виражена залежність від того, що про тебе говорять і як до тебе ставляться. Підлітки намагаються відкрити себе з кращого боку, заслужити схвальних відгуків від інших, особливо тих, чия думка для них важлива. Страх показати своє незнання або невміння може бути причиною надмірної сором'язливості та невпевненості в собі, набувати хворобливого характеру. Все це часто маскується напускною розв'язністю, бравадою і грубістю, аби приховати внутрішню невпевненість.

Цей вік характеризується емоційною нестабільністю та імпульсивністю поведінки. Підлітки часто спочатку роблять, а вже потім думають про зроблене, хоч і усвідомлюють при цьому, що слід було б вчинити навпаки.

Помітного розвитку набувають вольові якості З наполегливість, впертість у досягненні мети, вміння долати перешкоди і труднощі тощо.

Підлітки, на відміну від молодших школярів, спроможні не тільки на окремі вольові дії, а й на вольову діяльність. Вони вже в змозі самі поставити перед собою мету та спланувати її досягнення.

Недостатність волі полягає передусім у тому, що, проявляючи величезну наполегливість в одному виді діяльності, підлітки можуть не виявляти її в інших видах.

Ще Л. С. Виготський звернув увагу на ту обставину, що у випадку з підлітками найчастіше буває не слабкість волі, а слабкість цілей, коли підліткам просто немає задля чого долати різні перепони, а також власні лінощі. Поява ж значущої мети вирішує і проблеми волі.

Бурхливо розвивається емоційна сфера. Раптово можуть змінюватись емоційні стани підлітка, з різкими переходами від надмірної рухливості до спокою, від піднесення до байдужості.

Підвищена емоційність підлітків зумовлена статевим дозріванням та невірноваженістю процесів збудження і гальмуванням, з явною перевагою перших, їх підвищена збудливість пояснює схильність до афектів З різких виявів радості, гніву, невдоволення та ін.

Переживання набувають дедалі більшої стійкості. У підлітковому віці відбувається подальший розвиток почуттів як узагальнених і відносно стійких переживань (інтелектуальних, моральних, естетич-

них та ін.). Почуття стають тривалішими і стійкішими, що зумовлює посилення їх впливу на всі сторони життя підлітків.

Інтенсивно формуються моральні почуття, завдяки чому засвоєвані підлітками норми поведінки можуть ставати ефективним поштовхом до дій.

У підлітковому віці поступово відбувається перехід від ситуаційного переживання краси явищ, природи, музичних і літературних творів, творів живопису до стійких естетичних почуттів, які є наслідком систематичного виховання.

Аналіз змісту та динаміки переживань підлітків упродовж цього вікового періоду свідчить, що і для молодших, і особливо для старших підлітків негативні переживання пов'язані з пізнанням самого себе. Причому з віком число таких переживань, пов'язаних із знаходженням у собі нових негативних рис і якостей, зростає.

Є всі підстави вважати, що зумовлено це не стільки віковими особливостями, скільки результатом інтеріоризації, засвоєння підлітками тих уявлень і оцінок, які дають їм інші люди, передусім батьки та вчителі (Н. Н. Толстих). А висловлювання дорослих про позитивні сторони підлітків, як правило, дуже скупі, мають вкрай абстрактний характер і не міняються з віком; судження про вади, навпаки, гранично конкретні, різноманітні, міняються з віком. Саме вони максимально впливають на процес особистісного самовизначення підлітків, хоч у психології показано, наскільки важливо в становленні особистісної самоідентичності спиратись на позитивні сторони свого "Я".

Переживання підлітків, пов'язані із самореалізацією, з активною роботою щодо розвитку власної особистості, як правило, мають позитивний характер.

Характеризуючи інтереси підлітка, зазначимо передусім, що порівняно з молодшим шкільним віком вони набувають більшої цілеспрямованості, активності та глибини. З другого боку, інтереси ще багато в чому зберігають свою мінливість і лише у старших підлітків набувають певної стійкості.

Саме в цьому віці розпочинається формування домінуючої спрямованості пізнавальних та інших інтересів особистості.

Нерідко вже можна спостерігати і визначення професійних намірів, яке супроводжується серйозними зусиллями щодо підготовки себе до омріяного майбутнього. Чим визначеніші та стійкіші професійні наміри підлітка, тим диференційованіше його ставлення до навчальних предметів (останні чітко розрізняються як "потрібні" та "непотрібні").

