

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

О.І. Гришко, І.В. Каранузова
Полтава

СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток дошкільної освітньої сфери на сучасному етапі багато в чому визначається соціально-економічною ситуацією, тенденціями розвитку сучасної педагогіки і характеризується зміною цілей і завдань дошкільної освіти, відновленням її змісту і впровадженням особистісно-орієнтованих технологій її реалізації. Така система перетворень, визначивши нові концептуальні підходи до даної області, забезпечила виникнення дошкільних закладів різного типу, що мають різну освітню спрямованість і орієнтовані на задоволення потреб соціуму в освіті і розвитку підростаючого покоління. У зв'язку з цим необхідні дослідження можливостей дітей різного віку щодо оволодіння загальними і спеціальними знаннями й уміннями.

Проблема інтелектуального розвитку дитини давно і плідно розробляється в психології і педагогіці.

Теоретичні основи вирішення проблеми формування інтелектуальних умінь широко представлені в цілому ряді психолого-педагогічних досліджень (Л.С. Виготський, Ж. Піаже, П.Я. Гальперін, К.М. Кабанова-Меллер, Н.О. Менчинська, В.Ф. Паламарчук, С.Л. Рубінштейн, Т.І. Шамова, І.С. Якиманська та ін.). При цьому особлива увага звертається на з'ясування психологічних закономірностей інтелектуального розвитку особистості та способів його стимулювання з урахуванням вікових особливостей дітей і можливостей змісту навчального матеріалу.

Проводились психолого-педагогічні дослідження (Ш.А. Амонашвілі, К.В. Бардін, І.І. Будницька, А.Л. Венгер, Н.В. Виноградова, В.Н. Давидович, Л.Є. Журова, Ю.Ф. Змановський, Є.Є. Кравцова, В.С. Мухіна, Б.П. Нікітін, Г.В. Селихова, А.М. Тамбовцева, Д.Б. Ельконін та ін.) шляхів інтенсифікації виховання і розвитку інтелекту дітей у процесі підготовки їх до подальшого навчання, праці, життя в соціумі. Якщо нещодавно дитина приходила в школу без перевірки рівня знань, то тепер вступ до школи вимагає від неї певної інтелектуальної підготовки.

На жаль, потенційні можливості дітей часто залишаються нереалізованими. Це підтверджують автори концепції інтелектуального розвитку дітей Ш.А. Амонашвілі, Карл Вітте, Н.С. Лейтес, Л.Г. Лендрет і інші дослідники. На думку Б. Спока, у більшості дітей розвивається не творчий, а виконавський розум, хоча вони вже в старшому дошкільному віці здатні мислити абстрактно.

Вочевидь недооцінюються на практиці такі питання інтелектуального розвитку як формування в дошкільників допитливості, активності, зацікавленості, самостійності, а ці якості на нашу думку, є необхідними дитині для майбутньої навчальної діяльності. Саме вони є запорукою пізнавальної активності дітей, інтересу до навчання, здатності до самостійного пошуку. Як показує практика, діти недостатньо готові до діалогу, до інтелектуально-пізнавального спілкування з дорослими й однолітками, а вихователі не володіють віртуозною майстерністю, щоб направляти пошукову діяльність дітей, уникаючи авторитарного тиску на них.

Активність дітей придушується в угоду зовнішньому порядку. Гра, як основний вид діяльності часто жорстко регламентується дорослими, багато недоліків пояснюються низьким рівнем кваліфікації вихователів.

Актуальність проблеми інтелектуального розвитку дошкільників у дитячому садку обумовлює необхідність ретельного аналізу досліджень з даної проблеми.

Так, найфундаментальніше дослідження інтелекту людини належить швейцарському психологу Ж. Піаже. В своїх працях він дав власне визначення інтелекту. Визначити інтелект як прогресуючу зворотність мобільних психічних структур – це те ж саме, що сказати трохи по іншому, що інтелект є станом рівноваги, до якого тяготіють всі послідовно розташовані адаптації сенсо-моторного та когнітивного порядку, так же як і всі асимілятивні і акомодуючі взаємодії організму з середовищем [6, 64].

