

Берегова Г.Д., Фролова М.Е.

ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕОРІЇ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ



Навчально-методичний посібник

Херсон – 2024

УДК 1: 159.9.01

Б48

Навчально-методичний посібник
«Основні концепції та теорії вікової психології»
рекомендовано вченою радою
Херсонського національного технічного університету
(протокол №01 від 27.08.2024 р.)

Рецензенти:

Прокофєва Олеся Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького;

Бабатіна Світлана Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і туризму Київського національного лінгвістичного університету

Берегова Г.Д., Фролова М.Е.

Б48 Основні концепції та теорії вікової психології: навчально-методичний посібник для магістрантів спеціальності 053 «Психологія» / Г. Д. Берегова, М. Е. Фролова. – Херсон: Книжкове вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2024. – 242 с.

ISBN 978-617-8187-30-9 (електронне видання)

Навчально-методичний посібник з вікової психології призначений для підготовки фахівців на другому (магістерському) рівні вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологія управління». Може використовуватися як для аудиторної роботи, так і для самостійної підготовки студентів до практичних занять з вікової психології.

Навчальний матеріал органічно доповнено практичними завданнями та психологічними задачами.

Навчальні тексти та завдання з вікової психології відповідають навчальному плану факультету міжнародних економічних відносин, управління і бізнесу ХНТУ, робочій програмі та силабусу курсу, а також вимогам кредитно-трансферної системи навчання студентів денної та заочної форм.

УДК 1: 159.9.01

ISBN 978–617–8187–30–9 (електронне видання)

© Берегова Г. Д., 2024

© Фролова М. Е., 2024

© ФОП Вишемирський В.С., 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
ТЕМА 1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ	7
Практичні завдання 1. Вікова психологія як наука і навчальний предмет	17
ТЕМА 2 ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ	21
Практичні завдання 2. Історія розвитку вікової психології	47
ТЕМА 3. ФАКТОРИ І ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	49
Практичні завдання 3. Фактори і закономірності психічного розвитку	86
ТЕМА 4. ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНИ НЕМОВЛЯЧОГО ВІКУ ТА ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ	92
Практичні завдання 4. Психологія дитини немовлячого віку та дитини раннього віку	99
ТЕМА 5. ПСИХОЛОГІЯ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА ТА ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	105
Практичні завдання 5. Психологія дошкільного дитинства та особливості молодшого школяра	125
ТЕМА 6. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА ПСИХОЛОГІЯ РАННЬОЇ ЮНОСТІ І РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ	132
Практичне завдання 6. Психологія особистості підлітків та психологія ранньої юності.....	171
ТЕМА 7. ПСИХОЛОГІЯ ЗРІЛОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ (ВІД 40 ДО 60 РОКІВ)	177
Практичні завдання 7. Психологія зрілого дорослого віку	183
ТЕМА 8 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРІОДУ ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ (ГЕРОНТОГЕНЕЗУ)	186
Практичні завдання 8. Психологічні особливості розвитку у період зрілості (від 40 до 60 років).....	192
ДОДАТКИ	195
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА.....	241

ВСТУП

Вікова психологія є галуззю психології, яка вивчає закономірності психічного розвитку людини на різних етапах її життя. Вона охоплює всі аспекти розвитку: від народження до старості, включаючи фізичний, когнітивний, емоційний та соціальний розвиток. Розуміння процесів, що відбуваються в різні вікові періоди, є ключовим для розробки ефективних методів навчання, виховання та психологічної підтримки особистості.

Цей навчально-методичний посібник покликаний надати ґрунтовні знання про основні концепції та теорії вікової психології, а також практичні інструменти для їх застосування. Тут розглядаються класичні та сучасні теорії розвитку, особливості вікових криз та їх подолання, а також специфічні аспекти розвитку особистості на кожному з життєвих етапів.

Вивчення вікової психології має допомогти студентам глибше зрозуміти поведінку та потреби людей різного віку, що є необхідним для професійної діяльності у сфері освіти, соціальної роботи та психологічного консультування.

Сподіваємося, що цей посібник стане корисним джерелом знань і сприятиме професійному й особистісному зростанню майбутніх фахівців.

Загальна інформація про дисципліну

Посібник розроблено з урахуванням сучасних освітніх тенденцій в умовах формування нових гуманістичних пріоритетів у суспільстві. Динамічні зміни, особливо в соціальній сфері, вимагають від здобувачів вищої освіти наявності знань про основні закономірності психічного розвитку індивіда на різних етапах; принципів і методів побудови досліджень у віковій психології; формування самосвідомості та професійної свідомості; готовності до професійного навчання та саморозвитку; набуття майстерності за принципом «навчання протягом всього життя».

Вивчення дисципліни передбачає розв'язання низки завдань фундаментальної професійної підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема опанування системою знань про закономірності психічного розвитку та становлення особистості на різних етапах її життя.

Мета вивчення дисципліни

Навчальний курс спрямований на засвоєння знань про зміст і закономірності психічного розвитку індивіда протягом онтогенезу, а також вироблення навичок емпіричного дослідження особливостей вікового розвитку психіки людини; вміння враховувати їх під час психодіагностики та корекції відхилень від вікових нормативів; обґрунтовування використання тих чи інших психодіагностичних, розвивальних і корекційних заходів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей людини; застосування набутих знань у практичних сферах своєї діяльності; активізацію особистісного та творчого потенціалу майбутнього фахівця.

У результаті вивчення вікової психології магістр повинен знати та розуміти сутність:

- діагностичних можливостей методів психолого-діагностичного дослідження;
- теоретичних підходів до проблеми періодизації психічного розвитку;
- загальних закономірностей розвитку психіки особистості в онтогенезі;
- особливостей соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності та психічних новоутворень в онтогенезі;
- вікових особливостей розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та поведінки особистості на різних етапах онтогенезу;
- вікових особливостей виявлення індивідуально-типологічних властивостей особистості (темперамент, характер, здібності) на різних етапах онтогенезу;
- особливостей соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності та психічних новоутворень в онтогенезі;

- вікових особливостей розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та поведінки особистості на різних етапах онтогенезу;
- вікових особливостей виявлення індивідуально-типологічних властивостей особистості (темперамент, характер, здібності) на різних етапах онтогенезу;
- використовувати методи вікової та педагогічної психології для виявлення особливостей психіки дитини; здійснювати аналіз отриманих результатів дослідження;
- обстоювати власну позицію щодо теоретичних підходів до розуміння розвитку, його рушійних сил;
- аналізувати особливості вікового розвитку в аспекті онтогенетичних закономірностей;
- виявляти ознаки загальних закономірностей вікового розвитку в особливостях поведінки конкретної людини;
- створювати оптимальні умови для психічного розвитку й формування особистості згідно із її віком;
- визначати рівні розвитку пізнавальних процесів на різних етапах онтогенезу;
- враховувати індивідуально-типологічні властивості дитини та дорослої людини у процесі організації їх діяльності;
- правильно прогнозувати розвиток і формування особистості, обираючи найбільш ефективні шляхи розвивального впливу у процесі психолого-педагогічного супроводу особистості.

ТЕМА 1

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ

Мета: охарактеризувати предмет і завдання вікової психології; визначити місце вікової психології у системі наук; накреслити основні теорії психічного розвитку.

План

1. Предмет і завдання вікової психології.
2. Місце вікової психології в системі психологічних наук.
3. Основні теорії психічного розвитку дитини.
4. Методи вікової психології.

1. ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Вікова психологія є галуззю психологічної науки про індивідуальний розвиток людської психіки в онтогенезі.

Об'єктом дослідження вікової психології є людина на всіх етапах її життя.

Предметом дослідження вікової психології є вікова динаміка, закономірності, фактори, умови, механізми становлення, формування та розвитку особистості.

Вікова психологія виявляє структурні зміни, новоутворення, що формуються з віком у психіці та діяльності людини, знаменуючи собою переходи до все нових ступенів її розвитку. Розкриває передумови та умови, що визначають процес розвитку, співвідношення у ньому природних (спадковість, фізіологічне дозрівання організму) і суспільних факторів, завдяки яким і через які реалізуються можливості психічного розвитку людини. Особливу увагу звертає вона на рушійні сили індивідуального розвитку людської психіки,

індивідуально-типологічні відмінності у психічному розвитку дітей, підлітків, молоді, дорослих і старих людей, чинники, що їх детермінують.

Отже, **предметом вікової психології** є дослідження закономірностей психічного розвитку людини на різних етапах її індивідуального життя.

Завданнями вікової психології є дослідження особливостей розвитку особистості на кожному її віковому етапі, надання відповідних рекомендацій щодо попередження спричинених віковими кризами психологічних проблем, а також конкретної психологічної допомоги.

Важливим є зосередження зусиль вікової психології на розв'язанні таких теоретичних і практичних **завдань**:

- вивчення особливостей розвитку людини на етапах ранньої та зрілої дорослості (Я-концепції, системи життєдіяльності, особливостей інтересів та інтелекту, проблем і криз розвитку тощо);
- розвиток психічно здорової особистості та дослідження особливостей відхилень у психічному здоров'ї людини;
- з'ясування індивідуальних відмінностей дітей, відкриття їхніх творчих здібностей;
- дослідження сенситивних періодів у розвитку особистості та окремих психічних функцій;
- створення психологічних умов для забезпечення саморозвитку;
- забезпечення психологічних умов розвитку цілісної та гармонійної особистості дитини, підлітка та юнака.

Вікова психологія виникла у результаті диференціації наук, своїм корінням вона була започаткована, як і вся психологія, у філософії, пізніше – вийшла із загальної і генетичної психології, а потім у ній самій проходив процес диференціації. У його результаті виникла дитяча психологія, яка своєю чергою ділиться на психологію раннього віку, психологію дошкільника, психологію молодшого школяра. До вікової психології входить психологія підлітка, психологія юнака, психологія ранньої зрілості, психологія середньої зрілості,

психологія пізньої зрілості. Українські та інші психологи виділяють *психологію підлітка* як розділ вікової психології, який вивчає факти й закономірності психічного розвитку в підлітковому віці, психологічні особливості підлітка; *психологію юнака, психологію людей зрілого віку і психологію людей похилого віку*.

2. МІСЦЕ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК

Вікова психологія зв'язана з загальною, генетичною, педагогічною, соціальною та диференційною психологією.

Тісний зв'язок існує між віковою і **загальною психологією**, яка вивчає загальнопсихологічні закономірності, визначає теоретичні засади і принципи психологічної науки, її понятійний і категоріальний апарат, систематизує та узагальнює емпіричний матеріал психологічних досліджень.

Особливо тісно пов'язана вікова психологія з **генетичною психологією** (психологією розвитку) – галуззю психології, яка вивчає зумовлені спадковістю психічні процеси і властивості особистості, особливості психічного руху, що виявляються у почуттях, відчуттях, уявленнях, а також специфіку процесів, результатом яких є думка. Аналізуючи становлення психічних процесів, генетична психологія може опиратися на результати досліджень з дітьми чи дорослими, але самі діти (дорослі) не є предметом вивчення генетичної психології.

Вікова психологія активно взаємодіє з **педагогічною психологією**, зосередженою на вивченні психологічних закономірностей навчання і виховання, умов, чинників і механізмів ефективного навчання і виховання. Ця взаємодія зумовлена неможливістю розглядати навчання і виховання відірвано від віку школяра, без урахування досягнутого ним рівня розвитку. Наукове обґрунтування мети, змісту навчання і виховання, педагогічних методів і

технологій не може обійтися без урахування знань про вікові особливості дітей, підлітків, юнаків.

Формування, становлення, розвиток особистості дитини, юнака, дорослої людини відбуваються у колективі ровесників, у малих групах (сім'я, клас, студентська група, виробничий колектив), тому для вікової психології важливе значення має її зв'язок із **соціальною психологією** – наукою про взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємовпливи соціального і психічного на рівні індивіда і спільноти.

Активно співпрацює вікова психологія з **диференційною психологією**, яка вивчає психічні відмінності між окремими індивідами і групами. Зумовлене це тим, що на кожному етапі розвитку вікові особливості людської психіки виявляються в єдності з їх індивідуальною варіативністю.

3. ОСНОВНІ ТЕОРІЇ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Біогенетичні підходи до дослідження психіки дитини

Першою теоретичною концепцією психічного розвитку була так звана **концепція рекапітуляції**, яка базувалася на біогенетичному законі Е. Геккеля: онтогенез – це коротке і швидке повторення філогенезу. Цей закон було сформульовано щодо ембріогенезу, але американський психолог Ст. Холл переніс його на процес онтогенетичного розвитку дитини і стверджував, що дитина в своєму розвитку коротко повторює розвиток людського роду.

Під впливом робіт Ст. Холла його учні А. Гезел та Л. Термен розробили так званий **нормативний підхід** до дослідження дитячого розвитку.

А. Гезел розробив практичну систему діагностики психічного розвитку дитини від народження до юнацького віку, яка базувалась на систематичних порівняльних дослідженнях.

Б. Термен провів одне з найтриваліших у психології лонгітюдних досліджень (протягом 50 років), яке присвятив вивченню обдарованості у дітей.

Він створив тести для вивчення розумових здібностей, для виміру яких ввів поняття «коефіцієнт інтелектуальності» та положення про те, що він залишається незмінним протягом життя людини.

Біхевіористична концепція, у витоків якої були американські психологи Дж. Уотсон, Е. Газрі, Е. Торндайк, Б. Скіннер, ототожнювала розвиток з навчанням і була розкритикована представниками гуманістично спрямованих вчених як така, що надто механічно трактує поведінку людини.

Австрійський психолог К. Бюлер висунув *теорію триступеневого розвитку*: інстинкт, навчання, інтелект. Схема «інстинкт, навчання, інтелект» була перенесена К. Бюлером на онтогенез, що призвело до ототожнення етапів розвитку дитини і тварини.

В. Штерн вважав, що психічний розвиток – це не просто вияв вроджених властивостей і не просто сприймання зовнішніх впливів. Це – результат конвергенції внутрішніх задатків із зовнішніми умовами життя.

Психоаналітичні теорії дитячого розвитку

а) динамічна концепція сексуального розвитку З. Фрейда

Психоаналітичні стадії психічного розвитку – це стадії психічної генези протягом життя дитини, в яких відображено розвиток трьох основних компонентів особистості: «Воно», «Я», «Над-Я» та їх взаємовплив. Виділяють такі стадії психічного розвитку: оральна (аутоеротична) стадія (0–1 рік); анальна стадія (1–3 роки); фалічна стадія (3–5 років); латентна стадія (5–12 років); генітальна стадія (12–18 років).

б) епігенетична теорія розвитку особистості Е. Еріксона.

Е. Еріксон, виходячи з структури особистості згідно з поглядами З. Фрейда, розробив психоісторичну теорію розвитку особистості з врахуванням конкретного культурного середовища. На його думку, кожній стадії відповідає очікування даного суспільства, яке індивід може виправдовувати чи не виправдовувати. Він увів поняття «групової ідентичності» та «егоідентичності».

«Групова ідентичність» формується як результат включення дитини в певну соціальну групу, а «егоїдентичність» як відчуття цілісного власного «Я», його стійкості.

Е. Еріксон виділяє вісім стадій життєвого шляху особистості: немовляти, ранній вік, вік гри, шкільний вік, підлітковий вік, молодість, зрілість і старість. Поворотні пункти при переході від однієї форми егоїдентичності до другої Е. Еріксон називає кризами ідентичності. Він вважав, що послідовність стадій є результатом біологічного дозрівання, але зміст розвитку визначається тим, чого чекає від людини суспільство, до якого вона належить.

Теорія соціального навчання

Концепція соціального навчання (Н. Міллер, Дж. Доллард) показує, як дитина пристосовується в сучасному світі, як вона засвоює норми суспільства, тобто як відбувається її соціалізація. Прихильники цієї теорії стверджують, що всі індивідуальні відмінності в розвитку дитини є результатом *навчання*.

Теорія соціального навчання розробляється трьома поколіннями вчених. Представники першого – Н. Міллер та Дж. Доллард – трансформували ідеї З. Фрейда, замінивши принцип задоволення принципом підкріплення, під яким вони розуміють усе, що стимулює повторення реакції, яка виникла раніше. Навчання – це підсилення зв'язку між основним стимулом і відповіддю, яка виникає завдяки підкріпленню.

Стосунки між батьками і дітьми в рамках цієї концепції вивчав американський психолог Р. Сирс. Основна ідея концепції Р. Сірса полягає у тому, що розвиток дитини – це результат практики виховання і навчання.

Ще один напрямок теорії соціального навчання – це навчання через спостереження та наслідування, який розробляв А. Бандура.

Концепція психічного розвитку Г. Костюка

Видатний український психолог Г. Костюк вважав, що діалектичний характер розвитку знаходить своє вираження в становленні як окремих сторін особистості, так і її психічного життя в цілому.

Особистість дитини розвивається у зв'язку з тими **внутрішніми суперечностями**, які виникають в її житті. Однією із основних внутрішніх суперечностей, яка знаходить своєрідний вияв на всіх стадіях розвитку особистості, є **розходження між виникаючими у неї новими потребами та досягнутим рівнем оволодіння засобами задоволення цих потреб**. У суспільних умовах життя особистості перше випереджає друге. Розходження, що виникають, і стимулюють активність особистості до оволодіння новими формами поведінки, новими способами дій.

Г. Костюк вказує на наявність у людини **загальної суперечності** між тенденцією до інертності, стійкості, збереження стереотипів та тенденцією до зміни, руху. Розв'язується вона шляхом вироблення більш досконалих, динамічних, гнучких способів регуляції взаємодії індивіда з середовищем. Такими способами є узагальнення знань, вміння розв'язувати різні задачі та життєві ситуації. У результаті відбувається розвиток як інтелектуальної, так і мотиваційної сфер особистості.

Мають місце також суперечності між досягнутим рівнем психічного розвитку та способом життя особистості, тим місцем, яке вона займає в системі суспільних відносин. Особистість переростає свій спосіб життя, який, відстаючи від її можливостей, перестає задовольняти. У результаті дитина прагне зайняти нове становище в оточенні, досягти нових успіхів, підтвердити свою значимість і тим самим знаходить нові джерела свого розвитку. Рушійні сили розвитку самі розвиваються в ході цього процесу, набуваючи нового змісту та нових форм вияву. Навчання і виховання сприяють не лише успішному подоланню суперечностей, але й їх виникненню.

4. МЕТОДИ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У психології виділяється чотири групи методів:

Організаційні методи. До цієї групи відносяться: порівняльний, лонгitudний і комплексний.

У дитячій психології і психології дорослих ***порівняльний метод*** виступає у вигляді методу вікових, або «поперечних» зрізів. Порівняльно- віковий метод являє собою співставлення окремих властивостей за віком з метою виявлення динаміки психічного явища, яке вивчається. Наприклад, зіставляються особливості процесу мислення у дошкільників, молодших школярів і дорослих людей.

Лонгitudний метод передбачає багаторазове обстеження одних і тих самих осіб протягом тривалого відрізка часу, що вимірюється іноді десятками років. Безпосереднім підсумком застосування цього методу є індивідуальна монографія про хід психічного розвитку.

У сучасних умовах психологічні дослідження все частіше включаються в комплексні дослідницькі програми, в яких беруть участь представники інших наук. Ці програми створюються, як правило, для вирішення масштабних завдань. При ***комплексному дослідженні*** одного об'єкта має місце розділення функцій між окремими підходами. Такого роду дослідження дозволяють встановити зв'язки і залежності між явищами різного роду (наприклад, фізичного, фізіологічного, психічного, соціального розвитку особистості).

Емпіричні методи дослідження. До цієї групи відносяться: методи спостереження і самоспостереження, експериментальні методи, психодіагностичні методи (тести, анкети, запитальники, соціометрія, інтерв'ю і бесіда), аналіз процесів і продуктів діяльності (учнівських робіт різного роду), біографічні методи (аналіз подій життєвого шляху людини, свідчень).

Спостереження – це метод тривалого, планомірного, цілеспрямованого опису психічних особливостей людини, які виявляються в її діяльності та поведінці, на основі їх безпосереднього сприймання.

Самоспостереження – вивчення психіки на основі спостереження за власними психічними явищами.

Спостереження проводиться в природних умовах, без втручання в хід діяльності дитини.

Приклад схеми щоденника спостереження

Прізвище та ім'я учня	Ситуація, в якій відбулося спостереження	Опис фактів поведінки учня	Аналіз фактів поведінки учня	Психолого-педагогічні висновки
-----------------------	--	----------------------------	------------------------------	--------------------------------

Експеримент – вивчення психічного явища, умови виявлення і розвитку якого створюються штучно, спеціально.

Залежно від того, наскільки умови проведення експерименту є природними, він ділиться на лабораторний і природний.

Лабораторний експеримент довгий час застосовувався як єдиний експериментальний метод, коли дослідження психічних процесів відбувається в штучних умовах, в лабораторіях, із застосуванням спеціальних приладів.

Природний експеримент вперше був запропонований в 1910 році, пізніше одержав широке розповсюдження у віковій і педагогічній психології.

Залежно від ступеня втручання в процес перебігу психічних явищ експеримент можна розділити на констатувальний і формувальний.

Констатувальний експеримент в процесі природної, але спеціально організованої діяльності виявляє певні психічні особливості і дає попередній матеріал про рівень розвитку відповідної якості.

Формувальний експеримент – це метод психологічного дослідження, який передбачає простеження динаміки психічної діяльності людини як результату активного впливу експериментатора.

У системі методів психологічного дослідження суттєве місце займає аналіз продуктів діяльності.

Аналіз продуктів діяльності – метод опосередкованого емпіричного вивчення людини через розпредмечування, аналіз, інтерпретацію матеріальних та ідеальних продуктів діяльності.

Пізнанню психічних особливостей дитини допомагає і **біографічний метод** – збір та аналіз даних про життєвий шлях особистості. Знаючи основні періоди життя дитини, можна зрозуміти, в результаті яких обставин сформувались ті чи інші риси характеру.

Методи обробки даних. До цих методів відносяться кількісний (статистичний) і якісний (диференціація матеріалу за групами, варіантами, опис випадків, які найбільш повно виражають типи і варіанти або є винятками) аналізи.

Інтерпретаційні методи. Сюди відносяться генетичний і структурний методи.

Генетичний метод дозволяє інтерпретувати весь оброблений матеріал дослідження в характеристиках розвитку, виділяючи фази, стадії, критичні моменти становлення психічних новоутворень. Він встановлює «вертикальні» генетичні зв'язки між рівнями розвитку.

Структурний метод встановлює «горизонтальні» структурні зв'язки між всіма характеристиками особистості, які вивчені.

Практичні завдання 1
Вікова психологія
як наука і навчальний предмет

Мета: з'ясувати особливості предмета, завдань та основних розділів вікової психології, засвоїти специфіку основних груп методів вікової психології. Розкрити основні етапи розвитку вікової психології та її сучасну проблематику, навчитися використовувати методи вікової психології для вивчення розвитку в онтогенезі.

Питання для підготовки

1. Предмет та основні розділи вікової психології.
2. Основні завдання вікової психології.
3. Основні проблеми сучасної вікової психології.
4. Зв'язок вікової психології з іншими науками та галузями психології.
5. Методологія, метод, методика і їх співвідношення в дослідженнях із вікової психології.
6. Основні принципи психологічної науки. Основні аспекти їх реалізації у віковій психології.

Питання для дискусії

1. У чому полягає зв'язок вікової психології з педагогічною діяльністю вчителя?
2. Чи було виникнення вікової психології закономірним явищем розвитку психічної науки? Чому?
1. У чому сенс та значення твердження К.Ушинського «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також в усіх відношеннях?»
2. З якими галузями психології вікова психологія пов'язана найбільш тісно? Чому?

3. Чи свідчить наявність різних підходів до розуміння та пояснення психічного розвитку в онтогенезі в психологічних школах ХХ ст. про складність досліджуваного явища? Аргументуйте свою думку.

4. Які з методів збору фактичних даних є найбільш важливими для вікової психології? Чому?

5. Дайте порівняльну характеристику методів спостереження та експерименту у віковій психології.

6. Як Ви оціните ідею розподілу дітей за їх інтелектуальними здібностями за допомогою психологічних тестів з тим, щоб навчати їх в подальшому за навчальними програмами різної складності. Аргументуйте свою точку зору.

Психологічні завдання

1. Порівняйте предмет і завдання вікової психології та предмет і завдання загальної психології. Визначте спільне та відмінне.

2. Визначте, якими методами користувалися дослідники?

Трьома групами дослідників вивчалася пам'ять дітей-дошкільників трьома різними способами.

У першому випадку дослідник відвідував звичайні заняття дітей у дитячому садку, на яких діти заучували вірші. При цьому реєструвалася кількість повторень вірша, необхідна для запам'ятовування.

У другому випадку дослідник пропонував дітям гру «Магазин», в ході якої кожна дитина усно отримувала перелік «товарів», які мала «купити» в уявному магазині через деякий час. При цьому реєструвалася кількість «товарів», про які дитина згадала, роблячи «покупки».

У третьому випадку дітям (кожному окремо) пропонувалося запам'ятати ряд слів і через деякий час відтворити їх. При цьому реєструвалася кількість слів, які дитина відтворювала.

У чому переваги та недоліки кожного із методів?

Студент Олександр вивчав методом спостереження успішність засвоєння різними учнями середньої школи навчального матеріалу, що викладався за новою методикою. При цьому він був присутній на уроці і реєстрував реакції учнів на питання вчителя. Одного разу одна з учениць відповіла на питання дуже тихо і Олександр не почув відповіді. Тоді він піднявся і попросив ученицю повторити відповідь голосніше.

Якої помилки припустився Олександр?

У кінці навчального року вихователька зібрала малюнки за рік і на батьківських зборах доповіла, як діти зросли за цей час, якими навичками малювання вони оволоділи, як у них розвинена уява, спостережливість. Особливу увагу вона звернула на малюнки дітей за задумом.

Укажіть метод вивчення особливостей дитячої психіки вихователем дитсадка.

3. Складіть письмовий план проведення експерименту з дітьми дошкільного віку, задача якого – вивчити психологічні особливості процесу запам'ятовування ними словесного та наочного матеріалу.

4. Проаналізуйте наведену анкету. Визначте, які з питань не відповідають вимогам до анкетного методу? Чому?

- У тебе є друзі?
- Ти бився коли-небудь?
- У тебе часто буває поганий апетит?
- Ти можеш за себе постояти?
- Кого ти більше любиш: маму чи тата?
- Ти любиш ходити до школи?
- Ти можеш назвати себе розумним?
- Ти ніколи не помиляєшся у людях?
- Ти б краще жив удома з батьками чи з бабусею?

Самостійна робота

1. Розкрийте внесок у розвиток вікової психології таких вчених, як Л. Виготський, М. Басов, А. Лазурський, С. Рубінштейн, Г.Холл, Ж. Клапаред, А.Біне, Д. Болдуїн, В. Штерн, К. Бюлер, Ш. Бюлер, Ж. Піаже.

*** Тези (приклад):**

- 1) *Лев Семенович Виготський (1896 – 1934): засновник культурно-історичної теорії вищих психічних функцій;*
- 2) *основні праці вченого (окремо назвати ті, які є у бібліотеці університету);*
- 3) *наукові інтереси: кризові періоди, психологія підлітка тощо;*
- 4) *значущість наукових здобутків ученого.*

2. Проаналізуйте проблеми вікової психології в Україні. Розгляньте внесок українських вчених у становлення вікової психології.

Індивідуальна робота

3. Проаналізуйте зв'язок методології, методу та методики в психологічному дослідженні з вікової психології.

Подайте результати у вигляді реферату.

ТЕМА 2

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Мета: Ознайомлення з історичним розвитком вікової психології як наукової дисципліни; висвітлення основних етапів становлення вікової психології; аналіз основних парадигм і методів дослідження, що використовувались на різних етапах розвитку науки.

План

1. Передумова виникнення та розвитку вікової психології як самостійної науки: джерела вікової психології в античній філософії.
2. Ідеї вікової психології у середньовіччі та в епоху Відродження.
3. Ідеї вікової психології в епоху Просвітництва
4. Становлення вікової психології у XIX – на поч. XX ст.
5. Загальні тенденції розвитку вікової психології у другій половині XX – на поч. XXI ст.
6. Виникнення та розвиток вікової психології в Україні.

Певні уявлення про психіку людини, означувану колись словом “душа”, зародилися у сиву давнину, а наукові знання про неї були здобуті зусиллями багатьох поколінь дослідників. З часом термін “душа” еволюціонував у термін “свідомість”, увійшло в науковий обіг поняття “несвідома психіка”. Наприкінці XIX ст., здобуваючи владу над розумом, наука почала різнобічно вивчати особистість, динаміку її внутрішнього життя, внутрішні сили, що керують її поведінкою, виокремлюючи в цих процесах особливості, зумовлені її віком.

1. ЗАРОДЖЕННЯ ЗНАНЬ З ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ДАВНЬОМУ СВІТІ

У давньому світі загальнопсихологічні знання розвивалися в лоні філософії, у цьому контексті здобувалися певні відомості, висловлювалися міркування, які стосувалися проблематики вікової психології в сучасному розумінні. На рівні тодішніх знань на означення психічних феноменів і явищ вживалося поняття “душа”.

У VI-V ст. до н. е. набули поширення ідеї давньогрецького філософа Геракліта (прибл. 544-483 до н. е.) про нерозривний зв'язок індивідуальної душі з космосом, про процесуальність (плинність, змінність) психічних станів, різні перехідні рівні душевного життя (основи генетичного підходу), підпорядкованість усіх психічних явищ непорушним законам матеріального світу. Космос він уявляв як “вічноживий вогонь”, а душу (“психею”) – як його іскру. Тобто Геракліт розглядав душу включеною в загальні закономірності природного буття, вважав, що вона розвивається за тими самими законами (логосами), що і космос, який є єдиний для всього сущого, не створений ні богами, ні людьми, а завжди був, є і буде “вічноживим вогнем, що загоряється і гасне”.

Геракліт першим зауважив відмінності між душею дорослої людини і дитини, оскільки, на його погляд, з часом душа стає “сухішою і гарячішою”. «Вологість» душі зумовлює її пізнавальні здібності. “Сухе сяйво – душа мудріша і найкраща”, – стверджував він. Дитина, у якої “вологіша” душа, мислить гірше, ніж доросла людина. Подібно до того як “п'яний хитається і не зауважує, куди він іде, тому що душа у нього волога”, логос, що править круговоротом речей у природі, керує розвитком душі та її пізнавальними здібностями.

Співвітчизник Геракліта, Демокрит (прибл. 460-371 до н. е.), прагнучи поєднати фаталістичний підхід з уявленням про активність людини у виборі моральних критеріїв поведінки, доводив, що моральні принципи не даються від народження, а є результатом виховання, тому люди стають вихованими завдяки

вправляння, а не природі. Виховання, на його думку, повинне навчити людину добре думати, добре говорити і добре працювати. Діти, які вирости в неучтві, подібні до людей, що танцюють між поставленими вверх лезами мечами. Вони гинуть, якщо, стрибнувши, не потраплять у те єдине місце, де варто поставити ноги. Подібно гинуть і неосвічені люди, наражаючись на негідний приклад.

Виховання Демокрит вважав особливо важкою справою, тому свідомо відмовився від шлюбу, не хотів мати дітей, оскільки був переконаний, що вони спричинюють багато неприємностей. А горе батьків незрівнянне ні з чим.

Сократ (469–399 до н. е.) пов'язував розвиток моральності людини з її поведінкою. Моральність він розглядав як реалізоване у вчинках людей благо. Та для того, щоб вважати певний учинок моральним, потрібно знати, що таке благо. Тому Сократ пов'язував моральність із розумом, був переконаний, що чеснота складається зі знання добра й діє відповідно до цього знання. Наприклад, хороброю є людина, яка знає, як потрібно поводитися в небезпечній ситуації, і діє відповідно до своїх знань. Насамперед потрібно навчити людей бачити відмінності між добрим і поганим, а потім оцінювати їхню поведінку. Пізнавши цю відмінність, людина починає пізнавати себе. З часом Сократ почав вважати центром пізнавального інтересу не навколишню дійсність, а людину, проголосивши: “Пізнай самого себе”. Цим закликком він орієнтував людину не на спрямування свого погляду всередину (до власних переживань і станів душі), а на аналіз учинків і ставлення до них, моральні оцінки і норми людської поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Висунуті Сократом ідеї поглиблені в теорії його учня Платона (427–347 до н. е.), який вважав, що душа складається з трьох частин, які конфліктують між собою: душі, що жадає; розумної душі та пристрасного духу. Душа, що жадає, і пристрасний дух повинні підкорятися душі розумній, здатній зробити поведінку людини моральною. У своїх діалогах він уподібнював душу запряженій двома конями колісниці. Чорний кінь (душа, що жадає) не слухає наказів і потребує вузди. Білий кінь (пристрасний дух) хоча й намагається йти своєю дорогою, але

не завжди слухається візника і потребує постійного нагляду. Розумну частину душі Платон ототожнював з візником, який шукає правильний шлях і спрямовує по ньому колісницю, керуючи кінями.

Платон вказував на зв'язок душі і тіла, на необхідність розвивати їх у рівновазі, так, щоб між ними була гармонія. Він висунув ідею саморозвитку особистості, вважаючи, що “людина володіє силою справжнього внутрішнього впливу на себе та на свої здібності”. На його думку, люди повинні вірити, що після смерті душа відповідає за всі дії тіла. Ця віра змусить кожного протягом життя дбати про те, щоб не впасти у заперечення моралі та обов'язку, боятися майбутньої кари за свої вчинки. Високо оцінюючи спостереження за прекрасним (барвами, формами, звуками), вважав любов до прекрасного необхідним засобом становлення душі.

Погляди Платона на душу заперечував Аристотель (384/383–322/321 до н. е.), стверджуючи, що «душу від тіла відокремити не можна», вважаючи, що переживає, мислить, учиться не душа, а цілісний організм. “Сказати, що душа гнівається, – писав він, – рівнозначно тому, якби хтось казав, що душа займається тканням чи будівництвом будинку”.

Душа, за його переконаннями, є способом організації живого тіла, дії якого мають доцільний характер. Вона наділена рослинними, почуттєвими і розумовими (властивими тільки людині) здібностями. Центральним органом душі Аристотель вважав серце, пов'язане з органами чуттів і рухів з допомогою циркуляції крові. На його думку, зовнішні враження організм запам'ятовує як образи “фантазії” (уявлення пам'яті і образи уяви).

Аристотель розглядав тіло та його здібності як доцільно діючу систему. Відповідно до обґрунтованої ним ідеї розвитку здатність вищого рівня виникає на основі попередньої, більш елементарної. Аристотель співвідносив розвиток людського організму з розвитком тваринного світу, вважаючи, що в перетворенні дитини на зрілу особу повторюються етапи, які подолав за свою

історію органічний світ. Це узагальнення ґрунтувалося на ідеї, що згодом була названа біологічним законом.

Він перший в історії європейської цивілізації заявив про необхідність виховання і доцільність співвіднесення його методів з рівнем психічного розвитку дитини, запропонував періодизацію дитинства (до 7 років, від 7 до 14 і від 14 до 21 року). Кожному із цих періодів адресувалася певна система виховання. Наприклад, у дошкільному віці найважливішим є, на його погляд, формування рослинної душі. Тому для маленьких дітей неабияке значення мають режим дня, правильне харчування, гігієна. У період від 7 до 14 років необхідно розвивати рухи (з допомогою гімнастичних вправ), відчуття, пам'ять, прагнення. Моральне виховання повинне ґрунтуватися на вправлянні в моральних вчинках.

Якщо Платон вважав почуття злом, то Аристотель переконував у важливості виховання почуттів у дітей, необхідності помірності та розумного поєднання почуттів з раціональним пізнанням світу.

У культурі Давньої Греції виникла ідея, згідно з якою. сильна, визначна особистість має право на свої закони, на власну позицію і її вчинки необхідно оцінювати за іншими етичними нормами, ніж учинки простої людини. Обґрунтували цю ідею *кініки* – представники філософської школи, які заперечували суспільні моральні приписи, закликали до аскетизму, простоти як засобу досягнення духовної свободи. Єдиним шляхом самовдосконалення, на їхню думку, є шлях до себе, який обмежує контакти і залежність від зовнішнього світу. Вважаючи, що найкраще таке самовдосконалення починати з раннього дитинства, створювали спеціальні школи для дітей.

Шлях морального розвитку і навчання в школах кініків пролягав через такі ступені, як аскеза, ападейкія й автаркія.

Аскеза означала відмову від комфорту і благ, що дає суспільство. Кініки ходили у поношеному одязі, навіть у дощ і холод не користувалися теплими речами, небагато їли, не мали постійного житла, могли спати під відкритим небом, не вмивалися. Вони заперечували всі досягнення побутової культури,

вважаючи, що завдяки цьому переборюють залежність від суспільства, яке в обмін на комфорт вимагало від людини зрадити себе.

Анадейкія передбачала нав'язування людині думки про необхідність ігнорування нагромаджених суспільством знань, возведення у ранг чеснот неграмотності. На третьому ступені (*автаркія*) людину привчали не звертати уваги на суспільну думку, на похвалу та осуд. Із цією метою кініки використовували спеціальну вправу, яка полягала в тому, що учень мусив просити милостиню у мармурової статуї, незважаючи на її кам'яне мовчання. Вони повинні були не звертати уваги на глузування, образи і погрози, якими супроводжувалася їхня поява в громадських місцях у рваному та брудному одязі. Кініки, прагнучи до незалежності, навчали не так самодостатності, як негативного ставлення до суспільства.

Отже, антична думка висловлювала й намагалася обґрунтувати важливі для вікової психології ідеї, що стосувалися змісту душевного розвитку, відмінностей душевних якостей дитини, юнака і дорослого, чинників психічного розвитку, онтогенетичних етапів розвитку психічних функцій, а також саморозвитку людини.

2. ІДЕЇ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ У СЕРЕДНЬОВІЧЧІ ТА В ЕПОХУ ВІДРОДЖЕННЯ

Ускладнення соціального, економічного життя, яке відбувалося на цьому історичному етапі, потребувало нових умінь і можливостей людини, що привертало філософську, наукову думку до різноманітних особливостей її буття, в тому числі психічного, у різні вікові періоди. Все це стимулювало розвиток знань з вікової психології. Однак найбільший масив даних нагромаджувався й осмислювався про особливості психічного розвитку особистості в дитячому віці.

У середньовіччі в інтелектуальному житті Європи запанувала *схоластика* (грец. *scholasticos* – шкільний, учений) – особливий тип філософування

(“шкільна філософія”), який полягає у використанні логічних прийомів задля обґрунтування християнського віровчення.

Один із чільних її представників католицький філософ Тома Аквінський (1225/26–1274), описуючи душевне життя, розташував різні його вияви у формі своєрідних сходин. У цій ієрархії кожне явище повинне мати своє місце, чіткі межі. Рослинна, тваринна і людська душі розташовані ступінчасто, а у середині кожної з них розміщені здібності та їх продукти (відчуття, уявлення, поняття). Душа спочатку здійснює акт пізнання: їй являється образ об'єкта (відчуття або поняття); потім усвідомлює, що нею зроблено цей акт; і нарешті, душа “повертається” до себе, пізнавши вже не образ і не акт, а себе як унікальну сутність. Це дає підстави для висновку, що Т. Аквінський розглядав свідомість як замкнуту систему, з якої немає виходу ні до організму, ні до зовнішнього світу.

Заперечуючи вродженість знання, Т. Аквінський визнавав принципи пізнання, викладені самим Богом, які з віком людини збагачуються. На його думку, в людській душі є сила, інтенція, “внутрішнє слово”, які зумовлюють певну спрямованість (інтенційність) акту сприйняття і пізнання загалом, а також предметну спрямованість пізнавального розвитку людини.

У ранньому середньовіччі було сформульовано нові ідеї, пов'язані з досвідним пізнанням душі, її виявів та розвитку. На противагу схоластичним поясненням окремих психічних явищ, які відбуваються за волею Божою, складалася методологія, заснована на досвідному, детерміністському підході. Свого розквіту вона досягла в **епоху Відродження**.

Велике значення у формуванні наукового знання мали вікові аспекти навчання та виховання дітей. У середні віки навчання було здебільшого схоластичним (догматичним, буквоїдським), протягом довгого часу (до XII ст.) освіченими людьми були, як правило, особи духовного звання, оскільки світських шкіл, вищих навчальних закладів не існувало. Світську освіту (переважно лицарську) давали знатним юнакам при дворі монархів, феодалів.

Зачатки такого виховання з'явилися ще в римський період при дворах імператорів. Передусім воно спрямовувалося на фізичний розвиток, опанування основ військового мистецтва і ґрунтувалося на врахуванні деяких вікових особливостей дітей та юнаків.

Переорієнтація філософського мислення на зближення з позитивним знанням про природу відбувалася в цей період у надрах арабомовної культури. У VIII–XII ст. на арабському Сході вирувало інтелектуальне життя. Визначним представником його був середньоазіатський учений Ібн Сіна (Авіценна), життя якого припадає приблизно на 980–1037 рр. Він одним із перших вивчав зв'язок між фізіологічним розвитком організму та його психічними особливостями у різні вікові періоди, надаючи при цьому важливого значення вихованню. Саме завдяки вихованню здійснюється, за його переконанням, вплив психічного на стійку структуру організму. Почуття, що змінюють фізіологічні процеси, виникають у дитини внаслідок впливу на неї людей, які її оточують. Викликаючи у дитини певні афекти, дорослі формують її натуру.

Фізіологічна психологія Ібн Сіни включала ідею про можливість керувати процесами в організмі й навіть надавати їм стійкості, впливаючи на його почуттєве, афективне життя. Ідея взаємозв'язку психічного і фізіологічного (не тільки залежність психіки від тілесних станів, а і її здатність істотно впливати на них при афектах, психічних травмах, функціонуванні уяви) визріла на основі великого медичного досвіду Ібн Сіни.

У епоху Відродження вчені-гуманісти прагнули відновити основи класичної освіти, розвивати у вихователів інтерес до особистості дитини, велику увагу приділяли розробленню нових принципів навчання.

Наприклад, нідерландський мислитель Еразм Роттердамський (1466/69–1536) вважав честолобні домагання, що застосовувалися як засоби стимулювання навчання, шкідливими для морального розвитку. Сповідуючи ідею поєднання наочності з позитивними емоціями дітей під час занять, він замінив букви зі слонової кості на “запечені букви” (випікали їх з борошна), які

на заняттях з'їдалися дітьми. Завдяки цьому емоційні вияви стали пов'язуватися з безпосередніми і керованими емоціями. Такі заняття були спрямовані на розвиток в учнів ретельності й допитливості.

У книзі “Похвала Глупоті” (1509) Е. Роттердамський наголошував на ролі безглуздості, глупоти у розвитку мислення і поведінки людини. Із розумністю він пов'язував однобічність вияву людської природи, а безглуздість, на його думку, є запереченням однобічності розуму, дає повний природний вияв усіх психічних і моральних сил. Щоб життя не було похмурим і печальним від сухого раціоналізму, людина має орієнтуватися на свої почуття. Безглуздість є компромісом у міжособистісних стосунках, певним образом людини. Людина вірить у цей уявний образ, що свідчить про гнучкість її психічної природи.

Самообман є формою існування і розвитку свідомості, вважав Е. Роттердамський. Кожна людина будує свою модель дійсності, вірить у цю модель і готова віддати за неї життя. Маска, самообман – це форма поведінки, що виникла на основі безглуздості і є її основою. Безглуздість, за Е. Роттердамський, це основа духовного становлення особистості, вона виростає в людське життя на всіх його етапах, рівнях, у всіх його формах. Людина зливається з безглуздістю у самозадоволенні, вважає свій спосіб життя єдино правильним.

Безглуздість як принцип поведінки не усвідомлюється навіть дорослою людиною як безглуздість. Людина вважає дурний спосіб діяння єдино правильним і тому нестерпно ставиться до тих, хто у цю простоту вносить роздвоєність і критику.

Е. Роттердамський розглядав безглуздість залежно від віку людини, порівнював дитинство зі старістю і проводив між ними аналогію. На його думку, кожен вік таїть у собі негативний аспект, і саме тому відбувається перехід від одного віку до іншого. Чим старша людина, тим вона ближча до дитини, і, нарешті, стаючи схожою на немовля, не відчуваючи огиди до життя, залишає

світ. Безглузді думки та уявлення допомагають долати пов'язане з усвідомленням необхідності настання небуття страждання.

Однак усі тодішні старання у галузі психології були спрямовані здебільшого на поліпшення процесу навчання, задля оптимізації якого здійснювалися дослідження психічного розвитку дитини. Однак, закликаючи наслідувати природу, вони орієнтувалися не на внутрішній світ дітей, їхні психічні особливості, а на навколишній світ, де відбувається перехід від простої, низькоорганізованої матерії до складних високоорганізованих істот. Цінним у такому механістичному підході було те, що, аналізуючи етапи розвитку природи, вчені дійшли висновку про наявність відповідних етапів у психічному розвитку особистості.

3. ІДЕЇ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ В ЕПОХУ ПРОСВІТНИЦТВА

Тривалий час, як відомо, діяльність зі сприйняття і оброблення психічної інформації вважалася справою душі як особливого агента, що черпає енергію за межами речового, земного світу. Першим заявив іншу позицію представник епохи Просвітництва, французький філософ, математик, природознавець Рене Декарт (1596–1680), доводячи, що тіло і без душі здатне успішно справлятися з цим завданням. Таким міркуванням він не тільки не позбавляв душу панівної ролі у Всесвіті, а підносив її до рівня субстанції (сутності, що не залежить ні від чого), рівноправної з великою субстанцією природи. Душа, за його уявленнями, повинна мати пряме і достовірне знання про невидимі ні для кого власні акти і стани.

Таке розуміння душі відкрило нову сторінку в історії психології. Відтоді предметом цієї галузі знань стала свідомість, яка, за Декартом, є основою усіх основ у філософії та науці. За його переконаннями, варто сумніватися в усьому природному і надприродному. Однак ніякий скепсис не встоїть перед судженням

“Я мислю”, яке свідчить про існування носія цього судження – суб'єкта, який думає. На цій ідеї ґрунтується знаменитий декартівський афоризм “Я мислю, отже, я існую”. Оскільки мислення є єдиним атрибутом душі, вона мислить завжди, знає про зримий із середини свій психічний зміст. А це означає, що несвідомої психіки не існує. Пізніше цей внутрішній зір стали називати *інтроспекцією* – баченням внутрішньопсихічних об'єктів (образів, розумових дій), вольових актів тощо, а Декартову концепцію свідомості – інтроспективною.