Самостійна діяльність таких підлітків дедалі більше набуває характеру самоосвіти у певному напрямку і з чіткою метою з оволодіти знаннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності. Підлітковий вік з дуже важливий період у розвитку ідеалів особистості. Якщо для молодших підлітків такими ідеалами є образи конкретних людей, то у старших підлітків вони набувають синте-

тичного характеру, базуючись на узагальненні уявлень про людей, якості яких їм імпонують. Ідеали стають взірцем для наслідування, правилом, згідно з яким намагаються діяти підлітки.

ПЕРЕВІР СВОЇ ЗНАННЯ

Що означає "перехідний" вік?

Назвіть основні новоутворення підліткового віку.

В чому виявляється почуття дорослості у підлітковому віці?

Розвиток пізнавальних процесів та перебудова учбової діяльності у підлітковому віці.

Особливості розвитку самосвідомості підлітка.

В чому полягає для підліткового віку роль спілкування в процесі суспільно-корисної діяльності?

Особливості перебудови взаємостосунків з однолітками та дорослими.

ЛІТЕРАТУРА

Абрамова Г. С. Возрастная психология. 3 М., 1997. 3 Гл. 16.

Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. 3 К., 1976. 3 Розділ VI.

Возрастная й педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского 3 М 1979.- Гл. V.

Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет).- М., 1997.- Разд. II, гл. 6.

Мир детства. Подросток / Под ред. А. Г. Хрипковой. 3 М., 1982.

Психология современного подростка / Под ред. Д. Й. Фельдштейна. 3 М., 1987.

Фридман Л. М., Кулагина Й. Ю. Психологический справочник учителя. 3 М., 1991.

Хрестоматія по возрастній й педагогическій психології. 3 М., 1981.

ТЕМА 6 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЮНАЦТВА

6.1. Загальна характеристика ранньої юності

6.2. Взаємостосунки з дорослими та однолітками

6.3. Пізнавальні процеси і розумовий розвиток

6.4. Формування особистості в період ранньої юності

6.1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Рання юність (від 14-15 до 18 років) 3 це період завершення фізичного дозрівання організму, завершальний етап початкової соціалізації особистості.

Фізичний розвиток старшокласників характеризується подальшими анатомічними та фізіологічними змінами, тісно пов'язаними між собою. Темпи збільшення зросту та ваги сповільнюються, причому юнаки надолужують недавнє відставання від дівчат. Повного

зросту дівчата досягають в середньому між 16 і 17 роками (відхилення в той чи інший бік до 13 місяців), а юнаки 3 між 17 і 18 роками (відхилення 3 до 10 місяців).

В основному завершується окостеніння скелету, вдосконалюється м'язова система, паралельно з цим збільшується і м'язова сила. Інтенсивно розвивається серцево-судинна система, нервова регуляція її діяльності. Продовжується функціональний розвиток нервових клітин головного мозку.

Статеве дозрівання для більшості юнаків і дівчат цього віку вже завершено.

Соціальна ситуація розвитку. Основна соціальна задача на цьому етапі 3 вибір професії, соціальне та особистісне самовизначення.

До моменту закінчення школи юнаки та дівчата мають бути психологічно готовими до дорослого життя. Йдеться про сформованість властивостей, здібностей та потреб, які б дали змогу молодій людині повною мірою реалізувати себе в праці, громадському житті, в майбутній сім'ї.

Передусім це розвиток потреби в спілкуванні та освоєння способів його здійснення; формування теоретичного мислення і вміння орієнтуватись у різних його формах (науковому, художньому, етичному, правовому тощо), що виражається в наявних основах наукового та громадянського світогляду; розвиток рефлексії, яка забезпечує усвідомлене і критичне ставлення до себе; становлення готовності до трудової діяльності (В. В. Давидов).

Якщо ці якості сформовані, то молода людина має необхідну психологічну базу для самовизначення 3 центрального новоутворення раннього юнацького віку. При всій складності цього явища основним у ньому є потреба зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе у світі, тобто зрозуміти себе, свої можливості, своє місце і призначення у житті (Л. 1. Божович, Л. С. Славіна). Провідною на цьому етапі стає учбово-професійна діяльність.

