

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/326088870>

Токарева Н. М. Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – Київ, 2017 – 548 с.

Book · June 2017

CITATIONS

0

READS

11,965

2 authors, including:



[Anzhelika Kolly-Shamne](#)

Херсонський державний університет

73 PUBLICATIONS 49 CITATIONS

SEE PROFILE

**Н.М.Токарева
А.В.Шамне**

Вікова та педагогічна психологія

УДК 159.922.7 : 37.015.3
ББК 88.8я73

Рецензенти: **В.М.Шмаргун** – доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи та психології НУБіП
З.М.Мірошник – доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології КДПУ
Т.М.Яблонська – доктор психологічних наук, старший
науковий співробітник, доцент кафедри психології розвитку
КНУ імені Тараса Шевченка

*Рекомендовано до друку Вченою радою НУБіП
(протокол № 1 від 29 серпня 2017р.)*

Токарева Н. М. Шамне А. В.

Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – Київ, 2017 – 548 с.

Дане видання презентує основні теоретичні положення вікової та педагогічної психології як навчальної дисципліни: психологічні закономірності психічного розвитку особистості, специфічні ознаки психічного розвитку когнітивної, емоційно-вольової, поведінкової сфери суб'єкта життєтворчості в онтогенезі; розкрито закономірності особистісного становлення у просторі навчально-виховного процесу.

Навчальний посібник адресований студентам вищих навчальних закладів, а також усім читачам, які цікавляться проблемами вікової та педагогічної психології. Може використовуватися для самостійної роботи студентів, при підготовці до семінарських занять, екзаменів, заліків.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	8
ЧАСТИНА І.	
ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ	10
Розділ І. Загальна характеристика вікової психології	
як науки	10
1.1. Предмет та задачі вікової психології	10
1.2. Методологічні принципи вікової психології	16
1.3. Методи вікової психології	24
1.4. Зв'язок вікової психології з іншими науками	32
1.5. Виникнення і розвиток вікової психології	34
Література	55
Словник базових понять	56
Розділ ІІ. Загальні закономірності психічного розвитку	
особистості	57
2.1. Категорія розвитку у психології: феноменологія, структура, властивості	57
2.2. Сучасні тенденції у дослідженні проблеми розвитку у психології	65
2.3. Різні концепції пояснення джерел психічного розвитку.....	75
2.4. Основні чинники та рушійні сили психічного розвитку	84
2.5. Закономірності психічного розвитку особистості	88
2.6. Періодизації вікового розвитку	96
2.5.1.Періодизація психосексуального розвитку З.Фрейда	100
2.5.2.Періодизація інтелектуального розвитку Ж.Піаже.....	103
2.5.3.Періодизація розвитку моральної свідомості особистості Л.Колберга	106
2.5.4.Психосоціальна періодизація розвитку Е.Еріксона	108
2.5.5.Періодизація вікового розвитку Л.С.Виготського	113
2.5.6.Періодизація вікового розвитку Д.Б.Ельконін	117
2.5.7. Періодизація вікового розвитку В.І.Слободчикова	120
2.5.8. Періодизація багатовимірного розвитку особистості В.Ф.Моргуна	123
Література.....	126
Словник базових понять	128

Розділ III. Психологічні особливості розвитку дитини	
до вступу в школу	131
3.1. Пренатальний період розвитку дитини	131
3.2. Психічний розвиток дитини першого року життя	135
3.3. Психічний розвиток дитини в період раннього дитинства (1–3 роки)	144
3.4. Психічний розвиток дитини дошкільного віку (3 – 6/7 років)	153
Література.....	164
Словник базових понять	165
IV. Психологічні особливості розвитку молодшого школяра	
(6/7 – 9 років)	167
4.1. Готовність до шкільного навчання	167
4.2. Криза 7 років	174
4.3. Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра	176
4.4. Провідна діяльність та центральні новоутворення періоду	178
Література.....	186
Словник базових понять	187
V. Психологічні особливості розвитку підлітків	
(11 – 15 років)	189
5.1. Анатомо-фізіологічні особливості розвитку підлітків	189
5.2. Криза пубертатного періоду розвитку	195
5.3. Соціальна ситуація розвитку у підлітковому віці	202
5.4. Проблема визначення провідної діяльності підліткового періоду	204
5.5. Центральні новоутворення підліткового періоду розвитку	208
5.6. Девіантна поведінка у підлітковому віці	212
Література.....	217
Словник базових понять	219
VI. Психологічні особливості розвитку у період ранньої юності	
(15 – 17/18 років)	221
6.1. Криза ідентичності як нормативна криза юності	222
6.2. Соціальна ситуація розвитку у ранньому юнацькому віці	226
6.3. Учбово-професійна діяльність як провідна діяльність юнацького періоду	229
6.4. Центральні новоутворення періоду ранньої юності	231

6.5. Юнацька субкультура та її характеристики	236
Література.....	244
Словник базових понять	245
VII. Психологічні характеристики студентського періоду життя (17/18 – 25 років)	246
7.1. Онтогенетичні характеристики студентського віку	246
7.2. Соціальна ситуація розвитку у студентські роки	250
7.3. Провідна діяльність студентського періоду розвитку	251
7.4 Основні тенденції психічного розвитку студентства	253
Література.....	262
Словник базових понять	263
VIII. Психологічні особливості розвитку людини у період зрілості	264
8.1. Молодість та її онтогенетичні характеристики	264
8.2. Психологічні особливості періоду зрілості (акме)	273
8.3. Психологічні особливості періоду пізньої зрілості (геронтогенез)	279
Література.....	292
Словник базових понять	293
ЧАСТИНА II	
ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ	296
I. Загальна характеристика педагогічної психології як науки	296
1.1. Предмет і завдання педагогічної психології	296
1.2. Методологічні принципи педагогічної психології	299
1.3. Методи педагогічної психології	301
1.4. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками	308
1.5. Становлення педагогічної психології як науки	310
Література.....	336
Словник базових понять	337
II. Психологія учбової діяльності	338
2.1. Загальна характеристика учбової діяльності	338
2.2. Структура учбової діяльності	341
2.3. Мотиваційний компонент учбової діяльності	342
2.4. Операційний компонент учбової діяльності	348
2.5. Контроль і самоконтроль у структурі учбової діяльності	350

2.6. Самостійна учбова діяльність	354
2.7. Змістовний компонент учбової діяльності. Формування і розвиток навичок	356
Література.....	359
Словник базових понять	361
III. Психологія навчання	362
3.1. Загальна характеристика процесу навчання	362
3.2. Проблема психічного розвитку у процесі навчання. Зона ближнього розвитку	363
3.3. Класифікація видів навчання. Традиційне та інноваційне навчання	366
3.4. Формування понять у процесі навчання	387
3.5. Психологічні основи індивідуалізації та диференціації навчання	392
3.6. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів	401
Література.....	405
Словник базових понять	407
IV. Психологічні особливості навчання дорослих	409
4.1. Концепція безперервної освіти	409
4.2. Специфіка навчання дорослих	413
4.3. Неформальна освіта дорослих як нове соціально-психологічне явище	421
4.4. Геронтологічна освіта (освітня геронтологія) і особливості освіти людей похилого віку	425
Література.....	430
Словник базових понять	431
V. Психологія виховання	433
5.1. Загальна характеристика процесу виховання	433
5.2. Методологічні та методичні принципи виховання	437
5.3. Закономірності виховного впливу	438
5.4. Основні фактори і психологічні умови ефективного виховання	440
5.5. Психологічні вимоги до форм і методів виховання на різних вікових етапах	445
5.6. Психологічні аспекти самовиховання особистості	450
5.7. Критерії та рівні вихованості особистості	453
Література.....	457
Словник базових понять	458

VI. Психологія педагогічної діяльності та професійного спілкування	460
6.1. Загальна характеристика педагогічної діяльності	460
6.2. Структура педагогічної діяльності	464
6.3. Стилi педагогічної діяльності	467
6.4. Управління пізнавальною сферою учнів	471
6.5. Стилi педагогічного спілкування	478
Література.....	484
Словник базових понять	485
VII. Психологія особистості вчителя	487
7.1. Загальна характеристика особистості учителя	487
7.2. Педагогічні здібності та уміння вчителя	492
7.3. Професійна компетентність вчителя	497
7.4. Професійні стреси у діяльності вчителя	501
Література.....	503
Словник базових понять	504
Додатки	506

ПЕРЕДМОВА

Трансформаційні тенденції сучасних вимірів інформаційного суспільства зумовлюють форматування у ментальному просторі суб'єкта життєдіяльності нового типу світобачення, що дозволяє людині сприймати мінливість ситуації невизначеності, нестабільності як природне середовище свого існування. Сучасна людина генезою власного буття і самоздійснення задає рух інформаційним потокам ХХІ століття й сама у цьому вирі розвивається, змінюється, реалізуючи тенденційність феномену онтологічної акселерації. У даному контексті особливого значення набуває комплексне вивчення проблемного поля вікової і педагогічної психології здобувачами вищої освіти психолого-педагогічного, соціально-культурного та інших гуманітарних профілів.

У драмі людській небагато дій:

дитинство, юність, молодість і старість.

Роби що хоч, ридай або радій.

Неси свій хрест. Все інше – позostalість, – так означила сутність генези буття людини знана українська поетеса Ліна Костенко. Із розумінням закономірностей сценарію життєтворчості людини аксіоматичною необхідністю є представлення розвитку особистості у вимірах процесів, що детермінують еволюційні та інволюційні зміни, із тим, щоб студенти – майбутні фахівці – твердо розуміли різноманітність факторів психічного розвитку, котрі обумовлюють тенденції народження особистісного початку в людині у перспективі усезагального буття на різних вікових етапах.

Сучасний науковий простір презентує достатню кількість підручників та навчальних посібників із вікової та педагогічної психології. Проте складність проблеми розвитку особистості в онтогенезі, відсутність єдиних теоретичних концептів та критеріїв періодизації вікової динаміки та організації навчально-виховного процесу в сучасних умовах зумовлюють певні труднощі вибору навчально-методичної літератури при засвоєнні курсу вікової та педагогічної психології як академічної дисципліни студентами вищих навчальних закладів. З метою систематизації необхідної інформації і підвищення якості засвоєння проблемних питань вікової та педагогічної психології студентами у процесі навчання був розроблений даний навчальний посібник, змістовним вектором якого було обрано основні закономірності психічного розвитку особистості в онтогенезі та їх урахування у вимірах освітнього простору.

Методологічний контент навчального посібника побудований передусім із урахуванням принципів достовірності інформації, системності викладення матеріалу, поєднання досягнень кредитно-модульної системи організації навчального процесу із традиційними формами навчальної роботи у вищих навчальних закладах, планомірної взаємодії суб'єктів навчального процесу (викладачів та студентів) на засадах діалогу та монологу.

У навчальному посібнику представлені суттєві методологічні та фактологічні положення психології розвитку, визначені змістовні

особливості вікових етапів онтогенезу, окреслені закономірності навчально-виховного процесу в умовах гуманізації освіти. У структурі навчального посібника передбачені опорні конспекти лекцій до кожної з тем курсу, які не розглядаються як завершене викладення інформації, а являють собою своєрідні схеми, що можуть допомогти студентам зорієнтуватися у насиченому інформаційному просторі.

Автори щиро переконані: у сучасних вимірах несталого суспільства вирішення ключових проблем розбудови наукової психології із необхідністю потребує рефлексії творчості відомих науковців, котрі сприяли формуванню національних психологічних шкіл, що стає запорукою продовження традицій новітніх пошуків істини. З огляду означеного у тексті навчального посібника широко представлені персоналії, наукові напрацювання яких зумовили тенденції становлення сучасної вікової та педагогічної психології у культурно-історичній динаміці.

Значна увага приділена авторами науковій термінології. До кожного розділу навчального посібника надано перелік базових понять (термінів і термінологічних сполучень), що вивчаються в курсі вікової та педагогічної психології. Цікавим доповненням, що долучатиме читачів до дискусії, стали включення додаткової інформації, що привертатиме увагу до важливих ідей, процесів, питань прикладного аспекту.

В цілому даний навчальний посібник створений на засадах доцільної інтеграції теоретичного та практичного блоків інформаційного забезпечення курсу вікової та педагогічної психології, що дозволяє комбінувати різні види діяльності та моделювати тактичні і стратегічні завдання при вивченні даної навчальної дисципліни. Така структура навчального посібника, на наш погляд, сприятиме не лише засвоєнню теорії, фактів, проблем вікової та педагогічної психології, але й розвитку критичного мислення студентів.

Система представленої у даному виданні інформації про закономірності цілісного розвитку людини стане в нагоді фахівцям психолого-педагогічного спрямування (педагогам, психологам, вихователям), спеціалістам інших профілів, зорієнтованим на взаємодію у вимірах «людина – людина», батькам та іншим особам, які можуть впливати на вектори життєтворчості людини.

Автори навчального посібника усвідомлюють, що дане видання не вичерпує усієї проблемності означеного контексту, і будуть вельми вдячні читачам за корисні поради і критичні зауваження, які сприятимуть покращенню книги.

Н.М.Токарева
доктор психологічних наук

ЧАСТИНА I

ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

I. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ

1.1. Предмет та задачі вікової психології

Сучасна психологія являє собою розгалужену систему наукових дисциплін, серед яких особливе місце займає вікова психологія, пов'язана із вивченням феноменів, механізмів, умов та рушійних сил вікової динаміки розвитку психіки людини, онтогенезу психічних процесів та психологічних властивостей особистості.

Вікова психологія – наука про закономірності психічного розвитку людини на різних етапах онтогенезу (від народження до смерті).

Об'єкт науки – частина реальності, обраної для вивчення.

Предмет науки – категорія, що позначає певну цілісність, виділений і конкретизований контент реальності, що вивчається у межах певної дисципліни

Об'єктом вікової психології є психічний розвиток.

Предметом дослідження вікової психології є вікова динаміка, закономірності та провідні фактори розвитку психічних процесів та властивостей людини на різних стадіях її життєвого шляху.

Складовими предмета вікової психології є:

- 1) *вікові зміни*, що відбуваються у психіці та поведінці дітей при їх переході від однієї вікової групи до іншої (кількісні, якісні, еволюційні, революційні, ситуаційні); у вітчизняній психології для визначення сутності якісних змін використовується поняття «новоутворення»;
- 2) специфічне *поєднання психології та поведінки індивіда*, що позначається поняттям «**вік**» (психологічний вік).
- 3) *рушійні сили, умови, фактори та закони психічного розвитку людини*.

Рушійні сили – внутрішні суперечності, що визначають розвиток людини (дитини) та є його причинами.

Умови – внутрішні та зовнішні постійно діючі фактори, які не виступають в якості рушійних сил розвитку, проте визначають специфіку психічного розвитку (але не зміст і загальну тенденцію).

Фактори розвитку впливають на процес розвитку, спрямовують його, формують його динаміку (сприяють чи перешкоджають, прискорюють чи уповільнюють процес розвитку), обумовлюють кінцеві результати. Внутрішні фактори (детермінанти) утворюють генетичні, біологічні,

фізіологічні, персонологічні чинники, що супроводжують чисельні зміни у структурах психіки людини протягом генези буття. До зовнішніх факторів, що впливають на розвиток особистості, можна віднести, зокрема приналежність людини до певної культури, соціально-економічного класу або до унікального сімейного середовища (детермінанти оточення).

Закони психічного розвитку – загальні та часткові закономірності, за допомогою яких можна описувати психічний розвиток людини та керувати ним.

Основною категорією вікової психології є категорія «вік».

Вік як одиниця аналізу психічного розвитку дитини

Вік – це об'єктивна, історично змінна, хронологічно і символічно фіксована стадія розвитку індивіда в онтогенезі, яка характеризується сукупністю не пов'язаних із індивідуальними відмінностями закономірних фізіологічних і психологічних змін, що є спільними для всіх людей, які нормально розвиваються, а також має свою структуру і динаміку.

За визначенням Л.С.Виготського, кожен вік являє собою якісно особливий етап психічного розвитку і характеризується чисельними змінами, що становлять у сукупності своєрідність структури особистості дитини на певному етапі її розвитку [4].

В ідеї віку відображено соціокультурно зумовлений спосіб проєкції просторово-часових закономірностей фізичного світу на генезу людського життя. Тривалість віку визначається його внутрішнім змістом: є періоди розвитку (а в окремих випадках – цілі «епохи»), що дорівнюють одному року, трьом, п'яти рокам. Вікові психологічні особливості зумовлені конкретно-історичними умовами, в яких розвивається людина, спадковістю, в деякій мірі – характером виховання, особливостями діяльності та спілкування індивіда. Поняття «вік» є основою для встановлення вікових норм в інтелектуальному та особистісному розвитку дітей, широко використовується в тестах в якості точки відліку для встановлення рівня психічного розвитку дитини.

Категорія «вік» є універсальною характеристикою людини та однією з найбільш яскравих міждисциплінарних проблем, яка звертає на себе увагу представників різних (як природничих, так і гуманітарних) наук і таким чином ініціює появу різноманітних підходів до вивчення цього феномену. Ця категорія зберігає своє суспільне та наукове значення як інструмент ставлення до людини, визначення її місця у суспільстві, пред'явлення їй певних очікувань та вимог.

І.С.Кон пропонує розглядати життєвий шлях людини як предмет міждисциплінарного дослідження, а розвиток людини – у проєкції трьох автономних систем відліку:

- 1) *індивідуальний розвиток*, що включає терміни «онтогенез», «життєвий шлях», «життєвий цикл», «біографія». Складові розвитку – «стадії розвитку», «віки життя». На думку І.С.Кона, вік і його контенти є

багатовимірними і визначаються біологічною, соціальною і психологічною складовими.

- 2) *соціально-вікові процеси* і соціально-вікова структура суспільства, описувана в термінах «вікова стратифікація», «вікові верстви», «вікові групи», «покоління» тощо.
- 3) *віковий символізм*, відображення вікових процесів у культурі – «вікові обряди», «вікові стереотипи» [7, с.65].

У віковій психології представлені два принципово різних підходи до категорії «вік», завдяки чому сьогодні виділяється хронологічний (календарний, паспортний) вік і умовний вік (вік розвитку). *Хронологічний вік* є лише координатою відліку, на фоні якої відбувається процес психічного розвитку дитини, становлення її особистості. *Умовний вік* визначається шляхом встановлення місця об'єкта в певному еволюційно-генетичному ряді, в певному процесі розвитку. Він встановлюється на основі тих чи інших якісно-кількісних показників, які і визначають його специфіку. Визначення *віку розвитку* отримало назву *періодизації*, яка є спробою структурувати течію часу, виділити в ньому певні хронологічні періоди, які мають змістовне значення, уніфікувати і стандартизувати етапи розвитку людини.

Вік є культурно-історичною категорією, що має декілька систем відліку (Рис.1).

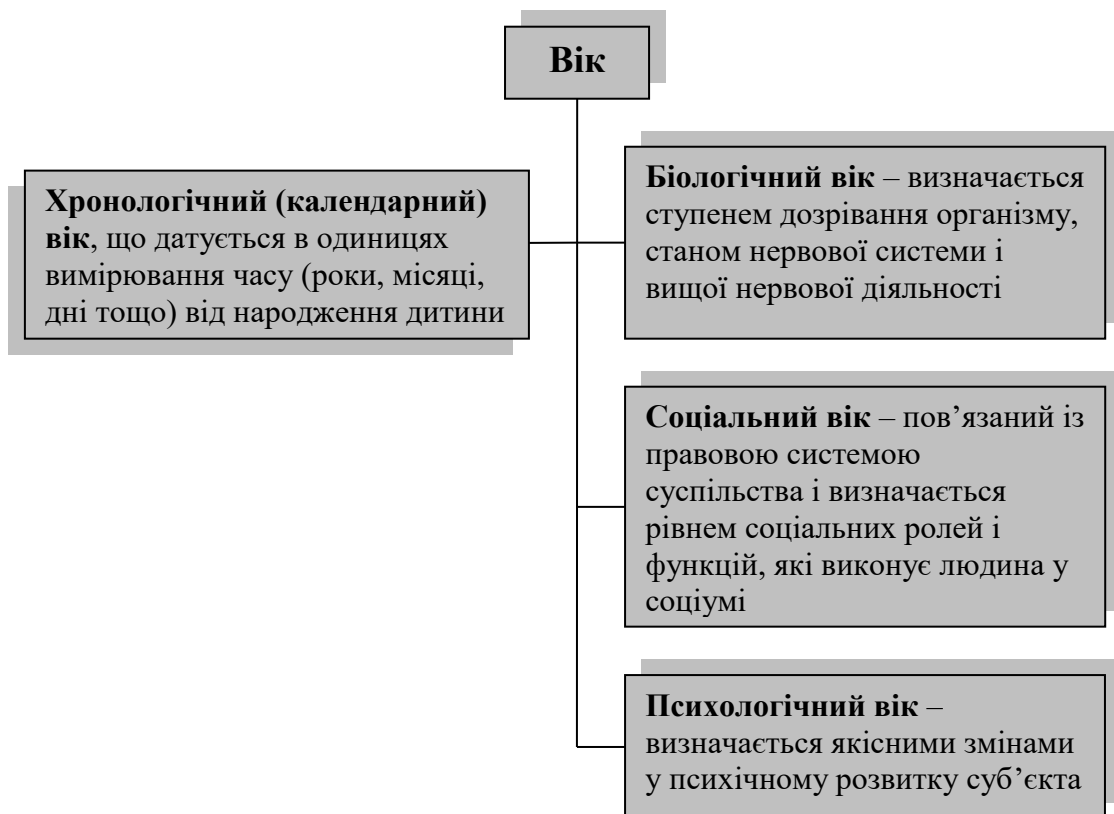


Рис.1. – Виміри категорії віку у віковій психології

В силу нерівномірності і гетерохронності різних траєкторій розвитку людини вони є відносно самостійними аспектами умовного віку і можуть розглядатися в контексті онтогенезу та /або життєвого шляху особистості, як основні лінії індивідуального розвитку людини. *Біологічний вік* визначається станом і функціонуванням організму, *соціальний вік* пов'язаний з рівнем соціального розвитку індивіда, *психологічний вік* в залежності від концептуальних підходів описується через інтелектуальний вік, ступінь моральної зрілості, психосексуальний вік, суб'єктивно пережитий психологічний вік, який залежить від досвіду і самореалізації. Психологічний вік характеризується сукупністю закономірностей фізіологічних і психологічних змін, не пов'язаних із відмінностями індивідуальних особливостей. Він визначається шляхом співвіднесення рівня психічного розвитку з відповідними нормативними середньо статистичними симптомокомплексами (розумовий, емоційний, рекреаційний, моральний, психосоціальний тощо). 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) [13,с.38–39]. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів породжує типові психологічні особливості, спільні для людей одного віку, що детермінують утворення періодизацій вікового розвитку.

Психологічний вік може не співпадати із хронологічним (та/або іншими векторами) віковим означенням дитини; психологічний вік із специфічними особливостями розвитку психічних функцій та особистості дитини, особливостями її взаємовідносин із оточенням та значущими формами активності (діяльності) має певні межі. Л.С.Виготський характеризував психологічний вік як певну епоху, ступінь, відносно замкнений цикл розвитку, значення якого зумовлено його місцем у загальному розвитку суб'єкта [4]. Своєрідність вікових періодів спричиняється їх структурою, що має свої закони розвитку.

Б.Г.Ананьєв [1] запропонував розглядати вік не тільки як основну *одиницю періодизації онтогенезу*, але і як критерій для виділення окремих етапів життєвого шляху особистості. Завдяки цьому у сучасній психології вік людини розуміють як функцію біологічного, історичного та психологічного часу, яка забезпечує конвергенцію двох основних ліній розвитку людини: онтогенетичної еволюції та життєвого шляху.

Психологічний вік тісно взаємопов'язаний з соціальним контекстом розвитку людини. Очевидно, що структура специфічно вікових ролей, яка задає орієнтири для оцінки психосоціального віку людини, культурно- та історично-специфічна. У сучасній психології підкреслюється, що психічний вік визначається соціальним простором розвитку особистості, який задається, з однієї сторони, умовами середовища і, з іншої сторони, історичним часом життя особистості.

Навіть стислий аналіз проблеми віку показує багатозначність цієї категорії. З однієї сторони, вік – це *індивідна особливість людини*, яка характеризує онтогенетично зумовлені закономірності її розвитку, з іншої сторони, вік – це *набір нормативно рольових характеристик*, похідних від системи розподілу праці та соціальної структури суспільства, який визначає обов'язковість та доступність різних форм соціальної активності для людей того чи іншого хронологічного віку.

Вікова психологія означає суть закономірностей розвитку психіки здорової людини, міру їх обов'язковості (усезагальності) для всіх суб'єктів особистісного розвитку, досліджує суть психічного розвитку та особливості його перебігу. Вивчаючи психіку людини на певному етапі розвитку, вона виходить із того, що може відбутися в житті людини взагалі, адже розвиток психіки триває від народження до глибокої старості. Кожний віковий етап характеризується сукупністю специфічних закономірностей розвитку – основними досягненнями, що визначають особливості конкретного ступеня психічного розвитку, в тому числі – розвитку самосвідомості.

Структура вікової психології

Вікова психологія як академічна наука складається із окремих **розділів** (Рис.2), що у своїй цілісності дозволяють повною мірою розглянути генезу буття людини від зародження до смерті.

Основними розділами вікової психології є такі:

- *перинатальна психологія* – наука, що має за мету дослідження і наукове обґрунтування психологічного контексту появи дитини на світ (мотиви її зачаття, психологія вагітних, зміни стосунків у сім'ї майбутньої дитини) та механізмів виникнення психічного життя людини в пренатальній фазі (літ. *pre* – до, лат. *natalis* – народження) і процесів опосередкованої взаємодії ненародженої дитини з навколишнім світом через матір, які здатні впливати на подальше життя людини;

- *дитяча психологія*, що досліджує розвиток дитини від народження до початку статевого дозрівання;

- *підліткова психологія*, що вивчає генезис свідомості та діяльності підлітків, прояви кризи пубертатного періоду та можливості її подолання;

- *юнацька психологія*, що вивчає особливості розвитку психіки у період юності, специфіку нормативної кризи ідентичності та інтеграції у суспільстві;

- *психологічна акмеологія* (від грец. «акме» – вершина) – психологія дорослої людини; у вузькому смислі акмеологія тлумачиться як наука про самоактуалізацію людини [13, с.8];

- *геронтопсихологія* – предметом вивчення якої є особливості взаємозв'язку загального фізіологічного процесу старіння та психологічного стану людини в період похилого віку, особистісні зрушення людини після

зміни звичного характеру діяльності, викликаного природним старінням організму.



Рис.2. – Структура вікової психології

Вікова психологія як академічна дисципліна реалізує всі властиві психологічній науці *функції*:

- *теоретико-пізнавальна функція* – забезпечує пізнання психічної реальності, її структури, механізмів розвитку та функціонування із позиції інтересів людини на різних стадіях генези буття, а також виявлення закономірностей і чинників вікового розвитку;
- *прогностична функція* – реалізується у формуванні психологічних прогнозів щодо співвідношення вікового та індивідуального розвитку;
- *прикладна функція* – полягає у з'ясуванні на основі теоретичного та емпіричного аналізів закономірностей становлення психічної реальності, виробленні практичних рекомендацій щодо врахування особливостей вікового розвитку (М.В.Савчин, Л.П.Василенко).

Основними проблемами сучасної вікової психології є:

- 1) проблема органічної та середовищної зумовленості психічного та поведінкового розвитку людини;
- 2) проблема впливу стихійного та організованого навчання та виховання на розвиток дітей (сім'ї, школи, суспільства);

- 3) співвідношення задатків та здібностей, залежність останніх від умов життя та анатомо-фізіологічних особливостей дитини;
- 4) проблема співвідношення інтелекту та особистісних змін в загальному психологічному розвитку дитини;
- 5) проблема критеріїв розвитку, впливу на нього повільних, еволюційних змін та швидких, глибоких революційних перетворень у психіці.

Основними *задачами* вікової психології є:

- 1) з'ясування психологічного змісту дитинства та інших вікових періодів розвитку особистості;
- 2) вивчення механізмів виникнення і закономірностей розвитку психічних процесів і властивостей людини у генезі буття;
- 3) виявлення типових ознак психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу;
- 4) наукове обґрунтування вікових норм та створення (модифікація) періодизації вікового розвитку;
- 5) дослідження механізмів та закономірностей зміни вікових періодів психічного розвитку в онтогенезі;
- 6) виявлення актуальних і потенційних можливостей людини на різних етапах життя, періодів оптимальних термінів розвитку певних психічних функцій в онтогенезі;
- 7) встановлення детермінант, симптомокомплексів та особливостей перебігу вікових криз психічного розвитку;
- 8) наукове прогнозування перспектив психічного розвитку особистості тощо.

Вікові задачі розвитку представлені у культурі у вигляді виражених у віковій термінології нормативних критеріїв віку, періодизаціях, очікуваннях і стереотипах, заданих в якості норми, елементів вікової культури, за якими представники даного віку ідентифікують себе як такі, що належать до цього віку і відрізняються від усіх інших.

Отже, вікова психологія досліджує і представляє у вигляді наукових фактів та теорій основні особливості психічного розвитку людини при її переході з одного віку до іншого, в тому числі розгорнуті різнобічні змістові психологічні характеристики людей різних вікових груп.

1.2. Методологічні принципи вікової психології

Наука – це галузь пізнання, що характеризується *об'єктивністю* (передбачає об'єктивну перевірку знань, відкритих для усіх за своїм незмінним змістом), *здатністю до самоспростування* (час від часу нові факти і спостереження призводять до перебудови наукової теорії і, навпаки, положення, які вважалися ненауковими, після перевірки можуть бути долучені до сфери наукових фактів), *прагненням до створення єдиної загальнонаукової мови термінів* (на відміну від житейських наукові поняття завжди повинні чітко означуватися) [13, с.7].

Вікова психологія як сучасна академічна дисципліна у вивченні генези буття людини віддає перевагу відносно простим, чітким теоретико-методологічним науковим концептам, що є доступними для емпіричної перевірки; абстрактні міркування щодо природи людини та життєвські умовиводи науковці трансформують у концепції, котрі можуть бути підтверджені експериментально, а не покладаються на інтуїцію, суб'єктивний досвід або здоровий глузд.

Методологія (*methodology*) – система принципів, методів, способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності для досягнення визначеної мети, а також чинення про цю систему

Вивчення проблемного поля вікової психології потребує усвідомлення комплексу принципів, які утворюють загальнометодологічну систему академічної психологічної науки.

Методологічні принципи визначаються як найбільш загальні побудови психологічних пояснень.

Принцип (від лат. *principium* – початок, основа) – основне вихідне положення якої-небудь теорії, вчення, науки, світогляду.

Принцип у найбільш загальному вигляді – це центральне поняття, основа системи, що представляє собою узагальнення та поширення будь-якого положення на всі явища тієї області, з якої даний принцип абстрагований. Принципи відображують об'єктивну реальність, що існує поза і незалежно від свідомості людини, а отже, вони – об'єктивні. Разом з тим, кожен з принципів – це ідея, тобто суб'єктивна конструкція, яку в думках вибудовує особистість на рівні знань, усвідомлення власного досвіду.

У дослідженнях Л.С.Виготського, Б.Г.Ананьєва, С.Л.Рубінштейна, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова були закладені методологічні основи сучасної вікової психології – система її *основних принципів*: принцип детермінізму, принцип єдності психіки й діяльності, принцип розвитку психіки, системно-структурний принцип та ін.

Сучасна вікова психологія як академічна дисципліна розвивається згідно із загальнофілософськими, загальнопсихологічними та спеціальними принципами.

Загальнофілософські принципи:

1. *Принцип загального зв'язку* – необхідність урахування при вивченні певного психічного явища якомога більшого інформаційного масиву, всієї сукупності фактів у системі їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків.

2. *Принцип розвитку (генетичний)* – вивчення життєвих явищ у процесі власної динаміки, що дозволяє встановити об’єктивні закономірності їхнього функціонування; вікова психологія доповнює цю тезу вимогою розглядати процеси, які вивчаються, в системі трьох координат:

- актогенезу, як процесу виникнення або розвитку явища у відповідь на конкретний вплив;
- онтогенезу, як процесу прижиттєвого розвитку особистості;
- історіогенезу, або соціогенезу, як процесу розвитку матеріального й духовного виробництва сучасної цивілізації.

Відповідно, всі явища дійсності у контексті наукового вивчення необхідно розглядати як такі, що виникають, функціонують, розвиваються, відмирають, стан яких на певний момент зумовлений особливостями їхнього попереднього розвитку (М.В.Савчин, Л.П.Василенко). У царині вікової психології принцип розвитку вимагає відстежування поетапного розвитку особистості з урахуванням місця, часу, обставин її буття та інших детермінант.

3. *Принцип єдності теорії та практики*, що означає теорію і практику як нерозривно пов’язані й взаємообумовлені грані людського життя, визначає діалектику руху знання до істини.

Реалізація даного принципу передбачає, по-перше, впровадження у практику фундаментальних наукових концепцій, напрацьованих у логіці академічних наукових досліджень, та, по-друге, рух наукової думки від задач практики до створення практико-орієнтованих наукових концепцій, що дозволяє доповнювати, корегувати, оцінювати і розвивати фундаментальні наукові знання (Л.С.Виготський); практика, таким чином, є критерієм істинності теоретичних положень.

4. *Принцип управління процесом розвитку*, зорієнтований на розуміння основних фундаментальних ідей, уявлень про розвиток, що впливають безпосередньо із законів і закономірностей управління (Рис. 3).

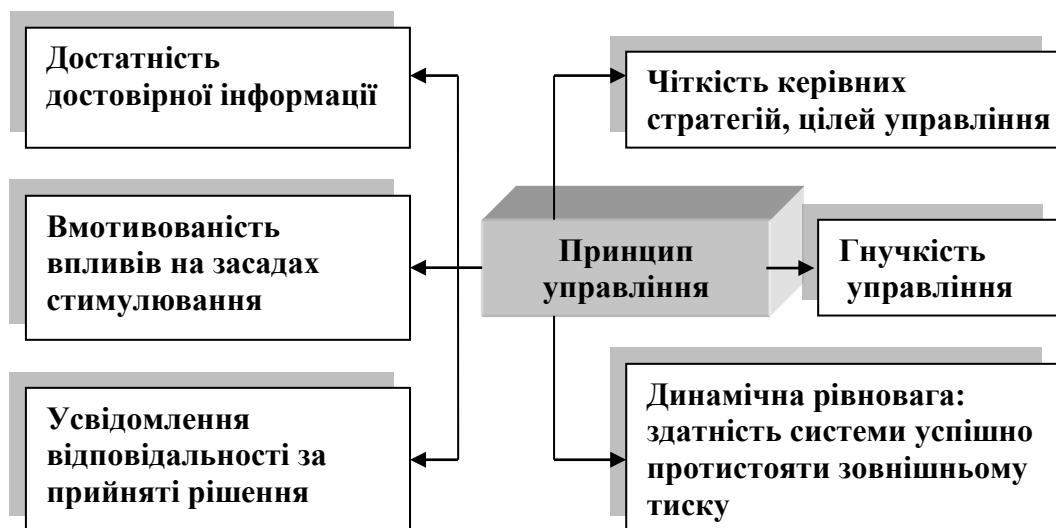


Рис.3. – Реалізація принципу управління

Принцип управління процесом розвитку означають встановлені людьми правила поведінки, якими послуговуються різні суб'єкти управління (суб'єктивна категорія), також вони відображають об'єктивно існуючі зв'язки і залежність різних аспектів, елементів і сторін в управлінських відносинах (об'єктивна категорія).

Загальнопсихологічні принципи:

1. *Принцип детермінізму* – установа причинно-наслідкових зв'язків у функціонуванні психічних явищ, унаслідок чого з'ясовуються особливості їх витоків, динаміки, прогнозуються можливі напрямки подальшого розвитку; основними аспектами принципу детермінізму у зв'язку зі специфікою вікової психології є роль навчання і виховання як детермінант психічного розвитку, врахування рівня сформованості нервової системи та рівня психічного розвитку дитини на кожному віковому етапі, вплив попередніх етапів психічного розвитку на наступні.

Праці відомих науковців (С.Л.Рубінштейна, К.В.Шорохової, М.Г.Ярошевського, О.М.Ткаченко та ін.) доводять, що принцип детермінізму зорієнтовує на пошуки факторів, причин, які зумовлюють певне явище, а також на передбачення, прогнозування і, особливо – на пошуки шляхів до керування психічними явищами. Згідно із твердженням С.Л.Рубінштейна конкретно досягнути детермінованість, закономірну обумовленість психічних явищ, психічної діяльності і психічних властивостей людини – це означає знайти шляхи для їх формування, виховання [20, с.226].

Розробка ідеї детермінізму бере свій початок у роботах І.М.Сеченова, який довів, що дії людини підкорюються закону причинності. Детермінізм розглядається у психології як закономірна і необхідна залежність психічних явищ від породжуючи їх чинників. Детермінізм включає причинність як сукупність обставин, що передують у часі наслідку і викликають його. Він не вичерпується цим поясненням, оскільки є і інші форми детермінізму:

- системний – залежність окремих компонентів системи від властивостей цілого;
- детермінізм за типом зворотнього зв'язку – наслідок впливає на причину, яка його викликала;
- детермінізм вірогідний або стохастичний: при однакових причинах виникають різні наслідки, що підпорядковуються статистичній закономірності.

Важливим для розуміння сутності принципу детермінізму є розмежування і встановлення співвідношення базових когніцій – понять детермінації, факторів, умов і механізмів. *Детермінація* приймається як закономірна і необхідна залежність особливостей розвитку від породжуючих його динаміку внутрішніх і зовнішніх факторів. Вона включає *причинність* як сукупність обставин, що передують наслідку і викликають його (М.Г.Ярошевський). З точки зору системного аналізу детермінація

розглядається як залежність окремих компонентів системи від властивостей цілого. *Фактор* виступає як рушійна сила процесу розвитку, що визначає його окремі риси. Реалізованість фактора робить його *умовою* психічного розвитку. Детермінанти – об'єктивні, породжені не природою, а самими людьми, які взаємодіють між собою, форми їх соціального буття і культури.

2. *Принцип розвитку у діяльності* – з'ясування особливостей філогенетичного та онтогенетичного становлення особистості в ігровій, навчальній та інших видах діяльності. Принцип сприяє адекватності розуміння вікової динаміки, дозволяє розглядати особистість не як стаке утворення, а як результат розвитку у діяльності на різних етапах особистісного становлення.

Даний принцип зумовлює усвідомлення якісного перетворення особистості, пов'язаного зі зміною рівня її системності, із зростанням можливостей функціонування, із проявом особистісного потенціалу. Важливість впровадження принципу розвитку у дитячу психологію підкреслював Л.С.Виготський, наголошуючи, що вивчати історично щонебудь означає вивчати у русі. Важливою віхою, що ознаменувала перетворення поняття розвитку в фундаментальну категорію психології, стало включення його С.Л.Рубінштейном в систему понять загальної психології та зведення в статус найважливішого методологічного принципу психологічної науки. Принцип розвитку дозволяє зрозуміти особистість, яка розвивається, послідовно проходить фази, періоди, епохи і ери становлення істотних характеристик [15, с.22.].

Принцип розвитку не виключає власної активності особистості як суб'єкта діяльності, зорієнтованого на самореалізацію, самовизначення, самоствердження; розвиток особистості неможливий поза її функціонуванням, вільним вибором особистістю способу і форми свого розвитку.

3. *Принцип єдності свідомості та діяльності* розкриває складну діалектику людської свідомості і діяльності як особливого виду людської активності; він означає, що поза діяльністю неможливий розвиток свідомості як вищої форми психіки: формування свідомості виявляється в продуктах діяльності, зумовлюється активним ставленням особистості до навколишньої дійсності.

Психіка, свідомість кожної людини на певний момент її життя є продуктом особистісного розвитку. Основним фактором, що забезпечує формування свідомості, розвиток особистості людини, є діяльність (гра, навчання, праця, спілкування). Без свідомої, цілеспрямованої, вмотивованої і результативної активності людини (без діяльності) неможливий розвиток психіки людини. Діяльність при цьому розуміється як умова виникнення і об'єкт докладання свідомості людини; як форма активності свідомості; як регулятор поведінки і дій людини.

Реалізуючись у віковій психології принцип єдності свідомості та діяльності дає змогу вивчати особливості розвитку та функціонування психіки через процеси і продукти діяльності, поведінку особистості. Психіка

та особистісні структури людини не тільки виявляються у діяльності, а й розвиваються завдяки їй.

4. *Принцип системності* аналізу природи психічних явищ констатує комплексність у вивченні психіки як складної багатомірної, багаторівневої макросистеми, реалізує можливість її структурного аналізу, установлення динаміки, ієрархічних зв'язків; гарантує відсутність еклектизму, суб'єктивізму в дослідженнях, сприяє побудові довготривалих прогнозів.

Принцип системності дозволяє тлумачити онтогенез психіки як послідовний процес становлення її як складної системи, що містить в собі різні за походженням компоненти, різні типи розвитку і має різномірну, ієрархічну організацію (Б.Ф.Ломов). Даний принцип сприяє усвідомленню того, що окремі психічні явища (фізичні, біологічні, соціальні підсистеми) внутрішньо пов'язані між собою, утворюють цілісність і набувають завдяки цьому нових властивостей.

Системний підхід до проблеми особистості та її розвитку показав, що особистість проявляється (самовиражається, самореалізується, самостверджується), розвивається та саморозвивається, виховується та самовиховується, навчається та самонавчається у цілісній системі життєдіяльності. Теоретично особистісне становлення людини може бути вивчене в різних якостях і відносинах: в діяльності, в спілкуванні, в колективі, в групі. Б.Г.Ананьєв підкреслював, що в цілісній природі людського розвитку не існує ізольованих здібностей, функцій або навіть окремих реакцій на окремі зовнішні подразнення. Розвиток здійснюється як якісне перетворення взаємозалежних, різноякісних психічних утворень, що входять в систему «людина». Водночас це особлива відкрита система зі зворотними зв'язками. На кожному рівні детермінації вона включена в регуляцію взаємодії суб'єкта із ширшою біологічною системою (на рівні організму), соціальною системою і створюваними культурно-історичними цінностями суспільства і предметного світу (на рівні особистості) та духовною сферою (на рівні духовності).

У психології принцип системності реалізується в положеннях про системний характер детермінації розвитку, про структурованість та ієрархічність його причин, про необхідність дослідження витоків, рушійних сил, умов, механізмів, передумов і підстав розвитку, про диференціацію факторів, що визначають спрямованість розвитку і чинників, які забезпечують його стабільність і впорядкованість.

5. *Принцип суб'єктності* – визнання неповторності людини, урахування її індивідуальності, заперечення авторитаризму в навчанні і вихованні.

Категорія суб'єкта і принцип організації дослідження, заснований на ідеї суб'єктності, в цілому означають, що людина свідомо, цілеспрямовано і відносно незалежно від нав'язуваних їй вимог вибудовує свій життєвий шлях, здійснюючи регуляцію системи взаємин і взаємодій зі світом (і зокрема, із самою собою). Принцип суб'єктності – це принцип авторства власного розвитку, невизначеності і унікальності шляхів розвитку психіки.

У психології ХХ–ХХІ ст. категорія суб'єкта розроблялася К.О.Абульхановою-Славською, А.В.Брушлінським, С.Л.Рубінштейном, В.О.Татенко, Д.М.Узнадзе і багатьма іншими дослідниками.

Людина як суб'єкт твориться, визначається і виявляється в ході практичної діяльності. Саме діяльність є тим синтезуючим, системоутворювальним чинником, завдяки якому суб'єкт являє собою єдність, цілісність, будучи не тільки суб'єктом діяльності, але і суб'єктом життєвого шляху, життєдіяльності. Здатність особистості будувати свої відносини зі світом, обирати життєву позицію, вибірково, суто індивідуально діяти відповідно із вищими життєвими цінностями і системою мотивів характеризує її на вищому рівні її розвитку (К.О.Абульханова-Славська). У концепції суб'єкта життя особистість визначає, планує, обирає, реалізує основні тенденції життя, будучи її рушійною силою. Пріоритетність життєвих цінностей, способи їх реального втілення, контроль і реалізація життєвих завдань багато в чому визначаються життєвою позицією особистості.

Суб'єкт, за А.В.Брушлінським, включає в себе всі якості людини, синтезуючи їх. Однією із суттєвих характеристик суб'єкта є здатність людини виділяти себе з навколишнього світу, здатність ставитися до нього, здатність до самоорганізації і саморозвитку, які і визначають інші його особливості – цілісність (або системність), автономність (або відносну свободу) тощо. Автономність при цьому не виключає взаємодії, а навпаки, припускає її.

У віковій психології розвиток особистості як суб'єкта передбачає розгляд різних аспектів виникнення суб'єктності у житті дитини:

- формування особистості як стрижневої характеристики суб'єкта;
- розуміння і розподіл світу фізичних і соціальних об'єктів;
- обговорення питання спочатку про практичну, а потім – теоретичну діяльність як основу саморозвитку суб'єкта;
- дослідження проблеми індивідуальності, а також стадій розвитку суб'єкта в онтогенезі (Л.І.Анциферова, В.В.Селиванов).

б. Основні методологічні принципи вікової психології необхідно доповнити *принципом активності*, який тісно пов'язаний із принципом суб'єктності. Він пояснює здатність особистості як суб'єкта діяльності до свідомого використання нових ресурсів при досягненні людиною певного рівня розвитку. Активність системи пов'язана із цільовою детермінацією, спрямованістю людини на майбутні результати, із плануванням певних досягнень.

Активність особистості як суб'єкта діяльності пояснює існування безлічі варіантів вирішення життєвих проблеми та задач розвитку, які розглядаються саме як варіанти, способи реалізації задуму, досягнення мети. Завдяки активності особистість не потрапляє в повну залежність від соціальних вимог і установок, а набуває нової здатності розв'язання соціально-психологічних протиріч, нових способів співвіднесення себе з іншими людьми, затверджується в правильності своєї позиції, переконується

в її адекватності життю (К.О.Абульханова-Славська). Активність проявляється у здатності особистості моделювати себе і відносини з іншими людьми, стаючи поступово суб'єктом власного життя. А тому активність особистості, що характеризує її як суб'єкта, виявляється у здатності усвідомлювати свої мотиви, діяти довільно і цілеспрямовано, шукати і знаходити прийнятні способи вирішення протиріч, відчувати себе джерелом організації власного життя. Різні люди різною мірою здатні організовувати перебіг власного життя у відповідності зі своїми цілями і домаганнями, різною мірою реалізовувати свої можливості, здібності, здійснювати самореалізацію своєї індивідуальності у категоріях і формах свого життя, і саме тому категорія суб'єкта має скоріше відносний, ніж абсолютний характер. Суб'єкта відрізняє рівень активності, ступінь його самовизначення та інтегративності, при цьому останнє визначається як інтегрування особистості зі світом і утворення інтерактивного простору (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова), готовність і вміння долати суперечності, знаходячи спосіб виконання діяльності незалежно від умов її реалізації.

7. *Принцип соціально-історичної обумовленості* психологічних проявів особистості є конкретизацією фундаментальних принципів детермінізму, розвитку та системності. Згідно із цим принципом особистість є системою, що діє у певних обставинах, у конкретній соціальній ситуації, він вимагає вивчати особистість у конкретній історичній ситуації, тобто із урахуванням впливу економічних, соціальних, ідеологічних, культурних чинників, які можуть варіюватися від одного історичного періоду до іншого, від однієї країни до іншої і утворюють специфічний історичний контекст розвитку особистості.

Принцип соціально-історичної обумовленості розвитку представлений у концепції комплексного людинознавства Б.Г.Ананьєва, культурно-історичній теорії Л.С.Виготського, історико-еволюційному підході О.Г.Асмолова, «всевіковому» підході до дослідження розвитку людини П.Балтеса і Г.Томе, теорії Е.Еріксона, історичній психології (І. Г.Белявський, В.А.Шкуратов), крос-культурній психології (Н.М.Лебедева, Т.Г.Стефаненко, Г.Триандіс); ідеях Г.М.Андрєєвої, І.С.Кона, Б.Ф.Ломова, В.В.Москаленко та інших вчених про співвідношення психологічного і соціального в умовах суспільних змін та зламів.

Т.В.Корнілова і С.Д.Смірнов [8] зауважують, що на сучасному постнекласичному етапі розвитку психології визнання поліпарадигмальності тісно пов'язане із розробкою положення про відкритість системи методологічних принципів. В їх роботі докладно розглядаються принципи активності, системності, розвитку і невизначеності у сучасному методологічному контексті, які доповнюють базові методологічні принципи сучасної вікової психології.

8. *Принцип невизначеності* у психології пов'язаний із необхідністю включення людини як «непрозорого» спостерігача в єдиний континуум

свідомості і буття, яке задає невизначеність процесу та результату взаємодії зі світом. При цьому принципова відмінність принципу невизначеності у фізиці та психології полягає у відкритості людини і найскладнішого взаємозв'язку всіх психічних систем її організації [8].

У сучасному погляді на проблеми психології розвитку (О.О.Сергієнко, Н.Є.Харламенкова) аналізують нові методологічні принципи, серед яких принцип безперервності (континуальності), антиципації розвитку, принцип епігенезу.

Принцип безперервності (континуальності) психічного розвитку означає взаємозв'язок усіх етапів розвитку людини, їх еволюційну підготовленість, зв'язок філо- та онтогенезу, саморозвиток системної організації психіки, генетико-середовищні координати психічних змін.

Принцип антиципації припускає необхідну підготовленість подальших стадій розвитку попередніми. Антиципація розглядається як імманентна властивість усіх психічних процесів у їх розвитку.

Принцип епігенезу є загальним системним принципом прогресивного розвитку, що зумовлює формування систем усе більш зростаючої складності з переходом до більш високих рівнів організації шляхом інтеграції попередніх способів організації із новими з подальшою їх модифікацією.

Спеціальні принципи:

1. *Принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей особистості* – з'ясування типових та нетипових ознак у розвитку;
2. *Принцип індивідуального консультування та прогнозування вікового розвитку особистості* – реалізація диференційованого підходу з метою забезпечення формування психічного здоров'я. Вихідним є положення про цілісність особистості як системи, що діє у певних обставинах, про вивчення конкретної особистості в конкретній соціальній ситуації [16, с. 63–64 та ін.].

Знання методологічних принципів філософського і загальнопсихологічного рівнів, дотримання їх вимог сприяє уникненню помилок у дослідженні проблемного поля вікової психології, підвищенню якості досліджень. На них вибудовується сутність змістового аналізу об'єкта і предмета вікової психології. Послугування методологічними принципами вікової психології забезпечує пояснення вікового розвитку психічних явищ у їх причинній зумовленості, як внутрішнього плану організації поведінки та діяльності індивіда, як особливої системи і водночас елемента більш широких природної та суспільної систем.

1.3. Методи вікової психології

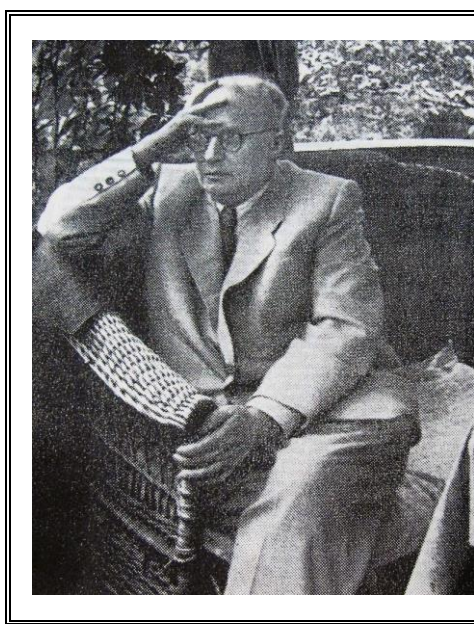
Методологічні принципи науки зумовлюють комплекс її *методів* як шляхів (засобів) пізнання. Методичний апарат вікової психології орієнтований на означення вікових особливостей психіки (темпоральних змін психічних функцій, процесів) та рушійних сил розвитку.