У ту пору змінювалися не тільки уявлення про душу, а й про свідомість. Вивчаючи суть свідомості, Декарт дійшов висновку про існування ідей, породжених людиною, ідей набутих та ідей вроджених. *Породжені людиною ідеї* пов'язані з її чуттєвим досвідом, дають знання про окремі предмети чи явища, але не дають змогу пізнати об'єктивні закони навколишнього світу. Не можуть допомогти в цьому й *набуті ідеї*, оскільки є теж знаннями лише про окремі сторони навколишньої дійсності. Вони ґрунтуються не на досвіді однієї людини, а є узагальненням досвіду різних людей. Лише *вроджені ідеї* дають людині знання про сутність навколишнього світу та основні закони її розвитку. Вони відкриваються тільки розуму і не потребують додаткової інформації від органів чуття. Такий підхід до пізнання отримав назву “раціоналізм”, а спосіб, з допомогою якого людина відкриває зміст вроджених ідей, – *раціональною інтуїцією*, про яку Декарт писав: “Під інтуїцією я розумію не віру в хибне свідчення почуттів, а поняття ясного й уважного розуму, настільки просте і виразне, що він не залишає ніякого сумніву в тім, що ми мислимо”.

Визнавши, що “машина” тіла зайнята власними думками (ідеями) і “бажаннями”, а свідомість – незалежними сутностями (субстанціями), Р. Декарт опинився перед необхідністю пояснити механізм їх співіснування в людині. Його він назвав *психофізичною взаємодією*, відповідно до якої тіло впливає на душу, пробуджуючи в ній “страждальні стани” (пристрасті) як чуттєві сприймання, емоції тощо, а душа, володіючи мисленням і волею, впливає на тіло, змушуючи

його працювати. Ці несумісні субстанції, за уявленнями Декарта, взаємодіють завдяки роботі шишкоподібної залози внутрішньої секреції (епіфізу). Однак його твердження ніхто всерйоз не сприйняв, хоч проблемами взаємодії душі і тіла переймалися тоді вже багато вчених. Намагаючись спростувати ідею своїх попередників про дуалізм душі і тіла, Р. Декарт створив, однак, нову його форму.

На епоху **Просвітництва** припадає становлення англійської асоціативної психології, засновником якої є Девід Гартлі (1705–1757), який прагнув створити таку теорію, що не тільки пояснювала б душу людини, але й давала б змогу управляти нею. Цю теорію він обґрунтував у книзі “Міркування про людину, її побудову, її обов'язки і сподівання” (1749). Виходячи з уявлення про прижиттєве формування психіки, Д. Гартлі вважав безмежними можливості виховання, впливу на процес психічного розвитку дитини, майбутнє якої залежить від наданого оточенням матеріалу для асоціацій. На його думку, від народження в організмі є набір первинних автоматизмів, а становлення основних елементів душі (відчуття, ідеї відчуттів та афекти) відбувається на основі механізму асоціацій. Тому тільки від дорослих залежить, якою виросте дитина, як вона буде мислити і діяти. Д. Гартлі одним із перших психологів порушив питання про необхідність використання педагогами у своїх навчальних методах знань про закони психічного життя, доводив, що підкріплений позитивним почуттям рефлекс буде стійкішим, а негативне почуття сприяє забуванню рефлексу. Вчасне зміцнення потрібних і знищення шкідливих рефлексів є основою формування соціально схвалюваних форм поведінки, моральної людини. На цій основі викристалізувалася теорія ідеальної людини, яка ґрунтувалася на механістичному розумінні її психічного життя.

Найяскравіше психологічні ідеї епохи Просвітництва виявилися на французькому ґрунті напередодні Великої французької революції. Вбачаючи в людині вінець природи, французькі мислителі вважали, що в кожному індивіді закладені невичерпні можливості для вдосконалення і розвитку. Якщо людина погана, то вину за це потрібно покласти не на її гріховну тілесну природу, а на

протиприродні зовнішні обставини. Оскільки вона є дитям природи, необхідно існуючий соціальний порядок привести у відповідність до потреб і прав, якими вона наділила людину.

Теорія природної людини актуалізувала проблему співвідношення між вродженими особливостями індивіда і зовнішніми (географічними, кліматичними, соціальними) умовами. Вона утверджувала вирішальну роль виховання і законів у формуванні людини.

Принциповим прихильником цієї ідеї був французький письменник і філософ Жан-Жак Руссо (1712–1778), який стверджував, що людина від природи добра, але її дивовижно зіпсувала цивілізація. Свої погляди на психічну природу дитини він виклав у відомому творі “Еміль, або Про виховання”. Виходячи з теорії природної людини, Ж.-Ж. Руссо доводив необхідність природовідповідного навчання. Однак на відміну від чеського педагога і письменника Яна-Амоса Коменського (1592–1670) він мав на увазі не зовнішнє наслідування природи, а те, що навчання повинне супроводжувати природний перебіг розвитку дитини, відповідати її природі, тобто обстоював необхідність внутрішньої гармонійності та природності в розвитку людини. Завдяки йому було науково обґрунтовано вимогу враховувати індивідуальні відмінності дітей, знання яких давали змогу вибудовувати навчання, зважаючи на їхній психічний розвиток.

Одночасно з індивідуальними відмінностями існують загальні закономірності психічного розвитку дітей, що змінюються з кожним віковим етапом. З урахуванням цього Ж.-Ж. Руссо створив першу розгорнуту періодизацію розвитку, однак її критерії спиралися не на факти і спостереження, а на його особисті теоретичні погляди. Періодизація охоплювала такі періоди:

- а) від народження до двох років. На цьому етапі необхідно зосередитися на фізичному розвитку дітей, оскільки у них ще не розвинуте мовлення, а ранній розвиток його недоцільний;

б) від двох до дванадцяти років. У цей період слід зосередитися на сенсорному розвитку (розвитку відчуттів) дітей, який, за переконаннями Ж.-Ж. Руссо, є основою майбутнього розвитку мислення. На цій підставі він виступав проти раннього навчання, доводячи, що його варто починати тільки з дванадцяти років, коли закінчується “сон розуму”;

в) з дванадцяти до п'ятнадцяти років. У цьому віці визрівають усі умови для цілеспрямованого навчання, дитина вже здатна адекватно сприйняти та засвоїти пропоновані знання. Однак ці знання повинні бути пов'язані тільки з природними і точними науками, а не з гуманітарними, тому що моральний розвиток, розвиток почуттів у дітей відбувається пізніше;

г) від п'ятнадцяти років до повноліття. Цей етап є найкращою порою для розвитку почуттів, оскільки діти вже встигли нагромадити певний життєвий досвід. Цей вік Руссо назвав “періодом бур і пристрастей”, протягом якого необхідно виховувати в дітей добрі почуття, судження і добру волю.

Отже, в епоху Просвітництва для організації цілеспрямованого навчання дітей необхідно було знати їхні вікові особливості. Протягом цього часу були сформульовані важливі ідеї щодо ролі біологічного і соціального, вродженого і набутого, раціонального і емоційного у віковому розвитку особистості. Просвітники вказували на безперервність розвитку, роль свободи в ньому, запропонували асоціативну теорію розвитку, а також розробили перші характеристики дитячого та юнацького вікових періодів.

4. СТАНОВЛЕННЯ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Перша спроба докладного і послідовного опису психічного розвитку особистості пов'язана з ім'ям німецького філософа Альфреда Тідемана (1736–1803), який опублікував у 1787 р. “Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини”. Оскільки тогочасне виховання не враховувало періоди

розвитку душевних властивостей, він тиждень за тижнем, від народження до трьох років, стежив за розвитком хлопчика фіксуючи зміни в його сенсоричній і рухах, виникнення афектів, довільної артикуляції звуків та ін.

Значно ширше і детальніше дослідив поведінку дитини-дошкільника у середині XIX ст. німецький психолог Альберт Кусмауль (1811–1897). Спостерігав за розвитком дитячої психіки французький філософ Іполіт Тен (1828–1893). Він описав процес засвоєння мови своєю дочкою.

Наприкінці XIX ст. визріли всі передумови для формування вікової психології як самостійної галузі психологічних знань. На ту пору вчені почали сприймати дитячу психологію як окрему науку. Об'єктивними передумовами формування її були вимоги педагогічної практики, глибоке пізнання й осмислення ідеї розвитку в біології, поява експериментальної психології, розроблення об'єктивних методів дослідження.

А ще на початку XIX ст. про необхідність урахування психологічних даних при формуванні методів навчання дошкільників писав німецький педагог Фридрих Фребель (1782–1852). На важливості взаємозв'язків між педагогікою і психологією наголошував також український педагог Костянтин Ушинський (1824–1870/71): “Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна спочатку довідатися про неї у всіх відношеннях”. Надаючи неабиякого значення “напіврефлексам” у формуванні моральної поведінки дітей, він доводив необхідність вивчення рефлексів, звичок, оскільки вважав їх основою морального життя та поведінки людини.

По-справжньому проблема зв'язку між педагогічною і практичною психологією постала в середині XIX ст. у зв'язку з розвитком загального навчання. Доки освіта була переважно домашньою, здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини було неважко. За великої кількості дітей у класах масової школи він став неможливим. Тому виникла необхідність дослідити загальні для всіх дітей механізми й етапи психічного розвитку, що дало б змогу

з'ясувати, коли, в якому віці, в якій послідовності доцільно навчати дітей, які прийоми є найадекватнішими для них у певному віці.

Засновником дитячої психології вважають англійського ембріолога і психолога Віктора Прейера (1822–1899). Якщо до нього досліджували окремі проблеми і давали фрагментарні ескізи розвитку психіки дитини, то В. Прейер намагався цілісно проаналізувати проблему на основі систематичного її дослідження. Його книга “Душа дитини” (1882) репрезентувала опис психічного та біологічного розвитку дитини від народження до трьох років. На думку В. Прейера, у сфері психічного розвитку виявляється біологічна спадковість, яка є основою індивідуальних відмінностей. Він прагнув не тільки розкрити зміст дитячої душі, описати розвиток пізнавальних процесів, мовлення, емоцій дитини, а й навчити дорослих розуміти дітей, використовуючи об'єктивні методи. З цією метою в додатку до своєї книги умістив зразок щоденника, покликаного забезпечити вивчення особливостей розвитку дітей різного віку.

Важливе значення для вікової психології мало вчення Ч.-Р. Дарвіна про еволюцію живого на Землі, походження видів та їх властивості, зокрема психічні. Порівнюючи людський організм із тваринним, Дарвін не обмежився анатомічними і фізіологічними ознаками. Він порівняв виразні рухи, які супроводжують емоційні стани, встановивши подібність між цими рухами людини і високоорганізованих живих істот – мавп. Свої спостереження Дарвін виклав у книзі “Виразження емоцій у тварин і людей”, доводячи, що виразні рухи (оскал зубів, стискання кулаків) є рудиментами безпосередньої боротьби за життя і мають важливий практичний зміст.

Розвиток дитячої психології наприкінці XIX – на початку XX ст. був тісно пов'язаний з *педологією* – наукою про дітей, яка охоплювала результати досліджень різних наукових дисциплін (психології, анатомії, фізіології й педагогіки), що вивчають розвиток людини. Започаткував її американський психолог Стенлі Холл (1844–1924), який, досліджуючи психічний розвиток дитини, дійшов висновку, що його основою є сформульований Е. Геккелем

біогенетичний закон, згідно з яким зародки у своєму ембріональному розвитку долають ті самі стадії, що і весь рід за час свого існування. Дію біогенетичного закону С. Холл поширив на людину, доводячи, що онтогенетичний розвиток психіки дитини є повторенням усіх стадій філогенетичного розвитку психіки людини (теорія рекапітуляції). Послідовність і зміст цих етапів задані генетично, і тому ні ухилитися, ні минути якусь стадію свого розвитку дитина не може. Загалом, теорія рекапітуляції поєднала в собі вимоги педагогічної практики з досягненнями біології і вікової психології.

Проблемами педології спершу займалися лікарі та біологи, оскільки саме вони володіли об'єктивними методами дослідження дітей. Згодом на передньому плані опинилися психологічні аспекти досліджень, а сама педологія набула яскраво вираженої психологічної спрямованості.

Однак науковий синтез розрізнених знань на той час зробити було важко. Основу його педагоги вбачали в механічному врахуванні дії “двох факторів” (оточення і спадковості), які безпосередньо зумовлюють процес розвитку. Психологію вони розглядали як науку про суб'єктивне, педагогіку вважали емпіричною наукою. Аналізуючи якісні особливості людини, яка розвивається, вони підмінювали вивчення особливостей особистості дослідженням середовища, що свідчило про їх антипсихологізм. Для визначення рівня психічного розвитку педологи використовували надто недосконалі тести.

Масовий педологічний рух, який заповнив Америку і Європу, у 20–30 роки ХХ ст. поширився і в Україні.

Неабиякий інтерес виявляв до питань вікової психології психоаналіз, доводячи, що пов'язана з інстинктом життя лібідозна (лат. *libido* – потяг, бажання) енергія є також основою розвитку особистості, характеру. Засновник психоаналізу З. Фройд стверджував, що в процесі життя людина долає кілька етапів, які відрізняються способами фіксації лібідо і задоволення інстинкту життя. Важливо враховувати, чи страждає людина при цьому, чи необхідні для

задоволення її потреб сторонні об'єкти. З урахуванням цього З. Фройд виокремив такі етапи життя:

а) лібідо-об'єкт. Він характеризується тим, що дитина має потребу в сторонньому об'єкті для реалізації лібідо. Цей етап триває від народження до 1,5 року і називається оральною стадією, оскільки задоволення дитини відбувається при подразненні порожнини рота. Фіксація на етапі лібідо-об'єкта спричинює нереалізованість дитиною своїх лібідозних бажань. Для цього типу особистості характерна певна залежність, інфантильність;

б) лібідо-суб'єкт. Він охоплює період від 1,5 року до початку статевого дозрівання і характеризується тим, що для задоволення своїх інстинктів дитині не потрібен зовнішній об'єкт. Іноді З. Фройд називав цей етап нарцисизмом, вважаючи, що люди, в яких відбулася фіксація на ньому, зорієнтовані на себе, намагаються використовувати оточуючих для задоволення власних бажань, емоційно самоізолюються. Етап лібідо-суб'єкта охоплює анальну, фалічну, латентну стадії. *Анальна стадія* триває приблизно до трьох років, поки дитина оволодіває навичками туалету, в неї починає зароджуватися почуття власності. Фіксація на цій стадії формує анальний характер, якому властиві впертість, твердість, акуратність, ощадливість. *Фалічна стадія* настає у три роки, коли діти починають усвідомлювати свої сексуальні відмінності, цікавитися своїми геніталіями. На думку З. Фрейда, вона є критичною для дівчаток, які вперше починають вважати себе неповноцінними у зв'язку з відсутністю в них пеніса, що може спричинити пізню невротизацію, агресивність, властиві фіксованим на фалічній стадії людям. У цей період наростає напруженість у стосунках з батьками, насамперед із представником своєї статі, якого дитина боїться і до якого ревнує. Вона послаблюється до шести років з настанням *латентної стадії* в розвитку сексуального інстинкту. У цьому віці діти зосереджуються на навчанні, спорті, іграх;

в) лібідо-об'єкт. Для задоволення сексуального інстинкту людині необхідний партнер. Цей етап називається генітальним, оскільки для реалізації

лібідозної енергії людина шукає характерні для її статі і типу особистості способи статевого життя.

Психоаналітичну теорію З. Фрейда критикують за перебільшення ролі біологічного чинника у віковому розвитку людини, надмірне спрощення цієї проблеми.

Отже, наприкінці XIX – на початку XX ст. вікова психологія почала формуватися як самостійна психологічна наука. Активно розвивалася дитяча психологія, що було зумовлене вимогами педагогічної теорії і практики.

5. ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX – НА ПОЧАТКУ XXI СТ.

У другій половині XX – на початку XXI ст. вікова психологія набула особливо динамічного розвитку, що спричинене загальною тенденцією до гуманізації суспільного життя в постіндустріальну епоху. Загалом, у розвитку вікової психології у цей період окреслилися такі тенденції:

1. Розширення хронологічних меж досліджень вікового розвитку людини. Якщо до середини XX ст. дослідники здебільшого зосереджувалися на вивченні проблем дитячої психології, то в наступні десятиліття у полі їх зору опинилися проблеми психології пренатального розвитку, дорослості і старості, вмирання і смерті.

2. Перехід від дослідження вікового розвитку окремих психічних процесів та властивостей людини до цілісного аналізу її психічного та особистісного розвитку. Йдеться про вивчення не тільки вікового розвитку пам'яті, сприймання, мислення, уваги, емоцій, характеру, волі, здібностей та інших психічних процесів і властивостей, а й вікового розвитку Я-концепції особистості, спонукальної, інтелектуальної та емоційної сфер як цілісних особистісних утворень. Здійснено продуктивні спроби комплексної характеристики різних вікових періодів, уточнення їх хронологічних меж.

3. Поєднання досліджень загальновікових тенденцій розвитку з вивченням його індивідуального варіанта, особливості якого виявляються у пізніших періодах (дорослості, старості), а також зі з'ясуванням характеру відхилень та аналогії розвитку.

4. Створення інтегральних концепцій вікового розвитку (біогенетична, соціогенетична, теорія взаємодії двох факторів, генетична концепція), формулювання окремих теорій вікового розвитку у межах психоаналізу, необієктивізму, когнітивної та гуманістичної психології.

5. Удосконалення методики і методів дослідження вікового розвитку. У останні десятиліття, наприклад, набули поширення лонгітюдні та кроскультурні дослідження та ін.

6. Інтеграція зусиль дослідників різних сфер наукового знання (психофізіології, психогенетики, геронтології, соціології, генетичної психології, акмеології, медицини та ін.) з метою комплексного вивчення проблем вікового розвитку людини.

Нині важливими тенденціями розвитку вікової психології є розширення проблематики досліджень, цілісний аналіз та опис окремих вікових періодів, уточнення їх меж, реалізація системного підходу до вивчення вікового розвитку людини.

6. ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТОК ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ

Розвиток вікової психології в Україні, як і всієї психологічної науки, має суттєві особливості, зумовлені тривалим розташуванням її між імперіями на заході і сході, тому немало вітчизняних учених, мислителів починали свої дослідження в Україні, а потім з різних причин перебиралися до політичних центрів цих імперій і нерідко асимілювалися там. Попри те, вони залишали помітний слід у вітчизняній психологічній науці, яка розвивалася і на

українських теренах, часто всупереч багатьом різноманітним труднощам і перешкодам.

З гуманістичних позицій досліджували розвиток особистості українські просвітники Василь Суразький (середина 50-х років XVI ст. – 1604/1608), Клірик Острозький (XVI ст.), Дем'ян Наливайко (середина 50-х років XVI ст. – 1627), Симон Пекалід (1567 – після 1601). Згідно з поглядами Василя Суразького, тільки зосередившись на внутрішньому світі духовного розуму, зважаючи на зовнішню мудрість і розумову силу знань, викладених у Святому Письмі, можна зрозуміти божественну істину. Для розвитку гуманізму обов'язкова орієнтація на вищу досконалість, на Бога. Таким є ефективний шлях динамічного розвитку особистості, духовності. Розвиток духовності опосередковується розвитком інтелектуально-емоційно-вольового комплексу внутрішньої суті особистості.

Становлення духовності, за Кліриком Острозьким, є реалізацією в людині “подоби Божої”. Цей процес має активно-творчий характер, а зусилля людини спрямовані на досягнення богоподібності. Духовне перетворення починається з докорінної зміни її самосвідомості. Вирішальним моментом в усвідомленні людиною своєї природи є покаяння, яке полягає у зміні способу життя. Воно свідчить про наявність у процесі самотворення аналітичного аспекту, згідно з яким для боротьби з пристрастями потрібні досконале знання про них і вміння розпізнавати їх у собі. Тому самотворення передбачає самостереження, аналіз власних учинків, думок, психічних станів, самооцінку, тобто самопізнання. На думку Клірика Острозького, орієнтирами особистісного та суспільного розвитку людини є моральні цінності, які набувають ролі організуючого і регулюючого чинника, будучи інтеріоризованими, ставши внутрішніми мотивами поведінки. А необхідною умовою морального життя та духовного становлення людини є свобода, тобто можливість здійснювати трансцендентацію, бути собою, відповідати за свій вибір перед собою.

Значну роль у психологічному розумінні ідей гуманістичного розвитку людини відіграла поетична творчість Дем'яна Наливайка та Симона Пекаліда, які

переймалися проблемами образу ідеальної людини – носія загальнолюдських і національних рис.

Дем'ян Наливайко одним із перших намагався теоретично обґрунтувати необхідність світської освіти для гуманізації людських стосунків, вважаючи, що процес становлення гуманізму відбувається на сімейному рівні (наслідування), освітньому (цілеспрямований процес) і на рівні самовиховання особистості, який є узагальненням сімейного та освітнього. Розвиток гуманізму передбачає активне земне самоутвердження особистості у різних сферах діяльності. Вміння використовувати активність для власного розвитку пов'язане з повноцінним використанням свого життєвого часу. Системотвірним чинником у становленні моральної свідомості особистості Дем'ян Наливайко вважав сумління.

Симон Пекалід у формуванні гуманізму особливу увагу приділяв внутрішньому, морально-психологічному фактору – толерантності, пов'язаній з добровільним самообмеженням, співчуттям, відповідальністю. Це обмеження є внутрішньою інтенцією (прагненням) свідомості, здійснюється на основі досвіду переживання страждань, співчутливості іншому або на основі особистих переконань, які є імперативами (вимогами) терпимості, милосердної поведінки. Внутрішня толерантність є якістю особистості і свідчить про таку морально-психологічну ідентифікацію з іншою людиною, яка робить можливим екзистенційний діалог Я і Ти і створює передумови для розвитку гуманізму.

Над проблемами становлення духовно розвиненої особистості багато розмірковував філософ, письменник Григорій Сковорода (1722–1794), який обстоював ідеї гармонії тілесного і духовного в людині, зв'язку між самопізнанням і формуванням сенсу життя. Самопізнання людини і світу (через людину світ пізнає себе), за його переконаннями, завершується з'ясуванням сенсу буття макро- і мікрокосму, і цей сенс є головною мотиваційною основою дій, спрямованих на утвердження людини у світі, усвідомлення нею своєї гідності. Залежно від розуміння сенсу буття людина вибудовує спосіб життя, свого існування у світі, обирає відповідну стратегію дій. Сенс буття вступає в

більш-менш усвідомлювану суперечність із реальною поведінкою людини, і вона коригує свої вчинки. Його Г. Сковорода вбачав у самопізнанні, розкритті людиною себе. Г. Сковорода обстоював ідею гармонії тілесного і духовного у розвитку людини, необхідність самопізнання та постійного осмислення сенсу життя, можливість людини переходити завдяки мудрості та особистісній рефлексії від буденного до вищого буття.

Ідеї вікової психології представлені у багатогранній літературній і науково-публіцистичній спадщині Івана Франка (1856–1916). Він цікавився такими проблемами психології, як проблеми особистості (“людини загалом”), її характеру та інших психічних властивостей, умов становлення особистості, розвитку різних типів людей, яких доводилося описувати у своїх творах.

Для І. Франка проблема особистості була пов'язана з вихованням дітей. У оповіданнях (“Олівець”, “Трицева шкільна наука”, “Отець-гуморист” та ін.) він виявив себе прекрасним знавцем психології дитинства та юності, глибоко проаналізував умови, в яких розвивається особистість, певний її тип, характер, здібності тощо. Людину І. Франко розумів передусім як соціальну істоту, характер якої залежить від умов суспільного буття. Кожна людина є насамперед дитиною певного часу, народу, певних умов. За сприятливих умов виховання розвиваються найкращі риси характеру і здібності дитини, а за їх відсутності навіть найкращі природні задатки, будучи “не вживані і приголомшені, заніміють і захиріють у зав'язку”.

У оповіданні “Борис Граб” і незакінченій повісті “Не спитавши броду” І. Франко описав процес становлення особистості обдарованого учня, який завдяки наполегливій праці над собою і з допомогою свого улюбленого вчителя досягнув значних успіхів у навчанні, формуванні позитивних рис характеру, вихованні інтересу до фізичної праці тощо.

Наукові ідеї щодо становлення особистості, його джерела та рушійних сил розробляв С. Рубінштейн, будучи певним у необхідності аналізу життєвого шляху людини з метою вивчення її вікового розвитку, розглядаючи діяльність як

найважливіший чинник його, вважаючи особистість суб'єктом психічного розвитку.

Психологію дитини упродовж тривалого періоду вивчав український психолог Степан Балей (1885–1952). Він вважав, що дослідження буде об'єктивним тоді, коли ставитиметься запитання “Як є?”, а не “Як повинно бути?”.

Психічний розвиток дитини С. Балей розглядав як постійний процес пізнання нею навколишнього світу. Кожен віковий період, на його думку, характеризується певним способом пізнання. На першому році життя дитина пізнає чуттєві властивості предметів світу, що її оточує. Коли вона починає говорити, настає “вік запитань”. Дитячу гру й фантазію С. Балей розглядав також як форму пізнання. У процесі гри дитина контактує з різними предметами, пізнає їх властивості, вчиться ними користуватися. Систематично здобувати знання про світ вона здатна у 6–7 років, саме тоді найдоцільніший її вступ до школи. Шкільне навчання С. Балей пояснював як навчання шляхом утворення умовних рефлексів. Він вважав, що людина – це не *tabula rasa*, вона має вроджені властивості, інстинкти, які є матеріалом виховного процесу.

Психологічні та соціально-психологічні чинники, що зумовлюють особливості становлення релігійної свідомості, її структуру і функції детально вивчав філософ-богослов, психолог, письменник і публіцист Гавриїл Костельник (1886–1948), який аналізував розвиток людської психіки взагалі і психіки віруючих людей, які прийшли до релігії (труднощі і суперечності, які виникають у їхньому житті внаслідок ломки старого, звичного, стереотипного).

Особливо активно розвивалася вікова психологія у XX ст. Так, у 30-ті роки у Харкові було організовано Психоневрологічний інститут, а згодом на його основі – Всеукраїнську психоневрологічну академію, у структурі якої функціонував відділ дитячої та генетичної психології. У ньому працювали Олександр Запорожець (1905–1981), Лідія Божович (1908–1981), Петро Гальперін та інші вчені, які досліджували психологію практичної діяльності,

образу, свідомості й діяльності, пам'яті, сприймання, особливості засвоєння знань учнями на основі розвитку мислення.

З ініціативи українського психолога Григорія Костюка (1899–1982) відбулося створення Українського інституту психології, який тривалий час очолював його. У своїх працях багато уваги він приділяв проблемам вікової психології. Так, розглядаючи співвідношення біологічного та соціального в онтогенезі людської психіки, спростував однобічні тлумачення психічного розвитку, в яких наголошувалося на вирішальній ролі то спадковості, то середовища в його біологічному або фізичному розумінні. Навчання й виховання є визначальними чинниками, які зумовлюють розвиток психіки.

Соціалізація дитини, вважав Г. Костюк, відбувається через її діяльність, засвоєння соціального досвіду, вростання в життя суспільства, через перехід зовнішніх (інтеріндивідуальних) відношень у внутрішні (інтраіндивідуальні) властивості особистості, яка розвивається. За його твердженням, вчать не тільки діти, а й дорослі, що впливає на їхній психічний та особистісний розвиток. Провідну роль у житті дорослої людини відіграє діяльність зі створення матеріальних і духовних цінностей.

Виступав Г. Костюк і проти спрощених моделей розвитку, що зводять його лише до накопичення знань, до виховних впливів дорослих. Підтверджуючи необмежені можливості виховання, такі моделі насправді занижують його значення, бо “справжнє мистецтво виховання виявляється там, де воно спирається на вияв “саморуху”, ініціативи, самостійності, творчої активності”. Та це не означає, що модель з “екстремальним ступенем свободи” відповідає реальному процесу розвитку особистості, оскільки вона так само віддалена від реальності, як і детермінізм, що робить індивіда продуктом природних законів.

Вивченням проблем вікової психології займалися й інші вітчизняні вчені. Зокрема багато уваги приділяли дослідженню особливостей розвитку в дітей сприймання (Е. Рибалко), пам'яті (П. Зінченко, А. Смирнов), уяви, мислення, мовлення (М. Жинкін, І. Синиця та ін.), уваги (М. Добринін, І. Страхов), емоцій

(П. Якобсон), вольових процесів (В. Селіванов). Помітними є напрацювання психологів з проблем вікового та індивідуального становлення і розвитку особистості у молодшому, середньому та старшому шкільному віці, формування спонукальної сфери, свідомості та самосвідомості (Б. Ананьев, Г. Костюк, П. Чамата, Л. Божович, О. Ковальов, М. Левітов, В. М'ясищев, М. Боришевський та ін.), розвитку самосвідомості дітей (М. Боришевський, С. Тищенко, В. Котирло та ін.). Багато досліджень зосереджено на питаннях виникнення і розвитку в дітей і молоді здібностей до музики, математики, малювання (Б. Теплов, В. Крутецький). Цінними для вікової психології є дослідження генезису саморегуляції як фундаментальної функції особистості (М. Боришевський), становлення навчальної діяльності дітей дошкільного віку, впливу навчання на розвиток перцептивних дій, довільного запам'ятовування, мовлення, формування суджень, узагальнень, числових понять (В. Давидов, Б. Ельконін, С. Максименко), а також вікових особливостей навчальної діяльності школярів, її цілей і мотивів, операційної структури, зміни співвідношення в ній образних, вербальних і понятійних компонентів, формування умінь, прийомів і стилю розумової діяльності.

Практичні завдання 2

Історія розвитку вікової психології

Мета: закріплення знань про передумови виникнення та розвитку вікової психології як самостійної науки; проаналізувати розвиток вікової психології за кордоном; проблеми вікової психології у працях відомих психологів.

Питання для підготовки

1. Передумова виникнення та розвитку вікової психології як самостійної науки: джерела вікової психології в античній філософії.
2. Розвиток вікової психології у працях зарубіжних авторів XIX- початку XX ст. Соціогенетичний підхід у віковій психології (П. Жане, Дж. Уотсон, Дж. Дьюї, Е. Брунер).
3. Новітні досягнення у віковій психології за кордоном (Ж. Піаже, А. Валлон, Дж. Брунер).
4. Проблеми вікової психології у працях П. Блонського, Л. Виготського, Д. Узнадзе, С. Л. Рубінштейна та ін.

Питання для дискусії

1. Історичні витоки вікової психології.
2. Спостереження-щоденники за психічним розвитком дитини та їх роль у становленні вікової психології.
3. Роль дитячої психології у становленні вікової психології як науки.
4. Педологія та її вплив на формування вікової психології.
5. Найвидатніші зарубіжні вчені другої половини XX – початку XXI ст., які займались(-ються) проблемами вікової психології.
6. Найвидатніші вітчизняні вчені другої половини XX – початку XXI ст., які займались(-ються) проблемами вікової психології.

Самостійна робота

1. Результатом онтогенезу Г. Костюк вважав становлення індивідуальних особливостей: “особистість розвивається завжди як індивідуальність. її своєрідність неповторна. Віковий і диференційний аспекти онтогенетичного розвитку людської психіки пов'язані між собою. Загальні закономірності вікового розвитку особистості знаходять свою конкретизацію в її індивідуальних особливостях”.

Складіть тези основних положень робіт Г. Костюка.

Індивідуальна робота

1. Опишіть основні етапи розвитку вікової психології.
2. Виділіть основні ідеї розвитку вікової психології за доби Відродження.
3. Опишіть основні концепції розвитку вікової психології в сучасному суспільстві.

Подайте результати у вигляді реферату.

ТЕМА 3

ФАКТОРИ І ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Мета: Ознайомлення з основними факторами і закономірностями, що впливають на психічний розвиток людини; розкриття ролі біологічних, соціальних, культурних та психологічних чинників у формуванні психіки на різних етапах життєвого шляху.

План

1. Загальна характеристика процесу розвитку.
2. Різні концепції пояснення джерел психічного розвитку.
3. Основні чинники та рушійні сили психічного розвитку.
4. Закономірності психічного розвитку особистості.
5. Періодизації вікового розвитку

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ

Розвиток – це незворотне змінення системи, спричинене розв’язанням її внутрішніх суперечностей. Розвиток виявляється в кількісному і якісному перетворенні систем, що властиве всім живим організмам.

Психічний розвиток – це закономірні і незворотні зміни психіки у часі, що виявляються у кількісних, якісних і структурних перетвореннях; при цьому старі структури входять в нові, змінюються і реорганізуються.

Процес психічного розвитку забезпечує виникнення якісно нових утворень, перехід психічної системи на новий рівень функціонування, виникнення системних психічних новоутворень послідовні зміни моментів становлення еволюції та інволюції.

Л. Виготський виділяв базові *ознаки* психічного розвитку:

- диференціація – розчленування єдності на чисельну множину елементів (наприклад, диференціація натурального умовного рефлексу на положення під груддю (позу годування) та комплекс пожвавлення);
- поява нових елементів у розвитку (наприклад, виникнення знакової функції свідомості);
- перебудова зв'язків між сторонами об'єкта (наприклад, змінення структури свідомості, поява значення тощо).

Ознаки психічного розвитку:

- дискретність (стрибкоподібність, стадіальність, перервність), що зумовлюється кількісними та якісними змінами;
- незворотність змін, їх детермінованість;
- наявність прогресивних і регресивних змін;
- компенсаторність і пластичність змін, їх закономірність;
- поступальна спрямованість;
- системність пізнавальної діяльності;
- формування комплексного ставлення до дійсності й до себе;
- оволодіння системою різноманітних практичних і розумових дій, які забезпечують можливість продуктивної діяльності;
- інтегрованість;
- прагнення особистості до саморозвитку.

Розвиток робить психіку більш складною і одночасно цілісною, інтегрованою системою, яка завдяки своїй складній структурі здатна до компенсації і самоорганізації.

Онтогенез психіки відбувається спірально: кожна нова психічна структура виникає на основі попередньої. Більш ранні структури не зникають з появою новоутворень, у індивіда завжди є можливість повернутися до них у складних та невизначених ситуаціях.

Розвиток відбувається у трьох сферах:

- фізичний, що забезпечує зміни у розмірах і формах тіла та органів, зміни структури мозку, сенсорних можливостей, моторних навичок;
- когнітивний (від лат. *cognitio* – знання, пізнання), що охоплює психічні процеси, розумові здібності, конкретну організацію мислення;
- психосоціальний, що визначає розвиток властивостей особистості і соціальних навичок.

Розвиток людини в цих трьох сферах здійснюється одночасно і взаємоузгоджено. Зміни в одній сфері призводять до змін в інших.

Показниками психічного розвитку зазвичай вважаються вдосконалення:

а) **практичної діяльності** людини (активності і реактивності, навичок, умінь, знань, зміни однієї діяльності іншою);

б) **емоційно-потребової сфери** (мотивів, почуттів, ставлення до світу і себе самого у цьому світі);

в) **пізнання** і пізнавальної діяльності людини (ускладнення форм відображення, зростання довільності і здатності до вибірконості).

Оцінка темпів психічного розвитку особистості потребує співставлення його із віковими нормами. С. Нартова-Бочавер зміст поняття **психологічної норми** характеризує такими положеннями:

- норма визначається статистично: нормальним визнається те, що належить до середини розподілу (те, що зустрічається часто). Для оцінки якості потрібно співвіднести показник дитини із середніми показниками інших дітей того ж віку і таким чином визначити його місце на кривій нормального розподілу. Норми не є абсолютними, вони розвиваються і набуваються емпірично для даної групи і тому не можуть автоматично бути перенесеними на інші групи;
- норми обумовлені соціальними стереотипами. Поведінка дитини, що не відповідає загальноприйнятому у цьому соціальному середовищі, може сприйматися як ознака відставання;

- норми асоціюються із психічним здоров'ям, і тому у контексті дитячого розвитку психологічні оцінки часто поєднуються із неврологічними;
- уявлення щодо норм визначається очікуваннями, власним неузагальненим досвідом та іншими суб'єктивними змінними (наприклад, дитину часто порівнюють із її батьками у тому ж віці, другу дитину – із першою тощо).

Норми постійно поновлюються і змінюються, визначаючи специфіку людини у конкретному культурно-історичному вимірі.

Основні тенденції психічного розвитку:

- 1) рух від мимовільності, безпосередності сприймання і оцінки впливів довколишнього середовища до довільної свідомої взаємодії з ним;
- 2) становлення і стабілізація аналітико-синтетичної діяльності мозку людини, ускладнення його емоційно-вольової сфери;
- 3) поступовий перехід від наочно-дійової, наочно-образної форми відображення дійсності до узагальненого, абстрактно-логічного її осмислення;
- 4) поступова інтелектуалізація і ускладнення всіх сторін життя і діяльності особистості, що призводить до формування стійких особистісних рис;
- 5) визначення можливих напрямів адаптації суб'єкта до соціального і професійного оточення.

2. РІЗНІ КОНЦЕПЦІЇ ПОЯСНЕННЯ ДЖЕРЕЛ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У зарубіжній психології склались два протилежні погляди на джерела та рушійні сили психічного розвитку, що представлені у біогенетичних і соціогенетичних концепціях.

Представники ***біогенетичного напрямку*** розглядають дитину як біологічну істоту, поведінка якої визначається спадковістю (вродженими і генетичними задатками). Згідно з цією концепцією, всі найбільш суттєві якості

особистості людини закладені вже у зародкових клітинах батьків (у генах). Характерні властивості, таким чином, біологічно обумовлені. Це не означає, однак, що складні психічні функції включені до генотипу як певні готові властивості; маються на увазі лише їх задатки. Але розвиток особистості розуміється як саморозкриття, саморозгортання цих задатків. Середовище може сприяти цьому саморозвитку або гальмувати його, але внести суттєві якісні зміни у перебіг розвитку воно не може.

Отже, середовище є лише умовою попередньо визначеного біологічного становлення суб'єкту і виявляє тільки те, що надане дитині від народження. У межах цього підходу виникла теорія рекапітуляції, основна ідея якої запозичена з ембріології (ембріон під час свого пренатального (в утробі матері) розвитку проходить шлях від двоклітинного організму до людини).

Сформульований у ХІХ ст. Е. Геккелем біогенетичний закон, згідно з яким онтогенез (індивідуальний розвиток) є скороченим повторенням філогенезу (історичний розвиток), було перенесено у вікову психологію. Це дозволило, наприклад, прихильнику теорії рекапітуляції В. Штерну стверджувати, що дитина в перші місяці свого життя знаходиться на стадії ссавців; у другому півріччі – на стадії вищих ссавців (мавп); дошкільний вік співвіднесений із стадією розвитку первісних людей; з початком навчання дитина засвоює культуру античного світу; у підлітковому віці – відповідає фанатизму християнської культури, а в зрілому віці підіймається до рівня культури нового світу.

Аналогічний підхід простежується в дослідженнях З. Фрейда, К. Бюлера, Д. Дьюї та інших науковців біологізаторського спрямування.

Інший, **соціологізаторський напрям** започаткований у ХVІІ ст. у концепції Дж. Локка, який стверджував, що дитина народжується з чистою, як біла воскова дошка (*tabula rasa*), душею, на якій вихователь може написати все, що вважає за потрібне. Всі якості особистості розглядаються як набуті, як прямий результат впливу середовища і виховання; спадкові задатки не

враховуються. Процес розвитку, в межах соціогенетичного підходу, розглядається як процес пасивного пристосування до навколишнього середовища.

Незважаючи на діаметральну протилежність цих двох концепцій, вони недооцінюють значення власної активності дитини в ході пізнання світу, взаємодії з іншими людьми.

Двофакторні теорії (конвергенції двох факторів) тлумачили розвиток як результат взаємодії вроджених структур і зовнішніх впливів (К.Бюлер, В.Штерн, А.Біне). Засновник двофакторної теорії німецький вчений В. Штерн зазначав: «Якщо з двох протилежних точок зору кожна спирається на суттєве підґрунтя, то істина має полягати у поєднанні обох».

Штерн розглядає спадкове і набуте у розвитку дитини як дві сили, два фактори, що протистоять одне одному. Психічний розвиток, за визначенням В. Штерна, є результатом *конвергенції*, сходження, схрещування, тобто механічного поєднання біологічного і соціального.

Однак, теорія конвергенції В. Штерна не враховує діалектичних принципів розвитку. Не можна розглядати вплив середовища як зовнішнє нашарування на внутрішнє незмінне біологічне ядро. Спадково обумовлені задатки людини безперервно змінюються в процесі соціального розвитку. Але й набуті якості формуються на певній біологічній основі.

Психіка індивіда розвивається в процесі активного оволодіння культурою як узагальненим суспільно-історичним досвідом людства, який і стає справжнім джерелом суб'єктивного розвитку. Цей підхід простежується у парадигмі вчення про вищі психічні функції (*культурно-історичний підхід*) Л. Виготського, у площині якого наголошується, що дитина у процесі взаємодії із носіями культури (дорослими, які навчають і виховують її) активно присвоює культурно-історичний досвід попередніх поколінь (а не пристосовується до соціального середовища).

У контексті вчення Л. Виготського вроджені властивості розглядаються як умова розвитку, середовище – як джерело потреб та критеріїв оцінки, а рушійним механізмом психічного розвитку є власна діяльність людини – основна неаддитивна одиниця життя, активна взаємодія із навколишньою дійсністю, в ході якої суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт, задовольняючи таким чином свої потреби.

3. ОСНОВНІ ЧИННИКИ ТА РУШІЙНІ СИЛИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Розвиток – зміни, що відбуваються протягом часу у будові тіла, психіці та поведінці людини в результаті біологічних процесів в організмі та впливу навколишнього середовища.

За даними Г. Костюка, онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю. Ці дві детермінанти тісно пов'язані в процесі розвитку людини. Біологічна спадковість має своїм джерелом генетичний апарат людини, що сформувався в процесі біологічної еволюції і визначає розвиток її організму. Соціальна спадковість представлена сукупністю культурних досягнень людства, накопичених у процесі його історичного і суспільного розвитку.

За даними сучасних психологічних досліджень, на процес розвитку впливають **основні чинники**: біологічний, середовищний, активність особистості.

Біологічний чинник зумовлює розвиток відповідно до генетичного коду (визрівання), послідовність попередньо запрограмованих змін.

Біологічний фактор включає в себе:

- спадковість, що зумовлює особливості функціонування ВНД, анатомо-фізіологічні особливості індивіда і задатки, які надають процесу розвитку своєрідності;

- протікання ембріонального періоду, що передбачає врахування хвороб матері, характеру харчування, стреси, вживання алкоголю, наркотичних речовин і ліки, які вона приймала під час вагітності;
- процес народження, численні експериментальні дані, здобуті в дослідженнях О. Лурії, Р.Заззо, Б. Теплова, В. Небилицина та ін., свідчать, що психічні властивості людей не можна безпосередньо й прямолінійно виводити з їхніх задатків. Вони, як підкреслює Г. Костюк, є «результат індивідуальної історії розвитку, зумовленої не тільки природними даними, а й суспільними обставинами й діяльністю самої дитини».

Для реалізації генетичної програми необхідне певне *середовище*, що є важливим фактором психічного розвитку.

Середовище можна умовно поділити на:

- природно-географічне, що впливає на процес розвитку опосередковано, через традиційні в певній природній зоні звичаї, види трудової діяльності;
- соціально-культурне середовище, що впливає на розвиток безпосередньо через культуру даного суспільства, систему навчання і виховання.

На характер розвитку дитини впливає як макросередовище (суспільство у сукупності всіх його виявів), так і мікросередовище (мікрогрупа, сім'я, друзі).

Єдність двох факторів (біологічного й середовищного) не є постійною, раз іназавжди усталеною; це є диференційована єдність, що змінюється на кожному етапі онтогенезу стосовно кожної психічної функції.

Крім того, дитина активно взаємодіє із середовищем, засвоюючи необхідні знання, уміння, навички.

Активність може бути визначена як загальна характеристика живих істот, що є джерелом підтримання ними життєво значущих зв'язків із довколишнім середовищем. Специфічною формою активності людини, спрямованої на усвідомлюване перетворення довкілля є діяльність. Для психіки людини характерним є також і вияв надситуативної активності – здатність суб'єкта відходити від вимог ситуації і ставити надлишкові (із

позицій вихідної задачі) цілі, що обумовлює вектор психічного розвитку дитини.

Під час набуття дитиною досвіду постають різні види її предметної діяльності, що спричиняє подальший розвиток психіки дитини. Взаємозв'язок психіки і діяльності стає джерелом прогресивних змін. Кожному віковому етапу психічного розвитку властива своя провідна діяльність, у якій, передусім задовольняються актуальні потреби індивіда, формуються мотиваційні, пізнавальні, цілеутворювальні, операційні, емоційні та інші процеси.

Активність виявляється в діяльності дитини й у спільній діяльності дитини з дорослими, що зумовлює рівень розвитку.

Рівні психічного розвитку – ступінь і показники психічного розвитку дитини в процесі і на різних етапах формування її особистості.

Можна виділити два рівні психічного розвитку:

- рівень актуального розвитку;
- рівень найближчого розвитку.

Рівень актуального розвитку – показник, що характеризує здатність людини самостійно виконувати певні завдання, виявляти необхідні якості згідно із віковою нормою.

Рівень найближчого розвитку – показник того, що дитина не може виконати самостійно, а лише з допомогою інших (дорослих, вчителя).

Рушійні сили розвитку. У межах діалектико-матеріалістичного підходу стверджується ідея, згідно з якою перехід від одного рівня розвитку до іншого відбувається у зв'язку з виникнення і подоланням основних *суперечностей*, які виникають між потребами дитини і її можливостями в процесі виховання і навчання (О. Запорожець, Г. Костюк).

Найбільш значимими серед суперечностей є наступні:

- суперечність між новими потребами, цілями, прагненнями суб'єкта і можливостями їх задоволення;

- суперечність між рівнем психічного розвитку суб'єкта (його фізичними і психічними можливостями) і застарілими формами стосунків з оточуючими, формами діяльності, місцем в системі суспільних взаємин;
- суперечність між збільшеннями вимог з боку суспільства, новими видами діяльності і наявним рівнем психічного розвитку дитини.

У результаті розв'язання суперечностей психіка дитини переходить на більш високий рівень розвитку, що виявляється у появі нового більш складного типу провідної діяльності, виникненні у психіці дитини нових якостей, які Л.С.Виготський назвав новоутвореннями.

4. ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Серед особливостей психічного розвитку можна виділити такі закономірності:

- детермінованість;
- диференціація та інтеграція;
- поєднання процесів еволюції та інволюції;
- наступність розвитку;
- циклічність;
- гетерохронність (нерівномірність);
- сензитивність окремих періодів;
- кризовий характер окремих вікових періодів.

