

УДК: 376.076

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

В. В. ТАРАСУНдоктор педагогічних наук, професор
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

У статті висвітлено основні підходи до створення моделі процесуально-особистісного вивчення особливостей раннього розвитку дитини, визначено її компоненти, стан сформованості яких підлягає діагностуванню.

В статті отражены основные подходы к созданию модели процессуально-личностного изучения особенностей раннего развития ребенка, определены ее компоненты, состояние сформированности которых подлежит диагностированию.

In the article deals with basic approaches to creating a model of procedural and personal study of early child development, defined components, which is subject to state formation diagnostics.

Ключові слова: психічний розвиток, пізнавальна система дитини, процеси взаємодії, дитина раннього віку.

Ключевые слова: психическое развитие, познавательная система ребенка, процессы взаимодействия, ребенок раннего возраста.

Key words: mental development, child cognitive system, the processes of interaction, the child early age.

Вихователь, учитель, логопед, психолог щоразу стикаються з багатьма феноменами і процесами, об'єднаними загальним терміном "психічний розвиток", що постійно потребує вибору і застосування різних засобів практичного впливу — як при діагностуванні, так і при навчанні. Ефективність вибраної ними тактики, залежить від теоретичних переконань фахівця, характер яких, своєю чергою, визначається його висхідною методологічною точкою зору на співвідношення індивідуального і соціального, органічного і функціонального і т. д. Отже, практика залежить від конкретних науково-психологічних уявлень спеціаліста, а ці уявлення — від його філософських позицій. Тобто, якими б спеціальними і далекими від переконань педагога не здавалися діагностичне завдання чи дитяча гра, чи початкова справа ними (переконаннями) завжди править складна методологічна система, в якій знаходить відображення як логіка формування власної думки педагога, так і розвиток психолого-педагогічного знання. Важливим постулатом при цьому є положення про взаємодію живої системи із середовищем як неподільності процесів, що безперервно удосконалюються, а саме: процесів асиміляції, акомодатії, адаптації. При асиміляції організм дитини ніби накладає на середовище свою структуру, свої схеми поведінки, при акомодатії — перебудовує ці схеми відповідно до особливостей середовища. При цьому в контексті раннього віку процес розвитку розуміється не як спонтанне виявлення від початку закладених форм (апріоризм, преформізм), чи за типом "чистої дошки" (емпіризм, уявлення про те,

що розвиток є накопиченням відбитків середовища), а як поєднання процесів асиміляції й акомодатії. Такий підхід (за Ж. Піаже та ін.) спрямовує педагога на розкриття моментів, що залежать не від запрограмованих тілесних генетичних факторів і не від безпосередньо оточуючого середовища, а від діяльності організму дитини, завдяки якому вона асимілює середовище і в той же час в ньому акумулюється. За допомогою одержаних даних, що свідчать про стан фізіологічного життя дитини, стає можливою інтерпретація стану сформованості її психічного рівня. При поясненні цього рівня відправною точкою є також процес адаптації як взаємозв'язку асиміляції й акомодатії. При цьому під адаптацією розуміється досягнення рівноваги: прагнучи до все більш удосконалених і стійких форм рівноваги із середовищем, організм дитини створює пізнавальні структури. За магістральну лінію розумової еволюції дитини приймається спочатку адаптація до судження інших людей, потім — адаптація до реальних об'єктів.

При здійсненні ранньої діагностики важливо також враховувати положення про те, що у традиційній психології дитяче мислення одержало, як правило, негативну характеристику, що складається з переліку недоліків, труднощів, мінусів дитячого мислення, які відрізняють його від дорослого мислення. У зв'язку з розробкою проблеми ранньої діагностики, на нашу думку, важливо в центрі уваги поставити завдання виявити те, що у дитини є, тобто розкрити своєрідність дитячого мислення з його позитивної сторони.

