

## РАННЕ НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

*Автором здійснено аналіз проблеми раннього навчання дітей, визначено подібність та відмінності понять ранній розвиток та навчання. Виокремлено основні причини соціально-психологічної необхідності раннього навчання та можливі його негативні наслідки. Визначено найбільш важливі зміни в суспільній свідомості щодо сутності феномену раннього навчання. Розглянуто позитивні та негативні наслідки раннього навчання на прикладі найбільш відомих психолого-педагогічних концептуальних підходів та шкіл. Узагальнено результати досліджень сучасних психологів стосовно наслідків раннього навчання.*

**Ключові слова:** зона найближчого розвитку; навчання; особистісний розвиток; природний розвиток; прискорений розвиток; психологічна інтервенція; раннє навчання; розвиток; соціальний розвиток.

**Вступ.** Як показує ретроспективний історичний аналіз, час від часу в різних країнах світу – у відповідь на соціокультурні, соціально-психологічні й інші запити того чи того суспільства – актуалізується проблема раннього навчання, тобто навчання примусово прискореного і не надто відповідного до природних потреб і природної ситуації розвитку дітей. За таких ситуацій, тобто в умовах раннього навчання, діти зазнають певних педагогічних (навчально-дидактичних), виховних (власне, соціально-психологічних) інтервенцій з боку дорослого соціального оточення, яке ці інтервенції здійснює. Зокрема, на межі ХХ-ХХІ століть цікавість до раннього навчання дітей, яка, власне, триває й донині, спричинилася політичними, соціально-економічними й соціокультурними особливостями розвитку постмодерного, високоінформатизованого світу, учасником якого, з огляду на процеси світової глобалізації, постала й наша країна. Так інтеграція України в Європейський освітній простір обумовила нові вимоги і нові стандарти освіти, основи яких, на думку багатьох дослідників закладаються з найбільш раннього віку життя людини. Саме тому інтервенції, націлені на прискорений розумовий розвиток дітей, припадають, як правило, на ранній і дошкільний вік їхнього життя. І в цьому криється серйозна небезпека.

Чимало відомих дослідників, які опікувалися цими питаннями (Є. В. Гончарова, Т. Н. Доронова, Д. Б. Ельконін, А. В. Запорожець В. Т. Кудрявцева, Д. І. Фельдштейн та інші) означували цю справді важливу проблему. З одного боку, вони усвідомлювали неповторність і самоцінність кожного періоду дитинства, а з другого – говорили про «вдосконалення» розвитку дитини як максимального розгортання її потенційних можливостей, активації її пізнавальної активності, розширення засобів пізнання нею навколишнього світу, розширення сфери її діяльності тощо (Запорожець А. В., 1948; Фельдштейн Д. І., 2012; Ельконін Д. Б., 1997). Однак, втручання у природний перебіг вікового розвитку дитини може мати не тільки позитивні наслідки.

На думку Л. С. Виготського, навчання дитини раннього віку як формування всіх функцій її свідомості відбувається «навколо сприйняття, через сприйняття і за допомогою сприйняття», що відбувається у процесі розкриття природного потенціалу дитини через реалізацію нею провідної для її віку предметно-ігрової діяльності (Виготський Л. С., 2005). Однак досить багато дослідників і практиків не надають належного значення природному поетапному розвитку (в т.ч. навчанню) дітей раннього і дошкільного віку. Покладаючись на високу пластичність психомоторного розвитку, при тому цьому віковому періоду, вони вважають за можливе і доцільне форсувати процес розумового розвитку дітей. При цьому сприйняття і свідомість дітей «наповнюються» не завжди адекватними для даного віку відомостями із застосуванням неузгодженою з природними віковими їх можливостями засобами педагогічної комунікації. На ці питання немає єдиного погляду. У найбільш відомих методик раннього навчання (у т.ч. навчання читання й письма), є прибічники і противники як серед науковців і практиків, так і серед батьків, на яких лежить найбільша відповідальність за розвиток дітей. Теоретики і практики дискутують з двох основних проблемних питань: 1) чи варто запроваджувати раннє навчання; 2) на які ризики при цьому можна наразитися; 3) за яких умов раннє навчання може бути ефективним.

**Мета статті** – проаналізувати феномен раннього навчання як соціально-психологічний чинник особистісного розвитку дошкільників.