Система методів дослідження, що використовуються у віковій психології, зумовлена особливостями психологічних фактів:

- психічні явища недоступні безпосередньому спостереженню, тому для їхнього вивчення добираються методи, які фіксують зовнішні прояви психічних феноменів, тоді як самі психологічні факти залишаються прихованими;
- психологічні факти багатозначні, тому мають досліджуватися у контексті життєдіяльності людини;
- психологія інтерпретує психологічні явища за їхніми зовнішніми проявами – діями, мовленням, виразними рухами.

Означене висуває особливі вимоги щодо *валідності* (відповідність цілей, методів і результатів дослідження), *надійності* (стійкості результатів у часі) і *репрезентативності* (можливості узагальнювати результати, переносячи їх на інші популяції і ситуації) методів вікової психології.

Методи вікової психології можна розглядати в системі різних класифікацій, найбільш поширеними серед яких є класифікації С.Л.Рубінштейна та Б.Г.Ананьєва.



Рубінштейн Сергій Леонідович (1889 – 1960) – видатний філософ, психолог українського походження (м.Одеса). Один із творців діяльнісного підходу у психології. Протягом 1917 – 1930 років працював у Одесі (переважно у Інституті народної освіти), згодом – у Ленінграді, Москві. Засновник кафедри і відділення психології факультету філософії МДУ, а також сектору психології Академії наук СРСР. Автор фундаментальних наукових праць «Основи психології», «Основи загальної психології», «Буття і свідомість», «Людина і світ».

Одна з перших класифікацій методів психологічного дослідження представлена у працях *Сергія Леонідовича Рубінштейна* [20], який серед основних психодіагностичних методів вирізняв спостереження і експеримент.

Спостереження – один із основних емпіричних методів психологічного дослідження, що полягає у наміреному, систематичному і цілеспрямованому сприйнятті психічних явищ з метою вивчення їхніх специфічних змін у певних умовах; розрізняють зовнішнє спостереження і внутрішнє самоспостереження.

Вікова (дитяча) психологія починалася саме із спостереження. Значний фактичний матеріал щодо розвитку дитини на ранніх етапах життя був

зібраний батьками – відомими психологами як результат спостережень за власними дітьми (В.Прейер, В.Штерн, Ж.Піаже; А.С.Симонович, О.М.Гвоздєв, М.О.Рибніков, Н.О.Менчинська, В.С.Мухіна та ін.). Тривале систематичне спостереження за однією й тією ж дитиною, щоденна реєстрація поведінки, досконале знання історії розвитку дитини, близькість до дитини, хороший емоційний контакт із нею – все це становить позитивні сторони виконаних спостережень, хоча інтерпретація отриманих шляхом спостереження даних часто носить суб'єктивний характер (наприклад, описується не сам факт, а ставлення до нього) [14, с.29–30].

Це цікаво!

Факти, отримані методом спостереження, є надзвичайно цінними у віковій психології. Вільям Штерн за результатами спостереження за розвитком власних доньок підготував два томи досліджень щодо розвитку мовлення («Мова дітей», 1907). Олександр Миколайович Гвоздєв також опублікував двохтомну монографію про розвиток мовлення дітей на підставі спостережень за розвитком свого єдиного сина.

У 1925 році у Ленінграді під керівництвом Миколи Матвійовича Щелованова була створена клініка нормального розвитку дітей. Там спостерігали за дитиною 24 години на добу, і саме там були відкриті всі основні факти, що характеризують перший рік життя дитини. Загальновідомо, що концепція розвитку сенсомоторного інтелекту була вибудована Жана Піаже на підставі спостережень за трьома власними дітьми. Тривале (протягом трьох років) вивчення підлітків одного класу дозволило Даніїлу Борисовичу Ельконіну і Тетяні Василівні Драгуновій дати психологічну характеристику підліткового віку. Валерія Сергіївна Мухіна вперше описала розвиток поведінки двох синів-близнюків («Близнюки», 1981).

(цит. за Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Людмила Филипповна Обухова. - Москва: Тривола, 1996. - 360 с.)

Метод спостереження на початковому етапі дослідження має неабияке значення. Разом з тим важливо пам'ятати, що за допомогою спостереження можна виявити лише зовнішні симптомокомплекси розвитку, доступні для споглядання. Недоліком методу спостереження є також неможливість повторного відтворення із достатньою точністю умов, в яких досліджувався певний процес або явище, неможливо варіювати умови перебігу явища, за яким виконується спостереження;

Експеримент (від лат. *experimentum* – проба, дослід) – один із основних (поряд із спостереженням) методів наукового пізнання, що характеризується активним втручанням у ситуацію зі сторони дослідника, котрий здійснює планомірне маніпулювання однією або кількома змінними (факторами) і реєстрацію супутніх змін у поведінці досліджуваного об'єкта. Розрізняють лабораторний, природний і психолого-педагогічний експеримент.

В якості допоміжних процедур дослідження С.Л.Рубінштейн називає фізіологічний експеримент (метод умовних рефлексів), метод аналізу продуктів діяльності, бесіду та анкетування.

Аналіз продуктів діяльності (творчості) – метод опосередкованого вивчення психологічної реальності через розпредмечування (відновлення особливостей діяльності за її результатами). Метод часто використовується у віковій психології у різних формах залежно від мети дослідження. У практичній психології успішно використовується робота із графічною (Рис.4.) або казковою продукцією людини, а також як допоміжний метод у моделюванні (життєвого простору, сімейних стосунків тощо) [13, с.56].



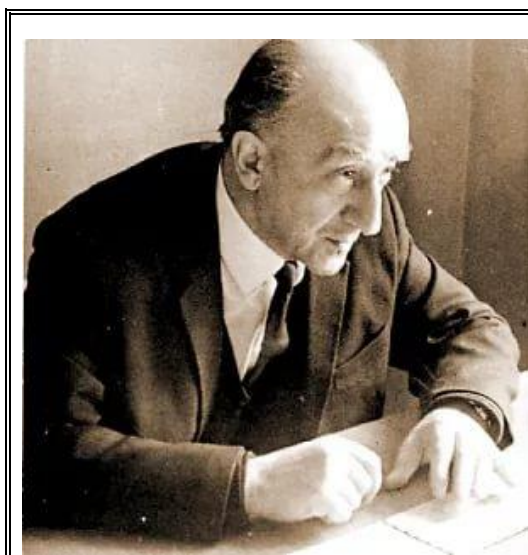
Рис.4. – Приклади малюнку сім'ї дітей різного віку

Варіантами методу аналізу продуктів діяльності є малюнкові методики – «Автопортрет», «Картина світу», «Малюнок сім'ї», «Кінестетичний малюнок сім'ї», «Дім, дерево, людина» та інші, що належать до групи *проективних* (від лат. *projectio* – викидання наперед) – методики, спрямовані на дослідження тих особливостей індивіда, що є найменш доступними безпосередньому спостереженню або не можуть бути виявлені шляхом опитування або тестування. Проективні методики базуються на використанні невизначених, неоднозначних (слабко структурованих) стимулів, які досліджуваний має конструювати, розвивати, доповнювати, інтерпретувати.

Психологічній інтерпретації піддаються результати проєкції як зумовленість процесів сприймання попереднім досвідом особистості.

Бесіда – це емпіричний метод отримання даних про психологічні особливості досліджуваного шляхом проведення з ним тематично спрямованої розмови-діалогу. Метод бесіди широко використовується у віковій психології та за умов кваліфікованого проведення дозволяє отримати значущу інформацію про життєві обставини та індивідуально-типологічні характеристики обстежуваного.

Анкетування – метод збору первинної інформації за допомогою постановки питань респонденту, який надає відповіді усно або письмово.



Ананьев Борис Герасимович

(1907– 1972) – психолог, відомий як автор системної моделі людинознавства із центральною роллю психології; автор концепції факультета психології ЛДУ (СПбДУ).

Досліди Б. Г.Ананьева наочно підтвердили переваги комплексного, міждисциплінарного підходу до проблеми людини. Розгляд психічного в рамках людинознавства дозволив вийти за межі психофізіологічного паралелізму і, уникнувши редукціонізму, «вписати» психіку в «наукову картину людства»

Борис Герасимович Ананьев у праці «Про методи сучасної психології» для організації дослідження у віковій та педагогічній психології запропонував зручну класифікацію (Рис.4), яка відображає основні кроки проведення науково-дослідної роботи.

У класифікації Б.Г.Ананьев виділяє чотири групи методів:

1. *Організаційні методи*, різновидами яких є *порівняльний метод* (метод поперечних (вікових) зрізів) – зіставлення груп досліджуваних з метою визначення вікової динаміки певних психічних явищ; *лонгітюдний метод* (метод повздовжних зрізів) – багаторазові обстеження тих самих осіб протягом тривалого часу, що дозволяє виявити індивідуальні особливості психічного розвитку, та *комплексний метод* – поєднання методів поперечних зрізів та лонгітюдного, вивчення об'єкта різними засобами і представниками різних наук.
2. *Емпіричні*, які використовуються для збору фактичних даних: *спостереження* і *самоспостереження*; *експеримент* (природний та формувальний); *психодіагностичні методи* – тести, анкети, опитувальники, соціометрія, інтерв'ю, бесіда; *аналіз продуктів діяльності* (малюнків, ліплення, навчальних робіт різного типу); *біографічний метод* (аналіз подій життєвого шляху людини, документів, свідощтв).

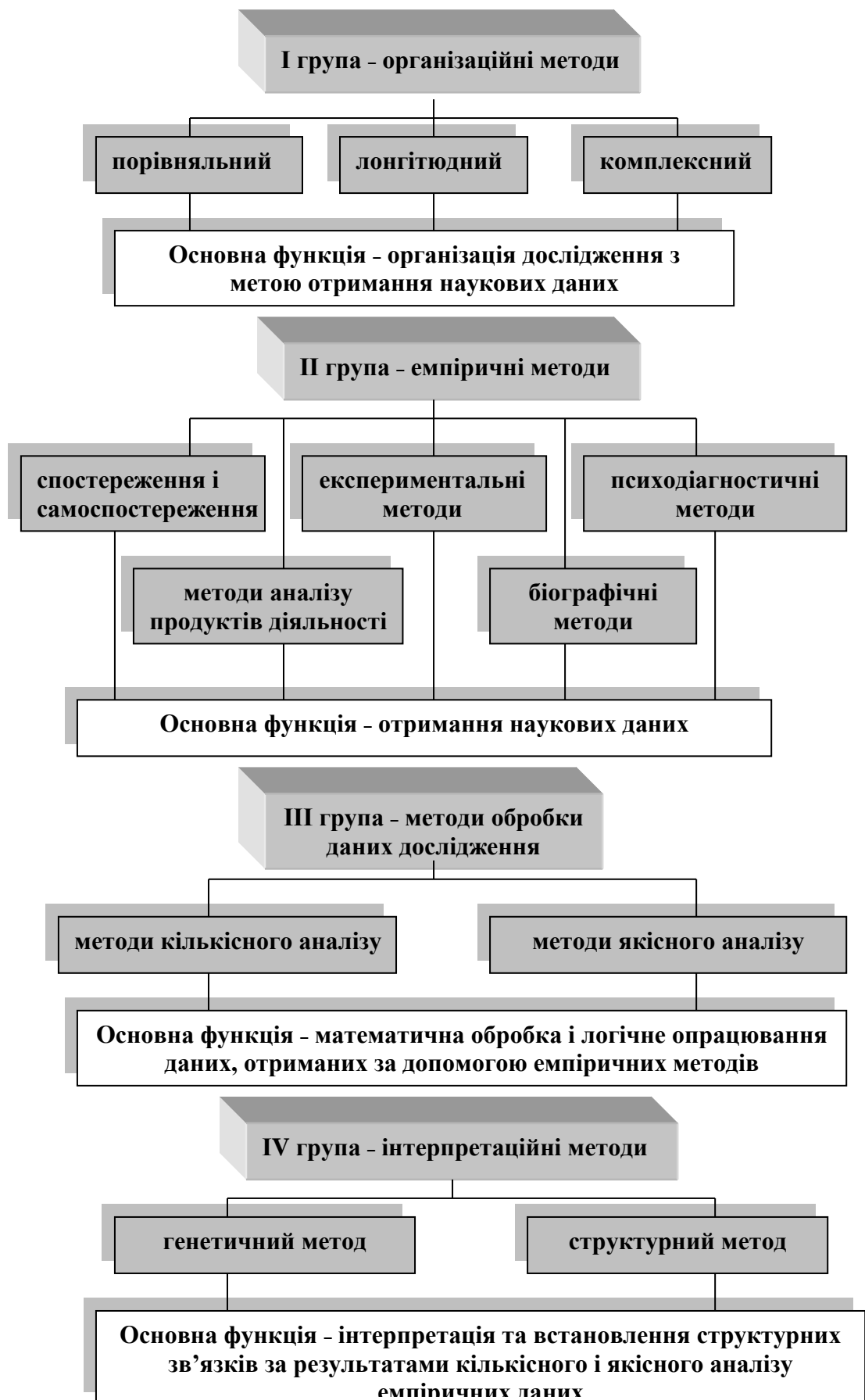


Рис. 5 – Схема класифікації методів за Б.Г.Ананьєвим

3. *Методи обробки даних: кількісні* (статистичні) – визначення середніх величин, коефіцієнтів кореляції, побудова графіків, схем; *якісні* – аналіз, синтез, систематизація даних, диференціація зібраного матеріалу по групам, опис окремих випадків тощо.
4. *Інтерпретаційні методи: генетичний метод* (філо- та онтогенетичний), що дозволяє осмислити отримані дані у характеристиках динаміки розвитку, виділяючи етапи, стадії, кризові моменти розвитку психічних новоутворень; *системно-структурний метод*; порівняння даних з вихідною гіпотезою, формулювання закономірностей.

Використання виділених груп методів у віковій психології має специфіку, пов'язану із особливостями віку досліджуваних, їхніх психічних та психофізіологічних можливостей. Наприклад, своєрідність організації експерименту відображує ряд вимог, які тим жорсткіші, чим менша за віком дитина: короткотривалість експериментальної процедури, привабливість та легкість опанування діяльності, яку дитина має виконувати тощо.

Широко використовується у віковій психології метод *тестування* (від англ. *test* – проба, випробовування, перевірка) – метод психологічної діагностики, що використовує стандартизовані питання і задачі (тестові зрізи), котрі мають певну шкалу значень. Тестування дозволяє із певною вірогідністю виявити актуальний рівень розвитку у людини необхідних навичок, знань (тести інтелекту, тести здібностей, тести креативності), а також – особистісних характеристик (особистісні тести).

Використання тестів (коротких стандартизованих дослідів) у віковій психології має відповідати вимогам Декларації про права людини і Конвенції про права дитини.

До групи емпіричних методів іноді відносять синтетичний метод дослідження – складання психолого-педагогічної характеристики особистості учня.

За видом досвіду, що використовується дослідником, розрізняють методи *інтроспективні* (засновані на даних суб'єктивного досвіду) та *екстроспективні* (методи, що спираються на об'єктивний результат, доступний вимірюванню). За рівнем узагальнення виявлених закономірностей виділяють методи *номотетичні* (орієнтовані на загальне, психологію пояснення) та *ідеографічні* (орієнтовані на одиничне, психографію, психологію розуміння) [13, с. 56].

Особливе місце серед групи емпіричних методів вікової психології займає *близнюковий метод*, за допомогою якого досліджується подібність і розбіжності між монозиготними (MZ – такими, що розвинулися із однієї яйцеклітини і тому мають ідентичні генні набори) і дизиготними (DZ – за генним набором аналогічні звичайним братам і сестрам, з тією різницею, що народилися одночасно) близнюками [13]. Метод близнюків був запропонований у 1876 р. англійським антропологом і психологом Френсисом Гальтоном. Наукового обґрунтування цей метод набув у 1924 році, коли німецький учений Х. Сіменс запропонував досліджувати не тільки

монозиготних (однойайцевих), а й дизиготних (двойайцевих) близнюків і розробив надійні способи діагностування зиготності. Близнюковий метод придатний для порівняльного вивчення впливу спадковості і середовища на розвиток особистості. Оскільки однойайцеві (монозиготні) близнюки мають однаковий генетичний код, відмінності у їх розвитку і поведінці дає підставу для висновків про особливості впливу зовнішніх чинників (навчально-виховних умов, стилю сімейного виховання тощо), на розвиток особистості.

Варіантами цього методу є:

- *метод розлучених близнюків* – дослідження членів монозиготних пар, що були розлучені в ранньому дитинстві і вирости в різних умовах: схожість якостей пов'язується із фактором спадковості, відмінності – із фактором середовищних впливів.
- *метод близнюкових сімей* – суміщення близнюкового та сімейного методів;
- *метод близнюкової пари* – вивчення специфіки психологічних стосунків (розподіл ролей і функцій) між близнюками; запропонований французьким психологом Р.Заззо (1910–1961);
- *метод усиновлених дітей* – порівняння схожості із біологічними та всиновленими батьками, коли схожість із біологічними батьками пояснюється генетичним впливом, схожість із усиновленими – дією факторів середовища [17].

Близнюковий метод використовувався Е.Торндайком, Р.Заззо, результати його використання викладені у роботах Д.Б.Ельконіна

Цікавий досвід психодіагностичного вимірування особливостей генези буття людини забезпечує біографічний метод. Предметом *біографічного методу* (від грец. *bios* – життя, *grapho* – пишу) є життєвий шлях людини, в процесі якого формується особистість; біографічний метод передбачає збирання і аналіз даних про життєвий шлях людини як особистості і суб'єкта діяльності (аналіз документальних джерел, свідчень сучасників, продуктів діяльності людини тощо) та оперує даними про об'єктивні події і суб'єктивні переживання особистості в різних життєвих обставинах.

У психології цей метод представлений у трьох варіантах:

- *ретроспективний аналіз*, тобто опис та аналіз людини в *ретроспекції* на підставі вже наявних документальних та інших джерел (листів, щоденників, спогадів);
- *тривалі лонгитюдні дослідження*, тобто збір біографічних даних протягом життя для подальшого їх аналізу;
- *каузометричний аналіз* – встановлення причинно-наслідкових зв'язків між різними подіями життя, які людина оцінює за ступенем їх значущості. За допомогою каузометрії (Є.І.Головаха, А.А.Кронік, 1984) можна отримати суб'єктивну картину життєвого шляху людини, біографію основних подій її життя та їхній взаємозв'язок.

Багатовимірність біографії людини (різноманітність діяльностей і відносин, ролей і функцій) визначає комплексність методу, тобто необхідність використання системи конкретних методів:

- автобіографічні методики (опитувальники, інтерв'ю, біографічна бесіда, тести, автобіографії);
- свідцтва очевидців (опитування близьких людей, спогади сучасників, офіційні біографічні документи);
- продукти діяльності, твори (щоденники, листи, спогади).

Біографічний метод може частково замінити лонгітюд, якщо немає можливості вивчати розвиток безпосередньо рік за роком на тривалому відрізку часу.

Традиційно у розробці методів вікова психологія дотримується таких принципів:

- *принцип об'єктивності*: вивчення психіки має бути об'єктивним (наприклад, недоцільно проводити аналогії між психічними проявами дитини і дорослої людини);
- *принцип причинності (каузальності)*: при дослідженні потрібно дати не лише опис, але й пояснення виявлених фактів;
- *принцип розвитку у діяльності*: вивчати психіку потрібно у процесі цілеспрямованого розвитку; лише в умовах активного впливу і спостереження за результатами можна вивчати механізми психічних явищ.

Найбільш точно відповідають названим принципам кількісні стандартизовані методи (експеримент, стандартизоване спостереження, тести).

На сучасному етапі гуманізації розвитку науки у віковій психології частіше використовуються якісні методи, утворені під впливом герменевтики (науки про розуміння), що реалізують собою принцип контекстуальності досліджуваного явища: метод окремого випадку (*case-method*, щоденникове самоспостереження, автобіографічний метод), піктограми, метод аналізу продуктів діяльності (малюнків, казок тощо).

1.4. Зв'язок вікової психології з іншими науками

Основними тенденціями розвитку сучасних наук є їхня взаємоінтеграція (взаємопроникнення) і диференціація. Вікова психологія також тісно пов'язана із найрізноманітнішими галузями науки і культури.

Перш за все вікова психологія спирається на доробки *філософії*, що є методологічною основою дослідження рушійних сил розвитку, джерел активності, світоглядних перспектив становлення особистості в онтогенезі.

<p>Генезис (гр. <i>genesis</i>) – походження, виникнення; у широкому сенсі – момент зародження і наступний процес розвитку, що призводить до певного стану, виду предмета, явища</p>

Онтогенез людини є цілісним інтегративним процесом, що розгортається у різних формах (морфологічній, фізіологічній, психічній, соціальній). Психічний розвиток у генезі буття нерозривно пов'язаний із дозріванням організму, із розвитком нервової системи. Тому не викликає сумнівів взаємодія вікової психології із *біологією*, *анатомією* та *фізіологією*: потенційні можливості психіки, динаміка розумової продуктивності особистості залежать від функціонування нервової системи, зокрема – від кількості активних клітин кори головного мозку. Залучення знань вікової фізіології щодо закономірностей розвитку нервової системи дозволяє більш повно зрозуміти можливості використання морфофункціональних властивостей нервової системи на різних етапах онтогенезу.

Значний евристичний потенціал для вікової психології мають положення *етології* – науки про вроджені, інстинктивні програми поведінки, що дозволяє проводити аналогії між певними способами поведінки людини та тварин (наприклад, підлітковий негативізм та утворення субкультур, що є характерним для молодих особин на стадії входження у світ дорослих, завоювання статусу і власної території) [13, с.12]. Етологія означає біологічні корені поведінки, надає інформацію про взаємодію середовища й індивіда (наприклад, при вивченні імпринтингу). Не менш значимою є методична можливість виконувати спостереження за тваринами, експерименти, особливо у тих випадках, коли із етичних міркувань це не можливо відносно людини.

Предметом вивчення *культурної антропології* і *етнології* є надкультурні і міжкультурні розходження у поведінці. Ці дисципліни дозволяють перевірити виявлені, зокрема, в американо-європейському культурному середовищі закономірності розвитку особистості на інших культурах (наприклад, східно-азіатській). Завдяки порівняльному аналізу культурного середовища вони сприяють виявленню міжкультурних (кроскультурних) розходжень, які обумовлюють різний перебіг процесів розвитку людини в онтогенезі.

Соціологія і *соціальні дисципліни* важливі для вікової психології як з точки зору теоретичної бази (рольова теорія, теорія соціалізації, теорія установок тощо), так і з точки зору перехрещень, необхідних для аналізу соціально-економічних умов розвитку, процесів соціальної взаємодії в родині, школі, групі однолітків тощо. Зв'язок з цими науками надає можливість віковій психології досліджувати залежність розвитку особистості від специфіки тих груп, до яких вона долучена.

Психічний розвиток людини у дитячі роки здійснюється в умовах освітнього простору, змістовні характеристики функціонування якого досліджується *педагогікою*, що детермінує тісний зв'язок між психологією і педагогікою у контексті вивчення розвитку дитини у навчально-виховному процесі.

Вікова психологія активно взаємодіє із іншими *галузями психологічної науки*.

Загальна психологія досліджує фундаментальні закономірності функціонування психіки, трансформація яких в онтогенезі є предметом вивчення вікової психології. Вікова психологія спирається на розуміння психіки, напрацьовані у загальній психології, використовує систему понять загальної психології. Водночас дослідження походження і первинних стадій становлення вищих психічних функцій (зокрема, пам'яті, мислення, мовлення, уяви) сприяє більш глибокому розумінню розвинених форм складних психічних процесів.

У центрі проблемного поля *генетичної психології* (психології розвитку) знаходиться контент виникнення і розвитку психічних процесів, формування психічних явищ, тоді як вікова психологія має справу із особливими одиницями аналізу – віковими періодами розвитку. Покладаючись на дослідження генетичної психології, вікова психологія вивчає закономірності онтогенетичних періодів розвитку людини, їх змінення, причини переходів від одного віку до іншого.

Соціальна психологія вивчає особливості функціонування особистості в умовах конкретних життєвих реалій спілкування та приналежності до соціальних груп, а вікова психологія – вплив соціального середовища на темпи і траєкторії психічного розвитку.

Педагогічна психологія вивчає психологічні новоутворення, обумовлені долученістю людини до навчально-виховного процесу, а вікова психологія розглядає ті зміни, що відбуваються у психіці у процесі дозрівання та природної соціалізації особистості. Реальна єдність педагогічної і вікової психології зумовлена спільним об'єктом вивчення, що означається як людина, котра розвивається і змінюється в онтогенезі.

Диференційна психологія вивчає індивідуальні варіації сфери психічного, у тому числі і у межах різних вікових періодів.

Клінічна (медична) психологія допомагає зрозуміти розвиток дітей з порушеннями різних сторін психіки і поєднана з віковою психологією по лініях дитячої психотерапії, психопрофілактики, психогігієни. В останні роки збільшується обсяг взаємодії вікової психології з *патопсихологією* і *дефектологією*.

Психодіагностика пов'язана з віковою психологією в області визначення вікових норм розвитку, створення, адаптації і застосування різних методів для діагностики і порівняльного аналізу різних вікових етапів.

Вікова психологія пов'язана також із такими психологічними галузями як порівняльна, гендерна, психологія праці, психогенетика, психогігієна, різні напрямки практичної психології (психодіагностика, психоконсультація, психокорекція, психотерапія).

1.5. Виникнення і розвиток вікової психології

Вікова психологія в Україні увібрала чисельні традиції зарубіжної та вітчизняної психології, педагогіки і філософії. Водночас процес становлення і розвитку вікової психології в Україні мав ряд особливостей,

що відрізняють її від західних течій і відображують своєрідність соціального і історичного шляхів розвитку держави.

Історія – свідок минулого, світ істини, жива пам'ять, учитель життя, вісник старовини
Цицерон 106 – 43 рр. до н.е.

Науковою спільнотою беззаперечно визнається вплив трьох основних факторів на розвиток змістової сутності науки:

- 1) соціального фактору – запиту суспільства на дослідження певних проблемних аспектів;
- 2) предметно-логічного фактору – власної логіки розвитку науки, що полягає у змінненні теорій (парадигм) наукового пізнання згідно із досягненнями цивілізації та новітніми наробками науковців;
- 3) особистісно-психологічного фактору – внеску особливо талановитих дослідників, науковий доробок яких випереджає актуальні можливості науки і сприяє висуненню і перевірці нових гіпотез [13, с.9–10].

Становлення вікової психології як науки відобразило інтегрований вплив усіх трьох чинників на форматування загальної логіки проблемного поля дослідження закономірностей і рушійних сил психічного розвитку людини протягом її життя.

В історії науки зазвичай можна виокремити *три етапи*: донауковий, природничо-науковий і гуманітарний.

Описовий (донауковий) етап характеризується збиранням емпіричного матеріалу, його систематизацією та житейськими узагальненнями. Наукові методи психологічних досліджень на даному етапі відсутні, знання є імовірнісними і не достовірними.

Природничо-науковий етап – період самоствердження наукової дисципліни, на якому знання стають узагальненими, достовірними та об'єктивними і не залежать від способу їх отримання та особистості експериментатора. У дослідженнях прослідковуються причинно-наслідкові залежності, з'являється уявлення про детермінованість явищ, які вивчаються, домінує експериментальний метод досліджень. Значна увага приділяється означенню наукових термінів і розробці теорій.

Гуманітарний етап, що означає рух від загального до окремого, пізнання одиничних закономірностей, важливих у становленні науки, проте статистично не значущих (ідіографізація – акцент на індивідуальному, встановлення варіантів або шляхів розвитку). Пояснення змінюється розумінням, позитивний підхід витісняється герменевтикою. Емпіричні дані набувають цінності тільки у контексті інтерпретації, що відображує авторську позицію її автора [13, с.10–11].

Вікова психологія також розвивалася згідно із означеною логічною схемою.

Дослідження тенденцій психічного розвитку дітей різного віку розпочалися вже із античного періоду формування психологічних ідей.

Особливу увагу проблемним питанням становлення особистості дитини, розвитку сфери психічного устрою приділяли такі видатні філософи Давньої Греції як Демокрит, Сократ, Платон, Арістотель, котрі вперше підняли питання розвитку інтелекту, творчої діяльності, а також ролі індивідуальних властивостей і здібностей у формуванні поведінки активної й соціально адаптованої особистості дитини. Тоді ж уперше з'являється й ідея щодо гармонійного розвитку людини, який інтерпретується як розвиток знань, зміцнення тіла, розвиток творчості, здатності сприймати мистецтво.

Протягом елліністичного періоду (Квінтіліан, Софокл, Евріпід та інші відомі мислителі) однією із найбільш важливих психологічно зорієнтованих проблем є питання етичного, морального розвитку дитини.

У VIII – XI ст. дослідження психічного розвитку і можливостей впливати на цей процес активно здійснювалися на Сході. Арабські вчені (Ібн Рушд (латинізоване ім'я – Аверроес), Ібн Сіна (латинізоване ім'я – Авіценна) та ін.) наполягали на тому, що дослідження психічного розвитку дітей мають спиратися не лише на філософські концепції про душу, але й на дані природничих наук, і перш за все – медицини. Знання щодо психіки дітей у період Середніх віків збагатилися багатьма важливими даними, зокрема методами експериментального дослідження і регулювання емоційних станів, у тому числі й афективних реакцій.

У філософських теоріях Нового часу (Ф.Бекон, Б.Спиноза, Дж.Локк, Д.Гартлі, Д.Дідро, К.Гельвецій) і сформованих на їхній основі підходах до виховання постали питання щодо зв'язку психічного розвитку із навколишнім середовищем, були сформульовані нові принципи навчання і виховання, розширені знання психологів про взаємодію дитини із навколишнім світом.

До XIX століття вікова психологія не була самостійною дисципліною. Психологічні знання існували у площинах філософії (котра пояснює розвиток психіки), медицини (яка виокремлює основні онтогенетичні періоди розвитку із позицій фізіологічних змін), педагогіки (що диференціює періоди розвитку в освітніх цілях). Наприкінці XIX ст. концепція розвитку вікової психології поєднала два напрямки досліджень, які до цього часу розвивалися паралельно і незалежно одне від одного: пов'язані із природознавством і медициною дослідження дитячого розвитку та етнографічні дослідження дитинства і мови, головним чином – вивчення дитячих ігор і казок (дослідження братів Гримм, Тейлора, Боаса). Саме в цей час дитяча психологія, у межах якої розвивалася вікова психологія, почала усвідомлюватися вченими як самостійна галузь психологічної науки.

Об'єктивними умовами її формування були:

- 1) *вимоги педагогічної практики щодо необхідності урахування психологічних даних в організації навчання та виховання (К.Д.Ушинський, І.-Ф.Герbart, У.Джеймс та ін.), пов'язані з появою класно-урочної системи, що зумовила втрату освітою елітарності і набуття масового характеру.*

Разом з тим відомий американський психолог У.Джеймс застерігав від утилітаризму у розумінні змістовності вікової психології. У своїй книзі «Бесіди із вчителями» (1899) він наголошував, що психологія не повинна пояснювати вчителям, як вчити дітей, давати їм конкретні поради, проте психологічні знання мають звернути увагу педагогів на необхідність дослідження внутрішнього життя учнів. Схожі ідеї висловлював й інший відомий психолог Г.Мюнстенберг, котрий підкреслював, що педагогіка повинна орієнтуватися на психологічні знання переважно у дослідженнях відхилень від норми (у дослідженнях причин втомлюваності учнів, дефектів почуттів), проте не варто вимагати від психології конкретних вказівок, як навчати дітей.

2) *розробка ідеї розвитку в біології* (еволюційна теорія Ч.Дарвіна) та поява постулатів про адаптацію як головну детермінанту психічного розвитку та про генезис психіки, тобто про те, що психічні процеси не з'являються у готовому вигляді, а проходять певні етапи у своєму розвитку.

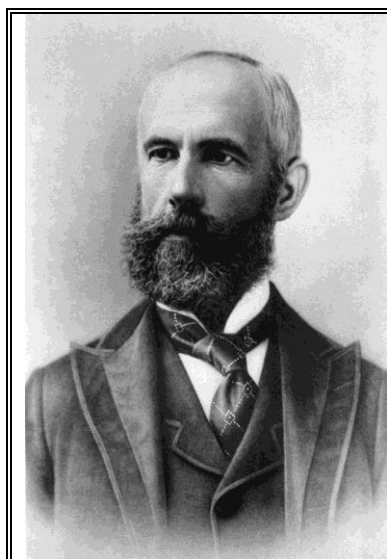
3) *поява експериментальної психології* (В.Вундт, Ф.Гальтон) та розробка об'єктивних методів дослідження.

У другій половині XIX ст. була видана книга *Тьєррі Вільяма Прейєра* (1841 – 1897) – німецького фізіолога, ембріолога, психолога, спеціаліста із проблем дитячої психології – «*Душа дитини*» (1882 р.), у якій був представлений цілісний аналіз розвитку дитини від народження до трьох років. В.Прейєр здобув необхідну інформацію шляхом щоденного систематичного спостереження за психогенезисом власного сина: він спостерігав за розвитком у дитини відчуттів, емоцій, рухів, вольових актів, мислення, мовлення, самосвідомості. Тим самим була означена можливість емпіричного (зокрема й експериментального) вивчення психічного розвитку дітей. Крім того, науковець намагався навчити дорослих розуміти дітей за допомогою об'єктивних методів, тому розмістив у додатках до книги зразок щоденника спостережень, у якому означив логічну канву дослідження для кожного вікового етапу.

Зародження і розвиток вікової психології наприкінці XIX – на початку XX ст. були тісно пов'язані із педологією – наукою про дітей, започаткованою американським психологом *Гренвіллом Стенлі Холлом*.

Г.Ст.Холл одним з перших наголосив на важливості комплексного вивчення процесу становлення психіки конкретної дитини. *Педологія* (грец. *pais* – дитина і *logos* – учення) стала інтегративною наукою, котра об'єднала професійні інтереси психологів, педагогів, біологів, педіатрів, антропологів, соціологів у дослідженнях розвитку дитини, складання цілісного уявлення про рушійні сили і динаміку такого розвитку. Популярність педології призвела до масового вивчення дитини і побудови педагогічного процесу на психологічній основі не лише у Америці, але й у Європі. Розробку проблем дитячої психології здійснювали відомі німецькі вчені К.Гросс, Е.Крепелін, Е.Мейман, В.Штерн; у Швейцарії – Е.Клапаред, в Англії – Д.Селлі. Педологічний рух у Російській імперії на початку XX ст.

представлений роботами А.П.Нечаєва, Г.І.Россолімо, О.Ф.Лазурського, Н.Е.Румянцева, І.А.Сікорського, К.І.Поварніна, В.П.Кащенко та інших науковців.



Гренвілл Стенлі Холл

/ Granville Stanley Hall (1844–1924) був піонером американської психологічної науки і педагогом. Учень В.Вундта. Його інтереси зосереджені на розвитку дітей (педології) та еволюційній теорії. У 1883 р. заснував при Балтиморському університеті першу у США експериментальну лабораторію, де розпочалося вивчення психічного розвитку дітей і підлітків. Був засновником першого журналу, присвяченого проблемам вікової психології: «Педагогічний семінар і журнал генетичної психології» (1891р.)

Наприкінці XIX – початку XX ст. у різних країнах світу виникають наукові співтовариства, з'являються спеціальні журнали і об'єднання, що обговорюють питання розвитку дитини і побудови системи навчання і виховання на основі законів дитячого розвитку. Подальше становлення вікової психології як науки відбувалося у контексті пояснення психічного розвитку людини. Теоретичні погляди зарубіжних психологів щодо психічного розвитку були запозичені із біології (натуралізм), соціології (соціоморфізм), із біології та соціології (теорії конвергенції), із біології та логіки (генетична психологія Ж.Піаже).

На початку XX століття у розвитку вікової психології виявляються теоретичні напрямки (психологічні школи), у контексті яких було сформульовано різне розуміння сутності психічного розвитку.

Психологічна школа – група науковців-психологів, котрі розділяють теоретичну або систематичну орієнтацію і працюють над близькими проблемами

Глибинна психологія (психоаналіз) виходила з того, що головною детермінантою розвитку психіки є прагнення адаптуватися до середовища. *Біхевіоризм* (від англ. *behavior* – поведінка) провідним фактором розвитку вважав середовище, розвиток ототожнювався з набуттям знань, умінь, навичок (Дж.Уотсон, А.Гезелл та ін.). З точки зору *гештальтпсихології* (від нім. *Gestalt* – цілісна форма) процес психічного розвитку – це зростання та диференціація гештальтів – цілісних фігур, які складають зміст психіки (К.Коффка, К.Левін, Г.Фолькельт та ін.). Для *гуманістичної психології* психічний розвиток – процес самоактуалізації як головна мета та

детермінанта розвитку людини. Попри розбіжності у тлумаченні змістовності психіки людини та її генези, зарубіжні науковці активно працювали над розвитком психологічної науки, і зокрема – вікової психології.

Формування психологічних концепцій у ХХ ст. було тісно пов'язано із чисельними спробами створення *теорій розвитку психіки* як в онтогенезі, так і у філогенезі. Проблема психічного розвитку традиційно являє собою не тільки епіцентр наукової проблематики, але і поле, на якому й донині не припиняються найбільш запеклі дискусії. Відсутність єдиної інтегрованої концепції психічного розвитку є поживним середовищем для невпинної боротьби представників різних підходів, теорій і концепцій. Постійну методологічну рефлексію, зорієнтовану на концепти вікової психології як науки та значущість подальшого аналізу категорії розвитку у психології зумовлюють:

- широта і різноманітність теоретичних підходів до проблеми психічного розвитку;
- відсутність єдиної теорії психічного розвитку;
- зміни новоєвропейських уявлень про причинність та невизначеність у розумінні теорії психічного розвитку;
- розрив між психологічними теоріями і практиками тощо.

Психологія розвитку у ХХ ст. накопичила практично неосяжний емпіричний матеріал, що стало суттєвою загрозою для існування теорій психічного розвитку. В останньому (третьому) виданні книги У.Крейна (Stain V., 1992) проаналізовано *16 провідних теорій психічного розвитку ХХ ст.*:

- 1) теорія дозрівання А.Гезелла;
- 2) етнологічна теорія в варіантах К.Лоренца, Н.Тинбергена, Дж.Боулбі;
- 3) психолого-педагогічна теорія М. Монтессорі;
- 4) організаційна теорія Г.Вернера;
- 5) теорія когнітивного розвитку Ж.Піаже;
- 6) теорія морального розвитку Л.Колберга;
- 7) умовно-рефлекторна теорія (І.Павлов, Дж.Уотсон, Б.Скіннер);
- 8) теорія соціального научіння А.Бандури;
- 9) культурно-історична теорія Л.С.Виготського;
- 10) психоаналітична теорія З.Фрейда;
- 11) стадіальна теорія Е.Еріксона;
- 12) теорія аутизму Б.Беттельгейма;
- 13) теорія розвитку дитячого досвіду Е.Шехтеля;
- 14) теорія розвитку у період дорослості К.Юнга;
- 15) теорія лінгвістичного розвитку М.Хомського;
- 16) теорія розвитку в гуманістичній психології (А.Маслоу, К.Роджерс).

В огляді теорій психічного розвитку О.О.Мітькін вважає доцільним додати ще такі теорії як 1) діяльнісний підхід до розвитку (О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, О.В.Запорожець); 2) теорію поетапного формування розумових дій (Г.Я.Гальперін); 3) теорію функціональних систем П.К.Анохіна. Наприкінці ХХ ст. до означених західних концепцій розвитку

особистості додалися ще *дві групи* теорій розвитку особистості. По-перше, це різні версії *теорій екзистенційної орієнтації* (екзистенційної психології особистості), представлені буттєвим аналізом Л.Бінсвангера і М.Босса (учнів З.Фрейда та М.Хайдеггера), логотерапією В.Франкла, що оформилася у школу загальноєвропейського масштабу, теорією особистості лідера гуманістичної психології Р.Мея та екзистенційною персонологією С.Мадді. По-друге, це потужний напрямок вивчення когнітивних факторів та механізмів самодетермінації (систем переконання, що спрямовують мотивацію та регулюють поведінку), який представлений послідовниками Дж.Роттера і А.Бандури. Це *група соціограматичних теорій*, найбільш відомими серед яких є етогенетичний підхід Р.Харре (Нагге, 1979; 1983) та соціальна екологія Дж.Шоттера (Shotter, 1975; 1984). Головними ідеями в них є постулювання первинної включеності особистості в соціум, в якому діє певна граматики поведінки – система правил. Одним із основних аспектів розвитку особистості є засвоєння із соціального оточення цих правил, розучування соціальної граматики.

Проте у вивченні розвитку особистості протягом ХХ ст. в основному зберігається трикутник *психоаналіз – біхевіоризм – гуманістична психологія*, у якому в якості *базових теорій розвитку* визнано:

- 1) психодинамічний напрямок (теорії З.Фрейда, А.Адлера, К.Юнга, егопсихологію Е.Еріксона, Е.Фромма, К.Хорні);
- 2) біхевіоральний напрямок (Б.Скіннер);
- 3) диспозиційний напрямок (Е.Кречмер, Г.Айзенк, Г.Олпорт);
- 4) гуманістичний (А.Маслоу) і феноменологічний (К.Роджерс) напрями;
- 5) соціально-когнітивний (А.Бандура, Д.Роттер) напрямок.

Серед представленої багатоманітності психологічних теорій онтогенезу та існуючих моделей розвитку людини можна виділити ключові засади та *критерії їх систематизації*. Генетичні інтерпретації різних авторів суттєво залежать від відповіді на три питання: що, коли і як розвивається (В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв), якими є фактори (природа чи виховання), характер (безперервність чи стрибкоподібність) та природа (організм чи механізм) об'єкта розвитку [10, с.62]. З відповіддю на ці суперечливі питання пов'язаний принципово різний характер методологій провідних теорій розвитку ХХ ст. Власне історія психології є історією боротьби прихильників різних відповідей на ці питання. Аналіз теоретичних схем та концепцій психічного розвитку показує обмеженість, неповноту і «локальність» концепцій психічного розвитку ХХ століття, їх увагу до *окремих аспектів розвитку*, досліджуваних періодів тощо. Наприклад, З.Фрейд зосередив увагу на психосексуальному розвитку, Л.Кольберг – на моральному, Ш.Бюллер – на розвитку мотиваційно-цільових структур, Ж.Піаже – на когнітивних, Р.Гоулд – рефлексивних, Д.Левінсон – на структурах практичної взаємодії людини і світу тощо. Різним є і віковий діапазон тих періодів розвитку особистості, які є основою періодизацій: від народження до ранньої юності (наприклад, З.Фрейд, Ж.Піаже) або протягом життя людини (Ш.Бюллер, Д.Левінсон, Е.Еріксон).

Незбалансованість та неповнота теорій розвитку пов'язана і з тим, що вони зазвичай будуються на обмеженому обсязі базових понять. Саме неповнота провідних теорій розвитку зумовила спроби створення принципово *еклектичних теорій*, які являють собою своєрідну мозаїку з часткових теорій розвитку окремих психічних реалій (Г.Дюпон, К.Кітченер, Л.Кольберг, Ж.Піаже, Р.Селман) або механічне поєднання вже досліджених сторін психічного (Д. Ловінгер та ін.). Найбільш відомі спроби побудувати теорію розвитку шляхом механічного поєднання вже досліджених сторін психічного є приреченими оскільки сума позитивних знань про розвиток не має пояснювальної та прогностичної сили (В.І.Слободчиков, Г.А.Цукерман).

Активно наприкінці ХІХ – початку ХХ століть психологічна наука розвивалася у **Росії**. Для експериментального дослідження психіки дітей О.Ф.Лазурський спільно із А.П.Нечаєвим створив одну з перших психологічних лабораторій у Петербурзі; згодом О.Ф.Лазурський протягом багатьох років очолював психологічну лабораторію у Психоневрологічному інституті В.М.Бехтерева, де досліджувалися й індивідуальні особливості дітей.

У 1905–1906 роках психологія була введена в якості навчальної дисципліни у школи; вона стала одним із найважливіших курсів і у педагогічних інститутах [12, с.252], що значно посилило інтерес до психологічної науки у громадськості.

У центрі дослідницьких інтересів науковців-психологів на початку ХХ століття стояла проблема ролі і взаємозв'язку біологічного і соціального у розвитку психіки, що зумовила існування двох напрямів – біогенетичного (П.П.Блонський) і соціогенетичного (А.Б.Залкінд). Згодом наукова спільнота перейшла від констатації ролі різних факторів до пошуку механізмів їх впливу на психічний розвиток (М.Я.Басов, Л.С.Виготський).

У 30-х роках ХХ ст. відбувся значний прорив у формуванні теоретичних основ психологічної науки. Найбільш помітною подією у наукових колах стала розроблена *Львом Семеновичем Виготським*, за участі О.Р.Лурії, О.М.Леонтьєва, *теорія культурно-історичного розвитку психіки*, яка стала альтернативою біогенетичному напряму інтерпретації розвитку, що мав глибоке коріння у зарубіжних дослідженнях.

Лев Семенович Виготський відіграв значну роль у становленні вікової психології на початку ХХ століття: він був засновником культурно-історичної школи в психології, одним із провідних педологів країни. Йому належать такі видання як «Проблема культурного розвитку дитини» (1928), «Педологія шкільного віку» (1928), «Педологія юнацького віку» (1929), «Педологія підлітка» (1930–1931), у яких Л.С.Виготський прагнув відтворити загальну логіку розвитку психічного світу дитини.

Протягом «московського періоду» наукової творчості Л.С.Виготський поєднував роботу в Інституті психології із активною діяльністю у Народному комісаріаті просвіти, заклав основи дефектологічної служби. У своїх дослідженнях Л.С.Виготський вивчав роль знаків – штучно створених людством стимулів-засобів, призначених для управління своєю і чужою

поведінкою – як детермінант інструментальних актів, що зумовлюють еволюційні тенденції розумового розвитку дитини. Основним механізмом психічного розвитку дитини (зокрема – появи вищих психічних функцій) науковець визнавав інтеріоризацію, і перш за все інтеріоризацію знаків.



Ідеї Л.С.Виготського отримали широкий резонанс у вимірах усіх наук людинознавчого циклу, зокрема – у лінгвістиці, психіатрії, етнографії, соціології; вони означили цілий етап у розвитку гуманітарних знань і донині зберігають свій евристичний потенціал.

У площині напрацювання теоретичних засад онтогенетичного розвитку особистості на теренах радянського простору (СРСР) відзначилися чотири провідні школи: московська діяльнісна школа (представлена версіями О.М.Леонтьєва та Л.І.Божович), ленінградська школа (Б.Г.Ананьєв, В.М.М'ясищев), грузинська школа (Д.М.Узнадзе) та пермська (В.С.Мерлін). Прогрес запропонованих науковцями у 60-х роках ідей найбільш інтенсивно здійснюється у працях послідовників С.Л.Рубинштейна – у работах К.О.Абульханової-Славської і Л.І.Анциферової та у діяльнісній парадигмі (О.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Ф.Є.Василук, Д.О.Леонтьєв, А.В.Петровський, В.А.Петровський, В.І.Слободчиков, Є.А.Субботський).

Розвиток вікової психології в Україні

В Україні психологічна наука у своєму поступальному русі відбивала досягнення світової психології, реагуючи на її відкриття та розвиваючи власні ідеї. Оглядовий екскурс в історію вітчизняної психології дозволяє виокремити **три періоди розвитку вікової психології:**

1. *Виникнення і бурхливий розвиток* (кінець XIX ст. – 30-ті рр. XX ст.).

Протягом цього періоду ідеї вікової психології розвиваються у контексті загального розвитку психологічної науки і практики.

Разом із методологічним розмаїттям – біхевіоризм, психоаналіз, ідеалізм, структуралізм, матеріалізм, рефлексологія, – розробляються і

впроваджуються у практику ключові ідеї психології розвитку особистості. Створюються відповідні установи: експериментальні лабораторії, інститути, кафедри в університетах, котрі поєднують теоретичну і експериментальну (діагностичну) діяльність. Психологічні знання (закони, методи, інструментарій) щодо розвитку дитини починають застосовуватись у педагогічній практиці.

2. *Латентний період* (30-ті роки – 80-ті роки ХХ ст.). Запровадження жорсткого ідеологічного контролю в умовах формування тоталітарної держави, безроздільне панування марксизму-ленінізму, знищення багатьох напрямів та шкіл у психологічній науці.

Разом з тим, попри усі заборони та ідеологічну диктатуру, у цей період поступово готується методологічна база для подальшого розвитку вікової психології.

3. *Відродження наукової психології* (кінець ХХ ст. – по цей час). Поступове відновлення органічної взаємодії наукової і прикладної психології, побудова нових методів і технологій психологічних досліджень розвитку людини на різних етапах генези буття.

«Дев'ятнадцяте століття передало двадцятому ґрунтовні проблеми психології класично-інтроспективного, природничонаукового та культурно-гуманістичного спрямувань зі спробами поєднати ці галузі між собою, щоб створити цілісну картину психічного світу людини», – так означили змістову сутність переламної епохи у становленні психологічної науки В.А.Роменець та І.П.Маноха [19, с.349].

Починаючи із останньої третини ХІХ ст. на українських землях сформувалося декілька наукових осередків психолого-педагогічних пошуків – в Одесі (М.М.Ланге, С.Л.Рубінштейн), Києві (І.А.Сікорський, Г.І.Челпанов, С.А.Ананьїн), Харкові (П.І.Ковалевський).

Микола Миколайович Ланге

(1858–1921) – російський психолог німецького походження; професор філософії Імператорського Новоросійського університету (нині – Одеський національний університет імені І.І.Мечникова). Створив першу в Російській імперії лабораторію експериментальної психології (1896 р.) в Одесі; автор праць із історії етики, досліджень уваги, книги «*Душа ребенка в первые годы жизни*» (1892) фундаментальних монографій «*Психологічні студії*», «*Психологія*» (1918 р.)



Значну увагу дослідженням психічного розвитку дітей приділяв психіатр і педагог *Іван Олексійович Сікорський* (1842–1919 рр), професор

Київського університету Св.Володимира (нині – Київський національний університет імені Тараса Шевченка). У своїх роботах він досліджував роль афектів у розвитку відхилень і дефектів психічного розвитку дітей, а також розробляв рекомендації щодо їх корекції. Під керівництвом *Георгія Івановича Челпанова* (1862–1936) при Київському університеті діяв теоретичний психологічний семінар, в якому брали участь видатні згодом вчені (О.Ф.Лосев, П.П.Блонський, Г.Г.Шпет та ін.)

Протягом 20 – 30-тих років ХХ ст. були закладені основні підходи до вивчення психічного розвитку дітей, отримані важливі матеріали щодо окремих сторін і закономірностей цього розвитку (П.П.Блонський, А.Б.Залкінд, М.Я.Басов, Л.С.Виготський, Г.Г.Шпет та інші.).

У 30-тих роках у Харкові (на той час – столиці України) було організовано Український науково-дослідний психоневрологічний інститут, а згодом на його основі – Всеукраїнську психоневрологічну академію, у структурі якої функціонував відділ дитячої та генетичної психології (під керівництвом О.М.Леонтєва); згодом на базі цієї установи утворилася міцна наукова група Харківської психологічної школи.

Харківська психологічна школа – група психологів, яка працювала у 30-х роках у наукових установах Харкова і розвивала ідеї Л.С.Виготського у діяльнісному контексті (О.М.Леонтєв, О.В.Запорожець, О.Р.Лурія, П.Я.Гальперін, П.І.Зінченко та інші)

Харківська психологічна школа була започаткована у 1932 році, коли група учнів Л.С.Виготського (О.М.Леонтєв, О.В.Запорожець, Л.І.Божович, Т.О.Гиневська) переїхала із Москви до Харкова, де була доповнена місцевими психологами (П.І.Зінченко, П.Я.Гальперін, В.І.Аснін, Р.Д.Луків, а згодом і К.Є.Хоменко, Р.В.Мазуренко, Т.І.Титаренко та іншими). Відзначаючи унікальність даного зібрання науковців, В.П.Зінченко ноголошував: «Школа тому й школа, що у ній не було пересічних учнів. Ролі у цьому колективі були різними. Визнаним лідером був О.М.Леонтєв, совістю – О.В.Запорожець, генієм – О.Р.Лурія...Учителем завжди був П.Я.Гальперін. Звичайно, вони всі були перш за все особистостями, вченими...» [5, с.90].