Ж. Піаже виділяє 4 стадії розвитку інтелекту. Перша з них займає період часу від народження до півтора-двох років, і являє собою етап підготовки і функціонування сенсорного, практичного домовленнєвого інтелекту. В цей час складається перцептивна діяльність дитини. Друга стадія (від 2 до 7-8 років) визначається як етап передпонятійної й інтуїтивної думки. Третя стадія, яка триває від 7-8 років до 11-12, являється етапом конкретних операцій. І, остання стадія, тут з'являються структури формально-логічних операцій або рефлексивний інтелект.

Психолог визначає кожну стадію як результат перебудови попередньої. Між іншим в конкретних дослідженнях Піаже майже кожна стадія виступає як особливий різновид інтелекту, лише певна частина якого перетворюється на наступних етапах, перетворюючись на кінцевому етапі в логічний інтелект. Цей останній вид інтелекту ніби прокладає собі шлях крізь послідовно виникаючі типи інтелекту, які самі по собі не змінюються.

Кожен із цих типів інтелекту з'являється на певній стадії, але не зникає в подальшому розвитку, а продовжує існувати у вигляді підструктури більш складнішого типу [6, 78].

Критичний аналіз концепції Ж. Піаже, даний у радянській психології Л.С. Виготським, О.М. Леонтьєвим, П.Я. Гальперіним, Д.Б. Ельконіним, показує неспроможність біологізаторського підходу до дитячої психіки, який розглядає розвиток відповідно до схеми взаємодії „дитина-предмет”.

Ж. Піаже, на їхню думку, не враховує того факту, що дитина з перших днів свого життя максимально соціальна істота і тому розвиток її інтелекту відбувається не за схемою „дитина – предмет”, а за схемою „дитина – дорослий – предмет” і залежить від спілкування з оточуючими людьми; організація самої предметної діяльності дитини направляється дорослим.

Вітчизняні психологи на чолі з Л.С. Виготським висувають і відстоюють культурно-історичну теорію формування психіки людини. На роль фактора, який “конститує” психічну діяльність людини висувається знаряддя. Знаряддям для формування психіки людини служить мова, мовлення [2, 128]. Вживання знаків слугує тією силою, яка перетворює людську психіку в свідому психіку. Світ знаків не існує сам по собі. Він даний тільки в спілкуванні. Отже для розвитку психіки дитини потрібен соціум, який формує, направляє, наповнює цей процес.

Цікавими і до кінця не використаними є ідеї Виготського про зону найближчого та зону актуального розвитку.

Величина зони актуального розвитку – важливий показник навчання дитини, рівня інтелектуального розвитку, який вона має тепер. Але загальним законом є те, що дитина, на відміну від тварини, може виходити в наслідуванні інтелектуальним діям більш-менш далеко за межі того, на що вона здатна в самостійних розумних або цілеспрямованих діях чи інтелектуальних операціях [1, 363].

Визначення не дозрілих на сьогоднішній день, але тих, що знаходяться на стадії дозрівання процесів і складають другу задачу діагностики розвитку. Ця задача вирішує

знаходження зони найближчого розвитку [1, 262]. Оскільки навчання випереджає психічний розвиток, прокладає йому шлях, воно може визначати напрямок розвитку психічних процесів, приводити до формування визначених психічних якостей і до перебудови тих якостей, що склалися раніше.

Учні і послідовники Л.С. Виготського продовжують розвивати його ідеї, конкретизуючи, деталізуючи їх.

Так, наприклад, цікавою є концепція ампліфікації. Автор цієї концепції – А.В. Запорожець. Виходячи з установок вітчизняних психологів Л.С. Виготського, Л.С. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва про домінуюче значення соціального досвіду в розвитку психіки, втіленого в продуктах матеріального і духовного виробництва, автор даної концепції дійшов висновку про те, що процес дозрівання дитячого організму, формування його морфологічних і функціональних особливостей визначається не тільки генетичною програмою, але й умовами життя дитини [4, 128]. Адже жодна із специфічних людських якостей, таких як логічне мислення, творча уява, вольова регуляція дій і т.д., не може виникнути лише шляхом визрівання органічних задатків. Для формування такого роду якостей вимагаються визначені соціальні умови життя і виховання [4, 175]. Отже, соціальне середовище (і перетворена людською працею природа) не просто є зовнішньою умовою, – а справжнім джерелом розвитку дитини.