При діагностиці важливо також враховувати своєрідний *дитячий егоцентризм* маленької дитини, яка є неусвідомленим центром власного світу. Вона ще не здатна стати на позицію іншого, критично, з боку поглянути на свою думку, зрозуміти, що інші люди бачать речі по-іншому. Через це вона змішує те, що переживає, і реальне, суб'єктивне й об'єктивне, приписує свої особисті мотиви фізичним речам, переносить внутрішні прагнення на незалежний від неї причинний зв'язок явищ природи, словам і жестам надає здатності впливати на зовнішні предмети, речі наділяються свідомістю і волею (анімізм), явища оточуючого світу вважаються виготовленими людьми для власних потреб (артифіціалізм) і т. д., що відображається в дитячому мовленні. У присутності інших дитина міркує вголос, так ніби вона на самоті, їй не цікавить, чи розуміють її інші, тобто використовує *егоцентричне мовлення* (мовлення, яке не виконує комунікативної функції). Тому її егоцентричне мовлення, що висловлює її бажання, мрії, логіку почуттів, слугує своєрідним супутником її реальної поведінки. Разом з тим, дитина змушена, пристосовуючись до середовища, змінити, за висловом А. Фрейда, "принцип задоволення" на "принцип реальності". Відтоді дитяче мислення втрачає свою первозданність, деформується і починає підпорядковуватися іншій, "дорослій" логіці, взятої із соціального середовища, тобто з процесу мовленнєвого спілкування з іншими людьми. Відтоді іншим уявляється і напрямок розвитку: якщо раніше мова йшла про перехід дитини від власної егоцентричної точки зору до соціалізованого мовлення, то потім розумовий розвиток виявляється спрямованим до образних, а надалі — до логічних структур (операцій логіки). *Не спілкування з іншими людьми, не лінгвістичний зв'язок, а конкретні операції поступово займають ключову позицію детермінації комунікативно-пізнавальної активності дитини.* Цим конкретним операціям передують *сенсомоторні структури*, елементами яких є дії, які відбуваються спочатку реально, з предметами, що безпосередньо сприймаються, а потім — "в умі". Важливу роль в переході від зовнішньої дії до внутрішньої відіграє мовлення, оволодіваючи яким, дитина раннього віку уявляє події і предмети уже не в реальному, а у внутрішньому, символічному плані. Проте розумова дія, що виникає із зовнішньої предметної дії (а, отже, інтеріоризована), — ще не є дією. Для того, щоб дія стала операцією, вона повинна набути особливих ознак. Визначено, що операції повинні бути скоординованими у стійкі і разом з тим рухливі цілісні структури, які створює взаємозалежність операцій. Проте не тільки у дітей переддошкільного віку, але й у молодших і старших дошкільників (хоча в останніх є розумові (інтеріоризовані)

дії), система операцій ще не сформувалася, а розумові дії ще не набули зворотності (наприклад, дія по переливанню однієї і тієї ж рідини у різні за розміром склянки).

Базуючись на цих положеннях, магістральною лінією дослідження розумової еволюції дитини нами (вслід за Ж. Піаже) визнається адаптація дитини до суджень інших людей, а потім — до реальних суб'єктів. Разом з тим, ми враховуємо (на відміну від Ж. Піаже) те, що, хоча стадії розумового розвитку дитини виступають у вигляді зміни структур, однак самі можуть бути змінені соціальним оточенням або впливом, тобто соціальне оточення може дещо або уповільнити, або прискорити зростання інтелекту.

Крім того, з метою визначення стану психічного розвитку дитини раннього віку нами враховуються результати стержневих і таких, що найбільш інтенсивно розвивалися і розвиток яких стимулюється запитам практиці, двох напрямів психолого-педагогічної науки. По-перше, це дослідження навченості (тобто набуття дитиною нових форм поведінки, нарощування нового досвіду) і, по-друге, врахування досягнень психодіагностики. Так, у розробці проблеми навченості дітей раннього віку ми спиралися на результати досліджень, що здійснювалися за визначеними основними лініями: а) динамічною (за вченням Павлова), згідно з якою поведінка дитини визначається внутрішньою динамікою нервових процесів, своєю чергою, обумовленою зовнішніми впливами та їх слідами, і б) ймовірною детермінованою поведінкою (за Торндайком) за принципом "спроб і помилок", що відображає загальну закономірність, пов'язану зі специфікою варіативного регулювання у всіх сферах життєдіяльності малюка.

Входження психології в життя, її реальний вплив на поведінку дитини, зміни психічних явищ, передбачення їх можливого розвитку — все це різко підвищує цінність наукових уявлень про пізнавальну діяльність дитини раннього віку з особливостями психофізичного розвитку. Підтверджується впевненість в тому, що на основі теоретичної схеми (а не тільки життєвого досвіду чи інтуїції) можливо змінити поведінку дитини, конструювати її за певними зразками.