Науковці плідно працювали у навчальних і науково-дослідних закладах Харкова; інтерес психологів викликали зокрема прикладні аспекти психологічних досліджень: психо- і соціогієни, рефлексології, педології, психіатрії та психофізіології, психотехніки. У логіці підходу Л.С.Виготського вони прагнули долучити проблематику дитячого розвитку (пізнавального, емоційного, естетичного, зняряддевого) до культурно-історичного контексту. О.В.Запорожець розробляв загально-психологічну теорію діяльності у генетичному аспекті, досліджував розвиток сприймання, пам'яті, емоційно-вольової сфери дошкільників. Л.І.Божович досліджувала формування особистості у дитячому віці, визначала новоутворення на окремих етапах

розвитку особистості у період дорослішання. Загалом вчені вивчали розвиток мислення у дошкільників, співвідношення розвитку мовлення і практичного інтелекту.

Особлива увага приділялася Харківською психологічною школою проблемі практичної діяльності і свідомості.



Леонт'єв Олексій Миколайович (1903 – 1979 рр.) – психолог, учень Л.С.Виготського; відомий як визнаний лідер психологічної науки 40–70 років ХХ століття. Автор найбільш теоретично і експериментально обґрунтованого варіанта діяльнісного підходу у психології, обґрунтування провідної діяльності у психічному розвитку, вивчення рушійних сил психічного розвитку. На початку 30-х років О.М.Леонт'єв виступив лідером Харківської психологічної школи. Нині діяльнісний підхід щодо дослідження свідомості і психіки у варіанті О.М.Леонт'єва використовується у педагогічній, віковій та інших сферах психологічної науки

У теоретичних, експериментальних і практично зорієнтованих роботах розвивалися ідеї про свідомість як особливу діяльність, що долучається до практичної діяльності і забезпечує її ефективність; про поетапне ідеальне відображення предмета у свідомості: спочатку людина (дитина) «діє понятійно» і лише згодом починає мислити у поняттях, необхідною умовою даного процесу є слово (мовлення); про етапи розвитку психіки і свідомості та інші. Напрацювання Харківської психологічної школи стали значним внеском у розвиток діяльнісного підходу у психології, зокрема – у розробку теорії діяльності О.М.Леонт'єва [18, с.411].

В умовах значної дивергенції створених талановитими психологами Харківської школи наукових напрямів «вони цілком ситуативно, проте добровільно прийняли певний персональний культурний психологічний код, а саме: школа Л.С.Виготського – О.М.Леонт'єва – О.Р.Лурії» [5, с.90], що органічно поєднувала як мінімум дві наукові парадигми: культурно-історичну психологію і психологію діяльності. І кожний з них, як наголошує В.П.Зінченко, «послідовно або паралельно» працював у обох вимірах. Саме «різноманітність їхніх талантів і інтересів плюс неординарні дипломатичні і організаційні здібності О.М.Леонт'єва цементували цей складно організований науковий організм» [5, с.91].

Активно у 30-х роках розвивається психологічна наука й у Києві. Одним з провідних психологів України стає *Григорій Силевич Костюк*.

Костюк Григорій Силівич

(1899 – 1982 рр.) – провідний український психолог, професор Київського педагогічного інституту (з 1935); інтенсивно розробляє актуальні проблеми загальної, вікової та педагогічної психології, історії та методології психологічної науки. Під його редакцією були видані оригінальний підручник із психології для ВНЗ українською мовою (1939 р.) та навчальний посібник із вікової психології (1970 р.), що відіграли неоціненну роль у розбудові психологічної освіти на Україні.

Протягом 1945 – 1973 років був директором Науково-дослідного інституту психології УРСР (нині Інститут психології імені Г.С.Костюка Національної АПН України).



Г.С.Костюк очолює кафедру психології Київського педагогічного інституту і психологічний відділ Українського науково-дослідного інституту педагогіки, інтенсивно розробляє актуальні проблеми загальної, вікової та педагогічної психології, історії та методології психологічної науки. У своїх роботах Г.С.Костюк наголошує на необхідності ретельного врахування індивідуальної своєрідності кожної особистості, дає вчителям рекомендації, які не втратили своєї значущості і нині.

Під редакцією Г.С.Костюка у 1939 році був виданий оригінальний підручник із психології для ВНЗ українською мовою, що відіграло неоціненну роль у розбудові психологічної освіти на Україні.

У липні 1936 року була видана знаменна постанова ЦК ВКП (б) «Про педологічні викривлення у системі Наркомпросів», що призвела до руйнації потужних осередків психолого-педагогічних досліджень, котрі активно займалися вивченням питань дитячої, вікової та педагогічної психології, стверджуючи прогресивні ідеї педології та рефлексології. Науковцям було дозволено лише описувати передовий досвід учителів; були скасовані усі інновації та експерименти, спростовуються ідеологічні концепти Л.С.Виготського, П.П.Блонського, їхні послідовники піддаються переслідуванням. Термін «методологія науки» протягом цього періоду вітчизняної історії був співзвучний терміну «ідеологія» (Г.Балл), а вчені, зокрема й психологи, повинні були послуговуватися виключно марксистсько-ленінською ідеологією [2, с.82]. Разом з тим, ідеологічні імперативи, сповільнюючи розвиток науки, зокрема й психології, все-таки не могли його зупинити. Попри обмеження у тематиці досліджень, науковці-психологи продовжували вивчати різні аспекти дитячої психології, психології розвитку, педагогічної психології.

Ситуація щодо функціонування психології як науки (у тому числі й вікової психології) ще більше ускладнилася із початком Великої Вітчизняної війни. Всі дослідження психологічних шкіл були перервані, окремі наукові

практико-орієнтовані дослідження виконувалися психологами (О.М.Леонт'єв, О.В.Запорожець, П.Я.Гальперін, С.Л.Рубінштейн та ін.) у місцях евакуації, зокрема у реабілітаційних шпиталях. Відновлення системної науково-дослідної роботи почалося лише після завершення війни. Однак, тільки починаючи з кінця 1950-х років (на 1952 рік припадає пік ідеологічного тиску на вітчизняну психологію) психологія у СРСР (і в Україні, зокрема) здобула можливість розвиватися у загальному контексті світової культури.

Після війни значна частина групи Харківської психологічної школи повернулася до Москви (була створена Московська школа психологів); разом з тим у Харкові залишилися П.І.Зінченко, В.І.Аснін та їх співробітники, котрі продовжували інтенсивні дослідження у галузі психології пам'яті, інженерної психології та розвивального навчання (у систем Ельконіна–Давидова) на базі Харківського педагогічного інституту імені Г.Сковороди (під керівництвом В.І.Асніна), а також – Харківського педагогічного інституту іноземних мов Харківського університету (під керівництвом П.І.Зінченка, пізніше – Г.К.Середі).



О. М. Леонт'єв, Г. С. Костюк, А.О. Смирнов

У 1945 році професор Г.С.Костюк виступив ініціатором створення Науково-дослідного інституту психології Наркомун освіти (до цього часу в Україні існував лише відділ психології при Українському науково-дослідному інституті педагогіки). 1 жовтня 1945 року *Науково-дослідний інститут психології* розпочав свою діяльність (на основі постанови № 1573 Ради народних Комісарів УРСР від 01.10.1945 р.). У затвердженому Наркомпросом положенні про Інститут зазначалося, що головним його завданням є наукова розробка актуальних проблем загальної, дитячої,

педагогічної й спеціальної психології, а також дослідження питань з історії вітчизняної та зарубіжної психології. Новостворений інститут мав сприяти плануванню й розгортанню наукової роботи з психології в Україні, зокрема координувати наукову роботу кафедр психології педагогічних інститутів та університетів. Першим директором Науково-дослідного інституту психології став дійсний член АПН СРСР, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки УРСР Григорій Силевич Костюк. Усе своє подвижницьке життя Г.С.Костюк присвятив рідному дітищу, де був незмінним директором до 1973 року; він залишив багату творчу спадщину, постійно відстоював самостійність психології як науки і одночасно – необхідність її тісних зв'язків із суміжними дисциплінами.

Розвиток психології в Україні у повоєнний період пов'язаний у першу чергу з такими іменами як Г.С.Костюк, Д.Ф.Ніколенко, О.М.Раєвський, П.Р.Чамата, П.М.Пелех, Д.Г.Елькін, С.Д.Максименко, В.А.Роменець, Г.О.Балл, Ю.І.Машбиць, В.О.Моляко, О.В.Киричук, Ю.З.Гільбух, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко та ін. Дослідницька тематика науковців повоєнної доби концентрувалася довкола розв'язання проблем психології особистості, розвитку мислення і мовлення, психології пам'яті, сприйняття часу, психології художнього сприйняття, слухової чутливості, порушення психічних процесів при осередкових ураженнях мозку, історії вітчизняної психології. Науковці-психологи продовжували вивчати різні аспекти процесу мислення у дошкільників (О.В.Скрипченко) і школярів (Д.Ф.Ніколенко, І.О.Синиця, Н.К.Балацька), питання формування морально-психологічних якостей особистості у період дорослішання (П.Р.Чамата). Ці дослідження уточнювали й поглиблювали наукове розуміння навчально-виховного процесу, яке потім транслювалося вчителям і майбутнім педагогам, сприяючи усвідомленню ними розмаїття індивідуальних особливостей дітей та учнів і спонукаючи до більш ефективної роботи.

З часом Науково-дослідний інститут психології (нині – Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України) став авторитетним осередком фундаментальних та прикладних психологічних досліджень, а також підготовки психологічних кадрів вищої кваліфікації та координації наукової діяльності українських психологів. Були відновлені та укладені нові зв'язки між науковцями близького і далекого зарубіжжя.

Помітними є напрацювання психологів із проблем вікового та індивідуального становлення і розвитку особистості у молодшому, середньому та старшому шкільному віці, формування спонукальної сфери, свідомості та самосвідомості (Г.С.Костюк, П.Р.Чамата, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський та ін.), розвитку самосвідомості дітей (М.Й.Боришевський, С.Тищенко, В.К.Котирло та ін.). Цінними для вікової психології є дослідження генези саморегуляції як фундаментальної функції особистості (М.Й.Боришевський), становлення навчальної діяльності дітей дошкільного віку, впливу навчання на розвиток перцептивних дій, довільного запам'ятовування, мовлення, формування суджень, узагальнень, числових понять (С.Д.Максименко), а також вікових особливостей навчальної

діяльності школярів, її цілей і мотивів, операційної структури, зміни співвідношення в ній образних, вербальних і понятійних компонентів.

Нині, у ХХІ столітті, **Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України** – це провідний науковий центр психолого-педагогічних досліджень в Україні, метою якого є здійснення фундаментальних, прикладних, пошукових та інших наукових досліджень, спрямованих на розв'язання актуальних проблем психологічної науки та практики. Директором Інституту є *Сергій Дмитрович Максименко* – відомий вчений у галузі загальної, генетичної, медичної, вікової, педагогічної психології та методології і теорії розвивального навчання; ним розроблено і обґрунтовано принципи побудови експериментально-генетичного та генетико-моделюючого методу.

Як член Міжнародної Ради психологів, С.Д. Максименко є координатором досліджень щодо розроблення та використання експериментальних методів у сфері навчання та розвитку особистості.

С.Д. Максименко на засадах аналізу в контексті культурно-історичної теорії Л.С.Виготського та методологічних поглядів психологів «лінії Л.С.Виготського» (О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, В.В.Давидов) розробив і концептуально обґрунтував **генетико-моделювальний метод** (як модифікацію генетичного методу, розробленого Л.С.Виготським), у парадигмі якого основні структури розвитку потрібно не реконструювати, а моделювати, відтворювати їх в особливих умовах, що принципово змінює дослідницьку ситуацію.



«Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження у максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю чисельних можливостей

моделювання власного розвитку і існування», – підкреслює С.Д.Максименко [11].

Експериментальні дослідження С.Д.Максименка розкривають «процес руху в психіці привласненого засобу (знаку) – він перетворюється на ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи нові якості особистості, і вже в цьому вигляді визначальним чином структурує подальшу поведінку та діяльність людини» [11, с.28]. Таким чином, генетична психологія С.Д.Максименка досліджує особистість в її реальному саморусі і тим самим долає проблему редукціонізму та «елементності» підходу. Вихідною рушійною силою плинності унікальної цілісності особистості С.Д.Максименко називає нужду як «особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини» [11, с.6].

Під керівництвом С.Д.Максименка наукова та науково-організаційна діяльність Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України спрямована на розроблення актуальних проблем навчання, виховання і психічного розвитку особистості в умовах трансформаційних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві, зміцнення зв'язку досліджень із освітньою та соціальною практикою. В Інституті працюють 15 наукових лабораторій; на волонтерських засадах у складі Інституту діють Кризовий центр медико-психологічної допомоги та Науково-навчальний центр психології дошкільної та початкової освіти.

Одним із провідних підрозділів Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України є *лабораторія психології дошкільника* (завідувач – доктор психологічних наук, професор *Тамара Олександрівна Піроженко*), що продуктивно вивчає закономірності дитячого розвитку. Біля її витоків стояли відомі психологи: О.М.Раєвський, Б.Н.Зальцман, П.Р.Чамата, Д.Ф.Ніколенко. Лабораторію очолювали такі відомі постаті як Н.К.Балацька, В.К.Котирло, С.Є.Кулачківська, С.О.Ладивір. Кожне окреме дослідження, над яким працював колектив лабораторії ґрунтувались на основі глибокого розуміння закономірностей психічного розвитку дитини, розкривало конкретні механізми і динаміку розвитку психіки. Пріоритетними напрямками сучасних досліджень лабораторії визнано вивчення специфіки особистісного розвитку дошкільника в сучасному технологічному суспільстві, психологічний аналіз картини світу дитини ХХІ сторіччя, а також забезпечення умов психологічного супроводу для зростання особистості дитини, що включає єдність її фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку.

Окремі питання вікового розвитку особистості досліджуються й в інших лабораторіях Інституту психології. Так, зокрема, серед векторів досліджень *лабораторії нових інформаційних технологій навчання* (завідувач – академік НАПН України, доктор психологічних наук *Марина Лазарівна Смульсон*) є й проблемне поле розвитку інтелекту у ранній юності, М.Л.Смульсон – автор проектувально-технологічного підходу щодо розвитку інтелекту і творчості в ранній юності.

Праці лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх (завідувач – доктор психологічних наук *Антоніна Михайлівна Грись*) поклали початок фундаментальним розробкам проблеми важковиховуваних підлітків як відносно самостійної підсистеми вікової психології. Провідні науковці лабораторії (*Н.Ю.Максимова, І.Ф.Манілов, Т.А.Рябовол, Л.А.Філоненко*) у дослідницьких роботах серед інших напрямів висвітлюють питання особливостей самосвідомості неповнолітніх правопорушників, вікових характеристик усвідомлення поняття «права людини» підлітками.

Представлені в українській психології й напрацювання у площині теорії розвитку. Це, передусім, канонічна психологія як самобутній напрям розвитку світової психологічної думки та школа суб'єктно-вчинкової парадигми *Володимира Андрійовича Роменця* (1926–1998) і його послідовників (*В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, І.П.Маноха* та ін.). Згідно суб'єктно-вчинкової парадигми вчинок є не тільки предметом, а й методичною основою для вивчення психіки.

Вагомий внесок належить психологічній школі фундатора української психології *Г.С.Костюка*. Сучасна українська психологія представлена, передусім, науковою школою генетичної психології академіка *Сергія Дмитровича Максименка*, його учнів та співробітників Інституту психології імені *Г.С.Костюка* НАПН України. Вона відома науковими розробками із теоретико-методологічних проблем розвивального навчання, генетико-моделюючого методу, методологічної рефлексії проблем розвитку в психології, експериментально-генетичних методів вікової та педагогічної психології.

Не оминають увагою проблемні аспекти вікової психології й на кафедрах психології класичних і педагогічних університетів.

Потужним науково-практичним центром розвитку вікової психології є кафедра психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені *М.П.Драгоманова* (заснована у 1991 році); першим завідувачем кафедри була нині доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, заступник директора з наукової роботи Інституту психології імені *Г.С.Костюка* АПН України, *Наталія Василівна Чепелєва*. На кафедрі успішно працюють *В.І.Бондарь, Ю.О.Приходько, В.О.Соловієнко, Л.Г.Подоляк* та інші відомі науковці, доробком яких стали праці «Нариси становлення та розвитку дитячої психології» (доктор психологічних наук, професор *Ю.О.Приходько*), монографія «Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років» (доктор психологічних наук, професор *В.У.Кузьменко*) й інші напрацювання.

Активно розвивається вікова психологія на початку ХХІ століття також у регіональних університетах, котрі поєднують академічні напрацювання науковців та можливості їх впровадження у практику психолого-педагогічного супроводу особистості на шляху розвитку.

У Одеському державному педагогічному університеті (нині – *Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського*), продовжуючи традиції свого вчителя *М.М.Ланге*, протягом 30 років керував кафедрою психології доктор психологічних наук, професор

Давид Генріхович Елькін (1895–1983), який на початку своєї наукової кар'єри (починаючи із 1917 р.) завідував психологічною лабораторією у Одеському міському інституті дитячої психології і експериментальної педагогіки імені Н.В.Якуніна. Вченому належать чисельні роботи із різноманітних проблем сприйняття часу: від проблем онтогенезу, специфіки розвитку сприймання часу у діяльності до сприймання часу у системах міжособистісних контактів. Організаторський талант Д.Г.Елькін спрямовував на створення Одеського відділення Спілки психологів, якою він керував протягом багатьох років. Значний внесок у розбудову психологічної науки у Північному Причорномор'ї засновники різних наукових шкіл, які отримали світове визнання – академіки О.Я.Чебикін, О.П.Саннікова.

Наукова робота кафедри педагогічної та вікової психології *Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника* сконцентрована навколо концепції аксіопсихіки й аксіогенезу особистості доктора психологічних наук, професора, завідувача кафедри *Зіновії Степанівни Карпенко*, в контексті якої досліджуються психологічні механізми розуміння і впливу в царині герменевтики психологічної практики, гендерні, етнокультурні, соціально-політичні та інші аспекти психології розвитку.

З.С.Карпенко із позицій холистичного підходу обґрунтувала принцип інтегральної суб'єктності, що пояснює пріоритетність ціннісно-цільової детермінації персонального життя в єдності його дійсних і можливих онтологічних модусів. З ініціативи і на базі кафедри рішенням Вченої ради університету від 30 вересня 2008 року було утворено науково-дослідний Центр «Психологія розвитку особистості», який, окрім організації й координації персонологічних студій, надає освітні послуги організаціям і установам західно-українського регіону.



Карпенко Зіновія Степанівна

(1959 р.н.) – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника; керівник науково-дослідного Центру «Психологія розвитку особистості», член Правління Асоціації політичних психологів України.

Захистила кандидатську дисертацію (1989) «Психологічні особливості самовизначення молодших школярів», а після завершення докторантури – докторську дисертацію (1999) на тему «Психологічні основи аксіогенезу особистості».

Кафедра педагогічної та вікової психології *Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки* (завідувач кафедри – доктор психологічних наук, професор *Ярослав Олександрович Гошовський*) плідно працює над науково-дослідницькою темою «Вікові та педагогічні виміри психогенези особистості: норма і девіація». Основним завданням науковці (доценти *М.Ф.Бабій, Н.К.Вічалковська, О.Є.Іванашко, Д.Т.Гошовська* та інші) вважають інтегративне охоплення і вивчення на теоретико-емпіричному рівні найширшого кола психолого-педагогічних проблем особистості як у нормі, так і в ключі профілактики, діагностики та корекції її девіантного онто- і соціогенезу.

Важливу роль у ствердженні ідей вікової психології відіграє також наукова школа професора *Я.О.Гошовського* «Психогенеза депривованої особистості». Основними напрямками дослідно-пошукової діяльності даного наукового осередку є теоретичне осмислення, методологічне обґрунтування й емпіричне вивчення ускладнених різновидовою, різнотипною та різномодальною депривацією гетерогенних за віком і статтю (досить часто девіантних) вибірок; психологічна специфіка вікового становлення особистості у парадигмі «онтогенез-дизонтогенез» (спотворений, сповільнений, затриманий та ін. розвиток); науково-психологічне вивчення вікових та педагогічних трансформацій індивідуального і соціально-психологічного розвитку дітей із різновидовою (психічною, соціальною, сенсорною, материнською, сімейною, комунікативною, афективною, екстремальною та ін.) депривацією та їхня ресоціалізація як надання психореабілітаційної, рекреаційної, редукаційної, реінтеграційної, реадаптаційної та ін. допомоги.



Гошовський Ярослав Олександрович

(1966 р.н.) – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології *Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*.

Коло наукових інтересів позиціонується проблемним полем вивчення психологічної специфіки вікового становлення особистості у деприваційній парадигмі «онтогенез-дизонтогенез»

Захистив кандидатську дисертацію «Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу» (1995), а після завершення докторантури – докторську дисертацію на тему «Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків» (2009)

Кафедра педагогічної та вікової психології *Дніпровського університету імені Олеся Гончара* (завідувач кафедри – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України *Елеонора Львівна Носенко*) досліджує питання ціннісних орієнтацій та емоційного інтелекту як чинників досягнення життєвого успіху у генезі буття людини.

У *Криворізькому державному педагогічному університеті* колектив кафедри загальної та вікової психології (завідувач – доктор психологічних наук *Наталя Миколаївна Токарева*) концентрує увагу на вивченні полімодальних тенденцій психічного розвитку особистості у підлітково-юнацькому віці, досліджує тенденційність моделювання особистісних конструктів школярів у несталому суспільстві епохи постмодернізму.

Кафедра загальної, вікової та практичної психології *Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка* (завідувач – доктор психологічних наук, професор *Світлана Павлівна Яланська*) опрацьовують психологічні засади розвитку творчості особистості в умовах сучасного освітнього простору. Викладач кафедри психології *Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка* (завідувач – доктор психологічних наук, професор *Кіра Валеріївна Седих*) доктор психологічних наук *Олена Григорівна Коваленко* активно досліджує проблеми, пов'язані із психологією старості.

Систематично проблеми вікової психології розглядаються на з'їздах та наукових конференціях психологів.

Питання для обговорення

1. Чи було виникнення вікової психології закономірним явищем розвитку психічної науки? Чому?
2. З якими галузями психології вікова психологія пов'язана найбільш тісно? Чому? Аргументуйте свою думку.
3. Чому сучасна психологія відходить від однакового для всіх людей, однолінійного та однозначного пояснення віку?
4. Які з методів збору фактичних даних є найбільш важливими для вікової психології? Чим це пояснюється?
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.
7. У чому, на ваш погляд, полягає специфіка української вікової психології?
8. Які проблеми перебували у центрі уваги українських психологів на початку ХХ ст.?

Література до I розділу

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 338 с.
2. Балл Г. А. Научная школа Г. С. Костюка : методологические уроки / Г. А. Балл // Психология в рациогуманистической перспективе : Избр. работы. – Киев : Основа, 2006. – С.82–91.
3. Бочаров В. В. Антропология возраста : учеб. пособ. / В. В. Бочаров. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. – 196 с.
4. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. – Москва : Педагогика, 1984. – С. 244–268.
5. Зинченко В. П. Слово об Учителе / В. П. Зинченко. // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С.89–92.
6. Зинченко В. П. Становление психолога (К 90-летию со дня рождения А. В. Запорожца) / В. П. Зинченко. // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С.81–86.
7. Кон И. С. Ребенок и общество. Историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. – Москва : Наука, 1988. – 270 с.
8. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – Москва : Юрайт, 2011. – 320 с.
9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – Київ : Рад. шк., 1989. – 456 с.
10. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с.
11. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія / Сергій Дмитрович Максименко – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
12. Марцинковская Т. Д. История возрастной психологии : уч.пособ. для вузов / Т. Д. Марцинковская. – Москва : Академический Проект; Трикста, 2010. – 312 с.
13. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития : учеб. пособ. / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – Москва : Флинта : МПСИ, 2008. – 216 с.
14. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Людмила Филипповна Обухова. – Москва : Тривола, 1996. – 360 с.
15. Петровский А. В. Основы теоретической психологии : учеб. пособие / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : Инфра-М, 1998. – 525 с.
16. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
17. Психогенетика : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. М. Маруненко, О. В. Тимчик, Є. О. Неведомська – Київ : Київськ. ун-т імені Б. Грінченка, 2016. – 302 с.
18. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Прогресс, 1982. – 440 с.

- 19.Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – 992 с.
- 20.Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с.
- 21.Ткаченко О. М. Принципи та категорії психології : монографія/ Олександр Миколайович Ткаченко. – Київ : Вища школа, 1979. – 198 с.

Словник базових понять

Біографічний метод (*biographical method*) – метод вікової психології, що базується на з'ясуванні впливу життєвих подій на психологічні якості особистості.

Близнюковий метод (англ. *double, geminated, gemellary method*) – один із способів з'ясування співвідносної ролі спадковості та середовища в мінливості ознак за допомогою порівняльного аналізу близнюків.

Вік (*age*) – характеристика розвитку індивіда у часі; якісно особливий стан психологічного розвитку, що характеризується сукупністю змін, що визначають своєрідність особистості на даному етапі розвитку.

Вікова психологія (*developmental psychology*) – галузь психологічної науки, що вивчає закономірності та особливості психічного та особистісного розвитку людини на різних етапах її життя.

Генетична психологія (*genetic psychology*; від гр. *genesis* – походження; гр. *psyhē* – душа, *logos* – слово, поняття, вчення) – галузь психології, яка вивчає психічний розвиток людини від народження до смерті. Генетична психологія часто вживається як синонім психології розвитку.

Лонгітюдний метод (*longtude method*) – метод вікової психології, суть якого полягає у вивченні одних і тих самих осіб чи їх груп у різні моменти їхнього життя.

Метод вікової психології (*method of developmental psychology*) – спосіб наукового вивчення змісту та механізмів психічного розвитку людини впродовж її онтогенезу.

Онтогенез (грец. *ontos* – істота, *genesis* – розвиток) – індивідуальний розвиток живого організму з моменту зародження до природної смерті. Термін запропонував німецький вчений Е. Геккель (1866 р.).

Порівняльний метод (*the comparative method*) – метод дослідження динаміки психічних функцій через їх одночасне дослідження у представників різних вікових періодів – дітей, підлітків, юнаків чи дорослих (поперечний зріз).

Психічний розвиток (*psychical development*) – процес закономірної онтогенетичної зміни психіки, що виявляється у її кількісних та якісних структурних перетвореннях, при цьому старі структури входять в нові, змінюються і реорганізуються.

Теорія (*theory*) – система узагальненого достовірного знання про той чи інший «фрагмент» дійсності, яка описує, пояснює та передбачає функціонування визначеної сукупності об'єктів, що його складають.

II. ЗАГАЛЬНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Категорія розвитку у психології: феноменологія, структура, властивості

Проблеми розвитку є найбільш складними у людинознавстві, а проблема психічного розвитку традиційно є епіцентром наукової психологічної проблематики. *Категорія розвитку* виступає як одна із найбільш загальних розумових форм, властивих науковому пізнанню (мисленню), через які та за допомогою яких відкривається доступ до об'єктивної реальності, що пізнається. Категорія розвитку є фундаментальною філософською категорією і в цій якості пов'язана із процесами руху, розгортання, дозрівання, зміни, становлення, перетворення, новоутворення, накопичення; фундаментальне поняття «розвиток» має багатий семантичний простір, що включає як об'єктивні, загальнофілософські смисли, так і суб'єктивні, особистісні.

Розвиток є однією з *атрибутивних властивостей людини*, що фіксується як побутовою, так і науковою свідомістю. Ідею розвитку можна віднести до так званих «універсалій» культури, її найбільш фундаментальних засад і цінностей, до найбільш загальних розумових форм, властивих науковому пізнанню (мисленню), через які та за допомогою яких відкривається доступ до об'єктивної реальності, що пізнається. Сучасні філософські, гуманітарні та спеціально-наукові дискурси варіюють зміст категорії розвитку в гранично широких межах. У смисловому полі розвитку представлені різні за полярністю ідейні комплекси із домінантами детермінізму та самодетермінації, раціональності і несвідомої стихійності, індивідуальності і соціальності тощо. До складу референцій розвитку включається майже все різноманіття життєвих стилів, способів функціонування і моделей поведінки, у тому числі і взаємовиключних.

Особливого значення категорія розвитку набула у психології, яка характеризується широтою і різноманітністю теоретичних підходів до проблеми психічного розвитку. Значущість проблеми розвитку зумовлює постійну методологічну рефлексію психологів, спрямовану подальший аналіз категорії розвитку і принципу розвитку у психології (Б.Г.Ананьєв, П.К.Анохін, Г.О.Балл, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов С.Д.Максименко та інші відомі науковці).

Проблема розвитку у психології розглядається у різних контекстах, тому для її пояснення використовуються різні системи психологічних понять. В межах однієї парадигми конструкт розвитку може розглядатися відносно рівня індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності, а в іншому випадку дослідник може мати на увазі інтелектуальний, емоційний або соціальний розвиток. Складність розуміння феномену розвитку у психології пов'язана з тим, що розвиток виступає і як *предмет вивчення*, і як

базова категорія, і як пояснювальний принцип. Крім того, у самому принципі розвитку останнім часом відбуваються зміни інтерпретаційних схем не тільки у психологічних теоріях, але і в різних парадигмах. Основними причинами сучасного звернення до проблеми розвитку є виникнення і широке розповсюдження постнекласичних методологічних підходів, відповідно до яких категорія розвитку має відношення не тільки до розвитку людини, але й до розвитку систем і, відповідно, їх системної самоорганізації; збільшення уваги до внутрішніх аспектів розвитку і саморозвитку, аніж до середовищних впливів, акцент на індивідуальній траєкторії розвитку, авторстві власного життя; актуалізації підходів до розвитку протягом усього життя (*life-span development*), зміна форм соціалізації, зокрема, стандартних соціальних ситуацій і універсального розвитку тощо (М.Л.Смульсон).

У сучасній психології спостерігаються суттєві зміни розуміння принципу розвитку, наприклад, все частіше йдеться про саморозвиток та самодетермінацію як нові тенденції розуміння детермінації розвитку майбутнім, зростає інтерес до самоспричинення (самодетермінації) особою своєї поведінки (Г.О.Балл), змінюються акценти і пріоритети, виникають нові області досліджень тощо. При цьому, як і раніше, історичний підхід і принцип розвитку реалізуються в психологічній науці не повною мірою та не у повному обсязі. Існуючий стан виховної практики формує запит на оновлення методологічних основ вікової і педагогічної психології, тісно пов'язаних із загальнопсихологічним контекстом.

Зміст категорії розвитку

Зазвичай категорія «розвиток» використовується для позначення загального, парадигмального підходу до аналізу наукової проблеми, який позначає зміни, пов'язані з перетворенням у внутрішній будові об'єкту, його структури, перехід від структури однієї якості до іншої. У широкому сенсі розвиток – безповоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних і ідеальних об'єктів.

У філософській енциклопедії категорія «розвиток» визначається як закономірна зміна матерії і свідомості, їх універсальна властивість; власне «розгортання» досі «згорнутого», виявлення речей, частин, станів, властивостей, стосунків, які були і раніше, вже були підготовлені, але не були доступні сприйняттю, особливо в сенсі сходження від нижчого і малозначного до вищого і повноціннішого. Розвиток може бути:

- *екстенсивним*, тобто проявом і збільшенням вже наявного;
- *інтенсивним*, тобто виникненням якісно нових форм.

З іншого боку, розвиток буває *екзогенним*, тобто таким, що визначається лише ззовні, або *ендогенним*, джерело якого знаходиться усередині того, що розвивається. Становлення з філософських позицій – це рух, завдяки якому виникає певна цілісність і який охоплює період розвитку системи від виникнення до стану зрілості.

З філософських позицій розвиток можливий лише за умови наявності в

системі змін, які детермінуються її власними структурами. Тому поява якісно нового є важливим фактором детермінації розвитку. Процес психічного розвитку розгортається через суперечливу єдність самообумовленості і зовнішньої обумовленості, як взаємодія внутрішнього і зовнішнього, цілої системи різноякісних типів факторів, що його обумовлюють. Як результат процесу розвитку найчастіше розглядають певні зміни у психіці і поведінці людини, що відбуваються безперервно упродовж усього його життя.

Узагальнення вимірів процесуального контексту категорії розвитку (Т.М.Марютіна, Ю.М.Карандашев, О.Є.Сапогова) дозволяє виокремити декілька інтерпретаційних схем:

1) *розвиток як зростання* – це процес кількісної зміни (накопичення) *зовнішніх ознак* об'єкту, вимірюваних у висоті, довжині, ширині, товщині, вазі і т.п.; зростання, відповідно, є кількісною та зовнішньою характеристикою розвитку;

2) *розвиток як дозрівання* – це редукція, згортання розвитку до морфологічних змін, що протікають під безпосереднім управлінням генетичного апарату; у такому визначенні перебільшується значення біологічної спадковості і відповідно зменшується значення інших чинників розвитку;

3) *розвиток як вдосконалення* – це телеологічний характер розвитку, в якому передбачається наявність мети (від грец. *telos (teleos)* – результат, кінець, мета – деяка «досконала», тобто зразкова, ідеальна форма розвитку), яка з'являється ззовні (Бог, виховання, зовнішнє середовище) або є внутрішньо заданою (через спадковий апарат, вроджені потенції тощо);

4) *розвиток як універсальна зміна*. Критерій розвитку – спільність, універсальність змін (у людей різних культур, релігій, мов, рівнів розвитку);

5) *розвиток як якісна, структурна зміна*. Визначення розвитку через якісні зміни пов'язане із розумінням об'єкту як системи. Якщо за основу визначення брати суттєве поліпшення (або погіршення) структури певної системи (об'єкта), то дослідник тим самим повертається до визначення розвитку через вдосконалення. Якщо ж питання про поліпшення (погіршення) не стоїть, тоді йдеться лише про вдосконалення структури об'єкта (виключається кількісна міра вдосконалення і зберігається тільки якісна основа змін);

б) *розвиток як кількісно-якісна зміна*. Ідея зв'язку кількісних та якісних змін присутня у всіх варіантах визначень розвитку. При виключенні кількісних змін із визначення розвитку втрачається можливість встановити, чим викликані самі якісні зміни;

7) *розвиток як зміна, яка призводить до нових змін*. Ця позиція пов'язана із пошуком нових ідей, наприклад, про наявність тісного, екзистенціального зв'язку між змінами, які слідуєть одна за одною (Г.Д.Шмідт), про еволюційну спадкоємність змін («лавина змін») (А.Фламмер).

Розвиток – це спричинені розв’язанням внутрішніх суперечностей закономірні і незворотні зміни системи у часі, які виявляються у кількісних, якісних і структурних перетвореннях.

У психології міцно затвердилося діалектичне розуміння психічного розвитку як процесу кількісних і якісних змін, основним показником і об’єктивною сутнісною характеристикою якого є виникнення у ньому психологічних новоутворень.

Розвиток переважно відбувається у трьох сферах: *фізичній*, 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 [12, с.17]. Зміни в одній сфері призводять до змін в інших.

Процес розвитку забезпечує перехід психічної системи на новий рівень функціонування, виникнення системних психічних новоутворень, послідовні зміни моментів становлення еволюції та інволюції та являє собою не послідовність окремих, не узгоджених між собою змін, а носить цілісний системний характер (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн, С.Д.Максименко, О.М.Леонтьєв та ін.).

Психічний розвиток – це послідовні (такі, що прогресують або регресують), закономірні і незворотні кількісні і якісні зміни психіки у часі; при цьому старі структури входять в нові, змінюються і реорганізуються

Розвиток психіки характеризується безповоротним характером змін, спрямованістю (здатністю до накопичення змін, «надбудови» нових змін над попередніми) та їх закономірним характером. Процес розвитку забезпечує перехід психічної системи на новий рівень функціонування, виникнення системних психічних новоутворень, послідовні зміни моментів становлення еволюції та інволюції, що властиве усім живим організмам.

Діалектичні уявлення про процес розвитку, які сформулював свого часу Л.С.Виготський, описують цей процес як внутрішньо детермінований (тобто детермінований не випадковим набором зовнішніх обставин, а внутрішніми протиріччями), цілеспрямований (здатний накопичувати зміни), динамічний процес, де «плавні», еволюційні періоди змінюються «стрибками», «перервами поступовості» [5].

Більшість психологів визнає, що розвиток є *основним способом*

існування особистості (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Л.І.Божович та ін.). Розвиток робить психіку більш складною і одночасно цілісною, інтегрованою системою, яка завдяки своїй складній структурі здатна до компенсації і самоорганізації [19, с. 34]. Онтогенез психіки відбувається спірально: кожна нова психічна структура виникає на основі попередньої. Більш ранні структури не зникають із появою новоутворень, у індивіда завжди є можливість повернутися до них у складних та невизначених ситуаціях.

Феномен розвитку, таким чином, постає у психології як складний і різновимірний. Більш-менш усталеними у площині вивчення феномену розвитку можна вважати уявлення про таке:

- *форми розвитку* (еволюція або революція);
- *спрямованість* розвитку (прогрес, регрес та розвиток в межах одного рівня організації);
- загальні і фундаментальні *закономірності* розвитку (детермінованість, гетерохронність (нерівномірність), наступність, диференціація-інтеграція, макро- і мікророзвиток, поєднання процесів еволюції та інволюції, циклічність);
- сензитивність та кризовий *характер* окремих вікових періодів;
- *характеристики розвитку* (незворотність, закономірність, спрямованість тощо);
- *детермінанти* розвитку (поняття протиріч як рушійних сил розвитку, діалектика зовнішніх і внутрішніх, міжсистемних і внутрісистемних протиріч, зв'язок інтеріндивідуальної і інтраіндивідуальної структур тощо);
- *критерії* розвитку (структурні, змістовні, функціональні, системні, енергетичні);
- *сфери* розвитку (за Г.Крайгом: фізичній, когнітивний, психосоціальний розвиток, за А.В.Петровським: розвиток психіки та розвиток особистості, у багатьох інших варіаціях: соціальний, моральний, особистісний, психосексуальний, пізнавальний, емоційний тощо);
- *рівні* розвитку (рівень актуального та ближнього розвитку; філогенетичний, етноісторичний і онтогенетичний рівні);
- *причинна зумовленість* розвитку (за В.Слободчиковим: становлення, формування, перетворення);
- *процеси* розвитку (індивідуалізація, персоналізація, соціалізація, адаптація);
- *механізми* розвитку (ідентифікація, захисні механізми, асиміляція і аккомодация, ідентифікація і відчуження, інтерналізація і екстерналізація, механізм диференціації і інтеграції; адаптаційний механізм; біфуркаційний механізм);
- *види* розвитку (соціогенез, онтогенез, актуалгенез, історіогенез, філогенез; функціональний та стадіальний або віковий розвиток);
- *типи* розвитку (за Л.С.Виготським: нормативний, обдарований, дефективний, примітивний, літичний, критичний, преформований, еволюційний, революційний, інструментальний розвиток тощо).

Необхідними і достатніми характеристиками розвитку є незворотні, закономірні, спрямовані *якісні зміни* організованих об'єктів, що здійснюються системним чином.

Показниками психічного розвитку зазвичай вважаються вдосконалення *практичної діяльності* людини (активності і реактивності, навичок, умінь, знань, зміни однієї діяльності іншою); *емоційно-потребової сфери* (мотивів, почуттів, ставлення до світу і себе самого у цьому світі); *пізнання і пізнавальної діяльності* людини (ускладнення форм відображення, зростання довільності, розширення здатності до вибірковості).

Зміни можуть бути:

- кількісними / якісними;
- безперервними / дискретними, стрибкоподібними;
- універсальними / індивідуальними;
- зворотними / безповоротними;
- цілеспрямованими / неспрямованими;
- ізольованими / інтегрованими;
- прогресивними (еволюційними) / регресивними (інволюційними).

Процес розвитку відбувається не як «рекапітуляція», тобто просте повторення, а як поступальний перехід – складний і часто зигзагоподібний по висхідній спіралі – від одного до іншого якісно своєрідного ступеня. Перехід до вищого ступеня завжди виражається в розширенні можливостей пізнавального і дієвого проникнення в дійсність, результатом якого є розвиток внутрішнього психічного плану діяльності (С.Л.Рубінштейн).

Ознаки процесу розвитку

Змістовність розвитку визначають його сутнісні ознаки (риси, характеристики), які неодноразово привертали увагу відомих учених (Л.І.Анциферова, Л.С.Виготський, Д.М.Завалішина, С.Д.Максименко, В.М.Поліщук, Є.Ф.Рибалко та ін.).

Л.С.Виготський виділяв такі базові *ознаки* психічного розвитку:

- диференціація – роз'єднання єдності на чисельну множину елементів (наприклад, диференціація натурального умовного рефлекса на положення біля грудей мами (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) [5;6].

Дослідницькі проекти Л.І.Анциферової, Д.М.Завалішиної і Є.Ф.Рибалко дозволили означити такі характерні риси розвитку як наступність між етапами розвитку, цілісність, завершеність, результативність, структурність, що пов'язані із такими фундаментальними характеристиками розвитку як іманентність змін, спрямованість та

незворотність, якісний характер.

У науковому доробку *С.Д.Максименка* виокремлені такі загальні атрибутивні ознаки розвитку: ускладнення та розгортання певних структур і набуття нових якостей, диференційованість розвитку, відкритість, біфуркація, відсутність жорсткої віднесеності до еталону, неперервність і наступність, суб'єктність [15, с. 58–59].

У дослідженнях категорії розвитку *В.М.Поліщук* називає такі 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 [24, с.102].

Завдяки розвитку психіка стає все більш складною і одночасно цілісною, інтегрованою системою, яка, в силу своєї складної структури, здатна до компенсації і самоорганізації.

Розвиток підкоряється *законам діалектики* і здійснюється в різних формах: прямого і хвилеподібного, ритмічного руху, еволюційних і революційних, екстенсивних і інтенсивних змін, поступального і нерівномірного руху. Його важко виразити за допомогою одного поняття, оскільки процес змін складний, багатоплановий і багаторівневий. Прямим показником прогресу у цій області можна вважати ступінь диференціації розвитку як предмета психологічного дослідження.

Оцінка темпів психічного розвитку особистості потребує співставлення його із віковими нормами. *С.К.Нартова-Бочавер, А.В.Потапова* зміст поняття *психологічної норми* характеризують 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 даному 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) [19, с.36–37].

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

О.В.Запорожець [11] виділяє два *різновиди* розвитку:

- 1) *функціональний*, що відбувається в межах одного і того ж вікового періоду і характеризується парціальними змінами окремих психічних функцій, пов'язаних із оволодінням суб'єктом окремими знаннями і способами діяльності. Функціональний розвиток забезпечує кількісне накопичення психічних новоутворень, що створює резерв для подальших змін;
- 2) *стадіальний* (або віковий) розвиток, що характеризується більш загальними змінами якісного плану:
 - виникненням нового психофізіологічного рівня,
 - формуванням нового типу відображення дійсності,
 - кардинальною перебудовою системи ставлень до оточуючих людей,
 - переходом до нових видів діяльності,
 - якісними змінами типу орієнтування у дійсності.



Запорожець Олександр Володимирович

(1905–1981) – видатний психолог, учень Л.С.Виготського. Прийшов у психологію із театрального мистецтва (певний час був актором у театрі Леся Курбаса). У 30-х роках у складі Харківської психологічної школи стояв біля витоків діяльнісного підходу у психології

Основним внеском О.В.Запорожця у теорію діяльності вважаються онтогенетичні дослідження. На початку наукової діяльності досліджував становлення пізнавальної діяльності дитини. Особливий цикл досліджень був виконаний ним у Харкові у 30-х роках і присвячений проблемам сприймання дитиною літературних творів.

Отже, дитячий розвиток – це складний процес, що призводить до змінення особистості дитини на кожному віковому етапі.

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.

2.2. Сучасні тенденції у дослідженні проблеми розвитку у психології

Методологічний плюралізм та поліпарадигмальність підходів у поясненні розвитку

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століть інтелектуальний світ став більш рефлексивним та толерантним. У психології виникли теорії множинної особистості, а в методології – ідеї лібералізму та «системного плюралізму». Нормою наукової дискусії стали толерантність та усвідомлення взаємодоповнюваності різних пізнавальних «логік». Відображенням означених тенденцій стала методологічна ситуація у сучасній психології, що за різними оцінками характеризується як «кризова», дихотомічна, позапарадигмальна тощо.

Як на заході, так і в Україні психологія переживає період інтенсивного розвитку як у змістовному, так і у методологічному аспектах. Методологічні зміни останніх років можна без перебільшення охарактеризувати як революційні: на зміну сукцесивно-діахронічному (поступально-последовному) способу розвитку психологічного (та й взагалі суспільно-гуманітарного) наукового пізнання приходить симультанно-синхронічний спосіб – лавиноподібний та інтенсивний, свідченням чого є, наприклад, поява за останні два–три десятиліття множини нових науково-практичних напрямків та неklasичних дисциплін (А.О.Деркач).

Різні аспекти аналізу нової методологічної ситуації у сучасній психології представлено у працях українських (Г.О.Балл, В.В.Рибалка, З.Г.Кісарчук, С.Д.Максименко, В.О.Семіченко, Н.В.Чепелева та ін.) та російських (В.М.Аллахвердов, О.Г.Асмолов, А.О.Деркач, Т.В.Корнілова, М.С.Гусельцева, С.Д.Смірнов, А.В.Юревич та ін.) психологів. Численні публікації вітчизняних і зарубіжних авторів, наприклад, Г.О.Балла, А.В.Брушлінського, В.В.Давидова, В.П.Зінченко, Є.Д.Хомської, Н.В.Чепелевої, А.В.Юревича констатують наявність кризи у психології – глобальної, інтернаціональної і різнопланової. Це в різних аспектах визначено у дискусійних роботах,

присвячених проблемам методологічного плюралізму (С.Д.Смірнов), методологічного лібералізму (А.В.Юревич), методології гуманітарних наук, методологічних установок (М.С.Гусельцева) та інтегративних процесів у психології (А.В.Юревич), які означають нові простори досліджень, породжені перевизначенням предмета науки (В.Е.Клочко).

Так, А.В.Юревич в якості основних симптомів загальної кризи психології відмічає відсутність єдиної теоретичної платформи, універсальних критеріїв здобуття знань, його некумулятивність, ослаблення зв'язків між теоретичною і практичною психологією, розчленування цілісної особистості на окремі пізнавальні процеси. Все це, на його думку, призводить до «позитивістського перенапруження психології. М.С.Гусельцева наголошує, що в методології сучасних досліджень, з однієї сторони, збільшується роль аналізу *ситуативного соціокультурного контексту* в становленні психологічних конструктів (наприклад, ідентичності), а з іншої сторони, спостерігається постнекласична тенденція *розмивання дисциплінарних меж* і перехід до проблемно-орієнтованого дослідження. Т.В.Корнілова та С.Д.Смірнов фіксують увагу на *методологічному плюралізмі* (поліпарадигмальності) як методологічній позиції сучасної науки. Множинність інтерпретацій стає основою методологічного плюралізму як системи поглядів, згідно якої адекватність тих чи інших засобів психологічного аналізу може бути виявлена тільки в процесі методологічного експерименту.

На думку багатьох дослідників (М.С.Гусельцева, А.Л.Журавльов та ін.) сучасним методологічним викликом для психології стає епоха постмодернізму – «глобальний стан цивілізації останніх десятиліть», сукупність «культурних настроїв та філософських тенденцій», пов'язаних з переживанням завершеності певного культурологічного етапу розвитку, «вступу до періоду еволюційної кризи» (І.С.Скоропанова).

У вузькому розумінні постмодернізм трактується як нова культурна епоха, тенденція дослідження глобалізації (Л.Т.Іонін), гетерогенність життєвих контекстів, перехід до інформаційного стану світу (S.Kvale), образ та стиль життя, притаманний суспільствам, які завершили стадію модернізації (*postmodern society*) (Т.Х.Керімов).

Для *вікової психології* постмодернізм є потенційним проблемним полем, оскільки втілює настанову на індивідуальність, варіативність, контекстуальність, вивільнення творчої активності на тлі відмови від створення універсальних схем. Постнекласична раціональність, яка розвивається у соціокультурному контексті постмодерністської культури та інформаційного суспільства, передбачає відкритість знання новому досвіду, міждисциплінарний дискурс, установку на комунікативність та «зв'язку всього з усім».

Основними *показниками переходу до постнекласики* виступають такі зміни:

- висуваються на перший план, поряд з дисциплінарними дослідженнями, міждисциплінарні та проблемно-орієнтовані форми

дослідницької активності;

- розвиток науки йде не по галузях знання, а по проблемам реалізації комплексних програм, що породжує «зрощування» теоретичних і фундаментальних знань та інтенсифікацію зворотних зв'язків між ними;
- посилюються процеси взаємодії принципів і уявлень картин реальності, що формуються в різних науках, що призводить до «розмивання» кордонів між ними (В.С.Стьопін).

Постнекласичні принципи організації наукового знання безпосередньо втілюються у пошуках нових підходів до пояснення природи психічного та його розвитку. Використання потенціалу методологічного плюралізму нівелює обмеженість традиційної парадигмальної моделі пояснення розвитку за рахунок розширення світогляду і дослідницького простору, внутрішньої і зовнішньої інтеграції, можливостей використання нових міждисциплінарних досягнень на основі творчого переосмислення, адаптації та інтеграції із змістовно цінним

У психології розвитку та віковій психології проблеми методологічної кризи набули особливого заломлення. Звернення до методологічних проблем та до нових методологічних орієнтирів цих дисциплін зумовлені кількома причинами, серед яких можна назвати такі:

- 1) складність та багатоплановість розвитку як предмета дослідження, його якісна своєрідність порівняно із іншими об'єктами психології та з об'єктами інших наук;
- 2) накопичення безмежної кількості емпіричного матеріалу про розвиток в різні вікові періоди, яку неможливо охопити та проаналізувати поза методологічних підходів; збільшення проблем, пов'язаних з необхідністю пояснення безлічі нових емпіричних даних, які традиційна теорія не в змозі утилізувати і «розкласти по полицях»;
- 3) зниження інтересу до фундаментальних психологічних теорій розвитку, «методологічний нігілізм» у співтоваристві психологів («методологічний перепочинок», атмосфера еkleктики і методологічний пофігізм»);
- 4) розрив між *теорією і практикою*, яка стрімко рухається вперед, розщеплення психології на дві «соціодигми» (дослідницьку (теоретичну, академічну) і практичну (психотехнічну) психології, які набули особливого забарвлення у віковій психології та психології розвитку. Наявність великої кількості концепцій (теорій) розвитку, основний недолік яких – недостатня віддача кожного з них, пов'язана з відривом теорії від активної й систематичної, а не епізодичної, експериментальної, психологічної практики;
- 5) відсутність єдиної психології розвитку, «мозаїчність», надзвичайна різноманітність альтернативних шкіл, напрямків, вчень, течій, теорій. Кожна з теорій будується на обмеженому та специфічному для кожної з них обсязі базових понять. Відсутність єдиного понятійного словника, єдиної і однозначної мови, яка б пояснювала феноменологію,

детермінанти, механізми розвитку в онтогенезі. Як зазначає Д.О.Леонт'єв, «багато понять вважаються самі собою зрозумілими, але, навіть ті визначення, які є, часто дуже далекі від логічної досконалості».