Зазначимо, що перехідний, маргінальний характер соціального становища і статусу ранньої юності визначає і характерні психічні особливості юнацтва. Ще актуальними залишаються успадковані від підліткового віку проблеми 3 захист свого права на автономію від старших, власне вікова специфіка та ін. 3 другого боку, самовизначення потребує не так автономії від світу дорослих, як визначення в ньому свого місця, орієнтації в ньому (Л. С. Кон). А це вимагає диференціації розумових здібностей та інтересів, розвитку інтегральних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду, життєвої позиції тощо.

Самовизначення на цьому етапі ще не є завершеним, остаточним, оскільки воно не пройшло перевірки життям. Тому до юності відносять і вікову групу від 18 до 23-25 років, яку умовно називають "початком дорослості" (Л. С. Кон). На цьому етапі людина вже є повністю дорослою як у біологічному, так і в соціальному

плані. Вона передусім суб'єкт трудової діяльності (освіта, яка часто ще продовжується, на цьому етапі вже не загальна, а професійна, і її можна розглядати як особливий різновид праці). Соціально-психологічні властивості тут детермінуються не стільки віком, скільки соціально-професійним становищем людини.

6.2. ВЗАЄМОСТОСУНКИ З ДОРΟΣЛИМИ ТА ОДНОЛІТКАМИ

Старшокласник і дорослі. Одна з центральних проблем підліткового віку З перебудова взаємостосунків з дорослими та зміна значущих осіб З зберігає своє значення і в період ранньої юності. Старшокласники прагнуть звільнитися від контролю та опікування з боку батьків і вчителів, а також від встановлених ними норм і порядків. У цьому процесі прийнято розрізняти домагання автономії у сфері поведінки (потреба і право самостійно вирішувати особисті проблеми), емоційної автономії (потреба і право мати власні, самостійно обрані уподобання) та нормативної автономії (потреба і право на власні норми і цінності) (І. С. Кон).

Першою, і порівняно легко, досягається незалежність поведінки, зрозуміло, в певних рамках, передусім у сфері дозвілля. Юнаки та дівчата все більше проводять його поза домівкою і школою, віддаючи перевагу одноліткам як партнерам у спільному дозвіллі. Емоційна автономність досягається з більшими труднощами, і цей процес дуже суперечливий. Якщо підлітковий період породжує передусім проблеми, пов'язані з дисципліною, то рання юність дає найбільше емоційних конфліктів, особливо у взаєминах з батьками. Для того, щоб стати дорослою, молода людина має розірвати емоційну залежність від батьків, включити свої стосунки з ними в нову, складнішу систему емоційних уподобань і симпатій, центром якої вже будуть не батьки, а вона сама.

Батьки, як правило, хворобливо реагують на таке охолодження з боку своїх дітей, скаржаться на їхню черствість та байдужість. Проте це тимчасове явище, емоційний контакт з батьками відновлюється після завершення кризового періоду на новому рівні, якщо, звичайно, нетактовність і безцеремонність старших не закривають для них внутрішній світ молодої людини надовго, а то й назавжди.

Ревниво захищають юнаки і дівчата своє право на власні переконання, моральні установки та цінності. З цією метою вони нерідко займають підкреслено максималістські позиції, висловлюють крайні погляди з того чи іншого питання. Однак за цією зовнішньою стороною можна простежити велику залежність у серйозних проблемах (вибір професії, політичних поглядів, світогляду тощо) від дорослих, особливо від батьків. Інша справа, коли йдеться про моду, смаки, способи проведення дозвілля та ін.

Товариство однолітків. В період ранньої юності продовжується процес переорієнтації спілкування з дорослих на ровесників. В його основі лежить суперечлива взаємодія двох потреб З у ві-

докремленні та в належності до певної групи, входженні до неї.

Якщо перша реалізується передусім через прагнення до емансипації від дорослих, то друга з у взаєминах з однолітками.

Відчуття самотності, переживання власної непотрібності, зумовлені віковими суперечностями становлення особистості, викликають у молодих людей нестримне прагнення до об'єднання і спілкування з однолітками, у товаристві яких вони сподіваються знайти такі гостро потрібні емоційну теплоту, розуміння, визнання власної значущості тощо.

Характерним для таких компаній є дуже високий рівень конформізму. Захист своєї незалежності від старших у цьому віці поєднується з вкрай некритичним ставленням до уявлень і цінностей власної групи та її лідерів. Індивідуальність утверджують через однаковість (в рамках своєї групи), у спільному протистоянні комусь іншому.