Детермінованість розвитку. Кількісні та якісні зміни відбуваються протягом усіх етапів онтогенезу. Вони пов'язані з фізіологічним розвитком, але визначаються не ним, а наслідками взаємодії з зовнішнім світом, яка регулюється нервовою системою та її психічними функціями, а в дитинстві здійснюється за допомогою дорослих у спільній діяльності з ними, регулюється словом. Це забезпечує якісні зміни як окремих психічних

процесів, так і психіки в цілому. Означена залежність пояснюється законом детермінації розвитку.

Детермінізм – це форма причинної (каузальної) залежності певних змін у психіці від сукупності обставин, що випереджають у часі дані утворення і викликають їх. Віковий психічний розвиток детермінується (зумовлюється) системою факторів:

- біологічними задатками як передумовами розвитку;
- соціальним середовищем як потенційним джерелом розвитку;
- власною активністю дитини по засвоєнню суспільно-історичного досвіду людства;
- суперечностями між потребами дитини і її можливостями як рушійними силами розвитку.

Співвідношення умов, джерел і рушійних сил створює діалектичну картину детермінацій, що сама змінюється і розвивається в процесі онтогенетичного розвитку, набуваючи на кожному етапі нового змісту і нових форм свого виявлення.

Диференціація та інтеграція у розвитку

Сутність цієї закономірності полягає у прогресуючій диференціації і подальшій інтеграції психічних форм відображення, що визначає зміни і призводить до утворення багаторівневих структур психіки.

Психіка дитини формується з віком та ускладнюється як структурно організована динамічна система. Виникають нові психічні якості, нові складні психічні структури внаслідок диференціації наявних структур, виділення окремих функцій і нової їх інтеграції, тобто об'єднання у нове ціле.

Процес розвитку, таким чином, забезпечує перехід від недиференційованого функціонування психічних утворень до диференційованого, ієрархічного інтегрованого (Х. Вернер). Психічний розвиток відбувається не від елементів до цілого, а від структурно нижчого до вищого цілого.

Скажімо, у період до 1 року свідомість дитини недиференційована. Диференціація функцій починається з раннього дитинства. Виокремлюється і розвивається перш за все сприймання, згодом – більш складні процеси. І саме сприймання у ранньому дитинстві ще недостатньо диференційоване: воно злитез емоціями, недостатньо розмежовані сприймання форми, сприймання кольору тощо. Інші функції знаходяться на периферії свідомості, вони залежать від домінуючої.

Кожен новий віковий період пов'язаний із інтеграційними процесами, що забезпечують розвиток свідомості людини.

Поєднання процесів еволюції та інволюції у розвитку

Процеси «зворотного розвитку» немов би вплітаються у хід еволюції. Те, що розвивалось на попередньому етапі, відмирає або перетворюється у більш складну форму. Наприклад, дитина, що навчилася говорити, перестає лепетати. У молодшого школяра зникають дошкільні інтереси, деякі особливості мислення. Якщо ж інволюційні процеси затримуються, спостерігається інфантилізм: дитина, переходячи у новий віковий період, зберігає застарілі дитячі риси.

Наступність психічного розвитку

Онтогенетичний розвиток – складний процес, який в силу ряду своїх особливостей призводить до зміни всієї структури особистості суб'єкта на кожному віковому етапі. Для Л. Виготського розвиток – це передусім виникнення нового, що призводить якісні зміни у психіці.

Онтогенез психіки постає як незворотна послідовність ускладнення структур, у якій генетично пізніші структури виникають із більш ранніх і включають їх у себе в зміненому вигляді.

Людина не монтується з окремих процесів як своєрідних блоків, всередині будь-якого попереднього періоду утворюються ресурси і резерви для подальшого розвитку. Всі фази пов'язані із попередніми, причому не тільки з найближчою, суміжною, а й із віддаленими, навіть вихідними,

починаючи з раннього дитинства. При виникненні більш високого рівня нижчі рівні видозмінюються, проходять шлях подальшого розвитку, але не втрачають свою підпорядковану роль у загальній системі орієнтації і регуляції діяльності.

Циклічність розвитку

Розвиток має складну організацію у часі. Цінність кожного року або місяця життя дитини визначається тим, яке місце він займає у циклах розвитку: відставання в інтелектуальному розвитку на 1 рік буде значним, якщо дитині 2 роки, і незначним, якщо їй 15 років. Це пов'язано з тим, що темп і зміст розвитку змінюється протягом дитинства. Періоди підйому, інтенсивного розвитку змінюються періодами уповільнення, затухання. Процеси, що були центральними лініями розвитку в одному періоді, стають побічними лініями розвитку у наступному, і навпаки – побічні лінії розвитку одного віку стають центральними в іншому віці, тому що змінюється їх значення і питома вага в загальній структурі розвитку. Такі цикли розвитку характерні для окремих психічних функцій (пам'яті, мовлення, інтелекту тощо) і для розвитку психіки дитини загалом. Власне віковий період як стадія розвитку і являє собою такий цикл, зі своїм особливим темпом і змістом.

Закон нерівномірності психічного розвитку

Важливою закономірністю психічного розвитку є його нерівномірність або гетерохронність.

Нерівномірність виявляється в тому, що при всіх сприятливих умовах у дитини різні психічні функції не досягають одного і того ж рівню розвитку. Так, наприклад, в ранньому дитинстві домінуючою функцією є сприймання, інші психічні функції в цей час немов би опиняються на периферії свідомості, вони залежать від домінуючої функції. На кожному етапі відбувається перебудова зв'язків і відношень між психічними функціями і ті процеси, що були домінуючими в цьому віковому періоді стають підпорядкованими на наступному періоді вікового розвитку. А отже, розвиток окремої психічної

функції залежить від того, в яку систему міжфункціональних зв'язків вона включена.

У процесі онтогенетичного розвитку людини гетерохронність особистісного формування накладається на гетерохронність дозрівання індивіда і підсилює загальний ефект різночасовості основних станів людини.

У старших школярів, наприклад, фізичний розвиток іноді випереджає розумовий, а розумовий випереджає особистий (що спричиняє інфантильність особистості деяких учнів).

Основними причинами асинхронності у розвитку психічних функцій науковці вважають:

- закономірності органічного дозрівання мозку (мозок сам розвивається поступово під впливом стимулюючих зовнішніх чинників);
- вищі психічні функції формуються на основі елементарних і є пізнішим утворенням в онтогенезі;
- наявність дефектів у сенсорній сфері людини ускладнює психічний розвиток;
- гетерохронність зумовлює і різний рівень педагогічно-виховного впливу на дитину.

Сензитивність окремих періодів розвитку

У основі виділення в онтогенетичному розвитку дитини особливих (сенситивних) періодів лежить ідея поступового дозрівання.

Сензитивні періоди – це періоди підвищеної чутливості до певних впливів, що створює сприятливі умови для формування у людини певних психічних властивостей і видів поведінки.

У ці періоди, як підкреслював Л. Виготський, певні впливи позначаються на всьому процесі розвитку, викликаючи в ньому глибокі зміни. У інші періоди ті ж самі умови можуть виявитись нейтральними або навіть здійснити негативний вплив на хід психічного розвитку.

Сензитивні періоди співпадають з оптимальними термінами навчання. Так, наприклад, сензитивним періодом для розвитку мовлення є період від 1 до 3-х років, для розвитку рухових навичок – молодший шкільний вік, для розвитку абстрактно-логічного мислення – підлітковий період, для теоретичного мислення – рання юність. Таким чином, кожний віковий період відрізняється від іншого сензитивними можливостями, а не ускладненням навчання і виховання.

Сензитивність зумовлює неповторність і незворотність вікового розвитку: якщо не будуть використані сензитивні можливості певного віку, то пізніше новоутворення сформувати буде складніше.

Чергування стабільних і кризових періодів

Визначаючи загальні закономірності розвитку психіки дитини, П. Блонський та Л.Виготський звертали увагу на несталість темпу психічного розвитку, що зумовило виділення літичних та критичних періодів.

Для літичного стабільного періоду характерний еволюційний розмірений перебіг процесу розвитку, без різких зрушень і змін в особистості дитини. Незначні, майже непомітні для оточення зміни накопичуються і у кінці періоду роблять якісний стрибок у розвитку: з'являються вікові новоутворення.

Кризи – переламні моменти у розвитку дитини, що відділяють один вік від іншого і зумовлюють оновлення внутрішнього світу особистості, визначаючи спрямованість її перспектив (соціальних або асоціальних).

Кризові (перехідні) періоди вікового розвитку особистості відзначаються різким загостренням негативних особливостей онтогенетичного становлення.

Вікові кризи поділяють на ненормативні й нормативні.

Ненормативні кризи не пов'язані з завершенням певного етапу психічного розвитку. Причина їх виникнення – складні життєві обставини, події, які здатні раптово змінити життя людини. Час появи, життєві обставини,

сценарії, учасники ненормативних криз випадкові (Т.Титаренко, В.Поліщук та ін.).

Нормативні (вікові або закономірно обумовлені психічним розвитком кризи) – це нормативне явище, що супроводжує розвиток особистості.

Характеристики вікової кризи:

- кризи є внутрішньо притаманними розвитку як діалектичному процесу; перехідний період від одного етапу розвитку до іншого;
- кризи детерміновані складною взаємодією зовнішніх та внутрішніх факторів;
- у процесі кризи відбувається психологічна перебудова структури особистості;
- криза починається і завершується непомітно, її межі розмиті; часові межі протікання криз диференціюються за фазами, етапами, стадіями їх розвитку;
- рушійними силами їх виникнення є природне прагнення людини до самоздійснення, включення в різноманітні соціальні відносини, зміни у соціальній ситуації розвитку та структурі провідної діяльності, активність людини як суб'єкта діяльності та життєдіяльності;
- протягом кризи знижується темп психічного розвитку порівняно із стабільним періодом;
- розвиток набуває негативного характеру; на перший план виходять інволюційні процеси (згортання, розпад, розкладення, зникнення того, що виникло на попередній стабільній стадії розвитку), проте після завершення кризи чітко означаються новоутворення;
- загострюються основні суперечності, що призводить появу важковиховуваності (Л. Виготський), негативізму і дратівливості.

Вперше кризи розвитку стали предметом систематичного вивчення в русі психоаналітичної традиції (З. Фройд, К. Хорні, Е. Еріксон).

Е. Еріксон, зокрема, вважає, що криза – потенціальний вибір особистості, який здійснюється в процесі онтогенезу між сприятливими і несприятливими умовами навколишнього середовища.

Г. Крайг визначає критичний період як цілісний відрізок часу в життєвому циклі організму, коли середовищний фактор здатний викликати ефект. Таке розуміння критичного періоду (кризи) засноване, по-перше, на двофакторній моделі детермінації розвитку – оточуючим середовищем і спадковим фактором, і, по-друге, фактично ототожнює поняття «криза» і «сенситивний період».

На початку 60-х років XX ст. була сформована теорія криз (Е.Ліндеман, Дж.Каплан), якій у сучасній психології належить пріоритет у висвітленні проблем феноменології криз.

У вітчизняну психологію системні уявлення про зміст вікової кризи були введені П.Блонським, який вперше звернув увагу на те, що «перехідний вік» (критичний вік) пов'язаний у педагогічному відношенні із ускладненнями у вихованні дитини. Він підкреслював, що дитячий розвиток є передусім процесом якісних перетворень, які супроводжуються зламами, стрибками, які «можуть відбуватися різко критично, а можуть відбуватися поступово, літично». У 30-тих роках XX ст. поняття кризи змістовно обґрунтував Л. Виготський, який визначає кризу як цілісні зміни особистості дитини, які є перехідним, зламним етапом дитячого розвитку, що відокремлює один період від іншого. «Якби критичні періоди не були відкриті чисто емпіричним шляхом, поняття необхідно було б ввести в схему розвитку на основі теоретичного аналізу. Зараз теорії залишається усвідомлювати і осмислювати те, що вже встановлено емпіричним дослідженням».

Розкрити психологічну сутність кризи – означає зрозуміти внутрішню динаміку розвитку у цей період.

Вікові кризи характеризуються певними показниками поведінки (симптомокомплексами). Найважливішими симптомами виникнення кризи

Л.Виготський вважає негативізм, впертість, непокору, свавілля. Наступні три показники, за словами Л.Виготського, носять вторинний характер: це протест-бунт (поведінка починає носити протестуючий характер), знецінення (наприклад, негативне ставлення до батьків), деспотизм (бажання виявити деспотичну власність відносно батьків)

Аналізуючи роботи Л. Виготського, присвячені критичним періодам, Д. Ельконін зазначав, що навіть при м'якій системі виховання діти самі іноді активно шукають можливості протиставити себе дорослому, їм таке протиставлення внутрішньо необхідне. Д. Ельконін підкреслює, що зламні, критичні точки розвитку є об'єктивними показниками переходу від одного періоду до іншого.

Враховуючи закон періодичності у дитячому розвитку, Д. Ельконін поділяє кризи розвитку за змістом на кризи світогляду – 1 рік, 7 років, коли визначається орієнтованість людини у світі речей, та кризи стосунків – 3 роки, 13 років, що обумовлюють характер міжособистісних взаємин.

Отже, у психології існують дві принципові позиції розуміння критичного віку:

1. Визнання кризи необхідним (нормативним) моментом розвитку, коли відбуваються протилежні, але єдині у своїй основі перетворення: виникнення якісно нового (новоутворення) і виникнення нової ситуації розвитку (Л.С.Виготський, Д. Б. Ельконін).
2. Визнання необхідності якісних перетворень у змінах провідної діяльності й одночасному переході до нової системи відносин. При цьому наголос робиться на зовнішніх умовах, соціальних (передусім, педагогічних), а не на психологічних механізмах розвитку (О.Леонт'єв, Л. Божович та ін.).

5. ПЕРІОДИЗАЦІЇ ВІКОВОГО РОЗВИТКУ

Поняття про вік

У площині системного підходу основною категорією вікової психології, згідно із концептуальними положеннями теорії Л.Виготського, є цілісні вікові періоди.

Вік – об’єктивна, історично змінна, хронологічно і символічно фіксована стадія розвитку індивіда в онтогенезі. Вона характеризується сукупністю закономірних фізіологічних і психологічних змін, що не пов’язані із індивідуальними відмінностями і є спільними для всіх людей, які нормально розвиваються.

Вік, або віковий період, має свою структуру і динаміку. Сутність кожного вікового періоду як якісно своєрідного етапу онтогенезу характеризується чисельними змінами (психологічними новоутвореннями), що складають у сукупності своєрідність структури особистості дитини на цьому етапі її розвитку.

Вік є культурно-історичною категорією, що має декілька систем відліку. У психології розрізняють:

- **хронологічний** (абсолютний, календарний, паспортний) вік, що датується в одиницях вимірювання часу (роки, місяці, дні тощо) від народження дитини;
- **біологічний вік** – визначається ступенем дозрівання організму, станом нервової системи і вищої нервової діяльності;
- **соціальний вік** – пов’язаний із правовою системою суспільства і визначається рівнем соціальних ролей і функцій, які виконує людина у соціумі;
- **психологічний вік** – визначається якісними змінами у психічному розвитку суб’єкта.

Психологічний вік може не співпадати із хронологічним (та іншими) віковим означенням дитини. Вікові межі психологічного віку із специфічними особливостями розвитку психічних функцій та особистості дитини, особливостями її взаємовідносин із оточенням та значущими формами активності (діяльності) має певні межі. Л. Виготський характеризував психологічний вік як певну епоху, ступінь, відносно замкнений цикл розвитку, значення якого зумовлено його місцем у загальному розвитку суб'єкта. Своєрідність віку спричиняється його структурою, що має свої закони розвитку.

Вікові психологічні особливості визначаються конкретно-історичними умовами, в яких розвивається людина, спадковістю та певною мірою характером виховання, особливостями діяльності і спілкування суб'єкта, що впливають на часові межі переходу від одного віку до іншого.

У структурі психологічного віку можуть бути виділені інтелектуальний (може бути оцінений за статистично підтвердженими нормами), емоційний (уточнюється за посередництвом спостереження за поведінкою дитини) та суб'єктивний вік (одиницею виміру є життєва подія: чим більше подій людина пережила, тим старшою вона себе відчуває; чим більше вона планує на майбутнє, тим вона є суб'єктивно молодшою). Взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів породжує типові психологічні особливості, спільні для людей одного віку, що детермінують утворення періодизацій вікового розвитку.

Класифікація періодизацій

Становлення особистості – діалектично суперечливий процес, де еволюція (повільні, поступові зміни) змінюється революцією (раптові, різкі зміни), яка завершує певну стадію вікового розвитку і започатковує нову.

Наявність якісно своєрідних етапів процесу онтогенетичного розвитку людини зумовлює спроби психологів розробити періодизацію, яка б

відобразила специфічність функціонування всіх підструктур особистості на кожному етапі вікового розвитку.

Розділення життєвого шляху дитини на періоди дозволяє краще зрозуміти закономірності дитячого розвитку, специфіку окремих вікових етапів. Зміст (і назва) періодів, їх часові межі визначаються уявленнями автора періодизації про найбільш важливі, істотні сторони розвитку.

Ст. Холла Гетчинсон виділив 5 стадій розвитку дитини, що визначаються *способами добування їжі*, що змінювалися у філогенезі.

Межі фаз не були жорсткими, тому кінець однієї стадії не співпадав з початком наступної:

- 1) від народження до 5 років – стадія риття та копання, що зумовлює ігровий піску, маніпуляції з відерцем та лопаткою;
- 2) 5-11 років – стадія полювання. Діти бояться чужих, з'являється агресивність, бажання відгородитись від дорослих;
- 3) 8-12 років – стадія пастушества. Виявляється у бажанні мати власний куточок (у дворі, полі, лісі) і любові до домашніх тварин, бажання мати власну тваринку; можна починати навчання, оскільки створені передумови для засвоєння досвіду людства;
- 4) 11-15 років – стадія землеробства, що спричиняє інтерес до погоди, явищ природи, з'являється спостережливість;
- 5) 14-20 років – стадія промисловості та торгівлі (стадія сучасної людини). Характеризується усвідомленням ролі грошей, значення арифметики, бажанням обмінюватись різними предметами.

Періодизація психосексуального розвитку (З.Фройд)

Зигмунд Фройд вважав головним джерелом, рушійною силою поведінки людини несвідоме, насичене сексуальною енергією лібідо. Сексуальний розвиток, відповідно, визначає розвиток всіх сторін особистості і може служити критерієм вікової періодизації.

Дитяча сексуальність розуміється З.Фройдом широко, як все, що приносить тілесне задоволення (поглажування, смоктання тощо).

Стадії розвитку пов'язані із зміщенням ерогенних зон (тих областей тіла, стимуляція яких викликає задоволення).

Стадії психосексуального розвитку

1. Оральна стадія (до 1 року). Ерогенна зона – слизова оболонка рота і губів.

Дитина отримує задоволення, коли смокче молоко, а при відсутності їжі – власний палець або який-небудь предмет.

Стадія поділяється на дві фази:

- рання фаза, коли задоволення реалізується через смоктання;
- пізня фаза, на якій дитина отримує задоволення шляхом кусання, що пояснюється виникненням агресії і захисних механізмів (розвивається імпульс мортідо).

Розвивається несвідомий, імпульсивний початок («Воно»). Формуються такі риси особистості, як ненаситність, жадібність, вимогливість, незадоволеність всім, що пропонується.

2. Анальна стадія (1–3 роки). Ерогенна зона зміщується в слизову оболонку кишкового тракту. Лібідо концентрується довкола ануса. Дитину привчають до охайності. У цей час виникає багато вимог і заборон, в результаті чого в особистості дитини починає формуватися «Над-Я» як втілення соціальних норм.

Розвиваються акуратність, пунктуальність, впертість, агресивність, скритність тощо.

3. Фалічна стадія (3-5 років) характеризує вищий рівень дитячої сексуальності. Провідною ерогенною зоною стають геніталії. Якщо доти дитяча сексуальність була спрямована на себе, то тепер діти починають переживати сексуальну прив'язаність до дорослих людей: хлопчики – до матері («Едипів комплекс»), а дівчатка – до батька («комплекс Електри»).

Це період інтенсивного формування «Над-Я». Зароджуються самоспостереження, розважливості тощо.

4. Латентна стадія (5–12 років) тимчасово перериває сексуальний розвиток дитини. Потяги, що диктуються «Воно» (Ід), добре контролюються. Дитячі сексуальні переживання витісняються та інтереси дитини спрямовуються на спілкування з друзями, на засвоєння досвіду, закріплюються успіхи в науці та культурі.

5. Генітальна стадія (12–18 років) відповідає власне статевому розвитку дитини. Об'єднуються всі ерогенні зони, з'являється прагнення до нормального статевого спілкування.

Біологічний початок («Воно») посилює свою активність і особистості підлітка доводиться боротися з його агресивними імпульсами, користуючись механізмами психічного захисту:

- механізм аскетизму (внутрішня заборона)
- механізм інтелектуалізації (через уяву).

Періодизація інтелектуального розвитку Ж. Піаже

Ж. Піаже користується поняттями періодів і стадій розвитку інтелекту. Стадії – ступені або рівні розвитку, що послідовно змінюють одна одне. На кожному рівні досягається відносно стабільна рівновага, яка потім знову порушується. Процес розвитку інтелекту представляє собою зміну 3-х великих періодів, протягом яких відбувається становлення основних інтелектуальних структур, що забезпечують адаптацію до змінних умов життя.

I. Період сенсомоторного інтелекту (0-2 роки). У цей час у дитини ще не розвинуте мовлення в відсутні уявлення, а поведінка будується на основі координації сприймання і дії. (звідси і назва сенсомоторний).

1) стадія тренування рефлексів (0-1 міс.).

Народившись, дитина має вроджені рефлекси. Деякі з них, наприклад, рефлекс смоктання, може змінюватись. Після деяких вправ дитина смокче

краще, ніж в перший день, потім починає смоктати не тільки під час їжі, але і в проміжках – свої пальці, інші предмети.

У результаті тренування рефлексів формуються перші навички.

2) *стадія елементарних навичок, первинних кругових реакцій* (1-4 міс.).

На цій стадії дитина повертає голову в бік звуку, стежить поглядом за рухом предмета, намагається схопити іграшку. У основі навички лежать первинні кругові реакції – дії, що повторюються. Одні й ті ж дії дитина повторює знову і знову (наприклад, смикає за шнурок) задля самого процесу. Такі дії підкріплюються власною активністю дитини, яка приносить їй задоволення.

3) *стадія вторинних кругових реакцій* (4-8 міс.) – дитина зосереджується вже не на власній активності, а на змінах, викликаних її діями. Дії повторюються для того, щоб подовжити цікаві враження.

4) *початок практичного інтелекту* (8-12 міс.)

Схеми дій, утворені на попередній стадії, поєднуються в єдине ціле і використовуються для досягнення мети. Коли випадкові зміни дії дають цікавий ефект – нове враження – дитина повторює його і закріплює нову схему дії.

5) *третичні кругові реакції* (12-18 міс.).

Дитина активно експериментує. Вона вже спеціально змінює дії, щоб подивитися, до яких наслідків це призведе.

6) *початок інтеріоризації схем дій* (18-24 міс.).

Якщо раніше дитина виконувала різні зовнішні дії, щоб досягти цілі, пробувала і помилялася, то тепер вона вже може комбінувати схеми дій розмірковуючи, і знаходячи правильне рішення.

Близько 2-х років формується внутрішній план дії.

II. *Період репрезентативного інтелекту і конкретних операцій* (2-11 років). Репрезентативний інтелект – мислення за допомогою уявлень. Характерним є сильний образний початок при недостатньому розвитку словесного мислення, що призводить до своєїрідної дитячої логіки.

1) стадія доопераційних уявлень (2-7 років)

Дитина не здатна до розмірковування і доведення. У дитини відсутній принцип збереження кількості речовини. Вона орієнтується на зовнішні ознаки об'єктів, що «кидаються у вічі».

2) стадія конкретних операцій (7-11 років).

Пов'язана із здатністю до міркування, співвіднесення різних точок зору. Однак, логічні операції потребують опору на наочність, не можуть відбуватися в гіпотетичному плані.

Період формальних операцій (11-15 років).

Дитина звільняється від конкретної прив'язаності до об'єктів, даних в полі сприймання, і набуває можливості мислити як доросла людина. Її мислення стає гіпотетико-дедуктивним.

Періодизація розвитку моральної свідомості особистості за Л. Колбергом

Лоренс Колберг продовжив експерименти Ж. Піаже і провів дослідження, в яких виявлялись моральні судження та етичні уявлення дітей різного віку. Дітям пропонували оцінити вчинки героїв оповідання й обґрунтувати свої судження. З'ясувалося, що на різних вікових етапах діти по-різному вирішують моральні проблеми. Дитина проходить еволюцію від егоцентричного ставлення дооточуючих, коли вчинки оцінюються згідно до правил, засвоєння від дорослих до більш гнучкої позиції, коли в своїх судженнях про інших людей дитина починає користуватися власними особистісними критеріями.

Саме таким характером еволюції пояснюється той факт, що до 7 років дитина схильна судити про вчинки по важливості наслідків, а у старшому віці – за намірами, що зумовили вчинки. Наприклад, на думку маленької дитини, Таня, яка розбила 10 тарілок, допомагаючи матері накривати на стіл,

заслугує на більше покарання, ніж Саша, який без дозволу узяв із шафи цукерку і при цьому розбив одну тарілку.

Узагальнюючи експериментальний матеріал, Л. Колберг виділив 6 стадій розвитку, що об'єднуються у 3 рівні.

1. **Доморальний рівень**, на якому норми моралі для дитини – це щось зовнішнє, вона виконує правила, встановлені дорослими, із чисто егоїстичних міркувань.

- 1 стадія: дитина орієнтується на покарання і поводить себе «добре», щоб його уникнути;
- 2 стадія: простежується орієнтація на схвалення, дитина очікує за правильні дії отримати винагороду і тому поводить себе правильно.

II. **Конвенціональний рівень** (конвенція – домовленість, угода): джерело моральних уявлень дитини залишається зовні. Але вона вже орієнтується на принципи інших людей, що спричиняє нестійкість поведінки дитини, залежність від зовнішніх впливів.

- 3 стадія: виявляється орієнтація на виправдання очікувань та схвалення інших людей;
- 4 стадія: поведінку визначає орієнтація на авторитет, на «значимого іншого».

III. Автономна мораль (постконвенціональний рівень)

Моральні норми і принципи стають внутрішніми, є результатом розумової діяльності.

- 5 стадія: у поведінці визначається орієнтація на демократичні закони і прийняті на себе індивідом обов'язки перед суспільством;
- 6 стадія: простежується орієнтація на загальнолюдські етичні принципи

Періодизація Л.Колберга не має чітких вікових меж, оскільки, як свідчать результати досліджень, всі дошкільники і 70% 7-річних дітей знаходяться на доморальному рівні розвитку. Цей найнижчий рівень розвитку моральної

свідомості зберігається у частини дітей і пізніше: у 30% дітей 10 років, 10% – 13-16 років.

Багато хто з дітей в 13 років вирішує моральні проблеми на другому рівні конвенціональної моралі.

Розвиток вищого рівня моральної свідомості пов'язаний з розвитком інтелекту: усвідомлені моральні принципи не можуть з'явитися раніше підліткового віку, коли формується логічне мислення. Але навіть інтелектуально розвинені дорослі люди можуть не мати автономної моралі. І тільки 10% підлітків підіймається до вищого рівня моральної свідомості.

Психосоціальна періодизація розвитку Е. Ериксона

Ерик Еріксон, послідовник З. Фрейда, розширив психоаналітичну теорію завдяки тому, що став розглядати розвиток дитини у широкому контексті соціальних стосунків.

Розвиток особистості за своїм змістом визначається тим, що суспільство очікує від людини, які цінності та ідеали їй пропонує, які задачі ставить перед нею на різних вікових етапах.

Особистість розвивається шляхом включення до різних соціальних спільнот (сім'ї, класу, групи однолітків, професійної групи тощо), що зумовлює становлення головного утворення «Я» – ідентичності особистості (его-ідентичності).

Ідентичність – психосоціальна тотожність – дозволяє людині приймати себе у різноманітності своїх стосунків із оточенням і визначає систему цінностей, ідеали, життєві плани, соціальні ролі відповідно до прийнятих форм поведінки світосприймання суб'єкта.

Ставлення людини до світу й самої себе може бути позитивним, пов'язаним з прогресивним розвитком особистості, і негативним, що викликає небажані зрушення у розвитку, його регрес. У процесі становлення, соціалізації, дитині доводиться вибирати одну з двох полярних форм

становлення – довіру або недовіру до світу, ініціативу або пасивність тощо. Коли вибір зроблено закріплена відповідна властивість особистості (бажано – позитивна), протилежний полюс світосприймання продовжує приховано існувати і може виявитися значно пізніше, коли доросла людина переживає життєві невдачі.

Стадії розвитку особистості за Е. Еріксоном

I. Стадія немовляти (0-1 рік)

Виникає довіра або недовіра до світу. Динаміка розвитку довіри залежить від матері, що відіграє головну роль в житті дитини. Дитина, яка з довірою ставиться до світу, спокійно спить, її легко кормити, без тривоги й гніву переносить зникнення з її поля зору матері: дитина впевнена, що мати повернеться і задовольнить всі її потреби.

Материнська любов і ніжність визначає кількість віри й надії, що виносяться з першого життєвого досвіду дитини. На цій стадії важливим є не тільки кількість їжі, а якість турботи про дитину. Якщо ж матір невротична, тривожна, якщо атмосфера в сім'ї напружена і дитині мало приділяють уваги, то формується базова недовіра до світу, стійкий песимізм.

Сильно виражений дефіцит емоційного спілкування з немовлям призводить до різкого гальмування психічного розвитку дитини.

II. Стадія раннього дитинства (1-3 роки)

Пов'язана з формуванням автономії та незалежності, дитина починає ходити і вчиться контролювати себе. Але почуття самостійності не повинно підірвати довіру до навколишнього світу, що сформувалася раніше. Батьки допомагають її зберегти, обмежуючи бажання дитини вимагати, присвоювати, руйнувати, коли вона перевіряє свої сили.

Вимоги і обмеження батьків в той же час створюють основу для негативного почуття стида і сумнівів. Дитина відчуває «очі світу», що слідкують за нею, засуджуючи за помилки, за забруднені руки тощо.

Якщо дорослі висувають занадто жорсткі вимоги, часто карають дитину, в неї виникає страх, «втратити обличчя», постійна стурбованість, напруженість.

Якщо ж прагнення дитини до незалежності не пригнічується, то встановлюються оптимальні умови розвитку.

III. Стадія дошкільного віку (3-6/7 років)

Дитина активно пізнає навколишній світ, моделює у грі стосунки дорослих. До самостійності додається ініціативність. Коли поведінка дитини стає агресивною, ініціатива обмежується, з'являється тривожність і почуття провини. Таким чином, закладаються нові внутрішні інстанції – совість і моральна відповідальність. Дорослі не повинні перевантажувати совість дитини; надмірне незадоволення і покарання стимулює розвиток почуття провини, страх перед покараннями, розвивається пасивність.

На цьому етапі відбувається статеві ідентифікація, дитина засвоює певну форму поведінки, чоловічу або жіночу.

IV. Молодший шкільний вік (6/7 – 12 років)

Стадія пов'язана з оволодінням новими знаннями і навичками.

Засвоєння нових знань, умінь, навичок, основ трудового і соціального досвіду дає можливість дитині отримати визнання довкілля і набути почуття компетентності. Якщо ж досягнення незначні, дитина гостро переживає свою невправність, свою неvigідну позицію серед однолітків і відчуває себе посередністю. Замість почуття компетентності утворюється почуття неповноцінності.

Період початку шкільного навчання – це також початок професійної ідентифікації, відчуття своєї єдності з представниками певних професій.

V. Підлітковий вік та юність (13-18 років)

Дитинство закінчується і призводить до формування ідентичності. Особистість включається в нові соціальні групи. Важливу роль відіграють

однолітки. Цілісна ідентичність дозволяє юнацтву вирішити головну задачу – задачу самовизначення і вибору життєвого шляху.

Коли ж не вдається усвідомити себе і своє місце в світі, спостерігається дифузність ідентичності. Вона пов'язана з інфантильним бажанням якомога довше не вступати у доросле життя, вороже неприйняття соціальних ролей, що є бажаними для сім'ї та суспільства (чоловічої або жіночої, національної, професійної), зневага до всього вітчизняного, прагнення «стати нічим» (якщо це останній спосіб самоствердження).

VI. Молодість (до 25 років)

Актуальним стає пошук супутника життя, тісне співробітництво з людьми. З'являється відчуття єдності, інтимності в стосунках. Однак, якщо дифузія ідентичності переходить і на цей вік – людина замикається, закріплюється ізоляція, самотність.

VII. Зрілість (до 50 років)

Важливий вплив з боку інших людей, особливо – дітей, вони підтверджують, що ти їм потрібен. Позитивні якості – творчість, улюблена робота, виховання дітей і турбота про дітей, задоволення життям. Якщо ж нема на кого виливати своє «Я» (немає улюбленої роботи, сім'ї, дітей), то людина спустошується, намічається застій, психологічний і фізіологічний регрес. Це зумовлюється негативними виборами на попередніх етапах розвитку.

VIII. Старість (після 50 років)

Людина переосмислює своє життя. Відбувається прийняття себе і свого життя, усвідомлення необхідності в логічному завершенні життя. Виявляється мудрість, безособовий інтерес до життя перед порогом смерті. Якщо ж «прийняття» себе та життя не відбулося, то людина відчуває розчарування, втрачає смак до життя, відчуває, що життя пройшло марно.

Третя група періодизацій характеризується спробою виділити періоди психічного розвитку дитини на підставі комплексу істотних особливостей цього розвитку. Це періодизації Л. Виготського і Д. Ельконіна.

Періодизація вікового розвитку Л. Виготського

Лев Виготський, аналізуючи проблему культурно-історичного розвитку людини, визначив, що сутність цього розвитку полягає в оволодінні дитиною процесами власної поведінки. Передумовою культурного розвитку (продуктом якого є вищі психічні функції) є освіта особистості, а отже соціальне середовище є стимулюючим чинником розвитку вищих психічних функцій людини в онтогенезі, тоді як спадковість визначає лише стартові позиції дитини. Онтогенетичний розвиток особистості пов'язаний із появою якісних новоутворень (змінami фізичних даних і психічних характеристик людини), підпорядкованих власному ритму.

Для повного аналізу вікових етапів розвитку Л. Виготський використав такі критерії:

- соціальна ситуація розвитку,
- визначення критичності або стабільності вікового періоду,
- характеристика основних новоутворень.

Соціальна ситуація розвитку

Кожний віковий етап характеризується особливим положенням дитини в системі прийнятих у цьому суспільстві стосунків. У відповідності з цим життя дітей різного віку заповнено специфічним змістом: особливими міжособистісними взаєминами з оточенням, характерною діяльністю, специфічною системою прав і обов'язків дитини.

Аналізуючи особливості соціальних умов, в яких відбувається психічний розвиток дитини, Л. Виготський (1930 р.) сформулював ідею соціальної ситуації розвитку як співвідношення внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що є типовими для кожного вікового етапу.

Згідно із теорією Л. Виготського соціальна ситуація розвитку визначає специфіку перетворення соціального у індивідуальне і закономірно детермінує образ життя дитини (соціальне буття).

Соціальна ситуація розвитку – це система стосунків між дитиною даного віку і соціальною дійсністю як «вихідний момент» для всіх динамічних змінень, що відбуваються у розвитку протягом даного періоду і визначають форми і шляхи психічного розвитку дитини.

Кожна дитина, незалежно від особливостей її індивідуального розвитку по досягненні певного віку, опиняється у відповідному до прийнятих у суспільстві норм положенні і тим самим потрапляє в систему об'єктивних умов, що визначає характер життєдіяльності дитини на цьому віковому етапі.

Відповідати цим умовам для дитини є необхідним, оскільки лише так вона може відчувати емоційний комфорт.

Соціальна ситуація розвитку передбачає:

- особливості об'єктивного соціального впливу на дитину мікро- і макросередовища;
- ставлення дитини до соціального середовища і свого місця в ньому.

Л. Виготський виділяє дві **одиниці аналізу** соціальної ситуації розвитку:

- діяльність, зовнішня активність дитини,
- суб'єктивне переживання, внутрішній план активності, що відображує середовище (те, що переживається дитиною) та суб'єктивну позицію дитини згідно із досягнутим рівнем психічного розвитку.

Поняття «новоутворення»

У процесі розвитку змінюються не окремі сторони особистості дитини, а відбувається перебудова внутрішньої структури особистості в цілому. Кожний віковий період характеризується центральними новоутвореннями, що є повідними для усього процесу розвитку і зумовлюють трансформації особистості на новій основі. Аналіз вікових новоутворень пізнавального,

емоційного, особистісного плану є важливою складовою характеристики психологічного віку.

У сучасній психології новоутворення розглядаються як результативний бік процесу психічного розвитку. «Розвиток характеризується в першу чергу саме наявністю якісних новоутворень..., тобто безперервним виникненням і утворенням нового, не існуючого на попередніх етапах», що є показником і ознакою психічного розвитку.

Вікове новоутворення (за Л. Виготським) – це якісні зміни психічної сфери суб'єкта, що вперше виникають на цьому віковому етапі і визначають особливості свідомого буття дитини, її ставлення до середовища та специфіку психічних процесів.

Аналізуючи особливості генези новоутворень, Л. Виготський розрізняє:

- новоутворення критичних періодів, що мають перехідний характер і не залишаються у психіці дитини тривалий час; вони підпорядковуються, поглинаються новоутвореннями більш високого порядку;
- новоутворення стабільних (літичних) періодів розвитку, що формуються поступово шляхом незначних внутрішніх змін і є певним підсумком тривалого процесу латентного розвитку. Новоутворення стабільних періодів включають до свого складу у трансформованому вигляді новоутворення критичних періодів розвитку.

У основу періодизації вікового розвитку за Л. Виготським покладено

центральне новоутворення певного вікового періоду:

1. **Період новонародженості** (від народження до 10 днів) – на 9-й день у дитини з'являються перші умовні рефлекси (наприклад, реакція на положення тіла під час годування).

2. **Період немовляти** (від 10 днів – до 1 року).

Новоутворення – потреба в спілкуванні й емоційних контактах із дорослими, комплекс поживлення.

3. *Період раннього дитинства* (1–3 роки).

Усвідомлення себе суб'єктом потреб і суб'єктом дій.

4. *Дошкільне дитинство* (від 3-х до 7 років).

Ієрархія мотивів, потреба у схваленні, потреба у суспільно-оцінюваній діяльності.

5. *Молодший шкільний вік* (від 7 до 11-12 років)

Довільність психічних дій, рефлексія (здатність до самоаналізу).

6. *Підлітковий вік* (11-15 років)

Почуття дорослості, новий рівень самосвідомості і рівня домагань, абстрактно-логічне мислення.

7. *Ранній юнацький вік* (14-15 – 16-18).

«Образ-Я», формується світогляд, особистісне і професійне самовизначення, теоретичне мислення.

Переламними періодами кривої дитячого розвитку, що відділяють один вік від іншого, Л. Виготський називав вікові кризи, що дозволяє зрозуміти внутрішню динаміку розвитку.

Вікові кризи розвитку

<i>Вікова криза</i>	<i>Віковий період розвитку</i>
Криза новонародження	Період немовляти (10 днів – 1 рік)
Криза одного року	Раннє дитинство (1 – 3 роки)
Криза 3 років	Дошкільний вік (3 – 7 років)
Криза 7 років	Шкільний вік (8 – 11/12 років)
Криза 13 років	Пубертатний вік (14 – 18 років)
Криза 17 років	

Періодизація вікового розвитку Д. Ельконіна

Логічний розвиток ідей Л.Виготського представлений у науковому доробку *Данила Борисовича Ельконіна*.

У основу періодизації Д.Ельконіна покладено ідею історичної обумовленості психічного життя людини та її активності у контексті соціальної ситуації. Періодичність процесів психічного розвитку полягає у закономірному повторюваному зміненні одних періодів іншими при існуванні суперечностей у самому психічному житті, відносно незалежних від зовнішніх впливів.

Д.Ельконін доводить, що соціальне ставлення дитини до соціальної дійсності реалізується за посередництвом діяльності.

Дитина в процесі пізнання світу включається у дві системи: «дитина – предмет» та «дитина – суспільний дорослий». Ці системи дитина засвоює в процесі виконання певних видів діяльності, що змінюються в онтогенезі. До першої групи Д. Ельконін відносить діяльності, що забезпечують оволодіння засобами дій з предметами (наприклад, предметно-маніпулятивна діяльність, навчальна та навчально-професійна діяльність). Другу групу складають діяльності, що сприяють засвоєнню дитиною норм і правил міжособистісної взаємодії (наприклад, безпосередньо-емоційне спілкування, рольова гра, інтимно-особистісне спілкування).

Крім того, Д. Ельконін розділяє психіку на дві сфери: мотиваційно-потребову сферу та сферу операційно-технічних можливостей, що зумовлює реалізацію тези щодо суперечності між потребами дитини та її можливостями як рушійною силою розвитку. У системі «дитина – суспільний дорослий» переважно розвивається потребово-мотиваційна сфера особистості; в системі «дитина – суспільний предмет» розвиваються операційно-технічні можливості дитини, її інтелектуальна сфера.

Фактичний матеріал і його теоретичне осмислення дозволили Д.Ельконіну розробити періодизацію психічного розвитку, в межах якої кожний психологічний вік визначається на підставі таких критеріїв:

- 1) соціальна ситуація розвитку як конкретна форма соціальних стосунків дитини із світом дорослих у даний період онтогенезу;

- 2) провідний тип діяльності, що реалізує соціальні стосунки;
- 3) психологічні новоутворення, які виникають у цей період.

У межах періодизації вікового розвитку життя дитини поділяється на етапи (епохи): раннє дитинство, дитинство, отрочтво. Кожна епоха складається із закономірно пов'язаних двох періодів: перший пов'язаний із переважним освоєнням мотивів і норм діяльності людини (розвивається потребово-мотиваційна сфера особистості) і спричиняє перехід до другого періоду, де вже засвоюються переважно способи дій із предметами (розвиваються операційно-технічні можливості дитини).

Розвинена людина для Д. Ельконіна, таким чином, – це людина, яка володіє автономністю свідомості, індивідуальністю і спонтанністю, необхідними для здійснення внутрішніх законів психічного розвитку.

Провідна діяльність – це вид діяльності, розвиток якої обумовлює найголовніші зміни у психічних процесах і психологічних особливостях людини на даній стадії її розвитку.

Поняття провідної діяльності, згідно із дослідженнями О. Леонтьєва, характеризується такими **ознаками**:

- 1) провідною діяльністю є та діяльність, в межах якої виникають і диференціюються нові види діяльності;
- 2) у провідній діяльності формуються і перебудовуються окремі психічні функції;
- 3) провідна діяльність зумовлює найголовніші зміни в психічному розвитку людини і призводить до виникнення новоутворень.

Поняття провідної діяльності не співпадає з поняттям домінуючої (основної) діяльності. Домінуючою є та діяльність, якій відводиться найбільше часу, але вона не обов'язково є провідною. Наприклад, у дошкільному віці провідною є домінуюча ігрова діяльність, а в підлітковому основною є навчальна діяльність, а провідною – інтимно-особистісне спілкування.

Основні новоутворення віку виникають у провідній діяльності. Розвиваючи цю ідею, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман розрізняють два типи новоутворень:

- 1) новоутворення, які виникають в предметно-практичній діяльності (або пізнавальній); їх функціонування пов'язано із освоєнням нової предметності і забезпечує успішність індивідуальної діяльності;
- 2) новоутворення, які розвиваються в діяльності по засвоєнню норм міжособистісних стосунків, їх функціонування пов'язано з оволодінням новою формою співпраці, що робить дитину здатною до встановлення певних стосунків з іншими людьми і з самим собою.

Людина протягом життя долучається до різних видів діяльності. Найважливіші зміни у розвитку психічних функцій та особистості відбуваються при виконанні провідної діяльності, що змінюється в онтогенезі.

Практичні завдання 3

Фактори і закономірності психічного розвитку

Мета: Засвоїти основні поняття психології онтогенетичного розвитку, розкрити природу рушійних сил та закономірностей психічного розвитку особистості.

Питання для підготовки

1. Характеристика основних чинників психічного розвитку дитини (спадковість, вплив середовища, провідна діяльність).
1. Виникнення і зняття суперечностей як рушійна сила психічного розвитку дитини.
2. Закономірності психічного розвитку.
3. Закон нерівномірності психічного розвитку дитини. Поняття про сензитивні періоди розвитку.
4. Проблема періодизації психічного розвитку у віковій психології.
5. Характеристика типів періодизацій за різними критеріями.
6. Криза вікового розвитку, соціальна ситуація розвитку та психічні новоутворення як критерії аналізу вікових періодів.
7. Поняття провідної діяльності, її характерні ознаки та розвиваюче значення.

Питання для дискусії

1. Що є показником рівня психічного розвитку?
2. Порівняйте функціональний і стадіальний типи розвитку. У чому полягає їх генетичний взаємозв'язок?
3. Чи існує різниця між психічним і суб'єктивним віком людини? Аргументуйте відповідь.

4. Чому монозиготні близнюки можуть виявляти різні реакції на одну й ту ж ситуацію? Чи можна пояснити динаміку вікового розвитку враховуючи лише два фактори: генетичний і соціальний?
5. У чому полягає відмінність теорії Л.С.Виготського від теорій конвергенції? Аргументуйте власну точку зору.
6. Як ви розумієте генетичний закон, сформульований Л. Виготським: «... будь-яка функція у культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у двох планах, спершу – соціальному, потім – психологічному, спершу між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім у внутрішньому плані, як категорія інтрапсихічна»?
7. Як пов'язані між собою діяльність дитини та її психічний розвиток? Чи відрізняється провідний тип діяльності від домінуючого? Аргументуйте відповідь.
8. Чи можна вважати кризові періоди розвитку закономірним явищем? Чому у період вікової кризи можуть спостерігатися зниження темпів розвитку, негативні або регресивні зміни? Поясніть свою думку. Наведіть приклади із власного досвіду.
9. У чому сутність гетерохронності розвитку? Які життєві труднощі може завдати дитині це явище? Наведіть приклади.
10. Чому не існує єдиного підходу до розв'язання проблем вікової періодизації?