Крім цього психологічні теорії розвитку мають суттєві відмінності з точки зору зовнішніх структурних елементів (елементів теорії, базових понять) при їх різному психологічному наповненні, тобто відмінності у змісті базових категорій. Наприклад, В.Петухов наводить приклад трансформації трикомпонентної теорії «Я» Джеймса (розрізнення фізичного, соціального і духовного «Я»), яка з метою абстрагування природного, соціального та культурного суб'єктів під новими іменами повторювалася в знаменитій метафорі З.Фрейда («Воно», «Я», «Над-Я»), популярній моделі Е.Берна («Дитина», «Дорослий», «Батько»). Це, на думку Т.В.Корнілової є прикладом трьох етапів розвитку тієї самої (або компоненто подібної) структурної теорії. Кожен напрямок має свої особливі постулати, часто не формалізовані (цей критерій оцінки теорій розвитку запропоновано З.Хьелл), свої особливі терміни або особливе розуміння термінів «загального користування». Як справедливо зазначає М.Щербаков, «мови різних шкіл оперують взаємно-неперекладними поняттями», а «спроба вивчати і застосовувати на практиці підходи досить різних шкіл або навіть просто обговорювати одне і те ж явище з представниками різних шкіл може зрівнятися з проектом будівництва Вавилонської вежі, після того, як Господь змішав мови будівельників». Це суттєво ускладнює та унеможлиблює створення єдиної інтегрованої теорії психічного розвитку.

б) Велика кількість альтернативних моделей розуміння і вивчення розвитку психіки. У психології розвитку особливо гострим є протистояння методологічних парадигм, які відстоюють різні моделі розвитку людини, різні підходи до його вивчення:

- природничо-наукової (позитивістської) і гуманітарної;
- соціогенетичної та біогенетичної;
- структуралізму та функціоналізму;
- природничої та гуманістичної.

Сучасна ситуація у віковій психології характеризується взаємозв'язком негативних і позитивних ознак.

До *негативних ознак* можна віднести:

- відсутність єдиної теорії психічного розвитку;
- невизначеність та дуалізм у розумінні причинності розвитку;
- розрив між психологічними теоріями і практиками.

Серед *позитивних ознак*:

- методологічна рефлексія, спрямована на предмет вікової психології як науки;
- суттєві зміни розуміння принципу розвитку (все частіше йдеться про саморозвиток та самодетермінацію як нові тенденції розуміння детермінації розвитку майбутнім);

- зміна акцентів і пріоритетів;
- виникнення нових областей дослідження тощо.

Ключові тенденції сучасного теоретико-методологічного дослідження розвитку

Осмислення і визнання суттєвого евристичного потенціалу тенденцій теоретико-методологічного дослідження розвитку в умовах сучасного несталого суспільства дозволяє більш змістовно вивчити сутнісні характеристики розвитку у генезі буття людини.

Тенденція 1.

Плюралізм теорій та ідея неефективності моністичного підходу. Одна з найбільш помітних змін – це визнання *неефективності моністичного підходу* до вивчення розвитку. У радянський період у вітчизняній психології сформувалися дві розгорнуті фундаментальні концепції:

- культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій;
- теорія діяльності.

Протягом десятиліть вони визначали методологічні засади розвитку психології як галузі наукового пізнання. Але останнім часом з'явилися принципово нові тенденції у підходах до трактування і пояснення психічного розвитку у сучасній психології, які є свідченням трансформації розуміння самої особистості, зміни ракурсів аналізу предмета та базових принципів психології розвитку. Формується нова методологія, нові парадигми, які різними авторами репрезентуються за допомогою таких понять як антропологічна, постмодерністська, некласична, постнекласична, психозойська, холістична, екологічна, мережева, особистісно-орієнтовна, гуманістична.

Відсутність єдиної теорії психічного розвитку є одним із аргументів для віднесення психології до *мультипарадигмальних наук*, ознакою якої стає *плюралістична методологія* (наявність кількох парадигм, які відповідають основним психологічним теоріям особистості – біхевіоризму, психоаналізу, когнітивізму тощо).

Перехід до нового наукового світогляду та некласичної картини світу у віковій психології зумовлений таким:

- 1) оточуючий світ і розвиток людини у ньому є настільки складними об'єктами, що марно сподіватися на можливість їх опису за допомогою будь-якої єдиної мови і єдиного термінологічного апарату;
- 2) внаслідок складності людини як об'єкту дослідження універсальним є постулат про неефективність моністичного підходу до інтерпретації особистості та експансії будь-якої однієї теорії в спробах пояснити її розвиток. Через складність процесів розвитку *різні теорії пояснюють різні аспекти розвитку*.

Така позиція, відома як *еклектизм*, означає, що необхідно залишатися відкритим до різних точок зору, а також необхідно розглядати положення, концепції та методи з різних позицій і не обов'язково не бути прихильником

однієї єдиної теорії. Не може бути єдиної і універсальної теорії розвитку особистості, їх має бути багато, оскільки кожна з них буде постачати нові ідеї, які можуть бути органічно вписані у нову постнекласичну методологію пізнання. Подібну точку зору висловлював Г.О.Балл, який пропонував не оцінювати еклектичність однозначно, «принцип ставлення до неї має бути такий: життя дуже багатогранне, а людина – вельми різнобічна. До того ж, вона не лишається незмінною, а розвивається. Тож, залежно від ситуації, у якій перебуває людина, від етапу її розвитку, від проблем, які виникають перед нею, може виявитися найбільш адекватним, найбільш корисним той чи той з наявних у психології теоретичних підходів. Отже, їх *плюралізм* є цілком закономірним явищем і як такий не заслуговує на негативну оцінку.

Головна ідея, представлена у роботах українських та російських психологів: слід визнавати цінність як природничо-наукової, так і гуманітарної методологічних традицій, для успішного пізнання об'єктів психології є необхідною взаємодія зазначених традицій.

Раціогуманістичний підхід (Г.О.Балл) втілюється також в можливостях використання в дослідженнях різноманітних джерел і методологічних засобів. Г.О.Балл зазначає, що суперечливі змісти мають діалогічно розроблятися із униканням крайнощів догматичного монізму і еклектичного, «ледачого» плюралізму. Від еклектики слід не опускатися до однобічності, а підніматися до системності та визнавати у психологічному пізнанні цінність різних методологічних традицій. Для сучасної психології актуальним і перспективним є синтезування наявних пояснювальних моделей, принципів, підходів. Нові моделі і методи також все більше наближаються до рівня синтезованих – побудованих «на перетині» областей наукового знання, галузей науки, самостійних пояснювальних теорій.

Синтезування різних підходів – культурологічного, філософськи-орієнтованого і конкретно-наукового може зумовити створення якісно *нових моделей розвитку* (І.П.Манюха).

В.А.Янчук пропонує використовувати інтегративно-еклектичний підхід. Методологічний фундамент інтегративної еклектики складають поняття поліваріантності істини, онтологічного плюралізму тощо.

Інтегративна еклектика пропонує механізми розвитку психологічного знання, в якості яких висуваються: парадигмальне позиціонування; інтегративно-еклектичний діалог альтернативних традицій; критичне рефлексивне позиціонування (альтернативне коло). Одним з прикладів такого еклектичного підходу є, наприклад, робота Дж.Баттерворт і М.Харріс «Принципи психології розвитку» (2000), в якій концепції Ж.Піаже, Л.С.Виготського і Дж.Боулбі трактуються як такі, що доповнюють одна одну; це дозволяє авторам створити багатовимірну картину дитячого розвитку.

За розумінням неефективності моністичного підходу відкривається ідея цілісності людини, її системно-антропологічна сутність, яка спонукає до природної інтеграції ізольованих наукових шкіл, напрямків.

Тенденція 2.

Інтеграція та взаємопроникнення теоретичних ідей. Взаємовплив теоретичних концепцій психічного розвитку відбувається в умовах відсутності загальної теорії психічного розвитку, що може розглядатися як слабкість або специфіка психології. Сучасний методологічний плюралізм може розглядатися як симптом кризи психології (Є.Є.Соколова), однак поряд з цим посилюється тенденція до інтеграції психологічного знання (Т.Д.Марцинковська), засобами якої є різні підходи – міждисциплінарний, раціогуманістичний (Г.О.Балл), комунікативної раціональності (Ю.Хабермас; В.О.Мазілов), аксіологічний (З.С.Карпенко), генетичний (С.Д.Максименко), інтегративної психології (К.Уілбер; В.Козлов), мережевої організації знання (М.С.Гусельцева; Т.В.Зеленкова) та інші.

Мозаїка постнекласичної парадигми складається із таких положень:

- знімається дихотомія природничого та гуманітарного знання;
- відбувається інтеграція теоретичних ідей;
- розмиваються межі понять и на перший план виходять відносини та «мережа» взаємодій між ними;
- історія науки все більше конструюється не за моделлю «боротьби» напрямків, а на принципах «взаємодопомоги» (П.А.Кропоткін);
- з'являються теорії, які описують системні зв'язки між різними парадигмами розвитку особистості.

О.Г.Асмолов закликає перейти в психології від парадигми конфлікту до парадигми толерантності, співпраці, взаємодії різних психологічних підходів. Г.О.Балл зазначає, що гуманістичні принципи конструктивної діалогічної взаємодії мають у психологічній царині поширюватися на відносини між методологічними підходами, науковими й науково-практичними напрямками. Останні мають набувати ознаки системної інтеграції та супроводжуватися виявленням зв'язків між різними парадигмами розвитку.

Тенденція 3.

Створення метатеоретичних схем у психології розвитку. Принципово різний характер методологій тих напрямків психології, в яких створювалися провідні теорії ХХ ст. зробив проблемою можливість створення єдиної інтегрованої теорії психічного розвитку. Еволюція психологічної думки, однак, рухається по лінії все більш глибокого осмислення та обговорення можливості системної інтеграції різних концептуальних позицій. Сучасні спроби створення *метатеоретичних схем* систематизації і узагальнення емпіричних і теоретичних надбань психології розвитку є, з однієї сторони, відображенням постнекласичних тенденцій, з іншої – показником взаємодії між системним підходом в психології і принципом розвитку (Б.Г.Ананьєв, П.К.Анохін, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, Б.Ф.Ломов та інші).

В дослідженнях П.А.М'ясоїда багатовимірність психічного розвитку виявляється в специфічності і своєрідності організму, індивіду і особистості як системних рівнів організації поведінки та детермінації. Узагальнюючи

теорії розвитку, П.А.М'ясоїд зазначає, що *індивідна лінія розвитку* представлена теоріями соціального наuczіння, школою Л.С.Виготського, *особистісна* – варіантами гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс), теоріями особистості Ф.Олпорта, В.Штерна. Таким чином, в межах цієї метатеоретичної схеми знімається протиставлення природничо–наукової і гуманітарної парадигм.

В.І.Слободчиков і Є.І.Ісаєв створили метатеоретичну схему, в якій також вийшли за межі аналізу «біо – соціо». Парадигмальні настанови психології розвитку вони систематизували як:

- натуралізм (понятійні зв'язки у межах системи «людина – природа»);
- соціоморфізм («людина – суспільство»);
- культуризм («людина – культура»);
- гносеологізм («суб'єкт – об'єкт»);
- теологізм («людина – Божество»).

Як і в дослідженнях багатьох українських психологів, в цій парадигмі наголошується на важливості розуміння індивіда автором власного психічного розвитку.

Однією із спроб створення метаконцепцій у західній психології є «біопсихосоціальна модель всевікового розвитку людини» Дж.Дейсі і Дж.Траверс (1998). Слід підкреслити мозаїчність підходу авторів до розвитку людини, який внаслідок цього втрачає цілісність і являє собою низку не пов'язаних одне з одним результатів досліджень (фізіології, психології, соціології).

Тенденція 4.

Постмодернізм та постнекласичне прочитання ідеї розвитку.

Парадигмальні зміни у сучасній психології полягають у поступовому переході від використання структурно-функціонального аналізу психічних явищ до застосування процесуального, або динамічного аналізу, тобто вивчення динамічних характеристик психічних явищ.

Характерною ознакою стає визнання «багатоманітності інтерпретацій», амбівалентності та незавершеності розвитку як цінності. *Вік* у постнекласичній парадигмі стає все більш умовним поняттям. Він втрачає лінійну поступальність. Вік вже не є єдиною векторною, послідовною траєкторією, оскільки розвитку особистості притаманні чисельні розгалуження актуальних та потенційних смислів, прихованих, нереалізованих можливостей, варіативність становлення різних підструктур, притаманний життєвому шляху власний креативний потенціал, який не підпорядковується примусовій зовнішній каузальності. Багатоплановість, багатоваріативність вікового розвитку зумовлені принциповою незавершеністю: сутність людини не може бути визначена повністю, її потенціал безмежний, а розвиток багато у чому спонтанний.

Постнекласичне прочитання ідеї розвитку акцентує увагу на врахуванні співвідношення потенційного та актуального, нереалізованих можливостей, виявлення наявної стадії у співставленні з ідеалом, з перспективою, а не

співставлення послідовності стадій тощо. Оскільки психіка людини є системою, яка саморозвивається вона не може бути повністю детермінована зовнішніми або внутрішніми умовами. Слід зазначити, що постнекласичне трактування ідеї розвитку має чітко виражений гуманістичний потенціал. В іншому варіанті – при використанні парадигмальної моделі пізнання, принцип детермінізму практично неминуче вступає у протиріччя з принципом гуманізму – як це і мало місце у радянській психології та педагогіці, коли принцип розвитку реалізовувався у вигляді механістичних лінійно-поступальних схем вікового розвитку дитини і т. п.

Видатний фізик В.Гейзенберг досліджуючи проблеми методології науки зазначав, що серед конкуруючих наукових гіпотез істинною слід визнати ту, з якої витікають більш гуманні моральні висновки. Це безпосередньо відноситься і до психології розвитку, де критерієм істинності теорії є її *гуманістична спрямованість* та гуманістичний пафос. Іншими словами, якою мірою теорія орієнтована на те, що:

- доля людини знаходиться в її руках, а не є результатом будь-яких зовнішніх фатальних впливів;
- завжди є можливість компенсації, альтернативності, повернення;
- необхідним є створення умов для саморозвитку особистості, реалізації її трансцендентних мотивів життєдіяльності тощо.

Подібну думку висловлюють Д.Капрара, Д.Сервон (2003), які вважають, що традиційне уявлення про вікову стадіальність розвитку є недостатнім. Людина не розвивається по якомусь заданому графіку. Її життєвий шлях залежить і від соціально-історичних умов, від обмежень і можливостей, обумовлених культурою. Проте людина має здатність впливати на власний розвиток.

Тенденція 5.

Міждисциплінарний характер дослідження розвитку. Принцип міждисциплінарності характеризує сучасний етап розвитку не тільки психологічної науки, але й науки в цілому. На думку Т.Д.Марцинковської, міждисциплінарність наукових досліджень є лише одним з проявів міждисциплінарності сучасної культури в цілому: «у міждисциплінарній, і ширше, у міжкультурній взаємодії може бути сформоване нове розуміння людини в системі багатовимірних взаємовідносин, які вона створює в процесі життя» [16]. Цілком зрозуміло, що різностороннього міждисциплінарного дослідження потребують більшість сучасних проблем, і феномен розвитку тут не є виключенням.

Тенденція 6.

Відродження антропологічної проблематики. Сучасний стан проблеми людини у психологічній науці оцінюється більшістю авторів як криза, яка виявляється у руйнуванні ідеалу раціональності, у знеціненні ідеї комплексного розуміння людини. Ця криза призвела до переосмислення сутності людини та до відродження антропологічної проблематики: на зміну фізикалістському редукаціонізму, який характеризується принциповою безсуб'єктністю, жорсткою каузальністю, настановою на аналітичне

розчленування об'єктів прийшов антропоцентричний елеваціонізм, який робить акцент на суб'єктному аспекті взаємодії, цільовому підході, настанові на унікальність предмету, його внутрішній цілісності.

Антропологічний ренесанс призвів до усвідомлення людини як «антропогенного фактору» і не міг не позначитися на психології. Більшість видатних російських, українських, західних психологів прагнуть подолання спрощеного погляду на буття людини як втілення соціальності, розгляду особистості у широкому вселюдському і глибинному планах буття (О.Г.Асмолов, Г.О.Балл, Б.С.Братусь, В.П.Зінченко, З.С.Карпенко, С.Д.Максименко, В.А.Петровський, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева та ін.).

Важливою особливістю є вихід за межі внутрішнього буття людини і пошуки місця людини у світі, яскраво виражена етична парадигма. Особливе місце в створеній синтетичній картині належить новій антропологічній парадигмі: вибудовується предмет антропології (суб'єктивність), методологія (історизм), розуміння розвитку (розвиток взагалі), об'єкт і джерело розвитку (співбуття).

Вихід до проблем людинознавства є відображенням загальної тенденції розвитку науки, яка переживає «антропологічний поворот», який дозволяє перейти до більш широкого осмислення категорії розвитку і показати різноманіття проявів самості людини як форм її життєвого самоздійснення на різних етапах життєвого шляху (В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєва).

Тенденція антропологізації у психології обумовлена соціальним замовленням на цілісне дослідження феномену життєвого розвитку людини, пізнання його сутності, механізмів і стратегій.

Тенденція 7.

Конструктивізм та акцент на ролі культурного контексту. Підсилюється роль положення про те, що пізнання безпосередньо залежить від культурного контексту. Основна ідея полягає у співставленні ідеї розвитку з соціокультурним досвідом як окремої особистості, так і з історичним досвідом людства. У крайньому варіанті це положення представлено у методології соціального конструкціонізму, який будь-яку теорію розглядає як конструкцію, яка вибудовується в певному соціальному контексті, і відповідно, є зумовленою цим контекстом.

Соціальний конструкціонізм наголошує на відносності та умовності будь-якої теорії та на необхідності аналізу факторів, які впливають на її конструювання. Головна ідея полягає в тому, що «люди і традиції, психіка та культура формують один одного, і що процеси свідомості (процеси збереження постійного образу Я, навчання, мислення, емоційні процеси) в різних культурних регіонах світу неоднакові» (Schweder, 1991).

Отже, вікова психологія має вивчати не розвиток особистості «взагалі», а особистості, яка розвивається та функціонує у певну історичну епоху, у абсолютно конкретному соціальному полі.

2.3. Різні концепції пояснення джерел психічного розвитку

Однією із основних проблем наукового пошуку психологів була і є проблема співвідношення спадковості і середовища у розвитку психіки людини. Онтогенез людини розгортається за двома векторами: індивід розвивається як біологічна істота (яка є результатом біологічної еволюції) і представник людського виду живих істот; водночас, засвоюючи норми і правила існування у суспільстві, людина соціалізується (еволюціонує як соціальна істота) і формується як особистість. У зв'язку із цим наукова спільнота постала перед проблемою означення ролі біологічного і соціального факторів у становленні індивіда як особистості.

У зарубіжній психології протягом ХІХ–ХХ ст. склалися два протилежні погляди на джерела та рушійні сили психічного розвитку, що представлені у біогенетичних та соціогенетичних концепціях.

Біогенетичний напрям пояснення джерел розвитку психіки

Біогенетичний (біологізаторський, природничий) напрям, за усієї різноманітності поглядів окремих авторів, зорієнтований на визнання пріоритету спадковості у розвитку сфери психічного.

Представники біогенетичного напрямку (Г.Спенсер, С.Холл, Д.Болдуін та інші) розглядають дитину як біологічну істоту, поведінка якої визначається спадковістю (вродженими генетичними задатками). Згідно з цією концепцією, всі найбільш суттєві якості особистості людини закладені вже у зародкових клітинах батьків.

Генотип визначає анатомо-фізіологічну структуру організму, його морфологічні й фізіологічні ознаки, що відрізняють людину від тварини, будову нервової системи, стать організму, стадії його дозрівання, а також ряд індивідуальних морфологічних і функціональних особливостей організму (групу крові, особливості обміну речовин, динамічні властивості нервових процесів, деякі анатомічні й фізіологічні аномалії). Він обумовлює безумовно-рефлекторні мозкові структури, з якими дитина народжується і які регулюють перші акти поведінки, пов'язані із її органічними потребами. Нервова система дитини несе в собі спадково обумовлені значні потенції утворення нових потреб, форм поведінки та її нервових механізмів. Вони є природною основою активності людини, її можливостей навчатися й виховуватися [4, с.34]. Це дозволяє прибічникам біогенетичного напрямку стверджувати абсолютну значущість спадковості у психічному розвитку людини, а сам розвиток розглядати як *еволюційний процес*, що зумовлює поступове розгортання властивостей або ознак, первинно отриманих людиною у вигляді задатків або розвинених на початкових стадіях онтогенезу.

Біогенетичний напрям інтерпретування психічного розвитку людини розвинувся на ідеях теорії еволюції Ж.Ламарка (1744–1829) і Ч.Дарвіна

(1809–1882) та біогенетичного закону Е.Геккеля (1834–1919) – Ф.Мюллера (1821–1897) – «історія зародку є коротким повторенням історії виду», згідно із яким онтогенез (індивідуальний розвиток) є скороченим повторенням філогенезу (історичний розвиток), що, у свою чергу, підтверджує еволюцію живих істот.

Перенесення біологічних ідей у вікову психологію спричинило появу значної кількості теорій, що можуть бути означені як спроби прикладного застосування еволюційних законів розвитку у психології.

Теоретичні концепти біологізаторського напрямку:

- 1) психічний розвиток людини є спадково зумовленим відтворенням основних етапів біологічного та історичного розвитку його пращурів; вирішальна роль у розвитку належить біологічному чиннику, перш за все – спадковості. Розвиток – це пасивна реалізація генного коду;
- 2) «дозрівання» людини (організму) є первинною детермінантою поведінки людини, а розвиток є переважно комплексом кількісних змін;
- 3) соціальне середовище і виховання лише створюють умови для реалізації успадкованої дитиною програми розвитку, виявляють лише те, що надано дитині від народження;
- 4) втручання у природу дитини є свавіллям [24, с.84].

Характерні властивості людини, 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 *кількісне нарощування* якостей сфери психічного, саморозкриття, саморозгортання задатків. Середовище може сприяти цьому саморозвитку або гальмувати його, але внести суттєві якісні зміни у перебіг розвитку воно не може.

Серед біогенетичних теорій розвитку зокрема можна виокремити *теорію рекапітуляції* (від лат. – *recapitalatio* – стисле повторення того, що вже було; закономірне повторення) Г.С.Холла, основна ідея якої запозичена із ембріології: аналогічно тому, як ембріон під час свого пренатального (в утробі матері) розвитку проходить всі стадії органічного формування (від двоклітинного організму до людини), так і дитина у своєму дозріванні відтворює етапи еволюції людства.

Біогенетичний підхід щодо джерел психічного розвитку також простежується у дослідженнях інших науковців:

- теорія відбору Е.Торндайка, що означає аналогію між розвитком індивіда і роду як наслідок дії випадкових варіацій і цілеспрямованого відбору (відтворення корисних властивостей);
- теорія відповідності (Е.Клапаред, К.Коффка), що визнає загальну логіку розвитку від примітивних і узагальнених форм до складних і диференційованих;
- психоаналіз З.Фрейда, у якому детермінантою особистісного розвитку є психосексуальне дозрівання;

- теорія тріступеневого розвитку К.Бюлера (інстинкт – дресура (научіння) – інтелект) та ін..

Це цікаво!

Прагнення реалізувати основні концепти теорії рекапітуляції у виміри дитячої психології дозволило прихильнику теорії рекапітуляції німецькому психологу В.Штерну розглядати періоди дитячого розвитку за аналогією із етапами розвитку тваринного світу і людської культури.


В.Штерн стверджував, що дитина протягом перших місяців свого життя із неосмисленою рефлексивною й імпульсивною поведінкою знаходиться на стадії *ссавців*; у другому півріччі завдяки розвитку хапального рефлексу і наслідування – на стадії *вищих ссавців* (мавп); надалі, оволодіваючи вертикальною ходою і мовленням (дошкільний вік), дитина досягає початкових ступенів *первісних людей*; із початком навчання дитина засвоює культуру *античного світу*; у підлітковому віці – відповідає фанатизму *християнської культури*, а в зрілому віці, коли виявляється духовна диференціація, людина підіймається до рівня *культури Нового часу*

Вітчизняні психологи також визнавали значущість біологічного фактора у розвитку психіки, проте спростовували абсолютність еволюційності у теорії рекапітуляції. Зокрема Л.С.Рубінштейн наголошував: «Прибічники еволюційної концепції вказують зазвичай на наступність у розвитку вищих форм на підставі нижчих, доведену величезним фактичним матеріалом. Наявність наступності беззаперечне. Найбільш елементарні форми психіки на нижчих ступенях генетичного ряду, з однієї сторони, і найвищі прояви свідомості на вершинах людської думки – з іншої, складають єдиний ряд, у якому вищі ступені могли розвинутися лише на основі нижчих. <...> Однак наявність наступності насправді не доводить існування безперервності у сенсі поступальності розвитку, тому що наступність, що означає виникнення вищих форм на основі нижчих, не виключає того, що ці вищі форми якісно відрізняються від нижчих. <...> Процес психічного розвитку відбувається при цьому не як «рекапітуляція», тобто просте повторення пройденого, а як поступальний перехід – складний і часто зигзагами по висхідній спіралі – від одного ступеня до іншого, якісно своєрідного, ступеня» [26, с.91–92].

Прибічником біологізаторського напрямку у вітчизняній віковій психології у 20–30-х роках ХХ ст. був *Павло Петрович Блонський*, який намагався вивчити матеріальні основи розвитку психіки.

Розуміння науковцем розвитку як зростання і дозрівання обумовило вибір спадковості в якості основного фактору, що позначається на розвитку дитини. Спадковість перш за все визначає тенденції зростання дитини, її хвороби, тоді як середовище лише стимулює або гальмує заданий ритм зростання. Це пояснює неприйняття П.П.Блонським тези про можливість прискорення темпу розвитку, тому що темп розумового розвитку, на його думку, пов'язаний не із пластичністю нервової системи, а пропорційний

генетично заданому темпу соматичного розвитку, який не може бути змінений.

	<p style="text-align: center;">Блонський Павло Петрович</p> <p>(1884–1941) – філософ, психолог і педагог українського походження (м.Київ), активний діяч народної освіти в СРСР. На його науковій і практичній діяльності позначився вплив педології і біхевіоризму; визнавав основним джерелом психічного розвитку біологічний фактор.</p> <p>Коло досліджуваних П.П.Блонським проблем було надзвичайно широким. Переважно розробляв питання пам'яті, мислення, мови та дитячої психології. Сформулював генетичну (стадіальну) теорію пам'яті, згідно із якою різні види пам'яті – моторна, афективна, образна і вербальна – розглядаються як етапи розвитку людини, її мовлення і мислення. Автор робіт «Нариси дитячої сексуальності» (1928), «Педологія» (1934), «Розвиток мислення школяра» (1935) та ін..</p>
---	--

При цьому П.П.Блонський наголошував, що формування психіки дитини не автоматично пов'язане із розвитком виду, а логікою самого процесу цього розвитку, в якому існує закономірна послідовність ступенів [16, с.262–264].

Основним недоліком групи біологізаторських теорій розвитку є категоричне недооцінювання ролі соціальних чинників впливу, що може бути пояснено прогресуванням на початку ХХ ст. експериментальної біології і рефлексології.

Соціогенетичний підхід щодо пояснення джерел розвитку психіки

Протилежна точка зору на генезу психіки людини представлена у *соціогенетичному* (соціологізаторському) підході, в межах якого визначальним фактором розвитку психіки розглядається вплив *соціального середовища*. Беззаперечно, зумовлені розвитком суспільної системи людства надбання попередніх поколінь передаються дитині не через хромосомний апарат, а через спілкування дітей із дорослими [4, с.38]. У процесі дорослішання середовище дитини не лише розширюється територіально, а й збагачується змістом, на чому акцентують увагу прибічники соціогенетичного спрямування у поясненнях джерел розвитку психіки.

Ідеї соціогенетичного тлумачення розвитку були висловлені у XVII ст. в концепції Дж.Локка (1632–1704), який стверджував, що дитина народжується з чистою, як біла воскова дошка (*tabula rasa*), душею, на якій вихователь може написати все, що вважає за потрібне.

В якості наукового напрямку соціогенетичний підхід був оформлений на початку ХХ ст. під впливом робіт французької соціологічної школи (Е.Дюркгейм, Г.Тард, Ш.Блондель, П.Жане). Прибічники даного підходу недооцінювали та/ або зводили до мінімуму роль спадковості, вважаючи, що результат і зміст розвитку визначається станом суспільної свідомості; основним механізмом розвитку особистості (соціалізації) визнавався механізм наслідування.

Теоретичні концепти соціологізаторського напрямку:

- 1) розвиток дитини – це результат впливу навколишнього середовища як вирішального чинника розвитку;
- 2) пасивність дитини у сприйманні умов зовнішнього світу;
- 3) дитина розвивається засвоюючи прийняті у суспільстві соціальні норми поведінки, тому пріоритети у становленні особистості належать навчанню і вихованню;
- 4) розвиток дитини – це асиміляція, засвоєння нею досвіду навколишнього світу, що визначає особливості її душевної діяльності [26, с.86].

Згідно із твердженнями соціогенетичного спрямування науки 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. Дитина, немов би відображує в собі середовище, є копією середовища, в якому зростає. Прикладом реалізації соціогенетичних ідей розвитку є біхевіористичні теорії (Дж.Уотсон, К.Лешлі, Б.Скіннер та ін.), в яких прослідковується ототожнення розвитку із научінням, логіка якого пояснюється формулою: $S_t - R$ (*Стимул спричиняє Реакцію*).



Залкінд Арон Борисович

(1889 – 1936) – лікар-психіатр, психоневролог, психолог, психоаналітик і педолог українського походження (м.Харків). Лідер педологічного руху в СРСР. Намагався поєднати ідеї психоаналізу З.Фрейда, рефлексології В.М.Бехтерева і марксизму. Протягом 1928–1931 років очолював Інститут психології, педології і психотехніки (Москва); із 1931 року – голова Президіуму Спілки психоневрологів-матеріалістів. У липні 1936 року у зв'язку із початком кампанії по боротьбі із «троцькістською контрабандою у науці» був підданий гонінням за «фрейдизм» і «викривлення у роботі», через що був змушений відійти від психоаналіза.

Лідером соціогенетичного напрямку у вітчизняній віковій психології 20–30-х років ХХ ст. був *Арон Борисович Залкінд*, який джерело психічного

розвитку вбачав у соціальному середовищі, що оточує дитину: дитина на 90% є продуктом середовища і лише на 10% її спрямованість визначають інстинкти. А.Б.Залкінд наголошував, що нервова система людини є продуктом її соціального розвитку; психолог не повинен слідувати за спадковістю людини, а має сприяти формуванню «нової людини» відповідно до соціального замовлення суспільства.

Незважаючи на діаметральну протилежність біогенетичної та соціогенетичної концепцій розвитку, вони недооцінюють значення власної активності дитини в ході пізнання світу, взаємодії з іншими людьми.

Двофакторний підхід щодо пояснення джерел розвитку психіки

В результаті дискусії про значущість спадковості і середовища були напрацьовані *двофакторні теорії розвитку*, що об'єднали різні наукові школи, теорії, авторів. Спільним для них є інтерпретація спадковості і середовища як основних сил, що впливають на розвиток і визначають його спрямованість. Органічне дозрівання індивіда і його «вростання» у людську культуру, в систему людських стосунків злиті в єдиний процес (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк та ін.).

Найбільш поширеними у контексті двофакторного підходу стали теорії *конвергенції* (від лат. *convergere* – зближуватися, сходитися: властивість кількох елементів або компонентів системи спрямовуватися до однієї певної точки), що тлумачили розвиток як результат взаємодії біологічних (вроджених) структур і зовнішніх впливів (В.Штерн, А.Біне).



Штерн Вільям Льюїс

(англ. William Lewis Stern)

(1871–1938) – видатний німецький психолог, філософ. Вважається одним із засновників диференційної психології і психології особистості. Здійснив значний вплив на становлення дитячої психології. В.Штерн вперше поставив у центр дослідницьких інтересів розвиток цілісної особистості дитини. Вів щоденники спостережень за психічним розвитком власних дітей. Виділив п'ять основних етапів у розвитку мовлення дитини і означив основні тенденції розвитку. Вперше виділив зміст і форму дитячої гри, означив її як необхідну умову розвитку особистості дитини.

Засновник двофакторної теорії конвергенції німецький вчений *Вільям Льюїс Штерн* зазначав: «Якщо з двох протилежних точок зору кожна спирається на суттєве підґрунтя, то істина має полягати у поєднанні обох» [цит.за 21, с.424]. Він вважав, що психічний розвиток – це не просте

виявлення вроджених властивостей і не просте сприймання зовнішніх впливів. Це – результат конвергенції внутрішніх задатків із зовнішніми умовами життя.

В.Штерн розглядає спадкове і набуте у розвитку дитини як дві сили, два фактори, що протистоять одне одному.

Психічний розвиток, за визначенням В.Штерна, – це саморозвиток, саморозгортання наявних у людини задатків, котре спрямовується і визначається тим середовищем, у якому живе дитина. Водночас психічний розвиток має тенденцію не лише до саморозвитку, але й до самозбереження індивідуальних, вроджених особливостей кожної дитини, і перш за все – збереження індивідуального темпу розвитку (що виявляється, зокрема, у швидкості навчання), порушення якого може призвести до серйозних відхилень у розвитку, у тому числі й до неврозів. Збереження індивідуальних особливостей можливе завдяки такому механізму психічного розвитку як *інтроцепція* (прийняття, творення й посилення цінностей): дитина зорієнтована на поєднання власних внутрішніх цілей із тими, що задаються оточенням. В.Штерн вважав, що потенційні можливості дитини протягом ранніх періодів дитинства досить невизначені, дитина ще не здатна усвідомлювати себе, свої спрямування, нахили. Середовище допомагає дитині зорганізувати внутрішній світ, надаючи йому усвідомлювану й оформлену структурність. При цьому дитина прагне отримати від середовища все те, що відповідає її потенційним нахилам, блокуючи ті впливи, що суперечать її внутрішнім потенціям.

Даний підхід є результатом конвергенції, сходження, схрещування, тобто механічного поєднання біологічного і соціального. Разом з тим, 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.

Найбільш органічно до питання взаємодії біологічних і соціальних факторів у розвитку психіки підійшов *Л.С.Виготський*, який у *культурно-історичній теорії розвитку* стверджував, що психіка індивіда розвивається у процесі активного оволодіння культурою як узагальненим суспільно-історичним досвідом людства, котрий і стає справжнім джерелом суб'єктивного розвитку.

Специфіка дитячого розвитку полягає у тому, що він підпорядковується не дії біологічних законів (як у тварин), а дії суспільно-історичних законів. Біологічний тип розвитку здійснюється у процесі пристосування до природи шляхом успадкування властивостей виду та шляхом індивідуального досвіду. У людини відсутні вроджені форми поведінки у середовищі. Народження дитини є закінченням біологічного типу її існування і являє собою якісний перехід до нового типу розвитку – соціального. Основною закономірністю генези вікового розвитку психіки є

інтеріоризація дитиною структури її зовнішньої, соціально-символічної (спільної із дорослим і опосередкованої знаками) діяльності.

Інтеріоризація (франц. *interiorisation* - перехід ззовні у внутрішній вимір; від лат. *interior* - внутрішній) - формування розумових дій і внутрішнього плану свідомості через засвоєння індивідумом зовнішніх дій з предметами і соціальних форм спілкування

Діяльність дитини із предметом і її спілкування із дорослими Л.С.Виготський означив як фактори формування психічного життя людини. Дитина у процесі взаємодії із носіями культури (дорослими, які навчають і виховують її) активно привласнює культурно-історичний досвід попередніх поколінь (а не пристосовується до соціального середовища).

У контексті вчення Л.С.Виготського вроджені властивості (морфо-фізіологічні особливості мозку) розглядаються як умова розвитку, середовище – як джерело потреб та критеріїв оцінки, а рушійним механізмом психічного розвитку є власна діяльність людини – основна неадаптивна одиниця життя, активна взаємодія із навколишньою дійсністю, в ході якої суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт, задовольняючи таким чином свої потреби. Рушійною силою психічного розвитку є навчання, що зумовлює розвиток і подальше виявлення у дитини історичних особливостей людини.

Л.С.Виготський сформулював ряд законів психічного розвитку дитини:

- 1) Дитячий розвиток має складну організацію у часі, свій ритм, який не співпадає із ритмом часу і який змінюється у різні роки життя (зокрема, рік життя немовляти не дорівнює року життя в отроцтві).
- 2) Закон метаморфози у дитячому розвитку: розвиток є комплексом якісних змін. Дитина – не просто маленький дорослий, який менше знає або менше вміє, а істота, чия психіка якісно відрізняється.
- 3) Закон нерівномірності дитячого розвитку: кожна сторона психіки дитини має свій оптимальний період розвитку.
- 4) Закон розвитку вищих психічних функцій: вищі психічні функції виникають спочатку як форма колективної поведінки, як форма співпраці із іншими людьми і лише згодом вони стають внутрішніми індивідуальними (формами) функціями самої дитини. Відмінні ознаки вищих психічних функцій: опосередкованість, усвідомленість, довільність, системність; вони формуються прижиттєво; вони утворюються в результаті оволодіння спеціальними знаряддями, засобами, напрацьованими протягом історичного розвитку суспільства; розвиток вищих психічних функцій пов'язаний із навчанням у широкому сенсі слова, він не може відбуватися інакше, ніж у формі засвоєння заданих зразків, тому цей розвиток проходить ряд стадій [6].

Важливим надбанням теорії культурно-історичного розвитку Л.С.Виготського є й те, що, на відміну від найбільш відомих теорій розвитку

зарубіжних психологів (психоаналіз, теорій соціального наочіння та ін.), процес розвитку дитини розгортається у просторі від соціального – до індивідуального: вищі психічні функції виникають спочатку як форма колективної поведінки, як форма співпраці із іншими людьми, і лише згодом вони перетворюються на індивідуальні функції самої дитини [6].

Розвиток ідей Л.С.Виготського науковцями його школи (О.М.Леонт'єв, О.В.Запорожець, П.І.Зінченко, Д.Б.Ельконін, П.Я.Гальперін, Л.І.Божович В.В.Давидов та ін.) довели, що основою розвитку дитини є не спілкування мовного типу, а безпосередня практична діяльність суб'єкта.

Дискусії щодо джерел психічного розвитку дитини, значущості факторів розвитку та рушійних сил не припинилися й донині, проте, якщо порівняти зарубіжні й вітчизняні концепції психічного розвитку [20], то помітна принципова різниця (див. табл.1).

Таблиця 1.

**Порівняння теорій психічного розвитку
(за Л.Ф.Обуховою)**

Параметри розвитку	Параметри розвитку психіки дитини та їх розуміння представниками різних концепцій розвитку	
	Зарубіжні теорії: Ст.Холл, К.Бюллер, Е.Торндайк, В.Штерн, К.Коффка, З.Фрейд, Ж.Піаже, А.Бандура, Е.Еріксон	Теорія культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій Л.С.Виготського та його школи: О.М.Леонт'єв, Д.Б.Ельконін, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов
Перебіг розвитку	Від індивідуального – до соціального (соціалізація)	Від соціального – до індивідуального (закон розвитку вищих психічних функцій)
Умови розвитку	Спадковість, середовище	Морфо-фізіологічні особливості мозку і спілкування
Джерело розвитку	У внутрішньому вимірі людини (усередині); в його природі	Поза індивідом, ззовні (середовище)
Форма розвитку	Пристосування (адаптація) до умов існування	Привласнення (інтеріоризація) соціокультурного досвіду поколінь
Рушійні сили розвитку	Преформізм; конвергенція двох факторів (спадковості і середовища)	Навчання, діяльність

2.4. 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. У дослідженнях Г.С.Костюка [4, с.89] та науковців його школи стверджується, що 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* (Рис. 6.):

- біологічний,
- середовищний,
- активність особистості.



Рис.6. – Чинники психічного розвитку

Біологічний чинник зумовлює психічний розвиток відповідно до генетичного коду (визрівання) як послідовності попередньо запрограмованих змін. Психіка є функцією нервової системи, функцією мозку (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв та ін.), а тому матеріальною основою її формування є розвиток і функціонування нервової системи, котра здійснює вищу регуляцію життя організму у його взаємовідносинах із середовищем.

Біологічний фактор включає в себе:

- спадковість, що зумовлює особливості функціонування вищої нервової системи, 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;
- безпосередньо процес народження.

Разом з тим розвиток сфери психічного здійснюється під впливом соціокультурних вимірів середовища. «Говорячи про те, що психіка є продуктом мозку, а мозок – органом психіки, неможна не врахувати й того, що психіка є відображенням дійсності, буття; а вища форма психіки – свідомість людини є усвідомленням її суспільного буття», – підкреслює С.Л.Рубінштейн [26, с.93].

Численні експериментальні дані, здобуті в дослідженнях О.Р.Лурії, Р.Заззо, Б.М.Теплова, В.Д.Небиліцина та інших науковців, також засвідчують, що психічні властивості людей неможна безпосередньо й прямолінійно виводити з їхніх задатків. Вони, як підкреслює Г.С.Костюк, є «результат індивідуальної історії розвитку, зумовлюваної не тільки природними даними, а й суспільними обставинами і діяльністю самої дитини» [4, с.89].

Для реалізації генетичної програми необхідне певне *середовище*, що є важливим фактором психічного розвитку. Аналіз середовищного фактору передбачає умовне виділення двох векторів:

- природно-географічного, що позначається на процесі розвитку опосередковано, через традиційні в певній природній зоні звичаї, види трудової діяльності;
- соціально-культурного, 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 проявів), так і *мікросередовище* (мікрогрупа, сім'я, друзі).

Відносно розвитку вищих психічних функцій людини (згідно із культурно-історичною концепцією Л.С.Виготського) середовище є джерелом розвитку. Проте ставлення до середовища змінюється із віком, а отже – змінюється і роль середовища у розвитку; саме тому вплив середовища необхідно оцінювати не як абсолютну величину, а як відносну, що опосередковується суб'єктивними переживаннями дитини. 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*. «Свідомість людини визначається її буттям, а буття людини – це не лише мозок, організм і його природні особливості, але й діяльність, завдяки якій людина у ході історичного розвитку видозмінює природні основи свого існування», – наголошує С.Л.Рубінштейн [26, с.93].

А.А.Люблінська [14] основні лінії розвитку активності дитини в онтогенезі визначає за такими векторами:

- реактивні дії немовляти стають довільними, відображаючи власні потреби дитини і надаючи їй діяльності творчий характер. Прості одноактні дії (відсмикування ноги, крик) перетворюються у складну систему цілеспрямованих дій, а згодом у складну діяльність (гру, учіння), підпорядковану мотивам і цілям;
- діяльність стає все більш керованою і організованою. По мірі оволодіння мовленням активність починає включати у себе інтелектуальні елементи і перетворюється у розумову, що здійснюється у внутрішньому плані;
- активність дитини, що включає а) наслідувальні, б) виконавчі та в) самостійні дії, засновані на орієнтовному рефлексі, по мірі дорослішання людини набуває все більшої самостійності, завдяки чому зростає ініціативність;
- активність дитини спрямовується не лише на предметність, але й на людей: спочатку дорослий використовується для задоволення вітальних потреб, а згодом – соціогенних (як джерело знань);
- з раннього віку дитина спрямовує свою активність на саму себе (самовиховання і самовдосконалення).

Для психіки людини характерним є також і прояв надситуативної активності (А.В.Петровський) – здатність суб'єкта відходити від вимог ситуації і ставити надлишкові (із позицій вихідної задачі) цілі, що обумовлює вектор психічного розвитку дитини.

Л.І.Божович критерієм достатньо високого рівня психічного розвитку людини називає здатність людини поводитися незалежно від обставин, які безпосередньо впливають на неї (і навіть всупереч їм), керуючись при цьому особистісними свідомо поставленими цілями. Виникнення такої здібності зумовлює активний, а не реактивний характер поведінки людини і робить її не рабом обставин, а хазяїном і над ними, і над самою собою [3].

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, за О.М.Леонтєвим, передусім задовольняються актуальні потреби індивіда, формуються мотиваційні, пізнавальні, цілеутворювальні, операційні, емоційні та інші процеси.

Активність проявляється в діяльності дитини і 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.

Традиційно розрізняють два *рівні психічного розвитку*:

- *рівень актуального розвитку* – показник, що характеризує здатність людини самостійно виконувати певні завдання, проявляти необхідні якості згідно із віковою нормою;
- *рівень ближнього розвитку* – показник того, що дитина не може виконати самостійно, а лише із допомогою інших (дорослих, вчителя) – рівень потенційних можливостей.

Філософським підґрунтям щодо означеного підходу до вимірів психологічного контексту феномену розвитку є діалектичний матеріалізм, що інтерпретує розвиток (С.Л.Рубінштейн, Г.С.Костюк та ін.) не як зростання (визрівання), але як стрибкоподібні змінення (процес переходу кількісних ускладнень у якісні, докорінні новоутворення).

Діалектико-матеріалістична теорія розвитку зорієнтована на пізнання джерел *саморуху*, що визначається єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов. Зовнішні умови – це умови природного (природно-географічного) й суспільного (соціокультурного) середовища, що забезпечують життєдіяльність людини, реалізацію потенційних можливостей її розвитку. Зовнішні умови впливають на розвиток через внутрішні чинники (умови). Від природи індивіда, його потреб, переживань та інших суб'єктивних властивостей залежить, що саме із зовнішнього, об'єктивного середовища стане для нього значущим, впливатиме на нього і спричинить виявлення активності [4, с.44–46]. Діалектичний взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього наявний у всіх формах генези буття людини.

В межах діалектико-матеріалістичного підходу стверджується ідея, згідно з якою психічні явища, як і усі явища природи і суспільного життя, у своїй динаміці проходять через стадії прогресу і руйнування, а тому їм притаманні *внутрішні суперечності*. І змістовою сутністю психічного розвитку, відповідно, є ***боротьба цих внутрішніх суперечностей***: боротьба між застарілими формами психіки і новими, що лише народжуються, між потребами дитини і її можливостями у процесі виховання і навчання (С.Л.Рубінштейн, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк). Внутрішні суперечності спонукають людину до активності, спрямованої на їх подолання (внутрішнє спонукування до вдосконалення).

Найбільш значимими серед *суперечностей* є такі:

- 1) Суперечність між новими потребами, цілями, прагненнями суб'єкта і можливостями їх задоволення.

Наприклад, дітям дошкільного віку притаманне прагнення брати активну участь у соціокультурній діяльності дорослих (працювати, водити автомобіль, навчати, лікувати, виховувати тощо), проте це не відповідає їхнім потенційним можливостям, рівню розвитку фізичних і психічних сил; суперечність розв'язується у сюжетній грі, за допомогою якої дитина моделює життя дорослих, долучається до функціонального поля рольової поведінки.

- 2) Суперечність між збільшенням вимог з боку суспільства, новими видами діяльності (новими пізнавальними цілями, завданнями) і наявними у дитини способами дій.

Подібні суперечності виникають, зокрема, у навчальній діяльності між новими проблемними ситуаціями і наявним у дитини досвідом їх розв'язання. Суперечності вирішуються шляхом напрацювання нових способів дій, формуванням більш досконалих операцій, узагальнених прийомів розумової діяльності.

- 3) Суперечність між рівнем психічного розвитку суб'єкта (його фізичними і психічними можливостями) і застарілими формами стосунків із оточенням, місцем в системі суспільних взаємин.

Зокрема, у підлітково-юнацькому віці виміри життя перестають задовольняти людину, вона їх переростає: школярі намагаються ствердити свою дорослість (що підтверджується і фізіологічною перебудовою організму, і критичністю мисленнєвих стратегій), проте дорослі продовжують ставитися до підлітків, юнаків, як до дітей. Перспективні життєві цілі, плани юнаків породжують розходження між очікуваним (бажаним) майбутнім і теперішнім станом особистості. Реалізація прагнення до розширення взаємин із соціокультурним середовищем дає людині у період дорослішання нові імпульси до подальшого розвитку.

В результаті розв'язання суперечностей психіка дитини переходить на більш високий рівень розвитку, що виявляється у появі нового більш складного типу діяльності, виникненні у психіці дитини нових якостей, які Л.С.Виготський назвав новоутвореннями (Л.Рубінштейн, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв та ін.).

2.5. Закономірності психічного розвитку особистості

Серед особливостей психічного розвитку традиційно означаються такі закономірності:

- 1) детермінованість;
- 2) диференціація та інтеграція;
- 3) поєднання процесів еволюції та інволюції;
- 4) наступність розвитку;
- 5) циклічність;
- 6) гетерохронність (нерівномірність);
- 7) сензитивність окремих періодів;
- 8) 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 [21, с.343]. Віковий психічний розвиток детермінується (обумовлюється) 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 злите з 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 влітаються 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.С.Виготського розвиток – це перш за все виникнення нового, що призводить до якісних змін у психіці.

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

Людина, за визначенням Б.Г.Ананьєва, не монтується із 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, але і з віддаленими, навіть вихідними, починаючи з раннього дитинства [1, с.73–74]. 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 [11].

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, які 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 [8, с.257]. Такі цикли розвитку характерні для окремих психічних функцій (пам'яті, мовлення, інтелекту тощо) і для розвитку психіки дитини в цілому.

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. Згідно із теорією Б.Г.Ананьєва [1, с.70–73] зрілість

людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (соціальна, громадянська зрілість), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і суб'єкта праці (працездатність) в часі не співпадають, і подібна гетерохронність зберігається на всіх етапах онтогенезу. Крім того, в розвитку людини чергуються фази прискорення і уповільнення, він має хвильовий характер, тобто коли розвиток одних функцій прискорюється, розвиток інших в цей час уповільнюється (Б.Г.Ананьєв). Ці особливості проявляються у розвитку моторики, мовлення, інтелекту (А.Гезелл).

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 даному 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.

В процесі онтогенетичного розвитку людини гетерохронність особистісного формування накладається на гетерохронність дозрівання індивіда і підсилює загальний ефект різночасовості основних станів людини [2, с.70]. У старших школярів, наприклад, фізичний розвиток іноді випереджає розумовий, а розумовий випереджає особистісний (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 більш пізнім 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.

В основі виділення в онтогенетичному розвитку дитини особливих (сенситивних) періодів лежить ідея поступового дозрівання. *Сензитивні періоди* (від англ. *sensitive* – чутливий, сприйнятливий) – це періоди підвищеної чутливості до певних впливів, що створює сприятливі умови для формування у людини певних психічних властивостей і видів поведінки. В ці періоди, як підкреслював Л.С.Виготський, певні впливи позначаються на всьому процесі розвитку, викликаючи в ньому глибокі зміни. В 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 (О.О.Бодальов).

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

Чередування стабільних і кризових періодів.

Визначаючи загальні закономірності розвитку психіки дитини, П.П.Блонський та Л.С.Виготський [5] 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 наприкінці періоду здійснюють 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. Розкрити психологічну сутність кризи – значить зрозуміти внутрішню динаміку розвитку у певний період.

Якби критичні періоди не були відкриті чисто емпіричним шляхом, поняття про них необхідно було б ввести в схему розвитку на основі теоретичного аналізу

Л.С.Виготський

У вітчизняній психології визнається особлива роль критичних періодів в загальному психічному розвитку дитини як таких, що знаменують «діалектичний стрибок до нової якості» (Л.С.Виготський), «якісний зсув у розвитку» (О.М.Леонт'єв), «зламний етап онтогенетичного розвитку» (Л.І.Божович), «перебудову особистості» (С.Л.Рубінштейн). Підставою для такого розуміння логіки розвитку є визнання того, що розвиток є діалектичним процесом, в якому перехід від однієї стадії до іншої здійснюється еволюційним, а не революційним шляхом (Л.С.Виготський).

Вікові кризи поділяють на ненормативні і нормативні.

Ненормативні кризи не пов'язані із 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.М.Титаренко).

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

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 до появи важковиховуваності (Л.С.Виготський), негативізму і дратівливості.

Вперше кризи розвитку стали предметом систематичного вивчення в руслі психоаналітичної традиції (З.Фрейд, К.Хорні, Е.Еріксон). Е.Еріксон, зокрема, вважав, 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 ХХ ст.була сформована теорія криз (Е.Ліндемман, 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.П.Блонським, який вперше звернув увагу на те, що «перехідний вік» (критичний вік) пов'язаний у педагогічному аспекті 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 ХХ ст. поняття кризи змістовно обґрунтував Л.С.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 про них необхідно було б ввести в схему розвитку на основі теоретичного аналізу. Зараз теорії залишається усвідомлювати і осмислювати те, що вже встановлено емпіричним дослідженням» [5, с.252].