Надзвичайно серйозною є потреба не просто входити до групи, а бути прийнятим однолітками, відчувати свою необхідність для групи, мати в ній певний авторитет. Низький статус в групі, як правило, корелює з високим рівнем особистісної тривожності.

Стрімко зростає число груп і компаній, до яких входить старшокласник, зокрема число референтних груп, тобто тих, на які він орієнтується, з якими співвідносить свої самооцінки і ціннісні орієнтації.

Юнацькому спілкуванню притаманні дві протилежні тенденції: розширення його сфери та зростаюча індивідуалізація (І. С. Кон, В. О. Лосенков). Перша проявляється, приміром, у збільшенні часу на спілкування з ровесниками (334 години в будні, 739 годин у вихідні та святкові дні), невинному зростанні географії та соціального простору такого спілкування, постійному пошуку та готовності до міжособових контактів.

Стосовно індивідуалізації стосунків, то насамперед вкажемо на чітке розмежування характеру взаємин з різними людьми, високу вибірковість і максималістську вимогливість до друзів.

Потреба самовиразитись, розкрити свої переживання домінує над інтересом до почуттів та переживань іншого, що зумовлює егоцентричність юнацького спілкування, служить причиною напруженості взаємин та невдоволення ними.

Різко посилюється потреба в індивідуальній інтимній дружбі.

Помітно активізуються міжстатеві взаємини: розширюється сфера дружніх стосунків, розвивається настійна потреба в коханні, з'являються серйозні захоплення, багато хто розпочинає статеве життя.

Юнацькі мрії про кохання відображають насамперед потребу в емоційному теплі, душевній близькості, розумінні. Як правило, вони не збігаються (особливо в юнаків) з чуттєвістю, зумовленою статевим дозріванням.

6.3. ПІЗНАВАЛЬНІ ПРОЦЕСИ І РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК

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

Сприймання. Подальший розвиток сприймання в період ранньої юності виявляється передусім у довільних його формах, в 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 в 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 зосереджуватись, переключатись та відволікатись від тих чи інших стимулів і подразників) З 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. Страхів, 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 в 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 мисленнєвої 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 когнитивну 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 ін-

дивідуальних варіацій у способах сприймання, запам'ятовування і мислення, за якими стоять різні шляхи набування, нагромадження, переробки та використання інформації.

Важливо, що стиль мислення в цьому віці залежить також від типу нервової системи (Н. Малкова), при цьому одні її особливості можуть компенсуватись іншими.

Мовлення. Разом з розвитком абстрагуючого 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 мисленевих 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 заглиблюватися в себе, у світ своїх переживань і психічних станів.

Значне місце у психічному житті в 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 та ін.).

6.4. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Емоційно-вольова сфера. Порівняно з підлітками зростає рівень свідомого самоконтролю, хоч саме в цьому віці найбільше скаржаться на слабкість волі, залежність від зовнішніх впливів і такі характерологічні риси, як капризність, ненадійність, схильність легко і безпричинно ображатися тощо.

Залежність емоційних реакцій підлітків від гормональних та фізіологічних процесів певною мірою зберігається і в період ранньої юності, однак вона вже не визначає всіх особливостей емоційної сфери. Останні залежать також від соціальних факторів і умов виховання, причому індивідуально-типологічні відмінності часто суттєвіші за вікові.

Всі основні структури темпераменту і його залежності від властивостей нервової системи задаються ще в підлітковому віці. Рання юність відзначається посиленням інтегральних зв'язків між його елементами, внаслідок чого полегшується управління людиною вла-

сними реакціями (В. С. Мерлін). Так, юнаки та дівчата, незалежно від типу нервової системи, значно стриманіші і врівноваженіші порівняно з підлітками (О. В. Кучменко).

Однак саме в цьому віці особливо гостро проявляються окремі властивості характеру, інколи доходячи до рівня акцентуацій; не будучи самі по собі патологіями, вони збільшують імовірність психічних травм та розвитку відхилювальних форм поведінки. Скажімо, загострення такої типологічної для юнацтва риси як гіпертимність (підвищена активність та надмірна збудженість) нерідко спричинює нерозбірливість молодих людей у знайомствах, схильність до непродуктивних, авантюрних вчинків, а типологічне зумовлена замкнутість може перерости у хворобливу самоізоляцію або й почуття власної неповноцінності тощо. Взагалі вік від 14 до 18 років є критичним періодом для психопатій (О. Є. Личко).