**Раннє навчання і особистісний розвиток дитини дошкільного віку.** Розгляд означеної дослідницької проблеми слід розпочати з відзначення того, що розвиток і навчання – це різні за змістом і функціями процеси, які процесуально можуть мати істотні подібності, але реалізація яких передбачає отримання специфічних результатів. Розвиток – це повсякденний і ніколи не завершений до кінця процес спонтанного становлення і доцільного формування особистості, результат якого – виникнення на кожному етапі дорослішання дитини нових, специфіч-

них для певного віку якостей (психологічних новоутворень), що «визріли» за попереднього перебігу її розвитку, але не можливих на більш ранніх етапах цього розвитку (Выготский Л. С, 2005).

Натомість навчання – це спеціально організована діяльність. Мета цієї діяльності у вузькому розумінні – формування в дитини певних, чітко визначених знань умінь і навичок, а в широкому – забезпечення й оптимізація розвитку. Один з найефективніших механізмів навчання – визначення зони найближчого розвитку дитини і робота в «цій зоні». Навчання створює, активує, викликає до життя функції, що лежать в зоні найближчого розвитку. Воно орієнтоване не так на вже сформовані, «дозрілі» функції, що пройшли певні цикли розвитку, як на функції, які формуються. Це можливе лише в умовах і як результат спільної діяльності дитини з дорослим і практично не проявляється в рамках індивідуальної діяльності. Отже, важливо диференціювати «розвиток» і «навчання» (Выготский Л. С, 2005).

Ідея раннього розвитку дітей на практиці зазвичай виявляється не чим іншим, як раннє їх навчання, що реалізується за допомогою різноманітних методик раннього навчання (навчання читання, лічби, письму тощо). І ці між цими двома процесами не завжди існують позитивні причинно-наслідкові й кореляційні зв'язки. Навпаки, є чимало свідчень того, що раннє навчання, яке здійснюється без належного соціально-психологічного супроводу, може спричинити негативні наслідки в особистісному розвитку дитини. Це: 1) запізнення формування важливих і необхідних для даного віку елементарно-природних навичок (невміння зав'язувати шнурки, застібати гудзики, різати хліб тощо); 2) порушення особистісного розвитку (затримка формування природних для даного віку компонентів особистісної зрілості, поява певних особистісних і поведінкових девіацій (страхи, тривожність, нав'язливість тощо), надміру ранні й виражені соціальні страхи, часті захворювання, алергії, дизартрії, емоційні дисфункції тощо); 3) затримка формування навчальної мотивації, поява різноманітних невротичних реакцій, у т.ч. очевидних дидактогенічних виявів і ознак дезадаптації, здатних у разі відповідних соціальних підкріплень переростати в стійкі риси особистості й «вивчену безпорадність». Причому це все може відбуватися на тлі очевидних дидактичних успіхів дитини (Запорожець А. В., 1948; Эльконин Д. Б., 1997; Шеховцова В. В., 2013). Як вважає Д. Б. Эльконін, причиною цього є те, що дитинство – особливий і самодостатній віковий період, сенситивних не до всіх формувальних впливів. На його думку, в цей період закладаються основи «людськості» і, зокрема, такі універсальні здібності людини і властивості її психіки, як творча уява, образне мислення, орієнтація на позицію іншого, вміння керувати свої емоції і поведінку, «соціальні» емоції і багато інших (Эльконин Д. Б., 1989).

Усе щойно зазначене найоптимальніше розвивається й формується в рамках специфічно ди-

тячих видів діяльності – гри, слухання казок й інших художніх творів, малювання, конструювання і т. ін. Але в умовах раннього навчання час на це обмежується, перерозподіляється на користь «розвивальної дидактики». А відтак становлення довільності, емоційно-вольової сфери та інших психічних функцій, які забезпечують загальний розвиток дитини, «запізнюється». І чим більш жорсткі вимоги в процесі реалізації дидактичних навчальних програм висуваються до дітей, тим очевидніше це «запізнення» (Кондратьев М. Ю., Ільїн А., 2007).

Як вважають В. Друзь, Т. Дегтяренко, В. Ковиліна, В. Шеховцова, й інші, розвиток структур і систем мозку підпорядкований базисним нейрон-біологічним закономірностям, актуалізується в конкретних соціальних умовах і залежить від розвитку функціональних можливостей організму. Дитина не може ефективно засвоювати знання доти, доки її організм і, в першу чергу, її центральна нервова система не будуть готові до цього (Друзь В. А., Артем'єва Г. П., Нечитайло М. В., 2014). А порушення цієї закономірності призводить до ускладнень її психічного розвитку (Дегтяренко Т. В., Ковиліна В. Г., 2010; Шеховцова В. В., 2013; Куваєва С. В., 2011).