Психологічні завдання

1. Порівняйте поняття «розвиток», «формування», «виховання» особистості. Чим вони відрізняються? Поясніть, як співвідносяться дані поняття?
2. Порівняйте основні погляди на розвиток психіки дитини представників біологізаторського та соціологізаторського напрямів. Проаналізуйте їх і заповніть таблицю:

Критерії для аналізу		Біологізаторський напрям	Соціологізаторський напрям
1	Рушійні сили розвитку		
2	Значимість спадковості для психічного розвитку в онтогенезі		
3	Значимість соціального середовища		
4	Вплив активності людини на зміни психіки та поведінки		

3. Прокоментуйте висловлювання науковців:

- «Людина не отримує від природи у готовому вигляді розумову діяльність, а вчиться мислити, засвоює розумові операції. Задача вчителя – вміло керувати цим процесом, контролювати не лише результати розумової діяльності, але й хід її формування».
- «Деякі люди вважають, що розумові здібності спадкові. Інші ж вважають, що це не так: всі люди здатні досягти однакового рівня розумового розвитку, якщо їм будуть надані однаково сприятливі умови навчання. Перші стверджують, що діти, які успадкували гени хороших розумових здібностей, стануть високоінтелектуальними особистостями, навіть безособливого навчання, в той час як діти, яким не пощастило щодо генів, не зможуть здобути користі навіть із найкращого навчання»
- «Ми починаємо життя, маючи на руках гени, як гравець починає партію, маючи на руках карти. Іноді роздача може бути такою невдалою, що складно очікувати навіть помірному успіху. Ще рідше

вона буває настільки чудовою, що для досягнення успіху не потрібно жодних старань. Частіше за все успіх залежить від уміння і досвіду гравця. Справедливо буде зазначити, що межі його успіху визначаються картами, якими володіють він та інші гравці; проте наскільки він наблизиться до межі, залежить від його уміння. Хороший гравець із поганими картами може досягти більшого успіху, ніж поганий гравець із хорошими картами».

- «Дитина не розвивається спочатку і потім виховується та навчається, вона розвивається навчаючись, і навчається, розвиваючись. У реальному перебігу навчання і розвитку відбувається і одне й інше – і засвоєння певної системи знань, і, разом з тим, розвиток здібностей дитини».

До яких методологічних позицій схилиються автори наведених висловлювань? Які теорії психічного розвитку не визнають дитину суб'єктом впливу? Аргументуйте свою думку. Висловіть свою думку щодо даного питання.

4. Виберіть із наведених тверджень ті ознаки, що характерні для поняття «провідний тип діяльності». Обґрунтуйте свою відповідь:

- Наявність мети діяльності;
- Діяльність, якою найбільше любить займатися дитина;
- Особистість найбільше часу зайнята цією діяльністю;
- Діяльність, що обумовлює найважливіші зміни у психіці дитини;
- Діяльність, оволодіння якою найлегше і найбільш доступне дитині;
- Діяльність, яка найбільше цікавить дитину.

5. Серед деяких батьків поширена думка, що недоліки їх дітей (наприклад, лінощі, впертість, непослух тощо) – зумовлені спадковістю.

Чому теорія спадковості поширена серед батьків? Дайте психологічне обґрунтування. Які фактори психічного розвитку впливають на формування рис характеру дитини?

6. Відомо, що у розвитку дитини значну роль відіграє приклад батьків, який діти слідуєть.

Чому іноді у активних і діяльних батьків виростають ліниві і пасивні діти? Назвіть можливі причини.

7. Психологи відзначають, що у закритих дитячих будинках, незважаючи на достатню турботу персоналу, діти перших років життя погано набирають вагу, пізно починають ходити, часто хворіють і різко відстають у загальному психічному розвитку.

Поясніть причини такого явища. Чи можливе воно в умовах сімейного виховання дитини?

8. Петрик (2 роки 7 місяців) часто хворів, подовгу знаходився у лікарні, практично не розмовляв. Згодом мамі довелося витратити багато зусиль для того, щоб хлопчик нормально говорив.

Назвіть основну причину труднощів у засвоєнні мовлення Петром.

9. Коля – рухливий хлопчик. Його руки постійно чимось зайняті. Він хапає предмети, що потрапляють на очі. У нього з'являється багато ідей, він намагається їх відразу висловити. Коля непосида: в усьому він хоче взяти участь, все спробувати, проте дуже швидко кидає почату справу і береться за нову. Мамі це не подобається. Вона постійно його стримує, заспокоює.

Поясніть, чи можна дитину-непосиду зробити спокійною? Дайте психологічне обґрунтування. Якою, на вашу думку, має бути поведінка мамі з точки зору психологічної доцільності виховних впливів?

10. Учень 2 класу Костя (9 років) зовні виглядає років на 6. У поведінці відчувається невпевненість. У сім'ї Кості – мама, бабуся, дідусь. Батько залишив родину. Ніяких скандалів, бійок, пиятики.

Розмовляємо із хлопчиком:

- Ким ти, Костя, будеш, коли виростеш?
- Ким-небудь буду, звичайно... Адже усі дорослі кимось бувають... Можливо, буду слюсарем... або буду вулиці підмітати... не знаю, не впевнений...
- Як ти вчишся?
- Слабкий я, часто хворію. За усіма предметами погані оцінки. Дуже боюся, коли до дошки викликають... Стою і дивлюся на усіх – соромно мені, що нічого сказати не можу. І все забуваю, навіть те, що знав...
- А ти хочеш, щоб були оцінки?
- Ні, не хочу. Якби їх не було, ніхто б не знав, що я такий поганий, що зовсім нічого не вмію...

Дайте психологічний коментар ситуації. Які фактори психічного розвитку і яким чином могли вплинути на психічний розвиток Кості?

Індивідуальна робота

1. Проаналізуйте внесок Л.С.Виготського у теорію психічного розвитку. Подайте результати у вигляді реферату.
2. Охарактеризуйте процеси інтеріоризації та екстеріоризації у процесі психічного розвитку особистості. Подайте результати у вигляді реферату.
3. Який вплив на розвиток дитини (фізичний, пізнавальний, психосоціальний) може здійснити невідповідність ціннісних установок у мікро- і мезо- (екзо-, макро-) системах? У чому смисл управління моделюванням феноменологічного середовища особистості? Подайте результати аналізу проблеми у вигляді реферату.

Проаналізуйте, до який наслідків у розвитку дитини можуть призвести завищені очікування дорослих. Подайте результати у вигляді реферату.

ТЕМА 4

ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНИ НЕМОВЛЯЧОГО ВІКУ ТА ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

Мета: Ознайомлення з основними аспектами психологічного розвитку немовлят від народження до раннього дитинства; висвітлення ключових етапів психомоторного, когнітивного, емоційного та соціального розвитку в перші роки життя.

План

1. Фази новонародженості як особливий період немовлячого дитинства. Вроджені безумовні рефлекси та їх роль у розвитку новонародженого. Безпосередньо-емоційне спілкування немовляти з дорослими як провідний вид діяльності.
2. Оволодіння мовленням у немовлячий період. Особливості соціального розвитку дитини в ранньому віці. Предметно-маніпулятивна діяльність як провідний вид діяльності в ранньому віці. Поняття про предметні та знаряддєві дії.
3. Перші ігри дітей. Розумовий розвиток у ранньому віці. Розвиток самосвідомості, моральних почуттів.
4. Криза третього року життя: причині, основні поведінкові вияви.

1. ФАЗИ НОВОНАРОДЖЕНОСТІ ЯК ОСОБЛИВИЙ ПЕРІОД НЕМОВЛЯЧОГО ДИТИНСТВА. ВРОДЖЕНІ БЕЗУМОВНІ РЕФЛЕКСИ ТА ЇХ РОЛЬ У РОЗВИТКУ НОВОНАРОДЖЕНОГО. БЕЗПОСЕРЕДНЬО-ЕМОЦІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ НЕМОВЛЯТИ З ДОРΟΣЛИМИ ЯК ПРОВІДНИЙ ВИД ДІЯЛЬНОСТІ.

Пренатальна та перинатальна психологія – наука про психічне життя дитини в період внутрішньоутробного розвитку, або щойно народженої (наука про початкові фази розвитку людини).

Новонародженість (від народження до 1–1,5 міс.). Криза новонародженості пов'язана з фізіологічним пристосуванням до змінних умов середовища. Життя дитини в цей період забезпечується системою безумовних рефлексів (харчові, орієнтовні, захисні), що забезпечують виживання, але не людську поведінку (безумовні рефлексивні тварин забезпечують поведінку). Фізично виокремившись від організму матері дитина має адаптуватися до зовсім інших умов життя (дихати, споживати їжу, перетравлювати та ін.).

Поведінка новонароджених є рефлексивною, але паралельно з удосконаленням нервової системи дії стають все більш усвідомленими. Функціонує близько 75 примітивних рефлексів.

Існує певна залежність між розвитком головного мозку та зникненням найпростіших рефлексів. Більшість найпростіших рефлексів регулюються середнім мозком, який розвивається у плоду раніше інших частин мозку. Коли у дитини починає розвиватися кора головного мозку – значна частина нервової системи переходить під її контроль. Найпростіші рефлексивні реакції, які контролюються середнім мозком, поступаються місцем більш складним рефлексам та нормам поведінки.

Сенсорний розвиток новонародженого

При народженні у немовлят є відчуття всіх модальностей, елементарні форми сприйняття, пам'яті, завдяки яким і стає можливим подальший пізнавальний розвиток. Цегенетично задані структури (блоки сенсорних систем),

з яких будуються більш складні пізнавальні структури. Нюхові рецептори починають функціонувати відразу після народження. Тактильна чутливість виявляється у захисних реакціях. Дитина починає реагувати на звуки протягом першого тижня життя. Чутливість до звуку у новонародженого низька. З'являється реакція на світло руховими реакціями. Розвиток зорового та слухового аналізаторів, удосконалення реакції на зовнішні подразники відбувається на основі дозрівання нервової системи і головного мозку. Кількість нервових клітин в корі головного мозку дитини така ж як і дорослої людини, але вони недостатньо розвинені. З перших днів життя починає збільшуватися маса головного мозку, ростуть і покриваються захисними мієліновими оболонками нервові волокна. Основними завданнями є психофізичне благополуччя дитини та спілкування з дорослим. Якщо дитина отримала достатньо вражень, то відбувається швидкий розвиток орієнтовних рефлексів (виявляється як зорове та слухове зосередження), створюється основа для подальшого оволодіння рухами і формування життя з крику, плачу, який в перші дні має безумовнорефлекторний характер. Плач також стає природнім вираженням різного роду страждань. Перші вияви позитивних емоцій у вигляді посмішки спостерігаються в кінці першого на початку другого місяця (зосереджений погляд дитини на обличчі дорослого з посмішкою). Поступово, на появу дорослого у дитини формується специфічна емоційно-рухова реакція – «комплекс пожвавлення» (Н. Фігурін, М. Денисова). «Комплекс пожвавлення» є психологічним новоутворенням фази новонародженості, що включає такі найважливіші реакції: посмішка; «гуління», вокалізація, загальне моторне збудження, при наближенні дорослого, як ініціатива спілкування. Можна вважати, що малюк успішно перейшов до наступного періоду, якщо він навчився зосереджувати погляд на предметі, стежити за його переміщенням, повертати голову і шукати очима іграшку за звучанням, прислухатися

до мови дорослого, сповільнюючи свої рухи, виявляти емоційну реакцію, як ініціативу спілкування.

Період намовляти від народження до 1 року

Соціальна ситуація розвитку

Для дитини даного віку ключовою фігурою в оточенні, яка забезпечує становлення основних психологічних новоутворень, є мати.

У період немовляти **провідною діяльністю** є безпосереднє емоційне спілкування.

Психомоторика

Особливо прогресивно формуються рухові навички, сенсорно-скоординовані рухи рук і ніг, що дає дитині інформацію про світ та відіграє значну роль в становленні пізнавальних та інтелектуальних здібностей дитини. До трьох місяців діти навчаються підіймати і утримувати голову, спочатку у горизонтальному положенні, лежачи на животі, а потім у вертикальному. Розвиток хватання починається на 3-4 місяці. У 6 місяців дитина утримує іграшку однією рукою. Вона утримує всі предмети подібно: притискуючи пальцями до долоні. У другому півріччі першого року удосконалюється хватання, покращується координація рухів руки до предмета, розвивається протиставлення великого пальця до інших, дитина переходить до утримання предмета пальцями, такий спосіб продовжує формуватися до кінця року. Коли дитина може утримувати в руці предмет, вона починає маніпулювати ним. Немовля схопивши предмет, потримавши певний час, випускає, потім знову схоплює. Утримуючи предмет в руці, дитина підносить його до очей, розглядає, розмахує ним, бере до рота.

Особливістю є те, що маніпуляції спрямовані на предмет, що приваблює. У 5 місяців дитина захоплює нерухомі предмети рукою. У 6-7 місяців з'являється спрямованість на результат. У 7 – 10 місяців зорово-моторна координація досягає високого рівня. Дитина може відкривати кришку коробки, складати кубики, діставати один предмет за допомогою іншого, перекладати, стукати,

кидати. Після 10 місяців ігри з предметами набувають диференційованого, функціонального характеру. Дії дитини стають продуманими, цілеспрямованими. До кінця 1 року в маніпуляціях з предметами з'являється важлива особливість: складання, нанизування, відкривання та удосконалення цих дій. У другому півріччі дитина починає наслідувати дорослого. У кінці першого року виникає особлива форма руху – указовий жест. Дитина указує рукою на те, що її цікавить, розраховує на допомогу дорослого. Розвиток маніпулювання полягає в переході від спрямованих на предмет, до спрямованості на результат, та в подальшому удосконалення результату.

Перший вид самостійного переміщення дитини в просторі, як показують спостереження, виникає на початку другого півріччя (6 – 7 місяців), коли дитина намагається дістатися до привабливого предмета. Дитина тягнеться до іграшки рукою, намагається її захопити, потроху рухаючись вперед. Оволодінню ходьбою попереджує порівняно тривалий період часу, протягом якого дитина вчиться підійматися на ніжки, стояти, утримуючись за опору, переступати, стояти без опори, ходити з опорою.

Відчуття розвивається відразу після народження. У 2 – 3 місяці дитина сприймає звуки, повертаючи голову в сторону подразника. З 2 місяця реагує на інтонацію мовлення, ласкавий тон діє заспокійливо. На 3 – 4 місяці діти реагують на спів, музику посмішкою, пожвавленням. Розрізняти звуки мови починають в кінці першого року, розвивається і власний фонематичний слух. Незважаючи на здібність дитини слідкувати за рухомими об'єктами, до 2 – 4 місяців зір є слабким. З 2 місяця відмічається здатність до розрізнення простих кольорів. Досить добрий рівень розвитку руху очей в 3 місяці. Зорові зосередження удосконалюються, у 3 міс. до 7 – 8 хвилин. У 3 – 4 місяці дитина може розрізняти форми предметів, на 5 місяці покращується сприймання кольорів.

Новонароджена дитина маючи певні відчуття, не може «сприймати» оточуючі предмети, рухи очей не узгоджені. Розвиток хватальних рухів (починаючи з 3 місяця), суттєво впливає на сприймання форми і розміру

предметів, до 5 – 6 місяців кількість випадків фіксації погляду дитини на предметі збільшується. Важливою умово розвитку сприймання є практика: чим частіше дитина спілкується з дорослими, чим більше дій з навколишніми

предметами здійснює, тим швидшими темпами відбувається розвиток сприймання. При сприйманні предметів орієнтуються спочатку на форму, розмір, потім колір предметів.

Здібність **запам'ятовувати** і зберігати образи формується також протягом першого року. До 3 – 4 місяців дитина може зберігати образ сприйнятого об'єкту не більше 1 секунди, далі тривалість збільшується (дитина може впізнавати обличчя і голос матері). Предмети дитина починає запам'ятовувати в кінці 1 півріччя. У 8 – 12 місяців дитина виокремлює предмети в зоровому полі, може впізнавати їх в цілому і частинами, проводити пошук предметів, що зникли з поля зору.

У перші місяці життя дитини **увага** мимовільна. Дитина реагує виключно на зовнішні подразники у випадку їх різкої зміни, яскравого кольору. Виникнення і розвиток довільної уваги, пов'язаний з процесом виховання дитини. Ігри сприяють розвитку уваги.

Розвитку наочно-дієвого **мислення**, що реалізується за допомогою зовнішніх дій, передуює становлення маніпулятивних рухів рук, удосконалення роботи органів чуття, формування всіх оперативних структур та їх координація. До кінця першого року відносять перші ознаки наявності мислення у дітей у формі сенсомоторного інтелекту. Діти цього віку помічають, засвоюють практичні дії, використовують елементарні властивості та відношення предметів. Подальший прогрес розвитку мислення пов'язаний з розвитком мовлення. Розвитку наочно-дієвого мислення передуює становлення маніпулятивних рухів руки, удосконалюється робота органів чуття, орієнтовно-дослідницької діяльності дитини.

Мовленнєвий розвиток на першому етапі здійснюється двома непов'язаними між собою лініями: перша – оволодіння мовленнєвим апаратом

(від хаотичного промовляння різних звуків до звуконаслідування), друга – розуміння мовлення іде від обумовленого розуміння інтонації до розуміння, відносно незалежного від інтонації. Під кінець, немовля в зазначених двох лініях розвитку поєднує і це виявляється у перших спробах дитини спілкуватися зі світом мовними засобами. Немовлята знають слів більше, ніж промовляють. У рік точно знають і розуміють 10 – 20 слів, реагують на них. **Автономне** мовлення: слова, які не співпадають з мовою дорослого та відрізняються по значенню, беззв'язне, складається з окликів та є перехідним місточком до соціального мовлення.

У дитини формуються такі складові Я образу, як емоційно-позитивне самовідчуття, переживання власної значущості для навколишніх. Важливим новоутворенням цього віку є формування у дитини потреби у спілкуванні з

іншими людьми і певне емоційне ставлення до них. Дефіцит емоційного спілкування має негативний вплив на психічний розвиток немовляти. У 6 – 7 місяців з'являється структурний компонент «Я є» – усвідомленість свого тіла, відчуття фізичної окремоті від матері, коли дитина відчуває себе гордим ініціатором власних моторних дій. Розвивається прив'язаність до когось з близьких.

Криза першого року. Криза першого року пов'язана з освоєнням мовленнєвої дії. Головною ознакою кризи є зростання незалежності дитини від дорослих (опанування ходьбою і предметами робить її більш активною).

Вияви кризи: регрес життєдіяльності дитини, афективні реакції, порушення сну, їжі, плаксивість, вразливість, зростання незалежності дитини від дорослих. Дорослі повинні вчасно перебудувати стосунки з дитиною. Важливим є встановлення нових стосунків дорослих з дитиною, надання їй самостійності і свободи у дозволених межах, що пом'якшує вияви кризи.

Новоутворення першого року життя: ходьба; мова, має перехідний характер, це автономна, ситуативна, специфічна за своєю структурою, емоційно забарвлена.

Практичні завдання 4
Психологія дитини немовлячого віку
та дитини раннього віку

Мета: Визначити якісні зміни у психічному розвитку дитини в період немовляти, у ранньому та дошкільному дитинстві. Розкрити основні закономірності психічного розвитку дитини.

Питання для підготовки

1. Специфіка пренатального періоду розвитку дитини.
2. Загальна характеристика періоду новонародженості.
3. Психічний розвиток дитини першого року життя. Основні фактори психічного розвитку немовляти.
4. Передумови кризи 1-го року.
5. Особливості розвитку дитини в період раннього дитинства.
6. Предметно-маніпулятивна діяльність як провідна діяльність раннього дитинства.
7. Характеристика кризи 3-х років.
8. Соціальна ситуація розвитку у дошкільному віці.
9. Провідна діяльність дошкільного віку, її розвиваюче значення.
10. Психічний розвиток дошкільників.
11. Психологічні особливості спілкування дитини із дорослими та у групах однолітків.

Питання для дискусії

1. Перевагою чи недоліками розвитку дитини є незначна кількість вроджених форм поведінки? Які дії матері спричиняють утворення шкідливих звичок у дитини?

2. Чому різні психологи називають різний часовий термін періоду новонародженості (одні називають 10 днів, інші – 1–2 місяці)?

3. Чи є дитина істотою соціальною від народження? Якою є роль дорослого на ранніх етапах онтогенезу.

4. Що повинні робити батьки, щоб розширити самостійність дитини при спілкуванні його із зовнішнім предметним світом?

5. Педагоги вважають, що у дітей раннього віку не повинно бути великого різноманіття іграшок. Чому? Як можна організувати предметну діяльність дітей?

6. Чому дитина спокійно грається з іграшками у присутності дорослого і втрачає до них інтерес, переживаючи негативні емоції, після того як дорослий піде?

7. Чому діти, отримуючи нову іграшку, радіють їй, а потім ламають?

8. Чи можна знизити емоційне напруження, афективність поведінки дитини у період кризи 3-х років?

9. Доведіть, що гра є провідним видом діяльності дитини дошкільного віку. Які новоутворення закладаються у грі і отримують свій розвиток?

10. Як протягом дошкільного віку змінюється співвідношення наочно-дієвого і наочно-образного мислення у психіці дитини. Наведіть приклади.

11. Чому діти дошкільного віку знають правила поведінки, але все одно порушують їх?

Психологічні завдання

1. Шлях жінки до материнства тривалий і складний. Ще до народження дитини майбутня мама повинна знати про особливості розвитку дитини і специфіку піклування про неї, повинна розвивати свою емоційну сферу і готуватися до спілкування з дитиною.

Що сприяє розвитку почуття материнства? Висловіть свою думку з цього приводу.

2. Дослідники стверджують, що новонароджений, знаходячись у стані голодного збудження, заспокоюється, якщо чує спокійне серцебиття матері, що записане на магнітофон.

Поясніть це явище.

1. Мама Наталки (дівчини 4 місяці) весь час – і на прогулянці, і вдома – розмовляє з донькою, наспівує їй пісеньки.

Сусідка сказала їй : «Ну що ти з нею говориш, вона все одно нічого ще не розуміє!».

Дайте психологічний коментар ситуації. Який вплив здійснює мовлення дорослого на розвиток психіки дитини?

2. Коли тато підійшов до доньки Олі (10 місяців) у незнайомому форменому кашкеті, дівчинка раптом грірко заплакала.

Чому так трапилося?

3. Юрі (9 місяців) дуже подобається викидати іграшки з ліжка або манежу. Продіваючи іграшки в отвори сітки ліжка або між стійками манежу, Юра випускає їх з рук: падають кільця, качечка, брязкальце та інше.

Мама постійно піднімає іграшки і складає їх до ліжка або манежу, а син достає їх і знову кидає на підлогу.

Як має поводитись мама в даній ситуації? Який вид мислення розвивається у малюка при подібних діях з іграшками, предметами?

4. Які з наведених нижче дій називають «співвіднесеними», а які «орудійними»?

- a. нанизування кілець пірамідки;
- b. закривання коробки кришкою;
- c. маніпулювання молотком;
- d. складання матрьошки;
- e. дії з ложкою.

Назвіть ще по 4 – 5 співвіднесених і орудійних дій.

5. Мишкові (1 рік 3 місяці) ще важко даються слова, і він часто застосовує жести. Мати, зрозумівши чого він хоче, відразу виконує його бажання.

Чи впливає швидке задоволення потреб дитини на розвиток її мовлення?

6. Мишко (2 роки 5 місяців) у своїй родині чує багато казок, розповідей, розмов на різні теми. Мама вважає, що це необхідно для його психічного розвитку.

Миколка (2 роки 5 місяців) у своїй родині, навпаки, мало чує, але багато бачить. Мама йому постійно купує книжки з картинками. Разом вони розглядають їх, милуючись гарними малюнками.

Дайте психологічний коментар ситуації. Що недовраховують мама Мишка і мама Миколки? Аргументуйте свою думку.

7. Ліна (3 роки) співає пісеньку «Ялинка». Замість слів «мороз сніжком укутував», вона промовляє «мороз мішком укутував».

Наталя (2 роки 10 місяців) співає цю пісеньку так: «... вовк, сердитий вовк із лисом пробігав» (замість «рисцою пробігав»).

Дайте психологічний аналіз причин викривлення слів. Як поводитись дорослим в цих ситуаціях?

8. Беручи олівці й папір, Сергійко сказав, що він намалює солдата. Однак, коли малюнок було закінчено, хлопчик заявив, що він намалював потяг.

Чи закономірне це явище?

Якими особливостями психічного розвитку можна його пояснити?

9. Лбня закинув м'ячик на шафу і намагається безуспішно його дістати. Мама пропонує йому подумати, як можна дістати м'ячик.

Лбня відповідає: «Потрібно не думати, потрібно діставати!»

Які особливості мислення виявилися у хлопчика в цій ситуації?

10. «Це добре, що ти вирішив прибрати олівці, тепер можеш іти гратися,» – сказав вихователь Вані (хлопчику 3 роки).

Ваня і не думав збирати олівці, але після слів вихователя він і сам повірив, що хотів це зробити. Хлопчик охоче виконав підказані йому дії.

На які особливості формування особистості дитини спирався вихователь у даній ситуації?

11. «Я теж хочу варити кашу», – говорить Ніна (дівчинці 3 роки), спостерігаючи, як мама варить кашу. «Ти ще маленька, – відповідає мама, – кашу варять лише дорослі». «Я хочу», – наполягає дівчинка. Нарешті мама не витримує: «Не заважай мені, іди гратись»

З яким явищем у розвитку дитини пов'язана поведінка Ніни? Яка роль дорослого в цей період розвитку дошкільника?

Відповідь аргументуйте. Наведіть приклади.

12. Одна мама говорить іншій:

– Як гарно малює ваш Сергійко. А у мого сина одні каракулі. Скільки не говорю, щоб він малював акуратно, однак малює погано.

– А ви пробували його вчити?

– Я часто саджаю Петрика за малювання. Мабуть, у нього немає здібностей, – засмутилась мама Петрика.

Дайте психологічний коментар ситуації.

13. Дитині старшого дошкільного віку запропонували розв'язати задачу: «Мама з'їла 3 цукерки, а син 2. Скільки вони разом з'їли цукерок?» Хлопчик відмовився розв'язати задачу, мотивуючи тим, що так не буває.

Якими особливостями розвитку пізнавальної сфери дитини можна пояснити це явище?

14. Дайте оцінку діям батьків:

– Чуєте, як вправно малюк фантазує! Так хитрун далеко піде! Коли нас не було вдома, з'їв всю сметану. – Це не я, – сказав він, – це кішка з'їла!

15. Розмова двох мам. Одна з них із тривогою говорить: «Я чула, що до 6 років у дитини пробуджується інтерес до навчання. Деякі діти уже у 5 років читають. Я все чекаю, чекаю, а у мого Васі ні інтересу, ні бажання вчитися не з'явилося, хоча йому скоро йти до школи».

Який фактор, що впливає на психічний розвиток дитини, не був використаний мамою?

1. Виконайте діагностичне дослідження особливостей дітей дошкільного віку у дошкільних закладах освіти:

- Діагностика оцінювання характеру стосунків із батьками (методика

«Малюнок сім'ї» – див. додатки);

- Діагностика у старших дошкільників сформованості «внутрішньої позиції школяра» (опитування – див. додатки).

Індивідуальна робота

1. Дослідіть проблеми:

- Умови становлення сюжетно-рольової гри у період 1 – 3 років.
- Динаміка прагнення до самостійності на різних вікових етапах.

Подайте результати у вигляді реферату.

ТЕМА 5

ПСИХОЛОГІЯ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА ТА ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Мета: Ознайомлення з основними теоріями розвитку дошкільників, роль гри у формуванні психіки, вплив соціального оточення на розвиток дитини.

План

1. Соціальна ситуація розвитку дитини дошкільного віку. Потреби дошкільнят та формування мотивів поведінки. Формування перших етичних норм поведінки. Розвиток самосвідомості та формування Я-концепції. Формування статевої ідентичності в дошкільнят.
2. Розвиток наочно-образного та словесно-логічного мислення. Розвиток уваги, особливості пам'яті дошкільнят.
3. Специфіка соціальної ситуації розвитку молодшого школяра. Структура навчальної діяльності в молодшому шкільному віці.
4. Розвиток пізнавальних процесів та інтересів молодших школярів. Розвиток особистості. Засвоєння моральних норм і правил поведінки.
5. Стадії морального розвитку за Л. Колбергом. Особливості розвитку самосвідомості в молодшому віці.
6. Характеристика психічних новоутворень у молодшому шкільному віці.

Анатомо-фізіологічні особливості дитини дошкільного віку

Відбувається уповільнення темпів приросту ваги та росту, яке зберігається до підліткового віку. Кожен рік вага збільшується в середньому на 2 кг, а зріст – на 8 см. Зміна пропорцій тіла призводить до зміщення центра тяжіння. Триває розвиток кісткової системи: хрящі перетворюються в кістки. Формується скелетна система. Починається зміна молочних зубів постійними. Частота пульсу знижується. Зростає фізична сила дитини. Після 6 років розпочинається мікрофаза статевого дозрівання, що триває до 10 (11) років.

Відбуваються суттєві фізіологічні зміни у головному мозку: розміри його протягом дошкільного віку поступово наближаються до розмірів мозку дорослої людини, кора великих півкуль остаточно спроможна контролювати дію підкіркових центрів. Починаючи із 5 років завдяки морфологічній перебудові мозку дитина здатна до довільних дій. Продовжується утворення нових і підсилення раніше утворених міжнейронних зв'язків. Відбувається оформлення латералізації функцій і визначення провідної руки (виявлення асиметрії мозку дитини). Паттерни функціонування головного мозку і спеціалізація півкуль (перевага правої або лівої руки) стають відносно стійкими.

Формується фізіологічна готовність до нового виду діяльності – учіння.

Відбувається становлення константи сприймання.

Суперечність дошкільного віку, за визначенням Д. Ельконіна, полягає в тому, що дитина як член суспільства прагне долучитися до суспільно-корисного функціонування, але життя її проходить в умовах опосередкованого зв'язку зі світом.

Соціальна ситуація розвитку передбачає налагодження стосунків із дорослими, які виступають в узагальненому сприйманні носіями суспільних функцій в системі суспільних відносин.

Дитина виходить за межі родинного світу і намагається налагодити стосунки зі світом дорослих людей. У дитини розвивається здатність до ідентифікації з іншими людьми. Відбувається засвоєння норм поведінки, різних форм спілкування.

У соціальній ситуації розвитку дитини-дошкільника виокремлюються такі системи:

«дитина – сім'я»,

«дитина – однолітки»,

«дитина – вихователь».

Етапи розвитку спілкування дитини із дорослим

1) ситуативно-особистісне: домінує потреба у доброзичливій увазі, виявляється лише співпереживання у контексті ситуації, за межами якої мотиви ослаблюються (виявляється до другого півріччя);

2) ситуативно-ділове: переважає потреба у співпраці, спілкування також виникає з приводу допомоги і співпраці; дорослий для дитини – засіб оволодіння предметним світом. Активно використовується мовлення (домінує протягом раннього періоду дитинства: до 2 – 3 років);

3) позаситуативне спілкування з'являється після трьох років. Його зміст виходить за межі окремої ситуації і пов'язаний із мовленням.

- позаситуативно-пізнавальне спілкування розвивається до 4 – 5 років. Для нього характерним є хороше володіння мовленням, допитливість, потреба у повазі дорослого (виражається в емоційно-афективних реакціях на його зауваження);

- позаситуативно-особистісне спілкування – найскладніша форма спілкування, важливими ознаками якої є співпадіння поглядів, узгодження думок. Для цього спілкування характерними є потреби у співпереживанні і розумінні, особистісні мотиви, мовленнєві засоби спілкування. Дитина вчиться приймати різні ролі і будувати свої стосунки з іншими людьми.

Спілкування із дорослим протягом дошкільного дитинства зумовлює якісне перетворення діяльності дитини, створюючи зону ближнього розвитку.

Етапи розвитку спілкування дитини із однолітками:

1) *емоційно-практичне спілкування* (2 – 4 роки) засноване на наслідуванні, спільній діяльності, яскравих емоціях. Основні засоби спілкування на цьому етапі – локомоції і експресивні рухи; в однолітках діти цього віку зазвичай бачать себе самих і не помічають їхніх індивідуальних особливостей. У два роки практично всі діти здатні до співпраці;

2) *ситуативно-ділове спілкування* простежується у віці 4 – 6 років на фоні розквіту рольової гри: одноліток починає привертати увагу. Основний зміст

спілкування – ділова співпраця; починає виявлятися конкурентний початок і змагальність;

3) *позаситуативно-ділове спілкування* з'являється наприкінці дошкільноговіку. На цьому етапі стає можливим «чисте» спілкування, коли діти можуть розмовляти без дій. Починають виявлятися співпереживання, готовність до безкорисливої допомоги; ця форма спілкування означає початок появи дружби.

Провідна діяльність. Неможливість приєднання дитини до дорослого життя зумовлює виникнення нової провідної діяльності – сюжетно-рольової гри. Сюжетно-рольова гра – самостійна діяльності дитини, що моделює життя дорослих. У процесі сюжетно-рольової гри діти беруть на себе ролі дорослих і в узагальненій формі, в ігрових умовах відтворюють діяльність дорослих і стосунки між ними.

Гра забезпечує засвоєння та відтворення суспільного досвіду, унаслідок чого формується довільна поведінка, відбувається процес соціалізації особистості.

У дитячій грі відбувається перенесення значень із одного предмета на інший (уявна ситуація), тому діти нерідко віддають перевагу неоформленим предметам, за якими не закріплено ніякої дії.

Розрізняють такі види ігор:

- образно-рольові ігри, в яких дитина уявляє себе будь-чим (наприклад, літаком, автомобілем, лялькою тощо);
- сюжетно-рольові ігри, в яких діти відтворюють соціальні ролі дорослих і стосунки між ними;
- ігри за правилами, в яких ролі відходять на другий план і головним є чітке дотримання правил гри.

У грі формуються інші види діяльності, зокрема конструювання, малювання, ліплення, що сприяють розвитку координації рухів, дрібної моторики рук, сенсорної сфери.

Відтворення особливостей життєвого простору дорослих у грі є умовою формування особистісних якостей дитини.

Новоутворення дошкільного віку. У грі розвивається мотиваційно-потребова сфера дитини. Виникають нові мотиви діяльності і пов'язані із ними цілі. Відбуваються якісні зміни у психіці дитини.

Центральні новоутворення: нова внутрішня позиція, підпорядкування мотивів, самооцінка і усвідомлення свого місця у системі суспільних стосунків.

Найважливішим особистісним механізмом, що формується у дошкільному віці, є сурядність мотивів, що означає початок становлення особистості. У цьому віці уже можна спостерігати переважання осмислених дій над імпульсивними.

Уже у молодшому дошкільному віці дитина порівняно легко може прийняти рішення у ситуації вибору одного предмета і кількох, не реагувати на привабливий предмет, що є можливим завдяки більш сильним мотивам, які виконують роль «обмежувачів». Найбільш сильний мотив для дошкільника – схвалення, отримання нагороди. Більш слабкий – покарання (у спілкуванні з дітьми це передусім виключення із гри), ще слабше – власні обіцянки дитини. Найслабшим мотивом є пряма заборона певних дій дитини, що не посилюється іншими додатковими мотивами.

У цей період починає складатися індивідуальна мотиваційна система дитини на засадах ієрархії, підпорядкованості домінуючим мотивам. Мотиви набувають відносної стійкості.

Регулювати свою поведінку дошкільнику допомагає образ іншої людини (дорослого, інших дітей).

У другій половині дошкільного періоду формується самооцінка на основі первинної емоційної самооцінки («я хороший») і раціональної оцінки чужої поведінки. Наприкінці періоду розвивається здатність мотивувати самооцінку, самокритичність.

Крім того, дошкільник починає засвоювати прийняті у суспільстві етичні норми, осмислювати їхнє значення і напрацьовувати поведінкові стратегії.

Психологічні особливості розвитку молодшого школяра(6/7-9 років)

Анатомо-фізіологічні особливості розвитку молодшого школяра

Початок молодшого шкільного віку (6 років) – період відносно спокійного і рівномірного фізичного розвитку (мікрофаза статевого дозрівання, яка триває до пубертатного стрибка (у дівчат – до 9-10 років, у хлопчиків – до 11-12 років). У дітей спостерігаються значні варіації у характері і темпах зміни розмірів і пропорцій тіла. Спостерігається зменшення підшкірного жирового прошарку (особливо у хлопчиків), м'язи збільшуються по довжині, ширині і товщині.

Кісткова система перебуває у стадії формування: переважають хрящові тканини, що є передумовою подальшого успішного фізичного розвитку, зокрема – гнучкості тіла. Окостеніння зап'ястка руки відстає від загального процесу зміцнення кісткової тканини. Продовжується дозрівання скелету (подовження кісток у повздовжньому і поперечному розмірах). Центр тяжіння тіла поступово зміщується в область тазу. Відбувається втрата молочних зубів і поступова заміна їх постійними.

Змінюється співвідношення між збудженням і гальмуванням на користь останнього, хоча збудження продовжує переважати (діти є імпульсивними, відзначаються високим рівнем рухового неспокою). Продовжується розвиток мозку: до 8 років мозок дитини складає 90% від розміру мозку дорослої людини. Невеликий стрибок відбувається у збільшенні переднього мозку, більш ефективним стає функціонування лобних доль кори головного мозку. Лобні долі збільшуються у розмірах за рахунок безперервної диференціації нервових волокон. Більш явною стає латералізація півкуль головного мозку. Дозріває мозолисте тіло – зв'язуюча ланка між півкулями (у структурному і функціональному відношеннях). Починаючи із 7 років набуває все більшої сили гальмівний контроль кори головного мозку над інстинктивними і емоційними реакціями.

Анатомо-фізіологічні особливості розвитку молодшого школяра створюють передумови формування готовності до навчання.

Психологічні проблеми навчання дітей 6-річного віку

Аналіз вікових особливостей розвитку дитини у контексті психологічних досліджень дозволяє констатувати, що закономірності психічного розвитку не можна ігнорувати заради певних соціальних інтересів суспільства: межі вікового періоду не можуть довільно змінюватися через долучення дитини до нової (наприклад, характерної для іншого вікового періоду) соціальної ситуації.

Психологічні характеристики *проблем навчання* дітей 6-річного віку:

- виражена внутрішня позиція школяра виникає не раніше 7 років;
- гра залишається провідною діяльністю, що не вичерпала себе як джерело зон ближнього розвитку;
- привабливими є зовнішні атрибути шкільного навчання (шкільне приладдя, портфель), що зменшують усвідомлення того, що навчання є складною і необхідною працею;
- несформованість пізнавальних процесів, що актуалізує проблему диференційованого підходу;
- необхідність дотримуватися шкільного режиму, потреба в адаптації до нього;
- егоцентризм мислення і мовлення, що ускладнює перехід від зовнішнього плану дій на внутрішній;
- ситуативне мовлення переважає над контекстним, діалогічне – над монологічним;
- високий ступінь механічного запам'ятовування, пов'язаного із буквальним відтворенням на основі неодноразового повторення;
- неспроможність утримувати у свідомості всі ознаки, які потрібні для розв'язання розумових завдань.

Отже, організація навчальної діяльності дітей 6 років має відбуватися із урахуванням психологічних особливостей розвитку дітей 6-річного, а не молодшого шкільного віку. У цьому контексті актуальною є проблема психологічної готовності до школи.

Готовність до навчання у школі – складне утворення, необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини, що забезпечує успішність виконання навчальної діяльності у групі однолітків.

За основу готовності до шкільного навчання береться певний базис розвитку, без якого дитина не може успішно вчитися у школі.

Традиційно виокремлюються три аспекти шкільної зрілості:

1) інтелектуальна зрілість, ознаками якої є:

- диференційоване сприймання (перцептивна зрілість), що передбачає виділення фігури і фону;
- концентрація уваги;
- аналітичне мислення, що виражає здатність осмислення основних зв'язків між явищами;
- логічне запам'ятовування;
- сенсомоторна координація;
- уміння відтворювати зразок;
- розвиток тонких рухів руки;

2) емоційна зрілість, що виявляється за такими ознаками:

- зменшення імпульсивних реакцій;
- можливість протягом тривалого часу виконувати не дуже привабливе завдання;

3) соціальна зрілість, ознаками якої є:

- потреба дитини у спілкуванні з однолітками і уміння підпорядковувати свою поведінку законам дитячих груп;

Психологічні новоутворення дитини, які сформувалися в її ігровій діяльності, є, на думку багатьох психологів, важливими *критеріями готовності* дитини до навчання у школі. Серед новоутворень, які дозволяють дитині перейти до навчальної діяльності (а дорослим – визначити ступінь готовності до цього переходу), психологи називають:

- певний тип довільності,
- рівень володіння засобами, передусім – знаково-символічними,
- рівень сформованості позаситуативно-особистісного спілкування,
- вміння враховувати позицію іншої людини,
- здатність до узгоджених дій із урахуванням позиції іншого – дорослого та однолітків,
- «внутрішню позицію школяра»,
- здатність до підкорення правилам і вимогам дорослого.

У складному комплексі якостей, з яких формується готовність до школи, виділяють два компоненти:

- 1) *особистісна готовність*, що характеризується рівнем розвитку мотиваційної сфери, сприйняттям власної соціальної позиції школяра та достатнім рівнем розвитку довірливої поведінки;
- 2) *інтелектуальна готовність*, що визначається необхідним рівнем розвитку пізнавальної сфери.

Особистісна готовність до навчання пов'язана із формуванням *внутрішньої позиції школяра* – психічного новоутворення, що характеризує нове ставлення дитини до соціального середовища й виникає при поєднанні пізнавальної потреби та потреби у спілкуванні з дорослими на новому рівні. Прагнення дитини до нового соціального положення зумовлює надалі відповідальне ставлення до шкільних обов'язків, домінування пізнавальних інтересів у мотиваційній сфері.

Продуктивна навчальна діяльність передбачає сформованість адекватної самооцінки і диференційованого ставлення дитини до власних дій.

Інтелектуальна готовність не повинна діагностуватися за формальним рівнем умінь та навичок (таких як читання, письмо, рахування). Інтелектуальна готовність пов'язана із розвитком пізнавальної активності дитини. Показниками інтелектуальної готовності є:

- диференційоване сприймання;
- аналітичне мислення (здатність виконувати операції аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, класифікації тощо);
- послаблення ролі фантазії;
- довільне запам'ятовування.

Таким чином, проблема готовності дитини до шкільного навчання – це значною мірою проблема соціальної зрілості, що може полегшити адаптацію дитини до умов шкільного навчання.

Проблема адаптації дитини до шкільного навчання

При вступі до школи умови життя дитини змінюються. З перших днів у ролі учня дитина зустрічається із численними труднощами, які має подолати: це освоєння нового шкільного простору, вироблення нового режиму дня, входження у новий, нерідко перший, колектив однолітків (шкільний клас), прийняття безлічі обмежень і установок, що регламентують поведінку, встановлення взаємовідносин з вчителем, побудова нової системи відносин в домашній, сімейній ситуації.

Разом з тим школяр отримує і нові права: право на шанобливе ставлення дорослих до своїх навчальних занять, на робоче місце, навчальні приналежності. Період освоєння (адаптації), прийняття навчальної ситуації при сприятливих умовах триває близько 2 місяців (всю першу чверть, а іноді і весь перший рік).

Адаптація – процес активного пристосування до нових умов. Результат адаптації – адаптованість, яка представляє собою систему якостей особистості, умінь та навичок, що забезпечують успішність життєдіяльності.

Існує три рівні адаптації дітей до школи:

- високий рівень, ознаками якого є позитивне ставлення до школи, адекватне сприймання вимог; повне оволодіння програмовим матеріалом; учень займає у класі значуще стабільне статусне положення;
- середній рівень, що визначається позитивним ставленням до школи; учень зосереджується тільки тоді, коли зайнятий чимось цікавим; навчальні завдання виконуються, але при контролі дорослих; дитина товаришує із багатьма однокласниками;
- низький рівень, характерними ознаками якого є негативне або індиферентне ставлення до школи; в емоційній сфері школяра домінує пригнічений настрій; матеріал засвоюється фрагментарно, необхідний постійний контроль зі сторони дорослих; близьких друзів дитина не має.

Основні *труднощі адаптації* дітей до шкільного життя виявляються (зазвичай 4 – 7 тижнів) у таких сферах:

- засвоєння правил режиму: обов'язків школяра, своєчасність приходу на заняття, дотримання розпорядку дня, виконання домашнього завдання;
- засвоєння правил взаємодії із однолітками: недостатньо розвинені навички спілкування і здатності взаємодіяти із іншими дітьми;
- засвоєння правил взаємодії із учителем (дорослим): неадекватне сприймання ситуації уроку, нерозуміння істинного сенсу роботи вчителя, його професійної ролі (порівняно із вихователем дошкільного закладу);
- засвоєння правил взаємодії дітей із батьками: необхідність
- «особистісного» простору у сім'ї, стосунки із братами і сестрами, стиль поведінки та ставлення батьків до дитини-першокласника;
- специфічне ставлення дитини до самої себе, до своїх здібностей, до своєї діяльності, її результатів: неадекватно висока самооцінка викликає неправильну реакцію на зауваження вчителя.

Причини дезадаптації:

- фізична ослабленість, емоційні розлади через перенасичення першими враженнями від шкільного життя, що знижує працездатність;
- недостатність інтелектуального розвитку (неуважність, обмеженість ерудиції, недостатній мовленнєвий розвиток);
- недостатність уваги дорослих, педагогічна занедбаність;
- ігнорування індивідуально-типологічних властивостей особистості: особливостей функціональної асиметрії мозку (ліворукість, амбидекстрія), неврівноваженість нервової системи, акцентуацій характеру тощо;
- несформованість навчальної мотивації, байдужість, низький рівень розвитку пізнавальних інтересів;
- невміння взаємодіяти із однолітками, конфліктність.

Криза 7 років

Проблема вікової специфіки розвитку дитини у кризовий період 7 років на основі аналізу наукової спадщини П. Блонського конкретизована Л. Виготським, який характеризує поведінку дітей цього віку як неприродну, манірну, дивну, немотивовану.

Л. Виготський наголошував, що ці ознаки зумовлені втратою дитячої безпосередності, мимовільності поведінки, яка формується як результат диференціації внутрішнього і зовнішнього життя: втрата дитячої безпосередності означає привнесення у вчинки дитини інтелектуального моменту, який вклинюється між переживанням і безпосереднім вчинком.

Аналізуючи проблему кризи 7 років, Л. Виготський означив також і проблему важковиховуваності дітей у кризовому періоді розвитку, що пов'язана із падінням успішності, послабленням інтересу до шкільних занять, загальним зниженням працездатності, конфліктами із оточенням, хворобливими переживаннями, внутрішніми конфліктами.