Характер відносин дитини з дорослими і однолітками, на думку А.В. Запорожця, змінюється і ускладнюється протягом дитинства, здобуваючи форму то безпосереднього емоційного контакту, то мовного спілкування, то спільної діяльності.

Суть концепції ампліфікації полягає у збагаченні досвіду дитини в процесі спілкування з навколишнім середовищем, природою, обставинами і взаємовідносинами з людьми, що наповнює її новими думками, почуттями, установками і дозволяє їй прокладати свій життєвий шлях [3, 41]. Не поспішати „заганяти” дітей за парти, а вже в ранньому віці максимально використовувати розвиваючі можливості різних видів діяльності по ознайомленню їх з навколишнім світом шляхом спостережень, порівняння, повідомлення нової інформації, довірливих і серйозних бесід, при цьому не нав'язувати власних нереалізованих прагнень, не виявляти насильства, а всіляко сприяти розвитку задатків і індивідуальних особливостей дитини – такий гуманістичний характер автора даної концепції.

Посилаючись на висловлювання багатьох видатних вчених, А.В. Запорожець відзначив величезне значення наочно-образного пізнання навіть для таких абстрактних галузей науки, як математика і теоретична фізика. Грунтуючись на численних фактах, психолог підкреслив: якщо відповідні інтелектуальні й емоційні якості не розвиваються належним чином на ступіні дошкільного дитинства, то пізніше подолати виникаючі недоліки в становленні особистості виявляється важко або зовсім неможливо [3, 243]. Так, недостатній розвиток наочно-образного мислення може призвести до надмірної абстрагованості інтелекту, його відриву від реальної дійсності, а неблагополуччя емоційних взаємин з дорослими і однолітками може потім виражатися в сухості, черствості у взаєминах з людьми та в інших дефектах емоційного життя.

Виходячи з усіх цих положень, А.В. Запорожець різко заперечував спроби штучної акселерації – прискорення розвитку дитини-дошкільника, спроби виховувати в неї психічні якості, характерні для більш пізніх етапів розвитку, зокрема, для дошкільного дитинства. Саме в протигагу таким спробам він висунув ідею ампліфікації – розширення, специфічну для дошкільного віку.

Отже, для того, щоб придбати гуманістичний характер не на словах, а на ділі, дошкільне виховання повинне здійснюватися в основному через організацію і керівництво дитячими видами діяльності (насамперед грою) і забезпечувати найкращі умови для розвитку в цих видах діяльності психічних якостей, специфічних для віку і які мають велике значення, – у першу чергу образних форм пізнання світу і соціальних емоцій.

Було б, однак, зовсім невірним вважати, що з погляду А.В. Запорожця, зміст дошкільного виховання цим цілком вичерпується. Незважаючи на пріоритет навчання, здійснюваного за допомогою діяльності дітей, А.В. Запорожець вважав: необхідно проводити і пряме навчання на заняттях, спрямоване на повідомлення дітям певних знань. Учений підкреслював при цьому: діти можуть засвоювати не тільки конкретні, але й узагальнені знання, здобувати уявлення про найпростіші закономірності природи і громадського життя. Розвиток наочно-образного мислення, уяви, соціальних емоцій, тобто психічних якостей, що являють собою найбільшу цінність для становлення особистості, відбувається в діяльності дітей не автоматично. Дитячі види діяльності створюють лише найбільш сприятливі умови для їхнього розвитку. Використання ж цих умов залежить від всієї організації життя дитини і від керівництва самою діяльністю [3, 173].

Реалізація викладених вище ідей А.В. Запорожця сприяє активізації розумової діяльності дошкільників. Реальний процес психічного розвитку дитини включає більш широке коло психічних властивостей і здібностей, які необхідно враховувати при навчанні і вихованні дошкільників.

Головний же розвиток кожної дитини йде своїм особливим шляхом, в якому загальні закономірності проявляються в індивідуальній формі. І якщо врахування вікових особливостей психічного розвитку, про які говорив А.В. Запорожець, є основою розробки загальної стратегії гуманістично орієнтованого дошкільного виховання, то практичне застосування цієї стратегії вимагає також виявлення й врахування індивідуальних особливостей.