У цілому ж можна сказати, що емоційні труднощі та негаразди не є типологічними для юнацького віку. Імовірніше, що тут відбувається виявлення деякої загальної закономірності, а саме: підвищення рівня організації і саморегуляції організму призводить до збільшення емоційної чутливості, але паралельно зростають і можливості психологічного захисту (І. С. Кон).

Загальне емоційне самопочуття стає рівнішим. Афектні вибухи, характерні для підлітків через їхню постійну збудженість, зустрічаються рідше. Емоційне життя стає багатшим за змістом і диференційованішим за відтінками почуттів. Інтенсивно розвивається відкритість до емоційних впливів, здатність до співпереживань (емпатичність), емоційна чутливість.

Розвиток самосвідомості. В період ранньої юності принципово змінюється ставлення до власної особистості. Якщо для підліткового віку характерним є бурхливий розвиток самосвідомості, то тепер йдеться вже про формування нової якості особистості, усвідомлення себе як неповторної особистості, з власними думками, переживаннями, почуттями, поглядами та оцінками. Високий рівень розвитку самосвідомості породжує інтерес до власної особистості, до форм її організації та саморегулювання. Основний психологічний здобуток юності – відкриття для себе власного внутрішнього світу. Зовнішній, фізичний світ тепер лише одна з можливостей суб'єктивного досвіду, центром якого є власна особистість, власне "Я".

Процес відкриття власного "Я" складний і внутрішньо суперечливий. Несподівано виявляється, що "внутрішнє" "Я" не збігається з "зовнішньою" поведінкою, внаслідок чого актуальною стає проблема самоконтролю. Невизначеність, недостатня диференційованість, розмитість "Я" в цьому віці зумовлюють почуття стурбованості та внутрішньої порожнечі, яку слід чимось наповнити, що, своєю чергою, породжує посилення потреби у спілкуванні та одночасне зростання його вибіркової, посилення потреби у відокремленні від інших.

Уявлення про себе співвідноситься передусім з певним груповим образом "Ми" (образ типового представника свого віку і статі), але ніколи з ним повністю не збігається. Образ власного "Я", як правило, більш диференційований і включає в себе інші нормативні якості порівняно з образом "Ми".

Так, юнаки вважають себе менш сміливими, менш комунікабельними та життєрадісними, ніж однолітки, зате добрішими і з краще розвинутою здатністю зрозуміти іншу людину. Дівчата ж приписують собі меншу комунікабельність, зате більшу щирість, справедливість та вірність (І. С. Кон, В. О. Лосенков). Аналогічна тенденція виявлена, скажімо, і в молодих французів (Б. Заззо).

Надзвичайно важливий процес у розвитку юнацької самосвідомості це формування особистісної ідентичності, почуття індивідуальної самототожності та цілісності. Найбільш глибоко і детально ця проблема розглядається в роботах Е. Еріксона.

Юність, за Еріксоном, це передусім криза ідентичності, яка полягає у послідовності соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень. Успішно справившись з вирішенням відповідних задач, юнак переходить від пошуку себе до практичної самореалізації.

Нерозв'язаність цих задач зумовлює формування у молодих людей неадекватної ідентичності. Розвиток останньої може йти за такими основними напрямками: відмова від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособових стосунків з іншими; розмивання почуття часу, неспроможність будувати життєві плани, страх ставати дорослим, страх змін; розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси і зосередитися на якійсь одній, основній діяльності; формування "негативної ідентичності", відмова від самовизначення і вибір негативних зразків для наслідування.

В інших дослідженнях (Дж. Марша) виділено ряд етапів у розвитку ідентичності, детермінованих рівнем професійного, релігійного та політичного самовизначення молодих людей: "невизначена, розмита ідентичність" (індивід ще не виробив певних чітких переконань, не вибрав професії і не зіткнувся з проблемою кризи ідентичності); "передчасна ідентифікація" (індивід вже включився в певну систему взаємостосунків, але не з власної волі, внаслідок пережитої кризи та випробовувань, а на основі чужих думок, під впливом прикладу або авторитету); "мораторій" (індивід перебуває в процесі нормативної кризи самовизначення, вибираючи з численних варіантів той єдиний, який можна вважати власним); "зріла ідентичність" (криза самовизначення завершена, індивід від пошуку себе перейшов до практичної самореалізації).