У зв'язку з цим виникає цілком слушне запитання: чому сучасних батьків і працівників дитячих освітньо-виховних закладів охоплює таке прагнення до раннього навчання своїх дітей? Відповіддю можуть стати соціальні передумови раннього навчання дітей: дитина живе в соціумі і їй потрібно володіти тими знаннями, вміннями та навичками, що сприятимуть її соціальній адаптації, а саме для цього потрібен високий рівень інтелектуальних здібностей. Дитина повинна володіти багатьма знаннями: ієрархії групи та суспільства, різними формами стосунків в групі на суспільстві, «заборонені зони», своє положення в групі та інше. Крім того для виживання в природному середовищі дитині треба знати особливості перебігу природних явищ: пори року, місяці, дні доби, години, назви місця проживання і інше (Кондратьев М. Ю., Ільїн А., 2007; Куваєва С. В., 2011; Смирнова Е. О., 2006). Є чимало досліджень, які підтверджують, що, наприклад, в 4-5 років дитині легше навчитися читати, ніж в 6-7. Теж стосується й успішної адаптації дитини до тих чи тих соціальних умов і ситуацій життя в більш ранньому віці (Шеховцова В. В., 2013; Фельдштейн Д. И., 2012). Але все це залежить від обраних методик навчання і особливостей їх застосування.

Одною з найбільш визнаних систем раннього навчання є система італійського педагога-дефектолога М. Монтессорі, яка займалася проблемою навчання розумово відсталих дітей у першій половині ХХ століття. Вона обґрунтувала доцільність застосування розроблених нею вправ із використанням природного стимульного матеріалу, які розвивають дрібну моторику рук дитини. На думку М. Монтессорі, на кінчиках пальців сконцентровані нервові закінчення, які стимулюють мовні центри, розташовані в корі головного мозку, і фізичне подразнення цих закінчень стимулює активність відпо-

відних мозкових структур. За даними М. Монтессорі, розумово відсталі діти (з якими індивідуально займалися за цією системою) не тільки навчилися говорити, але й почали читати, писати і рахувати раніше своїх однолітків зі звичайної школи. У зв'язку з цим М. Монтессорі припустила, що такі вправи придатні для навчання всіх дітей.

Нині школи і дошкільні навчальні заклади М. Монтессорі поширені в багатьох країнах Європи, в т.ч. і в Україні. Для них характерні негомогенні групи, де зібрано дітей різного віку і з різним рівнем знань і розвитку. Діти не тільки разом навчаються, а й навчаються соціальної комунікації. Вони вчаться читати за спеціальними картинкам і засвоюють знання з математики з використанням різноманітного сенсорного матеріалу.

До основних недоліків методики М. Монтессорі сучасні дослідники відносять насамперед те, що вона активно розвиває ліву півкулю головного мозку дитини (а отже – логічне мислення, аналітичні й інші здібності, які придатні для виконання тривіальної практичної діяльності), однак це відбувається за рахунок (на шкоду) розвитку правої півкулі мозку, і це негативно позначається на якості цілісного сприйняття світу і розвитку творчих здібностей дитини. Є чимало свідчень того, що творчо обдаровані діти важко сприймають спосіб пізнання світу, пропонований системою М. Монтессорі. Надмірне захоплення нею практично не залишає дітям часу для рольових ігор, а без рольової гри сповільнюється й викривляється емоційний і соціальний їх розвиток. Крім того, ця система не передбачає роботи з казкою і авторськими художніми творами. Вона не надто підходить дітям з ознаками аутизму, оскільки сприяє ще більшому заглибленню «в себе», і практично непридатна в ситуації навчання гіперактивної дитини – вона «під силу» гіперактивним дітям, які не здатні регулювати свої емоції і поведінку, тривалий час концентрувати на чомусь свою увагу тощо. Як стверджує, зокрема, О. О. Смирнова, ця дидактична система в її традиційному варіанті обмежує мовленнєву взаємодію дітей та їх фантазію. Фактично на цих заняттях спілкування, фантазія, уява, емоції не знаходять застосування. А це може призвести до розладів і затримки розвитку (Смирнова Е. О., 2006).