Позитивний симптомокомплекс кризи 7 років Л. Виготський пов'язував із такими виявами психічної реальності дитини:

- довільність поведінки, що спричиняється появою позаситуаційної поведінки, звільненням від влади емоцій;
- виникнення осмисленого орієнтування у власних переживаннях, рефлексія внутрішнього життя.

За визначенням Л. Божович, криза молодшого шкільного віку (криза 7 років) – це криза народження соціального «Я»: дитина приходить до усвідомлення свого місця у світі соціальних стосунків, вона відкриває для себе значення нової соціальної позиції – позиції школяра. Це докорінним чином змінює самосвідомість дитини, призводить до переоцінки цінностей, найбільш значущим тепер є все, що стосується навчальної діяльності.

Негативний симптомокомплекс:

- блок «пасивного самоствердження» у системі соціальних відносин, що характеризується наявністю безпосереднього опору впливам оточення шляхом вибору обмеженої кількості захисних позицій (впертість як непослух, негативізм);
- блок «активного самоствердження» у системі соціальних відносин, що визначається прагненням до вибору необмеженої кількості позицій, які можуть принести максимальний результат для задоволення власних потреб (дратівливість, хвалькуватість, хитрощі);
- «проміжний» блок – невміння (або небажання) зосередитись на процесі діяльності, предметах і явищах навколишньої дійсності (лінощі, недбалість).

Загалом можна говорити про три напрями розвитку дитини даного періоду: формування довільних дій, оволодіння засобами і еталонами пізнавальної діяльності та перехід від егоцентризму до децентрації.

Новоутворення кризи 7 років:

- виникнення особистої свідомості – самосвідомості;
- виникнення конкретної самооцінки;
- внутрішня позиція школяра;

- переживання соціальної компетентності і потреба в ній;
- узагальнення переживань, інтелектуалізація афекта;
- потреба в новій життєвій позиції;
- простір внутрішнього світу (уява, рефлексія тощо);
- диференціація Я-реального і Я-ідеального;
- новий рівень довільності поведінки (поява позаситуативної поведінки, втрата безпосередності в поведінці, звільнення від влади емоцій);

Соціальна ситуація розвитку дошкільника

Соціальна ситуація розвитку у молодшому шкільному віці зумовлена тим, що дитина повинна вступити у взаємовідносини із суспільством як сукупністю людей, що виконують обов'язкову суспільно-корисну діяльність.

Дитина стає школярем і її нове статусне положення у суспільстві (позиція школяра) характеризується тим, що у неї також з'являється обов'язкова, суспільно-корисна і суспільно контрольована діяльність – навчання.

У дитини з'являються нові обов'язки і права, школяр повинен підпорядковувати свою поведінку системі правил і нести відповідальність за їх порушення.

Згідно із концепцією Е. Еріксона, у молодшому шкільному віці відбувається залучення дитини до трудового життя суспільства, виробляється працьовитість і смак до роботи.

Позитивний результат цієї стадії приносить дитині відчуття власної компетентності, здатності діяти нарівні з іншими людьми; несприятливий результат стадії – комплекс неповноцінності. Старанність, дисциплінованість дитини, прийняття нею правил шкільного життя, успішність або не успішність навчання позначається на всій системі її відносин і з дорослими, включаючи батьків, і з однолітками.

Основні системи соціальної ситуації розвитку:

«дитина – однолітки»,

«дитина – учитель»,

«дитина – сім'я»,

«дитина – інші дорослі».

Динамічність цих систем визначається диференціацією системи «дитина –дорослий» і первинним домінуванням системи «дитина – учитель».

Уперше стосунки «дитина – вчитель» стає стосунками «дитина – суспільство», вчитель виступає посередником у налагодженні стосунків дитини із соціальним середовищем.

У професійно-рольовому статусі вчителя втілені вимоги суспільства, в школі існує система еталонів для оцінювання поведінки учнів. А отже, усвідомлення нової соціальної позиції – *позиції школяра*, що пов'язане із виконанням навчальних дій, які високо цінуються дорослими і складає специфіку соціальної ситуації розвитку молодших школярів.

Статус молодшого школяра визначається успіхами у навчанні, що формується через педагогічну оцінку, внаслідок якої взаємовідносини диференціюються.

У навчальній діяльності відбувається оцінювання школяра іншими дітьми і становлення самооцінки.

Провідна діяльність та центральні новоутворення вікового періоду

Динаміка провідної діяльності у молодшому шкільному віці спрямована від рольової гри із елементами учіння – до навчальної діяльності із елементами гри. При переході від дошкільного віку до молодшого шкільного віку зростає значення гри із досягненням відомого результату (спортивні ігри, інтелектуальні ігри). Проте провідною діяльністю молодшого шкільного віку є навчальна *діяльність*.

Основні характеристики навчальної діяльності:

- навчальна діяльність спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання навчальних задач;
- у процесі навчальної діяльності засвоюються загальні способи дій і наукові поняття;
- загальні способи дій випереджають розв'язання задачі, відбувається сходження від загального до окремого;
- навчальна діяльність призводить до змін у самому суб'єкті – учневі (Д. Ельконін);
- у процесі навчальної діяльності відбуваються зміни психічних властивостей і поведінки учня залежно від результатів його власних дій; це є активна форма учіння (І.Лінгарт).

Серед основних компонентів узагальненої структури навчальної діяльності можна виділити:

- мотивація;
- навчальні задачі у певних ситуаціях у різних за формою завданнях;
- навчальні дії (предметні та допоміжні);
- контроль, що переходить у самоконтроль;
- оцінка, що переходить у самооцінку.

Структура навчальної діяльності (мета, навчальні ситуації і навчальні дії та операції) складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її здійснювати, виробляючи перші вміння вчитися.

Молодший школяр у процесі навчальної діяльності ***повинен навчитися:***

- приймати та самостійно ставити навчальні задачі;
- знаходити способи рішення навчальних задач;
- аналізувати свої дії та дії інших людей, контролювати їх;
- вчитися на помилках, самостійно оцінювати отримані результати;
- відчувати межу знаного і незнаного, добирати необхідну інформацію тощо.

Серед дій 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.

Повноцінна робота дитини в навчальних ситуаціях вимагає виконання ще одного типу дій – дій контролю. Спочатку основна роль в організації контролю належить вчителю, і лише поступово на цій основі формується самоконтроль з боку учнів у процесі засвоєння знань, умінь, навичок. Істотну роль у навчанні молодших школярів відіграють різні види наочності.

Структура навчальної діяльності (мета, навчальні ситуації і навчальні дії та операції) складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її здійснювати, виробляючи перші вміння вчитися.

У той же час очевидно, що реальний навчальний процес значною мірою спонукається і зовнішньо мотивуючими факторами, відносно яких мета навчального процесу є засобом або умовою їх досягнення. Серед них: орієнтація на оцінку, різні форми схвалення та покарання, престижно-лідерські моменти тощо.

Психологічні новоутворення молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік – це важливий відрізок життєвого шляху підростаючого індивіда і водночас певний ступінь його розвитку як особистості з характерними для нього якісними особливостями.

Участь у навчальній діяльності, систематичне навчання та виконання навчальних дій формують якісно нові особливості психічної діяльності молодшого школяра. Учіння виступає в житті дитини як форма вияву її розвитку і як основний його фактор. Через учіння у молодшому шкільному віці здійснюються взаємини дитини із суспільством, формуються основні якості особистості школяра, розвиваються окремі психічні процеси – виникають психічні новоутворення.

Основні (центральні) новоутворення, які виникають і поступово формуються в молодшому віці є, в свою чергу, суттєвими показниками сформованості учнів як суб'єктів навчальної діяльності, важливими критеріями готовності їх до переходу у середню школу.

Перелік центральних (основних, базових) новоутворень молодшого шкільного віку останнім часом істотно поширився. Узагальнюючи найбільш аргументовані і обґрунтовані погляди дослідників, можна виділити щонайменш 5 важливих психологічних новоутворень, які мають бути сформовані (у відповідних віку специфічних формах) у учня, якій закінчує початкову школу:

- довільність психічних процесів, що означає наявність самоконтролю як здатності до саморегуляції,
- рефлексія (особистісна, інтелектуальна), усвідомлення своїх власних змінень у результаті розвитку навчальної діяльності,
- внутрішній план дій, що зумовлює можливість перспективного планування власних дій, уміння аналізувати тощо)
- теоретичне мислення,
- суб'єктність.

За кілька років навчання у початковій школі для учня стає типовим те, що у дитини, яка вступає до школи, тільки зароджувалось, було у зоні ближнього розвитку; поступово це переходило у зону актуального розвитку.

Таке новоутворення як **довільність** (або: довільність поведінки, довільна регуляція тощо) стає характеристикою всіх психічних процесів учнів; розвивається їх довільна увага, пам'ять, мислення, довільною стає організація діяльності. Це новоутворення формується внаслідок того, що дитина щодня виконує нормативні вимоги позиції школяра: слухає пояснення, розв'язує задачі тощо. На місці «дитячої довільності» поступово формується більш високий тип довільності, який відповідає особливостям навчальної діяльності як обов'язку дитини. Проблема недостатнього розвитку довільності

(формування якої, як правило, не усвідомлюється як спеціальна педагогічна задача ні педагогами, ні батьками) у початковій школі стоїть за багатьма труднощами і ускладненнями, які виникають у учнів в навчальній діяльності.

Поява **рефлексії** як центрального новоутворення молодшого шкільного віку означає, що дитина стає здатною усвідомити те, що робить, аргументувати свої дії, обґрунтувати свою діяльність. Розвиток рефлексії змінює погляд дитини на оточуючий світ, учень поступово навчається дивитись на себе начебто очами іншої людини – зі сторони – і оцінювати з цієї позиції свою діяльність. З'являється усвідомлення свого особистісного відношення до світу і себе.

Внутрішній план дій як основне новоутворення психічного розвитку молодших школярів дозволяє їм здійснювати дії про себе – в розумовому плані, без опори на зовнішні предмети, об'єкти, моделі.

Ряд психологів вважає, що центральним новоутворенням молодшого шкільного віку є **теоретичне мислення**, внаслідок розвитку якого всі психічні процеси розвиваються шляхом інтелектуалізації. Перехід процесів мислення на новий ступінь розвитку і пов'язана з цим перебудова всіх інших процесів складають основний зміст розумового розвитку в молодшому шкільному віці.

У молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається пізнавальна сфера дитини. Основою успішності навчання є розвиток пам'яті. Пам'ять набуває явно виражений довільний характер.

Основні **тенденції розвитку пам'яті**:

- кількісні зміни: збільшення швидкості заучування, зростання обсягу пам'яті;
- якісні зміни: від мимовільного запам'ятовування – до довільного, від безпосереднього – до опосередкованого, від механічного – до осмисленого. Інтенсивно формуються прийоми запам'ятовування.

У початковій школі інтенсивно розвивається мислення – основна форма пізнавальної активності людини, що зумовлює можливість привласнювати

досвід інших людей або самостійно вирішувати суб'єктивно нові задачі та здійснювати прогнозування.

Із початком навчання у структурі мислення молодшого школяра зростає значущість абстрактних компонентів порівняно із конкретно-образними виявами.

Основними *тенденціями розвитку мислення* можна вважати такі:

- перехід від практичних до розумових, згорнутих, внутрішніх дій. Проте практичні дії залишаються у резерві і виявляються при вирішенні складних задач;
- мислення розвивається від наочно-дієвого до наочно-образного і згодом – до словесно-логічного (дискурсивного);
- мислення розвивається у процесі організованої розумової діяльності (навчання).

Практичні завдання 5

Психологія дошкільного дитинства та особливості молодшого школяра

Мета: Формувати у студентів уявлення про соціальну ситуацію розвитку дитини дошкільного віку; потреби дошкільнят та формування мотивів поведінки; розвиток самосвідомості; розвиток пізнавальних процесів; розвиток особистості.

Питання для підготовки

1. Готовність дитини до навчання у школі.
2. Проблема адаптації дитини до шкільного навчання.
3. Анатомо-фізіологічні особливості молодшого школяра.
4. Специфіка соціальної ситуації розвитку у молодшому шкільному віці.
5. Основні фактори психічного розвитку молодшого школяра.
6. Навчальна діяльність як провідна діяльність молодшого шкільного віку.
7. Змінення пізнавальної діяльності молодшого школяра.
8. Психічні новоутворення в структурі особистості молодшого школяра.
9. Характеристика міжособистісних взаємин молодших школярів.
10. Особливості управління розумовою діяльністю молодших школярів у процесі навчання.

Питання для дискусії

1. Проаналізуйте суперечності, що простежуються у психічному розвитку молодших школярів. Як вони враховуються при підготовці дитини до школи?
2. Доведіть, що поява «внутрішньої позиції школяра» є основою готовності дитини до школи?
3. Як змінюється співвідношення домінуючої та провідної діяльності у молодшому шкільному віці?

4. Чи можна стверджувати, що в період молодшого шкільного віку найбільш активно розвивається когнітивна сфера дитини? Обґрунтуйте свою відповідь.
5. За якими ознаками можна судити про якісні змінення пізнавальних процесів (сприймання, пам'ять, уява, мовлення, мислення) у молодших школярів?
6. Чи можна новоутворення у розвитку мислення молодших школярів вважати передумовою особистісного розвитку дитини? Відповідь аргументуйте.
7. Поясніть, чому при оцінюванні поведінки і результатів діяльності, діти більш об'єктивні в оцінці результатів діяльності?
8. Чи змінюються мотиви поведінки дитини молодшого шкільного віку порівняно із дошкільником? Наведіть приклади.
9. У чому причина випередження розвитку інтелектуальних можливостей молодших школярів порівняно із особистісними?
10. Як впливають дії вчителя на характер взаємовідносин учнів по можна стверджувати, що в період молодшого шкільного віку найбільш активно розвивається когнітивна сфера дитини? Обґрунтуйте свою відповідь.
11. За якими ознаками можна судити про якісні змінення пізнавальних процесів (сприймання, пам'ять, уява, мовлення, мислення) у молодших школярів?

Психологічні завдання

1. Вихователь підготовчої групи дитячого саду на батьківських зборах розповідала про те, як готувати дітей до школи, розвивати їх фізичні та психічні можливості.

Мама одного із хлопчиків активно настоювала на тому, щоб її сина не брали на прогулянку, обмежили його участь в іграх, бо в нього хворе серце. Мама

стверджувала, що її син вміє читати, писати, рахувати, і тому йому буде легко вчитися.

Дайте психологічну оцінку ситуації. Чи зможе хлопчик успішно вчитися в школі? Чому? Аргументуйте відповідь.

2. «Наш Павлик швидко і рано навчився говорити. Дитячий садок він не відвідував. Зараз йому 6 років. У нього добре розвинене мовлення. Правда він не малює, не ліпить, як всі діти у дитячому садку, та він і не прагне цього. І ми не заохочували. Вважаємо, що він буде добре вчитися, адже він так по-дорослому міркує!» – так розповідала про сина мама.

Дайте психологічний коментар ситуації. Чи можна передбачити результати учіння Павлика? Аргументуйте відповідь.

3. Світлана (6,5 років) навчається у першому класі. Вона вміє читати, писати, їй подобається танцювати, співати, декламувати. Мама пишається донькою, а Свєта – сама собою.

Якось, йдучи додому разом з мамою, дівчинка сказала: «Вчителька мене ненавидить. Не хвалить. Мені дають завдання складніші, ніж іншим, щоб я не знала, як відповісти. У дитячому садку було краще».

Дайте психологічний коментар ситуації. У чому різниця стосунків в системі «дитина – педагог» у дитячому садочку і у школі?

4. Женя був активним, допитливим хлопчиком. У дитячому садочку він швидко засвоював зміст занять, любив читати, але й водночас був неуважним, непосидючим.

У першому класі на уроках він часто відволікається, не слухає пояснень вчителя і відповідей товаришів, тому часто отримує зауваження, на що болісно реагує.

Які властивості особистості не були сформовані у Жені? Як допомогти хлопчику вчитися?

5. Тато задав 6-річному Юрі таку задачу: «Коля старший за Сергія, а Сергій старший за Василя. Хто з хлопчиків наймолодший?»

Юра декілька разів повторив задачу; але ніяк не може її розв'язати. Тоді він узяв три сірника, відламав від двох з них по шматочку різної довжини і за допомогою цих сірників правильно і швидко розв'язав задачу.

Чому для розв'язання цієї задачі Юрі знадобились сірники? Про які особливості розумової сфери дитини йдеться у наведеній ситуації?

6. У якому випадку учні 1-го класу краще запам'ятають 10 картинок: якщо їм дати спеціальне завдання запам'ятати картинки або якщо спеціального завдання не давати, але запропонувати розкласифікувати ці картинки за певним принципом?

Чому? Якими закономірностями пам'яті це пояснюється?

7. Сяюча Роза влітає до кімнати: «Бабуся, бабуся, а мені поставили 6 балів і ще 8 балів! Дивися, бабуся, червоним олівцем!»

Бабуся цікавиться: «Це ж за що тобі, онучко?» «Ні за що», – відповідає Роза після хвилини роздумів. І захоплюючись «щедрістю» вчительки, вигукує: «Сьогодні вона в усі зошити поставила багато-багато!»

Найменший учень в класі, Славик, піддражнює сусіда Юру, показуючи листочок із оцінками 6 і 8 балів: «У мене три оцінки, а у тебе лише дві!» – І Юра, у якого у зошиті стояли дві оцінки по 12 балів, дійсно відчув себе ніяково, однак, не бажаючи поступитись відповів: «А мені теж поставлять ще і ще!»

Які психологічні особливості поведінки молодших школярів виявились у наведених прикладах? Чому першокласникам так хочеться мати побільше оцінок?

8. Вчителька II класу стала помічати, що Міла змирилася зі своїми оцінками по 5 балів. Учіння мало цікавило її. Більше приваблювала суспільна діяльність – Міла була відмінним санітаром.

І ось одного разу в її зошиті під роботою, яку більше ніж на 5 балів оцінити було неможливо, з'явився запис: «Третій рядок написаний чудово. Краще ніж у всіх. Спробуй зробити так всю роботу».

Міла хвалилася, показувала зошит подругам. Просила маму просиджувати поряд, щоб інші рядки вийшли такими ж, як і третій.

Дайте психологічний коментар ситуації. Чи можна розвинути у дівчинки інтерес до учіння.

9. Таня навчається у першому класі. Їй важко дається учіння, особливо читання. Вдома мама всаджує її за стіл і починає питати: «Як називається ця буква...? Що тут написано?» – Дівчинка мовчить.

– Ну ось, нічого не знаєш! На, вчи сама! – і мама іде у справах на кухню. Через деякий час повертається і перевіряє. Покращення у читанні не має

– Сьогодні гратися не підеш, будеш читати!

Дайте психологічне обґрунтування характеру спілкування мами з донькою. Які психологічні особливості віку дівчинки не враховані мамою при організації її учіння? Як можна допомогти дівчинці у навчанні?

10. Сергійко часто пропускав заняття. Вчителька залишалась з ним після занять. Допомогало, але інтересу до учіння виховати у Сергія не вдавалось.

«Знаєш, Сергій, – сказала одного разу вчителька, – розповім тобі я по секрету, що будемо вивчати наступного уроку». – Сергій погодився без ентузіазму, але... Наступного уроку він, з радістю поглядаючи навкруги, безперервно тягнув руку. Він розумів пояснення не гірше за інших.

Того ж дня він знову після уроків запитально подивився на вчительку:

«Розкажіть, про що ви будете розповідати завтра!».

Поясніть, чому Сергійкові не допомагали додаткові завдання після уроків? Чому змінилася його поведінка на уроці, після попередньої розповіді вчителя?

11. На уроці у першому класі нерідко можна почути, як учні доповідають вчителю: «А Іра не ті стовпчики розв'язала, їй Валя не так показала» або «Віра зовсім не розв'язала».

Інші, побачивши на уроці у товариша невірне рішення, голосно вигукують: «А у нього помилка!» – або серед тиші класу піднімаються і схвильовано вказують: «А Володя три приклади пропустив».

Чим пояснюється така поведінка школярів? Як повинен поводитись вчитель у таких випадках.

12. Вчителька 3-го класу під час контрольної роботи декілька разів робить суворе зауваження: «Не списуй у товариша! Знайшов у кого списувати! Він і сам не знає, як правильно писати».

У іншому класі вчителька один раз переконливо сказала: «Діти, не потрібно закриватися одне від одного, це негарно, ніхто у вас не списує».

Дайте психологічну оцінку діям двох учителів.

13. «Здається, Ляоня хороший, скромний хлопчик?» – запитали у першокласника про його сусіда. «Ага-а ... хороший! – іронічно вигукуює хлопчик. – Тільки двійки отримує!»

Коли маленьку Маринку запитали, чи є у неї подруги, вона відповіла: «Ні, вони всі далеко живуть!» – «Ну, а в класі, є хороші дівчата, які тобі подобаються?» – «А як же, – відповіла дівчинка, – у нас є відмінниці!»

Які особливості взаємостосунків першокласників виявилися у наведених прикладах?

14. Вова написав твір: «Як я ставлюся до своїх двійок»: «Двійки батькам завдають значної шкоди. Їм від них погано. Але вчителі все одно їх виправляють, тому що директор і завуч їм за двійки роблять зауваження». Під твором була виведена велика двійка і каліграфічним почерком вчителька написала: «Вова, зошит – це офіційний документ. Ти можеш так думати, але не писати про це у зошиті. Запам'ятай це на все життя».

Проаналізуйте твір хлопчика. У чому виявляються його психологічні особливості стосовно двійок? Результатом якої педагогічної помилки є таке ставлення до оцінок? Чи можна його змінити? Відповідь аргументуйте.

15. Учень першого класу на зауваження вчительки про порушення дисципліни відповів: «Я Вас, Марія Іванівна, слухатись не буду, бо моя мама говорить, що Ви дура».

Дайте психологічну оцінку вчинку учня. Як би ви діяли на місці вчителя у цій ситуації

Самостійна робота

1. Проведіть спостереження та проаналізуйте за цією схемою поведінку 2-3 учнів початкової школи під час перерви та на уроках і визначте тип їхньої поведінки.

Із чим пов'язана агресія молодших школярів? Чи впливає група класу на поведінку цих учнів? Як це виявляється у поведінці? Відповідь аргументуйте результатами спостереження.

2. Виконайте психологічне дослідження учнів початкової школи за допомогою запропонованих проєктивних методик «Клас тварин» (Фантастичний малюнок класу), «Що мені подобається у школі», «Продовж казку» (див. додатки).

Індивідуальна робота

1. Складіть зведений термінологічний словник із психології молодшого шкільного віку.

- Дослідіть проблеми: (1) Засвоєння норм і правил поведінки у молодшому шкільному віці. (2) Формування самосвідомості учнів молодших класів.

Подайте результати у вигляді реферату.

ТЕМА 6

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА ПСИХОЛОГІЯ РАННЬОЇ ЮНОСТІ І РАННЬОЇ ДОРΟΣЛОСТІ

Мета: сформувати поняття про соціальний розвиток підлітків; розвиток пізнавальних процесів та інтересів; розвиток самосвідомості в підлітковий період; охарактеризувати дорослість як психологічний період, психофізіологічний та пізнавальний розвиток в період дорослості.

План

1. Характеристика соціального розвитку підлітків. Прагнення до дорослості як базове новоутворення віку. Розвиток пізнавальних процесів та інтересів підлітків. Егоцентризм підліткового мислення. Мотиви навчальної діяльності. Розвиток самосвідомості в підлітковий період.
2. Формування статевої ідентичності. Криза підліткового віку. Девіантна поведінка. Проблема «важких підлітків». Мотиви поведінки і ціннісні орієнтації.
3. Психологічні особливості вибору майбутньої професії. Особливості навчально-професійної діяльності юнаків і дівчат.
4. Юнацька субкультура та її характеристики.

Анатомо-фізіологічні особливості розвитку підлітків

Анатомо-фізіологічна перебудова організму є одним з найважливіших чинників, що обумовлює процес формування особистості у підлітково-юнацькому віці.

Основні напрями анатомо-фізіологічної перебудови організму.

Фізичний розвиток

Активізація і складна взаємодія гормонів росту і статевих гормонів викликають інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток. Збільшуються *зріст*

і вага дитини, причому у хлопчиків в середньому пік «пубертатного стрибка зросту» припадає на 13 років, а закінчується після 15 років, іноді триваючи довше. У дівчаток «стрибок зросту» починається і закінчується на два роки раніше. Зміна зросту і ваги супроводжується зміною пропорцій тіла. Спочатку «дорослих» розмірів досягають голова, ступні, потім кінцівки (подовжуються руки і ноги) і в останню чергу – тулуб.

Інтенсивне зростання скелета, що досягає 4-7 см в рік, випереджує розвиток м'язів. Кістки кінцівок випереджають у своєму розвитку кістки грудної клітини і тазу. Зростання м'язової тканини не встигає за збільшенням довжини тіла. порушується координація рухів. Усе це призводить до непропорційності тіла та підліткової незграбності. Прискорюється обмін речовин.

У зв'язку зі швидким розвитком виникають труднощі у функціонуванні серця, легенів, кровопостачанні головного мозку. Підлітки 11-14 років переживають погіршення здоров'я, фізичний дискомфорт, стомлення, млявість. Для них характерні зміна АТ (артеріального тиску), підвищена стомлюваність, перепади настрою, неурівноваженість. Цей стан вдало виразив американський підліток: «У 14 років моє тіло ніби сказилося». Емоційну нестабільність посилює сексуальне збудження, яке супроводжує процес статевого дозрівання

Статеве дозрівання

Більшість психофізіологічних особливостей підліткового віку зумовлені формуванням репродуктивної функції, або статевим дозріванням. Біологічні зміни, пов'язані із статевим дозріванням, розвиваються поступово, і у цьому процесі виділяють п'ять стадій:

- перша стадія – дитинство (інфантилізм), для якої характерний повільний розвиток репродуктивної системи, статеві органи розвиваються повільно, вторинні ознаки відсутні. Ця стадія завершується у 8-10 років у дівчат та 10-13 років у хлопчиків;

- друга стадія (гіпофізарна) – початок пубертату. Активізація гіпофізу зумовлює появу початкових ознак статевого дозрівання. Ця стадія завершується у дівчат в 9-12 років та у хлопчиків в 12-14 років;

- третя стадія – етап активізації статевих залоз. Гормони гіпофізу стимулюють статеві залози, які починають виробляти стероїдні гормони (андрогени та естрогени). При цьому продовжується розвиток статевих органів та вторинних ознак;

- четверта стадія – максимального стероїдогенеза – починається у 11-13 років у дівчат та 12-16 років у хлопчиків. На цій стадії найбільшої активності досягають статеві залози (насінники і яєчники), завершується формування вторинних ознак. У кінці цієї стадії у дівчат з'являється менструація;

- п'ята стадія – завершення формування репродуктивної системи (починається у 11-14 років у дівчат та 15-17 років у хлопців). Вторинні статеві ознаки вже виражені повністю. Закінчується оволосіння нижньої частини живота.

Вік закінчення пубертатного процесу у дівчат 15-16 років, у хлопців 17-18 років. Однак, тут можливі значні індивідуальні варіації: коливання у строках можуть досягати до 2-3 років (особливо у дівчат).

Пубертатний розвиток визначає такі завдання розвитку як необхідність реконструкції тілесного образу Я; побудова чоловічої або жіночої «родової» ідентичності; поступовий перехід до дорослої генітальної сексуальності.

Статеве дозрівання розпочинається і закінчується раніше, ніж завершується загально органічний розвиток підлітка, і раніше, ніж завершується власне соціально-культурне становлення.

Невідповідність психічного і біологічного розвитку, підвищена збудливість центральної нервової системи можуть афективні стани, хворобливі реакції на зауваження, хизування недоліками, збільшення немотивованих вчинків, можливість виявів асоціальної поведінки, потяг і здатність до героїчних вчинків, тобто статеве дозрівання, спричиняє низку виховних проблем.

Вплив пубертату на психічне життя людини

1) Зміни у функціонуванні нервової системи (зокрема, у взаємодії кори та підкоркових структур та підвищення активності останніх) призводять до підвищеної збудливості, емоційної лабільності, слабкості гальмівних процесів. У зв'язку з послабленням контрольних функцій фронтальних відділів кори мозку страждає вся система довільної регуляції психічної діяльності та поведінки. Це впливає також на когнітивні процеси, передусім, на сприймання та увагу. Так, молодші підлітки відчують ускладнення у підтриманні довільної уваги, диференціюванні сенсорних та вербальних подразників. Таким чином, на початку статевого дозрівання високий рівень підкоркової активності призводить до негативних зрушень в роботі мозкових систем, які відповідають за реалізацію когнітивних функцій.

На четвертій та п'ятій стадіях статевого дозрівання збільшується активність статевих залоз, відповідно, гальмується активність гіпоталамуса та гіпофіза та відновлюється контрольна функція кори великих півкуль. У результаті у старших підлітків (14-15 у дівчат, 15-17 років у хлопців) відновлюється довільна саморегуляція поведінки та психічної діяльності.

2) Під впливом посиленого функціонування залоз внутрішньої секреції підвищується збудливість нервової системи підлітка. Останнє виражається у тому, що молодші підлітки (10-12 у дівчат, 11-13 років у хлопців) часто виявляють непосидючість, емоційну реактивність, екзальтованість, конфліктність, агресивність, підвищену дратівливість, надмірну образливість, запальність, різкість.

Активність гормональних процесів визначає високу емоційність підлітків. Емоції підлітків відрізняються не лише силою, але і великою нестійкістю. Настрій часто і різко змінюється, можливі бурхливі афективні спалахи. На дріб'язкове прохання або зауваження підліток може відповісти криком, сльозами, лясканням дверей. Емоційна сфера підлітка характеризується підвищеною

чутливістю. У молодшого підлітка підвищується тривожність у сфері спілкування з однолітками, у старших підлітків – з дорослими.

3) Під впливом пубертату відбувається формування такого важливого компонента Я-концепції як сексуальна орієнтація. Статеве дозрівання дає поштовх психосексуальному розвитку, засвоєнню соціально схвалюваних норм і правил сексуальної поведінки, вибору певної статевої ролі (сексуальної орієнтації). Бурхливі гормональні зрушення викликають нові сексуальні переживання та змушують підлітка по-новому оцінювати і осмислювати свою статеву приналежність і сексуальну ідентичність в усіх її виявах (соматичних, психологічних і поведінкових).

4) Формується новий образ фізичного «Я», різко підвищується інтерес до своєї зовнішності. Підліток повний тривоги і хвилювань з приводу свого тіла і зовнішності в цілому (занепокоєння з приводу повноти, маленького або великого зросту, наявності вугрів, нібито короткого статевого члена у хлопців, слабкого розвитку грудних залоз у дівчаток тощо). Вони пов'язані із статевими ознаками і невідповідністю свого тіла зазвичай завищеним уявленням про необхідні риси маскулінності (мужності) і фемінності (жіночності). Іноді це призводить до почуття неповноцінності, замкнутості, навіть неврозу.

На образ фізичного «Я» і самосвідомість в цілому значно впливає темп статевого дозрівання, пов'язаний із феноменом акселерації (Е.Кох) – прискореним ростом і фізичним розвитком дітей порівняно із попередніми поколіннями.

Ця проблема виокремилася у ХІХ ст. (Робертс, 1876) у контексті аналізу психології дитини. Порівняльні антропометричні дослідження, проведені у 30-х роках ХІХ та на початку ХХ ст., довели, що процес акселерації охопив населення всіх економічно розвинених країн, що виявляється у прискоренні процесів дозрівання, зниженні процесів старіння (особливо у сфері інтелектуальної діяльності), унаслідок чого розширюється віковий діапазон зрілості.

Особливості вияву темпів статевого дозрівання зумовлює диференціацію підлітків:

- акселерати – ранньозрілі особи;
- діти із оптимальним розвитком, розвиток яких відповідає середнім показникам вікового фізичного зростання;
- ретарданти – пізньозрілі підлітки, які, як правило, через 2 – 3 роки після кризи 13 років наздоганяють ровесників.

Діти з пізнім дозріванням опиняються в найменш вигідному положенні; і навпаки – акселерація створює більш сприятливі можливості для особистісного розвитку. Акселерати здаються оточенню більш зрілими, їм не доводиться виборювати бажаний статус у групі. Вони користуються повагою однолітків і довірою дорослих, які надають їм більшу свободу дій, а отже акселерати мають можливість швидше і ефективніше розв'язувати власні проблеми. Водночас вони більш конформні порівняно із ретардантами, які сприймаються як «менші» (фізично і психічно) і тому виявляють значну соціальну активність, щоб привернути до себе увагу.

Особливо важливі терміни дозрівання для хлопчиків. Фізично розвинений хлопчик більш успішний у різних видах діяльності, більш упевнений у стосунках із однолітками та частіше відчуває ставлення до себе як до дорослого. Навпаки, до хлопчика із пізнім дозріванням частіше ставляться як до дитини, що провокує його протест або роздратування. Такі хлопчики менш популярні серед однолітків, вони часто стають збудливими, надмірно балакучими, демонстративними, їм частіше притаманна низька самооцінка і комплекс неповноцінності.

Разом з тим у психології визнано, що анатомо-фізіологічні зміни в організмі підлітка не можуть розглядатися в якості прямої причини психічного розвитку. Ці зміни мають опосередковане значення, переломлюються через культурні традиції дорослішання, через ставлення інших до підлітка і порівняння підлітком себе із іншими тощо.

Криза пубертатного періоду розвитку

Підлітковий період найбільш суперечливий в наукових доробках психологів, що зумовлено його кризовим, перехідним характером. Саме в цей період індивід переходить на якісно новій ступінь свого розвитку, тобто переходить з положення «дитина» в положення «дорослий» та певний час перебуває у статусі маргінальної особистості, яка належить двом культурам.

У системі наукових досліджень підліткового періоду розвитку загально визнаними є дві основні закономірності:

- 1) культурна сконструйованість підліткового віку як періоду розвитку;
- 2) залежність протікання підліткової кризи від культурно-історичного контексту, оскільки отроцтво є скоріше культурно-історичний конструкт, ніж психобіологічний феномен.

Етнографи (Ф.Ар'єс, К.Леві-Стросс, Б.Маліновський, М.Мід, Д.Лаплан, Дж.Рохейм) показали, що перехід від дитинства до зрілості є відносно новою проблемою сучасної цивілізації та першими поставили питання: труднощі адаптації (бунт проти авторитетів, непокор, максималізм, емоційна невірноваженість, неадаптивність) виникають у підлітків тому, що вони – підлітки, чи тому, що вони підлітки, які живуть у цивілізованому суспільстві?

Отже, основні питання та проблеми вікової психології центруються навколо теми кризовості/безкризовості та власне психологічного змісту підліткового віку. Існують різні точки зору на сутність підліткового віку. Узагальнюючи, їх можна поділити на такі групи:

Весь підлітковий вік є кризовим періодом дорослішання.

Криза підліткового віку, на відміну від інших вікових криз, триваліша та гостріша, оскільки у зв'язку зі швидким темпом фізичного та розумового розвитку у підлітків виникає багато актуальних потреб, які не можуть бути задоволені в умовах недостатньої соціальної зрілості школярів цього віку. Таким чином, в цей критичний період депривація потреб виражена значно сильніше, і

перемогти її, в силу відсутності синхронності в фізичному, психічному і соціальному розвитку, підлітку дуже важко.

У системі наукових досліджень підліткового періоду розвитку загально визнаними є дві основні закономірності:

- культурна сконструйованість підліткового віку як періоду розвитку;
- залежність протікання підліткової кризи від культурно-історичного контексту, оскільки отрочество є скоріше культурно-історичний конструкт, ніж психобіологічний феномен.

Зокрема Л. Виготський підлітковий вік поділяє на дві фази – негативну та позитивну: перша пов'язана з відмиранням минулих інтересів (звідси її протестний, негативний характер) та з процесами дозрівання, друга (фаза інтересів) характеризується появою якісно нового – інтересів, уявлень про себе тощо. «Криза незалежності» 13 років – це класичне уявлення про складне протікання підліткового віку, яке характеризується як непокорю, негативізмом, важковиховуваністю, негативним ставленням до вимог та опіки дорослих тощо.

Підлітковий вік не є однозначно кризовим.

Рано чи пізно місце, яке займає дитина в оточуючому її світі людських відносин, починає розумітися нею як таке, що не відповідає її можливостям, і вона прагне змінити його. Виникає відкрите протиріччя між способом життя дитини і її можливостями, які вже випередили цей спосіб життя. Підліток прагне знайти своє місце в більш широкому суспільному контексті, змінити стосунки, якими він пов'язаний зі своїм широкому суспільному контексті, змінити стосунки, якими він пов'язаний зі своїм безпосереднім оточенням.

Протягом відносно короткого періоду тіло підлітка зазнає кардинальних змін, що потребує реконструкції тілесного образу «Я» і побудови чоловічої або жіночої ідентичності. На думку Ст. Холла (автор теорії рекапітуляції) підлітковий період відтворює епоху хаосу, коли тваринні, антропоїдні, напівварварські тенденції зіштовхуються із вимогами соціального життя.

Біологічний смисл підліткової кризи представлений у роботах Ш.Бюллер у контексті проблеми пубертатності: підлітковий період – це період становлення статевозрілої людини. Психічні виявлення пубертатності, згідно із дослідженнями Ш.Бюллер, пов'язані із визріванням особливої біологічної потреби – потреби у доповненні, що виводить підлітка із стану задоволення, спокою та спонукає до пошуку і зближення із особами протилежної статі

Психосексуальний підхід, що пояснює кризу особливостями емоційної та особистісної сфери підлітків, які виявляються при статевій ідентифікації і прийнятті статево-рольової поведінки (З.Фройд).

Соціальний підхід, що пов'язує кризу підліткового віку із процесами вrostання індивідуальної психіки суб'єкта у нормативну культуру людства, яке переживається як «друге народження особистості» (Е.Шпрангер, Е.Еріксон, Л. Виготський).

Е.Шпрангер (автор культурно-психологічної концепції підліткового віку) наголошував, що змістом кризи підліткового віку є звільнення від дитячої залежності. Тому головною задачею психології є пізнання внутрішнього світу особистості, тісно пов'язаного із культурою та історією. Е.Еріксон стверджував, що психічне напруження, яке супроводжує формування цілісності особистості у підлітковому віці, залежить не лише від фізіологічного дозрівання, особистої біографії, але й від духовної атмосфери суспільства, в якому людина живе, від внутрішньої суперечності суспільної ідеології.

Когнітивний підхід, що вбачає причину кризи у якісних і кількісних змінах в системі мислення підлітків, які позначаються на особливостях світосприймання: розвивається здатність до абстрактного мислення і розширюється часова перспектива (Ж. Піаже, К.Левін).

Ж.Піаже, аналізуючи підлітковий період (від 11 – 12 років до 14 – 15 років), відзначив, що це період фундаментальної децентрації – дитина звільняється від конкретної прив'язаності до наданих у полі сприймання об'єктів і починає розглядати світ із позицій того, як його можна змінити. У цьому віці особистість

формує програму життя, що потребує розвитку гіпотетико-дедуктивного (формального) мислення.

Вікова криза підліткового розвитку має певні поведінкові вияви, що відображують суперечливі тенденції особистісного становлення:

- реакція емансипації: прагнення звільнитися від опіки дорослих, ігнорування або неприйняття суспільних цінностей (деклараційна критика, що не передбачає конструктивних пропозицій, меркантильне протиставлення молодших і старших поколінь);
- реакція групування: бажання зайняти потрібне місце у групі, що приносило б задоволення від взаємин із однолітками; створення референтних груп, у яких посилюється власна значущість, створюються умови для самоствердження;
- хобі-реакції – захоплення певним видом занять, що може спричиняти ігнорування шкільних, домашніх обов'язків.

Соціальна ситуація розвитку у підлітковому віці

Межі підліткового віку у віковій психології досить невизначені (від 9 – 11 до 14 – 15 років), що зумовлено, зокрема, і особливостями соціальної ситуації розвитку особистості у цей період онтогенезу.

Соціальна ситуація розвитку підліткового періоду полягає у формуванні якісно нової соціальної позиції особистості, що передбачає її свідоме ставлення до себе як до члена суспільства.

Підлітки долучаються до якісно нової системи взаємин, спілкування із однолітками і дорослими. Змінюється і фактичне місце підлітків у соціальних групах, перш за все – у сім'ї та серед однолітків.

Основні системи соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці:

- «підліток – дорослий», що зумовлює формування соціальної зрілості, визначення особливостей перехідного етапу від дитинства до дорослості;

- «підліток – одноліток», що визначає зміни у соціальних стосунках із однолітками, сприяє реалізації спроби досягти нового статусу, самоствердженню, накопиченню досвіду міжособистісної взаємодії у межах неформальної групи.

Домінування впливу сім'ї на ранніх стадіях онтогенезу у підлітковому віці поступово змінюється впливом групи однолітків, що є джерелом референтних норм поведінки і отримання певного статусу. Ці зміни відбуваються у двох напрямках, відповідно із задачами розвитку:

- 1) звільнення від батьківської опіки;
- 2) поступове входження у групу однолітків.

Системи соціальної ситуації розвитку можуть суперечити одна одній:

- одна із систем може переважати у життєдіяльності підлітка: спілкування із дорослими може приносити більше задоволення порівняно із спілкуванням із однолітками, і навпаки;
- моральні норми і цінності системи «підліток – дорослий» суперечать нормам і цінностям системи «підліток – одноліток».

Підлітковий період є складним етапом в онтогенезі особистості, що відрізняється характерними рівнями соціального дозрівання. Розрізняють три стадії розвитку підлітка.

1. Локально-примхлива стадія (10-11 років), на якій прагнення дитини до самостійності виявляється в локальних ситуаціях у вимогах визнання її дорослості старшими;

2. Право-значима стадія (12-13 років), що характеризується засвоєнням не лише обов'язків, але й прав у суспільстві;

3. Стверджуюче-дійова стадія (14-15 років), на якій розвивається готовність підлітка функціонувати у дорослому світі як повноправного члена суспільства.

Проблема визначення провідної діяльності підліткового періоду.

У процесі онтогенезу розгортається, ускладнюється, диференціюється багатопланова діяльність дитини, проте саме провідна діяльність визначає рівень функціонування психічних процесів.

Суперечлива психологічна природа підліткового віку та відмінності суб'єктивної орієнтованості підлітків на певні зразки дорослості зумовлюють різноплановість провідної діяльності перехідного періоду розвитку, щодо визначення якої у традиційній психології представлено три підходи:

- 1) суспільно-корисна діяльність;
- 2) суспільно-значуща діяльність;
- 3) інтимно-особистісне спілкування;

У дослідженнях Д.Фельдштейна в якості провідної діяльності визначається суспільно-корисна діяльність – діяльність, що спонукається мотивами особистої відповідальності перед суспільством та забезпечує розгорнуті відносини дитини як особливу форму їх долучення до суспільства і розвиток їх соціальної активності.

Аргументуючи визначення провідної діяльності у підлітковому віці, Д.Фельдштейн наголошує, що у дитини підліткового віку значно розширюється сфера діяльності, ускладнюються її види і форми. Підлітки беруть участь у навчально-пізнавальній діяльності, у суспільно-політичній, культурно-масовій роботі, у фізкультурно-спортивній та творчій діяльності (технічна і художня творчість), долучаються до організаторської і господарсько-побутової діяльності школи, до внутрішньошкільної та позашкільної суспільно-корисної діяльності. Гра також продовжує займати у цьому віці важливе місце, але підлітка цікавить уже не стільки процес гри, скільки можливість підняти з її допомогою свій престиж в очах однолітків.

Основне за обсягом місце у житті підлітка займає навчальна діяльність (підліток – школяр). Проте, залишаючись актуальною і значущою, ця діяльність

за психологічною роллю є лише однією із форм сукупної суспільно-корисної діяльності.

Підліток долучається до різних видів суспільно-корисної діяльності, що розширює сферу його соціального спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей і правил поведінки, формує моральні якості особистості.

Існування у підлітковому віці стійкої тенденції щодо вияву самостійності, самоствердження, самовираження спричиняє укріплення і поглиблення прагнення підлітків брати участь у соціально визнаних і соціально схвалюваних видах діяльності, що є значущими для всіх і забезпечують підлітку задоволення від усвідомлення своєї соціальної цінності. У такій діяльності відбувається розвиток адекватного їй мотиву – від бажання підлітка продемонструвати, виявити себе, коли інші виступають лише засобом задоволення.

Беручи участь у спільній діяльності разом із іншими людьми, підлітки вчаться оцінювати їхні ділові і моральні якості, а також у зіставленні з ними – оцінювати і свої власні можливості. Спілкуючись з людьми в різних колективах (трудовому, навчальному і т.д.), підлітки опановують нормами взаємин в них, а головне – умінням гнучко переходити від одного виду спілкування до іншого з урахуванням цих норм. Всі ці новоутворення призводять виникнення у підлітків рефлексії на власну поведінку всередині різних колективних взаємин, вміння оцінювати свою поведінку і своє «я» за певними критеріями.

Прагнення підлітків бути дорослим викликає протистояння з боку дійсності: виявляється, що гідного місця в системі стосунків з дорослими підліток ще зайняти не може (в цьому і полягає основна суперечливість періоду). Задовольнити основні вікові потреби підліток може лише у групі однолітків.

Інтимно-особистісне спілкування – один з видів спілкування, заснований на особистісній симпатії партнерів по відношенню один до одного, їхній взаємній зацікавленості у встановленні і підтримці довірчих відносин. Інтимно-особистісне спілкування припускає Я-Ти-контакт, високий ступінь довіри партнерові, взаємне глибоке саморозкриття.

Інтимно-особистісне спілкування активізується у випадку спільності цінностей співрозмовників, при цьому його змістом є співучасть партнерів по спілкуванню у проблемах один одного, що обумовлено взаєморозумінням думок, почуттів і намірів, а також наявністю обопільної симпатії. У підлітковому віці партнерами по інтимно-особистісному спілкуванню виступають друзі-однокурсники, друзі по двору, друзі по клубу, гурткам, секціям або командам, більш старші підлітки. Дорослі і діти, як правило, не сприймаються підлітками в якості суб'єктів інтимно-особистісного спілкування. До вищих форм інтимно-особистісного спілкування психологи відносять дружбу і любов.

Провідним мотивом соціальної поведінки підлітка є прагнення знайти своє місце серед однолітків референтної групи. Підліток максимально залежний від цінностей групи. Оцінки товаришів починають набувати більшого значення, ніж оцінки вчителів і дорослих. Спілкуючись, підлітки засвоюють моральні цінності, правила і норми поведінки, програють необхідні моделі рольової поведінки. Відсутність такої можливості часто призводить до соціальної неадаптованості і виявів девіантної поведінки.