Цікаво порівняти досягнутий молодими людьми рівень ідентичності з властивими їм комплексами індивідуально-особистісних рис (зазначимо водночас, що індивідуальні відмінності тут не менш важливі, ніж вікові).

Так, стадія "мораторію" пов'язується, як правило, з високим, а

стадія "передчасності" 3 з низьким рівнем особистісної тривожності. Вищі рівні ідентичності корелюють з більш високою самоповагою, а також із складнішими і більш диференційованими інтересами, з краще розвинутою рефлексією. "Мораторій" і "зрілість" характеризуються домінуванням інтернального, а "невизначеність" і "передчасність" 3 екстернального локусу контролю. "Передчасність" пов'язана з найвищими показниками за шкалою авторитарності і найнижчими 3 за шкалою самостійності. Найрозвинутіша моральна свідомість у людей, що досягли стадії "мораторію" та "зрілості" тощо (Дж. Марша).

Істотні відмінності спостерігаються і в стилі спілкування та міжособових стосунків. Психологічна інтимність, глибокі почуття та взаємність стосунків притаманні передусім стадіям "мораторію" та "зрілості", тоді як для етапів "невизначеності" та "передчасності" більшою мірою характерні стереотипні контакти. Серед молодих людей з "невизначеною" ідентичністю виявлено найбільше ізольованих (С. Хаузер, Л. Кале).

Важливим моментом стає формування почуття дорослості, причому не взагалі, як це мало місце у підлітковому віці, а саме чоловічої і, відповідно, жіночої дорослості. Особливо інтенсивно розвивається сприймання себе як особи певної статі з характерними потребами, мотивами, ціннісними орієнтаціями, ставленнями до представників протилежної статі та відповідними формами поведінки (І. В. Дубровіна).

Самосвідомість та самооцінки юнаків і дівчат серйозно залежать від стереотипних уявлень про нормативні образи чоловіка та жінки, які визначені історично зафіксованою диференціацією статевих ролей.

Центральним новоутворенням ранньої юності, як уже зазначалося, стає самовизначення не лише особистісне, а й професійне.

У 80-і роки у виборі професії старшокласники передусім орієнтувались на престижність професії (її соціальну значущість), вимоги професії до особистості, принципи і норми взаємин, характерні для даного професійного кола. Сьогодні найважливішим фактором став матеріальний.

Самовизначення пов'язане зі спрямованістю в майбутнє, якісно іншим сприйманням часу, коли сьогодення постійно співвідноситься з майбутнім, оцінюється з позицій майбутнього. Нове усвідомлення часу позитивно впливає на формування особистості за наявності впевненості в собі, у своїх можливостях і силах.

Динаміка юнацької самооцінки в сучасних умовах свідчить про деякі характерні тенденції. Так, у десятикласників самооцінка, як правило, висока, порівняно безконфліктна і стійка. У цьому віці юнаки та дівчата оптимістично оцінюють себе, свої можливості, а відтак не виявляють надмірної тривожності.

У випускному класі ситуація ускладнюється, оскільки вже потрібно робити реальний вибір свого майбутнього. Частина випускників і тут зберігає оптимістичну самооцінку (вона не дуже висока, але

гармонійно поєднує наміри з оцінкою власних можливостей), в інших самооцінка вкрай висока, охоплює всі сторони життя, змішуючи реальність з бажаним, третім (серед них більшість дівчат) при-
таманна низька, конфліктна самооцінка, невпевненість у собі, гостре переживання добре усвідомлюваної невідповідності своїх пра-
гнень наявним можливостям (1. Ю. Кулагіна).

Загалом юність 3 це період стабілізації особистості, вироблен-
ня системи стійких поглядів на світ і своє місце в ньому, особистіс-
ного й професійного самовизначення.

ПЕРЕВІР СВОЇ ЗНАННЯ

В яких соціально-психологічних умовах відбувається формування особистості старшокласників?

Яка діяльність є провідною для старшокласників?

Назвіть основні новоутворення ранньої юності.

В чому полягає специфіка пізнавальних процесів у юнаків та дівчат?

Як проходить становлення емоційно-вольової сфери в період ранньої юності?

У чому виявляються особливості самосвідомості в старшому шкільному віці?

Дайте характеристику особливостей стосунків юнаків і дівчат з однолітками та до-
рослими.