Інша методика раннього навчання – методика активації природного психофізіологічного потенціалу дитини – запропонована американським військовим лікарем, нейрофізіологом Г. Доманом, який працював наприкінці 40-х років ХХ століття в Інституті прискореного розвитку дитини у Філадельфії, де він у т.ч. лікував дітей з травмами головного мозку. Важливий висновок, якого дійшли він і його колеги, можна сформулювати так: стимулюючи один з органів почуттів, можна досягти посилення активності мозку в цілому. Так травмовані діти, з якими постійно займалися читанням, паралельно з цим, поступово починали й рухатися. За даними Г. Домана, ці діти, які відставали

за всіма показниками фізичного розвитку від здорових дітей, через деякий час після початку навчання наздоганяли здорових дітей, або й випереджували їх у фізичному розвитку і самопочутті (Смирнова Е. О., 2006). Гасло, яке висунув Г. Доман, полягає в такому: «Діти хочуть не гратися, а вчитися, а ігри та іграшки вигадали дорослі, щоб звільнитися від допитливих чад», через що він має чимало чимало критиків.

Критики методики активації природного психофізіологічного потенціалу дитини відзначають, що вона викликає суперечливі почуття насамперед через те, що: 1) у процесі навчання під час її реалізації дитина практично пасивна – значно активніший дорослий; 2) оскільки в процесі навчання використовувати картинки з підписами, то в дитини не формується «текстове» мислення, тобто здатність розуміти і аналізувати тексти, виокремлювати з нього головне тощо; 3) при тій інтенсивності занять, яка рекомендується Г. Доманом, дитині просто ніколи займатися чимсь іншим, гуляти, спілкуватися з однолітками; 4) методика вимагає згуртування і високої дисципліни дитини і дорослого, бажання постійно працювати над створенням нового навчального матеріалу, здійснюючи індивідуальний підхід; 5) ця методика більше придатна для навчання дітей в домашніх умовах.

Відомому педагогічному дуету Нікітіних належить ідея «незворотнього згасання можливостей для ефективного розвитку здібностей», яка в російськомовній фаховій літературі відома як «НУВЕРС» («необратимое угасание возможностей эффективного развития способностей»). Не сформувавши в дитини особливих умінь до трьох років, батьки, на думку Нікітіних, фактично позбавляють її в майбутньому можливості ефективно засвоювати знання і відбутися як досконала особистість. На своїх семи дітях Нікітіні випробували оригінальний метод розвитку здібностей за допомогою кубиків, таблиць, логічних задач. За системою Нікітіних діти повинні не тільки розумово сприймати знання, а й одночасно фізично розвиватися (Нікітін Е. П., Харламенкова Н. Е., 2000). Проте ця, на перший погляд, цілком гармонійна ідея також наразилася на потужну критику і, власне, на знайшла багато послідовників.

Недоліком системи Нікітіних є насамперед те, що акцент у ній зроблено на фізичному й інтелектуальному розвитку. Разом із цим емоційно-почуттєвому формуванню особистості приділено не виправдано мало уваги. Співробітники Інституту психології РАН неодноразово робили спроби зрозуміти особливості розвитку дітей, вихованих в сім'ї Нікітіних. Але новатори відмовлялися від тестувань і експертиз. Діти Нікітіних вкрай неохоче розповідали про своє дитинство та свій ранній розвиток, і жоден не повторив досвід раннього навчання своїх батьків на власних дітях. Система Нікітіних, націлена на виховання геніїв, виростила з дітей звичайних, хоча і освічених людей з розвиненим інтелектом (Смирнова Е. О., 2006).

Російський педагог М. Зайцев розробив для навчання ранньому читанню спеціальні «Кубики для складання» (із зображенням на гранях кубиків складів як одиниць будови мовлення). Користуючись цими складами, дитина починає складати слова. Кубики відрізняються за кольором, розміром і звуком – їх наповнюють різним вмістом: дерев'яними паличками (для кубиків з глухими звуками), металевими кришечками (для дзвінких звуків), дзвіночок (для кубиків з голосними звуками). Це допомагає дітям інтонаційно відчувати різницю між голосними і приголосними, дзвінкими і м'якими звуками. Кубики Зайцева допомагають дітям 3-4 років навчитися читати з перших занять (Смирнова Е. О., 2006).