Плідно досліджує проблему інтелектуального розвитку Н.О. Менчинська з групою своїх співробітників. Так, вони вважають, що інтелектуальний розвиток пов'язаний з двома категоріями явищ: по-перше, має місце нагромадження фонду знань. Таким чином, знання – необхідна умова мислення. По-друге, для характеристики інтелектуального розвитку важливі ті операції, за допомогою яких здобуваються знання, нагромаджуються добре відпрацьовані і міцно закріплені прийоми, які можна віднести до інтелектуальних умінь.

Н.О. Менчинська розглядає в цьому зв'язку такі особливості інтелектуальної діяльності, як:

- 1) швидкість (чи, відповідно, неповільність) засвоєння;
- 2) гнучкість розумового процесу (легкість або, відповідно, труднощі перебудови роботи, пристосування до умов задач, що змінюються);
- 3) тісний зв'язок (чи, відповідно, розрізненість) наочних і абстрактних компонентів мислення;
- 4) різний рівень аналітико-синтетичної діяльності.

Опитування вчителів початкових класів показує, що вони не задоволені підготовкою дітей до школи в дошкільних закладах. Вчителі початкових класів вважають, що робота, яка направлена на розвиток мислення, інтелекту дітей, ведеться не на достатньому рівні.

Було б неправомірним зводити інтелект до мислення, з чим ми нерідко зустрічаємося не тільки в повсякденних життєвих інтерпретаціях. Розумові здібності, дійсно, складають основу інтелекту, є стосовно нього системоутворюючим фактором, але аж ніяк не всією системою.

Рівень інтелекту, яким володіє та чи інша людина, не являє собою вроджену, а тим більше генетично наслідувану властивість – він є саме системою здібностей. Здібності формуються в процесі здійснення різноманітної діяльності, у складній системі взаємодій індивіда з іншими людьми. Вродженими є тільки задатки. Як відомо, здібності не тільки формуються в діяльності – вони в ній і виявляються. Іншого способу оцінити інтелект дитини як на основі спостережень за продуктивністю її діяльності або успішності виконання інтелектуальних завдань, не існує.

Перші п'ять років життя психофізіологи вважають „золотим часом” для розвитку сенсорних здібностей. Наростає м'язова активність і сила, що впливає на розвиток структур і функцій нервової діяльності. Сила нервових процесів зростає, забезпечуючи їхню рухливість, вдосконалюються міжаналізаторні зв'язки і механізми взаємодії сигнальних систем. Ефективність інформаційних впливів ще більше зростає, концентруються нервові і психологічні процеси в дітей. В залежності від ступеня професійно організованої педагогічної діяльності такі психічні процеси як сприймання, уява, пам'ять, увага дитини стрімко розвиваються й удосконалюються. Поряд з яскраво вираженими об'єктами і явищами навколишньої дійсності, діти п'ятого року життя здатні самостійно виділити малопомітні, несуттєві деталі.

Особливістю дітей даного віку є потреба в осмисленні того, що відбувається навколо, у пошуку детермінанти навколишньої дійсності. Пізнавальна активність дітей у цьому віці сприяє розвитку інтелекту і формуванню готовності до систематичного навчання. Тому так важливо вже з трирічного віку розвивати кругозір дитини, насичувати діяльність доступними розумінню дітей заняттями, що дає поживу для розуму чотирьохрічної дитини і викликає потребу досліджувати природу того, що її оточує.

Основний напрямок у навчанні маленьких дітей – здійснення поступового переходу від конкретних, емпіричних знань до більш узагальнених знань. Емпіричні знання, сенсорний досвід – передумова і необхідна умова інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. Вже в ранньому віці починають складатись уявлення про навколишнє, про ознаки предметного світу: форму, величину, просторове розташування предметів і їх кількості. В основі пізнання маленькими дітьми якісних і кількісних ознак предметів і явищ лежать сенсорні процеси: відчуття, сприйняття [5, 264].

Сенсорні процеси нерозривно пов'язані з діяльністю органів чуття. Предмет, що ми розглядаємо, впливає на наше око; за допомогою руки ми відчуваємо його твердість (чи м'якість), шорсткість, і т.д. Таким чином, відчуття і сприйняття – безпосереднє чуттєве пізнання дійсності.