Логічним продовженням досліджень кризових періодів розвитку особистості є науковий доробок О.М.Леонтьєва у контексті діяльнісного підходу. В теорії діяльності критичний вік – це момент зміни провідної діяльності і переходу до нової системи суспільних відносин. На противагу теоріям Л.С.Виготського та Д.Б.Ельконіна, у теорії О.М.Леонтьєва криза не є необхідним симптомом переходу від одного стабільного періоду до іншого. О.М.Леонтьєв вважав, що криза – це болючий, гострий період розвитку, він не є необхідним симптомом переходу від одного стабільного періоду до іншого: «В реальності кризи не є неминучими супутниками психічного розвитку, неминучими є не кризи, а злами, якісні зрушення у розвитку. Навпаки, криза – це свідчення зламу, зрушення, що не відбулися своєчасно. Криз може зовсім не бути, якщо психічний розвиток дитини складається не стихійно, а є розумно скерованим процесом – скерованим вихованням» [13, с.288].

Факт педагогічно зумовленої «безкризовості» розвитку отримав підтвердження в роботах Т.В.Драгунової, М.І.Лісіної, Л.І.Божович. М.І.Лісіна, досліджуючи генезу спілкування дитини і дорослого, довела можливість безкризового розвитку на прикладі дошкільного періоду, Л.І.Божович зі співробітниками – на прикладі кризи 7 років. Віковий перехід розуміється в цих дослідженнях як частковий випадок діалектичної взаємодії форми і змісту. Із збагаченням змісту спілкування дитини і дорослого у процесі розвитку дитини настає момент, коли зміст «переростає» старі форми спілкування і при керуванні цим процесом зі сторони дорослого виникає нова форма спілкування. Певним компромісом у межах теорії діяльності була позиція Д.Б.Ельконіна, який узагальнює підходи П.П.Блонського і Л.С.Виготського. Д.Б.Ельконін виділив дві лінії розвитку: «дитина – суспільний дорослий» та «дитина – суспільний предмет», що є двома сторонами єдиного відношення «дитина – суспільство» [28], та визначив кризи як переходи між епохами («великі кризи» 3 та 11/12 років) та переходи між періодами всередині однієї епохи («малі кризи» 7 та 15 років).

Аналізуючи роботи Л.С.Виготського, присвячені критичним періодам, Д.Б.Ельконін зазначав, що навіть при м'якій системі виховання діти самі іноді активно шукають можливості протиставити себе дорослому, їм таке

протиставлення внутрішньо необхідне. Д.Б.Ельконін підкреслює, що зламні, критичні точки розвитку є об'єктивними показниками переходу від одного періоду до іншого.

Враховуючи закон періодичності у дитячому розвитку, Д.Б.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 і одночасному переході до нової системи відносин. При цьому наголос робиться на зовнішніх умовах, соціальних (передусім, педагогічних), а не на психологічних механізмах розвитку (О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович та ін.).

У сучасній вітчизняній віковій психології проблеми кризових періодів психічного розвитку дитини активно досліджує В.М.Поліщук, коло наукових інтересів якого означає проблематику перехідних періодів у онтогенезі. Науковець в якості вихідної позиції для з'ясування психологічної природи вікових криз розглядає необхідність поділу онтогенезу на окремі етапи (згідно із ідеями дискретності та циклічності розвитку) із подальшим вивченням їх особливостей на основі експериментального дослідження.

Поліщук Валерій Миколайович

– доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та практичної психології Інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка». Захистив кандидатську дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата наук «Психологічні особливості дітей перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку» (1995), а після завершення докторантури – докторську дисертацію на тему «Психологія переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці» (2013). **Коло наукових інтересів** – психологія вікового розвитку, **перехідні (кризові) періоди** у системі молодшого шкільного, підліткового, юнацького віку, початкового етапу дорослості.



У науковому доробку психологів обґрунтовано значущість кризових етапів у віковому розвитку дитини, намічені змістовні ознаки симптомокомплексів криз, виявлено взаємозалежність між позитивними і негативними складовими симптомокомплексу кризи.

2.6. Періодизації вікового розвитку

У площині системного підходу основною категорією вікової психології, згідно із концептуальними положеннями теорії Л.С.Виготського, є цілісні вікові періоди. Сутність кожного вікового періоду як якісно своєрідного етапу онтогенезу характеризується чисельними змінами (психологічними новоутвореннями), що складають у сукупності своєрідність структури особистості дитини на даному етапі її розвитку.

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

Протягом всієї історії людства неодноразово робилися спроби позначити *хронологічні межі дитинства, дорослості та старості* в рамках вікових класифікацій. Більшість класифікацій (А.Л.Журавльов, О.А.Сергієнко, В.С.Мухіна; Г.Крайг) мають загальну тенденцію виділення 4 стадій:

- 1) допубертатний період (в середньому до 12 років);
- 2) період становлення дефінітивного (остаточно установленого; визначеного) стану (в середньому від 12 до 20 років);
- 3) період стабілізації (плато) (в середньому від 20 до 45 років);
- 4) період зниження ефективності психічних та психофізіологічних функції (в середньому від 45 років, особливо після 65 – і до кінця життя).

Межі стадій та періодів, як наголошує В.О.Ганзен, не є «часовими точками», а займають *певний інтервал* [7]. При цьому науковою спільнотою традиційно визнається умовність близьких стадій і періодів розвитку, що пов'язано щонайменш із двома тенденціями.

Тенденція перша (історична). Вікові категорії, які розділяють життєві етапи і вказують на межі між поколіннями, *варіюються у різних епохах*. Наприклад, отрочтво є періодом життя, який поступово подовжується у часі (на цьому наголошують М.Кле, Х.Ремшмідт, Ф.Райс, Д.І.Фельдштейн та ін.). Людина все довше залишається «недорослою». Культурна сконструйованість отрочтва як вікового періоду (Ф.Арієс, Л.С.Виготський) і його залежність від культурно-історичного контексту актуалізує проблему психосоціального розвитку протягом даного періоду.

Тенденція друга (психологічна). Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується розмиванням стійких вікових орієнтирів і меж традиційних періодів життя. Зростання розмаху варіацій зумовлено як віковою, так і суспільно-історичною (трансформаційні тенденції у суспільстві) *індивідуалізацією розвитку*.

Категорії «вік», «культурний вік» поки що зберігають своє значення як інструмент визначення місця людини в суспільстві, проте сучасна ситуація видається перехідною від єдиної «сходи віків» до невизначеності індивідуального розвитку (К.М.Поливанова). 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 особистісний (що спричиняє інфантильність особистості). Крім цього, слід враховувати відносний характер вікового чинника, який виражений неоднаковим чином не тільки в розвитку різних підструктур і функцій людини, а й на окремих етапах людського життя (В.О.Ганзен). А отже, можна погодитися, що феномен дорослішання пояснюється не віковими, а скоріше індивідуальними закономірностями.

У процесі дорослішання *діапазон нормативного розвитку розширюється* завдяки впливу соціальних факторів. Розмах варіацій з віком має тенденцію до зростання, відповідно вікові межі періодів стають все більш розмитими. Це пов'язано з відомою закономірністю зменшення з віком ролі генетичних факторів розвитку із притаманною їм жорсткою детермінованістю, і зростання впливу чинників соціальних, більш варіабельних. При цьому більш значущу роль починає грати індивідуальний досвід як фактор розвитку. На думку М.С.Єгорової, В.В.Семенова із віком зменшується ступінь генетичної обумовленості міжіндивідуальної мінливості таких рис темпераменту і особистості як активність, емоційність, соціабельність, екстраверсія, інтроверсія, нейротизм [9].

При аналізі періодизацій необхідно також враховувати, що не існує одного певного моменту у часі, коли людина перестає бути дитиною або стає дорослою, зрілою людиною. Ніяких календарних дат закінчення дитинства та початку зрілості не існує. Межі переходу від дитинства до юності або від юності до зрілості умовні.

Невизначеність вікових груп пояснюється об'єктивними факторами, зокрема: численістю критеріїв, на основі яких можна визначити вік людини (хронологічний вік, фізіологічний вік, психологічний вік, соціальний вік); нерівномірністю розвитку процесів, закладених в основу вищевказаних критеріїв тощо. Це неспівпадіння у розвитку, в свою чергу, вказує на наявність двох рядів процесів, про які писав Л.С.Виготський. Вікові категорії завжди позначають не стільки вік і рівень біологічного розвитку, скільки суспільне становище, соціальний статус особи. Тому виникає необхідність *комплексного підходу* та оцінки вікових періодів на основі сукупності критеріїв.

Індивідуалізація темпів розвитку, відсутність єдиного уніфікованого ритму розвитку для всіх дітей при збереженні загальних закономірностей розвитку (переходу від одного періоду до іншого, наявності єдиного плану, або, вірніше, послідовності стадій розвитку) дозволяє стверджувати: *вікові межі періодів розвитку є орієнтовними, з вираженими індивідуальними варіаціями.*

Загальна закономірність полягає у тому, що для *періодизації дитинства* (Д.Б.Ельконін, Ж.Піаже, Д.І.Фельдштейн та ін.) характерним є детальне членування етапів розвитку, а для *періодизації онтогенезу* (цілісного життєвого шляху) – укрупнення стадій (наприклад, періодизації Е.Еріксона, В.О.Ганзен тощо). Тобто широта контексту суттєво впливає на результати членування періодів розвитку.

Класифікація періодизацій

Дитинство є періодом посиленого розвитку, парадоксальних змін, навчання, суперечностей. 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.

Дитина – це не маленький дорослий Жан-Жак Руссо
--

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.

Л.С. Виготський розрізняв **3 групи періодизацій**:

- 1) періодизації розвитку *на підставі зовнішнього критерію* (теорія рекапітуляції, періодизація Р.Заззо);
- 2) періодизації розвитку *за одним внутрішнім критерієм* розвитку (періодизації З.Фрейда, Ж.Піаже, Е.Еріксона, Л.Колберга);
- 3) періодизації розвитку *за кількома ознаками* дитячого розвитку (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін).

Періодизації розвитку на підставі зовнішнього критерію

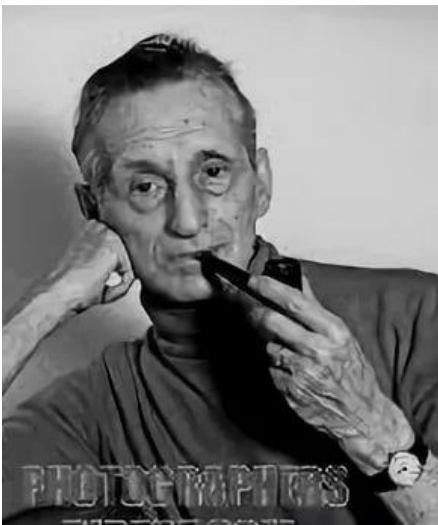
Для *першої групи* характерна побудова періодизації *на підставі зовнішнього*, але пов'язаного із самим процесом розвитку критерію. Прикладом можуть бути періодизації за біогенетичним принципом (наприклад, теорія рекапітуляції Ст. Холла, В. Штерна).

На основі теорії рекапітуляції Ст.Холла **К.Гетчінсон** виділив 5 стадій розвитку дитини, що визначаються **способами здобування 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 ігри в 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 скотарства*. Проявляється 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.

Ще один приклад – **періодизація Рене Зазо**.

	<p>Зазо Рене / René Zazzo/ (1910–1995) – французький психолог, голова паризької школи генетичної психології; учень А.Гезелла і А.Валлона. Керівник лабораторії вивчення психобіології дитини. Р.Зазо зробив суттєвий внесок у розробку таких тем як розумова неповноцінність, близнюкові дослідження, інвертовані образи; він намагався експериментально дослідити, як дитина формує образ власного Я і стає особистістю. Російською мовою вийшли роботи: «Стадії психічного розвитку дитини» (1968), «Психічний розвиток дитини і вплив середовища» (1978)</p>
--	---

В ній етапи дитинства співпадають із **рівнями системи виховання і навчання** дітей:

- 1) *Раннє дитинство* – до 3 років, коли досвід передається лише батьками.
- 2) *Стадія дошкільного віку*: 3–6 років, коли соціалізація здійснюється у дошкільних закладах освіти.
- 3) *Стадія початкової шкільної освіти*: 6–12 років, коли дитина набуває основних інтелектуальних навичок у початковій школі.
- 4) *Стадія навчання в середній школі*: 12–16 років, коли дитина отримує загальну освіту.
- 5) *Стадія вищої освіти* (17 і старше).

Оскільки розвиток і виховання взаємопов'язані, а структура освіти створена на базі великого практичного досвіду, межі періодів, установлених за педагогічним принципом, майже співпадають з переламними моментами у дитячому розвитку.

Періодизації розвитку за одним внутрішнім критерієм

Друга група періодизацій розглядає як основний параметр розвитку не зовнішній, а внутрішній критерій. Цим критерієм може бути будь-яка одна сторона розвитку людини, наприклад, розвиток кісних тканин у періодизації П.П.Блонського або розвиток дитячої сексуальності у періодизації З. Фрейда.

Павло Петрович Блонський розглядає життя людини як систему, що складається із трьох етапів:

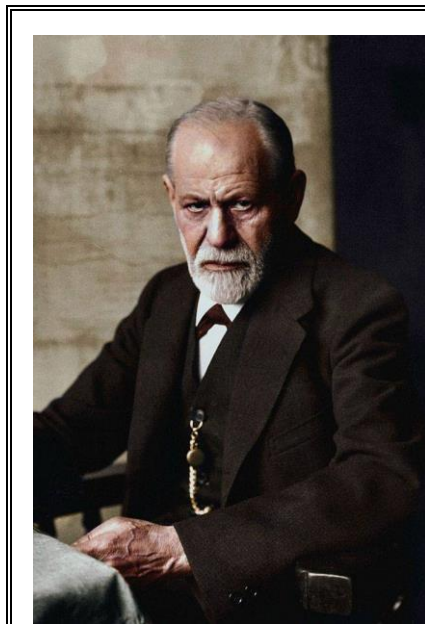
- 1) дитинство,
- 2) розмноження,
- 3) згасання.

Дитинство є епохою прогресуючого зростання. Основним критерієм виділення періодів дитинства була обрана *денциція* – об'єктивний, матеріальний (а тому й легко доступний спостереженню) фактор соматичного розвитку – *поява і зміна зубів*.

Протягом дитинства дитина проходить три періоди зростання:

- 1) беззубе дитинство (до 8 місяців);
- 2) дитинство молочних зубів (приблизно до 6,5 р.);
- 3) дитинство постійних зубів (до появи зубів мудрості).

Періодизація психосексуального розвитку (З.Фрейд)



Зігмунд Фрейд (нім. **Sigmund Freud**) повне ім'я **Сигізмунд Шломо Фрейд** (1856 – 1939) – австрійський психоаналітик, психіатр, невролог. Вивчав людське **несвідоме**, розвинув методичку вільних асоціацій та інтерпретації сновидінь, яку було покладено в основу психоаналізу. Автор теорії особистості, яка пояснює мотивацію людини; стверджував, що в основі поведінки – таємні бажання, комплекси, неврози.
Основні роботи: «Дослідження істерії» (1895), «Психопатологія звичайного життя»(1901), «Три нариси з теорії сексуальності» (1905), «Аналіз фобії 5-річного хлопчика» та ін.

Зігмунд Фрейд вважав основним джерелом, рушійною силою поведінки людини несвідоме, насичене сексуальною енергією *лібідо* і пов'язане із інстинктом життя. Сексуальний розвиток, відповідно, визначає розвиток всіх сторін особистості і може служити критерієм вікової періодизації.

Дитяча сексуальність розуміється З.Фрейдом 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 інстинкту життя).

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 (*лібідо*) 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 кишківника. Лібідо концентрується довкола ануса.

Дитину привчають до охайності. В 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 «Супер-Его». Зароджуються самоспостереження, раціональне мислення, розважливність тощо. За З.Фрейдом, найважливіші стадії життя дитини завершуються до п'яти років; саме у цей час формуються основні структури особистості.

- 4) **Латентна стадія** (5–12 років) тимчасово перериває сексуальний розвиток дитини. Потяги, що диктуються «Воно» (Ід), добре контролюються.

Дитячі сексуальні переживання витісняються, 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, у підлітка 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).

У дорослої людини характер обумовлений особливостями розвитку і взаємодією основних структур особистості («Ід», «Его», «Супер-Его»).

Людська душа – це тугий вузол, який неможливо розв'язати, і Зігмунд Фрейд – перший вчений, який спробував розплутати цей вузол

А.Шопенгауер

Теоретичні позиції психоаналізу З.Фрейда суттєво модернізувалися протягом часу, проте основні концепти щодо психічного розвитку дитини є сталими:

1. Розуміння психічного розвитку як мотиваційного, особистісного.
2. Аналіз розвитку як адаптації до середовища.
3. Рушійні сили психічного розвитку завжди є вродженими і несвідомими.
4. Основні механізми розвитку (що також є вродженими) закладають основи особистості й її мотивів уже у ранньому дитинстві. Структура особистості надалі суттєво не змінюється (звідси й інтерес психоаналізу до спогадів про раннє дитинство і травм, отриманих у цьому віці) [цит. за 16, с.160].

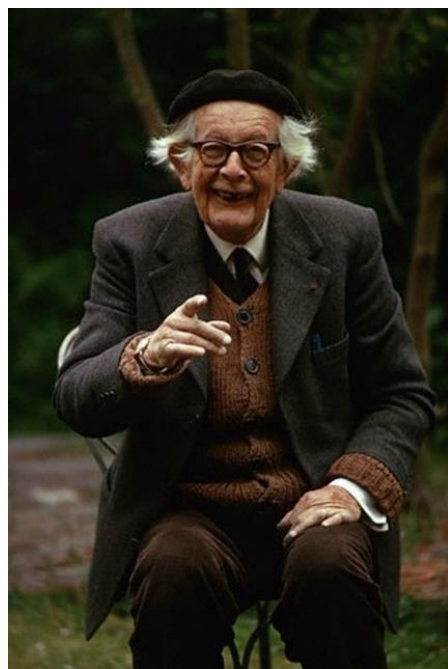
Це цікаво!

Одного разу на питання про те, що нормальна людина повинна вміти робити добре, З.Фрейд відповів: «Любити і працювати». Пізніше, начебто полемізуючи із батьком, Анна Фрейд намагалася відповісти на питання про те, яке дитяче досягнення заслуговує називатися життєво важливим. Вона писала: «Ігри, навчання, вільна діяльність фантазії, тепло об'єктних стосунків – усі є важливими для дитини. Проте за значенням їх не можна порівняти із такими фундаментальними поняттями, як «здатність любити» і «працювати». Я повертаюся до більш ранньої гіпотези (1945), коли я стверджую, що лише одна здібність у дитячому житті заслуговує на це положення, а саме здатність нормально розвиватися, проходити відповідно до плану ступені, формувати усі сторони особистості і виконувати відповідним чином вимоги зовнішнього світу»

(цит. за Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Людмила Филипповна Обухова. - Москва: Тривола, 1996. - 360 с)

Значну роль у розвитку особистості дитини відіграють дорослі, і перш за все – батьки. Згідно із теоретичними положеннями З.Фрейда саме від них багато в чому залежить спосіб проходження стадій психічного розвитку. Разом з тим, травми, отримані дитиною при спілкуванні із дорослими протягом перших років життя, спричиняють психічні і соціальні відхилення у поведінці, що можуть виявитися і значно пізніше, у зрілому віці.

Періодизація інтелектуального розвитку Ж. Піаже



Жан Піаже (фр. **Jean Piaget**) повне ім'я **Жан Вільям Фриц Піаже** (1896–1980) – відомий швейцарський психолог, філософ, засновник Женевської школи генетичної психології. Пізніше Ж.Піаже розвинув свій підхід у науку про природу пізнання – генетичну епістемологію. Відомий роботами із вивчення психології дітей. Автор теорії когнітивного розвитку. Описав особливості уявлень дітей про світ, досліджував розвиток логічної моделі інтелектуального розвитку, вивчав розвиток образного мислення.
Основні роботи: «Мовлення і мислення дитини» (1923), «Психологія інтелекту», «Моральні судження у дитини» (1932)

Значну увагу у проблематиці наукових досліджень **Жан Піаже** приділяв вивченню інтелекту, у якому вбачав результат інтеріоризації зовнішніх дій. Теорію розвитку дитячого мислення Ж.Піаже вибудовував на основі логіки і біології; етапи психічного розвитку розглядаються науковцем як етапи розвитку інтелекту, через які поступово проходить дитина у формуванні все більш адекватної схеми сприймання ситуації.

Інтелект (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) – загальна здатність до пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності і основою інших здібностей; згідно із Ж.Піаже – вищий універсальний спосіб урівноважування суб'єкта із середовищем

У процесі розвитку відбувається *адаптація організму* до навколишнього середовища. Інтелект забезпечує розуміння, створення правильної схеми навколишнього, а отже – забезпечує адаптацію (не як пасивний процес, а як форму активної взаємодії) до світу, який оточує дитину. Саме активність є необхідною умовою розвитку інтелекту і формування адекватних схем ситуації. При цьому дитина використовує два механізми побудови схеми – *асиміляцію* (створена схема є жорсткою, сталою; сприйняті зовнішні зміни пристосовуються до обмежень схеми) і *акомодацию* (змінення готової схеми при змінненні ситуації).

У творенні вікової періодизації інтелектуального розвитку Ж.Піаже користується поняттями періодів і стадій розвитку інтелекту. Процес

розвитку інтелекту являє собою зміну 3-х великих *періодів*, протягом яких відбувається становлення основних інтелектуальних структур, що забезпечують адаптацію до змінних умов життя. *Стадії* – це ступені або рівні розвитку, що послідовно змінюють одна одну у межах періоду.

На кожному рівні інтелектуального розвитку дитини досягається відносно стабільна рівновага поведінкових схем і схем сприйняття ситуації, яка потім знову порушується.

I. Період сенсомоторного інтелекту (0–2 роки).

Протягом даного періоду у дитини розвивається організація сенсорних (відчуття), перцептивних (сприймання) і рухових дій у вимірах зовнішнього світу. Цей розвиток спрямований від обмеженості вродженими рефлексами – до сенсомоторних дій у просторі існування. У дитини ще не розвинуте мовлення, відсутні уявлення, а поведінка форматується на основі координації відчуттів, сприймання і дії (звідси і назва – сенсомоторний). На цьому етапі вікового розвитку можливі лише безпосередні маніпуляції із предметами, але не дії із символами, уявленнями у внутрішньому плані.

У структурі періоду комплексно розгортаються *стадії розвитку інтелекту*:

- 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. В 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 предмету, намагається схопити іграшку. В 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 (спрямовано) 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 своєрідної дитячої логіки.

- 1) **стадія доопераційних уявлень** (2–7 років). Відбувається перехід від сенсомоторних інтелектуальних дій до внутрішніх – *символічних*, до дій із уявленнями, а не із зовнішніми об'єктами. Дитина ще не здатна до розмірковування і доведення. Дана стадія розвитку інтелекту характеризується егоцентризмом, центрацією на зовнішніх ознаках об'єктів (тому, що «кидається в очі») та нехтуванні у міркуваннях іншими властивостями; зосередженістю на станах речей і неуважністю до їх перетворення.
- 2) **стадія конкретних операцій** (7–11 років) пов'язана із розвитком здатності до міркування, співвіднесення різних точок зору. Дії із уявленнями починають об'єднуватися одна з одною, координуватися, утворюючи системи інтегрованих дій (операцій). У дитини проявляються особливі пізнавальні структури (здатність до групування, класифікації, встановлення логічних зв'язків між класами предметів і явищ тощо). Разом з тим, елементарні логічні операції потребують опору на наочність і не можуть відбуватися у гіпотетичному плані; операції можуть виконуватися лише із конкретними об'єктами, але не із висловлюваннями.

III. Період формальних операцій (11–15 років).

- 1) **Становлення формальних операцій** (11–13/14 років). Дитина звільняється від конкретної прив'язаності до об'єктів, наданих у полі сприймання, і набуває можливості мислити як доросла людина. Особа здатна мислити у категоріях можливого, а зовнішню дійсність сприймати як окремий випадок того, що могло б бути. Мислення стає гіпотетико-дедуктивним. Дитина спроможна систематично виокремлювати всі суттєві для вирішення задачі змінні та перебирати їх можливі комбінації.
- 2) **Досягнення формальних операцій** (13/14–15 років).

Стадії інтелектуального розвитку, згідно із дослідженнями Ж.Піаже, можна розглядати як стадії психічного розвитку у цілому. Напрацьована Ж.Піаже періодизація інтелектуального розвитку дитини має закінчену і широко відому у науковому просторі форму. Проте, на відміну від вітчизняних психологів (зокрема, Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.О.Запорожця, Д.Б.Ельконіна та ін.), Ж.Піаже розглядав розумовий розвиток дитини як спонтанний, незалежний від навчання процес, котрий підпорядковується біологічним законам. Саме це недооцінювання ролі середовища, впливу дорослого (навчання) у психічному розвитку дітей спричиняло найбільш критичні зауваження фахівців щодо позиції Ж.Піаже.

Періодизація розвитку моральної свідомості особистості за Лоренсом Колбергом

	<p>Лоренс Колберг (Lawrence Kohlberg) (1927–1987) – американський психолог, прибічник когнітивізму, спеціаліст у галузі психології розвитку. Стверджував, що у психічному розвитку дітей не лише формування знань про світ, про моральні критерії, але й емоційний розвиток, статеві ідентифікація пов'язані із пізнавальними процесами.</p> <p>У 1958 році у Чиказькому університеті захистив докторську дисертацію за темою «Розвиток образу моральних суджень і вибору в 10–16 років». Автор теорії морального розвитку особистості; виходив із того, що на моральний розвиток впливає як загальний розвиток освіти, так і спілкування дитини із дорослими й однолітками</p>
---	--

Лоренс Колберг продовжив експерименти Ж.Піаже і виконав дослідження, в яких виявлялись *моральні судження* та *етичні уявлення* дітей різного віку. Дітям пропонували оцінити моральні вчинки героїв оповідання і обґрунтувати свої судження. З'ясувалося, що на різних вікових етапах діти по-різному вирішують моральні проблеми. Дитина проходить еволюцію від егоцентричного ставлення до оточуючих, коли вчинки оцінюються згідно до правил, засвоєних 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 за важливістю наслідків, а у старшому віці – за намірами, що зумовили ці вчинки. Наприклад, на думку маленької дитини, Таня, яка розбила 10 тарілок, допомагаючи матері накривати на стіл, заслуговує 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 (Табл.2).

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 із 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.

Таблиця 2.

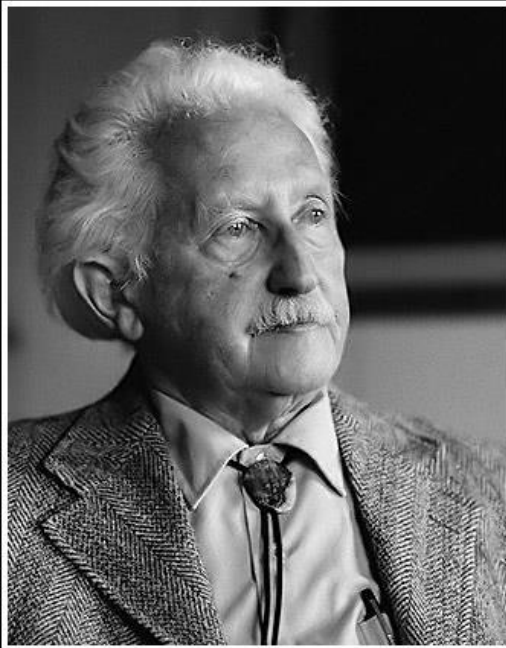
Стадії морального розвитку дитини за Л.Колбергом

I. Доморальний рівень.	
Норми моралі для дитини – це щось зовнішнє, вона виконує встановлені дорослими правила 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 ззовні, проте вона вже орієнтується на принципи інших людей, що спричиняє нестійкість поведінки дитини, залежність від зовнішніх впливів	
3 стадія У дитини проявляється орієнтація на виправдання очікувань та схвалення інших людей	4 стадія Поведінку дитини визначає орієнтація на авторитет , на «значимого іншого»
III. Рівень автономної моралі (постконвенціональний рівень)	
Моральні норми і принципи стають внутрішніми, є результатом розумової діяльності	
5 стадія У поведінці дитини визначається орієнтація на демократичні закони і прийняті на себе обов'язки перед суспільством	6 стадія Простежується орієнтація на загальнолюдські етичні принципи

В цілому, Л.Колберг у дослідженнях моральності поведінки дітей спирався на концептуальні засади теорії інтелектуального розвитку Ж.Піаже, вважаючи, що зміна стадій морального розвитку пов'язана із загальними когнітивними змінами, перш за все із децентрацією і формуванням логічних операцій.

Аналізуючи досвід генетичних періодизацій вікового розвитку, Ж.Піаже і Л.Кольберг суттєвим вважали такі характерні ознаки виділення стадій генези буття: кожна наступна стадія має описувати якісно нову модель поведінки; кожна стадія означає загальні проблеми, які розв'язує людина певного віку; стадії змінюють одна одну у сталій послідовності; стадії вікового розвитку є універсальними у культурному контексті.

Психосоціальна періодизація розвитку Е. Еріксона



Ерік Хомбургер Еріксон

(нім. *Erik Homburger Erikson*) – (1902–1994) – американсько-німецький психолог (представник еґо-психології); працював у сфері психології розвитку і психоаналізу. Відомий своєю теорією стадій психосоціального розвитку. Концепція Е.Еріксона не ставить перед собою педагогічних, навчальних або розвивальних задач, вона констатує існуючий стан як норму і відзначає невдалі, не адаптивні, небажані варіанти розвитку.

Основні праці: «Дитинство і суспільство» (1950); «Ідентичність: юність і криза» (1968); «Життєва залученість в старості» (1986) та ін. За свої роботи, які внесли значний вклад у розвиток психології, Еріксон отримав *Пулітцерівську премію*

Ерік Еріксон, послідовник З.Фрейда, розширив психоаналітичну теорію завдяки тому, що став розглядати розвиток дитини у широкому контексті *соціальних стосунків*. Як і З.Фрейд Е.Еріксон вважав, що лише доросла здорова людина здатна задовольняти свої потреби в особистісному розвитку, бажання власного «Я» і відповідати вимогам суспільства. На його думку, основи людського «Я» коріняться у соціальній організації суспільства. Більш того, розвиток суспільства спричиняє подовження періоду дитинства.

Тривале дитинство робить із людини віртуоза у технічному й інтелектуальному сенсах, проте воно також залишає у ній на все життя слід емоційної незрілості

Е.Еріксон

Особистість розвивається шляхом долучення до різних соціальних спільнот (сім'ї, класу, групи однолітків, професійної групи тощо), що зумовлює становлення головного утворення «Я» – ідентичності особистості (еґо-ідентичності). *Ідентичність* – психосоціальна тотожність – дозволяє людині приймати себе у різноманітності своїх стосунків із оточенням і визначає систему цінності, ідеали, життєві плани, соціальні ролі відповідно до прийнятих форм поведінки світосприймання суб'єкта.

Ставлення людини до світу і самої себе може бути *позитивним* (продуктивним), пов'язаним з прогресивним розвитком особистості та посиленням еґо-ідентичності, і *негативним* (деструктивним), що викликає

небажані зрушення у розвитку, послаблення еґо-ідентичності, його регрес. У процесі становлення, соціалізації відбувається встановлення певного динамічного співвіднесення між двома полюсами; дитині доводиться вибирати одну з двох полярних форм становлення – довіру або недовіру до світу, ініціативу або пасивність тощо. Розвиток особистості – результат боротьби крайніх можливостей, котра не затухає при переході на наступну стадію розвитку. Коли вибір зроблено і закріплена відповідна властивість особистості (бажано – позитивна), протилежний полюс світосприймання продовжує приховано існувати і може проявитися значно пізніше, коли доросла людина переживає життєві невдачі. На новій стадії розвитку боротьба між векторами розвитку подавляється вирішенням нової, більш актуальної задачі. Досягнення на кожній стадії розвитку рівноваги означає набуття нової форми еґо-ідентичності і відкриває можливість включення суб'єкта у більш широке соціальне оточення.

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.

Для кожної стадії життєвого циклу людини суспільство означає специфічну задачу, а також визначає зміст розвитку на різних етапах генези буття. Задача віку немовляти – формування базової довіри до світу, подолання відчуття відчуження. Задача раннього віку – боротьба проти почуття сорому і сумнівів у персональних діях за власну незалежність і самостійність. Задача ігрового (дошкільного) віку – розвиток активної ініціативи і, разом з тим, переживання почуття провини і моральної відповідальності за власні бажання. У період навчання у школі постає нова задача – формування працьовитості, уміння використовувати знаряддя праці, долаючи усвідомлюване відчуття власної невимістості і безкорисності. У підлітково-юнацькому віці з'являється задача першого цілісного усвідомлення себе і свого місця у світі; нездатність позитивного вирішення цієї задачі призводить до невпевненості у розумінні власного «Я», до «дифузії ідентичності». Задача періоду молодості (і початку зрілості) – пошук супутника життя і встановлення близьких дружніх зв'язків, що дозволяє подолати самотність. Задача зрілого періоду – боротьба творчих сил людини проти ригідності, застою. Період старості характеризується становленням кінцевого цілісного уявлення про себе, свій життєвий шлях на противагу можливому розчаруванню у житті, відчаю [29; 20]. Разом з тим вирішення задачі залежить як від вже досягнутого рівня психомоторного розвитку індивіда, так і від загальної духовної атмосфери суспільства, у якому живе людина.

Перехід від однієї форми еґо-ідентичності до іншої спричиняє кризи ідентичності, що інтерпретуються Е.Еріксоном не як невротичний розлад, а як моменти вибору між прогресом і регресом [29].

Послідовність прояву означених тенденцій психічного розвитку і виявлення особистісних новоутворень відображена Е.Еріксоном у періодизації психосоціального розвитку особистості (Табл.3).

Стадії психосоціального розвитку особистості за Е.Еріксоном

№	Стадія розвитку	Сфера соціальних стосунків	Полярні якості	Результати розвитку
1	Вік немовляти (0–1 рік)	Мати (або особа, що її заміняє)	Довіра до світу – недовіра	Енергія і життєва радість – песимізм
2	Ранній вік (1–3 роки)	Батьки	Самостійність (автономія) – сором, сумніви	Незалежність – тривожність, нав'язливість
3	Дошкільний вік (вік гри) (3–6\7 років)	Батьки, брати, сестри	Ініціативність – пасивність, провина	Цілеспрямованість – страх і замкненість
4	Шкільний вік (допубертатний) (6–12 років)	Школа	Компетентність – неповноцінність	Оволодіння знаннями, уміннями, навичками – байдужість
5	Підлітково-юнацький вік (13–18 років)	Однолітки	Ідентичність – невизнання	Самовизначення – інфантилізм
6	Молодість (до 25 років)	Вся соціальна група контактів, друзі	Інтимність – ізоляція	Єдність з людьми – самотність
7	Зрілість (до 50 років)	Діти	Творчість – застій	Задоволеність життям, милосердя – регресія, відторгнення досвіду
8	Старість (після 50 років)	Близькі люди	Прийняття себе і життя (інтеграція) – розчарування	Мудрість – відчуття, що життя пройшло марно, страх смерті.

Означуючи специфіку кожної із стадій вікового розвитку, Е.Еріксон характеризує такі властивості вікового розвитку дитини:

- 1) **Стадія немовляти (0–1 рік)**. Виникає довіра (або недовіра) до світу. Динаміка розвитку довіри залежить від матері, яка відіграє головну роль в житті дитини. Дитина, котра із довірою ставиться до світу, спокійно спить, її легко годувати, без тривоги й гніву переносить зникнення із поля зору матері: її існування для дитини стає внутрішньою впевненістю, а її поява передбачуваною. Сталість, безперервність і тотожність життєвого досвіду зароджує у дитини початкове відчуття власної ідентичності.

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.

2) **Стадія раннього дитинства (1–3 роки)** пов'язана із формуванням автономії та незалежності: дитина починає самостійно ходити, вчиться контролювати себе. Але відчуття самостійності не має підривати довіру до навколишнього світу, що сформувалася раніше. Батьки допомагають їй зберегти, обмежуючи бажання дитини вимагати, привласнювати, руйнувати, коли вона перевіряє свої сили.

Вимоги і обмеження батьків в той же час створюють основу для негативного почуття сорому і сумнівів. Дитина відчуває «очі світу», що слідкують за нею, засуджуючи за помилки, за брудні руки тощо. Якщо дорослі висувають занадто жорсткі вимоги, часто карають дитину, у неї виникає страх «втратити обличчя», постійна стурбованість, напруженість. Якщо ж прагнення дитини до незалежності не пригнічується, то встановлюються оптимальні умови розвитку.

3) **Стадія дошкільного віку – вік гри (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. Так закладаються нові внутрішні інстанції – совість і моральна відповідальність за власні думки і дії.

Дорослі не повинні перевантажувати совість дитини; надмірне незадоволення і покарання стимулює розвиток почуття провини, страх перед покараннями, розвивається пасивність. На цьому етапі відбувається статева ідентифікація, дитина засвоює певну форму рольової поведінки, чоловічу або жіночу.

4) **Шкільний вік (6/7–12 років)** – час «психосексуального мораторію», необхідний для засвоєння основ технічної і соціальної трудової діяльності. Стадія пов'язана із оволодінням новими знаннями і навичками.

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

Его-ідентичність дитини досягає реальної сили лише тоді, коли вона розуміє, що її досягнення виявляються у тих сферах життя, котрі є значущими для певної культури.

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

5) **Підлітково-юнацький вік (13–18 років)**. Дитинство закінчується і призводить до формування першої цілісної форми его-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 із інфантильним бажанням якомога довше не вступати у доросле життя, ворожим неприйняттям соціальних ролей, що є бажаними для сім'ї та суспільства (чоловічої або жіночої, національної, професійної), зневагою до всього вітчизняного, прагнення «стати нічим» (якщо це є останній спосіб самоствердження).

6) **Молодість (до 25 років)**. Актуальним стає пошук супутника життя, тісна співпраця з людьми. З'являється відчуття єдності, інтимності у стосунках. Досягнення попередньої стадії дозволяють молодій людині «із готовністю і бажанням змішувати свою ідентичність із іншими». Підставою до зближення із оточенням слугує повне оволодіння основними модальностями поведінки. Важливим надбанням віку є поява зрілого почуття любові і встановлення творчої атмосфери співпраці у трудовій діяльності.

Однак, якщо дифузія ідентичності переходить і на цей вік, – людина закривається, прагне усамітнення, поведінкові сценарії зорієнтовані на ізоляцію.

7) **Зрілість (до 50 років)**. Важливий вплив з боку інших людей, особливо – дітей, вони підтверджують суб'єктивну значимість, потрібність людини. Позитивні якості формуються у творчості, улюбленій роботі, вихованні дітей і турботах про дітей; виявляється задоволення життям.

Якщо ж у соціальному просторі людини відсутні можливості для впливу, немає на кого виливати своє «Я» (немає улюбленої роботи, сім'ї, дітей), то людина спустошується, намічається застій, психологічний і фізіологічний регрес. Це зумовлюється у тому числі й негативними виборами на попередніх етапах розвитку.

8) **Старість (після 50 років)** характеризується досягненням нової завершеної (цілісної) форми еґо-ідентичності. Людина переосмислює своє життя. Відбувається прийняття себе і свого життя, усвідомлення необхідності в логічному завершенні життя. Проявляється 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.

Схема розвитку особистості означає послідовність стадій, проте, як наголошував сам Е.Еріксон, вона залишає простір для варіацій у темпі й інтенсивності.

Життя можна зрозуміти у зворотному порядку, але прожити його потрібно спочатку

С.Кьєркегор

Періодизації за кількома ознаками дитячого розвитку

Третя група періодизацій характеризується спробою виділити періоди психічного розвитку дитини на підставі комплексу істотних особливостей цього розвитку. До цієї групи належать періодизації вікового розвитку Л.С.Виготського і Д.Б.Ельконіна.

Періодизація вікового розвитку Л.С.Виготського

Лев Семенович Виготський
(1896–1934)

– видатний білоруський і радянський психолог, відомий у Європі та США як один із засновників когнітивної психології. Американський методолог С.Тулмін називав його «Моцартом у психології». Основні праці знаного науковця входять до золотого фонду світової психології. Вчений своєю працею вніс значні прогресивні корективи у здавалось непохитні психологічні та педагогічні істини



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 (змінами фізичних даних і психічних характеристик людини), підпорядкованих власному ритму.

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

- 1) *соціальна ситуація розвитку* як конкретна форма соціальних стосунків дитини зі світом дорослих у певний період генез буття;
- 2) визначення *критичності* або стабільності вікового періоду,
- 3) характеристика основних *новоутворень* віку.

Соціальна ситуація розвитку

Кожний віковий етап характеризується особливим положенням дитини в системі прийнятих у даному 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.С. 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.С.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 [21, с.427].

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 даному 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.С.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.

Л.С.Виготський обґрунтував положення щодо провідної ролі навчання у психічному розвитку: суто людські вищі психічні функції є продуктом історичного розвитку. Розвиток людини (на відміну від тварин) відбувається завдяки оволодінню нею різними засобами – знаряддями праці, що перетворюють природу, і знаками, що перебудовують психіку. Оволодіти знаками (головним чином словом) і, відповідно, досвідом попередніх поколінь дитина спроможна лише у процесі навчання. Тому розвиток психіки не може розглядатися поза соціальним середовищем, і не може бути зрозумілим без урахування впливу навчання.

Таким чином, розвиток особистості визначається діяльнісно-опосередованим типом міжособистісних взаємин, що складається у неї з референтними (значимими) групами і особами, суспільством в цілому.

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.

В 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» [5, с.247–248], що є показником і ознакою психічного розвитку.

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

Аналізуючи особливості генези новоутворень, Л.С.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 [5].

В системі новоутворень кожного вікового періоду розвитку Л.С.Виготський виділяв *центральні* (основні) новоутворення і *похідні* (часткові) новоутворення, що є продуктами провідних та побічних ліній розвитку [5, с.256–257]. Центральні новоутворення є провідними для всього процесу розвитку на певному періоді і призводять до зміни та перебудови всієї структури особистості і свідомості дитини; центральні новоутворення виступають як фундамент і вихідний момент подальшого розвитку. Саме тому, як наголошує Л.С.Виготський, задача аналізу вікового періоду як цілісної структури полягає не в тому, щоб виокремити ряд новоутворень, а в тому, щоб знайти центральне серед них і зрозуміти його сутність в генезі вікових змін [5].

В основу періодизації вікового розвитку за Л.С.Виготським покладено *центральне новоутворення* певного вікового періоду:

- 1) **Період кризи 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 у спілкуванні та емоційних контактах з дорослими, комплекс поживлення.
- 3) **Період раннього дитинства** (1–3 роки). Дитина починає усвідомлювати себе суб'єктом потреб і суб'єктом дій.
- 4) **Дошкільне дитинство** (від 3-х до 7 років). Виявляється ієрархія мотивів, потреба у схваленні, потреба у суспільно-оцінюваній діяльності.

- 5) **Молодший шкільний вік** (від 7 до 11/12 років). Дитячий розвиток означений довільністю психічних дій, рефлексією (здатністю до самоаналізу).
- 6) **Підлітковий вік** (11–15 років). Виникає почуття дорослості, новий рівень самосвідомості і рівня домагань, абстрактно-логічне мислення.
- 7) **Ранній юнацький вік** (14/15 – 16/18). Новоутворенням є «образ-Я», формується світогляд, особистісне і професійне самовизначення, теоретичне мислення.

Вікові кризи розвитку

Переламними періодами кривої дитячого розвитку, що відділяють один вік від іншого, Л.С.Виготський називав **вікові кризи**, котрі дозволяють зрозуміти внутрішню динаміку розвитку (Табл.4.).

Таблиця 4.

Вікові кризи розвитку

Вікова криза (кризовий період)	Віковий період розвитку (літичний, сталий період)
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	

Вікові кризи характеризуються певними показниками поведінки (симптомокомплексами). Найважливішими симптомами виникнення кризи Л.С.Виготський вважав негативізм, впертість, непокору, свавілля [5]. Наступні три показники, за словами Л.С.Виготського, носять вторинний характер: це протест-бунт (поведінка набуває протестного характеру), знецінення реалій соціального простору (наприклад, негативне ставлення до батьків), деспотизм (бажання проявити деспотичну владність відносно батьків).

Ідеї Л.С.Виготського знайшли відображення у роботах О.М.Леонтьєва, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконіна, Д.І.Фельдштейна, В.Ф.Моргуна та інших знаних науковців. Зокрема, *Л.І.Божович* розглядає новоутворення як узагальнений підсумок психічного розвитку дитини у певний період. Кожне системне новоутворення, що виникає як відповідь на потреби дитини, містить в собі афективний компонент і тому несе в собі спонукальну силу [3].

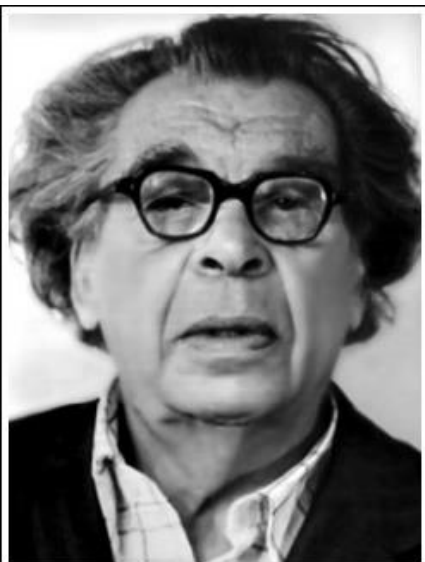
Вікові новоутворення не залишаються нейтральними відносно подальшого розвитку, вони стають вихідними для формування особистості

дитини у наступні періоди. Своєрідним центром, навколо якого інтегруються всі новоутворення, є свідомість дитини.

Логічний розвиток ідей Л.С.Виготського найбільш повно представлений у науковому доробку Д.Б.Ельконіна.

Періодизація вікового розвитку

Д.Б.Ельконіна



Данііл Борисович Ельконін

(1904 – 1984) – відомий психолог, автор оригінального напрямку у дитячій і педагогічній психології. Закінчив ЛДП ім.А.В.Герцена (1927). Педагогічну діяльність почав у 1922 р. в Дергачівській колонії для малолітніх правопорушників (Полтавська обл.). Член-кореспондент АПН СРСР (1968), доктор пед. наук (1962), професор (1965). Розвиваючи теоретичні ідеї Л.С.Виготського, досліджував широке коло проблем дитячої психології. Вивчав предметні дії дітей раннього віку, ігри дошкільнят, спілкування підлітків. Центральна проблема досліджень – природа дитинства і глибинні закони психічного розвитку дитини.

В основу періодизації *Данііла Борисовича Ельконіна* покладено ідею історичної обумовленості психічного життя людини та її активності у контексті соціальної ситуації.

Періодичність процесів психічного розвитку полягає у закономірному повторюваному заміненні одних періодів іншими при існуванні суперечностей у самому психічному житті, відносно незалежних від зовнішніх впливів. Д.Б.Ельконін доводить, що соціальне ставлення дитини до соціальної дійсності реалізується за посередництвом діяльності.

Дитина у 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 протягом онтогенезу. До першої групи Д.Б.Ельконін відносить види діяльності, що забезпечують оволодіння засобами дій з предметами (наприклад, предметно-маніпулятивна діяльність, учбова та учбово-професійна діяльність). Другу групу складають види діяльності, що сприяють засвоєнню дитиною норм і правил міжособистісної взаємодії (наприклад, безпосередньо-емоційне спілкування, рольова гра, інтимно-особистісне спілкування).

Крім того Д.Б.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. Д.Б.Ельконін обґрунтував

положення про те, що в процесі розвитку дитини спочатку відбувається засвоєння мотиваційної сторони діяльності, а вже потім – операційно-технічної. В системі «дитина–суспільний дорослий» переважно розвивається потребово-мотиваційна сфера особистості; в системі «дитина–суспільний предмет» розвиваються операційно-технічні можливості дитини, її інтелектуальна сфера. Між означеними типами орієнтування виникають суперечності, що й обумовлюють динаміку розвитку психіки дитини.

Основними критеріями виокремлення кожного психологічного віку Д.Б.Ельконін (розвиваючи ідеї Л.С.Виготського) вважав такі:

- 1) *соціальна ситуація розвитку* як система соціальних стосунків дитини із світом дорослих у даний період онтогенезу, що обумовлює орієнтування у сфері суспільних взаємин;
- 2) *провідний тип діяльності*, що означає характер розвитку мотиваційно-потребової сфери дитини і сфери операційно-технічних можливостей;
- 3) *психологічні новоутворення*, нові досягнення у розвитку протягом певного періоду генези;
- 4) *чередування кризових і статичних періодів розвитку*.

У межах періодизації вікового розвитку життя дитини поділяється на етапи (епохи): раннє дитинство, дитинство, отрочество. 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.Б.Ельконіна, таким чином, – це людина, яка володіє автономністю свідомості, індивідуальністю і спонтанністю, необхідними для здійснення внутрішніх законів психічного розвитку.

Конкретизувати поняття соціальної ситуації розвитку у площині теорії діяльності О.М.Леонтьєва Д.Б.Ельконіну дозволяє поняття *провідної діяльності*, тієї форми активності, що визначає вектор розвитку дитини у конкретний період.

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

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

Введення поняття провідної діяльності до періодизації вікового розвитку дозволило чітко визначити різні функції зміни діяльності і відповідних психологічних змін у психічному розвитку дитини.

Фактичний матеріал і його теоретичне осмислення дозволили Д.Б.Ельконіну розробити періодизацію психічного розвитку (Табл.5.)

Періодизація вікового розвитку за Д.Б.Ельконіним

Період	Критерії періодизації		
	Соціальна ситуація розвитку	Провідна діяльність	Центральні новоутворення
Етап раннього дитинства			
<i>Криза новонародження (0 – 1 місяць)</i>			
Період немовляти 1 міс – 1 рік	Дорослий + Дитина = «Ми»	Безпосередньо-емоційне спілкування (розвиток потребово-мотиваційної сфери)	Комплекс поживлення, соціальна потреба в емоційних контактах із дорослими
<i>Криза 1 року життя</i>			
Раннє дитинство 1– 3 роки	Дорослий – Предмет – Дитина	Предметно-маніпулятивна діяльність (розвиток операційно-технічної сфери та пізнавальних процесів)	Орієнтовні потреби, мовлення, наочно-дійове мислення, усвідомлення «я»
<i>Криза 3-х років</i>			
Етап дитинства			
Дошкільне дитинство 3 – 7 років	Дитина – Дорослий Дитина – Дитина (з приводу стосунків дорослих людей)	Сюжетно-рольова гра (розвиток потребово-мотиваційної сфери)	Ієрархія мотивів, потреба у суспільно-значимій, оцінюваній діяльності
<i>Криза 7 років</i>			
Молодший шкільний вік 7 – 11 років	Дитина – Дорослий (учитель + батьки) Дитина – Однолітки	Учбова діяльність (розвиток операційно-технічної та інтелектуально-пізнавальної сфер)	Внутрішній план дій, довільність психічних процесів, самоконтроль, рефлексія
Етап отрочтва			
<i>Криза підліткового віку (11–12 років)</i>			
Підлітковий вік 10 – 15 років	Підліток – Однолітки (стосунки у групі)	Інтимно-особистісне спілкування (розвиток потребово-мотиваційної сфери)	Почуття дорослості, підпорядкування нормам колективного життя, абстрактно-логічне мислення
Ранній юнацький вік 15 – 17 років	Юнак – Однолітки Юнак – Дорослий (ототожнення із дорослими і рівність)	Учбово-професійна діяльність (суспільно-значуща) (розвиток операційно-технічної та інтелектуально-пізнавальної сфер)	Світогляд, особистісне і професійне самовизначення, формування часової перспективи, образ-я, теоретичний характер мислення
<i>Криза юнацького віку (17 років)</i>			

Поняття провідної діяльності у дослідженнях О.М.Леонтьєва, Д.Б.Ельконіна не співпадає із поняттям *домінуючої* (основної) діяльності. Домінуючою є та діяльність, якій відводиться найбільше часу, але вона не обов'язково є провідною (розвивальною). Наприклад, у дошкільному віці провідною є домінуюча ігрова діяльність, а в підлітковому основною є учбова діяльність, а провідною – інтимно-особистісне спілкування. Людина протягом життя долучається до різних видів діяльності. Але слід враховувати, що різні види діяльності не однаково впливають на психічний розвиток дитини на різних етапах онтогенезу. Найважливіші зміни у розвитку психічних функцій та особистості відбуваються при виконанні провідної діяльності, що змінюється в онтогенезі.