Інтимно-особистісне спілкування з однолітками у підлітковому віці стає важливим специфічним каналом передавання інтимної інформації, значущої для розвитку підлітка (у тому числі психосексуального). За допомогою інтимно-особистісного спілкування із однолітками задовольняється потреба підлітка у пізнанні тих сфер дійсності, які його цікавлять і які із якихось причин не повністю задовольняються дорослими.

Інтимно-особистісне спілкування сприяє самоактуалізації особистості підлітка та підтриманню його психічного здоров'я.

Дискусії щодо визначення провідної діяльності у підлітковому віці далекі від завершення. У сучасній науковій літературі простежуються спроби віднайти аргументи щодо комбінованого визначення провідної діяльності підлітка (комплексного поєднання навчання як виду суспільно корисної діяльності та

інтимно-особистісного спілкування у практиці особистісного становлення підлітка або виявлення альтернативних підходів.

Центральні новоутворення підліткового періоду.

На фоні розвитку провідної діяльності відбувається розвиток центральних новоутворень віку, що охоплюють усі сторони суб'єктивного розвитку: зміни відбуваються у моральній сфері, у плані розвитку вищих психічних функцій, в емоційній сфері.

У моральній сфері підлітків, що ще не має опори на моральні переконання і світогляд особистості, О.Дарвіш відзначає дві особливості:

- переоцінка моральних цінностей;
- стійкі «автономні» моральні погляди, судження і оцінки, що не залежать від випадкових впливів, проте можуть змінюватися під впливом однолітків.

Л.Виготський центральним і специфічним новоутворенням підліткового віку вважав почуття дорослості – суб'єктивне переживання підлітком своєї дорослості, готовності бути повноправним і рівноправним учасником групи, що виявляється у поглядах, оцінках, у стратегіях поведінки і у стосунках із однолітками і дорослими.

Відзначають такі вияви розвитку дорослості у підлітка:

- наслідування зовнішніх виявів поведінки дорослих (заперечення своєї приналежності до дітей, прагнення бути схожим на дорослого зовні, набуття їх особливості, уміння і привілеї);
- орієнтація на якості дорослого (наприклад, у хлопчиків – сила, сміливість, воля тощо);
- дорослий як зразок діяльності (розвиток соціальної зрілості в умовах співпраці дорослих і дітей, що формує почуття відповідальності, прагнення піклуватися про інших тощо);
- інтелектуальна дорослість (прагнення щось знати і вміти; становлення домінуючої спрямованості пізнавальних інтересів, пошук нових видів і форм

соціально-значущої діяльності, що здатні створювати умови для самоствердження сучасних підлітків).

Основними детермінантами розвитку самосвідомості підлітків є прагнення до самопізнання, зміст якого виявляється в індивідуалізації, наслідуванні тощо.

У самооцінці підлітків виявляються егоцентризм (неадекватно високий рівень сконцентрованості на власній особистості, що спричиняє переоцінку своїх можливостей, надмірне честолюбство, самовпевненість), впевненість у собі, цінність образу фізичного «Я» (уявлення про себе із позицій наявних еталонів чоловіка або жінки).

Девіантна поведінка у підлітковому віці

Девіантна поведінка особистості – це стійка поведінка особистості (групи), що не відповідає офіційно встановленим або фактично укладеним у цьому суспільстві нормам, завдає реальної шкоди суспільству або самій особистості (групі), супроводжується соціальною дезадаптацією і приносить приховану вигоду її носію (особистості, групі).

Девіантна поведінка, за визначенням Ю.Клейберга, є специфічним способом змінення соціальних норм і очікувань за посередництвом демонстрації ціннісного ставлення до них. Для цього людина використовує власні прийоми самовираження: сленг, стиль, символіку, моду, манери, вчинки тощо. Девіантні дії виступають:

- в якості засобу досягнення значущої мети;
- як спосіб психологічної розрядки, заміщення блокованої потреби і переключення діяльності;
- як самоціль, що задовольняє потребу у самореалізації і самоствердженні.

З погляду соціально-нормативного критерію провідним показником адекватності поведінки є рівень соціальної адаптації особистості (рівновага між цінностями, особливостями індивіда і правилами, вимогами оточуючого його соціального середовища). Дезадаптація – це стан зниженої здатності (небажання,

невміння) приймати і виконувати вимоги середовища як особисто значущі, а також реалізовувати свою індивідуальність в конкретних соціальних умовах. Девіантна поведінка школяра може носити характер як соціальної, так і шкільної дезадаптації. У структуру шкільної дезадаптації, разом з такими її виявами, як неуспішність, порушення взаємостосунків з однолітками, емоційні порушення, входять і поведінкові відхилення (дисциплінарні порушення, прогули, гіперактивна поведінка, агресивна поведінка, опозиційна поведінка, куріння, хуліганство, крадіжки, брехня). Ознаками більш масштабної соціальної дезадаптації в шкільному віці можуть виступати: регулярне вживання психоактивних речовин (летючі розчинники, алкоголь, наркотики), сексуальні девіації, проституція, бродяжництво, здійснення злочинів.

Останнім часом спостерігається поява нових форм девіантної поведінки школярів, пов'язаних із залежністю від латиноамериканських серіалів, комп'ютерних ігор або релігійних сект.

Виділяються три основні групи девіантної поведінки:

1) антисоціальна (делінквентна) поведінка – дії особистості, що відхиляються від встановлених в цьому суспільстві в даний час законів, загрожують благополуччю інших людей або соціальному порядку і кримінальні в своїх крайніх виявах.

Сукупність зовнішніх умов і внутрішніх причин, які викликають делінквентну поведінку:

- соціальні умови (слабкість влади, недосконалість законодавства, соціальні катаклізми, низький рівень життя)
- мікросоціальна ситуація: асоціальне і антисоціальне оточення (алкоголізм батьків, асоціальна і антисоціальна сім'я або компанія); бездоглядність; багатодітна і неповна сім'я; внутрішньосімейні конфлікти тощо.

У молодшому шкільному віці (6-11 років) делінквентна поведінка може виявлятися в таких формах: насильство по відношенню до молодших дітей або однолітків, жорстоке поводження з тваринами, дрібне хуліганство, нищення

майна, підпал, порушення шкільних правил і дисципліни, прогули уроків, втечі з дому, брехливість і крадіжки.

У підлітків переважають: хуліганство, крадіжки, пограбування, вандалізм, фізичне насильство, торгівля наркотиками і зброєю, рекет, сутенерство, шахрайство, напад на бізнесменів і іноземців. За статистикою велика частина злочинів, зроблених підлітками, – групові. У групі знижується страх покарання, різко посилюються агресія і жорстокість, знижується критичність до подій і до себе.

2) асоціальна (аморальна) поведінка – це ухилення від виконання морально-етичних норм, що безпосередньо загрожує благополуччю міжособистісних відносин. Вона може виявлятися як агресивна поведінка, сексуальні девіації (безладні статеві зв'язки, проституція і ін.), залучені в азартні ігри на гроші, бродяжництво.

Характерним виявом асоціальної поведінки є агресія – (від лат. «agressio» – напад) – мотивована, деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам існування людей в суспільстві, завдає фізичної шкоди об'єктам нападу, а також моральний збиток живим істотам (негативні переживання, стан напруженості, пригніченості, страху тощо). Основними формами агресивної поведінки є: фізична агресія; негативізм, спрямований проти керівництва і встановлених правил; підозрілість; вербальна агресія – вираз своїх відчуттів через чвари, образи, приниження; аутоагресія – агресія, спрямована на самого себе.

Характер агресивної поведінки багато в чому визначається віковими особливостями людини. У дітей частіше зустрічаються бродяжництво, шкільні прогули, агресивна поведінка, лихослів'я, брехня, крадіжка, жебрацтво. У молодшому шкільному віці агресія частіше виявляється по відношенню до більш слабких учнів у формі насмішок, тиску, лайок, бійок.

Гостріше всього постає проблема агресивної поведінки у підлітковому віці, коли посилюються: негативізм, демонстративна поведінка; неадекватна

самооцінка, неадекватний рівень домагань; підвищена емоційна напруженість і тривожність; неадекватне уявлення підлітків про місце в сім'ї, про відношення до них однолітків і т.п.

У підлітковому віці найбільш поширені втечі з дому, бродяжництво, шкільні прогули або відмова від навчання, брехня, агресивна поведінка, проміскуїтет (безладні статеві зв'язки), графіті (настінні малюнки і написи непристойного характеру), субкультуральні девіації (сленг, шрамування, татування). Специфічною особливістю агресивної поведінки в підлітковому віці є його залежність від групи однолітків на фоні краху авторитету дорослих. У цьому віці бути агресивним часто означає «здаватися або бути сильним».

Агресивна поведінка підлітків постає і як засіб задоволення потреб в спілкуванні; самовираженні і самоутвердженні; відреагуванні на неблагополучну обстановку в сім'ї і на жорстоке ставлення з боку батьків; досягнення значущої мети. Таким чином, в підлітковому віці агресивна поведінка є своєрідним захисним механізмом. Більш того, в процесі соціалізації особистості агресивна поведінка виконує ряд важливих функцій. У нормі вона звільняє від страху, допомагає відстоювати свої інтереси, захищає від зовнішньої загрози, сприяє адаптації, виступає джерелом активності індивіда, його творчого потенціалу і прагнення до досягнень.

Оскільки в сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію істотний вплив на формування агресивної поведінки здійснюють такі чинники: низький ступінь згуртованості сім'ї; конфліктність; неадекватний стиль сімейного виховання. Форми вияву агресії в сім'ї різноманітні: пряме фізичне або сексуальне насилля, холодність, образи, негативні оцінки, придушення особистості, емоційне неприйняття дитини.

3) Аутодеструктивна (саморуйнівна поведінка) – це поведінка, що відхиляється від медичних і психологічних норм та загрожує цілісності і розвитку самої особистості.

Саморуйнівна поведінка в сучасному світі постає в наступних основних формах: суїцидальна поведінка, харчова залежність, хімічна залежність (зловживання психоактивними речовинами), фанатична поведінка (наприклад, залучення в деструктивно-релігійний культ), аутична поведінка, віктимна поведінка (поведінка жертви), діяльність з ризиком для життя (екстремальні види спорту, перевищення швидкості).

Специфікою аутодеструктивної поведінки в підлітковому віці є її опосередкованість груповими цінностями. Група, в яку включений підліток, може спричиняти такі форми аутодеструкції: наркозалежну поведінку, комп'ютерну залежність, харчові аддикції, рідше – суїцидальну поведінку.

Для підлітків найбільш характерний демонстративний суїцид. Він не пов'язаний з бажанням померти, а є способом звернути увагу на свої проблеми, покликати на допомогу, вести діалог, спроба своєрідного шантажу. Самогубство спонукається гнівом, страхом, бажанням покарати себе або інших. А. Лічко відзначає, що лише у 10% підлітків є істинне бажання накласти на себе руки, в 90 % – це крик про допомогу. Загалом можна говорити про значний вплив на суїцидальну поведінку підлітків міжособистісних відносин із однолітками

Криза ідентичності як нормативна криза юності.

Межа переходу від підліткового до юнацького віку дуже умовна і за різними схемами періодизації припадає на різний вік. Психологи розходяться у визначенні вікових меж юності. У західній психології взагалі переважає тенденція до об'єднання отроцтва та юності у єдиний віковий період, що називають періодом дорослішання (adolescence), змістом якого є перехід від дитинства до дорослості, а його межі можуть сягати від 12-14 до 25 років.

У вітчизняній науці прийнято розглядати юність як самостійний період розвитку людини, особистості та індивідуальності. Юнацький період триває від 16 до 23 (25) років. Перехід від дитинства до дорослості поділяється на два етапи: підлітковий вік (отроцтво) та юність ранню (16-18 років) та пізню (18 – 23(25) років). Однак, хронологічні межі цих вікових груп часто визначають по-різному.

Наприклад, у вітчизняній психіатрії вік від 14 до 18 років вважають підлітковим, а в психології 16-18-річних вважають юнаками.

Юнацький період визначає фазу переходу від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, що передбачає завершення фізичного дозрівання і досягнення соціальної зрілості.

Анатомо-фізіологічні особливості розвитку у період ранньої юності.

У період ранньої юності завершується головна фаза біологічного розвитку: закінчується формування скелета, відбувається наближення піку загальносоматичного розвитку (19-21 рік), піку динамічності процесів збудження і гальмування у корі головного мозку, що спричиняє увагу юнаків до оцінки власного фізичного розвитку, гіперувагу до власної зовнішності.

Активними в юності є фізіологічні потреби, серед яких виокремлюються потяги до фізичної і сексуальної активності. Відбувається усвідомлення юнаками своєї фізичної сили, здоров'я і привабливості.

До 15 років в основному завершується дозрівання кори великих півкуль і формування нейронного апарату всіх ділянок головного мозку, що створює передумови для розвитку психофізіологічних, психічних та інтелектуальних функцій (фронтальне підвищення функціонального рівня психомоторних характеристик, уваги, пам'яті, мислення).

Анатомо-фізіологічні особливості розвитку у період ранньої юності означають початок стадії фізичної зрілості – відносно стабільної стадії фізичного розвитку.

Період раннього юнацького віку (16-18 рр.) – завершальний етап первинної соціалізації. Це надзвичайно складна, суперечлива та визначальна стадія життєвого шляху особистості. І.С. Кон визначає юнацький вік як «фазу переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема статевого, дозрівання, а з іншого – досягнення соціальної зрілості».

Е.Ериксон визначає юнацький вік як період «нормативної кризи», в процесі якої особистість набуває ідентичності (психосоціальної тотожності). Для цього юнак має оцінити свої сильні і слабкі сторони, навчитися використовувати їх для отримання чіткого уявлення суб'єкта про себе і свої майбутні перспективи.

Вікова криза 17 років виникає на межі шкільного і нового дорослого життя. Кризу юності пов'язують із становленням авторства власного життя (17 – 21 рік), із вступом до самотійного життя.

У симптомокомплексі кризи 17 років провідними негативними ознаками залишаються впертість і негативізм, зниження сили яких є одними із показників закінчення офіційного та неофіційного дитинства.

У кризі юності молоді люди зустрічаються із кризою смислу життя, що зумовлює:

- пошук власного місця у системі соціальних стосунків;
- критичне сприймання спільного із дорослими життєвого простору;
- прагнення до самовизначення (професійного, особистісного, індивідуального) та самореалізації;
- актуалізацію потреби у самоповазі;
- юнацький максималізм як насторожене, або заперечне, скептичне ставлення до різнопланових компромісів.

З точки зору вітчизняної психології центральним новоутворенням раннього юнацького віку є особистісне самовизначення, що постає як потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. У західній психології для позначення цього феномена використовують поняття «ідентичність» – усвідомлена індивідом самототожність.

За визначенням Е.Ериксона ідентичність – це психосоціальна тотожність, суб'єктивне почуття особистої самототожності і безперервності (сталості), яке дозволяє особистості усвідомлювати себе у своєму ставленні до навколишнього середовища і визначає систему ідеалів, життєвих перспектив, цінностей,

соціальних ролей із відповідними формами поведінки. Е.Ериксон стверджує, що ідентичність індивіда ґрунтується на двох спостереженнях, які існують водночас: відчутті тотожності самому собі та неперервності свого існування в часі і просторі й усвідомленні того факту, що твої тотожність і неперервність визнаються оточуючими.

«Я – той самий» – це певна «константність особистості», тобто стійка тотожність суттєвих індивідуальних рис, інтеграція їх в узагальнене узгоджене уявлення про себе («образ Я»), послідовність і смислова наступність внутрішнього світу, безперервність у часі персональної історії та індивідуального досвіду переживань. Шлях становлення такої самототожності у ранньому юнацькому віці лежить через узагальнення, кристалізацію дитячих переживань та ідентифікацій, рольового досвіду та досвіду соціальних впливів, оцінок та очікувань оточуючих.

Стабільність ідентифікації забезпечує здатність людини досягати гармонійного співвідношення між власним уявленням про себе і уявленнями інших, між соціальним і індивідуальним «Я». Але процес адаптації – це динамічний процес, який може супроводжуватися психосоціальною кризою – неминучим етапом на шляху саморозвитку особистості до отримання нової, зрілої. Альтернатива ідентичності – плутанина ідентичності, яка й призводить до девіантної поведінки і міжособистісних конфліктів.

Е.Ериксон вважає, що криза ідентичності включає ряд протистоянь:

- визначена чи розпливчаста часова перспектива,
- впевненість у собі чи сором'язливість,
- експериментування з різними ролями чи фіксація на одній ролі,
- здатність до навчання чи параліч діяльності,
- сексуальна поляризація чи бісексуальна орієнтація,
- взаємини лідер – послідовник чи невизначеність авторитетів,
- ідеологічна переконаність чи заплутаність системи цінностей.

Чим успішніше юнак подолає кризу, тим легше йому буде справитися з подібними переживаннями у майбутньому.

На цьому шляху можуть виникати певні невдачі:

- рольове змішування (молода людина не здатна завершити психосоціальне самовизначення, що спонукає її повернутися на більш ранній етап розвитку);
- дифузія часу (порушення сприйняття часу, що виявляється двояко: або виникає відчуття цейтноту, або відчуття розтягнутості й пустоти часу, нудоти й нікчемності існування);
- застій в роботі (порушення працездатності, зажуреність у непотрібні речі, справи на шкоду всім іншим заняттям, нездатність ні продовжувати освіти, ні вибрати роботу);
- негативна ідентичність (заперечення до всіх передбачуваних ролей і цінностей, орієнтацій на «протилежне» небезпечний, шкідливий, небажаний зразок, від якого наполегливо застерігають. Юнаки можуть обрати негативну», асоціальну ідентичність, яка призводить до девіантної поведінки. Остання є втечею від проблем дорослого життя в алкоголь, наркотики, кримінальні угруповання, релігійні секти тощо. Головним завданням, що постає перед особистістю у ранній юності, за Е.Еріксоном, є формування почуття ідентичності на противагу рольової невизначеності особистісного «Я». Відсутність особистісної ідентичності (криза ідентичності) часто пов'язана з нездатністю юнаків обрати професію та продовжити освіту. Така рольова невизначеність, відсутність усвідомлених цілей та пізнавальних інтересів призводять до появи тривоги, почуття безпорадності та непотрібності.

Значної уваги заслуговують ідеї Дж. Марсія, який запропонував свій підхід структурного аналізу ідентичності. Дж.Марсія визначив ідентичність як структуру его – внутрішню, самотворчу, динамічну організацію потреб, здібностей, переконань і індивідуальної історії. Він висунув припущення, що

ідентичність виявляється через «вирішення проблем»: вирішення кожної, навіть незначної життєвої проблеми робить певний внесок у досягнення ідентичності, підвищує усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, цілеспрямованості і усвідомленості свого життя.

Дж. Марсія виділив чотири статуси існування особистісної ідентичності. Досягнута ідентичність. Цей статус притаманний людині, яка пройшла період кризи самовизначення та сформувала певну сукупність значимих для неї цілей, цінностей і переконань.

- Мораторій. Цей статус має людина, яка перебуває в стані кризи ідентичності і активно намагається вирішити її, використовуючи різні варіанти. Така людини постійно знаходиться в стані пошуку інформації, яка потрібна для вирішення кризи.

- Дострокова (передчасна) ідентичність. Цей статус має людина, яка ніколи не переживала стану кризи ідентичності, але володіє певним набором цілей, цінностей та переконань. Ці елементи формуються відносно рано, але не в результаті самостійного пошуку і вибору, а внаслідок ідентифікації з батьками або іншими значимими людьми.

- Дифузна ідентичність. Такий стан ідентичності характерний для людей, які не мають міцних визначених цілей, цінностей і переконань та які не намагаються активно сформувати їх.

Соціальна ситуація розвитку у ранньому юнацькому віці

Соціальна ситуація розвитку даного вікового періоду неоднорідна. Специфічною задачею ранньої юності є прагнення соціального і особистісного самовизначення, що передбачає орієнтування і визначення свого місця у світі дорослих.

Характерним є розширення діапазону соціальних ролей, їх якісне поглиблення. Розширюється діапазон громадсько-політичних ролей та пов'язаних з ними інтересів і відповідальності: в 16 – отримання паспорта, у 18 – виборче право і право на створення сім'ї. Однак зберігається залежність від

дорослих, зокрема в матеріальному плані, що зумовлює потребу в автономії від дорослих.

Перехід від несамотійного, залежного дитинства до самотійної та відповідальної дорослості торкається усіх аспектів життя, супроводжується внутрішніми і зовнішніми протиріччями процесу становлення ідентичності та «Я-концепції» в цей період. Все це знаходять своє відображення у теоретичних підходах до аналізу юнацького віку, ключовим питанням у яких є проблема самовизначення у юнацькому віці.

Основними напрямками виявлення нової соціальної ситуації розвитку у період ранньої юності є такі:

- 1) переосмислення власної значущості в системі соціальних відносин;
- 2) пошук сенсу життя як заключна фаза становлення особистості, що спричиняє виокремлення проблеми набуття ідентичності та перспектив подальшого розвитку власного «Я»;
- 3) зорієнтованість на здобуття статусу самотійної дорослої людини;

Основними тенденціями спілкування сучасного юнацтва є такі:

- 1) широта і різноманітність спілкування і контактів з однолітками: від численних приятельських компаній до вузьких, зазвичай парних, інтимно-особистісних відносин.

Юнацька дружба – перша самотійно обрана прив'язаність, яка передуює коханню з притаманною йому високою емоційністю та безкомпромісністю.

Передумовою дружби стає усвідомлена потреба в ній, обумовлена відчуттям самотності та дефіцитом емоційного тепла; а іноді дружба поступово виростає з товариських відносин.

- 2) Виникнення першої любові і сексуальної прихильності.

Почуття першої любові надзвичайно сильні, яскраві, значимі в житті юнацтва, але водночас характеризуються нестійкістю, залежністю від ситуації, поверховістю.

3) Поява юнацької субкультури, що, на думку І.С. Кона, являє собою єдність того, що і як юнацтво сприймає і засвоює з культурної спадщини минулих поколінь, і того нового, що кожне молоде покоління створює самотійно.

Найбільше яскраво юнацька субкультура виявляється в сфері дозвілля (ставлення до літератури, театру, кіно, музичні смаки), молодіжної моди і молодіжного сленгу. Усі ці вияви юнацької субкультури різноманітні, багатогранні і мінливі, але їх поєднує загальний соціально-психологічний зміст, що відбивається на особистісному рівні: вони виконують сигнальну, знакову функцію, сприяють згуртованості молодіжної спільності і виникненню в окремих особистостей почуття належності до цієї спільності, почуття «ми»

Навчально-професійна діяльність як провідна діяльність раннього юнацького періоду

Провідною діяльністю юнаків є навчально-професійна діяльність, що спрямована на підготовку до подальшої діяльності суб'єкта, його професійне самовизначення.

Професійне самовизначення юнаків – багатоплановий процес, що можна розглядати з різних позицій:

- 1) як процес поетапного прийняття рішення, за посередництвом якого юнак формує баланс між своїми нахилами і потребами суспільства;
- 2) як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

У професійному самовизначенні особистості виокремлюються декілька етапів, серед яких попередній вибір професії і практичне прийняття рішення (визначення рівня кваліфікації майбутньої професії, обсягу та часу підготовки до неї, вибір конкретної спеціальності) охоплюють весь період ранньої юності. Вибір професії відображає рівень особистісних домагань, який є виявом

передусім власних об'єктивних можливостей, тобто професійне самовизначення безпосередньо стимулює особистісну самореалізацію.

Нова соціальна позиція старшокласників змінює для них значущість учіння: значно підвищується інтерес до навчання, змінюється мотивація. Старшокласники починають розглядати навчання як необхідну базу, передумову майбутньої професійної діяльності. Саме тому їх цікавлять переважно ті предмети, які будуть потрібні у подальшому житті.

Навчальна діяльність школярів старшого шкільного віку тісно пов'язана з вибором майбутньої професії, становленням професійних інтересів. Відповідно до цього змінюється і мотивація навчальної діяльності. Якщо підлітки обирають професію відповідно до своїх уподобань та інтересів до окремих навчальних предметів, то юнаки вже обирають предмети відповідно до майбутньої професії. Таким чином, простежується вибірковість пізнавальних мотивів, що може призвести до суттєвого зниження інтересу до окремих предметів на користь майбутніх спеціалізованих знань.

Навчально-пізнавальний мотив (інтерес до способів добування знання) удосконалюється як інтерес до методів теоретичного й творчого мислення. Старшокласників цікавить участь у шкільних наукових товариствах, застосування дослідницьких методів на уроках. Істотно розвиваються мотиви й способи самоосвітньої діяльності. На цьому етапі самоосвіти домінують цілі, пов'язані з життєвими перспективами, вибором професії й самовихованням. Ці мотиви самоосвіти викликають принципово нові способи самоосвітньої діяльності:

- усвідомлення школярем особливостей своєї навчальної діяльності й власної особистості,
- співвіднесення їх з вимогами суспільства, оцінка цих особливостей,
- пошук і вироблення нових способів пізнавальної діяльності,
- вироблення нових особистісних позицій, усвідомлення самоосвіти як особливої діяльності,

- співвідношення завдань і способів самоосвіти, розгорнуті самоконтроль і самооцінка, що виражаються в самоплануванні й розумному самообмеженні своєї діяльності.

Відносини з учителем у старших класах школи стабілізуються. Майбутнє закінчення школи, іспити підсилюють ділову орієнтацію школярів у відносинах із учителем. Разом з тим зростає прагнення школярів до поважних форм контролю з боку вчителя. У ряді випадків зростає вимогливість і критичність старшокласників стосовно вчителя.

Новоутворення раннього юнацького віку умовно можна поєднати у групи:

1. Комплекс новоутворень, пов'язаних із самовизначенням.

Головною характеристикою віку є життєве, професійне та особистісно-сміслові самовизначення, потреба у ньому та готовність до нього, прагнення і здатність зайняти позицію самостійного суб'єкта самовизначення.

2. Комплекс новоутворень, пов'язаних з народженням «життєвої перспективи»: здатність будувати свої життєві плани; усвідомлення свого місця у майбутньому (самовизначення у цілях і перспективах свого життя).

Юнака традиційно прийнято розглядати як особистість, що «стоїть на порозі» дорослого життя, сповненого планів та сподівань, зверненого у майбутнє. Перспективу у часі, план уявлень про майбутнє життя психологи розглядають як одну з центральних у старшому шкільному віці інстанцій, що опосередковує діяльність та впливає на зміст та функціонування мотиваційно-потребової сфери особистості.

Життєвий план відіграє надзвичайно важливу роль у становленні мотиваційно-потребової сфери, піднімаючи особистість на новий, більш високий рівень розвитку. Усвідомлення свого місця у майбутньому, своєї життєвої перспективи Л. Божович вважала центральним моментом психічного та особистісного розвитку в цьому віці. Л. Божович дуже влучно назвала юнацтво «людьми, що дивляться в майбутнє», тому що перед ними вже сьогодні постають

найважливіші питання: «Хто я?», «Який я?», «Що я можу?», «Що я хочу?» – відповідей на які безпосередньо залежить майбутнє доросле життя.

У зв'язку з цим І. Кон характеризує юність як період «відкриття Я», усвідомлення свого внутрішнього світу, своїх психологічних якостей і можливостей. Самого себе, і все, що навколо відбувається, юнацтво усвідомлює, осмислює й оцінює з погляду перспектив подальшого самостійного життя, яке виявляється в спілкуванні і взаєминах зі старшими й однолітками, у ставленні до навчання і навчальних предметів.

Чим більш соціально зрілим є юнак, тим більше його прагнення спрямовані в майбутнє, тим активніше формуються у нього мотиваційні настанови, пов'язані з перспективою життя.

3. Комплекс новоутворень, пов'язаних із розвитком мотиваційної сфери: мрії і ідеали, ціннісні орієнтації, стійкий світогляд.

У ранній юності основними є потреби в самореалізації, самовираженні, з'ясуванні сенсу життя. На основі нової мотивації розвитку відбуваються суттєві зміни у змісті і співвідношенні провідних мотиваційних тенденцій. Передусім це виявляється в упорядкуванні, інтегруванні системи потреб і світогляду, який активно формується в цей період, більше уваги приділяється прогнозуванню наслідків запланованих дій і вчинків не тільки з прагматичних, а й з морально-етичних, духовних позицій. Ускладнення і розширення з віком мотиваційного поля створює передумови для більш обґрунтованого прийняття рішень і формування намірів, наслідком чого є осмислена й адекватна поведінка.

Старші школярі не просто пізнають навколишню дійсність, у них виникає потреба сформувати власні погляди на мораль, на світ, ставлення до нього, розібратись у своїх особистісних і життєвих проблемах. У ранній юності вже сформовані важливі внутрішні умови для пошуку сенсу життя (потреба в сенсі життя, інтелектуальні можливості, світогляд, стійкість переживань тощо), однак ще відсутні засоби для його здійснення.

У ранньому юнацькому віці інтенсивно формується світогляд – система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини. Засвоєні раніше моральні норми, ідеали, принципи, правила поведінки інтегруються у цілісну систему, яка дає змогу не тільки зрозуміти навколишній світ, а й оцінити його, знайти себе в ньому, визначити своє ставлення до нього та сенс свого життя.

Формування світогляду включає в себе:

- соціальну орієнтацію особистості – усвідомлення своєї належності до соціальної спільноти (національної, професійної, вікової),
- вибір свого майбутнього соціального становища та шляхів його досягнення,
- усвідомлення себе суб'єктом життєдіяльності, здатним самостійно діяти і приймати рішення на основі свідомо поставленої мети і попередніх рішень,
- все більш глибоке усвідомлення себе як особистості з відповідною системою ставлень до світу, людей та до себе.

Провідна роль у світогляді юнаків належить ідеалам, які набувають спонукальної сили, стають мотивами діяльності. Якщо ідеалом підлітка є конкретна людина, яка викликала в нього яскраві враження, то у ранній юності відбувається перехід до узагальненого ідеалу, що є важливим етапом у розвитку особистості.

Під впливом світогляду виникає досить стійка ієрархічна система цінностей, яка зумовлює погляди, переконання і розвиток життєвих перспектив юнаків. Ціннісні орієнтації стають елементами структури особистості та характеризують змістовну сторону її спрямованості. У ряді досліджень відмічається, що юнацький вік сенситивний, тобто сприятливий для розвитку ціннісних орієнтацій як стійкої якості особистості, що сприяє становленню світогляду учнів, їх ставленню до оточуючої дійсності, є необхідною умовою формування зрілих життєвих планів, особистісного й професійного самовизначення.

4. Комплекс новоутворень, пов'язаних оформленням моральної сфери: виникнення і розвиток морального світосприйняття, нова ступінь у розвитку

моральної свідомості – ступінь свідомих моральних переконань, формування моральної стійкості, моральних і громадянських якостей особистості

Ранній юнацький вік можна вважати сензитивним щодо розвитку вищих, зокрема, моральних почуттів. Новоутворення психічного розвитку юнаків (більш високий рівень інтелектуального розвитку, цілісний Я-образ, самовизначення у життєвих і професійних планах) сприяють засвоєнню моральних моделей поведінки та закономірно готують якісно новий етап розвитку моральної свідомості – оволодіння мораллю як основою взаємин між людьми. Але такі вікові особливості, як затримка у становленні понятійного мислення, недостатній розвиток вольової сфери, відсутність досвіду моральної поведінки, критичність по відношенню до інших негативно впливають на стійкість і глибину емоційно-моральних ставлень старшокласників.

5. Важливим новоутворенням віку є формування нового рівня самосвідомості та її специфічних рис – активного формування Я- концепції, системи власних цінностей, рефлексивності, збільшення уваги до особистісних переживань та в цілому інтересу до власного психічного життя.

Розвиток інтересу до власного «Я» призводить до змін у характері становлення й структурі Я- концепції. У ранньому юнацькому віці (16-18 років) відбувається формування стійких уявлень про себе. Важливими новоутвореннями цього віку є здатність формувати поняття про себе на основі пізнання інших людей, свідомо орієнтація на дорослого як джерело знань, умінь, нормативних критеріїв успішної діяльності, які необхідно опанувати тощо

Особистісне та професійне самовизначення у період раннього юнацького віку

Основним новоутворенням у ранньому юнацькому віці є особистісне та професійне самовизначення. Зазначають, що основним особистісним новоутворенням раннього юнацького віку є не саме самовизначення – особистісне, професійне (ширше – життєве), а психологічна готовність до нього, що передбачає:

- 1) сформованість на високому рівні психологічних структур, насамперед самосвідомості,
- 2) розвиток мотивів та потреб, серед яких центральне місце займають моральні установки, ціннісні орієнтації і часові перспективи,
- 3) розвиток і усвідомлення своїх здібностей і інтересів,
- 4) формування стійких уявлень про свої обов'язки і права по відношенню до суспільства, інших людей, розуміння обов'язку, відповідальності, вміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами сучасності в надавати їм оцінку тощо.

У віковому аспекті самовизначення є афективним центром життєвої ситуації та особистісним новоутворенням раннього юнацького віку, що пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе членом суспільства, із необхідністю вирішувати проблеми майбутнього.

Головною соціальною і особистісною задачею цього періоду є вибір професії, що здійснюється на основі широких соціальних мотивів. Юнацький вік включає в себе такі етапи самовизначення як попередній вибір професії, який будується на сфері інтересів юнака («Що подобається», «Що люблю»), а також на його здібностях («Що гарно виходить»), і нарешті на ціннісній сфері юнака («Хочу допомогти, тому, що...»).

Активні роздуми юнаків над своїм майбутнім здебільшого мають наслідком сформовану спрямованість щодо вибору професії. Але ця спрямованість ще нестійка і багатьом із них властиві різноманітні вагання (одночасний інтерес до кількох професій, конфлікт між прагненнями і здібностями, між ідеалізованим баченням майбутньої професії та реальними перспективами тощо).

У цьому віці відбувається особистісне самовизначення юнаків.

М.Гінзбург інтерпретує проблему самовизначення в контексті уявлення про ціннісно-сміслову природу особистісного самовизначення. Рівень особистості – це рівень ціннісно-сміислової детермінації, рівень існування у світі

змістів і цінностей. Наявність інтересу до сенсу життя і його обговорення, на думку М.Гінзбурга, свідчить про активний хід процесу самовизначення; їхня відсутність – про його спотворення. Потреба в сенсі життя характеризує дорослі форми поведінки і тому є ознакою процесу формування особистості, становлення людського «Я».

Зміст особистісного самовизначення реалізується через сенсотворення – формування у старшокласників загальних уявлень про сенс життя, пошук сенсу власного існування; мотивацію – спонукання до спрямованої діяльності особистості; самореалізацію і самовираження – свідоме утвердження особистістю власної позиції в певних проблемних ситуаціях. Центральним моментом в особистісному самовизначенні юнаків і дівчат є усвідомлення себе суб'єктом самопізнання, самозміни, самовдосконалення.

Юнацька субкультура та її характеристики

Субкультура (лат. sub – під і cultura – культура) – це особлива сфера культури, цілісне утворення всередині пануючої культури, що відрізняється власною системою цінностей, звичаями, нормами, традиціями.

Поняття «молодіжна субкультура» підкреслює відносну самостійність і вікову специфіку молодіжної «частини» культури суспільства. Це виражається, зокрема, у своїй мові(сленгу), своїй манері одягатися, своєму зовнішньому вигляді, своєму стилі спілкування, своєму «погляді на світ», своєму мистецтві, своїх ритуалах і обрядах тощо. При цьому – головний критерій цінності, вікової культурної ідентичності – відмінність від аналогічних моделей «дорослої», домінуючої в суспільстві культури.

Поняття «молодіжна контркультура» означає такий стан субкультури, в якому її відмінність від «дорослої» доведена до стану протилежності, ціннісного протиставлення і агресивного неприйняття.

Молодіжна субкультура як цілісна система цінностей, установок, моделей поведінки певної соціальної групи (молоді) у межах домінуючої культури є наслідком свідомого пошуку юнаками нової ідентичності, вибудовування свого

стилю життя. Виникнення молодіжних субкультур зумовлене соціальними, політичними, психологічними та духовними чинниками, найголовніший з яких – неадекватність суспільного буття потребам молоді, духовна самотність.

Історичні етапи еволюції молодіжної субкультури.

- 1 етап. 40-і – поч. 50-х рр. XX ст. Історично перша субкультурна група – затіс була викликом безправної негритянської молоді пануючій білій культурі, виявом неприйняття її норм. Музичне вираження зутіс – джаз. Історично першою білою молодіжною субкультурою стали байкери (чи рокери) – мотоциклісти, носії антицінностей, тобто того, що в суспільстві вважалося низьким і незаконним (люмпенське молодіжне «плем'я».)

- 2 етап. Друга пол. 50-х р. р. Поява нового музичного феномену «рок-н-ролу». Музика, що спирається на нову електронну техніку, стала головним засобом «протесту» і досягнення свободи від суспільства. Тоді ж починає розвиватися «спортивний» напрям молодіжної культури – «серфери».

- 3 етап. 60-і роки. Це період розквіту молодіжної культури, поява найбільш характерних і репрезентативних для цього періоду напрямів субкультури : «моди», «психоделисти», «хіппі», «скинхедз».

- 4-й етап. 70-і – 80-і роки. Поява музичного стилю «хеві-метал» («металісти»), «панк-культури», нового субкультурного стилю «хіп-хоп», що розвивається в двох своїх основних елементах, – танцювально-пластичному – «брейк-данс» і музично-речитативному – «реп». У 80-х роках з'являється, хакери, «геймери», субкультура «готів». Основні цінності готів – декларативний нігілізм і байдужість по відношенню до всього (окрім своєї культури). З цією субкультурою пов'язаний і музичний стиль «емо»(скорочення від «емоційний»).

- 5 етап, що триває з 90-х років. Все, що виникло на рубежі 80-90-х років, в основному є старими стилями з приставкою «ню» («нові моди», «нова психоделія» тощо). «Рейвери» і «кіберпанки» – напрями, які групуються навколо нових технологій, звукових систем.

За особливостями діяльності, внутрішніми цінностями, впливом на молодіжне середовище виділяють такі типи молодіжних субкультур:

- Хіппі. Заявили вони про себе на зламі 60 – 70 рр. XX ст., в Україні – у 1972 р. цю групу складають прихильники музичного стилю панк-рок. Виділяються довгим волоссям (своєрідний виклик «соціальному сприйняттю») «фенічками», одягом, романтикою автостопа, участю в тусовках, можливістю втекти від реалій життя (сім'ї, школи). У середовищі хіппі сформувалися різноманітні новітні молодіжні субкультури.

- Романтико-ескейпістські (англ. escape – втекти, уникнути, позбавитися) субкультури. Відрізняються орієнтацією на створення паралельного світу, витворення власного «міфу», вибудованого на основі певних творів (переважно «фентезі») чи запозичених світоглядних концепцій інших культур. Серед них виділяють ігрові молодіжні культури. Наприклад, толкієністи – шанувальники конкретного автора Д. Толкієна (англійського автора «фентезі») і середньовічної холодної зброї, які живуть у світі та наслідують своїх казкових героїв, тим самим «виходячи» за межі суспільства; уніформісти – шанувальники певної історичної події, аніменшники – шанувальники японської анімації (аніме).

- Репери – прихильники музичного стилю «реп», танцстилю хіп-хоп, сучасної негритянської культури. Характерна підвищена корпоративність та психологічна потреба в спілкуванні з однолітками. Найвище цінують індивідуальність. Переважно складаються з підлітків від 12 до 18 років.

- Рейвери. Це симбіоз чиказького «хауса» та детройтського «техно». У Україну потрапив у середині 90-х рр. Рейв («кислотна тусовка») – музика диск-жокеїв. Ритміка її нагадує ритуальні племінні танці, які приводили до стану трансу. Тому на тусовках рейверів переважає атмосфера «небуденності», «ейфоричного трансу», що межує з містичними відчуттями. Зовнішня атрибутика відрізняється синтетичністю та яскравістю кольорів одягу, наявністю різних додаткових речей («пірсинг» – проколювання різних частин тіла

сережками). Учасники рейв-клубів схильні до вживання напівтяжких наркотиків, слабоалкогольних напоїв.

- Брейкери. Об'єднані на основі спільного інтересу до танців типу брейк. Мета – пропаганда брейк-танцю і виконання його великими групами. Зовнішній атрибут – вузькі темні окуляри.

- Епатажно-протестні субкультури. Початок поклали панки (пропагандисти ідеї «шок-протесту»). Виділяються одягом і зачісками. Мета – самоствердження серед однолітків через заперечення загальноприйнятих норм поведінки. Негативно ставляться до праці, вживають наркотики, алкоголь. Захоплюються рок-ансамблями. Окремо від них є байкери (віддають перевагу романтизації подорожей та вираженню своєї індивідуальності в зовнішньому вигляді, володінні мотоциклом).

- Радикально-деструктивні субкультури. Сюди належать субкультури, які мають чітку лінію на асоціальну поведінку та орієнтацію на застосування силових методів. Відзначаються дієвістю і радикалізмом.

- Скінхеди. Об'єднує їх пристрасть до насильства. Рух «скінхедів» виник у Великобританії наприкінці 60-х рр. XX ст. Зовнішній вигляд відповідав «шок-протесту» панків з єдиною відмінністю – коротка зачіска та мінімізація символічних речей. З'явилися в Україні в 1995 – 1996 рр. Останнім часом зосередили увагу на переслідуванні темношкірих та вихідців з країн Азії, боротьбі з іншими субкультурами. Стиль їх одягу адаптований до вуличних сутичок: чорні джинси, важкі шнуровані армійські черевики, короткі куртки «бомбери» без коміра, бриті чи коротко стрижені голови. Цементуючу роль у формуванні цієї субкультури відіграє музика «ой» (панк).

- Хакери. З'явилися в Україні у 60–70-ті роки XX ст. Це була молодь, яка захоплювалася кібернетикою. Поняття «хакер» означає комп'ютерного злочинця, здатного зламати будь-які захисні системи (сайти, банківську систему охорони), коди на ліцензійних іграшках, запустити в систему віруси. Хакери виділяють з-поміж себе «ламерів» (користувачі ПК, проводять більшість часу

біля комп'ютерів, не маючи достатніх знань) та «геймерів» (прихильники «екшен- ігор» та «стратегій», які вбачають у них сенс свого життя. Мають внутрішньо тусовочні інтернет-видання, культові сайти тощо).

- Розправно-самосудні угруповання. Переважно вихідці з робітничих сімей. Виникають на базі молодіжних територіальних угруповань. Об'єктами їх «фізичного впливу» є представники заможної «золотої молоді» хіпі, панки, металісти тощо. Це – територіальні корпоративні самодіяльні угруповання підлітків. Створюються за територіальними ознаками («свої» та «чужі»). Орієнтуються на систему цінностей дорослої кримінальної субкультури, культ сили, земляцтва, взаємовиручки та взаємозалежності. Мають яскраво виражену структуру, ієрархію, систему специфічних цінностей, прагнення до активної діяльності. Вживають наркотики, алкоголь. Протягом останнього часу цей рух зазнав істотних трансформаційних змін.

- Релігійно-містичні субкультури – синтез містичних та релігійних культів з традиціями й ціннісною шкалою певних молодіжних субкультур. У них обов'язково повинен бути лідер («гуру»). Проповідують вирішення глобальних проблем людини, держави й усього світу загалом. Одним з напрямів є кришнаїти. Привабливість для молоді цієї течії пов'язана з екзотичними ритуалами, екстравагантним стилем одягу.

Неформальне молодіжне середовище постійно перебуває в пошуку нових форм самореалізації. Кожна субкультура консолідується навколо загального символу. Ним може бути:

- музичний напрям (панки – прихильники стилю «панк-рок», металісти, металюги – «важкий метал»; відомі також рейвери, репери тощо) або конкретна музична група («Аліса» – алісомани, «Beatles» – бітломани, «Кіно» – кіномани);
- спорт, конкретна команда або спортивний клуб (відомі фанати – уболівальники «Шахтара» (Донецьк), «Динамо» (Київ) та ін. спортивних клубів);

- рольові ігри з використанням етнічної (наприклад, індеаністи відтворюють ритуали, побут, спосіб життя американських індіанців та ін.), історичної (воєнно-історичні клуби, пошукачі, що відтворюють зброю і спорядження минулих десятиліть і століть; розігрують великі битви минулого в повній історичній амуніції), релігійно- містичної (наприклад, групи послідовників вчення М. і Е. Рерихів), фантастичної (толкіністи, які відтворюють фантастичний світ творів Джоуля Р. Толкфієна) символіки;
- самодіяльна дослідницька (дигери – дослідники підземних комунікацій у великих містах; групи, зайняті пошуком скарбів, загублених древніх реліквій; чорні слідопити, що розшукують, реставрують і колекціонують зброю і атрибутику часів 2-ої Світової війни; самодіяльні спелеологи та ін.

Практичне завдання 6
Психологія особистості підлітків
та психологія ранньої юності

Мета: характеризувати соціальний розвиток підлітків; формувати уявлення про кризу підліткового віку, уявлення про проблему важких підлітків; особливості розвитку юнацького віку; психофізіологічний та пізнавальний розвиток в період дорослості.

Питання для підготовки

1. Характеристика соціального розвитку підлітків. Прагнення до дорослості як базове новоутворення віку. Розвиток пізнавальних процесів та інтересів підлітків. Егоцентризм підліткового мислення. Мотиви навчальної діяльності. Розвиток самосвідомості в підлітковий період. Формування статевої ідентичності. Криза підліткового віку. Проблема «важких підлітків»
2. Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці. Формування статево-рольових цінностей і самовизначення юнаків і дівчат: співвідношення фемінності – маскулінності. Дружба і кохання в юнацькому віці.
3. Мотиви поведінки і ціннісні орієнтації.
4. Психологічні особливості вибору майбутньої професії. Особливості навчально-професійної діяльності юнаків і дівчат.

Питання для дискусій

1. Чи можна пояснити специфіку кризи підліткового періоду лише особливостями статевого дозрівання? Аргументуйте відповідь.
2. Проаналізуйте поведінковий симптомокомплекс вікової кризи підліткового періоду. Чи можна уникнути негативних реакцій у поведінці підлітків?