ЛІТЕРАТУРА

Абрамова Г. С. Возрастная психология. 3 М., 1997. 3 Гл 17

Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка.- Кг 1976.- Розділ VII

Фридман Л. М, Кулагіна Й. Ю. Психологический справочник учителя.- М., 1991

Хрестоматія по возрастній й педагогічній психології. 3 М., 1981

Зриксон Э. Идентичность: юность и кризис. 3 М., 1996.

Психологічний словничок

Адекватність психічних реакцій - їх відповідність значенню стимулу.

Акселерація - прискорений фізичний розвиток і статеве дозрівання дітей і підлітків порівняно з попередніми поколіннями.

Афект- 1) сильна емоція вибухового характеру, невідконтрольна свідомості; 2) максимально можливий за інтенсивністю емоційний стан (лють, жах, відчай, екстаз тощо), під час перебігу якого знижується ступінь самовладання; дії та вчинки здійснюються за особливою емоційною логікою, а не логікою розуму.

Перебіг - супроводжується яскравою мімікою та жестикуляцією (так звані виразні рухи), змінами функцій внутрішніх органів, послабленням роботи кори головного мозку та підвищенням ролі підкорки.

Безумовний рефлекс - вроджене інстинктивне реагування на стимул.

Відчуття - психічний процес, що полягає у відображенні властивостей предметів і явищ дійсності, а також станів організму при безпосередньому впливі подразників на відповідні органи чуття.

Воля - психічний процес, що полягає у здатності активно домагатись свідомо

поставленої мети, долаючи зовнішні та внутрішні перешкоди.

Діяльність - специфічно людська, регульована свідомістю активність, зумовлена потребами і спрямована на пізнання та перетворення зовнішнього світу і самої людини.

Екстеріоризація - процес переходу внутрішніх, психічних дій у зовнішні, предметні.

Емоції - особливий різновид психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами, які відображають у формі безпосередніх переживань (задоволення, радості, страху, гніву тощо) значущість діючих на індивіда ситуацій та явищ для здійснення його життєдіяльності.

Емпатія - здатність особистості розуміти переживання інших людей і співпереживати їм.

Індивід - людина як представник певного виду живих істот; будь-яка конкретна людина, безвідносно до її особистих якостей та соціального статусу.

Індивідуальність - неповторність психіки та особистості людини, своєрідне поєднання її фізичних та психічних особливостей.

Інтеріоризація - переведення зовнішніх, предметних дій у внутрішні, мислені, ідеальний план вироблення людиною відповідних психічних структур і уявлень, навичок тощо.

Мислення - процес опосередкованого і узагальненого пізнання людиною предметів та явищ оточуючої дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях.

Мовлення внутрішнє - мовлення, яке виконує психологічно внутрішні функції (мислення, планування діяльності, розуміння мови інших, підготовка мовного спілкування та ін.); це мовлення про себе, з характерною прихованою артикуляцією мовних звуків, стислістю, уривчастістю, великим смисловим навантаженням окремих слів тощо.

Мотив - спонукальна причина діяльності людини, те, задля чого вона здійснюється. В ролі М. можуть виступати потреби, інтереси, потяги, емоції, установки, ідеали тощо. Від М. слід відрізняти мотивування, тобто висловлювання людини, які пояснюють спонукальні причини її дій та вчинків шляхом зазначення тих чи інших об'єктивних та суб'єктивних обставин.

Навчання - цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учнів, у ході якого здійснюється освіта і вноситься істотний внесок у виховання та розвиток особистості.

Онтогенез - індивідуальний розвиток організму від зародження і до кінця життя.

Особистість - 1) людський індивід як суб'єкт міжособових і соціальних стосунків та свідомої діяльності; 2) системна соціальна якість індивіда, яка формується в спільній діяльності та спілкуванні і відображає представленість у ньому суспільних відносин.

Пам'ять - закріплення, збереження і відтворення того, що відбувалося у минулому досвіді людини.

Перцепція - відображення об'єктів і явищ дійсності у свідомості людини за допомогою органів чуттів.

Поняття - уявне відображення загальних та істотних властивостей предметів і явищ дійсності; одна з основних форм абстрактного мислення.

Почуття - відображення в свідомості людини її ставлень до дійсності, що виникають під час задоволення чи незадоволення вищих потреб.

Провідна діяльність - вид діяльності, в якій формуються якісні зміни особистості на даному етапі.