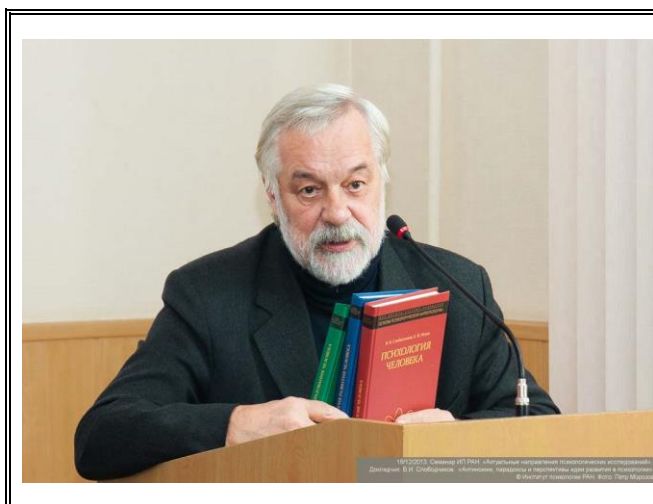
У провідній діяльності виникають і розвиваються основні новоутворення віку [28]. Розвиваючи цю ідею, Д.І.Фельдштейн, Г.О.Цукерман розрізняють два типи новоутворень:

- 1) новоутворення, які виникають в предметно-практичній діяльності (або пізнавальній); їх функціонування пов'язано із освоєнням нової предметності і забезпечує успішність індивідуальної діяльності;
- 1) 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.

Зважаючи на закон періодичності дитячого розвитку, Д.Б.Ельконін по-новому пояснює зміст вікових криз розвитку: кризи 1 року і 7 років – *кризи світогляду*, що відкривають дитині можливості орієнтування у предметному світі; кризи 3 і 11 років – *кризи стосунків*, що зорієнтовують дитину у системі міжособистісних взаємин.

Дослідження психічного розвитку особистості, керовані прагненням узагальнити сучасні знання щодо *стадіальності психічного розвитку людини у єдиній періодизації*, не припиняються і донині. Цікавим прикладом аналізу вікового розвитку людини є періодизація, запропонована *В.І.Слободчиковим*.

Періодизація вікового розвитку В.І.Слободчикова



Слободчиков Віктор Іванович (1944 р.н.) – доктор психологічних наук, професор член-кореспондент РАО – відділення філософії освіти і теоретичної педагогіки; директор Інституту розвитку дошкільної освіти РАО. Із середини 90-х років працює у напрямку психологічної антропології. **Основні праці:** «Категорія віку у психології і педагогіці розвитку» (1991), «Інтегральна періодизація загального психічного розвитку» (1996) та ін.

Віктор Іванович Слободчиков констатує, що в основу теорії загального психічного розвитку і відповідної періодизації має бути покладена певна категорія, котра одночасно охоплювала б дві сторони розвитку – його *об'єкт* і *джерело* (а також рушійні сили, вихідні суперечності, механізми, напрями, форми і результати розвитку). В.І.Слободчиков припустив [27], що таким гранично загальним поняттям, яке дозволяє розгорнути теорію розвитку суб'єктивної реальності і його періодизації в онтогенезі, є поняття *спів-буттєвої спільності*, всередині якої і утворюються власне людські здібності, що дозволяють індивіду, по-перше, входити в різні спільності і долучатися до певних форм культури, а по-друге, виходити із спільності, індивідуалізуватися і самому творити нові форми, тобто бути *само-бутнім*.

Спираючись на ідею про становлення у психічному розвитку такого особистісного утворення як *суб'єктивність* (внутрішній світ), В.І.Слободчиков в якості механізму її надбання називає змінення форм взаємодії (спів-буття, буття разом) дитини у період дорослішання із соціальним оточенням, дорослими шляхом *ототожнення* із ними (становлення спів-буття) і *відособлення* від них (реалізація само-бутності) – Табл.6.

Таблиця 6

**Періодизація загального психічного розвитку
(за В.І.Слободчиковим)**

Ступені розвитку суб'єктності	Матриця віку			
	Період становлення спів-буття		Період становлення самобутності	
	Кризи народження	Стадії прийняття	Кризи розвитку	Стадії освоєння
I. Пожвавлення	Родова криза – 2 місяці – +3 тижні	Новонародження (новонароджений) 0,5 – 4 міс.	Криза новонародження 3,5–7 міс.	Вік немовляти (немовля) 6–12 міс.
II. Одухотворення	Криза немовляти 11– 18 міс.	Раннє дитинство (дитя) 1 рік 3 міс. – 3 роки	Криза раннього дитинства 2,5–3,5 років	Дошкільне дитинство (дитина) 3–6,5 років
III. Персоналізація	Криза дитинства 5,5–7,5 років	Отроцтво (отрок) 7–11,5 років	Криза отроцтва 11–14 років	Юність (юнак) 13,5–18 років
IV. Індивідуалізація	Криза юності 17–21 роки	Молодість (молода людина) 19–28 років	Криза молодості 27–33 роки	Дорослість (дорослий) 32–42 роки
V. Універсалізація	Криза дорослості 39–45 років	Зрілість (зріла людина) 44–60 років	Криза зрілості 55–65 років	Старість (старий) 62 роки
Криза індивідуального життя				

У запропонованій В.І.Слободчиковим періодизації кожний ступінь є відносно завершеним циклом розвитку, вибудованим у логіці процесу розвитку як горизонтальна послідовність *періодів* (становлення і реалізації) і *стадій* (критичних і стабільних).

Науковець виокремлює п'ять базисних ступенів розвитку людської суб'єктності. Початок кожного ступеня – це завжди нове (потенційно можливе) народження у новій формі життя, що не відмінняє прожитий ступінь, а зберігає і інтегрує його досягнення.

I ступінь – *пожвавлення* (за аналогією із «комплексом пожвавлення»): дитина разом із рідним дорослим (мамою або дорослим, який виконує материнські функції) будує спілкування, яке не опосередковане знаряддями, предметами, знаками культури. Основною емоційною подією даного ступеня є «комплекс пожвавлення», а також те, що дитина разом із дорослим освоює власну тілесну індивідуальність, вписуючи себе (руками дорослого) у просторово-часову організацію спільного життя сім'ї.

На **II ступені** – *одухотворення* – дитина разом з близьким дорослим освоює предметно-опосередковані форми спілкування. Це ступінь «лавиноподібного оволодіння культурними навичками і здібностями»; дитина вперше усвідомлює себе суб'єктом власного духовного життя, власних бажань і умінь.

III ступені – *персоналізації* – здійснюється синтез і авторизація особистісного способу буття. Партнером дитини (отрока, юнака) стає суспільний дорослий, втілений у системі соціальних ролей, персоніфікований в учителі, майстрі, у наставнику, разом з яким зростаюча людина освоює правила, поняття, принципи діяльності в усіх сферах суспільної свідомості (у науці, мистецтві, релігії, праві, моралі). Саме на цьому ступені людина вперше усвідомлює себе автором власної біографії, рефлексує момент прийняття персональної відповідальності за своє майбутнє.

IV ступінь – *індивідуалізації* – характеризується тим, що партнером молодої людини стає (в межах розвитку) все людство, з яким людина вступає в діяльнісні відносини, опосередковані системою суспільних ідеалів і цінностей. Індивідуалізація цінностей у вимірах особистісної позиції людини періоду дорослішання становить суть даного ступеня розвитку суб'єкта суспільних відносин, означає синтез унікальної самотності людини.

V ступінь – *універсалізації* – означений розвитком екзистенційних цінностей людини, осмисленням духовних ідей індивідуального буття. Здійснюється синтез повноти реального життя. Людина усвідомлює універсальність основ життєвих стратегій (В.І.Слободчиков, Г.А.Цукерман).

Інтегративні тенденції аналізу етапів психічного розвитку особистості у сучасному суспільстві епохи постмодернізму означають вектори наукової творчості й вітчизняних психологів. Оригінальною спробою узагальнення у цілісній системі поглядів Л.С.Виготського, Л.І.Божович, Г.С.Костюка, Д.Б.Ельконіна на періодизацію розвитку дитини у площині діяльнісної парадигми, а також концептів Е.Еріксона, Ш.Бюлер, Д.Бромлей та інших

науковців на особливості розвитку дорослої людини є періодизація вікового розвитку людини *В.Ф.Моргуна*.

Періодизація багатовимірного розвитку особистості В.Ф.Моргуна

	<p>Моргун Владимир Федорович (1947 р.н.) – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук з теми: «Психологічні умови виховання пізнавального інтересу учнів до навчального предмета» (1979). Під керівництвом В.Ф.Моргуна у Полтаві плідно працює наукова школа «Психологія багатовимірної особистості», започаткована у 1984 році. Коло наукових інтересів: теоретичні та прикладні проблеми психології особистості, вікової, педагогічної психології</p>
--	---

Запропонована *Володимиром Федоровичем Моргуном* періодизація вікового розвитку особистості форматується у логіці авторської *багатовимірної концепції особистості*. Поняття «особистість» тлумачиться В.Ф.Моргуном як «людина, що активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, внутрішній світ якої має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням» [17].

Структура створеної В.Ф.Моргуном багатовимірної концепції особистості складається із п'яти інваріантів: 1) просторово-часові орієнтації (на минуле, теперішнє, майбутнє); 2) потребнісно-вольові емоційні переживання (негативні, амбівалентні, позитивні); 3) змістовні спрямованості особистості (на діло, на суспільство, на себе); 4) рівні опанування досвідом (навчання, відтворення, творчість); 5) форми реалізації діяльності (моторна, перцептивна, словесно-розумова).

У контексті запропонованої теорії знаходять своє психологічне наповнення поняття психічної й соціальної зрілості особистості, періодизації розвитку особистості протягом життя [17] – Табл.7.

**Вікові етапи періодизації багатовимірного розвитку особистості
(за В.Ф.Моргуном)**

Періоди (орієнтаціями, переживаннями, направленостями)	Стадії (за рівнями і формами діяльності)	НАВЧАННЯ Фази: моторна, наочна, словесно-розумова	ВІДТВОРЕННЯ Фази: моторна, наочна, словесно-розумова	ТВОРЧИСТЬ Фази: моторна, наочна, словесно-розумова
	НОРМАТИВНІ КРИЗИ адаптації – деадаптації	НОРМАТИВНІ КРИЗИ автономії – залежності	НОРМАТИВНІ КРИЗИ самоактуалізації – конформізму	
	Криза новонародження «Перший подих» 0–3,5 міс.	Криза немовляти «Перший крок» 11–18 міс.	Криза раннього дитинства «Я сам» 3–4 роки	
СПІВПРАЦЯ із амбівалентною орієнтацією на теперішнє		1. Вік немовляти до 1 року	2. Раннє дитинство 1–3 роки	3. Дошкільне (ігрове) дитинство 4–6 років
	Криза дитинства «Відповідальність» 6–7 років	Криза молодшого школяра «Незалежність» 9–10 років	Криза отроцтва «Кохання» 14–15 років	
СПІЛКУВАННЯ із оптимістичною орієнтацією на майбутнє		4. Молодше шкільне дитинство 7–9 років	5. Отроцтво (підліток) 10–14 років	6. Юність 15–18 років
	Криза юності «Покликання» 18–19 років	Криза молодості «Сім'я» «Майстерність» 23–25 років	Криза дорослості «Визнання» 33–37 років	
«СЕРЙОЗНА ГРА» із амбівалентною орієнтацією на теперішнє		7. Молодість 19–25 років	8. Дорослість 26–35 років	9. Зрілість 36–60 років
	Криза зрілості «Наставництво» 55–65 років	Криза похилого віку «Мемуари» 70–80 років	Криза старості «Само- обслуговування» 85–95 років	
САМОДІЯЛЬНІСТЬ із ностальгічною орієнтацією на минуле		10. Похилий (поважний) вік 61–75 років	11. Старість 75–90 років	12. Довгожителство понад 90 років

Згідно із умовиводами В.Ф.Моргуна підстави розрізнення періодів дитинства і дорослості відрізняються. У дитячому віці головними критеріями періодизації і становлення особистості вважається динаміка соціальної ситуації розвитку, динаміка провідних видів діяльності та динаміка особистісних новоутворень у певному порядку значущості. У дорослому віці ця послідовність суттєво змінюється («переієрархізується»). Особистісні новоутворення дорослого стають вирішальними – завдяки ним доросла людина сама обирає, що робити (провідну діяльність), із ким мати стосунки (соціальну ситуацію власного розвитку). У контексті означеного соціальної ситуації розвитку і провідну діяльність слід розглядати як змістовні спрямованості (направленості) діяльності особистості.

Життя людини, відповідно до положень багатовимірної концепції розвитку особистості, умовно розподіляється на чотири основні періоди (табл. 7). У *першому періоді* життя переважає ділова спрямованість дитини на предметно-знаряддево-продуктивне пізнання і перетворення довкілля. Це підтверджується тією обставиною, що вже немовля починає з предметно-маніпулятивної діяльності у співпраці з дорослим, у дошкільному віці провідними діяльностями стають ділові, рольові ігри, у шкільному – навчання предметним видам діяльності, вибір професії.

У *другому періоді* розвитку особистості переважає спілкування, приміром, у підлітковому віці – у вигляді товаришування і дружби, в отрочстві – у формі емоційно забарвленого кохання, а в молодості – створення сім'ї, народження і виховання дітей.

Третій період пов'язується із працею як «серйозною грою» із амбівалентною орієнтацією на теперішнє, що виявляється у досягненні не тільки професійної майстерності, а й визнання у справі свого життя.

Четвертий період переходить у самодіяльність особистості, де домінують такі види діяльності, як наставництво, спогади і самообслуговування.

У даній періодизації кожен із чотирьох періодів має характерну для нього просторово-часову орієнтацію й емоційну забарвленість. Так, для співпраці дитини із дорослим властива амбівалентна, зі швидкою зміною настроїв орієнтація на сьогодення, спілкуванню юнаків притаманна «оптимістична орієнтація» на майбутнє, у «серйозних ділових іграх» дорослих наявна амбівалентна орієнтація на сьогодення, а для самодіяльності людини поважного віку характерна ностальгічна орієнтація на минуле.

Важливим критерієм (підставою) багатовимірної періодизації є рівні опанування досвіду і форми реалізації діяльності. Кожен з періодів вміщує три стадії: *навчання, відтворення, творчості*. Вони, у свою чергу, складаються із послідовних фаз розвитку: а) моторики, б) перцепції, в) мовленнєво-розумової форм реалізації діяльності. Динаміка переходів по стадіях і періодах включає в себе *кризові етапи* і *етапи еволюційного розвитку*. При переході від стадії творчості до навчання мають місце кризи «адаптації – дезадаптації», на стику навчання–відтворення – кризи «автономії – залежності», на стику відтворення–творчості мають місце кризи

«самоактуалізації–конформізму». В цілому ж багатовимірна теорія особистісного розвитку людини на засадах системо-діяльнісної парадигми може розглядатися як певний крок у напрямку побудови цілісної структури особистості із урахуванням етапів вікової генези буття.

Аналіз різних точок зору на динаміку психічного розвитку людини, серед яких фактично не можна назвати абсолютно вірні або ж неправильні концепції, зумовлює форматування незаангажованого, критично обґрунтованого погляду на методологічне підґрунтя онтогенезу, вчить мислити об'єктивно і неупереджено.

Питання для дискусії

1. Що є показником рівня психічного розвитку?
2. Порівняйте функціональний і стадіальний типи розвитку (за О.В.Запорожцем). В чому полягає їх генетичний взаємозв'язок?
3. Чому монозиготні близнюки можуть виявляти різні реакції на одну й ту ж ситуацію?
4. 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.С.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?
9. Чому у період вікової кризи можуть спостерігатися зниження темпів розвитку, негативні або регресивні зміни? Поясніть свою думку.
10. У чому сутність гетерохронності розвитку? Які життєві труднощі може завдати дитині це явище? Наведіть приклади.
11. Чому не існує єдиного підходу до розв'язання проблем вікової періодизації?
12. У чому полягає змістова сутність інтегративних періодизацій вікового розвитку людини?

Література до II розділу

1. Ананьев Б. Г. Онтогенетическая эволюция и продолжительность жизни человека / Б. Г. Ананьев // Избранные сочинения : в 2 т. – Москва : Наука, 1980. – Т. 1 – С. 31 – 153.

2. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – Москва : Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Лидия Ильинична Божович / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 276 с.
4. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. – Київ : Рад. школа, 1976. – 268 с.
5. Выготский Л. С. Проблема возраста / Лев Семенович Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. : Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – С. 244 – 268.
6. Выготский Л. С. История развития высших психических функций// Выготский Л. С. Психология развития человека : монография / Лев Семенович Выготский. – Москва : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – (Библиотека всемирной психологии) – С.208 – 547.
7. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / Владимир Александрович Ганзен. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 187 с.
8. Дарвиш О. Б. Возрастная психология / О. Б. Дарвиш. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
9. Егорова С. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / С. Егорова, В. Семенов; под ред. И. В. Равич-Щербо. – Москва : Педагогика, 1988. – 336 с.
10. Журавлёв А. Л. «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие / А. Л. Журавлёв // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. – Москва, 2007. – С. 198–222.
11. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – Москва , 1978. – С. 248–264
12. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с. – (Серия «Мастера психологии»)
13. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка / Алексей Николаевич Леонтьев // Избр. психол. труды : в 2 т. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – Т.1. – 575 с.
14. Люблинская А. А. Детская психология : учеб. пособ. / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 410 с.
15. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія / Сергій Дмитрович Максименко – Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
16. Марцинковская Т. Д. История возрастной психологии : учеб. пособие для вузов / Т. Д. Марцинковская. – Москва : Академический Проект; Трикста, 2010. – 312 с.

- 17.Моргун В. Ф. Багатовимірна концепція особистості та інтеграція психологічних теорій діяльності, установки і вчинку / В. Ф. Моргун. // Особистість у розвитку : психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 143–164.
- 18.Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – 6-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2000. – 456 с.
- 19.Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития : учеб. пособ. / С. К. Нартова-Бочавер, А. В.Потапова. – 2-е изд., испр. – Москва : Флинта : МПСИ, 2008. – 216с.
- 20.Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Людмила Филипповна Обухова. – Москва : Тривола, 1996. – 360 с.
- 21.Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
- 22.Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений.– Москва : «Академия», 2000.– 186 с .
- 23.Поліщук В. М. Криза 7 років : феноменологія, проблеми : навч. посіб. / В. М. Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 118 с.
- 24.Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб./ В. М. Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
- 25.Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – 992 с.
- 26.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 720 с. : (Серия «Мастера психологии»).
- 27.Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : Развитие субъективной реальности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев.– Москва : Школьная пресса, 2000. – 421с.
- 28.Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, Н. Ф. Талызиной. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
- 29.Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Хомбергер Эриксон ; [пер. с англ. А. В. Толстых.]. – М. : Флинта, 2006. – 342 с.

Словник базових понять

Вік психологічний (суб'єктивно прожитий вік; *age psychological*) – своєрідність структури особистості, психологічних процесів і властивостей людини на певному етапі розвитку; умовний вік, якому за рівнем свого психологічного розвитку (на відміну від фізичного, хронологічного тощо)

відповідає людина; вказує на рівень адаптованості людини до вимог навколишнього світу, характеризує розвиток її інтелекту, здатність до навчання, рухові навички, а також такі суб'єктивні фактори, як ідентичність, життєвий план, переживання, установки, мотиви, сенси тощо.

Вік соціальний (громадянський вік; *age social*) – вік, який характеризується за ступенем відповідності статусу людини існуючим в даній культурі нормам, з очікуваннями та вимогами суспільства стосовно соціальної ролі індивіда, його статусу в даному віковому періоді.

Вік хронологічний (паспортний; *age chronological*) – вік, який виражається у кількості років (місяців, днів), прожитих індивідом з моменту народження.

Вікові особливості психіки (*age peculiarities of the psyche*) – якісні характеристики психічного розвитку індивіда протягом його життя, обумовлені особливостями розвитку пізнавальних і особистісних властивостей.

Вищі психічні функції (*higher psychical functions*) – форми пізнавальних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, уяви), які є соціальними за походженням (формуються під впливом культури), довільними за характером регуляції (свідомий вольовий контроль та управління), опосередкованими за своєю будовою (використання засобів культури – знакових систем, знарядь, інструментів) і системно пов'язаними один з одним.

Віковий системогенез (*age system Genesis*) – процес послідовного становлення, перебудови та розпаду функціональних систем організму впродовж усього життєвого циклу людини, від моменту зачаття до смерті.

Діяльнісний підхід (*activity approach*) – конкретно-наукова методологія вивчення психіки, яка передбачає розгляд будь-якого психічного явища і процесу (його розвитку, функціонування і формування) через призму різних форм предметної діяльності людини. Основний постулат діяльнісного підходу – діяльність людини визначає її свідомість.

Закономірності психічного розвитку (*regularities of mental development*) – вираження дії об'єктивних законів розвитку психіки в конкретних умовах; об'єктивні відношення і механізми, які визначають, пояснюють і описують психічний розвиток.

Кризи вікові (*crises of psychical development*; гр. *krisis* – перелом, складний перехідний стан) – нормативні, порівняно нетривалі (до року) періоди онтогенезу, що характеризуються загостренням внутрішніх суперечностей психіки, відмиранням старих психологічних структур та появою нових, кардинальною перебудовою самосвідомості індивіда та його взаємин з навколишніми людьми. Криза супроводжується суттєвими змінами в психології і поведінці людини, що входять в протиріччя з її попередніми поглядами і звичками.

Критерій періодизації психічного розвитку (*the criterion of periodization of mental development*) – мірило (ознака) для оцінки періодизації психічного розвитку, яку беруть за основу класифікації.

Культурно-історична теорія розвитку психіки людини Л.С.Виготського (*L.S.Vygotsky cultural-historic theory of human psyche development*) – теорія психічного розвитку, згідно якої розвиток дитини і виникнення вищих психічних функцій (мовлення, теоретичне мислення, довільна увага, словесно-логічна пам'ять, уява, воля) здійснюється через інтеріоризацію способів дій, існуючих у її соціальному оточенні.

Періодизація психічного розвитку (*periodization of psychical development*) – виділення періодів життя людини за сукупністю психофізіологічних і соціально-психологічних ознак.

Провідний тип діяльності (*leading kind of performance*) – діяльність, яка виникає в рамках нової соціальної ситуації розвитку індивіда, забезпечує розв'язання психічних суперечностей, в якій формуються основні психічні новоутворення і виникають нові види діяльності (О.М.Леонтьєв).

Психологічне новоутворення віку (*psychical new formation of age*) – якісні психічні зміни, що вперше виникають у певному віковому періоді і в найголовнішому й основному визначають свідомість дитини, її відношення до оточуючого середовища, зміст її внутрішнього і зовнішнього життя.

Суперечності психіки (*the contradictions of the psyche*) – неузгодженість, конфліктність між певними психічними проявами індивіда.

Рівень психічного розвитку (*the level of mental development*) – зміна психічних процесів, виражена в кількісних, якісних і структурних перетвореннях.

Рушійні сили психічного розвитку (*driving forces of mental development*) – внутрішні суперечності психічного розвитку, які виникають між потребами дитини і її можливостями в процесі виховання і навчання (О.В.Запорожець, Г.С.Костюк).

Сензитивний період (*sensitive period*) – період підвищеної чутливості до тих чи інших впливів, до освоєння того чи іншого виду діяльності, які дитина проходить у своєму розвитку; чутливий, оптимально сприятливий до розвитку певних психічних функцій відрізок становлення особистості.

Соціальна ситуація розвитку (*social situation of child development*) – особливе поєднання внутрішніх процесів і зовнішніх умов психічного розвитку індивіда (змісту навчання та виховання тощо), типове для представників кожного вікового періоду, яке зумовлює динаміку психічного розвитку і появу вікових новоутворень (Л. С. Виготський).

Теорія рекапітуляції (*recapitulation theory*; лат. *re* – повторна дія і *capitulum* – глава, відділ) – система уявлень, за якою розвиток індивіда схематично відтворює та повторює історію людського роду, виявляючись у генетично запрограмованій послідовній зміні спадково зумовлених форм поведінки, почуттів і соціальних інстинктів.

Фактори (чинники) психічного розвитку (*factors mental development*) – вихідні обов'язкові детермінанти психічного розвитку людини, що має загальний характер для всіх індивідів. Такими провідними детермінантами у віковій психології вважають спадковість, середовище й активність самої людини.

III. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДО ВСТУПУ В ШКОЛУ

3.1. Пренатальний період розвитку дитини

*Мить – вихідний пункт розгляду
життєвого шляху людини...*

В.А.Роменець

Відкриття останніх десятиліть показали велике значення для психічного розвитку людини пренатального періоду розвитку, що не обмежується органогенезом і має функціонально-системний, адаптивний характер.

Розвиток пренатальної психології став можливим завдяки науковим відкриттям в області нейрофізіології мозку, досягнень медицини і техніки, які дозволили вивчати умови життя в материнській утробі, безпосередні реакції плода на різні стимули, динаміку й особливості психологічного і психічного розвитку системи (діади) «мати-дитина».

Дослідження перинатальних проблем, перинатального досвіду людини були означені у працях Станіслава Грофа. Проте стрімкий розвиток безпосередньо пренатальної психології почався із 1971 року, коли Г.Х.Грабер сформував міжнародну дослідну групу з пренатальної психології у Відні. Розвиток сучасної пренатальної психології відбувається у напрямку дослідження психології материнства і батьківства та психології пренатального розвитку дитини (В.М.Астахов, І.В.Добряков, І.В.Пузь, Г.Г.Філіппова та ін.).



Пренатальний розвиток (від лат. *pre* – до, навколо і лат. *natalis* – народження: *внутрішньоутробний розвиток плоду*).

Протягом пренатального періоду відбувається інтенсивний розвиток фізіологічних структур мозку, його сенсорних і ефекторних систем. Задовго до нормальних термінів закінчення вагітності розвиваються температурна і больова чутливість.

Чисельні факти свідчать про можливість плоду сприймати звукові подразнення, тони у широкому діапазоні (20 – 5000 Гц). Рецепція і моторика дитини протягом останніх місяців пренатального періоду знаходяться на такому рівні фізіологічної і функціональної зрілості, котрий здатен забезпечити прийняття екстероцептивної (зовнішньої) інформації і певні форми рухового реагування.

Пренатальний період традиційно поділяють на 3 стадії:

- передзародкову (з моменту запліднення – злиття чоловічої і жіночої статевих клітин);
- зародкову (або ембріональну, с 10 дня запліднення до 7 тижнів);
- стадію плоду (з 8 до 38 тижнів).

Протягом *перших 8 тижнів* під час ембріонального періоду відбуваються процеси формування органів, частин тіла: до кінця 4-го тижня вагітності починає битися серце зародка (довжина якого складає всього 6 мм) і функціонувати його нервова система. Впродовж 7–9-го тижня з невеликих зачатків кінцівок на тулубі зародка утворюються руки і ноги. З *9 тижня* (з початку третього місяця), коли починають визначатися більшість органів та систем, організм називають плодом, а період – плодним.

Подією, що заслуговує на особливу увагу впродовж *другого триместра*, є розвиток мозку, який збільшується у 6 разів.

Відомо, що *рухова активність* в пренатальний період розвитку починається дуже рано. Серцебиття виникає на 3 – 4-му тижні після запліднення, перші спонтанні рухи тулуба і кінцівок – на 10-му тижні, проте мати починає відчувати їх значно пізніше. Епізодично спостерігаються ковтальні, дихальні і мімічні рухи. Рухи на останніх стадіях вагітності дуже активні і досить різноманітні, зокрема у плоду є кроковий автоматизм. За допомогою нових методів дослідження (передусім, ультразвукового сканування) вже доведено, що спонтанна активність плоду, яка постійно зростає протягом вагітності, представляє собою складно організовану діяльність, яка відображує його прагнення зайняти найбільш зручне положення в утробі матері. Існує думка, що ця складно організована активність є джерелом активного розвитку (Д.Баттерворт, М.Харріс).

Всі *сенсорні системи* плоду також починають функціонувати задовго до народження. Його нервова система здатна переробляти пропріоцептивну, вестибулярну, а також тактильну інформацію, яку вона отримує в результаті зворотнього сенсорного зв'язку від рухів, обмежених стінками матки. Все це може суттєво вплинути на дозрівання відповідних відділів ЦНС плоду. Доведено, що плод людини здатен реагувати на хімічні (смак, нюх) та тактильні (тиск) стимули, а також запам'ятовувати пренатальний досвід.

У другому триместрі вагітності *емоційний стан* дитини вже безпосередньо змінюється залежно від емоційного стану матері, через гормони матері, що поступають з кров'ю. Дитина вже здатна реагувати зміною рухової активності у відповідь на емоційний стан матері. Після 20-го тижня при навчанні дитина може відповідати рухами на певну тактильну стимуляцію, а після 24–26 тижнів – на тактильну і слухову стимуляції.

У *третьому триместрі* у дитини формуються підвищена чутливість до різних видів звукової стимуляції: голосу матері (плід «вміє» розрізняти його тонічні відтінки, які несуть йому інформацію про її емоційний стан, вже через кілька днів після народження дитина здатна впізнавати голос матері), биттю її серця, музичним і мовним фразам, пісням, мелодіям, віршам, розвивається вибірковість до культурних особливостей їжі.

У наш час особливого значення надається вивченню механізмів психофізіологічної взаємодії організмів матері та плоду. За однією гіпотезою («клітинна гіпотеза») переживання матері «фіксуються» у клітинах плоду на хімічному та молекулярному рівнях; за іншою – існує своєрідний інформаційний обмін між матір'ю та плодом. Т.Верні стверджує, що, перебуваючи в утробі матері, дитина відчуває думки, емоційний стан матері, і саме ці враження згодом впливають на формування її характеру, поведінку, психіку. До умов сприятливого розвитку внутрішньоутробної дитини належать: сприятливий емоційний стан вагітної жінки, гармонія подружніх стосунків у сім'ї, контроль ритму й умов життя матері, зміцнення фізичного і психічного здоров'я матері та дитини. Дистрес вагітної жінки може призвести до депресії, аутизму, порушення фізичного і психічного розвитку дитини, гіперактивності, навіть до агресії і насилля [1, с.43].

Психосоматичний статус вагітної жінки має вирішальне значення для формування стресостійкості дитини у пренатальному онтогенезі. Стресорні впливи на матір (пренатальний стрес) призводять до суттєвих змін нейроендокринних механізмів, які пов'язані з формуванням реакцій на емоційні стресори у постнатальний період (О.І.Науменко). Це свідчить про важливе значення стану матері під час вагітності для формування нейрофізіологічних та нейрохімічних механізмів стресреактивності її дитини.

Фізіологія процесу народження описана в літературі досить детально (Г.Крайг). Першим обґрунтував значущість моменту народження учень З.Фрейда *О.Ранк* у 20-х роках ХІХ століття. Він був переконаний, що фактично всі психологічні проблеми і поведінку людини слід розглядати як реакцію на травму народження. Дослідник доводить її імперативний вплив на постнатальне життя людини, зазначаючи, що кожному властиве підсвідоме прагнення повернутися в материнське лоно.

С.Гроф вважає процес пологів ключовим у формуванні психіки і свідомості людини.



Станіслав Гроф (чеськ. *Stanislav Grof*) (1931 р.н.) – американський психолог і психіатр чеського походження, доктор філософії із медицини, один із засновників трансперсональної психології і піонерів у вивченні змінених станів свідомості. На підставі чесельних дослідів дійшов висновку, що процес народження поділяється на 4 етапи, названі базовими перинатальними матрицями – прототипами, за якими у подальшому вибудовуються усі об'єкти і події (зокрема – життя людини)

Станіславу Грофу належить теорія базових пренатальних матриць, стійких функціональних структур («кліше»), які є базовими для багатьох психічних і фізичних реакцій протягом усього подальшого життя людини [7]:

- перша матриця – період перебування в утробі (стан блаженства, затишку);
- друга матриця – час, коли дитина вперше переживає психологічний дискомфорт – початок перейм;
- третя матриця пов'язана із переживаннями дитини під час руху родовим каналом. Важливе значення має те, як цей процес відбувається – самостійно чи зі стороннім втручанням (кесарів розтин, лікарські маніпуляції). На думку С.Грофа, саме під час появи на світ закладаються основи більшості поведінкових, психологічних і, як наслідок, соціальних проблем;
- четверта матриця – перехід від водного до повітряного типу існування, зміна температурного режиму, дія сильного подразника – світла, дія атмосферного тиску – всі ці умови в комплексі зумовлюють сильний стрес організму новонародженого [7].

Протягом перших 12–14 годин після пологів триває так званий «імітаційний період», під час якого дитина виявляє підвищений інтерес до оточуючого, імітує деякі мимічні реакції людей. Психологи вважають, що цей період є сенситивним, оскільки дитина виявляє підвищену готовність зафіксувати індивідуальні риси обличчя своєї матері. Це вершина пренатального періоду (А.І.Скворцов); по закінченні даного терміну ці здатності зникають і дитина починає демонструвати добре відомий режим існування (чередування сну та бадьорості).

М.Клаус і Дж.Кеннел вважають, що механізми *імпринтингу*, які реалізуються під час пологів і в перші години після народження дитини через дотики, вербальні та невербальні сигнали, встановлення зорового контакту, усмішки, відіграють визначальну роль у формуванні взаємин дитини і батьків. Тому дуже важливо, щоб серед перших відображуваних предметів навколишнього середовища була мати, а також батько, що можливо при партнерських пологах.

Культура пренатального виховання активно розвивається у багатьох країнах світу (особливо у Німеччині).

Напрями стимуляції пренатального розвитку:

- 1) фізична активність матері;
- 2) стимуляція сенсорного розвитку, розвиток чутливості дитини шляхом збагачення середовища, передусім, тактильного та звукового (доведено, що плід погано реагує на рок-музику, «віддаючи перевагу» класичним творам Моцарта, Штрауса тощо);
- 3) стимулювання розвитку біоритмів мозку;
- 4) емоційний розвиток (переважання у матері позитивних переживань, емоцій, естетичного задоволення, спостереження за природою тощо);
- 5) науціння як фіксація стимулів (наприклад, певних фраз матері).

Процес народження – складний переламний момент життя людини, зумовлений переходом від внутрішньоутробного пренатального періоду онтогенезу до зовнішнього образу життєдіяльності. Із відносно стабільного середовища організму мами малюк потрапляє у постійно змінюваний зовнішній світ, що потребує змінення усіх функцій організму – дихання, кровообігу, харчування, виділення. За визначенням Л.С.Виготського, розвиток дитини відкривається критичним актом народження і наступним кризовим періодом – періодом новонародження.

3.2. Психічний розвиток дитини першого року життя

*Ніколи людина не стоїть
так близько від смерті,
як у години свого народження.*
П.П.Блонський



Період новонародженості охоплює 4–6 тижнів після народження дитини, протягом яких відбувається її первинне пристосування до життя поза лоном матері. Народжуючись, дитина фізично відділяється від мами, але біологічно залишається залежною: дитина повністю беззахисна і безпорадна. Вона не може самостійно задовольнити жодної потреби.

Анатомо-фізіологічні особливості новонародженого

На момент народження жоден із органів новонародженого не закінчує свого розвитку, проте, незважаючи на незрілість, дитина має певний потенціал для сприймання зовнішнього світу. У неї досить розвинена нюхова, тактильна, больова, температурна, вестибулярна і кінестетична чутливість. За відсутності у перші дні після народження слухового і зорового зосередження, новонароджений виявляє здатність чути і розрізняти звуки за висотою, тембром і гучністю, бачити і розрізняти зорові стимули за формою, величиною, конфігурацією, при цьому демонструючи вибіркочувливість до впливів, котрі надходять від дорослої людини [24, с.21].

Кістково-м'язова тканина новонародженої дитини також нерозвинена (переважають хрящі; неоформлена черепна коробка; серцево-судинна діяльність недостатньо регулюється нервовою системою). Вага мозку новонародженого становить 1/4 ваги мозку дорослого, хоча кількість

нервових клітин у них однакова. Дитина народжується із нервовою системою, готовою до діяльності в нових умовах, проте має місце функціональна недосконалість мозку: провідна роль належить нижчим відділам (підкіркові центри, які відповідають за основні життєві функції). Пристосуватися до нових умов існування дитині допомагають спадково закріплені механізми – *безумовні рефлекси* – захисні, орієнтувальні та інші, що пов'язані із задоволенням органічних потреб:

- система харчових рефлексів (наприклад, при торканні до куточків губів або язика з'являються смоктальні рухи – «харчове зосередження»);
- рефлекси, що забезпечують роботу основних систем організму, - дихання, кровообігу;
- захисні рефлекси – опосередкована нервовою системою закономірна (вроджена) реакція організму, що виражається у відстороненні, захисті від подразника (відсмикування, зажмурювання, звуження зіниць); філогенетично найбільш давня реакція, що виявляється на 8 тижні розвитку людського ембріона. У ході онтогенетичного розвитку долучається до захисної поведінки як відповідь на загрозові, небезпечні стимули [24, с.93];
- орієнтовні рефлекси – складна реакція на новизну стимулу, зовнішнього подразника; біологічний сенс орієнтовного рефлексу – створення умов для кращого сприйняття подразників (поворот голови або очей у напрямку до подразника, змінні частоти дихання тощо) . Може виникати як реакція не лише на новий стимул, але й на складний, неочікуваний, двозначний сигнал або на змінення уже знайомого стимулу [24,с.101–102];
- смоктальний рефлекс;
- рефлекс відштовхування (при торканні);
- хватальний рефлекс та інші.

Центральні новоутворення новонародженої дитини

Психічний розвиток новонародженого залежить від вражень, на основі яких формуються *умовні рефлекси*. Організатором вражень є дорослий. Повна залежність дитини від дорослих визначає специфіку *соціальної ситуації розвитку* новонародженого.

Поступово новонароджений починає реагувати на емоційно забарвлені складні комплексні цілісні подразнення. Протягом першого місяця життя усі подразнення, все навколишнє дитина переживає лише як суб'єктивні стани.

Основною особливістю новонародженого є безмежні можливості засвоєння нового досвіду, набуття властивих людині форм поведінки [14, с.101]. Формуються потреби в отриманні вражень (Л.І.Божович), у рухах, у спілкуванні із дорослими (В.С.Мухіна).

Для індивідуального психічного життя новонародженого характерні два моменти: переважання недиференційованих переживань (єдність потягу, афекту і відчуттів) і відсутність виділення себе із середовища.

У психічному житті дитини виникає слухове (2–3 тижні) і зорове зосередження (3–5 тижні): прислуховування, затримання погляду на предметі, що означають появу можливості формування умовних рефлексів.

У 1,5–2 місяці у новонародженого з'являється «соціальна» посмішка як реакція на дорослого, як форма вираження радісного переживання, що є показником нормального психічного розвитку. Ця бурхлива позитивна емоційно-рухова реакція, що супроводжується рухами та звуками і названа *«комплексом пожвавлення»* – специфічний акт поведінки дитини відносно дорослого, який знаменує появу першої соціальної потреби – потреби у пізнанні і спілкуванні: відбувається виділення обличчя людини як об'єкта, на який буде спрямовано поведінку, і з'являються рухи, що реалізують цю спрямованість.

«Комплекс пожвавлення» означає початок психічного життя дитини, показник того, що склалася соціальна ситуація розвитку – ситуація «Ми» (Л.С.Виготський), яка позначає єдність дитини і матері. «Комплекс пожвавлення» – це перший акт поведінки і перший акт спілкування, що відображує спробу впливати на дорослого, встановлювати афективно-особистісні зв'язки із близькими дорослими (Н.М.Щелованов, М.І.Лісіна, С.Ю.Мещерякова). Позитивний характер ранніх стосунків дитини із дорослим визначаються надійністю матері, синхронністю новонародженого і дорослого, виключною або множинними прив'язаностями [16,с.119–122].

Криза новонародження

У основних життєвих функціях новонароджена дитина є залежною від дорослих. Життєдіяльність та саме існування дитини протягом даного періоду генези буття (харчування, специфіка сну і періодів бадьорості, анімальні функції тощо) дають підстави Л.С.Виготському означувати період новонародженості як особливий віковий етап, котрий характеризується відмінностями критичного віку.

Основними *критеріями завершення кризи новонародженості (адаптації)* можна вважати:

- медичний критерій: набуття дитиною первинної ваги, що свідчить про нормальне функціонування фізіологічних систем життєдіяльності;
- фізіологічний критерій: поява зорового і слухового зосередження – умовно-рефлекторних реакцій на зорові і слухові подразнення;
- психологічний критерій: поява комплексу пожвавлення і соціальної потреби у спілкуванні.

Центральним новоутворенням періоду новонародження є *індивідуальне психічне життя*: індивідуальність існування, вплетене у соціальне оточення дитини [8, с.38].

Новоутворення кризи новонародженості:

- психіка – індивідуальне психічне життя, відділене від організму мами і узгоджене із соціальним життям оточення;
- розрізнення звуків і запахів, реагування на звуки, слідування за рухами, формування образа-асоціації між голосом і обличчям матері;
- зорове і слухове зосередження;
- емоційні самовідчуття, які опосередковують поведінку у відповідь на впливи зовнішнього середовища;
- комплекс пожвавлення (інтонована вокалізація, посмішка, сміх, отримання зовнішнього ефекту).

Критерієм означення вікових меж періоду новонародження Л.С.Виготський називає ступінь соціального розвитку дитини (2 – 2,5 міс.).

Період немовляти (розвиток дитини до одного року)



Для того, щоб навчитися жити і успішно діяти у світі, людині, котра лише входить у життя, необхідно усвідомити наданий їй багатовимірний дивний Всесвіт як всеосяжне ціле, відносно якого вона буде самовизначатися, відшукувати у ньому своє місце і прокладати свої шляхи. Це неможливо за відсутності найважливіших просторових і смислових орієнтирів, що узагальнюють схеми світотворення. Тому біля кожної дитини має бути носій культурних вимірів – дорослий

Анатомо-фізіологічний розвиток немовляти

Анатомо-фізіологічний розвиток дитини першого року життя є дуже інтенсивним. За перший рік життя вага дитини збільшується у 3 рази, зріст – на 23–25 см. Змінюється співвідношення пропорцій голови і тіла. Утворюються шви між кістками зводу черепа, хоча більшість кісток ще недостатньо затверділі і являють собою м'які хрящі. Прорізуються перші зуби (приблизно у 5–7 місяців).

Швидко розвивається центральна нервова система: примноження гліальних клітин мозку, утворення зв'язків між нейронами, утворення мієлінової оболонки провідних шляхів моторних рефлексів і зорового аналізатора.

Протягом року зникає більшість безумовних рефлексів, характерних для періоду новонародженості (рефлекс крокування, опори, хапальний,

смоктальний, тощо). Відбувається реалізація і закріплення пози стояння, оволодіння ходінням (що означає вільне оволодіння простором).

Соціальна ситуація розвитку дитини періоду немовляти, на думку Л.С.Виготського, полягає у тому, що все життя і поведінка немовляти опосередковується дорослим або реалізується у співпраці з ним (ситуація «Ми» – єдність матері і дитини). Це соціальна ситуація комфорту, показником якої є емоційно-позитивний фон, спрямований на моделювання у дитини емоційно-позитивного тону, що є ознакою фізичного і психічного здоров'я.

Доросла людина – центр соціальної ситуації розвитку немовляти. Близькість або віддалення дорослого означають для дитини різке змінення ситуації. За відсутності дорослого дитина безпорадна, її активність відносно зовнішнього світу паралізується.

Основна суперечність періоду немовляти полягає в тому, що дитина максимально потребує допомоги дорослого (повна біологічна безпорадність) і одночасно не має специфічних засобів соціального впливу (зокрема – мовлення) на нього. Суперечність вирішується через створення особливого типу діяльності – спілкування із дорослими.

Провідною діяльністю періоду немовляти є *безпосередньо-емоційне спілкування* дитини і матері. Спілкування може бути означене як взаємодія двох або більше осіб з метою обміну між ними інформацією пізнавального або афективно-оціночного характеру. За визначенням *Маї Іванівни Лісіної*, спілкування характеризується такими ознаками:

- увага та інтерес до іншої людини;
- емоційна долученість до взаємодії;
- наявність ініціативи щодо звернення уваги партнера до себе;
- чутливість до ставлення партнера [13].



Лісіна Мая Іванівна

(1929–1983) – доктор психологічних наук, професор; видатний спеціаліст у галузі психології дітей раннього і дошкільного віку, автор концепції генези спілкування дитини із дорослим.

У 1974 році захистила дисертацію на здобуття наукового ступеню доктора психологічних наук з теми «Вікові та індивідуальні особливості спілкування із дорослими у дітей від народження до семи років».

Відомі роботи: «Общение и его влияние на развитие психики ребенка» (1974); «Генезис форм общения детей» (у книзі «Принципы развития в психологии», 1978); «Генетические проблемы в социальной психологии» (1985); «Проблемы онтогенеза общения» (1986).

Спілкування як фактор розвитку дитини обов'язково має бути емоційно-позитивним, тому що первинні прив'язаності, що встановлюються у дитини на підставі імпринтингу, визначають надалі її соціальне життя.

Основними *тенденціями розвитку спілкування* можна назвати такі:

- 1) від об'єктності – до суб'єктності (партнер по спілкуванню розглядається як особистість, а не як об'єкт маніпулювання, задоволення власних потреб людини; дитина виявляє ініціативу, стаючи активним партнером по спілкуванню).
- 2) від монологічності – до діалогічності (дитина починає орієнтуватися на зворотний зв'язок, що отримується від партнера по спілкуванню, тобто набуває соціальної чутливості).
- 3) від імпульсивності – до рефлексивності (людина вчиться контролювати свої безпосередні спонуки, піддаючи їх цензурі свідомості, внаслідок чого спілкування стає менш спонтанним, але більш нормалізованим, що є особливо важливим для періоду дитинства; зростає роль свідомості у спілкуванні).
- 4) від «вертикальних» стосунків – до «горизонтальних» (по мірі дорослішання людини все більш значущими стають контакти із рівними за статусом, на відміну від дитинства, коли роль однолітків відносно невелика).
- 5) від ситуативного – до особистісного (спілкування виходить за межі наявної ситуації, в результаті чого може відбуватися у внутрішньому плані, і стає вибірковим, тобто не потреби і ситуація, а внутрішнє прагнення визначає вибір партнера) [цит. за 16, с.115].

Спілкування немовляти відрізняється достатньою різноманітністю форм і проявів, хоча й засноване переважно на інстинктах і біологічних програмах. У процесі спілкування дитина виявляє активність і чутливість щодо партнера, оволодіває експресивно-мімічними засобами ситуативно-особистісної взаємодії із дорослим. Спілкування (4–5 місяців) носить вибірковий характер (дитина відрізняє своїх і чужих серед людей). Засоби спілкування – експресивні дії (посмішка, рухові реакції). Безпосередньо-емоційне спілкування з дорослим підвищує активність дитини, що є передумовою для розвитку моторики, відчуттів і сприймання, мислення і мовлення. В умовах дефіциту спілкування (байдужість, мала емоційність, холодність дорослих) проявляється відставання дитини у психічному розвитку (феномен госпіталізму як перша соціальна передумова затримки психічного розвитку).

Активність немовляти спричиняється потребами в отриманні вражень та у спілкуванні з дорослими. Під впливом спілкування із дорослими у немовлят інтенсивно розвивається пізнавальна активність, проявляється інтерес до навколишнього світу. Дитина оволодіває зоровими, оральними і мануальними пізнавальними діями: фіксує, розглядає, смоче іграшки, торкається їх руками, вчиться хапати і утримувати рукою предмети. При правильному розвитку дитини спілкування набуває соціального характеру і опосередковується загальною діяльністю та мовленням. Спілкування заради

спілкування поступається спілкуванню з приводу предметів, іграшок, що переростає у спільну діяльність дорослого і дитини.

Взаємодія дитини із дорослими стимулює розвиток *новоутворень* (Табл.8).

Таблиця 8.

Новоутворення періоду немовляти

Сфери розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Сенсорно-моторна сфера	Поява сенсорно-моторно-маніпулятивних дій (перцептивних, орієнтувальних, орудійних, співвіднесених). Хапання предметів (дотягнення себе до предмета або, навпаки, маніпуляція предметом)
Пам'ять і увага	Пошук, розпізнавання схованого або позначеного об'єкта. Розвиток перцептивної, рухової, емоційної та образної пам'яті. Реакція зосередження. Короткочасна фіксація на об'єктах (формування мимовільної уваги)
Розвиток мовлення і мислення	Диференціація голосових реакцій, гуління, лепетання. Встановлення зв'язку між назвою предмета і предметом. Імітація слів (функція імітування). Становлення сенсомоторного інтелекту
Психосоціальний розвиток	
Розвиток структур особистості	Потреба у спілкуванні з дорослими. Поява чітко виражених емоційних станів. Ситуативна активність, спрямована на дорослих, предмети, реалізацію власних бажань. Формування (в нормі) базальної віри і надії; здатність довіряти людям, відкритість новому
Розвиток свідомості (самосвідомості)	Свідомість «пра-ми» як психічна спільність немовляти і матері. Психічна здатність до встановлення умовних зв'язків, до закріплення набутого в досвіді і його відтворення
Розвиток навичок міжособистісної взаємодії	Потреба і спроможність дитини вступати у психологічний контакт з дорослими. Формування емоційних ставлень. Емоційна прив'язаність до матері та інших близьких людей. Явище наслідування; спроби імітації дії

Якщо потреби дитини не задовольняються (або ж задовольняються недостатньо), має місце явище депривації (від англ. *deprive* – позбавляти). Розрізняють декілька видів депривації: соціальну (коли дитина обділена спілкуванням), емоційну (коли спілкування є, але малоемоційне), сенсорну (коли обмежено кількість вражень).

Факт перенесеної у дитинстві депривації має значні наслідки у подальшому. Іноді це призводить до переживання глобальної недовіри до

світу, порушення вольової поведінки, прийняття позиції жертви, відсутності ініціативи і домінування наслідувальної поведінки тощо [16, с.116–117].

Період немовляти умовно поділяється на три *підперіоди*:

- 1) до 5–6 місяців, що характеризується інтенсивним розвитком сенсорних систем (Н.М.Щелованов) й виникненням інтересу до зовнішнього світу (Л.С.Виготський), що дає можливість дитині вийти у своїй активності за межі безпосередніх ваблень та інстинктивних тенденцій;
- 2) від 5–6 до 9 місяців, пов'язаний із «рецептивним» інтересом до навколишнього світу, розвитком моторної сфери, перш за все – із виникненням першої організованої спрямованої дії – хапання.
- 3) від 9 до 12 місяців – період активного інтересу до світу, протягом якого зникають хаотичні рухи і формуються основи більш складних форм поведінки: перше використання знарядь і вживання слів, що виражають бажання.



Хапання, зорієнтоване у напрямку до предмета, стимулює виникнення сидіння. Сидіння дитини відкриває перед нею існування інших, поки ще недосяжних, предметів, що виявляє закон випереджального знайомства дитини зі світом.

Ще більше розширює простір сприймання дитини *ходіння*.

Спілкування дитини із дорослими набуває ознак спілкування з приводу предметів, ситуативно-ділового (М.І.Лісіна), що потребує розвитку знаково-символічної функції мовлення. Виникає і розвивається увага дитини до мовлення дорослого (фонематичний слух), а наслідування перетворюється на самостійну діяльність дитини.