3. Чому деяким підліткам важко керувати своєю поведінкою, стримувати афективно-імпульсні реакції і здійснювати саморегуляцію?
4. Проаналізуйте детермінанти психічного розвитку підлітків. Які з них є найбільш значимими в цей період?
5. Чи можна говорити про етапи вікового розвитку в межах підліткового періоду? Обґрунтуйте свою думку.
6. У чому виявляється специфіка соціальної ситуації розвитку підлітків? Наведіть приклади.
7. Визначте, чи існують суттєві відмінності у змісті і характері спілкування підлітків з однолітками та дорослими?
8. Як пов'язана провідна діяльність підлітків із розв'язанням основних суперечностей даного віку? Які новоутворення при цьому виникають?
9. Чому в підлітковому віці змінюється ставлення дитини до школи і навчальної діяльності? Чи можна цьому запобігти?
10. Проаналізуйте причини відхилень від нормативної поведінки у підлітковому віці.

Психологічні завдання

1. Використовуючи таблиці новоутворень підліткового віку, доведіть правильність тези, що в даний період відбувається «друге народження особистості».
2. Порівняйте різні точки зору на проблему провідної діяльності у підлітковому віці. Доберіть аргументи на користь цих позицій.
3. Спираючись на знання про психологічні особливості підліткового періоду, спробуйте знайти декілька прийнятних варіантів доцільної поведінки вчителя у даних ситуаціях:
 - а) Вчитель їде автобусом і бачить: підліток, роздратований грубим тоном жінки похилого віку, що стоїть поряд, вимагаючи поступитися місцем, не погоджується зробити це і вказує на вільні місця, щорозташовані далі від дверей.

- b) Хлопчики VI класу навідріз відмовляються готувати привітання дівчаткам до 8 Березня, пояснюючи це тим, що дівчатка не привітали їх із Днем захисника Вітчизни;
 - c) Здібний учень виконує навчальні завдання пасивно, абияк, впевнений, що його роботи будуть не гіршими, ніж у інших;
 - d) Оголошено конкурс на кращий малюнок. Дівчинка принесла самостійно виконану роботу. Вчитель бачить, що робота слабка, але, незважаючи на це, дівчинці вона подобається;
 - e) Вчитель бачить, що один з учнів демонстративно не працює на його уроках.
4. Проаналізуйте наведені ситуації. Визначте, які психологічні особливості підлітків зумовили успішність розв'язання проблем:
- a) На початку уроку вчитель проходить класом, перевіряючи наявність інструментів у школярів. Відразу помічає дівчинку, що ретельно розглядає свої руки. На минулому занятті Оленка теж була без інструментів. Вчитель не став з'ясовувати причину при всьому класі.
– Всі відкривають зошити і підручники. Олена сьогодні буде працювати біля дошки. – Наступного уроку в Оленки вже були інструменти, необхідні для роботи.
- Серед учнів 6-го класу Віка не користувалася повагою. У класі дівчинку вважали безініціативною, не здатною до будь-якої діяльності. Учні не довіряли Віці, уникали вступати в контакти. Клас готувався провести вечір казок у підшефному класі, і вчитель вирішив привернути Віку до цієї роботи.
- Поговоривши з дівчинкою, вчитель з'ясував, що Віка захоплюється малюванням. Дівчинка охоче погодилась допомогти у оформленні вечора. Вчитель похвалив її, ставлячи за приклад. Для Віки це було несподіванкою, що послужила поштовхом до змінень у поведінці.

5. Хлопчик приніс до класу записку, що пояснювала, чому він пропустив уроки. «Ти справді хворів?» – запитав вчитель. Хлопчик мовчав. «А це дійсно мама писала?» – Хлопчик мовчав. «Тоді хто ж це писав?» – продовжував допитуватись вчитель. «Ніхто!» – різко відповів хлопчик.

Дайте психологічний коментар ситуації. Як би ви поводитись на місці вчителя?

6. Учень 7-го класу, який мав зауваження за порушення поведінки, випадково розбив вікно. При обговоренні цієї події в класі інший учень взяв на себе провину товариша.

Якими психологічними особливостями розвитку пояснюється даний вчинок? Чи можна назвати моральним такий вчинок?

7. У зарубіжних дослідженнях вивчалися три типи дисциплінарних впливів на дітей:

- а) використання влади, наказ;
- б) пояснення;
- с) позбавлення батьківської любові.

Поясніть, який тип дисциплінарного впливу є найбільш прийнятним у підлітковому віці. Чому?

8. Прокоментуйте наведені висловлювання із позицій вікової психології.

«Коли мені було чотирнадцять, мій батько був такий дурний, що я насилу переносив його; але коли мені виповнився двадцять один рік, я був здивований, наскільки цей старий чоловік порозумнішав за останні сім років» (М. Твен).

«Підлітки: істоти, які ще не здогадуються, що одного прекрасного дня вони будуть знати про життя так само мало, як їхні батьки». (Р. Уолдер (американський психолог)).

Про які особливості підліткової психіки свідчать наведені висловлювання? Аргументуйте свою відповідь.

9. Якими причинами можуть бути зумовлені відхилення у поведінці підлітків:

- a) втрата соціальних ідеалів у молоді;
- b) невпевненість у завтрашньому дні;
- c) роз'єднання поколінь;
- d) невміння проводити дозвілля;
- e) недоліки виховної роботи у школі;
- f) власний варіант

Відповідь аргументуйте.

10. Які з наведених якостей особистості можуть зумовити розвиток девіації у підлітковому віці.

- a) залежність від чужої думки, ситуації;
- b) принциповість власних поглядів;
- c) самостійність, незалежність;
- d) схильність уникати складних ситуацій;
- e) слабкість самоконтролю, саморегуляції;
- f) інтелектуальні інтереси;
- g) власний варіант.

Відповідь аргументуйте.

11. Прокоментуйте думку Л.Виготського: «Підлітка характеризує не слабкість волі, а слабкість цілей».

Якими особливостями вікового розвитку може бути пояснена означена тенденція?

Самостійна робота

1. Користуючись сучасними журналами та газетами для молоді, доберіть приклади переживання базових потреб підліткового віку. Поясніть, які об'єктивні та суб'єктивні фактори спричиняють ці переживання.

2. Дослідіть рівень самооцінки підлітків (див. методику у додатку Ж).
Перевірте, чи змінюється самооцінка підлітків у динаміці (10 – 12 – 15 років).
3. Складіть психологічний портрет сучасного підлітка на підставі психодіагностичних вимірювань особистісних характеристик: самооцінки, особистісної тривожності, комунікативних та організаторських здібностей (додатки Ж, З, М).
4. Поясніть, як впливають на поведінку підлітка відносини із класом (додаток Л). Як вчитель може скористатися виявленою інформацією для моделювання своїх стосунків із класом підлітків?
5. Користуючись психодіагностичним інструментарієм (додатки І, К), дослідіть мотиваційну складову навчання підлітків.
6. Ознайомтеся із діагностичною методикою (додаток Н) та дослідіть 1 – 2 школярів-підлітків щодо виявлення схильності до різних форм девіантної поведінки. Сформулюйте основні правила психопрофілактики девіантної поведінки у підлітків.

Індивідуальна робота

1. Складіть зведений термінологічний словник із психології підлітка.
2. Дослідіть одну із проблем:
 - Акселерація та її причини.
 - Емоційно-вольовий розвиток у підлітковому віці.
 - Підлітковий вік як сенситивний період для розвитку волі.
 - Перебудова навчальної діяльності у середній школі та її психологічні наслідки.
 - Вияви батьківської влади у спілкуванні із підлітками.Подайте результати у вигляді реферату.

ТЕМА 7

ПСИХОЛОГІЯ ЗРІЛОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ (ВІД 40 ДО 60 РОКІВ)

Мета: мати уявлення про зміни фізичного розвитку в зрілому дорослому віці; професійний розвиток та особливості Я- концепції в зрілому віці.

План

1. Зміни фізичного розвитку в зрілому дорослому віці.
2. Розвиток когнітивної сфери в зрілому дорослому віці.
3. Сімейні стосунки в зрілому дорослому віці.
4. Професійний розвиток.
5. Особливості Я-концепції в зрілому дорослому віці
6. Криза зрілого віку.

Молодість та її онтогенетичні характеристики

Ступінь зрілості людини і так звана вершина цієї зрілості (акме) – це багатовимірний стан людини, що охоплює значний етап її життя і демонструє, наскільки вона склалася як повноцінна особистість.

Стан зрілості не з'являється у людини несподівано і відразу. Його детермінують усі попередні періоди розвитку, і сам розвиток у зрілості дещо відрізняється від процесів розвитку у дитинстві, підлітковому віці та юності. Змінення мислення, поведінки, особистості дорослої людини лише незначною мірою обумовлені хронологічним віком чи специфічними змінами у організмі; більше вони визначаються особистісними, соціальними і культурними подіями або факторами. Здатність реагувати на змінення і успішно пристосовуватися до нових умов і є критерієм зрілості. Позитивне вирішення суперечностей і труднощів складає основу дорослої діяльності.

Умовно можна виділити три стадії зрілості людини:

- рання зрілість (молодість – 18 – 30/35 років)
- зрілість (середній вік – 35 – 60/65 років)
- пізня зрілість (старість – від 60 років і старше).

Проте ці вікові орієнтири далеко не завжди відповідають сформованому зажиття суб'єктивним уявленням людини про відповідну поведінку.

У якості маркерів розвитку дорослої людини можна розглядати:

- соціальні ролі,
- фізичне здоров'я,
- матеріальні та фінансові ресурси,
- кваліфікація,
- соціальна підтримка,
- адекватність розуміння подій,
- передбачення життєвих подій і готовність до них,
- особистісні властивості людини,
- обставини життя.

Розвиток дорослої людини визначається в контексті трьох самостійних систем, що взаємопов'язані та співвіднесені із різними аспектами її «Я»: розвиток особистого «Я», «Я» як члена сім'ї (доросла дитина, чоловік / дружина, батьки) та «Я» як професіонала.

Рання дорослість (молодість) – це період, коли людина здатна досягти піку фізичної діяльності: завершується загально соматичний розвиток, досягає свого оптимуму фізичне і статеве дозрівання. Молодь (18/20 до приблизно 30/35 років) сильніше і здоровіше, більш витривала, ніж у попередні та наступні періоди.

Молодість – це період створення сім'ї і налагодження родинного життя, час ствердження у обраній професії, визначення ставлення до суспільного життя і своєї ролі у ньому.

Створення сім'ї – це соціальна задача розвитку молодого людини. Молодь чутлива для пошуку супутника життя та зрілих форм сексуальної поведінки.

У період молодості відбувається включення людини до всіх видів соціального життя і оволодіння різними соціальними ролями, продовжується професійне самовизначення, ускладнюються критерії оцінки себе як професіонала.

Відповідно до моделі розвитку дорослих за Хейвігхерстом, рання дорослість взагалі орієнтована на розв'язання певних задач розвитку:

- вибір подружньої пари,
- підготовка до подружнього життя,
- створення сім'ї,
- виховання дітей,
- ведення домашнього господарства,
- початок професійної діяльності,
- прийняття громадянської відповідальності
- знаходження конгеніальної соціальної групи.

Згідно із Е.Еріксоном, рання дорослість передбачає встановлення своєї ідентичності у близьких стосунках з іншими людьми та у трудовій діяльності.

Провідна діяльність у період молодості – **професійна**. У цей період відбувається оволодіння обраною професією. Уже в молодості людина може досягнути у своїй професії достатньо високого рівня майстерності і об'єктивного визнання. Разом із майстерністю набувається почуття професійної компетентності, надзвичайно важливе для особистісного розвитку людини.

У молодості виявляється:

- прагнення до самовираження (у виборі професії, у кар'єрі).
- виробляється індивідуальний життєвий стиль,
- реалізуються індивідуальні смисли життя,

- відбувається розбудова особистих, моральних, культурних, духовних цінностей.

Криза молодості (30 років) – криза смислу життя, виражається у змінненні уявлень про своє життя, переоцінці цінностей. Криза знаменує перехід від молодості до зрілості.

У контексті теорії психологічних систем смисл розглядається як необхідна умова самоорганізації людини. Проблема переоцінки смислу життя виникає тоді, коли мета не відповідає мотиву, коли її досягнення не призводить до досягнення предмета потреби (а отже мета була поставлена неправильно).

Вирішення кризи залежить від індивідуальних особливостей, від особливостей ситуації (попередньої, наявної).

Дослідники виділяють наступні шляхи розв'язання професійної кризи молодості:

1. Припинення професійного росту – стабілізація на достатньому рівні, обмеження професійних домагань і зміщення основних мотивів у інші сфери життя.
2. Ствердження однієї із сторін професійної діяльності – вибір одного із найбільш успішних професійних напрямів і підвищення кваліфікації без виходу за його вузькі межі.
3. Конструктивне рішення – визначення нових шляхів розвитку, що призводять до виходу на якісно новий, більш високий професійний рівень.
4. Деструктивне рішення – зрив, що виражається у конфліктах, зміні роботи, спробі почати все спочатку.

Таким чином, у молодості людина починає стверджувати себе у житті, реалізовувати поставлені цілі.

Особливим фактором психічного розвитку у період ранньої дорослості є батьківство, що покладає на молодих людей відповідальність і наділяє новим соціальним статусом.

Психологічні особливості періоду зрілості (акме)

Середня дорослість – зрілість – найбільш значимий для більшості людей період життя (межі визначаються по-різному, частіше – від 30-35 до 65 років і залежать від індивідуальних особливостей людини).

Зовні дорослі люди продовжують зростати, досягає оптимуму функціонування всіх систем, проте з'являються перші ознаки фізичного спаду: зниження гостроти зору, збільшення часу сенсорних та моторних реакцій, менопауза, зовнішні ознаки тощо.

Соціальна ситуація розвитку у зрілості – це ситуація реалізації себе, повного розкриття свого потенціалу у професійній діяльності та сімейних стосунках.

У сучасній віковій психології існують різні погляди на проблему розвитку у зрілому віці:

- розвиток припиняється, замінюється простим змінням окремих психологічних характеристик;
- у зрілості не лише зберігаються всі надбання попередніх років, але й відбувається подальший розвиток;
- перебудовується як фізичний стан людини, так і її характеристика як особистості і суб'єкта діяльності.

Проте зрілість особистості не є статичним утворенням і відрізняється варіативністю. Для одних людей період дорослості є лише хронологічним поняттям, що нічого не додає у розвитку. Інші вичерпують себе, досягають певних цілей і знижують свою життєву активність. Треті ж продовжують розвиватися, постійно розширюючи свої життєві перспективи.

Критерії дорослості:

- *фізіологічний* – оптимальне функціонування всіх систем організму;
- *соціальний та юридичний* – здатність дотримуватися норм і правил соціального життя, займати певні статусні позиції, демонструвати

рівень своїх соціальних досягнень(освіта, професія тощо), нести відповідальність за власні вчинки і рішення;

- *психологічний* – ставлення людини до свого віку, переживання нового періоду життя.

Відповідно до моделі розвитку дорослих за Хейвігхерстом, середня дорослість взагалі орієнтована на розв'язання певних задач розвитку:

- досягнення зрілої громадянської та соціальної відповідальності,
- досягнення і підтримка доцільного життєвого рівня,
- вибір адекватних віку способів проведення дозвілля,
- допомога дітям у становленні їх відповідальної та щасливої дорослості,
- посилення особистісного аспекту подружніх стосунків,
- прийняття фізіологічних змін середини життя і пристосування до них,
- пристосування до взаємодії із старими батьками.

Центральним віковим новоутворенням зрілості можна вважати **продуктивність**. Поняття продуктивності включає як творчу і виробничу (професійну) продуктивність, так і внесок у виховання і ствердження у житті наступного покоління, пов'язано із турботою про людей. Відсутність продуктивності, інертність призводить до застою, особистісному спустошенню. У психології така ситуація визначається як криза зрілості.

Головна проблема **кризи середнього віку** (40 років) полягає у зменшенні фізичних сил і привабливості, сексуальності, у ригідності. Спостерігається розходження між мріями, цілями, життєвими планами і дійсністю. Людина опиняється перед необхідністю перегляду своїх задумів і співвіднесенням їх із частиною життя, що вже минуло. Це супроводжується тривогою, депресією, стресами.

Можливий вихід із кризи передбачає:

- переформулювання цілей на більш реалістичні,
- усвідомлення обмеженості часу будь-якої людини,
- тенденція сприймати своє положення прийнятним,
- корекція Я-концепції.

Практичні завдання 7

Психологія зрілого дорослого віку

Мета: Проаналізувати вплив різних соціальних, економічних і культурних факторів на психологічний стан і поведінку дорослих людей.

Питання до підготовки:

1. Вікові завдання періоду дорослості.
2. Різноманітність діяльності та всіх форм соціальної активності.
3. Особливості пізнавальних процесів у період ранньої дорослості.
4. Розвиток Я-концепції у період ранньої дорослості.
5. Характеристика вікової кризи 30 років

Питання для дискусії:

1. Які основні психологічні виклики та кризи характерні для ранньої дорослості?
2. Як формування професійної ідентичності впливає на психологічний стан молодого дорослого людини?
3. Яким чином процес ухвалення важливих життєвих рішень (кар'єра, шлюб, сім'я) впливає на психічне здоров'я молодих дорослих?
4. Як зміни у соціальній та економічній ситуації (наприклад, пандемія, економічні кризи) впливають на психологічний стан молодих дорослих?
5. Яким чином сучасні технології та соціальні мережі впливають на міжособистісні відносини та самооцінку молодих людей?
6. Яка роль сімейного виховання та культурних цінностей у формуванні особистості на етапі ранньої дорослості?
7. Які фактори сприяють розвитку стресу та емоційного вигорання у молодих дорослих і як з ними боротися?
8. Як вирішення проблеми житлової незалежності впливає на психологічний комфорт молодих дорослих?

9. Які стратегії саморегуляції та самоменеджменту найбільш ефективні для підтримання психологічного благополуччя в ранній дорослості?

Завдання для самостійної роботи

1. Особливості консультування дорослих людей з різними типами характеру.
2. Підберіть вправи: на розуміння істинного «Я»; розвиток бажаних якостей особистості; формування ідеальної моделі життя; структурування часу; визначення «Я» станів; робота з образом «Я» для дорослих.
3. Охарактеризуйте систему цінностей на межі тридцятиріччя? Як впливає криза тридцяти років на їх зміну?
4. Проаналізуйте, які зміни відбуваються в спонукальній сфері особистості в середній дорослості.

Індивідуальні завдання

1. Складіть хронологічну таблицю основних етапів розвитку акмеології як галузі психології з детальним описом змісту кожного періоду.
2. Складіть план спецкурсу із вікової психології за темою «Психологія проблем людини у світлі акмеології». У розробці спецкурсу мають бути представлені його структура (модулі, теми), мета, завдання, зміст, література.
3. Проведіть опитування, бесіду або анкетування 2-3-х дорослих 28-33рр.(38-42-х рр.) щодо наявності в них ознак кризи молодості (кризи середини життя). Зробіть висновки. Підготуйте письмовий звіт про результат.
4. Порівняйте особливості розвитку особистості, її соціального статусу на різних стадіях зрілості.
5. Підберіть із періодичних видань приклади переживань людей різних стадій зрілості. Чим вони обумовлені? Чи відрізняються переживання людей різних стадій зрілості? Чому?
6. Прокоментуйте висловлювання:

- a. «Юність думає лише про сьогоднішнє, зрілий же вік не нехтує ні справжнім, ні минулим, ні майбутнім» (Ф.Рохас);
- b. «У молодості ми живемо, щоб любити, в зрілому віці ми любимо, щоб жити» (Ш.Сент-Евремонт);
- c. «Зрілість часто дурніша за юність і ще частіше вкрай несправедлива до неї» (Т. Едісон);
- d. «Блага юності – сила і краса, благо старості – розквіт розуму»(Демокрит).

Якими закономірностями вікового розвитку людини у зрілості можна пояснити дані сентенції? Аргументуйте свою думку.

ТЕМА 8

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРІОДУ ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ (ГЕРОНТОГЕНЕЗУ)

Мета: Ознайомлення студентів з основними психологічними аспектами та викликами, характерними для періоду пізньої зрілості: охарактеризувати проблему адаптації до вікових змін, а також роль соціальної підтримки та міжособистісних відносин у пізній зрілості.

План

1. Старість як біосоціопсихологічне явище.
2. Теорії старіння і старості. Проблема вікових меж старості.
3. Соціальна ситуація розвитку старості і провідна діяльність в старості. Особисті особливості в старості.
4. Особливості Я-концепції в старості.
5. Пізнавальна сфера в період старості.

Психологічні особливості періоду пізньої зрілості (геронтогенезу)

Період пізньої зрілості (старості) характеризується різким розходженням різних ліній онтогенезу, відмінності його змісту залежно від індивідуальних особливостей людини.

Традиційно виділяють:

- похилий вік (60 – 75 років),
- старечий вік (75 – 90 років),
- довгожителство (старше за 90 років).

Межею, що розділяє зрілість і пізню зрілість, зазвичай вважають вихід на пенсію, закінчення активної професійної діяльності, що складає центральний момент соціальної ситуації розвитку у цей період.

У пізній зрілості можна виділити три основних варіанта розвитку:

- доживання;
- змінення провідної діяльності;
- збереження основного змісту життя періоду зрілості, тобто фактичне продовження періоду зрілості (О.Дарвиш).

У психологічній науці старість розглядається як завершальний етап онтогенетичного розвитку, що характеризується вираженими процесами інволюції. Психологи розрізняють поняття старість і старіння. Як вказує Г.Крайг «старіння починається задовго до настання старості, – в період ранньої і середньої дорослості». Тобто, *старіння* – це процес, розтягнутий у часі і в значній мірі залежить від способу життя людини і суб'єктивного сприйняття змін, що відбуваються і їх переживання.

За свідченням багатьох дослідників, у сучасному світі має місце, кажучи словами Б.Ананьєва, «уповільнення процесів старіння, особливо в сфері інтелекту й особистості сучасної людини. Основним наслідком цих онтогенетичних перетворень є розширення вікового діапазону зрілості, її потенціалів працездатності, інтелектуального та особистісного розвитку». Сучасні дослідники відходять від трактування старіння як тільки інволюційних змін і розглядають його як продовження становлення людини, що характеризується виробленням адаптивних механізмів, пов'язаних зі ступенем активності людини як суб'єкта, його соціальною активністю.

Домінуючими стають механізми розвитку «нового типу»:

- внутрішня активність людини по інтеграції пройдених їм стадій життєвого шляху,
- усвідомлення життєвого статусу і сенсу існування, власної позиції в історії та культурі,
- актуалізація потреби в соціально-ціннісній персоналізації і т.д.

Згідно із Е.Ериксоном, у період пізньої зрілості «фокус уваги людини» зміщується із турботи про майбутнє на минулий досвід. Відбувається психологічне старіння, з'являється почуття старості. При прогресивній лінії розвитку на попередніх стадіях людина може позитивно оцінити своє попереднє життя, підвести підсумок.

У фізичному аспекті у цьому віці у людини спостерігається старіння всіх органів і систем організму, зниження якості здоров'я, ослаблення сенсорних функцій, швидка втомлюваність, повільність, зниження працеспроможності, нездатність до інтеграції окремих способів поведінки, що спричиняє певну недовіру, інтровертованість, ригідність тощо.

Відповідно до моделі розвитку дорослих за Хейвігхерстом, пізня дорослість взагалі орієнтована на розв'язання певних задач розвитку:

- пристосування до зменшення фізичних сил і погіршення здоров'я,
- пристосування до виходу на пенсію і зниження доходів,
- пристосування до смерті дружини чи чоловіка,
- встановлення міцних зв'язків із своєю віковою групою,
- виконання соціальних і громадянських обов'язків,
- забезпечення задовільних життєвих умов.

Особливо значимою у старості є задача збереження почуття узгодженості із особистісною ідентичністю.

У психологічній літературі виділяються різні *стратегії старіння*:

- 1) продовження подальшого прогресивного розвитку особистості, прагнення передавати життєвий досвід, продовжувати професійну діяльність (активна стратегія);
- 2) прагнення зберегти себе як індивіда на тлі згасання психофізіологічних функцій (пасивна стратегія).

Зустрічається й інший опис стратегій старіння, які образно називають «тепла осінь» і «сувора зима». Вони характеризують конструктивну і деструктивну стратегії старіння. Відмінності між ними

виявляються насамперед у ступені активності особистості та задоволеності життям.

Прийняття власної старості є результатом активної творчої роботи із переосмислення життєвих установок і цінностей.

Під готовністю до освоєння віково-часових змін у психології розуміють інтегративне психологічне утворення, що визначає усвідомлення факту свого старіння, пошук активних стратегій адаптації до цього процесу.

У складі готовності виділяють чотири компоненти:

- фізіологічний (усвідомлення людиною виявів старіння як зниження зовнішньої привабливості, порушення в діяльності різних органів, систем організму, зниження сенсорної функцій);
- соціальний (зміна взаємин з оточуючими людьми, погіршення матеріального положення, необхідність взаємодіяти з соціальними службами);
- особистісно-психологічний компонент (усвідомлення змін, що відбуваються, застрягання на певних думках, переживаннях);
- професійний (толерантне ставлення до зниження професійної діяльності або її припинення, пошук способів самореалізації поза професійної сфери).

Таким чином, наука відмовилася від думки, що старіння це тільки інволютивні процеси, в той час як у свідомості суспільства має місце сприйняття старіння і старості як згасання життя. Вияв дискримінаційного ставлення до старості отримало назву ейджизм який виражається у відсутності толерантного ставлення до старості, існування стереотипів старості, через призму яких сприймаються літні люди.

Британський психолог Д.Бромлей виділив п'ять типів пристосування до старості:

1. *Конструктивна установка*, коли людина внутрішньо врівноважена, спокійна, задоволена емоційними контактами із оточенням; вона

критична стосовно себе, але з гумором і терпимістю ставиться до інших. Життєвий баланс такої людини позитивний, вона з довірою покладається на допомогу інших.

2. *Установка залежності* притаманна індивідам, що виявляють пасивності схильним до залежності від інших; люди цієї категорії не мають високих життєвих прагнень і легко залишають професійні справи; родинне середовище забезпечує їм відчуття безпеки, захищеності, тому вони не страждають від емоційної неврівноваженості і стресів.
3. *Захисна установка* характеризує людей самодостатніх, психологічно захищених, занурених у професійну діяльність; вони розділяють загальноприйнятні погляди і установки, уникають висловлювати власну думку; зовнішня сторона життя для них має більшу значимість порівняно із внутрішніми переживаннями; вони відчувають страх перед смертю і маскують свою безпорадність перед цим фактом посиленою зовнішньою діяльністю.
4. *Установка ворожості* притаманна «розгніваним старцям», які агресивні, дратівливі, висувують чисельні претензії до свого оточення – близьких, друзів, соціальних інститутів, суспільства в цілому; вони нереалістичні у сприйнятті старості, не можуть змиритися із неминучими віковими особливостями, заздять молодим, бунтують проти смерті і бояться її.
5. *Установка ворожості, спрямована на самого себе*, характерна для осіб із негативним життєвим балансом, які уникають спогадів про минулі невдачі і труднощі; вони пасивно сприймають удари долі, що є приводом для депресії і гострого жалю до себе; смерть розглядають як звільнення від страждань.
6. У пізній зрілості виявляється криза виходу на пенсію. Позначається порушення режиму життя. Спостерігається відчуття виключності із

життя, неможливості принести користь людям, погіршується загальне здоров'я. Криза може ускладнюватися втратою близьких.

Актуальним завданням геронтопсихології є розробка засобів і методів психологічної допомоги старіючим і старим людям у зв'язку з такими змінами їхнього життя, як відхід на пенсію і поява надлишку вільного часу, вимушена відмова від колишніх інтересів і звичок, необхідна перебудова взаємин з близькими (у тому числі власними дітьми), смерть чоловіка та інших членів сім'ї, втрата друзів і близьких, зростання залежності від оточуючих через ослаблення фізичних сил, самотність, приміщення в установи соціального забезпечення та ін. Дослідження показали, наприклад, що літні люди потребують такої ситуації, яка сприяла б збереженню мотивації сильних людини форм самостійної поведінки.

Практичні завдання 8
Психологічні особливості розвитку
у період зрілості (від 40 до 60 років)

Мета: характеризувати соціальний розвиток в зрілому віці; формувати уявлення про кризу зрілого віку; уявлення про проблему сімейних стосунків; особливості Я-концепції в період зрілої дорослості.

Питання до підготовки

1. Зміни фізичного розвитку в зрілому дорослому віці. Розвиток когнітивної сфери в зрілому дорослому віці.
2. Сімейні стосунки в зрілому дорослому віці.
3. Професійний розвиток
4. Особливості Я-концепції в зрілому дорослому віці.
5. Криза зрілого віку.

Питання для дискусії

1. Поясніть, чому акмеологія як галузь психології виникла тільки у середині ХХ ст.?
2. Чи відрізняються методи дослідження дорослих за формою і змістом від аналогічних методів дослідження інших вікових періодів ?
3. Аргументуйте, чи можна закономірності психіки, виявлені на дітях, переносити на психіку дорослого і навпаки. Чого більше при порівнянні психіки дорослого та психіки дитини – спільного чи відмінного? Чи є між ними принципова різниця? Поясніть свою думку. Наведіть приклади, які підтверджують думку про їх схожість і відмінність.
4. Які внутрішні та зовнішні фактори впливають на здатність дорослої людини адаптуватися до життєвих критичних ситуацій? Аргументуйте свою думку.

5. Чи можна припустити можливість зупинки особистісного розвитку на етапі дорослості? За яких умов?
6. Чи можна уникнути кризи середнього віку? Аргументуйте свою думку.
7. Чим обумовлюється спосіб життя людей похилого віку? Відповідь аргументуйте. Наведіть приклади.

Психологічні завдання

1. Порівняйте особливості розвитку особистості, її соціального статусу на різних стадіях зрілості.
2. Підберіть із періодичних видань приклади переживань людей різних стадій зрілості. Чим вони обумовлені? Чи відрізняються переживання людей різних стадій зрілості? Чому?
3. Прокоментуйте висловлювання:
 - е. «Старість – це не хвороба, а природний етап життя, який потребує мудрості та прийняття» (Карл Юнг);
 - ф. «Старість приносить з собою мудрість, яку молодість рідко здатна оцінити» (Оноре де Бальзак);
 - г. «Краса старості – у здатності жити тут і зараз, цінуючи кожен момент» (Джонатан Свіфт);
 - h. «Старість – це час збору врожаю мудрості та досвіду, накопиченого протягом життя» Марк Твен).

Якими закономірностями вікового розвитку людини у зрілості можна пояснити дані сентенції? Аргументуйте свою думку.

Самостійна робота

1. На основі вивчення публікацій у психологічних журналах за останні 10 років складіть бібліографію на тему: «Сучасні підходи українських психологів до проблеми розвитку зрілої особистості».

- 2 Проаналізуйте динаміку копінг-стратегій (додаток О) людей різних стадій зрілості. Чим вона обумовлена? Чи відрізняються копінг-стратегії людей у зрілості та у підлітковому і юнацькому віці? Чому?
- 3 Складіть 10 завдань для самостійного опрацювання теоретичного матеріалу із теми «Психологія зрілості» (задачі, проблемні питання, різні типи вправ, тестів, творче формулювання проблем).
- 4 Запишіть до термінологічного словника ключові поняття за темою «Психологія зрілості».

Індивідуальна робота

- ✓ Складіть хронологічну таблицю основних етапів розвитку акмеології як галузі психології з детальним описом змісту кожного періоду.
- ✓ Складіть план спецкурсу із вікової психології за темою «Психологія проблем людини у світлі акмеології». У розробці спецкурсу мають бути представлені його структура (модулі, теми), мета, завдання, зміст, література.
- ✓ Підготуйте письмовий звіт про результати.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма спостереження

за перебігом взаємодії членів малої групи при спільному рішенні задач під час дискусії (за системою категорій Р.Бейлза).

Етапи спостереження:

- 1) Визначення мети спостереження (для чого, з якою метою воно здійснюється);
- 2) Вибір об'єкту дослідження (які учасники або яка група підлягають спостереженню);
- 3) Вибір способу спостереження (як спостерігати), його тривалості (скільки спостерігати) та способів реєстрації досліджуваного матеріалу (як здійснювати запис);
- 4) Здійснення сеансу пробного спостереження, необхідного для уточнення дій попередніх етапів та пошук можливостей їх уникнення;
- 5) Етап проведення спостереження;
- 6) Обробка та інтерпретація отриманої інформації.

Основою процесу спостереження є штучне виділення із загального ходу подій певних *одиниць активності* об'єкта. Подібні одиниці активності виражаються за допомогою звичайних слів або наукових термінів та мають бути сформульовані максимально однозначно (тобто не вимагати додаткових пояснень). Це можуть бути *ознакові системи* (конкретні види поведінки, перелік яких не є вичерпним для певної сфери спостереження) або *система категорій* (повний опис всіх виявів можливої поведінки процесу, що вивчається), яка складається на науковій основі. Вони і реєструються у протоколах спостереження.

Прикладом є система категорій Р.Бейлза, сформульована для стандартизованої процедури спостереження за взаємодією членів малої групи при спільному рішенні задач під час дискусії. Р.Бейлз систематизував 80 ознак міжособистісного спілкування у 12 категорій, а останні у 4 класи (А, В, С, D) (таблиця 1). Таблиця містить зв'язки між категоріями: 6,7 – це проблеми орієнтації (а), 5,8 – це проблеми оцінювання (b), 4,9 – це проблеми контролю (с), 3,10 – це проблеми знаходження рішення (d), 2,11 – це проблеми подолання напруження (е), 1-12 – це проблеми інтеграції(f).

Система категорій спостереження Р.Бейлза

Клас А. Позитивні емоції	
1.Виражає солідарність, підвищує статус іншого, винагороджує	f
2.Виражає ослаблення напруження, шуткує, сміється, виражає задоволення	e
3.Погоджується, виражає пасивне прийняття, поступається	d
Клас В. Рішення проблеми	
4.Дає поради, напрямок дій, враховуючи автономію іншого	c
5.Виражає думку, оцінює, аналізує, виражає почуття, бажання	b
6.Дає орієнтацію, інформацію, уточнює, підтверджує	a
Клас С. Постановка проблеми	
7.Запрошує орієнтацію, інформацію, повторення, підтвердження	a
8.Запрошує думку, оцінку, пораду, цікавиться самопочуттям	b
9.Питає поради, напряму,можливого способу дій	c
Клас D Негативні емоції	
10.Заперечує, надає пасивний супротив, формальний, відмовляє у допомозі	d
11.Виражає напруження, просить про допомогу, пасує перед проблемою	e
12.Виражає антагонізм, підриває статус іншого, захищає себе або самостверджується.	f

Додаток Б**Проективний малюнок «Моя сім'я» (за Р. Беляускайте)**

Тест дозволяє виявити ставлення дитини до членів своєї родини, сімейні стосунки, що викликають тривогу або конфлікти для дитини, демонструє характер сприймання дитиною взаємин з іншими членами родини і свого місця в ній.

Тест складається із двох частин: малювання сім'ї та бесіди після малювання.

Для виконання малюнку дитині надається стандартний аркуш для малювання, олівець (твердість 2М) і ластик.

Інструкція

«Будь ласка, намалюйте свою сім'ю так, щоб її члени були чимось зайняті».

При цьому не рекомендується пояснювати, що означає слово «сім'я», а якщо виникають питання «що намалювати?», потрібно лише ще раз повторити інструкцію або відповісти без будь-яких вказівок. Наприклад, «можеш малювати як хочеш». Під час малювання слід занотовувати всі спонтанні висловлювання дітей, відзначати їх міміку, жести, а також фіксувати послідовність малювання.

Після закінчення малювання з дитиною можна провести бесіду за наступною схемою:

- хто зображений на малюнку, що робить кожний член сім';
- де працюють або навчаються члени сім'ї;
- як у сім'ї розподіляються домашні обов'язки;
- які стосунки у дитини з іншими членами сім'ї.

У системі аналізу враховуються формальні і змістовні аспекти малюнка. Формальними особливостями малюнка вважаються кількість ліній при малюванні, положення об'єктів малювання на аркуші, витирання малюнку або його окремих частин, затушовування окремих частин малюнка.

Змістовними характеристиками малюнка є зображена діяльність членів сім'ї, представлених на малюнку, їх взаємодія і розташування, а також співвіднесення речей і людей на малюнку.

При інтерпретації основну увагу звертають на такі аспекти:

1. Аналіз структури малюнка сім'ї (порівняння складу реальної і намальованої сім'ї, розташування і взаємодія членів сім'ї на малюнку).
2. Аналіз особливостей малюнка окремих членів сім'ї, відмінність у стилі малювання, кількості деталей.
3. Аналіз процесу малювання (послідовність малювання кожного члена сім'ї, коментарі, паузи, емоційні реакції під час малювання).

Розглянемо більш детально кожний аспект схеми інтерпретації.

1. Дитина не завжди малює всіх членів сім'ї. Як правило вона не зображує тих, з ким знаходиться у конфліктних стосунках. Не малюючи їх, дитина ніби розряджає неприйнятну емоційну атмосферу в родині, уникає негативних емоцій пов'язаних з певними людьми. Найбільш часто в малюнку відсутні брати або сестри, які пов'язані із ситуацією конкуренції. У такий спосіб дитина символічно «монополізує» відсутню любов та увагу батьків. Якщо до малюнку не включено зображення самого автора, це може свідчити про відсутність почуття спільності, відчуження дитини.

Іноді діти малюють людей, які не входять реально до складу сім'ї, що пов'язане із незадоволеними психологічними потребами у родині. Прикладом може бути зображення єдиними у родині дітьми інших дітей – двоюрідних братів, сестер, сусідів тощо, що виражають потребу у кооперативних стосунках (таку ж інформацію можуть нести і зображення тварин). Зображення не пов'язаних із родиною дорослих свідчить про сприймання сім'ї як неінтегрованого утворення, про пошук людини, здатної задовольнити потребу дитини у близьких емоційних контактах.

Розташування членів родини на малюнку часто ілюструє їх взаємини. Так, важливим показником психологічної близькості є реальна відстань між

окремими членами сім'ї. Малювання членів сім'ї зі з'єднаними руками, об'єднаність їх у спільній діяльності є індикатором психологічного комфорту, інтегративності родини. Малюнки із протилежними характеристиками свідчать про низький рівень емоційних зв'язків. Іноді між членами сім'ї намальовано різні об'єкти, що виступають межею між ними (наприклад, зображення, де батько сидить перед телевізором або відгородившись газетою, що відокремлюють його від зображення сім'ї. Мама частіше зображена біля плити, що немов би поглинає всю її увагу). Зустрічаються малюнки, на яких вся сім'я розташована однією групою, а один з її членів – у віддаленні. Якщо на відстані дитина малює себе, це вказує на почуття невключеності, відчуження. У випадку віддалення іншого члена сім'ї можна припускати негативне ставлення дитини до нього, малу значимість його для дитини.

Деякі діти зображують всіх членів своєї сім'ї дуже маленькими і розташовують їх на нижній лінії аркуша. Це може свідчити про почуття неповноцінності у сімейній ситуації.

2. Дитина найбільш деталізує, довше малює і розфарбовує фігуру найулюбленішого члена сім'ї. І навпаки, якщо дитина негативно ставиться до когось, то і малює цю людину неповно, без деталей, іноді навіть без деяких частин тіла, використовує штриховку. Часто використовується стирання і перемальовування у зображенні цієї людини.

Важливе діагностичне значення має неадекватні розміри фігури. Наприклад, якщо дитина малює меншу сестру не лише більшою, ніж вона сама, але й навіть більшою, ніж батьки, то це може свідчити про виключність уваги, що приділяється сестрі у родині, про її особливе місце в ієрархії сімейних стосунків. Деякі діти малюють найбільшими або рівними за розмірами з батьками себе. Хоментаскас пов'язує це з егоцентризмом дитини, із змаганням за батьківську любов.

У малюнках дітей можна спостерігати декілька стилів малювання. Так, часто одним стилем малюють батька і братів, а іншим – маму і сестер. Особливо

відрізняється тип промальовування волосся, одягу. По тому, як дитина малює себе, можна зрозуміти, з ким вона сильніше ідентифікує себе (із мамою чи батьком) і чи адекватно це статі дитини.

3. Аналіз процесу малювання надає багату інформацію не лише про сімейні стосунки дитини, але й взагалі про стиль її роботи. Наприклад, манера прикривання намальованого рукою може свідчити про недовіру дитини своїм силам, невпевненість і потребу у підтримці зі сторони дорослого.

Варто звертати увагу на:

- послідовність малювання членів сім'ї,
- послідовність малювання деталей,
- витирання,
- повернення до вже намальованих об'єктів, деталей, фігур,
- паузи,
- спонтанні коментарі.

Інтерпретація процесу малювання загалом реалізує тезу про те, що за динамічними характеристиками малювання криються зміни думок, почуттів, що відображаються на певних деталях малюнку.

Умовно можна виділити п'ять симптомокомплексів:

- сприятлива сімейна ситуація,
- тривожність,
- конфліктність у сім'ї,
- почуття неповноцінності у сімейній ситуації, ворожість у сімейній ситуації.

Симптомо-комплекси	Симптом	Бали
1. Сприятлива сімейна ситуація	• Спільна діяльність всіх членів сім'ї,	0,2
	• Домінування людей на малюнку порівняно із речами,	0,1

Симптомо-комплекси	Симптом	Бали
	• Зображення всіх членів сім'ї, • Відсутність ізольованих членів сім'ї, • Відсутність штриховки, • Хороша якість ліній, • Відсутність показників ворожості, • Адекватне розташування людей на аркуші.	0,2 0,2 0,1 0,1 0,2 0,1
2. Тривожність	• Штриховка • Лінія основи – підлога., земля • Лінія над малюнком • Лінія із сильним натиском • Стирання • Надмірна увага до деталей • Надлишок речей • Подвійні або перервані лінії • Підкреслювання окремих деталей	0,1,2,3 0,1 0,1 0,1 0,1,2 0,1 0,1 0,1 0,1
3. Конфліктність у родині	• Бар'єри між фігурами • Витирання окремих фігур • Відсутність основних частин тіла у деяких фігур • Виділення окремих фігур • Ізоляція окремих фігур • Неадекватна величина окремих фігур • Невідповідність вербального опису і малюнку • Домінування речей • Відсутність на малюнку окремих членів сім'ї • Член сім'ї, що стоїть спиною	0,2 0,1,2 0,2 0,2 0,2 0,2 0,1 0,1 0,2 0,1
4. Почуття неповноцінності у сімейній ситуації	• Член сім'ї, що стоїть спиною • Автор малюнку непропорційно маленький • Розташування фігур на нижній частині аркуша • Лінія слабка, перервна • Ізоляція автора від інших • Маленькі фігури • Нерухома порівняно з іншими фігура автора	0,2 0,2 0,1 0,2 0,1 0,1 0,2

Симптомо-комплекси	Симптом	Бали
	- Відсутність автора - Автор сидить спиною	0,1 0,2
5. Ворожість у сімейній ситуації	- Одна із фігур на іншому аркуші або на іншій стороні аркуша - Агресивна позиція фігури - Закреслена фігура - Деформована фігура - Зворотній профіль - Руки розкинуто в сторони - Пальці довгі, підкреслені	0,1 0,2 0,2 0,1 0,1 0,1

Додаток В

Визначення у старших дошкільників сформованості «внутрішньої позиції школяра»

Інструкція. Задайте дитині питання і попросіть дати відповіді (відповіді слідзаписати):

1. Ти хочеш іти до школи?
2. Ти хочеш ще на рік залишитись у дитячому садочку (вдома)?
3. Які заняття тобі найбільш подобаються? Чому?
4. Ти любиш, коли тобі читають книжки?
5. Ти сам просиш, щоб тобі почитали книжку?
6. Чому ти хочеш іти до школи?
7. Тобі подобається шкільна форма і шкільні знаряддя?
8. Якщо тобі дома дозволять носити шкільну форму і користуватися шкільними знаряддями, а до школи дозволять не ходити, то тебе це влаштує? Чому?
9. Якщо ми будемо зараз грати у школу, то ким ти хочеш бути: учнем чи вчителем?
10. Під час гри у школу, що у нас буде довше – урок чи перерва?

Обробка результатів і висновки

Враховуються всі відповіді, крім 6 та 7.

При сформованій «внутрішній позиції школяра» відповіді на питання повинні звучати приблизно так :

1. Хочу іти до школи.
2. Не хочу ще на рік залишатися у дитячому садку (або дома).
3. Ті заняття, на яких вчили (букви, цифри тощо).
4. Люблю, коли мені читають книжки.
5. Сам прошу, щоб мені почитали.
8. Ні, не влаштує, хочу ходити до школи.
9. Хочу бути учнем.
10. Урок має бути довшим.

Додаток Г

Проективна методика «Клас тварин» (Фантастичний малюнок класу)

/ за Л.О.Кондратенко // Кондратенко Л.О. Розумові здібності дитини. К.:Главник, 2004. 112с. (Психологічний інструментарій).

Дітям роздаються аркуші паперу і пропонується уявити, що до них у клас завітала добра чарівниця, яка дуже любить різні живі істоти і вважає, що кожній людині не завадило б на кілька хвилин перетворюватися на якусь тваринку, пташку, рибку чи може й черепаху. От вона й перетворює (зовсім ненадовго) всіх, кого побачить, у якусь живу істоту. Так і сталося у вас у класі: всі-всі дітки в когось перетворились, і не тільки дітки, а й вчителька. Тож намалуйте свій клас у хвилину візиту чарівниці. Біля тієї тваринки, в яку перетворився автор малюнка, поставте трикутник, а біля тваринки, в яку перетворилась учителька, – квадрат.

Інтерпретація

При аналізі малюнка виділяються п'ять основних типів стосунків :

Позитивне (реалізоване) ставлення до однокласників. Воно відображається малюнком компактної групи однотипних тваринок (білочки, зайчики, олені, ведмедики, кішечки тощо). На малюнку немає або майже немає кущів, дерев, будівель, парт, столів...

Позитивне (нереалізоване) ставлення до однокласників. На малюнку зображені однакові або такі, що не загрожують одна одній тварини (як і у попередньому малюнку). Але всі вони розсосереджені, розкидані по листку, розділені деревами, кущами, партами тощо. Малювання дитина в цьому випадку іноді може починати не із зображення тваринки, а спочатку малює ліс, школу, класні меблі. Як показують спостереження, автори таких малюнків, як правило тягнуться до контактів з іншими дітьми, але з якихось причин не можуть або просто не вміють їх налагоджувати. Досить значний відсоток серед них становлять так звані «домашні діти», які тільки вчаться мистецтву спілкування з однолітками.

У практиці обидва типи малюнків зустрічаються досить рідко, найчастіше ж у житті бувають проміжні варіанти, коли дитина уже зуміла налагодити приязні контакти з частиною класу і не може або не хоче приятелювати з іншою. Характерною для початкової школи є наявність окремих класних угруповань тільки хлопчиків або тільки дівчаток. Стосунки між цими групами можуть бути як дружніми, так і в різній мірі ворожими.