З урахуванням зазначеного і у контексті проблеми діагностики і розвитку дитини раннього віку нами визначено, що *завдання* полягає в тому, щоб спробувати пояснити не тільки те, як організм дитини здійснює пристосувальні дії, змінюючи їх відповідно до зміни зовнішніх умов, але й як вона їх засвоює, зберігаючи нові напрацьовані системи дій. Як відомо, при формуванні у дитини пристосувальних реакцій особливо важливим є визначення своє-

рідності її поведінки. При цьому педагогічна практика особливо гостро потребує науково обґрунтованих прийомів визначення індивідуальних відмінностей у розвитку дитини раннього віку, що викликає необхідність подальшого розвитку *ранньої психодіагностики і ранньої психопрогностики*. Дана проблема, на нашу думку, може вивчатися вивчатися в контексті диференціальної діагностики, що, своєю чергою, пов'язано з розумовими тестами (з англ. термін "тест" означає випробування і набув у ХХ ст. таку популярність, як ніякий інший психологічний термін). І хоча за результатами теста не можливо встановити причинні зв'язки, разом з тим тест дозволяє виявити певні закономірності раннього розвитку дитини, які так само реальні, як і строго причинні, динамічні і так само мають прогностичну силу. Як відомо, в різних соціально-економічних формаціях складаються різні системи тестування дітей, "рецензування" їх поведінки і характеру.

При цьому враховується, що індивідуальна поведінка дитини здійснюється під впливом і контролем її сприймання й оцінки суспільним середовищем. Внаслідок цього у дитини формується мала система — уміння орієнтуватися у психічних якостях інших людей, а потім — і в своїх особистих. Така орієнтація тісно пов'язана з прогностичною функцією свідомості дитини: тестуванням людини, діагнозом того, що вона собою являє, прогнозом про те, що від неї можна чекати і т. д. Науковці відмічають, що розвиток, регуляція і координація дитиною людських стосунків були б неможливими без неперервної роботи її *діагностичного і прогностичного апарату "слідкування"*, оцінки, апробування психічних якостей індивідів. Вважається, що цей апарат (так само, як і мовлення) є *надіндивідуальним* і свідчить не тільки про загальні закономірності психічної діяльності дитини, але й про якості і можливості конкретної дитини на відміну від якостей і можливостей інших дітей. Тестові методики значною мірою є таким важливим методом добування і застосування такої інформації, оскільки відкривають можливість дослідити психологічні і педагогічні ресурси окремої дитини в її співставленні з іншими дітьми, причому до того, як ці ресурси реалізуються в реальній дійсності. У кінцевому результаті, одержані нами матеріали обстеження дадуть можливість зробити висновки про взаємодію пізнавальної системи дитини із середовищем як про два неподільні процеси (*асиміляції і акомодатії*), що постійно удосконалюються і розвиваються, а також про стан сформованості біологічних, соціальних і афективно-мотиваційних факторів.

Урахування даних підходів, на нашу думку, сприятиме успішному зондуванню основних пластів психічної реальності, представлених як категорією

дії, так і процесом переходу від моторних схем (зовнішньої дії) дитини до її образних структур, тобто переходу від дії до образу. Хоча і дії, і образ є загальнопсихологічними категоріями, проте у дитини раннього віку вони набувають специфічних характеристик в силу того, що взаємозв'язки між дитиною і середовищем під впливом суспільного досвіду постійно радикально змінюються. При цьому могутнє значення для пізнавальних сил дитини, що розвивається, має саме спілкування з іншими людьми. У подальшому нами враховуватиметься, що і індивідуальне мислення дитини, і її соціальну взаємодію одночасно визначатимуть закони логічного групування, що дозволятиме дитині організувати свої операції в єдине ціле. А такі поняття, як предмет, причинність, простір, час, кількість, якість, вірогідність — вся сукупність найбільш загальних розрядів людського мислення — не дані дитині від початку, а набуватимуться нею у ході розвитку.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що:

1) проблема діагностики стану психічного розвитку дитини раннього віку і визначення особливостей його формування продиктована труднощами, що виникають при виборі і застосуванні розвивально-діагностичних засобів практичного впливу;

2) вибір засобів впливу, як правило, залежить від теоретичних переконань, знань і умінь фахівця, який працює з дитиною раннього віку;

3) об'єкт діагностування — не просто пізнавальна діяльність дитини раннього віку, а цілісна психофізична структура, розвиток якої описується (безвідносно до етапу дозрівання дитини), поперше, біологічним фактором, неврологічним механізмом. По-друге, важливо враховувати те, що інтелектуальне життя дитини не є її чисто розумовим спілкуванням з предметами і людьми, а є невіддільним від мотиваційного та емоційного. Водночас при аналізі одержаних діагностичних даних необхідно зважати, що в процесі проведення діагностування, поведінка дитини особливо раннього віку регулюється іншою людиною;

4) важливим постулатом психічного розвитку є положення про взаємодію дитини із середовищем як неподільності процесів, що безперервно удосконалюються, а саме: *процесів асиміляції, акомодатії, адаптації*.