Починаючи із 5–6 місяців, вокалізації немовляти долучаються до нової структури спілкування, що забезпечує взаємообмін (Дж.Брунер). Дитина починає розуміти перші слова, а у дорослого виникає можливість управляти орієнтуванням дитини [17,с.210–211]. Складаються передумови для ініціативного вживання осмислених слів. На кінець 1 року дитина розуміє 10–20 слів дорослого і сама починає вимовляти декілька перших слів.

Основним психологічним новоутворенням у другому півріччі виступає активність дитини як генетично перше особистісне утворення, що виявляється у наявності активної позиції маляти відносно оточення, предметів і самого себе. При нормальному фізичному і психічному розвитку

дитина протягом другого півріччя оволодіває все більш складними локомоціями: змінює довільно позу, вчиться сідати, сидіти, повзати, вставати, робити перші кроки; оволодіває найпростішими навичками (пити із чашки, їсти ложкою тощо) [24, с.22–23].

Криза першого року

Новоутворення вікового періоду, і перш за все – мовленнєвий розвиток і навички ходіння, розширюють можливості дитини. Самостійність маляти робить межі єдності мами і дитини (соціальна ситуація «Ми») занадто вузькими, що зумовлює виявлення кризових явищ.

За визначенням Д.Б.Ельконіна найголовнішою ознакою кризи є не стільки те, що розширюється життєвий простір дитини, скільки те, що дитина відділяє себе від дорослого. Як зазначає В.І.Слободчиков, у період немовляти автономним мовленням, практичними діями, негативізмом, примхами дитина *відокремлюється від дорослих* (перш за все від матері як емоційного центру) і наполягає на своїй самості [22; 23].

Соціальна ситуація повного злиття дитини з дорослим змінюється, в ній з'являється двоє: дитина і дорослий, – в цьому і полягає сутність кризи першого року, пов'язаної із сплеском самостійності.

Новоутворення кризи першого року:

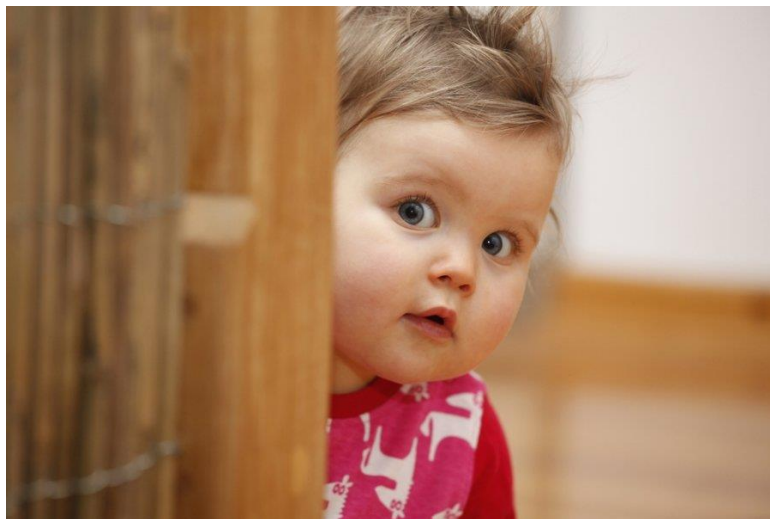
- автономне мовлення («мова няні»); відкриття зв'язку між знаком (словом) і значенням;
- гіпобулічні реакції (перші акти протесту, протиставлення себе іншим), в яких не диференціюється воля і афект;
- ходіння (та інші способи освоєння фізичного простору);
- мотивуючі (афективно заряджені) уявлення.

При адекватному ставленні дорослих до дитини, її умінь та потенційних можливостей у діяльності і поведінці дитини спостерігаються прогресивні зміни: швидке накопичення умінь і навичок, поява впевненості, наполегливості у досягненні мети, у спілкуванні із близькими та сторонніми людьми.

У випадку завищених або, навпаки, занижених вимог дорослих до дитини, а також при індиферентному (байдужому) ставленні, ігноруванні особистості малюка та його досягнень часто виявляються такі симптоми як образливість, примхливість, впертість, агресія, різкі афективні спалахи. Особливо характерні прояви непослуху у режимних моментах: труднощі при вкладанні спати, годуванні, вдяганні. Зазвичай такі симптоми зникають, якщо батьки починають більше розмовляти, гратися із дитиною, позитивно оцінювати її уміння, самостійні дії, виявляти чутливість і повагу до особистості маляти, дитячих бажань, права на вибір дій, занять, тощо. Якщо ж батьки не зможуть перебудувати своє ставлення до дитини, то може відбутися подавлення (пригнічення) її особистості або закріплення конфліктних стосунків (С.Ю.Мещерякова) [цит. за 24, с.27–28].

3.3. Психічний розвиток дитини у період раннього дитинства (1–3 роки)

*Світ дітей співіснує зі світом дорослих
у одному й тому ж фізичному просторі,
однак ми на диво сліпі
відносно життя і культури «племені дітей»*
М.В.Осоріна



Раннє дитинство постає у генезі життєтворчості як світ первинного досвіду і допитливості.

Світосприймання малечі означене наївною вірою, подивом відкриттів, згодою із усім, що її оточує, оскільки складність великого світу, неповторність кожної живої істоти поки що не розкриті.

Анатомо-фізіологічні особливості дитини раннього дитинства

У сфері фізичного розвитку дитини 1–3 років продовжується швидкий розвиток головного мозку (примноження клітин мозку, утворення зв'язків між нейронами, утворення мієлінової оболонки рухових шляхів ЦНС).

Змінюються пропорції тіла: швидко подовжується нижня частина тіла. Закріплюється прямоходіння. Формуються локомоційні навички: відбувається становлення бігу і стрибка. Починається процес зменшення часу реакції. У цілому фізичний розвиток дитини відзначається витривалістю, активним способом життя. Основним досягненням періоду 1–3 років є прямоходіння як умова пізнання навколишньої дійсності.

Суперечність раннього дитинства проявляється у тому, що способи діяльності з предметами і зразки дій належать дорослим, а дитина в той же час має виконувати індивідуальні дії самостійно. Це й зумовлює зміни характеру стосунків дитини із середовищем.

Соціальна ситуація розвитку

Кожна дитина успадковує певну модель світоустрою, котра є підґрунтям для вибудовування індивідуальної картини світу і одночасного об'єднання людей як культурної спільноти. Таку модель світу дитина отримує від дорослих, оволодіваючи у вимірах спільної діяльності

культурно-предметним і природним середовищем, а також – активно творить сама, у певний момент об'єднуючись у цьому із іншими дітьми. Традиційно науковці виокремлюють три основних фактора, що обумовлюють формування моделі світу дитини:

- 1) вплив «дорослої» культури, активними носіями якої є перш за все батьки, а згодом й інші вихователі;
- 2) особисті зусилля самої дитини, що виявляються у різних видах її інтелектуально-творчої діяльності;
- 3) вплив дитячої субкультури, традиції якої передаються від покоління до покоління протягом дитинства [19, с.12].

Сфера соціокультурних взаємин дитини раннього віку (у період 1–3 років) реалізується у двох системах:

- 1) «Дитина–Дорослий», у межах якої дорослий є прикладом дій із предметами і допомагає дитині освоювати світ предметів;
- 2) «Дитина–Однолітки», де формується досвід спілкування і співіснування.

Ініціаторами пізнання дитиною соціокультурних вимірів світоустрою є дорослі: саме вони вводять маленьку людину у світ матеріальної культури (опредмеченої у самій організації дитячого простору – дитяче ліжечко, дитяча кімната, дитячий ігровий майданчик) і рідної мови (колискові, дитячі віршики-пестушки, приказки, казки тощо). Дорослі безперервно тлумачать поведінку дитини, щоб відгадати її бажання і задовольнити потреби, тому для дитини не існує відмінності між змістом свідомості дорослого і її самої: існує свідомість «пра-ми», із якої поступово виокремлюється уявлення дитини про себе.

Змістовність соціальної ситуації розвитку у ранньому дитинстві полягає у створенні спільної діяльності із дорослими по засвоєнню способів використання предметів, що відкриваються дитині. Дитина стає більш самостійною у пізнанні довкілля і використовує дорослого як засіб взаємодії із *предметним світом*; взаємини дитини із соціальним середовищем опосередковані предметною сферою (Д.Б.Ельконін, Л.Ф.Обухова, С.Ю.Мещерякова) – Рис. 7.

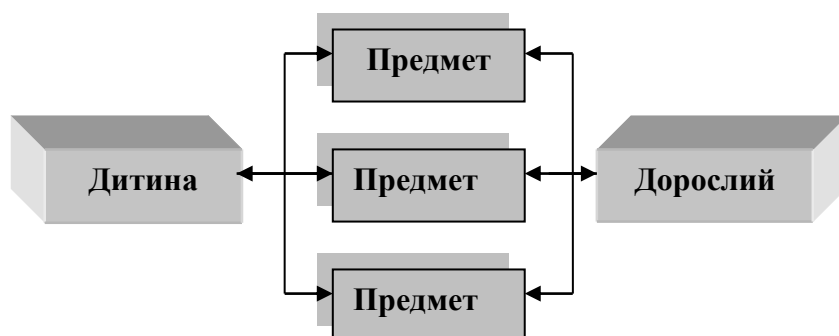


Рис. 7. – Схема взаємодії дитини раннього віку із дорослим

Пов'язаність ситуації, у якій знаходиться дитина, із об'єктивним предметним світом Л.С.Виготський вважав найбільш суттєвою характеристикою стосунків дитини із навколишньою дійсністю: дитина знаходиться у світі речей і предметів. У процесі взаємодії із дорослим дитина освоює просторово-предметне середовище (перш за все – власного дому), у неї формується структурний образ простору, у якому вона існує.

Провідна діяльність віку

Провідною діяльністю у період раннього дитинства є **предметно-маніпулятивна (предметно-орудійна) діяльність**, зорієнтована на оволодіння предметними діями: суспільно напрацьованими і культурно фіксованими способами використання предметів. Дитина засвоює їх постійне значення, функції і способи застосування. предметно-маніпулятивна діяльність дитини раннього віку дозволяє вирішити *основну суперечність* розвитку: суперечність між тим, що дитина протягом даного періоду генези буття покликана освоїти способи дії із предметами, проте носієм цих способів є дорослий.

Становлення предметних дій відбувається шляхом освоєння дітьми зразків використання речей утилітарного призначення (ложка, чашка, гребінець та ін.), у грі із дидактичними іграшками (конструктори, мозаїка, пірамідки та ін.) і у процесуальній грі із сюжетними іграшками [24, с.23]. Формування предметних дій невіддільне від спілкування дитини із дорослим, що на даному етапі психічного розвитку дитини виступає як ситуативно-ділове спілкування.

Згідно із дослідженнями Д.Б.Ельконіна, предметні дії дитини розвиваються у двох напрямках:

- перехід від спільного із дорослим використання предмета до самостійного, що призводить до виділення дорослого як зразка для наслідування;
- розвиток засобів і способів орієнтування самої дитини в умовах виконання предметної дії.

Дитина раннього віку надзвичайно діяльна: за сприйманням дитини завжди слідує дія (все, що дитина бачить, вона хоче торкнутися руками). Кожний предмет має для дитини афективну валентність (подобається, приваблює або не подобається, викликає відразу) і відповідним чином провокує її до дій, спрямовує. Сприймання дитиною навколишньої дійсності є афективно забарвленим, емоційні реакції дитини 1–3-х років виявляються переважно під час наочного сприймання того об'єкта, до якого афект спрямований

При виконанні предметно-маніпулятивної діяльності дитина починає порівнювати свої дії із діями дорослого, починає упізнавати у своїх діях дії дорослого і називати себе іменем дорослого. Це визначає зміст спілкування дитини і дорослого з приводу предметних дій. Дитина не грається, а маніпулює предметами, зосереджуючись на самих діях з ними.



Перенесення дій сприяє відділенню дитини від дорослого, порівнянню себе із дорослим, ототожненню себе із дорослим [18, с.217]. В результаті переходу дії від спільної до самостійної за дорослим зберігається контроль і оцінка дій, що виконуються дитиною.

В межах предметної діяльності зароджуються нові види – гра і продуктивні види діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання).

Психологічно особливим класом предметів для дитини є *іграшки*, котрі відіграють значну роль у процесі оволодіння предметними діями поряд із знаряддями дій. Іграшка є предметом, що моделює певний предмет дорослого світу і здійснює схематизацію дії. Разом з тим призначенням іграшок є втілення, «опредмечення» дитячих фантазій. Загалом, дитяче мислення характеризується *анімізмом* (Ж.Піаже) – схильністю наділяти неживі предмети душею, внутрішньою силою і здатністю до самостійного втаємниченого життя [19, с.49], що спричиняє фантазування дітей із участю іграшок.

Дітям раннього дитинства доступні *процесуальні ігри* («предметні» ігри у термінології Д.Б.Ельконіна), що зорієнтовані на оволодіння значеннями предметів навколишнього світу за посередництвом умовних дій із іграшкою-персонажем. За допомогою реалістичних іграшок (таких, що мають схожість із людьми, тваринами, предметами побуту і знаряддями праці) дитина відтворює звичні дії дорослих: вкладає іграшки спати, купає або годує ляльку, будує із кубиків, катає авто.

Етапи розвитку процесуальної гри:

- 1) наслідування окремих ігрових дій дорослого у спільній із ним грі, зародження інтересу до гри;
- 2) самостійні спроби відтворити дії дорослих, що відзначаються логічною непослідовністю відображуваних подій, епізодичністю, короткочасністю;
- 3) поступове вибудовування ланцюжків логічно пов'язаних дій;
- 4) посилення ігрової мотивації, збільшення кількості іграшок, що використовуються у грі, розширення сюжетного діапазону гри, ускладнення структури ігрових дій;
- 5) розуміння смислу використання предметів-замісників у спільній грі із дорослими; самостійне використання предметів-замісників;
- 6) творче опрацювання спільного й індивідуального досвіду життя дитини, що виявляється у самостійному виборі сюжетів, іграшок, предметів-замісників, поява оригінальних дій і заміщень;

7) долучення до гри мовлення у його пояснювальній і плануючій функціях; поява елементів рольової поведінки у грі [24, с.66].

У іграх із предметами розвиваються наочно-образне мислення дитини, уява, мовлення, сфера довільності.

Новоутворення раннього дитинства

У ранньому віці дитина досягає помітних успіхів у сфері довільності: виконуючи щоразу більше поступово ускладнюваних дій із предметами, малята вправляються у координації рухів. Повторення дій дорослого розвиває підпорядкованість дій меті. Оволодіваючи активним мовленням, дитина далі і сама визначає мету своїх дій відповідним словом – така дія стає усвідомлюваною. Виконуючи дії, малюк вчиться долати труднощі, поведінка стає все більш контрольованою, менш імпульсивною.

Розширення предметного поля спілкування дитини із дорослими спричиняє помітні зміни в емоційній сфері, пов'язані із розвитком самостійності дитини і освоєнням нею мовленнєвих засобів взаємодії. У виявленні дитиною емоцій поступово послаблюється елемент мимовільного наслідування, емоційні реакції все більше узгоджуються із діями і станами дитини. Взаємодія із дорослими сприяє розвитку соціальних емоцій дитини, що проявляються у ставленні до людей. Читання казок, віршів, оповідань, розмови із дорослими активують у малят розвиток інтелектуальних та моральних емоційних переживань.

Особистісний розвиток дитини раннього віку відбувається на основі системи базових потреб (Рис.8.).

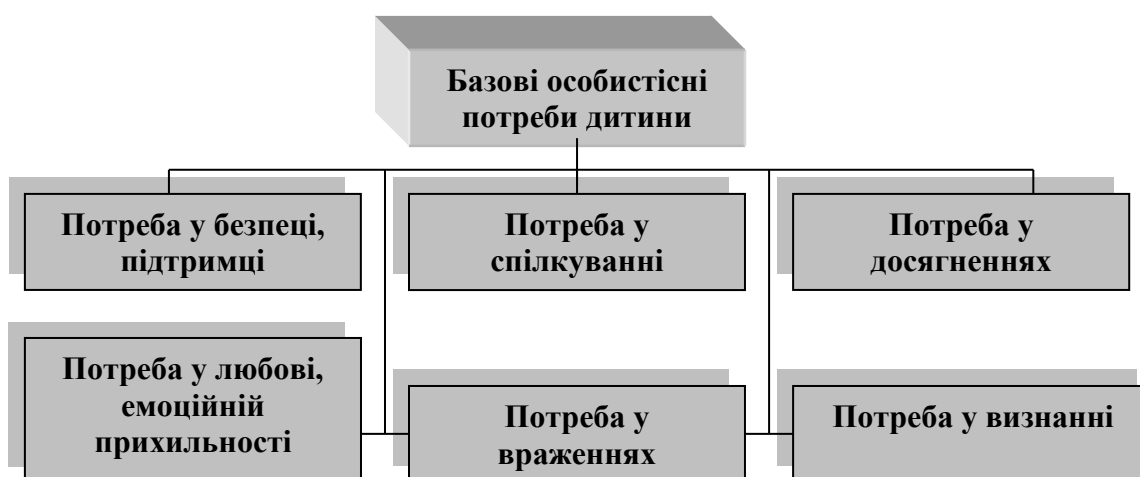


Рис. 8. – Базові особистісні потреби дитини раннього (переддошкільного) віку (за А.О.Реаном)

Форматування потреб дитини зумовлює означення центральних новоутворень (табл.9) у психічному розвитку.

Новоутворення раннього віку (1–3 роки)

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Сенсорно-перцептивна сфера	Оволодіння рецептивними і предметними (орудійними) діями. Засвоєння сенсорних еталонів (форми, колір, величини, звуки). Розрізнення об'єктів за умовою, групування за завданням (функція відображення)
Пам'ять	Активне сприймання-впізнавання-відтворення матеріалу. Мимовільна пам'ять. Домінування рухової і емоційної пам'яті. Розвиток словесно-сислової, образної пам'яті
Увага	Поява довільної уваги. Розширення кола об'єктів зосередження
Мовлення і мислення	Формування активного мовлення. Розвиток комунікативної, узагальнюючої та регулювальної функції мовлення Наочно-дійове мислення. Виникнення наочно-образного мислення. Поява можливості мовленнєвого планування. Початок формування знаково-символічної функції свідомості і внутрішнього плану дій. Здатність навчатися за взірцями і інструкціями
Психосоціальний розвиток	
Структура особистості	Потреба в самостійності і самоуправлінні. Формування базових рис характеру. Афективне сприймання об'єктів і ситуацій. Почуття любові, співчуття, прив'язаність до близьких дорослих людей
Свідомість і самосвідомість	Смислова і системна будова свідомості (свідомість у власному сенсі слова). Відокремлення себе від своїх дій, усвідомлення своїх бажань. Прояви цілепокладання і цілеспрямованості. Гордість за власні досягнення
Навички міжособистісної взаємодії	Імітація дій (ігрова і наслідувальна), повторення речень і сюжетних дій (функція імітування). Формування ситуативно-ділового і поза ситуативно-пізнавального спілкування

Центральною лінією психічного розвитку дитини раннього віку є *розвиток мовлення* як засобу спілкування, засобу розуміння мовлення оточення, що суттєво змінює ставлення дитини до соціального середовища. Мовлення є основою активного психічного розвитку в період раннього дитинства (що є сенситивним періодом саме розвитку мови і мовлення) і передумовою інтенсивного розвитку сприймання і мислення. Разом із мовленням для дитини розпочинається осмислення і усвідомлення навколишньої дійсності. Розвиток мовлення дитини протягом раннього дитинства відбувається у двох напрямках: удосконалення розуміння мовлення дорослих і формування власного активного мовлення [8, с.61].

Основні *тенденції розвитку мовлення* дитини раннього віку:

- пасивне мовлення у розвитку випереджає активне: запас пасивного мовлення впливає на збагачення активного словника (розуміння слів-вказівок, слів-назв, розуміння інструкцій і доручень, розуміння розповідей (контекстного мовлення));
- перше мовне «відкриття», описане В.Штерном: дитина відкриває, що кожний предмет має свою назву;
- розвиток фазичної (слово) і семічної (речення) сторін мови: спостерігається феномен однослівного речення;
- друге мовне «відкриття», описане К. Блером: відкриття флективної природи мови (зв'язок слів між собою у реченні), граматичної структури мовлення;
- перехід від багатозначності дитячих слів до перших функціональних узагальнень на підставі практичних дій (Н.Х.Швачкін);
- фонематичний слух випереджає розвиток артикуляції: дитина спочатку вчиться правильно слухати мовлення, а потім – правильно говорити;
- засвоюється синтаксична структура мовлення, основні конструкції (словосполучення, речення);
- розвиваються функції мовлення: відбувається перехід від індикативної (вказівної) до номінативної (означувальної) функції мовлення [17, с.218–220].

Центральним новоутворенням раннього дитинства Л.С.Виготський називає виникнення свідомості як структурного елементу системи узагальненого (осмисленого) ставлення дитини до світу і до себе. У дитини з'являються особисті дії і усвідомлення себе як окремого активного суб'єкта. У три роки поведінка дитини починає мотивуватися не лише змістом ситуації, в межах якої діє дитина, але й стосунками із іншими людьми. З'являються вчинки із проявом «Я» дитини.

Криза 3-х років

Усвідомлення власної суб'єктності («Я») і поява особових дій спричиняють прояв нового рівня у розвитку – *кризи 3-х років*, що має відносно короткий термін розгортання (триває від 2,5 до 3,5 років).

Процес переходу дітей даного віку на новий ступінь психічного розвитку пов'язаний із вирішенням накопичених суперечностей між укладеними у малят формами взаємовідносин із близьким оточенням і власними фізичними та психічними можливостями й домаганнями. Суперечності даного типу обумовлюють прояви об'єктивної, нормативної кризи розвитку, що супроводжується різкою і кардинальною перебудовою вже усталених особистісних новоутворень дітей і становленням нових (переважно позитивних) рис свідомості і особистісних конструктів, а також переходом до нового типу взаємовідносин із оточенням [24, с.28].

У перебігу кризи здійснюється психічне відділення дитини від дорослої людини, руйнування старої системи соціальних стосунків, виділення власного «Я» дитини. Дитина починає розрізняти (і протиставляти) свої самостійні дії та спільні дії із дорослим. Саме тому кризу 3-х років часто називають *кризою «Я сам»*. Феномен «Я сам» означає виокремлення дитиною себе із навколишнього світу: світ дитячого життя із обмеженого предметами перетворюється на світ дорослих людей, внаслідок чого виникає *криза соціальних стосунків* (Д.Б.Ельконін).



Вперше криза 3-х років була проаналізована Ельзою Келер (E.Kohler) – (1879–1940) – австрійським психологом, педагогом-реформатором, яка оприлюднила результати кандидатської дисертації (була захищена у Відні під керівництвом Карла Бюлера) у монографії «Про особистість 3-річної дитини».

Інтерпретуючи особистісні властивості і поведінкові модуси трирічної дитини, Е.Келер виділила *негативний симптомокомплекс* кризи («семизір'я»):

- 1) негативізм – негативна реакція (заперечення) на вимоги або прохання дорослого, прагнення все робити навпаки, всупереч проханням і вимогам дорослих;
- 2) впертість як заперечна афективна реакція на заборону, мотивом якої є реакція дитини на власні рішення, від яких вона не бажає відмовлятися;
- 3) непокірність – негативна безособова реакція проти встановлених для дитини норм поведінки;
- 4) свавілля як гіпертрофована тенденція до самостійності (навіть у справах, у яких дитині не вистачає умінь);
- 5) обезцінювання норм і правил у поведінці, знецінення особистості дорослих (використання лайливих слів на адресу батьків, відмова від спілкування із ними; подібний негативізм може переноситися дитиною на улюблені іграшки);
- 6) бунтарство (протест-бунт) проти авторитарного виховання, надмірної опіки дорослих;
- 7) прагнення до деспотизму (зазвичай через ревності).

Разом з тим, загострення стосунків із близькими дорослими не є обов'язковим атрибутом кризової фази розвитку дитини раннього віку.

Приблизно у 1/3 малят проходження даного етапу розвитку не пов'язане із кризовими поведінковими реакціями. У виникненні негативного симптомокомплексу кризи немало роль відіграють сімейно-емоційна депривація, помилки виховання, прагнення дорослих подавити особистісну ініціативу дитини. Нерідко це спричиняє початок невротичного розвитку особистості [24, с.28].

Криза 3-х років – це складний, проте нормативний період у житті дитини, яка намагається оволодіти новими (більш досконалішими) формами поведінки і потребує допомоги дорослих на нелегкому шляху самопізнання (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, Л.Ф.Обухова). У дослідженнях вітчизняних науковців (Т.В.Гуськова, В.М.Поліщук) наголошується на існуванні *позитивного симптомокомплексу* кризи 3-х років:

- почуття гордості за власні досягнення як основа розвитку домагань дитини, цілепокладання;
- усвідомлення власного «Я» як основа розвитку самосвідомості;
- розвиток уяви як основа розвитку пам'яті і мислення, особистісного становлення («очищення»), що особливо підкреслює чистоту дитячих взаємин, чутливе сприймання дитиною негативних проявів соціальної дійсності, передусім у сім'ї [20, с.135–136].

Л.С.Виготський кризу 3-х років назвав *кризою стосунків*.

Причини кризи полягають у зіткненні (у внутрішньому плані дитини) потреби діяти самостійно і потреби відповідати вимогам дорослого, суперечності між «хочу» і «можу» (Л.І.Божович).

Новоутворення кризи 3-х років:

- свідомість «Я і світ»;
- система «Я»;
- поява особистої дії і почуття «Я сам»;
- усвідомлення себе як окремого активного суб'єкта – форма особистої свідомості «Я – сам»;
- гордість за досягнення;
- потреба у самоствердженні;
- обособлення (відокремлення) себе від оточуючих;
- порівняння себе з іншими людьми;
- емоційна завищена самооцінка.

Змінення соціальної позиції дитини, зростання її самостійності і активності зумовлюють необхідність своєчасного переструктурування дорослими своїх стосунків із дитиною. Не слід переоцінювати здатність дитиною раннього віку до контролю поведінки, яка ще тільки формується і залежить від послідовності виховного впливу дорослих

Культурно знайденою і закріпленою формою подолання кризи переходу дитини від раннього дитинства до дошкільного є *сюжетно-рольова гра* як особлива форма спільної життєдіяльності дитини і дорослого, символічне відтворення повноти їхнього співіснування [8, с. 66].

3.4. Психічний розвиток дитини дошкільного віку (3 – 6/7 років)

*Буває часом дивне відчуття, –
що час іде, а я собі окремо.
Мені п'ять років. Я ще дитя.
Люблю цукерки і читаю Брема.
Все щось майструю, думаю, дивлюсь,
таке мале, уперте і шалене.
Росту. Сміюсь. Нічого не боюсь...*

Ліна Костенко



Дошкільне дитинство постає у генезі буття як період навіюваності й перших гострих реакцій на несподіванки. Разом з тим воно не є етапом цілковитої залежності та пасивності. У грі, фантазіях дитина проживає справжнє життя, опановуючи різні форми творчої діяльності. Драматичний процес пізнання означає для дитини тонкощі екзистенційних вимірів буття, вона інтуїтивно відчуває несталість буттєвого ґрунту і у своїх нескінчених запитаннях відтворює прагнення до розуміння ключових завдань життєтворчості

Анатомо-фізіологічні особливості дитини дошкільного віку

У дошкільному віці відбувається уповільнення темпів приросту ваги і зросту, 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 заміна 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.

Соціальна ситуація розвитку дошкільника

Суперечність дошкільного віку, за визначенням Д.Б.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:

- 1) «Дитина – Сім'я»;
- 2) «Дитина – Вихователь»;
- 3) «Дитина – Однолітки».

Дошкільне дитинство, за визначенням *В.С.Мухіної*, є періодом оволодіння соціальним простором людських стосунків через спілкування із близькими дорослими, а також через ігрові та реальні стосунки із однолітками [14; 15].



Мухіна Валерія Сергіївна
(1935 р.н.) – психолог, педагог і філософ; доктор психологічних наук (1972), професор (1973), засновник і керівник наукової школи «Феноменологія розвитку і буття особистості». Автор знаного щоденника матері – наукового спостереження за психічним розвитком синів-близнюків від народження до 7 років (виданий у книгах «Близнюки: щоденник розвитку двох хлопчиків» (1968, 1997) та «Таїнство дитинства» (1998, 2000, 2004))

Спілкування у дошкільному віці (як вид діяльності, що має за мету привернення уваги партнера) зумовлюється пізнавальною, діловою,

особистісною мотивацією. Пізнавальні мотиви забезпечують прагнення до нових вражень, ділові опосередковують розвиток активної діяльності дитини, а особистісні – забезпечують задоволення емоційної потреби у спілкуванні із конкретним дорослим. Засоби спілкування, як наголошує М.І.Лісіна, виражають, зображують, означають зміст спілкування і можуть бути експресивно-мімічними, предметно-дієвими і мовленнєвими [13].

Етапи розвитку спілкування дитини із дорослим:

- 1) *ситуативно-особистісне*: домінує потреба у доброзичливій увазі, проявляється 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 [16, с.123–124].

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

Етапи розвитку спілкування дитини із однолітками (М.І.Лісіна):

- 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 проявлятися конкурентний початок і змагальність;
- 3) *позаситуативно-ділове спілкування* з'являється наприкінці дошкільного віку. 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 [цит. за 16, с.124–125].

Провідна діяльність дітей-дошкільників

Неможливість приєднання дитини до дорослого життя зумовлює виникнення нової провідної діяльності – *сюжетно-рольової гри* (рольової, творчої).

Гра – особлива форма діяльності, відмінними ознаками якої є виконання дій і переживання почуттів в уявному плані

Відповідно до змісту ігрової поведінки дошкільний період генези буття дитини (вік гри) умовно поділяється на три підперіоди:

- 1) молодший дошкільний вік (3 – 4 роки), протягом якого змістом гри є відтворення предметних дій людини; ігри не спрямовані на партнера або на розвиток сюжету;
- 2) середній дошкільний вік (4 – 5 років) – етап максимального розгортання рольової гри, основним змістом якої є стосунки між людьми; ігрові дії виконуються як способи регулювання соціально-рольових відносин між партнерами;
- 3) старший дошкільний вік (5 – 6/7 років) – основним змістом гри стає виконання правил згідно із обраною роллю; ігрові дії скорочуються, узагальнюються і набувають умовного характеру [24, с.24].

Ігрова поведінка досліджується різними науками – культурологією, етнографією, педагогікою, психологією, етологією та іншими. Німецький науковець К.Гросс (у дослідженні ігор тварин і людей) наголошував на функції вправлення, відпрацювання поведінкових сценаріїв у грі, що забезпечує первинне пристосування до змінних умов існування. К.Бюлер вважав, що прагнення до гри, до повторення певних дій підтримується «функціональним задоволенням» від самої діяльності. Ф.Бойтендаjk основні особливості гри пов'язував із характерними ознаками поведінки індивідів у період дорослішання: відсутністю спрямованих рухів, імпульсивністю, афективними зв'язками із оточенням, боязкістю, сором'язливістю, що за певних умов породжують гру.

У вітчизняній психології дослідженням гри приділяли увагу Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, Н.Я.Михайленко та інші вчені [21, с.123].

У дошкільному віці дітям доступні 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;
- *режисерські ігри* – особливий різновид індивідуальної гри, що вибудовується дитиною у двох планах: за себе (як режисера, котрий

моделює сюжет гри) і за іграшку, наділену певною роллю; дитина діє і говорить за іграшку, що зумовлює розвиток мовлення, мислення, уяви;

- *ігри за правилами*, в яких ролі відходять на другий план і головним є чітке дотримання правил гри.

У іграх за правилами (групових або парних) дії учасників й їхні взаємини регламентовані правилами, обов'язковими для усіх гравців. Правила гри можуть бути історично укладеними у дитячій спільноті (вони передаються від старших молодшим) або сформульованими у групі дітей для певної конкретної гри. Ігри за правилами поступово переростають у різні спортивні й інтелектуальні ігри.

- *дидактичні ігри*, котрі організуються дорослими для вирішення навчальних задач.

Гра демонструє умовність традицій, правил, дозволяє дитині бути більш гнучкою в умовах нескінченних змін, актуалізує фактор випадковості у ситуації конфронтації старих і нових норм.

Це цікаво!

У дитячих іграх часто використовуються «лічилки», традиційним призначенням яких є справедливий розподіл ролей перед початком гри. Серед лічилок дітей ХІХ–ХХ ст. певне місце займають так звані «заумні», або, у дитячій термінології, «тарабарські» лічилки, котрі складаються із слів, що не мають сенсу. Наприклад:

Ені – бені,
Рікі – дракі,
Тар – бар бур,
Марики – смаки,
Ен – бен,
Кузматен –
Бакс!

Фольклористи, які займалися аналізом таких лічилок, виявили, що більшість із них є сильно викривленими (тому що були почуті здалеку дитиною) уривками католицьких, мусульманських і навіть іудейських молитов (Г.Виноградов). Ці уривки екзотичних для дітей елементів культури дорослих добре вбудувалися у контекст субкультури дітей, які легко прилаштували (асимілювали) їх для практичних потреб дитячої спільноти.

М.В.Осоріна

(цит. за Осоріна М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб.: Питер, 1999. – С.105)

Традиційно логіка засвоєння дитиною ігрової поведінки розгортається від *процесуальної* гри через *сюжетно-рольову* гру до *гри за правилами* [24, с.65]. *Процесуальна гра* є різновидом ігрової діяльності, що формується у ранньому дитинстві; сутність процесуальної гри полягає в оволодінні значеннями предметів навколишнього світу за посередництвом умовних дій із іграшкою-персонажем. Така гра є початком у розвитку сюжетно-рольової гри дошкільників.

Сюжетно-рольова гра – самостійна діяльність дитини, що моделює життя дорослих. У процесі сюжетно-рольової гри (рольової, творчої) діти беруть на себе ролі дорослих і в узагальненій формі, у спеціально створених ігрових умовах відтворюють діяльність дорослих і стосунки між ними. Гра зумовлює орієнтування дитини у різноманітних загальних смислах людської діяльності. Ігрова роль дозволяє поєднати афективно-мотиваційну і операційно-технічну сторони діяльності. Зазвичай сюжетно-рольова гра розгортається у групі дітей, які підтримують виконання дитиною обраної для себе ролі. Змістом сюжетно-рольової гри є стосунки між людьми, що виявляються шляхом взаємного маніпулювання предметами; сюжети гри змінюються залежно від конкретних умов життя дитини і розширення її світогляду.



За визначенням Д.Б.Ельконіна, гра належить до символіко-моделюючого типу діяльності, в якому операційно-технічна сторона мінімальна, скорочені операції, предмети умовні. Проте гра надає максимальні можливості орієнтації у зовнішньому світі. Особливістю ігрової ситуації є *ігрове використання предметів*, при якому значення одного предмета переноситься на інший, і його використовують у відповідності із новим значенням (уявна ситуація); саме тому діти нерідко віддають перевагу неоформленим предметам, за якими не закріплено ніякої дії [18, с.233]. Гра є важливим джерелом розвитку свідомості дитини, довільності поведінки, особливою формою моделювання нею стосунків між дорослими, фіксованих у правилах певних ролей.

Гра забезпечує засвоєння та відтворення суспільного досвіду, унаслідок чого розвивається мислення, уява, відбувається процес соціалізації особистості. У грі формуються інші види діяльності, зокрема конструювання, малювання, ліплення, аплікації, що сприяють розвитку координації рухів, дрібної моторики рук, сенсорної сфери. Просування на шляху психічної зрілості автономізує дітей, які через ігрову діяльність продовжують удосконалювати себе у процесах праці (ділові ігри), у процесах спілкування (рольові ігри), у процесах самодіяльності (психодраматичні ігри (за Дж.Морено), у яких сценаристом, режисером і співвиконавцем виступає сама людина).

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

Новоутворення психічного розвитку

Однією із основних особливостей дошкільного періоду життя дитини є *розвиток довільності* провідних психічних процесів, що, відповідно до теорії Л.С.Виготського, пов'язаний із появою вищих психічних функцій і розвитком знакової функції свідомості. Діти засвоюють знаки (як продукт суспільного розвитку та засоби регуляції психічної діяльності) у процесі спілкування із дорослими і починають використовувати їх для управління власним психічним життям, що, у свою чергу, сприяє становленню таких суто людських психічних процесів як логічне мислення, воля, мовлення [9, с.70–71]. Відбуваються суттєві якісні зміни у психіці дитини (Табл. 10).

Таблиця 10.

Новоутворення дошкільного віку

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Відчуття і сприймання	Перцептивні та емоційні процеси диференціюються. Синтетичне сприймання простору і часу. Цілеспрямоване аналітичне сприймання. Виділення довільних дій – спостереження, розглядування, пошук
Пам'ять	Пам'ять стає домінуючою функцією (Л.С.Виготський). Початок розвитку довільної пам'яті (4-5 років), яка набуває інтелектуального характеру.
Увага	Значно зростає концентрація, обсяг і стійкість уваги. Елементи довільності і опосередкованості в управлінні увагою на основі розвитку мовлення, пізнавальних інтересів
Мовлення і мислення	Диференціація інтелектуальних і комунікативних функцій мовлення. Використання знаково-символічних засобів. Здатність діяти в розумовому плані. Наочно-образне мислення.
Уява	Засвоєння прийомів і засобів створення образів уяви. Творча уява. Поява довільної уяви і дій уяви: задум у формі наочної моделі, образ уявного об'єкту.
Психосоціальний розвиток	
Структура особистості	Ієрархія мотивів. Потреба у соціальній відповідності. Здатність до відтворення соціальних норм. Потреба у суспільно-значущій і суспільно-оціненій діяльності. Феномен емоційної децентрації; здатність до співчуття. Елементи довільного керування поведінкою
Свідомість і самосвідомість	Самосвідомість як початкова форма усвідомлення дитиною самої себе; відкриття для себе своїх переживань. Перші елементи самооцінки (самооцінка як знання своїх якостей), здатність до самооцінювання. Узагальнення переживань, пов'язаних з оцінкою. Орієнтація на загальний смисл людських відносин і дій

Діти дошкільного віку намагаються узагальнювати власний досвід, їхні міркування із асоціативних поступово перетворюються на логічні. Вони оволодівають мовленням у обсязі, необхідному для вираження потреб, думок, почуттів. Дошкільники швидкими темпами розширюють сферу мовленнєвих компетенцій (говорять повними реченнями, форматують тексти-розповіді, оволодівають правилами синтаксису, розширюють словниковий запас, засвоюють норми мовленнєвого етикету, культури мовлення), що зумовлено когнітивним і соціальним розвитком дитини. Оволодіваючи мовленням, діти асимілюють соціальні цінності і норми, такі як ввічливість, повага до старших, визнання авторитету дорослих тощо.

Це цікаво!

У віці 4–8 років діти, якщо їм не заважати, розмовляють самі із собою у дитячому садочку, на ігрових майданчиках.

Психологи називають розмову уголос із самим собою мовленням для себе, або особистим мовленням («егоцентричне мовлення» у термінології Ж.Піаже). Маленькі діти часто вимовляють слова співуче, проговорюючи те, що вони роблять у даний момент. Л.С.Виготський зазначив, що мовлення для себе часто є дзеркальним відображенням соціального мовлення дорослих, призначеним для того, щоб допомогати дитині розвивати внутрішній план мислення і управляти своєю поведінкою при виконанні певної задачі.

Дослідники (Diaz, Lowe, Manning, White, Berk & ets.) вказують на явний зв'язок між інтелектом і схильністю дітей використовувати мовлення для себе, а також якістю мовлення. Чим більш кмітливою, тямущою є дитина, тим частіше вона користується мовленням для себе і тим більш змістовним є її особисте мовлення. У процес дорослішання відбувається інтеріоризація – перехід особистого мовлення із зовнішньої форми у внутрішній план, діти менше говорять вголос і більше уваги приділяють виконанню завдань.

(цит. за Крайг Г. *Психологія розвитку* / Грэйс Крайг. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – С.386–387)

У дошкільні роки діти оволодівають *символічною репрезентацією* – здатністю заміщувати фізичні об'єкти, людей, події уявними символами, що ускладнює розумові процеси дитини, сприяє формуванню понять. Доопераційне мислення дошкільників (за Ж.Піаже) відрізняється конкретністю, незворотністю, егоцентризмом і центрацією; вони фіксують свою увагу на стані речей «тут і зараз», не враховуючи змінність предметів і явищ. Діти дошкільного віку вже володіють деякими елементарними прийомами запам'ятовування.

Період дошкільного дитинства є періодом фактичного становлення особистості і особистісних механізмів поведінки. *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 [8, с.79]. У цьому віці уже можна спостерігати переважання

осмислених дій над імпульсивними [18, с.254]. Уже у молодшому дошкільному віці дитина порівняно легко може прийняти рішення у ситуації вибору одного предмету 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 із дітьми це у першу чергу 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.

У дошкільному дитинстві дитина переходить від імпульсивної, ситуативної поведінки до особистісної, опосередкованої певними уявленнями або образом. Образ поведінки і образ результату дії стають зразками і регуляторами власної діяльності дитини. Регулювати свою поведінку дошкільнику допомагає й образ іншої людини (дорослого, інших дітей).

Важливу роль у психічному розвитку дошкільника відіграє розвиток *емоційної сфери*. Віра Кіндратівна Котирло, знаний український психолог, стверджувала, що без вирішення питань розвитку емоційної сфери неможливе адекватне розуміння загальних закономірностей формування дитячої особистості. Гармонійний розвиток у ранньому і дошкільному дитинстві з необхідністю передбачає не лише засвоєння дитиною знань, але й пробудження у неї істинно людських почуттів [12].

Емоційний розвиток дитини є важливою умовою морального розвитку особистості у період дорослішання. Адже моральна вихованість неминуче спирається на здатність людини до співпереживання, співчуття та допомоги іншому, тобто на здатність до вияву *гуманних почуттів*, котрі не дані дитині від народження і проходять тривалий шлях свого розвитку. Проте розвиток гуманних почуттів може бути забезпечений лише у тих випадках, коли вони під впливом доброзичливого ставлення педагога і близьких дорослих переживають позитивні емоції. Гуманні почуття формуються і розвиваються в процесі реальної взаємодії дитини з дорослими і ровесниками, їх розвиток тісно пов'язаний з формуванням морально-етичних уявлень дітей, становленням досвіду власної поведінки (В.К.Котирло).

Не менш важливим є формування у дитини *емоційно-ціннісного ставлення до себе* як до суб'єкта гуманних стосунків з ровесниками.

У другій половині дошкільного періода 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.

Закономірності психічного розвитку дитини раннього та дошкільного віку у сучасних соціокультурних умовах розбудови суспільства постійно залишаються у полі уваги науковців-психологів. Під керівництвом *Тамари Олександрівни Піроженко* плідно і творчо працює *лабораторія психології дошкільника* Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.



Піроженко Тамара Олександрівна – (1957 р.н.) – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України; znana дослідниця проблем психології розвитку дитини дошкільного віку. У 2004 році Т.О.Піроженко захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук, тема якої: «Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини»
Пріоритетні напрями досліджень – дитяча психологія, вікова психологія, проблеми педагогічної психології у галузі дошкільної освіти.

Т.О.Піроженко спрямовує наукову роботу у напрямку дослідження психічного розвитку дошкільників в умовах інноваційних систем виховання, напрацювання технології психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого щодо розвитку здібностей дітей.

В дослідженнях лабораторії вдало використовуються напрацювання колективу попередніх років щодо індивідуальних технологій психологічної допомоги дітям, які передбачають урахування та актуалізацію притаманних дитині суб'єктивних потенцій (психологічної самопомоги, самопідтримки, саморозвитку), співробітники продовжують традиції потужної наукової школи у галузі дитячої психології та дошкільної освіти, пов'язаної із іменем *Віри Кіндратіївни Котирло* (1931–1991). У лабораторії розроблена технологія «Психолого-педагогічне проектування взаємодії дорослого із дитиною "Радість розвитку"» (автор Т.О.Піроженко). Науковий доробок фахівців складають: Програма виховання дітей дошкільного віку «Малюк» (Т.О.Піроженко, С.О.Ладивір, І.І.Карабаєва, К.В.Карасьова, Г.В.Гуменюк, О.В.Пісарєва, Л.І.Соловйова, Т.Л.Гурковська); Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (О.О.Андрієтті, О.П.Голубович, О.П.Долинна та ін.); Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина»; Базовий компонент дошкільної освіти.

Сучасна проблематика наукових пошуків лабораторії психології дошкільника пов'язана із проблемами психологічного забезпечення розвитку здібностей дошкільників у специфічно дитячих видах діяльності (іграх, малюванні, аплікації, конструюванні, музичній та образотворчій діяльності),

із аналізом особистісного потенціалу дитини дошкільного віку у сучасному суспільстві та проблемою становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі.

У *Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова* працює відомий фахівець у галузі дошкільної освіти – *Кузьменко Віра Ульянівна* – доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій НПУ імені М.П. Драгоманова. До кола її наукових інтересів входить вивчення особливостей впливу самостійності дошкільників на становлення взаємин з однолітками (тема дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук, захищеної у 1990 році), аналіз психолого-педагогічних основ розвитку індивідуальності дитини 3–7 років (тема дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук, захищеної у 2006 році).

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. Доведіть правильність думки О.М. Леонтьєва, що у період дошкільного віку відбувається «перше народження» особистості.
12. Чому діти дошкільного віку знають правила поведінки, але все одно порушують їх?

Література до III розділу

1. Астахов В. М. Пренатальна і перинатальна психологія як складові частини психології розвитку. Проблема девіантного материнства : стан і шляхи вирішення / В. М. Астахов, І. В. Пузь // Жіночий лікар. – 2011. – №1. – С. 41 – 45.
2. Бауэр Т. Психическое развитие младенца / Томас Бауэр ; [пер. с англ. А. Б. Леоновой]. – Москва : Прогресс, 1985. – 319 с.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Анри Валлон ; [пер. с фр. Л.И.Анцыферовой.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 208 с.
4. Венгер А. Л. Ребенок в обществе : исторический кризис детства / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3 – 12.
5. Веракса Н. Е. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 3 – С. 30 – 40.
6. Выготский Л. С. Детская психология / Лев Семенович Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
7. Гроф С. За пределами мозга : Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / Станислав Гроф ; [пер. с англ. А. Андрианова и др]. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2005. – 504 с.
8. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / О. Б. Дарвиш – Москва : Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
9. Детская практическая психология : учебник / под. ред. проф. Т.Д.Марцинковской. – Москва : Гардарики, 2007. – 253 с.
10. Добряков И. В. Перинатальная психология : монография / Игорь Валерьевич Добряков. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 234 с.
11. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – Москва : Наука, 1978. – С. 248 – 264.
12. Котирло В. К. Початковий період у навчанні школярів / В. К. Котирло. – Київ : Знання, 1985. – 48 с.
13. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения : монография / Мая Ивановна Лисина; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР.– Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
14. Мухина В. С. Детская психология : учебник для студ. пед. институтов / В. С. Мухина. – Москва : Просвещение, 1985. – 326 с.
15. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. пед. институтов / В. С. Мухина. – Москва : Просвещение, 2000. – 396 с.
16. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития: учеб. пособ. / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – Москва : Флинта : МПСИ, 2008. – 216 с.

17. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб ; [пер. с англ. В. Белоусов]. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 640 с.
- 18.Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова – Москва : Тривола, 1996. – 360 с.
- 19.Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 288 с.
- 20.Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
- 21.Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Прогресс, 1982. – 440 с.
- 22.Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии – 1998. – № 6. – С. 3 – 17.
- 23.Слободчиков В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. –1996. – № 5. – С. 38 – 50.
- 24.Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С. Ю. Циркина. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 896 с.

Словник базових понять

Безумовні рефлекси (*unconditioned reflexes of newborn*) – спадково закріплена стереотипна форма реагування на біологічно значущі впливи зовнішнього світу або зміни внутрішнього середовища організму.

Дошкільний вік (*preschool age*) – період розвитку («вік гри» з 3 до 6/7 років), під час якого відбувається засвоєння основних прийомів орудійної діяльності і норм соціальної поведінки і відбувається перехід від імпульсивної і ситуативної поведінки до поведінки, опосередкованому правилами або зразками.

Егоцентризм (*egocentrism*; лат. *ego* – я / *centrum* – центр) – специфічна орієнтація людини на саму себе, її зосередженість на власних психічних проявах, нездатність чи невміння прийняти іншу точку зору.

Ігрова діяльність (*game performance*) – вид діяльності, в якій значимим є сам процес виконання ігрових дій, а не кінцевий результат. В дорослому віці набуває форм інтелектуальної, ділової чи спортивної гри.

Ієрархія мотивів (*the hierarchy of the motives*) – підпорядкування мотивів відносно один до одного, їх розташування у порядку від більш важливих до менш важливих.

Комплекс поживлення (*the complex of recovery*) – психічне новоутворення, яке виникає на 2-му місяці життя і виявляється у загальному моторному збудженні при наближенні дорослого (посмішка, вокалізація, рухові реакції). Є критерієм закінчення періоду новонародженості і нормального психічного розвитку дитини.

Криза 1 року (*the crisis of the 1 year*) – нормативна криза переходу від періоду немовляти до раннього дитинства, спричинена руйнуванням тісного емоційного зв'язку і попередньої «злитості» дитини з дорослим. Виявляється в афективних реакціях, плаксивості, впертості тощо.

Криза 3 років (*the crisis of the 3 year*) – нормативна криза переходу від періоду раннього дитинства до дошкільного віку. Це криза стосунків між дитиною і дорослим, спричинена появою нової форми самосвідомості «Я-сам» і руйнуванням старої системи соціальних відносин між ними. Виявляється у впертості, негативізмі, важковихованості, бунтарстві тощо.

Наочно-дійове мислення (*visual-active thinking*) – це вид мислення, за якого розв'язання завдань включається безпосередньо в саму діяльність, здійснюється шляхом реального перетворення ситуації та виконання рухового акту.

Наочно-образне мислення (*representational thought, eye-mindedness*) – вид мислення, що характеризується оперуванням образами сприймання і уяви, опорою на уявлення та образи.

Негативізм (*negativism*) – невмотивована поведінка людини, що виявляється в діях, навмисно протилежних вимогам і очікуванням інших індивідів або соціальних груп.

Немовлячий вік, немовлятство (*infancy, babyhood*) – період життя дитини між закінченням періоду новонародженості (появою комплексу пожвавлення) та досягненням однорічного віку.

Новонароджений (*newborn / neonate*) (у психології) – дитина з моменту народження до появи комплексу пожвавлення (5-8 тижнів).

Особистісні дії (за Д.Б. Ельконіним) (*personality action*) – вироблені самою дитиною способи дій з предметами, які знаменують перехід від імпульсивної до довільної поведінки, від простих дій до вчинків і дій, що регулюються самою дитиною.

Постнатальний період розвитку (*postnatal period of development*) (лат. *post* – після, *natalis* – той, що відноситься до народження) – період розвитку організму після народження, тобто після пологів.

Предметно-маніпулятивна діяльність (*thing-manipulation performance*) – провідна діяльність в ранньому дитинстві; діяльність дитини (система дослідницьких дій, маніпуляцій), змістом якої є предметні маніпуляції дитини дошкільного віку з предметами, спрямовані на вивчення їх функціонального призначення.

Пренатальний період розвитку (*prenatal period of development*; пренатальний – від лат. *prae* – перед, *natalis* – той, що відноситься до періоду перед народженням) – період розвитку організму до моменту пологів.

Ранній дитячий вік (*early babyish age*) – період істотних змін в анатоно-фізіологічному, психічному розвитку, спілкуванні з дорослими.

Сюжетно-рольова гра (*a theme-role play*) – провідна діяльність в дошкільному віці (А.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін), в процесі якої вони в умовних ситуаціях відтворюють діяльність і стосунки дорослих з метою засвоєння соціальних ролей і вироблення навичок спілкування.

IV. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА (6/7 – 9 РОКІВ)

4.1. Готовність до школи

Думок у дітей не менше,
і вони не бідніші й не гірші, ніж у дорослих,
тільки вони інші...
Тому нам так складно знайти із дітьми
спільну мову,
тому немає більш складного мистецтва,
ніж уміння говорити із ними.
Я.Корчак



Молодший шкільний вік – особливий період дитячого психічного розвитку (зрілого дитинства), який триває від 6/7 років до 10/11 років і відповідає періоду початкової освіти у сучасній школі. У цьому віці відбувається зміння образу і стилю життя: нові вимоги відповідно до нової соціальної (статусної) ролі – учня, принципово новий вид діяльності – навчання (основою якого є пізнавальний інтерес).