Прихильники методики М. Зайцева погоджуються з тим, що за допомогою його кубиків можна вчити дітей читати вже з 2-х років. Проте опоненти стверджують, що дворічна дитина здатна засвоїти те, які звуки передаються якими літерами, але читати вона не здатна, тому що на даному рівні психофізіологічного і психологічного розвитку вона не здатна зливати літери в складі і слова. А вчителі початкової школи неодноразово порушували питання про те, що діти після таких інтервенцій з метою рано навчити їх читати чи рахувати мають чимало труднощів, поступивши до школи. Їм важко переорієнтуватися на методику шкільного навчання, а вчителі витрачають багато зусиль на їхнє «переучування» (Куваєва С. В., 2011).

На початку ХХ століття масштабна соціально-економічна криза в Німеччині створила запит на нові психолого-педагогічні теорії і концепції, які могли б консолідувати суспільство, допомогти державі відновити соціальну стабільність, означити перспективи, знайти шляхи вирішення суспільних проблем. Одною з відповідей на цей запит стало народження так званої Вальдорфської школи і, відповідно, Вальдорфської педагогіки, яка поставила за мету всебічний розвиток прихованих здібностей дитини, розкриття її індивідуальної неповторності та об'єднала в навчальних планах три напрями розвитку учнів – гуманітарний, природний і математичний (Усачов В. А., 2013). При цьому в основу навчання покладено християнські релігійні цінності, які, на думку засновників школи, мають прищеплюватися дітям з раннього дитинства. У зв'язку з цим критики називають Вальдорфські школи (які нині поширені по всій Європі, а надто – в Німеччині) «педагогічними сектами». Проте така думка означає поверхневність і недалекоглядність тих, хто дає такі оцінки. Християнські цінності, можливо, й є тими запобіжниками, які стримують надмірну активність розробників систем

раннього навчання і утримують їх від необачних і невважених експериментів над дітьми.

Цікаву методику розробив і обґрунтував ще один дослідник-новатор В. Тюленев, який практично закріпив свої психолого-педагогічні ідеї щодо раннього розвитку дітей і раннього їх навчання на досвіді виховання власних дочок. На думку В. Тюленева, з метою раннього навчання в домашніх умовах доцільно використовувати картки з буквами і цифрами, які мають бути в полі зору дитини з перших днів її життя. Так над ліжком немовляти слід розташовувати картки з літерами і регулярно привертати до них увагу дитини. На стінах дитячої кімнати мають бути розміщені географічні мапи, карти зіркового неба, математичні і фізичні формули, періодична таблиця хімічних елементів Д. І. Менделєєва, портрети видатних людей – політиків, учених, поетів, письменників тощо (Тюленев П. В., 1996). Це перегукується з відомою ідеєю щодо створення сприятливого розвивального (соціального, творчого) середовища.

#### Висновки:

1. Раннє навчання і ранній розвиток дітей тісно пов'язані з психологічним їх самопочуттям і особистісним становленням. У разі надміру активних і непрофесійних інтервенцій у ці процеси з метою їх прискорення можна прогнозувати ті чи відхилення і викривлення загального розвитку дитини. Отже, такі інтервенції потребують уваги і фахового соціально-психологічного супроводу, який передбачає насамперед високий рівень професіоналізму й високу особистісну вмотивованість всіх, хто здійснює раннє навчання та ранній розвиток дітей.

2. Узагальнення результатів досліджень сучасних психологів стосовно наслідків раннього навчання дало підстави стверджувати: 1) практика раннього навчання містять безліч методів для роботи з раннім розвитком і кожен з цих методів може мати свій позитивний та негативний вплив на особистісний розвиток дитини в залежності від її індивідуальних, соціально-психологічних особливостей; 2) саме рухова активність дитини в 1, 2, 3, 4 роки може принести більше користі для її розвитку, ніж картки або кубики з буквами. Для початку краще пройти всі почергові етапи розвитку: стати на ноги, грати в дитячі вуличні ігри і т. п.; 3) якщо ви вже приступили до раннього навчання варто лишати дитині час для того щоб повзати і стрибати на одній ніжці, приймати участь в дитячих іграх, вчити її відтворювати прості ритми за зразком, слухати дитячі казки та пісні, відвідувати разом з дитиною лялькові вистави, балет – якщо це цікаво дитині, складати розповідь по картинці, створювати повторювані візерунки з кубиків, програвати в сюжетно-рольових іграх різні життєві ситуації.