Крім того, у процесі всього життя дітей відбувається нагромадження сенсорного досвіду, збагачення їхнього світовідчуття, підвищення емоційного тону, активізація позитивних емоцій, пов'язаних зі сприйняттям явищ навколишнього, збудження інтересів, формування потреб.

До кінця дошкільного періоду дитина може децентруватися, самостійно будувати образ майбутнього результату продуктивної дії, оцінювати себе і оточуючих. Починають з'являтися почуття відповідальності, прихильності. Розвиваються вольові якості: ініціатива, стриманість, уміння примусити себе зробити нецікаве.

На основі дитячої допитливості згодом формується інтерес до навчання; розвиток пізнавальних здібностей послужить основою для формування теоретичного мислення; уміння спілкуватися з дорослими й однолітками дозволить дитині перейти до навчального співробітництва; розвиток довільності дасть можливість переборювати труднощі при вирішенні навчальних задач.

Можливість цих новоутворень буде залежати від вихователів, соціальної ситуації, організованої діяльності і партнерів. Велике значення також мають і власні психофізичні ресурси дитини.

Досліджуючи інтелектуальний розвиток дошкільників, Н.Н. Под'яков писав, що одне із загальних завдань дослідження проблеми інтелектуального виховання дошкільників полягає в розробці такого змісту навчання, оволодіння яким дозволило б дітям у доступних їм межах успішно орієнтуватися в тих областях навколишньої дійсності, з якими вони стикаються в повсякденному житті [7, 171].

Вивчення психофізичних можливостей дітей дошкільного віку призвело до висновку про зміщення меж сензитивності до навчання на більш ранній етап дошкільного дитинства (3-4 роки) і про необхідність вироблення нового змісту, форм і методів педагогічної роботи з використання резервів і розвитку інтелекту дошкільників.

У даний час питання про методику навчання постало особливо гостро в зв'язку з тим, що в ряді випадків при навчанні дошкільників спостерігається нерівномірне використання методів навчання, що наближаються до шкільних. Важливо підкреслити, що неврахування вікової специфіки дітей дошкільного віку може призвести до значного зниження ефективності процесу навчання на заняттях, до неповного використання всіх можливостей дитини [7, 75].

Теоретичні дослідження відомих педагогів (Ю.К. Бабанського, І.Д. Зверева, І.Я. Лернера, Г.І. Щукіної та ін.) використовуються працівниками дошкільної освіти. Ю.К. Бабанський виділяв методи навчання стимулювання і мотивації учбово-пізнавальної діяльності. Творчо працюючи вихователі вже застосовують ці методи на практиці: заохочення, позитивна оцінка діяльності дошкільника; організація і здійснення учбово-пізнавальних дій (створення пошукових ситуацій з використанням позицій „співробітництва”, „поруч”, включаючи сенсомоторику дітей з підвищенням рухової активності, застосовуючи інтеграцію учбово-пізнавального процесу); контроль і самоконтроль ефективності учбово-пізнавальної діяльності (проведення підсумкових занять у формі „КВК”, „Брейн-ринга”, „Що, де, коли?”, „Поле чудес”, „Розумники і розумниці”, олімпіад, інтелектуальних зустрічей паралельних груп) і т.д.

Новий метод навчання дітей творчому процесу пізнання різних предметів і явищ – експериментування – був розроблений групою дослідників (Н.Н. Под'яков, С.Н. Ніколаєва, Л.А. Парамонова, В.Н. Аванесова та ін.).

У процесі здійснення експерименту дитина здобуває можливість керувати будь-яким явищем: викликати його, припиняти, змінювати в будь-якому напрямку. Експериментуючи з предметами, дитина самостійно одержує про предмет нові відомості і з урахуванням отриманої інформації змінює свою діяльність. В міру одержання нових відомостей дитина ставить нові цілі і намагається їх реалізувати, знаходячи способи досягнення мети.

У ході експериментальної діяльності діти переборюють скутість, невпевненість у собі, боязнь зробити помилку, тому що її відразу можна виправити. Така форма навчання, на нашу думку, стимулює розвиток мислення й уяви дитини.

Розвиток потреби в знаннях тісно пов'язаний з загальним розвитком особистості, з її вмінням і навичками знаходити в змісті досліджуваних наук, у навколишній дійсності відповіді на життєво важливі питання. В міру отримання нових знань і розвитку самосвідомості дитина все більше і більше опановує оцінними поняттями і судженнями. Зіставляючи нові знання і поняття з раніше засвоєними знаннями й оцінками, вона формує своє відношення не тільки до об'єкта пізнання і дії, але й до самої себе.