Базуючись на викладеному, ми дійшли висновку, що при розробці структури і змісту компонентів моделі індивідуальних відмінностей у розвитку дитини раннього віку спочатку необхідно визначити і врахувати дані про те, в якому віці при типовому розвитку дитини зазначені складові повинні бути сформовані, а потім модель наповнити змістом конкретних діагностичних завдань з визначенням відповідних критеріїв оцінювання.

Отже, ґрунтуючись на викладеному, структурою моделі процесуально-особистісного вивчення стану раннього розвитку дитини нами визначено компоненти, стан сформованості яких підлягає діагностуванню, а саме:

а) процес асиміляції організму дитини, тобто особливості ніби накладання дитиною своєї структури, своєї схеми поведінки на середовище;

б) процес акомодатії, тобто перебудова дитиною схем своєї поведінки відповідно до особливостей середовища;

в) процес адаптації: наскільки дитина прагне до все більш удосконалених і стійких форм рівноваги із середовищем; як організм дитини створює пізнавальні структури (адаптація до судження інших людей, адаптація до реальних об'єктів). При цьому розкрити своєрідність дитячого мислення з його позитивної сторони;

г) стан сформованості анімізму (чи речі наділяються дитиною свідомістю і волею), артифіціалізму (чи явища оточуючого світу вважаються виготовленими людьми для власних потреб) і т. д.

д) характер егоцентричного мовлення, що висловлює бажання, мрії, логіку почуттів дитини, слугує своєрідним супутником її реальної поведінки;

е) стан сформованості сенсомоторних структур, що передують процесу формування конкретних операцій, тобто визначити стан сформованості елементів сенсомоторних структур, які є діями, що відбуваються спочатку реально, з предметами і безпосередньо сприймаються, а потім — "в умі" (інтеріоризовано).

є) стан сформованості навченості, тобто набуття дитиною нових форм поведінки, нарощення нового досвіду.

Разом з тим, аналіз і узагальнення одержаних діагностичних матеріалів, на нашу думку, також сприятимуть цілісному вивченню стану сформованості унікального психічного розвитку дитини раннього

віку, який, за Г. У. Оллпортом, включає декілька аспектів, що беруть участь в розвитку особистості з дитинства до зрілості. В результаті їх остаточної консолідації формується "Я" як об'єкт-суб'єкт пізнання й відчуття. Узагальнення аналізу одержаних матеріалів вивчення (за Г. У. Оллпортом) особливостей сформованості стадій розвитку сприятиме визначенню стану розвитку: 1) відчуттів дитиною свого тіла, що утворюють її тілесність (або пропріум, тобто особисту власність) як об'єднуючу і організуючу силу, яка залишається впродовж усього життя опорою для самоусвідомлення і сприяє формуванню унікального життя дитини; 2) відчуття самоідентичності, значимим моментом якої виступає усвідомлення дитиною себе за допомогою мовлення, поява почуття цілісності і безперервності "Я", пов'язане з ім'ям дитини; 3) почуття самоповаги як почуття гордості з приводу того, що певні дії нею вже виконуються самостійно, і що є найважливішим джерелом підвищення самооцінки протягом всього дитинства; 4) розширення меж "моє", що виникає в міру усвідомлення дитиною того, що їй належить не тільки її фізичне тіло, але й значимі елементи зовнішнього світу, включаючи людей; 5) образ себе, коли дитина починає орієнтуватися на очікування значущих близьких, уявляючи собі, що таке "Я хороший" і "Я поганий"; 6) раціональне управління самим собою, яке є стадією вираженого конформізму, морального і соціального послуху, коли дитина навчається раціонально вирішувати життєві проблеми, догматично вважаючи, що сім'я, ровесники і релігія завжди праві; 7) пропріативне прагнення, яке розглядається як постановка перспективних життєвих цілей.

Дозрівання і встановлення дитини це неперервний процес, який у майбутньому визначатиме поведінку зрілої людини, яка матиме широкі межі "Я", буде здатною до теплих соціальних стосунків, матиме почуття реальності, здатність до самопізнання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Известия АПН РСФСР. — М., 1948. — Вып. 18.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. — К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 1999.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х книгах — К., 2003. — Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади.
4. Воложин А. И., Субботин Ю. К. Адаптация и компенсация как универсальный механизм приспособления. — М., 1987.
5. Оллпорт Г. Становление: основные положения психологии личности. — М., 1998.
6. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. — М., 1983. — С. 133–136.
7. Психологічні умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я / За наук. ред. В. В. Тарасун. — К., 2005.
8. Тарасун В. В. Формування мовної особистості — новий напрям логопедичної роботи // Дефектологія. — 2007. — № 4.