#### Література

1. **Выготский Л. С.** Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
2. **Дегтяренко Т. В.** Становлення психіки дитини та етапність розвитку функціональної асиметрії півкуль мозку в ранньому онтогенезі [Електронний ресурс] / Т. В. Дегтяренко, В. Г. Ковиліна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2010. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk\\_sp\\_2010\\_15\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk_sp_2010_15_9).

3. **Друзь В. А.** Особливості індивідуального фізичного розвитку дітей дошкільного віку / В. А. Друзь, Г. П. Артем'єва, М. В. Нечитайло // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків : ХДАФК, 2014. – № 6(44). – С. 41–46, DOI: org/10.15391/snsv.2014-6.008
4. **Запорожець А. В.** Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М.: Астрель, 1990. – 320 с.
5. **Кондратьев М. Ю.** Абетка соціального психолога практика / М. Ю. Кондратьєв, А. Ільїн. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
6. **Куваєва С. В.** Раннее развитие и раннее обучение детей. Две стороны одной «медали» / С. В. Куваєва // Школьные технологии : науч.-практ. журн. – 2011. – № 3. – С. 29-35.
7. **Нікітін Е. П.** Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Нікітін, Н. Е. Харламенкова. – СПб.: Алетей, 2000. – С. 224.
8. **Смирнова Е. О.** Дошкільник в сучасному світі : книга для батьків / Е. О. Смирнова, Т. В. Лаврент'єва. – Москва : Дрофа, 2006. – 270 с. – (Дошкільник. Психологія).
9. **Тюленев П. В.** Читать раньше, чем ходить / П. В. Тюленев. – М., 1996. – 272 с.
10. **Усачов В. А.** Вальдорфська педагогіка: Рудольф Штейнер і його школа [Текст] / В. А. Усачов // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки : Наук. вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 72 (№5). – С. 757-763.
11. **Фельдштейн Д. И.** Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2012. – 427 с.
12. **Шеховцова В. В.** Эксперимент и инновации в школе: проблема раннего обучения детей: за и против [Текст] : журн. для учителей, педагогов, воспитателей инновац. шк./ Учредитель: ООО «Инновации и эксперимент в образовании». – М., - 2013г. – Вип. № 6. – С.44-45.
13. **Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М., 1989. – 560 с.
14. **Эльконин Д. Б.** Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин // Под ред. Д. И. Фельдштейна, 2-е изд. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.

#### **Клименко А. А. РАННЕЕ ОБУЧЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА.**

*Автором осуществлен анализ проблемы раннего обучения, определены сходство и различия понятий раннее развитие и обучение. Выделены основные причины социально-психологической необходимости раннего обучения и возможные его негативные последствия. Определены наиболее важные изменения в общественном сознании относительно сущности феномена раннего обучения. Рассмотрены положительные и отрицательные последствия раннего обучения на примере наиболее известных психолого-педагогических концептуальных подходов и школ. Обобщены результаты исследований современных психологов относительно последствий раннего обучения.*

**Ключевые слова:** *естественное развитие; зона ближайшего развития; личностное развитие; обучение; психологическая интервенция; развитие; раннее обучение; социальное развитие; ускоренное развитие.*

#### **Klimenko A. EARLY TRAINING AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT**

*The author has analyzed the problems of early learning, and has determined the similarities and differences in the concepts of early development and learning. The basic causes of social and psychological need for early learning and its possible negative effects have been distinguished. The most important changes in the public mind and in the minds of pedagogically educated community on the essence of the phenomenon of early learning, as well as on the factors and conditions of its effectiveness have been determined. The positive and negative effects of early learning have been reviewed on the example of the best-known psychological and pedagogical conceptual approaches and schools, namely, M. Montessori school of early sensory development, an approach based on the arousal of the natural psychophysiological potential of the child's development created by the American neurophysiologist G. Doman, Waldarff pedagogics school, school of B. Nikitin and his colleagues («NUVERS»), methodical approach of M. Zaitsev («Cubes to complete»), early learning method of V. Tulenev. The reasonability of their use has been justified and the recommendations to reduce the negative effects of their use have been given. The intrinsic value of each period of a child has been emphasized. The results of studies of today's psychologists on the implications of early learning have been generalized.*

**Keywords:** *accelerated development; development; early learning; natural development; personal development; psychological intervention; social development; training; zone of proximal development.*

#### **Рецензенти:**

Сергеєнкова О. П. – д. психол. н., проф.,  
Петрунько О. В. – д. психол. н., н. с. н. с.

*Стаття надійшла до редакції 20.01.2016  
Прийнято до друку 28.01.2016*