Таким чином, психофізичні ресурси дошкільників дозволяють використовувати для їхнього навчання більш складний інформаційний матеріал. Пізнавальна активність дітей від 3 до 5 років вказує на готовність до більш інтенсивного інтелектуального розвитку. Це призводить до необхідності пошуку шляхів реформування дошкільної освіти.

Сучасному дошкільному навчальному закладу потрібний педагог, здатний не тільки давати знання, формувати вміння і навички дітей, але і керувати їх розвитком.

Усвідомлення цих істин, віра у творчі можливості дитини, турбота про неї, створення сприятливих умов для її розвитку і постійне підвищення своєї педагогічної майстерності – усе це допоможе вихователю забезпечити високий рівень інтелектуального розвитку дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6-ти т. – М., 1984. – Т.4. – 340 с.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. в 6-ти т. – М., 1984. – Т.5. – 91 с.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М., 1986.
4. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного

возраста. – М., 1995. – 144 с.

5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995. – 367 с.

6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1996. – 658 с.

Поддьяков Н.Н. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. – М., 1980. – 214 с.

Ю.І. Калюжна

Полтава

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ТВОРЧОЇ ПРАЦІ ПІДЛІТКІВ

Сучасний розвиток науки і техніки характеризується ускладненням змісту і форм трудової діяльності кожної особистості. Нині можливості людини, здатність до створення нових, оригінальних ідей та проектів дедалі частіше виступають у ролі суттєвих джерел розвитку народного господарства. Отже необхідним є не лише озброєння школярів відповідними знаннями та вміннями, а й формування у них позитивного ставлення до праці, дієвих мотивів трудової діяльності як основи їх подальшого професійного самовизначення. Дуже важливо, щоб праця сприймалася сучасною молоддю не лише як засіб отримання матеріальних благ, а і як найсприятливіша для особистості можливість реалізувати свої здібності, творчий потенціал та естетичні прагнення.

У сучасній психологічній літературі розглядається сукупність суттєвих ознак діяльності, що має творчий характер [4, 7].

Перш за все, вона відзначається наявністю деяких протиріч або творчої задачі. Саме це спонукає особистість до знаходження нового, формулювання власної точки зору щодо розв'язання проблем.

Наступною ознакою творчої діяльності є новизна та оригінальність її процесу чи результату, здатність людини подолати рамки уже розроблених та запроваджених способів дій, алгоритмів їх виконання.

Окрім цього творча діяльність передбачає наявність суспільної чи суб'єктивної значимості її результатів. Це означає, що вони мають становити цінність для суспільного розвитку або вдосконалення самої особистості.

У відповідності до основних характеристик творчої трудової діяльності визначається і специфіка підготовки до неї сучасної шкільної молоді.

Психологічна готовність до праці характеризується як складне багаторівневе утворення, що включає в себе операційні та особистісні компоненти [3].

Операційні компоненти психологічної готовності до праці – це наявність загальнотрудоових і професійних знань, умінь та навичок. До загальнотрудоових належать, наприклад, здатність планувати діяльність, передбачати її результати, координувати власну активність з діями інших людей. Професійні ж знання та навички забезпечують ефективне виконання вузько окресленої сфери діяльності (догляду за тваринами, технічного моделювання тощо).

Особистісні компоненти психологічної готовності до праці об'єднують наявність позитивного відношення до неї, потреби, мотиви (особливо інтереси), а також звички, пов'язані з трудовою діяльністю, особливості емоцій, вольові зусилля, які прикладає людина як для переборення труднощів, що виникають у процесі роботи, так і для самовиховання необхідних якостей: самостійності, активності, акуратності і т. п.

Ці компоненти існують у тісному взаємозв'язку. Так, дитина може ефективно застосувати свої знання та вміння у праці, коли їй цікаво працювати, коли праця викликає у неї позитивні емоції. У цьому випадку можна говорити про внутрішнє прийняття учнями трудової діяльності, про те, що завдання виконуються не формально, а у відповідності з потребою працювати та глибокою зацікавленістю у результатах праці.