Психіка - здатність високоорганізованої матерії (мозку) відображати об'єктивну дійсність і на основі сформованого при цьому психічного образу доцільно регулювати діяльність суб'єкта та його поведінку.

Психічні властивості - сталі психічні якості індивіда, що виробились у процесі тривалої відображувальної діяльності, виховання і самовиховання.

Психічні процеси - різні форми єдиного, цілісного відображення суб'єктом об'єктивної дійсності. Розрізняють такі основні види психічних процесів: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, емоції, почуття, увага, воля.

Психічні стани - сталі, тривалі психічні переживання; результат психічної діяльності за певний період часу; проміжна ланка між короточасним психічним процесом і властивістю особистості.

Психічні функції - психічні процеси, які розглядаються з позиції одержаних результатів.

Рефлексія - самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями і думками.

Розуміння - мисленнєвий процес, спрямований на виявлення істотних рис, властивостей, зв'язків предметів, явищ, подій.

Самосвідомість прояв свідомості як виділення себе (свого "Я") з об'єктивного світу ("не Я"); усвідомлення, оцінка людиною себе, свого місця у світі, власних моральних і фізичних рис, мотивів дій, їх цілей, інтересів, знань, переживань, поведінки тощо. С. відзначається різноманітністю форм вияву. Одні з них (самоаналіз, самооцінка, самовідчуття тощо) пов'язані з пізнавальною стороною психічної діяльності людини, інші - самолюбство, скромність, почуття відповідальності, власної гідності тощо - з емоційною, а треті - самоконтроль, самодисципліна, самовладання та ін. - з вольовою стороною психічної діяльності.

Свідомість - вища форма психічного відображення об'єктивної дійсності і саморегуляції, притаманна лише людині як суспільно-історичній істоті.

С. характеризується: активністю; інтенційністю, спрямованістю на предмет; здатністю до рефлексії, самоспостереження; мотиваційно-ціннісним характером; різними рівнями ясності.

Сенситивність - підвищена чутливість людини в певні періоди розвитку до тих чи інших чинників.

Соціалізація особистості - процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм, цінностей, яка дає змогу йому успішно включитися у життя певного суспільства.

Сприймання - форма психічного відображення людиною об'єктивної дійсності у вигляді цілісного образу, зумовлена розумінням його цілісності.

Темперамент - характеристика індивіда через динамічні особливості його психіки: інтенсивність, швидкість, темп, ритм психічних процесів і станів.

Увага - форма психічної діяльності, що виявляється у спрямованості і зосередженості людини на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших.

Умовний рефлекс - рефлекс, що виробляється через зближення у часі нейтрального подразника з наступною дією подразника, яка спричинює безумовний рефлекс.

Установка - готовність до певної активності, зумовлена наявністю потреби та об'єктивної ситуації її задоволення. Як нетривалий процес і стан У. є вираженням уваги, а як якість особистості (фіксована У) - її спрямованості.

Уява - психічний процес, що полягає у створенні людиною нових образів, уявлень, думок на базі її попереднього досвіду.

Уявлення - чуттєво-наочний образ предметів чи явищ дійсності, який зберігається й відтворюється в свідомості і без безпосереднього впливу самих предметів на органи чуття.

Філогенез - історія розвитку різних родів і видів організмів.

Характер - комплекс сталих психічних властивостей людини, що виявляються в її поведінці, діяльності та ставленнях.

Навчальне видання
ЗАБРОЦЬКИЙ Михайло Михайлович
ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ
Навчальний посібник

Educational Edition
ZABROTSKY, Mykhaylo M.
AGE PSYCHOLOGY
Educational guidebook

This guidebook presents main theoretical ideas of prominent native and foreign scientists on individual maturing of a human psychology, depicted regularity of its formation ranging from birth up to maturity.

Meant for students, teachers and au those who are interested in the problems of different age's psychology.

Літературний редактор М. В. Дроздецька
Коректор І. А. Матковська
Комп'ютерна верстка Н. С. Лопач
Оформлення обкладинки О. В. Овчинніков

Підписано до друку 13.07.98. Формат 60х84 Уїв. Папір офсетний.
Друк офсетний. Облік.-вид. арк. 5,2. Тираж 3000 прим. Зам. № 1574

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)
252039 Київ-39, вул. фрометівська, 2, МАУП

ПВКП "Укртиппроєкт"
252057 Київ-57, вул. Ежена Потье, 12