Відсторонене (індиферентне) ставлення до однокласників. У цьому випадку малюється тільки одна тваринка, що ідентифікується з автором малюнку. При проханні продовжити малювання дитина або відмовляється це робити, або ж дублює малюнок тієї ж тварини. На питання : «А це хто?» відповідає : «Теж я» або: «Теж зайчик».

Крайнім випадком відстороненості, посиленої небажанням іти на контакт, часто відповідає ідентифікація себе з птахом, який ніби існує над іншими членами колективу. Відсторонена дитина дуже рідко ідентифікує себе з хижими тваринами або плазунами.

Пасивне протистояння. Малюється тільки дві тваринки. Одна з них (слабкіша) ідентифікується з автором малюнку, а друга (сильніша) з усім класом. Сюди ж слід віднести випадки, коли малюється одна, але явно зневажувана тваринка – гадюка, свиня, тарган тощо.

Агресивне протистояння. У цьому випадку малюнки часто схожі на розглянуті вище. Але дитина співвідносить себе із сильною твариною, найчастіше хижак, а весь клас – із слабкою. У особливо важких випадках «я – хижак» залишається єдиною істотою на малюнку. Простір листка при цьому заповнюється замість інших істот різними предметами – квітами, деревами, сонцем, хмарами, партами...

У випадку як агресивного, так і пасивного протистояння малюнок сприймає однокласників як єдину, ворожу йому силу. Реакція ж залежить від індивідуальних особливостей дитини.

Методика дозволяє зробити певні припущення про те, наскільки дружнім і згуртованим є класний колектив, чи задоволений учень своїм шкільним статусом, яке його ставлення до учителя. Водночас слід зазначити, що малюнок є лише приблизним і досить опосередкованим зрізом ситуації на момент його створення. Маленькі школярі дуже імпульсивно реагують на все, що відбувається навколо них. І тому малюнки, зроблені однією і тією ж дитиною протягом тижня, а то й навіть одного дня можуть суттєво різнитися, відображаючи зміну настроїв її автора.

Додаток Д

Проективний малюнок «Що мені подобається у школі?»

Методика виявляє ставлення дітей до школи і мотиваційну готовність дітей до навчання у школі.

Інструкція

«Діти, намалюйте, що вам найбільше подобається у школі. Малювати можна все, що бажаєте. Малюйте, як зможете, оцінки за малюнок виставлятися не будуть».

Приблизна *схема аналізу і оцінки малюнків*:

1. Невідповідність темі вказує на:

а) відсутність шкільної мотивації і домінування інших мотивів, частіше – ігрових. У цьому випадку діти малюють машини, іграшки, військові дії, візерунки тощо. Свідчить про мотиваційну незрілість;

б) дитячий негативізм. У цьому випадку дитина вперто відмовляється малювати на шкільну тему і малює те, що вона найкраще вміє і любить малювати. Така поведінка властива дітям із завищеним рівнем домагань і труднощами пристосування до чіткого виконання шкільних вимог;

в) не вірне тлумачення поставленої задачі, її не розуміння. Такі діти або нічого не малюють або змальовують у інших сюжети, що не стосуються даної теми. Частіше це властиве дітям із затримкою психічного розвитку.

2. Відповідність заданій темі свідчить про наявність позитивного ставлення до школи, про цьому враховується сюжет малюнку, тобто те, що намальовано:

а) навчальні ситуації – вчитель із указкою, діти за партами, дошка із написаними завданнями тощо. Свідчить про високу шкільну мотивацію і навчальну активність дитини, наявність у неї пізнавальних навчальних мотивів;

б) ситуації не навчального характеру – шкільні приміщення, учні на перерві, учні із портфелями тощо. Властиві дітям із позитивним ставленням до школи, проте більшою спрямованістю на зовнішні шкільні атрибути;

в) ігрові ситуації – гойдалки на шкільному подвір'ї, ігрова кімната, іграшки та інші предмети, що стоять у класі (наприклад, телевізор, квіти на підвіконні тощо). Властиві дітям із позитивним ставленням до школи, але із домінуванням ігрової мотивації.

Для більшої надійності оцінки дитячих малюнків при проведенні дослідження доцільно запитати дитину, що вона намалювала, чому намалювала той чи інший предмет, ту чи іншу ситуацію.

У деяких випадках за малюнками дітей можна діагностувати не лише рівень їх навчальної мотивації, їх ставлення до школи, але й виявити ті сторони шкільного життя, що є для дитини найбільш привабливими.

Так, наприклад, школярі із психомоторною розгальмованістю, підвищеною руховою активністю нерідко зображують гру у футбол на уроці фізкультури, бійки з дітьми на перервах, можуть намалювати клас, у якому все перевернуто тощо. Чутливі, сентиментальні діти, малюючи навчальну ситуацію, обов'язково включають до неї декоративні елементи (орнамент, квіти, дрібні деталі інтер'єра класу тощо.)

Додаток Є

Проективна методика для визначення характеру мотивації до навчання «Продовж казку» (Модифікація Л.О.Кондратенко на основі ідеї Л.Дюсс) // Кондратенко Л.О. Розумові здібності дитини. К.: Главник, 2004. 112с. (Психологічний інструментарій).

Дитині пропонується закінчити казку, і за її відповідями робиться висновок про ставлення до описаної ситуації.

Як і всі проективні методики, тест «Продовж казку» сам по собі носить лише орієнтувальний характер і може мати діагностичне значення лише у тому разі, якщо його результат підтверджується іншими методиками, спостереженням за дитиною та результатами бесід та анкетувань учителів та батьків.

Пожежа

Гуляло якось лисенятко з татом і мамою лісом і побачило вдалині заграву. «Щось горить», – сказав тато-лис. «Здається, це горить твоя лісова школа, моє лисенятко, що ж ти завтра робитимеш?» – скрикнула мама-лисиця.

Що ж сказало лисенятко?

Для чого в школу ходити?

Розговорились якось звірята, для чого в школу ходять.

- Я ходжу, бо мене туди батьки відводять, – сказав бобер.
- Я ходжу, бо я люблю з іншими звірятами гратись, – сказав зайчик.
- Я ходжу, бо мені цікаво, – сказало ведмежа.
- Я ходжу, бо так треба, – сказало вовчєня.
- Якщо я не піду, батьки сваритися будуть, – сказала білочка.
- Я люблю вчитися, – сказало тигреня.
- Я б залишився краще вдома, – сказав їжачок.
- У дитячому садку було краще, – підтримав його лис.

Тут підійшло слонення, що вчилася вже у третьому класі, і спитало, про що малеча сперечається. Звірята розповіли і попросили пояснити, хто з них правий, а хто ні. Слоненятко вислухало і сказало : «Ви всі праві:

У школі весело, бо ...

У школі нудно, бо

У школі добре, бо...

У школі погано, бо...

Мама буде радіти, коли

Мама буде сваритись, коли...

Краще залишитись дома, а не йти до школи, бо...

Краще піти у школу, а не залишатися дома, бо...

Краще бути в дитячому садочку, а не в школі, бо...

Краще бути в школі, а не в дитячому садочку, бо...»

Визначення рівня самооцінки у підлітковому віці

Тест – опитувальник включає 32 судження. За ними можливі п'ять варіантів відповідей, кожна з яких кодується балами за наступною схемою:

- Дуже часто – 4 бали;
- Часто – 3 бали;
- Іноді – 2 бали;
- Рідко – 1 бал;
- Ніколи – 0 балів.

Тест використовується як індивідуально, так і у групі.

Інструкція. Вашій увазі пропонується ряд суджень. За ними можливі п'ять варіантів відповідей. Будь ласка, виберіть з них одну відповідь за кожним судженням і позначте її.

Судження:

1. Мені хочеться, щоб мої друзі мене підбадьорювали.
2. Постійно відчуваю свою відповідальність за роботу.
3. Я турбуюся про своє майбутнє.
4. Багато хто мене ненавидить.
5. Я менш ініціативний, ніж інші.
6. Я турбуюся про свій психічний стан.
7. Я боюся виглядати дурнем.
8. Зовнішність інших краща за мою.
9. Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я часто припускаюся помилок.
11. Шкода, що я не вмію правильно розмовляти з людьми.

12. Шкода, що мені не вистачає впевненості в собі.
13. Мені б хотілося, щоб мої дії схвалювалися іншими частіше.
14. Я занадто скромний.
15. Моє життя марне.
16. У багатьох неправильне уявлення про мене.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Люди чекають від мене занадто багато.
19. Люди не особливо цікавляться моїми досягненнями.
20. Я дещо ніяковію.
21. Я відчуваю, що багато хто мене не розуміє.
22. Я не відчуваю себе у безпеці.
23. Я часто хвилююся і марно.
24. Я почуваю себе ніяково, коли входжу до кімнати, де вже знаходяться люди.
25. Я почуваю себе скутим.
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
27. Я впевнений, що люди майже все сприймають легше, ніж я.
27. Мені здається, що зі мною має трапитися якась неприємність.
28. Мене хвилює думка про те, як до мене ставляться люди.
30. Шкода, що я не так комунікабельний як інші.
31. У суперечках я висловлююсь тільки тоді, коли впевнений у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого очікує від мене громадськість.

Обробка та інтерпретація результатів

Підраховуємо загальну кількість балів за всіма судженнями:

- 0 – 25 балів – високий рівень самооцінки;
- 26 – 45 балів – середній рівень самооцінки;
- 46 – 128 балів – низький рівень самооцінки.

За високого рівня самооцінки людина не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження інших і рідко сумнівається у власних діях.

За середнього рівня самооцінки людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» і час від часу намагається підлаштуватися під думку інших.

За низького рівня самооцінки людина боляче переносить критику на свою адресу, намагається завжди рахуватися з думкою інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

Додаток 3

Оцінка рівня особистісної тривожності (за Ч. Спілбергером) //

В.В.Волошина, Л.В.Долинська, С.О.Ставицька, О.В.Темрук. Загальна психологія: Практикум. К.: Каравела, 2005. 280с. С.145-146.

Тривожність – схильність людини до переживання емоційного стану, що виявляється у очікуванні несприятливого розвитку подій.

Особистісна тривожність – це риса особистості, що виявляється у типовій, ситуаційно стійкій реакції людини, що виражена у стані підвищеного неспокою, на загрозову для особистості або таку, що видається загрозовою, ситуацію.

Інструкція. «Уважно прочитайте кожне із 20 наведених нижче речень та закресліть відповідну цифру справа залежно від того, як ви себе відчуваєте у даний момент».

№	Твердження	Майже ніколи	іноколи	часто	Майже завжди
1	Я відчуваю задоволення	1	2	3	4
2	Я швидко втомлююся	1	2	3	4
3	Я хотів би бути таким же щасливим, як інші	1	2	3	4
4	Я легко можу заплакати	1	2	3	4
5	Буває, що я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
6	Я відчуваю себе бадьорим	1	2	3	4
7	Я спокійний, незворушний та зібраний	1	2	3	4
8	Очікування труднощів дуже мене тривожить	1	2	3	4
9	Я занадто переживаю дрібниці	1	2	3	4
10	Я цілком щасливий	1	2	3	4
11	Я сприймаю все занадто близько до серця	1	2	3	4

№	Твердження	Майже ніколи	інколи	часто	Майже завжди
12	Мені не вистачає впевненості у собі	1	2	3	4
13	Я почуваю себе у безпеці	1	2	3	4
14	Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15	У мене буває хандра	1	2	3	4
16	Я буваю задоволений	1	2	3	4
17	Різні дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
18	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути	1	2	3	4
19	Я врівноважена людина	1	2	3	4
20	Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи та турботи	1	2	3	4

Обробка результатів. Підрахунок кількості балів проводиться таким чином: від суми балів, набраної при відповідях на питання 2,3,4,5,8,9,11,12,14,15,17,18, 20 відніміть суму балів відповідей на питання 1,6, 7, 10,13,16,19. До цієї різниці додайте 35.

Сумарний показник за шкалою Ч.Спілбергера вказує на:

- До 30 балів – низький рівень тривожності;
- Від 30 до 45 балів – середній рівень тривожності;
- Більше 45 балів – високий рівень тривожності.

Додаток І

«Мотивація успіху і страх невдачі» (Реан А.О.)

Інструкція. Прочитай наведені нижче твердження і визнач, які з них стосуються тебе. Якщо ти згоден написати «так», якщо твердження тебе не стосується, то відповідай «ні».

Будьте відверті, відповідайте швидко.

Текст опитувальника

1. Включаючись у роботу, я сподіваюся на успіх.
2. У діяльності я активний.
3. Я схильний до вияву ініціативи.
4. При виконанні відповідальних завдань я прагну по можливості знайти причини, щоб відмовитися від них.
5. Я часто вибираю крайнощі: або надто легкі завдання, або нереалістично складні.
6. Зустрічаючись із перешкодами я, як правило, не відступаю, а шукаю шляхи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань в умовах обмеження часу моя результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
11. Якщо я ризикую, то з розумом, а не безоглядно, відчай душно.
12. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
13. Я вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або трохи завищені, але досяжні цілі, ніж нереалістично високі.

14. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість для мене, як правило, знижується.

15. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх невдач.

16. Я вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

17. При роботі в умовах обмеження часу результативність моєї діяльності покращується, навіть якщо завдання досить важке.

18. У разі невдачі при виконанні я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети.

19. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то у разі невдачі його привабливість для мене ще більше зростає.

Ключ до опитувальника

Один бал отримують відповіді «Так» на питання № 1, 2, 3, 6, 8,10, 11,12, 14,16, 18,19, 20.

Один бал отримують відповіді «Ні» на питання № 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Підраховується загальна кількість набраних балів.

Якщо досліджуваний отримав від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (страх невдачі); від 8 до 13 балів мотиваційний полюс яскраво не виражений, але при цьому слід розрізняти всередині цієї групи учнів тих, хто має певну тенденцію до розвитку мотивації успіху (такими є досліджувані, які набрали 12–13 балів) та схильність (тенденцію) до уникнення невдачі (якщо досліджуваний набрав 8–9 балів). Якщо досліджуваний отримав від 14 до 20 балів, то діагностується мотивація успіху (прагнення до досягнень).

У описі опитувальника А. Реана «Мотивація успіху і страх невдачі» немає прямих указівок на вікові обмеження його застосування. Проте експертний аналіз опитувальника показав її складність для сприйняття молодшими підлітками.

**Додаток
К**

Діагностика структури навчальної мотивації школяра

Інструкція. Оціни, наскільки значущими є для тебе причини, за якими ти навчаєшся у школі. Для цього обведи кружечком потрібний бал:

0 балів – майже не має значення;

1 бал – частково значуще;

2 бали – помітно значуще;

3 бали – дуже значуще.

№	Твердження	Бали
1	Щоб я добре вчив предмет, мені має подобатися вчитель.	0 1 2 3
2	Мені дуже подобається навчатися, поширювати свої знання про світ.	0 1 2 3
3	Спілкуватися з друзями, з компанією в школі значно цікавіше, ніж сидіти на уроках, навчатися.	0 1 2 3
4	Для мене дуже важливо отримати гарну оцінку.	0 1 2 3
5	Все, що я роблю, я роблю добре – це моя позиція.	0 1 2 3
6	Знання допомагають розвинути розум, кмітливість.	0 1 2 3
7	Якщо ти школяр, то зобов'язаний гарно навчатися.	0 1 2 3
8	Якщо на уроці панує обстановка недоброзичливості, надмірної суворості, в мене зникає будь-яке бажання навчатися.	0 1 2 3
9	Я відчуваю інтерес тільки до окремих предметів.	0 1 2 3
10	Вважаю, що успіх в навчанні – важлива основа для поваги і визнання серед однокласників.	0 1 2 3
11	Доводиться вчитися, щоб уникнути набридливих моралей і розносів з боку батьків і вчителів.	0 1 2 3
12	Я відчуваю почуття задоволення, піднесення, коли сам вирішу складну задачу, добре вивчу правило тощо	0 1 2 3
13	Хочу знати якомога більше, щоб стати цікавою, культурною людиною.	0 1 2 3
14	Добре навчатися, не пропускати уроки – мій громадянський обов'язок на цьому етапі мого життя.	0 1 2 3

№	Твердження	Бали
15	На уроці не люблю розмовляти і відволікатися, тому що для мене важливо зрозуміти пояснення вчителя, правильно відповісти на його запитання.	0 1 2 3
16	Мені дуже подобається, якщо на уроці організовують спільну з іншими дітьми роботу (у парі, бригаді, команді).	0 1 2 3
17	Я дуже чутливий до похвали вчителя, батьків за мої шкільні успіхи.	0 1 2 3
18	Навчаюся добре, оскільки завжди прагну бути у числі кращих.	0 1 2 3
19	Я читаю багато книг крім підручників (з історії, спорту, природи тощо)	0 1 2 3
20	Навчання у моєму віці – найважливіша справа.	0 1 2 3
21	У школі весело, цікавіше, ніж вдома, у дворі.	0 1 2 3

Ключ

Мотиви	Номери відповідей
Пізнавальні	2 9 15
Комунікативні	3 10 16
Емоційні	1 8 21
Саморозвитку	6 13 19
Позиція школяра	7 14 20
Досягнення	5 12 18
Зовнішні (заохочення, покарання)	4 11 17

Оцінка стосунків підлітка із класом

Інструкція. На кожен пункт анкети можливі три відповіді, позначені буквами А, Б, В. З відповідей на кожен пункт оберіть той, який найбільш точно відображає вашу точку зору. Пам'ятайте, що поганих або гарних відповідей в даній анкеті немає. Букву вашої відповіді (А, Б або В) занесіть у лист відповідей навпроти відповідного номера питання.

На кожне питання може бути обрана тільки одна відповідь.

1. Кращими партнерами у групі я вважаю тих, хто:
 - А. Знає більше, ніж я.
 - Б. Всі питання прагне вирішувати спільно.
 - В. Не відволікає увагу вчителя.
2. Кращими вчителями є ті, хто:
 - А. Використовують індивідуальний підхід.
 - Б. Створюють умови для допомоги зі сторони інших.
 - В. Створюють у колективі атмосферу, в якій ніхто не боїться висловлюватися.
3. Я радий, коли мої друзі:
 - А. Знають більше, ніж я і можуть мені допомогти.
 - Б. Вміють самостійно, не заважаючи іншим, досягати успіхів.
 - В. Допомагають іншим, коли є можливість.
4. Більше всього мені не подобається, коли в групі:
 - А. Нікому допомагати і є в кого повчитися.
 - Б. Мені заважають при виконанні завдань.
 - В. Інші слабше підготовлені, ніж я.
5. Мені здається, що я здатний на максимальне, коли:
 - А. Я можу отримати допомогу і підтримку від інших.
 - Б. Мої зусилля будуть належним чином винагороджені.
 - В. Є можливість виявити ініціативу, корисну для усіх.

6. Мені подобаються колективи, в яких:
- А. Кожен зацікавлений у покращенні результатів усіх.
 - Б. Кожен зайнятий своєю справою і не заважає іншим.
 - В. Кожна людина може використовувати інших для вирішення своїх задач.
7. Я не задоволений вчителями, які:
- А. Створюють дух суперництва на заняттях.
 - Б. Не приділяють достатньо уваги учням.
 - В. Не створюють умов, щоб група їм допомагала.
8. Більш за все я задоволений життям, якщо:
- А. Є можливість працювати, коли тобі ніхто не заважає.
 - Б. Є можливість отримувати інформацію від інших людей
 - В. Є можливість зробити корисне іншим людям.
9. Основна роль навчального закладу повинна бути:
- А. У вихованні людей з розвиненим відчуттям обов'язку перед іншими.
 - Б. У підготовці людини до самостійного життя.
 - В. У підготовці людей, які вміють отримувати допомогу від спілкування з іншими.
10. Якщо перед групою стоїть якась проблема, то я:
- А. Волію, щоб інші розв'язували цю проблему.
 - Б. Волію самостійно в усьому розібратися, не розраховуючи на інших.
 - В. Намагаюся внести свій вклад в загальне вирішення проблеми.
11. Я би навчався краще, якби вчитель:
- А. Мав до мене індивідуальний підхід.
 - Б. Створював умови, за яких я міг би отримати допомогу інших.
 - В. Заохочував ініціативу учнів, спрямовану на досягнення спільного успіху.

12. Немає нічого гірше випадку, коли:

- А. я не можу самотійно досягти успіху.
- Б. Відчуваю, що не потрібен групі.
- В. Тобі не допомагають оточуючі.

13. Найбільше я ціную:

- А. особистий успіх, в якому є доля заслуги моїх друзів.
- Б. Загальний успіх, в якому є і моя заслуга.
- В. Свій особистий успіх.

14. Я хотів би працювати:

- А. Разом з товаришами у колективі.
- Б. Самостійно(індивідуально).
- В. З провідними в цій області людьми.

Обробка і інтерпретація результатів

Кожній обраній відповіді приписується один бал.

Бали, набрані за всіма пунктами опитувальника, підсумовуються для кожного типу сприйняття учнем своєї групи окремо з урахуванням запропонованого ключа. При цьому загальна сума балів по всім трьом типам сприймання групи (І- індивідуалістичний, П-прагматичний, К- колективістичний) має дорівнювати 14.

І-індивідуалістичний		К- колективістичний		П-прагматичний	
1в	8а	1б	8в	1а	8б
2а	9б	2в	9а	2б	9в
3б	10б	3в	10в	3а	10а
4б	11а	4а	11в	4в	11б
5б	12а	5в	12б	5а	12в
6б	13в	6а	13б	6в	13а
7б	14б	7а	14а	7в	14в

Опитувальник**Комунікативні та організаторські здібності**

Методика використовується для виявлення комунікативних і організаторських здібностей особистості (уміння чітко і швидко встановлювати ділові та товариські стосунки з людьми, намагання розширювати контакти, участь у групових заходах, вміння впливати на людей, бажання виявляти ініціативу тощо).

Інструкція. Вам потрібно відповісти на 40 наведених нижче запитань. Вільно виражайте свою думку по кожному запитанню та відповідайте на них «так» (+) або «ні» (-). Уявіть собі типові ситуації та не замислюйтесь над деталями. Не слід витрачати багато часу на обміркування, відповідайте швидко.

Опитувальник

1. Чи багато у Вас друзів з якими ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас тривожить відчуття образи, заподіяне вам кимось з ваших друзів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в складній критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
7. Чи правильно, що Вам краще і приємніше проводити час з книгами чи за будь-якими іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли будь-які перепони в здійсненні ваших намірів, то чи легко ви від них відмовляєтесь?

9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старше за вас віком?
10. Чи любляєте Ви вигадувати та організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи важко Вам включатися в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які можна було б зробити сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви того, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Вам освоюватися у новому колективі?
16. Чи правильно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи намагаєтесь Ви у зручній ситуації познайомитись та поспілкуватись з новою людиною?
18. Чи часто при вирішенні важливих справ Ви берете ініціативу у свої руки?
19. Чи дратують Вас оточуючі і чи хочете ви побути наодинці?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитись серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити почату справу?
23. Чи відчуваєте Ви відчуття утруднення, незручності чи сором'язливості, якщо потрібно виявити ініціативу, щоб познайомитись з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви стомлюєтесь від постійного спілкування з товаришами?

25. Чи любляете Ви брати участь в колективних іграх?
26. Чи часто Ви виявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються інтересів ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих людей?
28. Чи правильно, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам не важко внести пожвавлення в малознайому Вам компанію?
30. Чи приймаєте ви участь в громадській роботі в університеті?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правильно, що ви не намагаєтесь відстоювати свою думку чи рішення, якщо воно не відразу була прийняте Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в малознайому компанію?
34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різноманітних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правильно, що ви не відчуваєте себе достатньо впевнено і спокійно, коли потрібно говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правильно, що у вас багато друзів?
38. Чи часто ви опиняєтесь в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто Ви ніяковієте, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правильно, що ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи людей ?

Обробка даних. Свої відповіді на запитання зафіксуйте у спеціальному бланку. Для кількісної обробки даних скористайтесь дешифраторами, у яких

проставлена максимальна сума ідеальних відповідей, що відображають яскраво виражені комунікативні та організаторські здібності.

Підраховується кількість співпадаючих із дешифратором відповідей по кожному розділу методики. Оцінювальний коефіцієнт (К) комунікативних чи організаторських здібностей виражається відношенням кількості співпадаючих відповідей по кожному розділу до максимально можливої кількості співпадінь:

$$K = x : 20$$

де x – кількість співпадаючих з дешифратором відповідей.

Дешифратор комунікативних здібностей

1	+	11	-	21	+	31	-
3	-	13	+	23	-	33	+
5	+	15	-	25	+	35	-
7	-	17	+	27	-	37	+
9	+	19	-	29	+	39	-

Дешифратор організаторських здібностей

2	+	12	-	22	+	32	-
4	-	14	+	24	-	34	+
6	+	16	-	26	+	36	-
8	-	18	+	28	-	38	+
10	+	20	-	30	+	40	-

Оцінка результатів. Показники, отримані за цією методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники, які ближчі до 1 свідчать про високий рівень виявлення комунікативних чи організаторських здібностей; показники, ближчі до 0 – про їх низький рівень. Оціночний коефіцієнт (К) – це первинна кількісна

характеристика матеріалів тестування. Для якісної стандартизації результатів тестування використовуються шкали оцінок, у яких тому чи іншому діапазону кількісних показників K відповідає певна оцінка.

Наприклад, у Вас співпало 19 відповідей по шкалі оцінок комунікативних здібностей і 16 – по шкалі організаторських здібностей. Користуючись формулою, вираховуємо:

$$K_k = 19:20 = 0,95;$$

$$K_o = 16:20 = 0,8.$$

Записуємо отримані результати в бланк відповідей та порівнюємо їх зі шкалами оцінок комунікативних та організаторських здібностей.

Шкала оцінок комунікативних здібностей

K_k	Оцінка	Рівень виявлення комунікативних здібностей
0,10 - 0,45	1	Низький
0,46 - 0,55	2	Нижче середнього
0,56 - 0,65	3	Середній
0,66 - 0,75	4	Високий
0,76 - 1,00	5	Дуже високий

Шкала оцінок організаторських здібностей

K_o	Оцінка	Рівень виявлення організаторських здібностей
0,20 - 0,55	1	Низький
0,56 - 0,65	2	Нижче середнього
0,66 - 0,70	3	Середній
0,71 - 0,80	4	Високий
0,81 - 1,00	5	Дуже високий

Додаток Н

Діагностичний опитувальник для виявлення схильності до різних форм девіантної поведінки (ДАП-П)

Опитувальник ДАП-П спрямований на виявлення осіб, схильних до різних видів девіації. Опитувальник складається із 3-х блоків: схильність до аддиктивної поведінки, схильність до делінквентної поведінки, схильність до суїциду. Сума показників за всіма блоками визначає інтегральну оцінку схильності до девіантної поведінки. Методика може бути використана у роботі із школярами 14 – 17 років.

Інструкція. Вам будуть надані 46 питань, що стосуються певних ваших індивідуальних психологічних особливостей. На реєстраційному бланку наводиться 4 варіанти відповідей. Вам потрібно уважно прочитати питання і обрати найбільш близький вам варіант відповіді. На кожне питання може бути лише один варіант відповіді.

Відповіді оцінюються за такою шкалою:

0 – Ні, це зовсім не так, 1 – Скоріше, так

2 – Правильно

3 – Абсолютно правильно.

Перш ніж відповідати на питання, переконайтеся, що ви добре зрозуміли інструкцію.

Текст опитувальника «ДАП-П» для учнів загальноосвітніх закладів

№	Твердження	Бали
1	Люди, із якими я намагаюся бути у дружніх стосунках, дуже часто завдають мені болю	0 1 2 3
2	«За компанію» із товаришами я можу прийняти значну кількість алкоголю	0 1 2 3
3	Я вважаю, що у деяких ситуаціях життя може втратити цінність для людини	0 1 2 3
4	Я буваю занадто грубим (грубою) із оточуючими	0 1 2 3

№	Твердження	Бали
5	Мої друзі розповідали, що в деяких ситуаціях вони переживали незвичні стани: бачили яскраві та цікаві видіння, чули дивні звуки тощо	0 1 2 3
6	Серед моїх друзів були такі, які вели такий образ життя, що мені доводилося приховувати свою дружбу від батьків	0 1 2 3
7	Мені здається, оточуючі погано розуміють мене, не цінують і недолюблюють	0 1 2 3
8	Останнім часом я помічаю, що став (стала) багато палити. Це допомагає мені відволіктися від проблем і клопотів	0 1 2 3
9	Бувало, що вранці у мене тремтіли руки і голова просто «розколювалася»	0 1 2 3
10	Я завжди прагнув (прагнула) дружити із тими, хто старший мене за віком	0 1 2 3
11	Не можу змусити себе кинути палити, хоча знаю, що це шкідливо	0 1 2 3
12	У стані агресії я здатний (здатна) багато на що	0 1 2 3
13	Серед моїх близьких родичів (батько, мати, брати, сестри) були засудженими	0 1 2 3
14	Часто я відчував невагомість тіла, відчуження від реального світу, нереальність подій	0 1 2 3
15	На зростаюче покоління впливає так багато обставин, що зусилля батьків і педагогів із виховання є марними	0 1 2 3
16	Якщо хто-небудь винний у моїх неприємностях, я знайду спосіб відплатити йому тим же	0 1 2 3
17	Приятелі, з якими я дружу, не подобаються моїм батькам	0 1 2 3
18	Я вважаю, що можна виправдати людей, які обрали добровільну смерть.	0 1 2 3
19	Я звик (звикла) вважати, що «око за око, зуб за зуб»	0 1 2 3
20	Я завжди раз на тиждень випиваю	0 1 2 3
21	Якщо хто-небудь завдав мені шкоду, я відплачу йому тим же	0 1 2 3
22	Бувало, що я чув (чула) голоси у моїй голові, звучання власних думок	0 1 2 3
23	Смисл життя не завжди буває зрозумілим, іноді його можна втратити	0 1 2 3
24	У мене є друзі, які люблять дивитися «мультрики» після прийняття різних речовин	0 1 2 3

№	Твердження	Бали
25	У районі, де я проживаю, є молодіжні тусовки (групи), які активно ворогують між собою	0 1 2 3
26	Останнім часом, щоб не зірватися, я змушений (змушена) приймати заспокійливі засоби	0 1 2 3
27	Я намагався (намагалася) звільнитися від деяких згубних звичок	0 1 2 3
28	Я не засуджую людей, які здійснюють спроби піти із життя	0 1 2 3
29	Вживаючи алкоголь, я часто перевищую свою норму	0 1 2 3
30	Мої батьки і родичі висловлювали побоювання через мою пиятику	0 1 2 3
31	Останнім часом я часто переживав (переживала) стрес, томуймав (приймала) заспокійливі засоби	0 1 2 3
32	Вибір добровільної смерті людиною у звичному житті, безумовно, може бути виправданий	0 1 2 3
33	У нас у школі був прийнятий «ритуал прописки» новеньких, і я активно брав (брала) у ньому участь	0 1 2 3
34	Останнім часом у мене пригнічений настрій, майбутнє здається мені безнадійним	0 1 2 3
35	У мене були неприємності під час навчання через вживання алкоголю	0 1 2 3
36	Мені неприємно згадувати і говорити про деякі випадки, які були пов'язані із вживанням алкоголю	0 1 2 3
37	Мої друзі вміють добре «розслабитися» і отримати задоволення	0 1 2 3
38	Можна погодитися з тим, що я не дуже схильний (схильна) виконувати деякі закони, вважаючи їх нерозумними	0 1 2 3
39	Серед моїх близьких друзів були такі, які часто тікали з дому, бродяжили тощо	0 1 2 3
40	Я вважаю, що мій батько зловживає (зловживав) алкоголем	0 1 2 3
41	Я люблю грати в азартні ігри. Вони дають можливість «спіймати свій шанс»	0 1 2 3
42	Я розумію людей, які не хочуть жити далі, якщо їх зраджують рідні і близькі	0 1 2 3
43	Я не засуджую друзів, які палять «травку»	0 1 2 3
44	Немає нічого поганого в тому, що люди намагаються пережити деякі незвичні стани	0 1 2 3
45	У нашій сім'ї були випадки добровільного уходу із життя (або спроби)	0 1 2 3

№	Твердження	Бали
46	Із деякими своїми звичками я вже не зможу впоратися, навіть якщо дуже захочу	0 1 2 3

Обробка і інтерпретація результатів

Ключ

Шкали	Номери відповідей
Схильність до аддиктивної поведінки	2, 5, 8, 9, 11, 14, 20, 22, 26, 27, 29, 30, 35, 36, 40, 41, 43, 44, 46
Схильність до делінквентної поведінки	4, 6, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 25, 33, 37, 38, 39
Суїцидальний ризик	1, 3, 7, 18, 23, 28, 32, 34, 42, 45

У подальшій обробці «сирі» значення за окремими шкалами складаються, визначається сумарний бал (схильність до девіантних форм поведінки), які потім переводяться у 10-бальну шкалу нормального розподілу (стени).

Стени до методики «ДАП-П»

Шкали	Низькі		Стени						Високі	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Схильність до аддиктивної поведінки	≥ 38	37-31	30-26	25-19	18-13	12-8	7-6	5-4	3-2	<1
Схильність до делінквентної поведінки	≥ 33	32-27	26-23	22-18	17-15	14-11	10-8	7-5	4-3	<2
Суїцидальний ризик	≥ 16	15-13	12-10	9-7	6-5	4	3	2	1	0
Інтегральна оцінка (Девіантна поведінка)	≥ 100	88-83	82-68	67-54	53-45	44-33	32-26	25-19	15-18	<14

Показники, що відповідають 1 – 2 стенам, свідчать про високу схильність до девіантної поведінки; показники, що відповідають 3 – 7 стенам, – про значну схильність; показники, що відповідають 9 – 10 стенам, – про низьку схильність (або її відсутність) до девіантної поведінки.

Додаток О

Індикатор копінг-стратегій (Д. Амірхан)

Інструкція. Ми цікавимося, як люди долають проблеми, труднощі та неприємності в їх житті. На бланку представлено декілька можливих шляхів подолання проблем, неприємностей. Ознайомившись з твердженнями, Ви зможете визначити, які із запропонованих варіантів зазвичай Вами використовуються. Всі Ваші відповіді залишаються невідомі стороннім. Спробуйте пригадати про одну з серйозних проблем, з якою Ви зіткнулися за останній рік і яка змусила Вас неабияк хвилюватися. Опишіть цю проблему в кількох словах.

Тепер, читаючи наведені нижче твердження, виберіть один з трьох найбільш прийнятних варіантів відповіді для кожного твердження (повністю згоден, згоден або не згоден) і позначте їх у бланку.

Текст опитувальника

1. Дозволяю собі поділитися переживаннями з другом.
2. Намагаюся зробити все так, щоб мати можливість найкращим чином вирішити проблему.
3. Здійснюю пошук усіх можливих рішень, перш ніж щось зробити.
4. Намагаюся відволіктися від проблеми.
5. Приймаю співчуття і розуміння когось.
6. Роблю все можливе, щоб не дати оточуючим можливість побачити, що мої справи кепські.
7. Обговорюю ситуацію з людьми, так як обговорення допомагає мені почувати себе краще.
8. Ставлю для себе низку цілей, що дозволяють поступово впоратися з ситуацією.
9. Дуже ретельно зважую можливості вибору.
10. Мрію, фантазую про кращі часи.

11. Намагаюся різними способами вирішити проблему, поки не знайду найбільш адекватний спосіб.
12. Довіряю свої страхи родичу або другу.
13. Більше часу, ніж зазвичай, проводжу один.
14. Розповідаю людям про ситуацію, оскільки тільки її обговорення допомагає мені знайти рішення.
15. Думаю про те, що потрібно зробити для того, щоб виправити становище.
16. Зосереджуюся повністю на вирішенні проблеми.
17. Обмірковую про себе план дій.
18. Дивлюся телевізор довше, ніж зазвичай.
19. Іду до кого-небудь (до друга або до спеціаліста), щоб він допоміг мені почуватися краще.
20. Виявляю впертість і борюся за те, що мені потрібно в цій ситуації.
21. Уникаю спілкування з людьми.
22. Переключаюсь на хобі чи займаюся спортом, щоб уникнути проблеми.
23. Іду до друга, щоб він допоміг мені краще усвідомити проблему.
24. Іду до друга за порадою - як виправити ситуацію.
25. Приймаю співчуття, взаємне розуміння друзів, які мають таку ж проблему.
26. Сплю більше, ніж звичайно.
27. Фантазую про те, що все могло бути інакше.
28. Уявляю себе героєм книг або кінофільмів.
29. Намагаюся вирішити проблему
30. Хочу, щоб люди залишили мене одного.
31. Приймаю допомогу від друга або родича.
32. Шукаю заспокоєння у тих, хто знає мене краще.
33. Намагаюся ретельно планувати свої дії, а не діяти імпульсивно.

Реєстраційний бланк методики «Індикатор копінг-стратегій»

№ п/п	Повністю згоден	Згоден	Не згоден	№ п/п	Повністю згоден	Згоден	Не згоден	№ п/п	Повністю згоден	Згоден	Не згоден
1				12				23			
2				13				24			
3				14				25			
4				15				26			
5				16				27			
6				17				28			
7				18				29			
8				19				30			
9				20				31			
10				21				32			
11				22				33			

Обробка даних: Ключ. За відповідь «повністю згоден» нараховується 3 бали, за відповідь «згоден» нараховується 2 бали, за відповідь «не згоден» нараховується 1 бал.

Шкала «розв’язання проблем» – відповіді по пунктах 2, 3, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 20, 29, 33.

Шкала «пошук соціальної підтримки» – відповіді по пунктах 1, 5, 7, 12, 14, 19, 23, 24, 25, 31, 32.

Шкала «уникнення проблем» – відповіді по пунктах 4, 6, 10, 13, 18, 21, 22, 26, 27, 28, 30.

Інтерпретація

Розв’язання проблем: 11-16 балів – дуже низьке; 17 – 21 бал – низьке; 22 – 30 балів – середнє; 31 і вище – високе.

Пошук соціальної підтримки: нижче 13 балів – дуже низький; 14 – 18 балів - низький; 19 – 28 балів – середній; 29 і більше балів – високий. Уникнення проблем: 11 – 15 балів – дуже низьке; 16 – 23 бали – низьке; 24 – 26 балів – середнє; 27 і більше балів – високе.

Додаток П

Спрямованість на отримання знань

Інструкція. Досліджуваним пропонується ряд тверджень-питань з парними відповідями. З двох відповідей необхідно вибрати одну і поряд з позицією питання написати букву (а чи б), яка відповідає обраній відповіді.

Текст опитувальника

1. Отримавши погану оцінку, ти, приходиш додому і:
 - а) відразу сідаєш за уроки, повторюючи те, що погано відповів на уроці;
 - б) сідаєш дивитися телевізор або грати на комп'ютері, думаючи, що урок з цього предмета буде лише через день.
2. Після отримання гарної оцінки ти:
 - а) продовжуєш добросовісно готуватися до наступного уроку ;
 - б) не готуєшся ретельно, оскільки знаєш, що все одно не спитають.
3. Чи буває так, що ти залишаєшся незадоволеним своєю відповіддю, а не оцінкою:
 - а) так; б) ні.
4. Що для тебе навчання:
 - а) пізнання нового;
 - б) обтяжуюче заняття.
5. Чи залежать твої оцінки від ретельності підготовки до уроку:
 - а) так; б) ні.
6. Чи аналізуєш ти після отримання низької оцінки, що ти зробив неправильно:
 - а) так; б) ні.
7. Чи залежить твоє бажання готувати домашнє завдання від того, чи виставляють за нього оцінки:
 - а) так; б) ні.
8. Чи легко ти звикаєш до навчання після канікул:
 - а) так; б) ні.

9. Чи жалкуєш ти, що не буває уроків із-за хвороби вчителя:

а) так, б) ні.

10. Коли ти, переходячи у інший клас, отримуєш нові підручники, тебе цікавить, про що в них йде мова:

а) так; б) ні.

11.Що, по твоєму, краще – вчитися чи хворіти:

а) вчитися; б) хворіти.

12.Що для тебе важливіше – оцінки чи знання:

а) оцінки; б) знання.

Обробка результатів

За кожну відповідь у співставленні з ключем нараховується 1 бал. Ключ до опитувальника: про мотивацію отримання знань свідчать відповіді «а» на питання 1-6, 8-11 і відповіді «б» на питання 7 та 12.

Висновки: сума балів (від 0 до 12) свідчить про ступінь вираження пізнавальної мотивації, спрямованої на отримання знань.

Мотивація навчання у вищому навчальному закладі

Інструкція. Уважно прочитайте дані твердження. Якщо ви погоджуєтесь з ними позначте знаком «+», якщо ж ні – знаком «-».

Текст опитувальника

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю із великим напруженням.
3. У мене рідко буває головний біль після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, що, на мою думку, є необхідними для моєї майбутньої професії.
5. Яке із властивих вам якостей ви цінуєте найбільше?
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від аналізу на занятті складних проблем.
8. Я не бачу сенсу від більшості робіт, що ми виконуємо у ВНЗ.
9. Велике задоволення я отримую від розповіді моїх знайомих про мою майбутню професію.
10. Я вельми посередній студент, ніколи не буду достатньо хорошим, а тому не бачу сенсу докладати зусилля, щоб стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я переконаний, у правильності обраної професії.
13. Яких притаманних вам властивостей ви б хотіли позбутися?
14. У зручних випадках я використовую на іспитах підручні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).
15. Найкращий час життя – роки студентства.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.

18. За інших обставин я вступив би до іншого вишу.
19. Я зазвичай спочатку вирішую більш легкі задачі, а більш складні залишаю напотім.
20. Для мене було складно при виборі професії зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я переконаний, що моя професія надасть мені моральне задоволення і матеріальний статок у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. Через деякі практичні міркування для мене це найбільш зручний ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане із надзвичайним напруженням.
28. Іспити потрібно скласти, витрачаючи найменше зусиль.
29. Існує немало вишів, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
30. Яка із притаманних вам властивостей більше за все заважає вам навчати.
31. У мене багато захоплень, проте всі мої захоплення певним чином пов'язані із моєю майбутньою професією.
32. Тривога щодо іспиту або роботи, яка не виконана у відведений термін, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно бути у доброму настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
35. Я змушений був вступити до ВНЗ, щоб зайняти бажане місце у суспільстві.
36. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути них схожим.
38. Для підвищення по службі мені потрібно мати вищу освіту.
39. Яка із ваших властивостей допомагає вам навчатися?

40. Мені дуже важко примусити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не стосуються моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене дуже тривожать можливі невдачі.
42. Краще за все я навчаюсь, коли мене періодично стимулюють.
43. Мій вибір даного ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.
45. Щоб переконати у чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
47. Мене приваблюють зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу до ВНЗ я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору даного ВНЗ.

Обробка результатів

Ключ для опитувальника.

Шкала «набуття знань» (пізнавальні інтереси, прагнення до отримання нових знань, допитливість):

- за згоду («+») із твердженням

4 – нараховується 3,6 бали,

17 – 3,6 бали,

26 – 2,4 бали.

- за незгоду («-») із твердженням

28 – 1,2 бали,

42 – 1,8 балів.

Максимум – 12,6 балів.

Шкала «оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості):

- за згоду («+») із твердженням
9 – нараховується 1 бал,
31 – 2 бали,
33 – 2 бали,
43 – 3 бали,
48 – 1 бал.
49- 1 бал

Максимум – 10 балів.

Шкала «отримання диплому» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, орієнтованість на обхідні шляхи при складанні іспитів та заліків):

- за згоду («+») із твердженням
24 – нараховується 2,5 бали,
35 – 1,5 бали,
38 -1,5 бали,
44- 1 бал.
- за незгоду («-») із твердженням 11 – 3,5 бали. Максимум – 10 балів.

Твердження 5,13,30,39 є нейтральними до цілей опитувальника і до обробки не включаються.

Висновки

Домінування мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватність вибору студентом професії і задоволеність нею.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Атаманчук Н. М. Вікова психологія: Конспект лекцій для студентів денної форми навчання спеціальності 053 «Психологія». Полтава: НУ Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка, 2022. 120 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник [електронне видання]: Дніпро: Середняк Т. К., 2021. 162 с.
3. Загальна психологія : курс лекцій з навч. тест. завданнями : навч. посіб. у 2 ч. / І. В. Волженцева, Н. В. Харченко. Переяслав: Домбровська Я. М., 2021. Ч. 1. 394 с.
4. Пісоцький В. П., Горянська А. М. Теоретичні питання вікової психології : навчальний посібник для закладів вищої освіти; 2-е вид., випр. і доповн. 2023. 232 с.
5. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. 4-те вид., стер. Суми: Університетська книга, 2019. 352 с.
6. Яковенко О. В. Практикум із загальної психології: [методичний посібник] / Національний університет Києво-Могилянська академія. Київ: Дірект Лайн, 2024. Ч. 5. С. 155-163.

Допоміжна

7. Борисюк А. С. Психологічні передумови й чинники особистісного та професійного розвитку молоді: монографія / відп. ред. А. С. Борисюк. Чернівці: Технодрук, 2016. 264 с.
8. Вейландє Л.В. Педагогіка і психологія вищої школи. Практикум. О.: ОНУ, 2018. 122 с.
9. Етика та психологія ділових відносин: навчальний посібник / М. Прищак, О. Лесько. [2-ге вид., перероб. і доп.]. Вінниця : ВНТУ, 2023. 246 с.
10. Марчук А. В. Андрагогіка : навч. посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
11. Медична психологія: підручник / за ред. С. Д. Максименка. Том І. 3-е вид. доробл. і доповн. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. 512 с.
12. Психологія освітнього менеджменту: навч.-метод. посібник / укл. Л. Мафтин. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю.Федьковича, 2021. 296 с.

Навчально-методичне електронне видання

*Галина Дмитрівна Берегова
Маргарита Едуардівна Фролова*

Основні концепції та теорії вікової психології

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

ISBN 978-617-8187-30-9 (електронне видання)



Підписано до друку 21.09.2024 р.. Формат 60×84/8.

Гарнітура Times.

Ум. друк. арк. 27,13. Обл.-вид. арк. 29,17.

Замовлення №3113.

Книжкове видавництво ФОП Вишемирський В.С.

Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої справи:

Серія ХС №48 від 14.04.2005 р.

Видано Управлінням у справах преси та інформації

73000, Україна, м. Херсон, вул. Соборна, 2.

Тел. +38(050)133-10-13

e-mail: printvvs@gmail.com