Це період набуття нових і удосконалення наявних навичок – від читання і писання до гри у футбол, плавання, гімнастики, танців, катання на велосипеді тощо. Центром зосередження зусиль дитиною є випробовування себе, прийняття і вирішення складних задач, що постають перед школярем як внаслідок виклику самому собі, так і в результаті впливів ззовні (Г.Крайг), від оточення.

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.

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 в повздовжному і поперечному розмірах, що інколи може супроводжуватися больовими відчуттями). Центр тяжіння тіла поступово зміщується в область тазу. Відбувається втрата молочних зубів (починаючи із 6/7 років діти втрачають 20 молочних зубів) і поступова заміна їх постійними.

Активно розвивається у дітей молодшого шкільного віку м'язова система, що сприяє нарощуванню фізичної сили, витривалості, вправності і швидкості рухів. Спостерігається зменшення підшкірного жирового прошарку (особливо у хлопчиків), м'язи збільшуються по довжині, ширині і товщині. Дрібні м'язи (зокрема, дрібні м'язи руки) розвиваються повільніше, що призводить до проблем регулюванні рухів малої моторики: писання у межах рядка, координація рухів при малюванні тощо. Удосконалення навичок володіння своїм тілом, котре розвивається у дітей протягом даного періоду генези буття, наділяє їх почуттям «Я можу» і дозволяє гідно оцінювати себе, що, як наголошує Г.Крайг, є безумовно важливим для психічного здоров'я. Крім того, здатність добре володіти своїм тілом сприяє визнанню дитини однолітками. Незграбних, із поганою координацією дітей часто не приймають до групових ігор і занять, і вони можуть відчувати себе аутсайдерами [10, с.463].

У молодшому шкільному віці продовжується розвиток нервової системи, котрій властива висока пластичність, що дозволяє мобільно реагувати на впливи середовища, швидко змінювати поведінку згідно із вимогами дорослих. Змінюється співвідношення між збудженням і гальмуванням на користь останнього, хоча збудження продовжує переважати (діти є імпульсивними, відзначаються високим рівнем рухового неспокою). Вага мозку першокласника наближується до ваги мозку дорослої людини: до 8 років мозок дитини складає 90% від розміру мозку дорослого [10, с.461].

Невеликий стрибок відбувається у збільшенні переднього мозку, більш ефективним стає функціонування лобних долей кори головного мозку. Лобні долі збільшуються у розмірах за рахунок безперервної диференціації нервових волокон, що створює можливості для цілеспрямованої вольової поведінки, планування і виконання програми дій. 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.

Зростає роль другої сигнальної системи (а отже і мовлення) в утворенні тимчасових нервових зв'язків, у аналізі і синтезі вражень від сприймання зовнішнього світу, у формуванні динамічних стереотипів.

Анатомо-фізіологічні особливості розвитку молодшого школяра створюють передумови формування готовності до навчання. Разом з тим причиною порушень фізичного здоров'я дитини протягом навчання у початковій школі можуть стати малорухливий образ життя і неправильне

харчування, тому необхідно сприяти залученню дітей до щоденних занять фізкультурою й участі в інших видах фізичної активності.

Психологічні проблеми навчання дітей 6-річного віку

Аналіз вікових особливостей розвитку дитини у контексті психологічних досліджень (Д.Б.Ельконін, Н.І.Гуткіна) 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. Тому, як наголошує Н.І.Гуткіна, діти-шестирічки, починаючи навчатися у школі, все одно залишаються дітьми дошкільного віку із притаманними їм особливостями і закономірностями психічного розвитку [5, с.8].

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

- виражена внутрішня позиція школяра виникає не раніше 7 років (Л.І.Божович, Н.Г.Морозова, Л.С.Славіна, Н.І.Гуткіна);
- гра залишається провідною діяльністю, що не вичерпала себе як джерело зон ближнього розвитку [5, с.8–11];
- привабливими є зовнішні атрибути шкільного навчання (шкільне приладдя, портфель), що зменшують усвідомлення того, що навчання є складною і необхідною працею;
- недостатня сформованість пізнавальних процесів (ступінь їх узагальненості й інтеріоризованості), що актуалізує проблему диференційованого підходу [7, с.81];
- 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 [18, с.140–144].

Аналіз особистісного потенціалу дитини потребує також урахування індивідуальних особливостей і якостей особистості. В цілому ж організація навчальної діяльності дітей 6 років має відбуватися із урахуванням психологічних особливостей розвитку дітей 6-річного (згідно із теорією стадіальності психічного розвитку – дошкільного), а не молодшого шкільного віку.

В даному контексті актуальною є проблема психологічної готовності до школи.

Психологічна готовність до навчання у школі

Успішність психічного розвитку особистості дитини, ефективність її навчання значною мірою залежить від урахування

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

Для психології дана проблема не нова. У зарубіжних дослідженнях вона відображена у роботах, що вивчають шкільну зрілість дітей (Х.Гетцер, А.Керн, Дж.Йєрасик та ін.) та рівень інтелектуального розвитку дитини дошкільного віку.

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;
- здатність виконувати роль учня у ситуації шкільного навчання [цит. за 5, с.14].

У вітчизняній психології опрацювання проблеми готовності до шкільного навчання представлена у працях Л.І.Божович, Д.Б.Ельконіна, В.К.Котирло, Н.Г.Салміної, В.Д.Шадрікова, Н.І.Гуткіної та ін.

<p>Готовність до навчання у школі – складне утворення, необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини, що забезпечує успішність виконання учбової діяльності у групі однолітків</p>
--

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 (І.В.Забігайлова, В.К.Котирло, Є.Є.Кравцова, Н.Ф.Гализіна);
- рівень володіння засобами, передусім – знаково-символічними (Д.Б.Ельконін, Н.Г.Салміна);
- рівень сформованості позаситуативно-особистісного спілкування (Є.Є.Кравцова, М.І.Лісіна, Н.Г.Салміна);
- вміння враховувати позицію іншої людини (Д.Б.Ельконін);
- здатність до узгоджених дій із урахуванням позиції іншого – дорослого та однолітків (Г.А.Цукерман);
- «внутрішня позиція школяра» (Л.І.Божович);
- здатність до підкорення правилам і вимогам дорослого (Д.Б.Ельконін, Є.М.Бохорський).

Л.І.Божович у складному комплексі якостей, з яких формується готовність до школи, виділяє два компоненти:

- 1) *особистісна готовність*, що характеризується рівнем розвитку мотиваційної сфери, сприйняттям власної соціальної позиції школяра, позитивним ставленням до вчителя, однолітків і до себе, а також достатнім рівнем розвитку довірливої поведінки;
- 2) *інтелектуальна готовність*, що визначається необхідним рівнем розвитку пізнавальної сфери [1].

Особистісна готовність до навчання може бути означена як комплекс психічних якостей, необхідних дитині для успішного початку навчання у школі. Основними компонентами особистісної готовності до школи є такі:

- мотиваційна готовність;
- вольова готовність – достатньо високий рівень розвитку *сфери довільності*, що проявляється при виконанні вимог вчителя, конкретних правил і при роботі за зразком.
- соціальна (або моральна [20, с.35–36]) готовність: сформованість тих властивостей, що забезпечують встановлення конструктивних взаємин із дорослими і однолітками, входження у життя класу, виконання спільної діяльності.

Особистісна готовність до навчання у школі пов'язана із формуванням *внутрішньої позиції школяра* – психічного новоутворення, що характеризує нове ставлення дитини до соціального середовища і виникає при поєднанні пізнавальної потреби і 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 учбова діяльність передбачає також сформованість адекватної самооцінки і диференційованого ставлення дитини до власних дій.

Соціально-психологічні компоненти готовності характеризують засвоєння *позаситуативно-особистісної форми спілкування* із дорослими і перш за все – вчителем (М.І.Лісіна). Вчитель має стати авторитетом, зразком для наслідування, що полегшує процес спілкування на уроці: виключаються

емоційні контакти, регламентуються теми розмов, усвідомлюється умовність навчального спілкування. При спілкуванні з іншими дітьми першокласники повинні враховувати, що учбова діяльність по суті є діяльністю колективною тому спілкування-змагання має перерости у спілкування-співробітництво. Взаємини дітей із однолітками є досить точним показником рівня психологічного благополуччя у майбутньому.



Інтелектуальна (розумова) **готовність** – наявність певних умінь, навичок, рівня розвитку пізнавальних процесів – 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;
- здатність розподіляти і концентрувати увагу;
- ступінь узагальненості мисленнєвих операцій: здатність виконувати аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікації тощо);
- послаблення ролі фантазії;
- довільне запам'ятовування.

Окрім того, на думку А.Усової, дитина мусить мати високий рівень *научуваності* – вміння виокремити навчальне завдання та перетворити його на самостійну мету пізнавальної діяльності. Це передбачає розвиток допитливості, спостережливості, здатності дивуватися та шукати причини виявлення новизни. [цит. за 19, с.162].

Проблема готовності дитини до шкільного навчання – це значною мірою проблема соціальної зрілості, що може полегшити адаптацію дитини до умов шкільного навчання. Готовність до шкільного навчання передбачає, що дитина вже оволоділа (або знаходиться у процесі оволодіння) знаннями, уміннями, навичками та іншими необхідними для освоєння шкільної програми поведінковими характеристиками [20, с.36].

Проблема адаптації дитини до шкільного навчання

При вступі до школи умови життя дитини змінюються. З перших днів в ролі учня дитина зустрічається із численими 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 навчання).

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 протягом 4–7 тижнів) у таких сферах:

- 1) засвоєння правил режиму: обов'язків школяра, своєчасність приходу на заняття, дотримання розпорядку дня, виконання домашнього завдання;
- 2) засвоєння правил взаємодії із однолітками: недостатньо розвинені навички спілкування і здатності взаємодіяти із іншими дітьми;
- 3) засвоєння правил взаємодії із учителем (дорослим): неадекватне сприймання ситуації уроку, нерозуміння істинного сенсу роботи вчителя, його професійної ролі (порівняно із вихователем дошкільного закладу);
- 4) 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;
- 5) специфічне ставлення дитини до самої себе, до своїх здібностей, до своєї діяльності, її результатів: неадекватно висока самооцінка викликає неправильну реакцію на зауваження вчителя [3, с.9].

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), нерівноваженість нервової системи, акцентуацій характеру тощо;
- несформованість навчальної мотивації, байдужість, низький рівень розвитку пізнавальних інтересів;
- невміння взаємодіяти із однолітками, конфліктність.

4.2. Криза 7 років

Проблема вікової специфіки розвитку дитини у кризовий період 7 років на основі аналізу наукової спадщини П.П.Блонського конкретизована Л.С.Виготським, який характеризує поведінку дітей цього віку як неприродну, манірну, дивну, немотивовану. Л.С.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 [4, с.377].

Аналізуючи проблему кризи 7 років, Л.С.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. «Втрата безпосередності» як важливе явище вікового розвитку, за Л.С.Виготським, є лише однією із багатьох змін, що відбуваються в цьому віці: «...негативний зміст розвитку у переламних періодах – лише зворотна, або тіньова сторона позитивних змін особистості, що складає головний і основний зміст будь-якого кризового періоду» [4, с.253]. Важковиховуваність дитини молодшого шкільного віку виявляється переважно у звичних ситуаціях, у взаєминах із близькими (дорослими) родичами; полягає в ігноруванні звичних вимог і правил і носить характер уникнення конфлікту.

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

- *довільність поведінки*, що спричиняється появою позаситуаційної поведінки, звільненням від влади емоцій;
- виникнення *осмисленого орієнтування* у власних переживаннях, рефлексія внутрішнього життя (зокрема, дитина може прогнозувати свій успіх або неуспіх відповідно до власних можливостей).

«Такі новоутворення, як самолюбство, самооцінка залишаються, а симптоми кризи (манірність, кривляння) швидкоминучі...завдяки тому, що виникає диференціація внутрішнього і зовнішнього, що вперше виникає смислове переживання...», – наголошує Л.С.Виготський [4, с.380].

Л.І. Божович негативні ознаки поведінки дитини у період переживання кризи пов'язує із насильним пригніченням нових особистісних потреб соціальними вимогами. Для кризи 7 років, вважає Л.І.Божович, характерна депривація двох проблем – у знаннях і соціальних відносинах, що виявляються у становленні внутрішньої позиції школяра [цит. за 17, с.37].

За визначенням Л.І.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 учбової діяльності.

За О.М.Леонтьєвим, основна *суперечність кризи 7 років* полягає у невідповідності між старим способом життя і новими можливостями дитини, які вже випередили його. О.М.Леонтьєв наголошував, що на кризовому етапі 6–7 років відбувається «психологічна дискредитація» мотивів попередньої ігрової діяльності, виникають мотиви нової форми діяльності – навчання – як основної тепер лінії психічного розвитку.

Узагальнюючи наукові дослідження проблеми кризи 7 років, В.М.Поліщук у структурі симптомокомплексу кризи вирізняє дві групи ознак: позитивний і негативний вектори виявлення.

1) *Позитивний симптомокомплекс:*

- домагання ролі дорослого, усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності;
- переживання власних успіхів та невдач, почуття гордості за власні досягнення, почуття обов'язку;
- уміння співпереживати,
- уміння співпрацювати з дорослими як основний чинник соціалізації дітей;
- вияви дитячої безпосередності: пустотливість, примхливість, кривляння, ябедництво, манірність.

2) *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) [17, с.72].

В цілому 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);
- перехід від емоцій до почуттів (виникнення в сфері емоцій особливого класа вищих соціальних емоцій – почуттів).

Водночас, прослідковується загальна для усіх перехідних періодів емоційна нестійкість.

У молодшому шкільному віці уперше виникає емоційно-сміслова орієнтувальна основа вчинку.

4.3. Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра

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 [16, с.255]. 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 психічного розвитку 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 (Рис.9) визначається диференціацією системи «Дитина – Дорослий» і первинним домінуванням вектору системи «Дитина – Учитель» [16, с.261], яка стає центром життя дитини, починає визначати ставлення дитини до батьків та однолітків (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, І.С.Славіна).

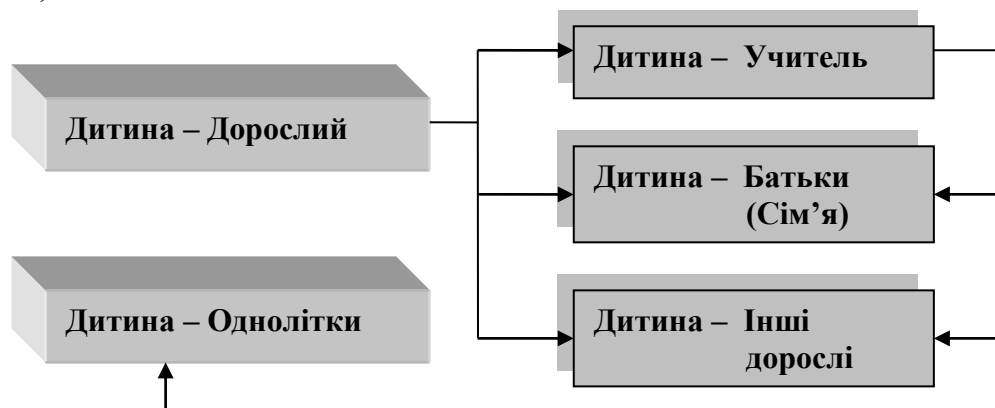


Рис.9. – **Схема системи соціальної ситуації розвитку молодшого школяра**

Вперше стосунки «Дитина – Учитель» в узагальненому вигляді набуває ознак стосунків системи «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 учбових 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. Крім того у навчальній діяльності відбувається оцінювання школяра іншими дітьми і становлення самооцінки [18, с.141].

Набувають значущості для дитини молодшого шкільного віку стосунки із друзями. Розвиток уявлень дитини про дружбу змінюється поетапно паралельно із розвитком рольових навичок (W.Damon, R.Selman). Для дітей 5 – 7 років друзі – це товариші для ігор, яких дитина зустрічає частіше за інших (сусіди, однокласники); вони «хороші», «з ними весело». Такі дружні стосунки не є постійними, діти їх легко розпочинають і легко припиняють. Починаючи із 8 років молодші школярі розуміють дружбу як стосунки, що виходять за межі одномоментної, нетривалої взаємодії, а друзів розглядають як тих, з ким вони співпрацюють, обмінюються послугами, діляться. Важливими складовими дружби є також взаємна довіра, спільні інтереси, готовність відгукнутися на прохання про допомогу [15, с.435–436].

4.5. Провідна діяльність та центральні новоутворення вікового періоду

Динаміка провідної діяльності у молодшому шкільному віці спрямована від рольової гри із елементами учіння – до учбової 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 *учбова діяльність*.

Учбова діяльність (суб'єкт – учень) є важливою складовою *навчання* – спільної діяльності вчителя та учнів, спеціального процесу передання і організації знань та формування на їх основі пізнавальної картини світу.

У діяльнісному контексті (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, А.К.Маркова, І.О.Зимня) *учбова діяльність* – діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвиток у процесі розв'язання учбових задач, поставлених вчителем, і за посередництвом учбових дій [8, с.251]. За визначенням І.О.Зимньої [8, с.251–252] *учбова діяльність* є специфічним видом діяльності. Вона спрямована на самого учня як її суб'єкта у плані вдосконалення, розвитку, формування його особистості завдяки усвідомлюваному, цілеспрямованому присвоєнню ним суспільного досвіду у різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності. Діяльність учня спрямована на засвоєння глибоких системних знань, що є засобами цієї діяльності, і адекватне та творче застосування цих засобів у різних ситуаціях.

Основні характеристики учбової діяльності [8, с.252–253]:

- *учбова діяльність* спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання учбових задач;
- у процесі *учбової діяльності* засвоюються загальні способи дій і наукові поняття;
- загальні способи дій випереджають розв'язання задачі, відбувається сходження від загального до окремого (за І.І.Львовим);
- *учбова діяльність* призводить до змін у самому суб'єкті – учневі (Д.Б.Ельконін);
- у процесі *учбової 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 учбової діяльності* І.О.Зимня [8, с.256–257] називає такі:

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

Структура учбової діяльності (мета, *учбові ситуації* і *учбові дії* та

операції) складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її здійснювати, виробляючи перші вміння вчитися.

Молодший школяр у процесі учбової діяльності *повинен навчитися*:

- приймати та самостійно ставити учбові задачі;
- знаходити способи рішення учбових 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 (В.В.Давидов, Н.В.Репкіна, В.І.Слободчиков то ін.).

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 учбових 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.

В цілому положення про те, що внутрішня мотивація учіння (пізнавальні інтереси, зацікавленість у навчанні) є найбільш успішною і призводить до найкращих результатів у психології є аксіоматичною. Навчальні успіхи учнів початкової школи великою мірою визначаються їхнім ставленням до школи, до учіння, тобто внутрішніми спонуканнями (мотивами). В 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 (Табл.11).

Таблиця 11.

Класифікація мотивів учіння (за А.К.Марковою).

Безпосередньо-спонукальні мотиви	Перспективно-спонукальні мотиви	Інтелектуально-спонукальні мотиви
<p><i>Засновані на емоційних проявах особистості :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - яскравість, новизна, - привабливість особистості педагога, - бажання отримати винагороду, схвалення, - боязнь отримати негативну оцінку, - небажання бути об'єктом обговорення у класі 	<p><i>Засновані на розумінні значущості знань взагалі і учбового предмету зокрема:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - прикладний характер знань, - пов'язування навчального предмета із майбутньою самостійною діяльністю, - розвинене почуття обов'язку, відповідальності, - очікування у перспективі отримання винагороди 	<p><i>Засновані на отриманні задоволення від самого процесу пізнання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - інтерес до знань, допитливість, - прагнення розширити свій культурний рівень, - захопленість самим процесом розв'язання навчально-пізнавальних задач

А.К.Маркова відзначає, що учбово-пізнавальні мотиви формуються у ході самої учбової діяльності, тому важливими є особливості її організації.

Успішність навчання у початковій школі, як зазначала В.К.Котирло, визначається *пізнавальною спрямованістю*, яка формується у дітей ще у дошкільному віці на основі властивої їм допитливості, проте її ступінь розвитку не у всіх дітей однакова. Тому не у всіх дітей формується пізнавальне ставлення до навколишньої дійсності, яке б викликало бажання вчитися. Причиною цього, зокрема, є недостатня увага дорослих до потреб дітей. Одні учні перевантажені інформацією, яку звикли більше споживати, ніж здобувати, в інших – відсутній смак до нового, бо свого часу вогник допитливості не був у них підтриманий. Учбова діяльність цих дітей позбавлена інтересу і спонукається лише такими зовнішніми мотивами, як підкорення авторитету вчителя (та/ або батьків), звичка виконувати вимоги дорослих, наслідувати ровесників тощо. Ці діти вирізняються серед однолітків нестійкістю уваги під час пояснення вчителем навчального матеріалу, швидкозмінною реакцією на його новизну, намаганням уникнути нових завдань. Роботу з такими дітьми, на думку В.К.Котирло [9], учитель має починати із пробудження інтересу до знань, розвитку у них пізнавальної активності.

Це цікаво!

Труднощі широкої категорії дітей у навчанні часто означають (категоризують) терміном «**нездатність до навчання**». У сучасних школах нездатними до навчання часто називають дітей із нормальним розумовим розвитком, без сенсорних і моторних відхилень, які, попри все, вимагають особливої до себе уваги вчителя (та/ або батьків).

Таких дітей можна поділити на дві основні групи:

1) Діти із проявами труднощів у засвоєнні певних шкільних предметів, до яких належать такі:

- **дислексія** – нездатність до навчання, пов'язана із надзвичайними труднощами при навчанні читанню;
- **дисграфія** – нездатність до навчання, пов'язана із надзвичайними труднощами при навчанні письму;
- **дискалькулія** – нездатність до навчання, пов'язана із надзвичайними труднощами при оволодінні арифметичними навичками (рахування, розрахунки).

2) Діти, що характеризуються синдромом дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ):

- **дефіцит уваги** – нездатність зосереджуватися на певному предметі для його вивчення протягом означеного часу;
- **гіперактивність** – виявлення надмірної активності, що супроводжується слабким контролем спонук.

Такі діти потребують психокорекційного супроводу та медикаментозного лікування у полі розвивального освітнього простору.

(цит. за Крайг Г. *Психологія розвитку* / Грэйс Крайг.– СПб.: Питер, 2000. – С.499-501)

Формування пізнавальних інтересів школярів має ґрунтуватися на розвитку сфери почуттів, передусім таких, як подив при зустрічі з новим і несподіваним, тим, що суперечить досвіду або наявним уявленням; вагання і

сумніви у процесі пошуку; радість відкриття; піднесений настрій від розв'язання складної проблеми тощо. Хоча діти шестирічного віку ще нездатні до самотійного переживання названих почуттів, проте вони надзвичайно сприйнятливі до емоційного стану дорослих і ровесників. Вони не просто поділяють здивування чи радісне захоплення іншого, а й переймаються ними, набувають досвіду переживань, оволодівають здатністю дивуватись і захоплюватись. А це значною мірою сприяє розвитку їх пізнавальної активності. В.К.Котирло підкреслювала, що «формування пізнавальних інтересів дітей у початковий період навчання є одним із головних завдань освітньо-виховної роботи. Адже він – прямий шлях до формування творчого мислення, здатності самотійно здобувати знання... Особливо велике значення для стимулювання розумової активності шестирічних дітей має використання в ході їх навчання ігрових моментів і створення проблемних ситуацій» [9].

Опанування дитиною учбовою діяльністю не відбувається стихійно, а потребує від неї значних особистісних зусиль, допомоги дорослих (і насамперед – вчителя). Учбова діяльність молодших школярів має вибудовуватися із урахуванням вікових можливостей дітей у розвитку (а згодом і саморозвитку) пізнавальних і особистісних конструктів.

Шкільне навчання відзначається не лише особливою соціальною значимістю діяльності дитини, але й опосередкованістю стосунків із дорослими зразками і оцінками, слідуванням правилам, загальним для всіх, набуттям наукових понять (Кулагіна І.Ю.).

Психологічні новоутворення молодшого шкільного віку



Молодший шкільний вік – це важливий етап життєвого шляху людини на шляху дорослішання і, водночас, певний ступінь її розвитку як особистості із характерними для неї якісними властивостями. Участь у навчальній діяльності, систематичне навічання та виконання учбових дій формують якісно нові особливості психічної діяльності молодшого школяра, сприяють інтенсивному розвитку пізнавальних процесів. Когнітивні, мовленнєві, перцептивно-моторні навички стають більш досконалими, що значно полегшує навчання.

Учіння виступає в житті дитини як форма прояву 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 (див. табл.12.).

Таблиця 12.

Новоутворення молодшого шкільного віку

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Відчуття і сприймання	Поява аналітичного і синтезуючого сприймання. Виражена емоційність сприймання. Зростає орієнтація на сенсорні еталони форми, кольору, часу
Пам'ять	Пам'ять розвивається у двох напрямках – довільності і осмисленості. Поява довільної смислової пам'яті. Зростає продуктивність, точність запам'ятовування. Оволодіння мнемічними прийомами
Увага	Домінує мимовільна увага. Довільна увага нестійка. Активізується здатність до концентрації. Утримання уваги можливе завдяки вольовим зусиллям і високій мотивації
Мовлення і мислення	Збільшується словниковий запас (до 7 тис.слів). Контекстне мовлення. У письмовому мовленні розрізняють правильність орфографічну, граматичну, морфологічну і пунктуаційну. Мислення стає домінуючою функцією. Наочно-образне мислення. Початок прояву теоретичного мислення, словесно-логічного мислення. Внутрішній план дій, аналіз, планування. Новий рівень розвитку узагальнень і понять
Уява	Відтворююча (репродуктивна уява), що потребує опору на конкретні предмети. Розвиток продуктивної уяви, що обумовлена розвитком мовлення і стимулює фантазії
Психосоціальний розвиток	
Свідомість і самосвідомість	Рефлексія. Адекватна, але ситуативна самооцінка. Почуття соціальної компетентності як новий аспект самосвідомості. Становлення самоконтроля. Усвідомлення себе суб'єктом пізнання через прийняття ролі учня; внутрішня позиція школяра. Авторитет вчителя
Навички міжособистісної взаємодії	Засвоєння норм відносин в колективі. Розвиток суспільної спрямованості (зверненість до колективу ровесників). Навички ділового спілкування
Структура особистості	Сенситивний період для засвоєння моральних норм. Становлення потреби і мотивів учіння. Становлення системи довільної регуляції (довільне цілепокладання, самоконтроль тощо). Суб'єкт навчальної діяльності (суб'єкт самозмін). Передумови перетворення учбової діяльності у самонавчання, здатність (вміння) навчатися. Сприйняття і виконання учбової діяльності як суспільнозначущої. Почуття відповідальності

Основні (центральні) новоутворення, які виникають і поступово формуються в молодшому шкільному віці є, в свою чергу, суттєвими показниками сформованості учнів як суб'єктів учбової 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 психічних 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 учбової діяльності,
- внутрішній план дій, що зумовлює можливість перспективного планування власних дій, вміння аналізувати тощо)
- основи теоретичного 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» (Л.І.Божович) 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 очима 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 виконувати дії про себе – в розумовому плані, без опори на зовнішні предмети, об'єкти, моделі.

Мислення дітей молодшого шкільного віку досягає рівня конкретних операцій (у термінології Ж.Піаже), що дозволяє школярам теоретично розмірковувати про світ, у якому вони живуть; ряд психологів навіть вважає, що центральним новоутворенням молодшого шкільного віку є елементарне *теоретичне мислення*, внаслідок розвитку якого всі психічні процеси розвиваються шляхом інтелектуалізації. 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 проявами.

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) [14, с.146].

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.

Істотні зміни відбуваються у дитини не тільки у пізнавальній, але і в інших сферах. На думку В.В.Давидова і В.В.Репкіна центральним новоутворенням молодшого школяра є також перетворення дитини у *суб'єкта*, зацікавленого в самозмінах і здатного до них.

Закономірності психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку у сучасних умовах реформування освіти постійно залишаються у полі уваги науковців-психологів. Під керівництвом *Павелківа Романа Володимировича* творчо працює колектив кафедри вікової та педагогічної психології *Рівненського державного гуманітарного університету*. До кола інтересів психологів Рівненського державного гуманітарного університету залучені

проблеми становлення і розвитку моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці.

1



Павелків Роман Володимирович

– доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, академік Академії наук вищої школи України, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи, директор Інституту психології та педагогіки, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук «Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у молодшому шкільному віці» за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія (2005 р.).

Дисертаційні дослідження Р.В.Павелківа присвячені психологічним особливостям усвідомлення молодшими школярами своєї поведінки (1990) та психологічним аспектам розвитку моральної свідомості та самосвідомості у молодшому шкільному віці (2005). Викладачі кафедри вікової та педагогічної психології РДГУ аналізують психологічні особливості особистісної самопрезентації у молодшому шкільному віці (Н.В.Корчакова), особливості моральної рефлексії у молодшому шкільному віці (Н.О.Яцюк) та інші властивості психічного розвитку молодших школярів.

У *Тернопільському національному педагогічному університеті імені В.Гнатюка* викладач кафедри психології (завідувач – Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор) доктор психологічних наук, професор *Оран Марина Олегівна* наукові інтереси координує у проблемному полі загальних закономірностей функціонування та онтогенезу мовлення, і зокрема – молодших школярів (тема дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук: «Комплексний підхід до розвитку мовлення у період навчання грамоти» (2000); тема дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук: «Психологічні основи організації мовленевого досвіду особистості» (2014)).

Не залишають поза увагою психічний розвиток дітей у початковій школі й науковці інших вищих навчальних закладів України.

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» (Л.І. Божович) 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. В чому причина випередження розвитку інтелектуальних можливостей молодших школярів порівняно із особистісними?
10. Як впливають дії вчителя на характер взаємовідносин учнів початкової школи?

Література до IV розділу

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / Лидия Ильинична Божович / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 276 с.
2. Божович Л. И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – Москва : Педагогика, 1979. – 176 с.
3. Волков Б. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов : в 2-х ч. Ч. 2 : От младшего школьного возраста до юношества / Б. С. Волков, Волкова Н. В. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 343 с.
4. Выготский Л. С. Детская психология / Лев Семенович Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе : учеб. пособие / Н. И. Гуткина – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 208 с.
6. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : уч. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / О. Б. Дарвиш. – Москва : Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
7. Детская практическая психология : учебник / под. ред. проф. Т.Д.Марцинковской. – Москва : Гардарика, 2007. – 253 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н / Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

9. Котирло В. К. Початковий період у навчанні школярів / В. К. Котирло. – Київ : Знання, 1985. – 48 с.
10. Крайг Г. Психологія розвитку / Грэйс Крайг. – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с. – (Серия «Мастера психологии»)
11. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина – Москва : Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
12. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості [монографія]/ Сергій Дмитрович Максименко – Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
13. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.
14. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития : учеб. пособ. / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – Москва : Флинта : МПСИ, 2008. – 216 с.
15. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб. – 8-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 640 с. – (Серия «Мастера психологии»)
16. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова – Москва : Тривола, 1996. – 360 с.
17. Поліщук В. М. Криза 7 років : феноменологія, проблеми : навч. посіб. / В. М. Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 118 с.
18. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
19. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2005. – 360 с.
20. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С. Ю. Циркина. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 896 с.
21. Шэффер Д. Дети и подростки : психология развития / Дэвид Шэффер. – 6-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 976 с. – (Серия «Мастера психологии»)

Словник базових понять

Адаптація шкільна (*adaptation for school*) – процес активного пристосування дитини до нових умов шкільного навчання. Іноді термін використовують для опису проблем і труднощів, що виникають на початку шкільного життя (ускладнення в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватна поведінка тощо).

Внутрішнє мовлення (*inner / covert, internal, implicit, silent, subvocal / speech*) – внутрішній, незвуковий план мовлення, особливий тип звернення дитини до себе чи до уявного співрозмовника, «механізм мовного мислення»

(Л.С.Виготський) .

Довільна пам'ять (*free memory*) – вид пам'яті, що характеризується наявністю вольових зусиль і усвідомленням мети щось запам'ятати.

Довільність поведінки (*arbitrary behavior / voluntary actions*) – здатність дитини докладати вольові зусилля, свідомо регулювати роботу пізнавальних процесів та процес діяльності.

Криза 7 років (*the crisis of the 7 year*) – нормативна криза переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку (за Л.І.Божович), яка виявляється у втраті дитячої безпосередності, народженні соціального «Я», усвідомленні свого місця у світі соціальних стосунків і відкритті нової соціальної позиції – позиції школяра.

Логічний висновок / умовивід (*logical inference*) – умовивід, отриманий косвеним, логічним шляхом, а не на підставі безпосереднього спостереження; така форма мислення доступна дітям на стадії конкретних операцій.

Молодший шкільний вік (*younger school age*) – «вершина дитинства», період розвитку (від 6/7 до 10/11 років), під час якого відбувається засвоєння навчальної діяльності, норм соціальної поведінки і розвиток здатності до рефлексії, довільної регуляції поведінки, теоретичного мислення.

Нездатність до навчання (*learning disability*) – надзвичайні труднощі у засвоєнні таких шкільних предметів як читання, писання або математика при нормальному інтелектуальному розвитку і відсутності сенсорних або моторних дефектів.

Психологічна готовність до школи (*psychological school readiness*) – необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини, що забезпечує успішність виконання учбової діяльності у групі однолітків; здатність дитини до прийняття нової соціальної позиції – положення школяра, яка виявляється у здатності управляти своєю поведінкою і розумовою діяльністю.

Рефлексія (*reflection*) – усвідомлення людиною того, як її сприймають і оцінюють інші індивіди; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження і роздумів.

Саморегульована поведінка (*self-regulated behavior*) – особиста поведінка, що регулюється дитиною.

Словесно-логічне мислення (*verbal-logical thinking*) – мислення, що втілюється у поняттях, логічних конструкціях із застосуванням мовних засобів.

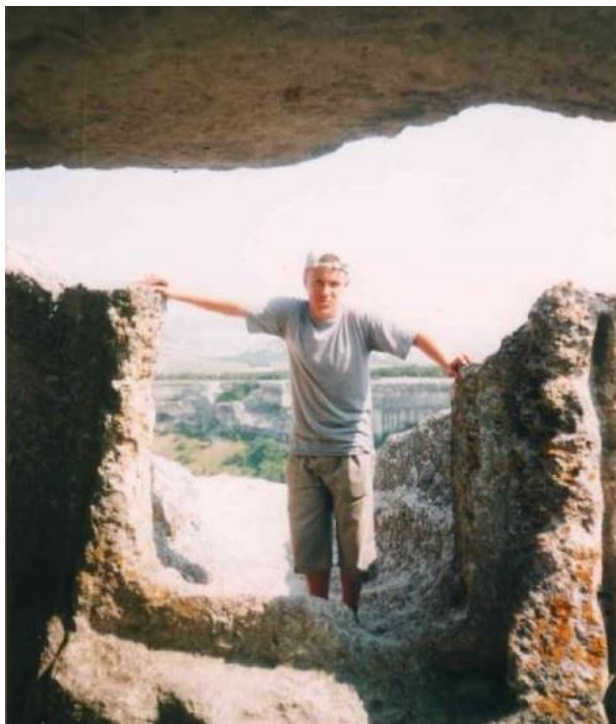
Соціальні стосунки (*social relationships*) – стосунки між людьми, що передбачають певні обов'язки (чесність, вірність); знання таких обов'язків є необхідною частиною соціального пізнання.

Теоретичне мислення (*theoretical thought*) – різновид мислення, який відображає істотне у явищах, об'єктах, зв'язках між ними на рівні закономірностей і тенденцій і полягає у пізнанні законів, правил.

Учбова діяльність (*training activities*) – специфічний вид діяльності дитини, спрямований на оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвиток у процесі розв'язання учбових задач, поставлених вчителем.

V. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ (11–15 РОКІВ)

*Отроцтво – період перетворень,
котрі роблять людину ламкою і вразливою*
Франсуаза Дольто



У підлітковому віці особистість відкриває для себе таємничий світ нового досвіду. Підліток прагне незвичайного, активно шукає його і знаходить. Він продовжує дитячі ігри, моделюючи ситуації пригод і загартовуючи свою волю. Цей період життя є доволі значущим для розгортання самостійної вчинкової активності. Творчі завдання, які підліток розв'язує, є абсолютно екзистенціальними: визначення міри живого на відміну від неживого, інколи досить жорстке дослідження власної вітальності, міри життя своєї особи (В.О.Татенко, Т.М.Титаренко)

Підліток є центром кожної ситуації, яку він для себе створює. Центрація як спосіб життя у підлітковому віці перевершує децентрацію, хоч децентрація вже підсвідомо відбувається.

Підліток партикулярний, він не порівнює своє положення в одній ситуації з положенням в іншій, критично не осмислює зв'язок між двома ситуаціями, в яких він послідовно чи навіть паралельно перебуває

В.А.Роменець

5.1. Анатомо-фізіологічні особливості розвитку підлітків

Анатомо-фізіологічна перебудова організму є одним з найважливіших чинників, що обумовлює процес формування особистості у підлітково-юнацькому віці. Із фізіологічної точки зору, як наголошує Г.Крайг, підлітковий вік за швидкістю біологічних змін можна порівняти із фетальним періодом внутрішньоутробного розвитку і з двома першими роками життя. Проте, на відміну від немовлят, підлітки спостерігають за змінами, котрі із ними відбуваються, із змішаним почуттям інтересу, захвату і жаху. Здивовані, збентежені і невпевнені у собі підлітки постійно порівнюють себе із іншими і безперервно переглядають свій Я-образ [12, с.563].

Морфо-функціональні зміни характерні для підліткового віку, перш за все, пов'язані із процесами статевого дозрівання (*пубертатом*).

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 до 17. 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 артеріального тиску, підвищена стомлюваність, перепади настрою, неурівноваженість.

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 – найбільш важливий з них є тестостерон, що переважає у хлопців; у дівчат – естроген та прогестерон). 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 (насічники і яєчники),

завершується формування вторинних ознак. В 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 оволодіння 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 термінах можуть досягати до 2–3 років (особливо у дівчат).

Пубертатні зміни у статевому дозріванні корелюють з появою та підсиленням деяких психічних особливостей. Так, кількість тестостерону у плазмі крові у хлопчиків пов'язана з такими явищами як нічні полюції, мастурбація, підвищений інтерес до протилежної статі (Х.Ремшміт). Для дівчат найбільш драматичною і символічною подією статевої зрілості є менархе – перша менструація, що, для недостатньо підготовлених дівчат, може бути сильним травмуючим фактором.

Пубертатний розвиток визначає такі завдання генези буття 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 загальний органічний розвиток підлітка, і раніше, ніж завершується власне соціально-культурне становлення.

Розвиток нервової системи (зокрема ЦНС). У підлітковому періоді інтенсивно розвивається нервова система, під контролем якої відбувається процес статевого дозрівання. Провідну роль відіграє гіпоталамо-гіпофізарна система, яка контролює діяльність всіх залоз внутрішньої секреції (щитовидної, надниркових залоз, статевої). Підвищена активність гіпоталамусу у пубертатний період впливає на співвіднесення кіркових і підкіркових процесів у структурах мозку.

У 9–10 років кора виконує провідну роль у регуляції поведінки дитини: спостерігається високий рівень розвитку довільних процесів, висока продуктивність когнітивних процесів, врівноваженість емоційних проявів, баланс між системою активації і гальмування. Протягом пубертатного періоду відбувається значне посилення підкіркової активності, що спричиняє дестабілізацію і зрушення кірково-підкіркових відношень. Означене призводить до переваги збуджувальних впливів і послаблення гальмівних процесів. Показниками посилення підкіркових впливів і послаблення тону кори головного мозку є різкі порушення вегетативних функцій, серцебиття, судинні розлади тощо (А.Г.Хрипкова).

Наприкінці пубертатного періоду підкіркові впливи послаблюються і відновлюються зрілі співвідношення [18, с.19–20].

Статеве дозрівання – стадіальний процес, тому вікові зміни у стані нервової системи підлітків відбуваються поступово та знаходять відображення у психіці та поведінці підлітків. Невідповідність психічного і біологічного розвитку, підвищена збудливість центральної нервової системи

можуть афективні стани, хворобливі реакції на зауваження, хизування недоліками, збільшення немотивованих вчинків, можливість проявів асоціальної поведінки, потяг і здатність до героїчних учинків, тобто статеве дозрівання, як наголошує В.М.Поліщук, спричиняє низку виховних проблем [16, с.165].

Вплив пубертату на психічне життя людини

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. В результаті у старших підлітків (14–15 у дівчат, 15–17 років у хлопців) відновлюється довільна саморегуляція поведінки та психічної діяльності.

Це цікаво!

Спеціалісти вважають, що пубертат і морфо-функціональні зміни й сексуальні бажання, які його супроводжують, можуть викликати у деяких дівчат порушення харчової поведінки, зокрема – **нервової анорексії** (*anorexia nervosa*; анорексія – від лат. *anorexis* – відсутність апетиту; означення *нервова* вказує на її психогенне походження). Разом з тим, як наголошують фахівці (М.В.Коркіна, М.А.Цивілько, В.В.Марилов та ін.), сутність даного розладу більш точно передає німецький термін *Pubertatsmager* – **підліткова манія схуднення**. Через страх стати жінкою дівчата, які страждають на анорексію, перестають їсти, затримуючи таким чином розвиток свого організму. Тіло дівчина втрачає округлість, у неї зникає сексуальний потяг і, після того як кількість жирових відкладень становить менше 17% від загальної ваги тіла, припиняються менструації. Дівчата виглядають виснаженими і фізично хворими.

Часто у підлітковому віці виявляється й **булімія** – порушення харчової поведінки за типом «ненажерливість – очищення», пов'язане із неконтрольованою потребою споживання значної кількості їжі, особливо солодкого. Згодом людина відчуває пригнічення, і, щоб компенсувати переїдання, вона викликає у себе відригування.

Лікування анорексії та буліміє має бути комплексним, поєднувати психотерапевтичні та медикаментозні впливи.

(цит. за Крайг Г. Психологія розвитку / Грэйс Крайг. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С.571-573).

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.

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 проявах (соматичних, психологічних і поведінкових).

Формується новий *образ фізичного «Я»*, різко підвищується інтерес до своєї зовнішності. Підліток повний тривог 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 маскулітності (мужності) і фемінності (жіночності). Іноді це призводить до почуття неповноцінності, замкнутості, навіть неврозу. В цілому тотальна анатомо-фізіологічна перебудова організму підлітка підвищує сприйнятливність організму до впливу різноманітних факторів середовища і знижує його опір (резистентність). Соціально-середовищні чинники можуть як загострити труднощі пубертатного періоду, так і пом'якшити їх, послабити травматичні наслідки протікання пубертату [18, с.20–21].

Акселерація

Існують значні індивідуальні відмінності у часі і швидкості фізичного розвитку у підлітковому віці. На образ фізичного «Я» і самосвідомість особистості 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 виконані у 30-х роках ХІХ та на початку ХХ ст. довели, що процес акселерації охопив населення всіх економічно розвинених країн. Феномен акселерації виявляється у прискоренні процесів дозрівання, зниженні процесів старіння (особливо у сфері інтелектуальної діяльності), унаслідок чого розширюється віковий діапазон зрілості [16, с.163–164].

Особливості прояву 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 [16, с.165].

Аналізуючи особливості психічного розвитку підлітків із різним темпом фізичного дозрівання, психологи (D.Klozen, I.C.Kon та ін.) наголошують на трьох профільних векторах:

- 1) відносна зрілість, зріст і тілобудова безпосередньо впливають на певні фізичні здібності: переваги у зрості, вазі та силі підлітка-акселерата можуть забезпечити йому переваги у спорті та інших фізичних заняттях порівняно із підлітками-ретардантами;
- 2) зрілість і зовнішність мають певну соціальну цінність, що спричиняють відповідні почуття і очікування серед оточення;
- 3) власні здібності та їхнє сприймання і оцінка у соціумі зумовлюють особливості образу «Я» підлітка [11, с.54–55].

Діти з пізнім дозріванням опиняються в найменш вигідному статусному положенні та сприймаються дорослими як менш компетентні; і навпаки – акселерація створює більш сприятливі можливості для особистісного розвитку підлітків. 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.

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 [16, с.165].

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 (Brackbill, Craig, Nevill, Newcombe, Pelletz, Weisfeld ets.). Проте, як наголошує І.С.Кон, підліток-акселерат «має у своєму розпорядженні менше часу на те, щоб консолідувати самосвідомість і волю, необхідні, щоб витримати випробування пубертатного періоду, пов'язані із гормональними і фізіологічними зрушеннями, як би позитивно ці зрушення не сприймалися» [11, с.56].

Разом з тим у психології визнано, що анатомо-фізіологічні зміни в організмі підлітка не можуть розглядатися в якості прямої першопричини психічного розвитку. Ці зміни мають опосередковане значення, преломляються через культурні традиції дорослішання, через ставлення інших до підлітка і порівняння підлітком себе із іншими тощо (А.Petersen, В.Тейлор, О.Б.Дарвиш, Е.І.Ісаєв, В.І.Слободчиков та ін.).

5.2. Криза пубертатного періоду розвитку

Підлітковий період найбільш суперечливий в наукових доробках психологів, що зумовлено його кризовим, перехідним характером. «На отроцтво завжди дивилися як на період «бурі і натиску», період «тектонічних» зрушень і розломів емоційних площин душі», – наголошує Г.Крайг [12, с.600–601]. 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.Арьєс, К.Леві-Стросса, Б.Маліновського, 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, непокора, максималізм, емоційна невірноваженість, неадаптивність) виникають у підлітків тому, що вони – підлітки, чи тому, що вони підлітки, які живуть у цивілізованому суспільстві? [14].

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 декілька груп [21; 22].

1. *Весь підлітковий вік є кризовим періодом дорослішання.*

Зарубіжні психологи психоаналітичного спрямування розглядають підлітковий період як період «бурі і натиску», використовуючи термін, похідний від назви літературного руху у Німеччині кінця XVIII – початку XIX ст. (Sturm und Drang). Фрейдисти наголошують, що початок біологічного дозрівання і посилення сексуального потягу викликають конфлікти між підлітком і батьками, підлітком і однолітками і конфлікти підлітків із собою. Анна Фрейд, зокрема, означаючи проблемність підліткового віку, зазначала: «Бути нормальним у період отроцтва – саме собою ненормально» [цит. за 12, с.601]. Франсуаза Дольто, французький психоаналітик, означає підлітковий період як мутаційну фазу розвитку, протягом якої підліток рухається шляхом невідомих йому перетворень [7, с.20].

Протиставлення себе дорослим, активне відстоювання нової статусної позиції є не лише закономірними, але й продуктивними для формування особистості підлітка. Л.І.Божович вважає, що 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. У цей критичний період, пов'язаний із виникненням нового рівня самосвідомості, депривація потреб виражена значно сильніше, і перемогти її, в силу відсутності синхронності у фізичному, психічному і соціальному розвитку, підлітку дуже складно.

В епігенетичній концепції життєвого шляху Е.Еріксона також підкреслюється, що підліткова криза зовнішньо нагадує патологічні явища, але насправді відображає нормальні труднощі зростання, оскільки це скоріше пункт повороту, момент рішення, вибір між прогресом та регресом, інтеграцією та затримкою, подолання внутрішнього протиріччя, який кожен раз призводить до підсилення почуття внутрішньої єдності і здатності рухатись далі.

2. *Підлітковий (пубертатний) вік в цілому є стабільним періодом, в якому виділяються криза 13 років (Л.С.Виготський), 11 та 15 років (Д.Б.Ельконін).*

Зокрема Л.С.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.

3. *Підлітковий вік не є однозначно кризовим.*

Ця позиція представлена працями вітчизняних психологів (М.Кле, Д.В.Коленов, А.В.Петровський, Х.Ремшмідт, М.Г.Ярошевський та ін.), які вважають, що форма, тривалість і гострота протікання вікової кризи може помітно відрізнятися залежно від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних та мікросоціальних умов, особливостей виховання у сім'ї, педагогічної системи в цілому.

Індивідуальними варіантами протікання підліткової кризи психологи (Б.Л.Ланда, А.М.Прихожан, В.Б.Шапарь) вважають кризу незалежності і кризу залежності. *Криза незалежності* характеризується проявами норовливості, впертості, негативізму, свавілля, знеціненням ролі батьків. Проте саме такий варіант протікання вікової кризи означає позитивний стрибок підлітка уперед, у дорослість, вихід за межі старих норм до нового рівня особистісної зрілості. Для *кризи залежності* характерними є надмірна слухняність, підкорення волі старших і сильних, прив'язаність до старих інтересів, смаків, форм поведінки. А.М.Прихожан, В.Б.Шапарь наголошують на внутрішній деструктивній сутності цього варіанту переходу, адже криза залежності – це повернення назад, до тієї системи відносин, яка гарантувала благополуччя, почуття впевненості, захищеності у дитинстві [17, с.311; 27, с.55].

У симптомах кризи підліткового віку, за визначенням В.Б.Шапаря, зазвичай присутні обидві тенденції розгортання: стверджуючи свої нові оцінки і прагнення, розширюючи коло нових прав, підліток через недостатність психологічної і соціальної зрілості водночас очікує на допомогу, підтримку дорослих, які можуть забезпечити відносну безпеку цієї боротьби [27, с.55]. Справжньою альтернативою кризовому дорослішанню, за Т.А.Гавриловою, є не безконфліктне дорослішання, а тип конструктивного дорослішання, який призводить до найбільш повної реалізації потенції перехідного періоду.

4. *Підлітковий вік є перехідним, але його складність визначається, передусім, зовнішньою конфліктністю підлітків з оточуючими, недосконалістю форм взаємодії дорослих з підлітками.*

В.А.Аверін, Т.В.Драгунова, Г.С.Костюк, І.Ю.Кулагіна, О.М.Леонтьев, Д.Ф.Ніколенко, Л.М.Проколієнко, Х.Ремшмідт, Л.Ф.Фрідман, В.Б.Шапарь пояснюють підвищену конфліктність та негативістичні прояви у поведінці підлітків ігноруванням дорослими нових потреб дитини у сфері спілкування і діяльності.

Так, Л.Ф.Фрідман та І.Ю.Кулагіна зазначають, що кризовий характер перехідного періоду вікового розвитку підлітка засвідчує появу нових потреб, задоволення яких ускладнено у сталих умовах особистісного становлення. Чутливе ставлення дорослих до якісних перетворень підлітка у сфері соціальних стосунків, діяльності та свідомості, готовність перебудувати систему взаємодії із дітьми зумовлюють безконфліктний характер протікання підліткового розвитку [25, с.44]. Дану позицію щодо

пояснення природи підліткової кризи можна вважати педагогічно орієнтованою.

У західній психології останніми роками сформувалося негативне розуміння самого терміна криза, який розуміється як ускладнення, дискомфорт, тобто синдром, який характеризує несприятливий перебіг вікового переходу. У зв'язку з критикою в адресу нормативних вікових криз Г.Крайг розглядає дві моделі перехідного віку – модель переходу і модель кризи [12].

Проблема кризи пов'язана зі зростанням різноманітних протиріч. О.М.Леонт'єв вказував на те, що рано чи пізно місце, яке займає дитина в оточуючому їй 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 безпосереднім оточенням. Із збагаченням змісту спілкування дитини і дорослого настає момент, коли зміст «переростає» старі форми спілкування і при керуванні цим процесом зі сторони дорослого виникає нова форма спілкування. Отже, у цю позицію можна вважати *педагогічно орієнтованою* щодо пояснення природи підліткової кризи.

В поясненні сутності кризи підліткового періоду можна визначити 4 підходи:

1. **Біологічний підхід**, що пояснює кризу специфікою пубертатного (статевого) дозрівання і фізичного зростання підлітків (Дж.Стенли Холл, А.Гезелл, Ш.Бюлер, Е.Кречмер, Е.Йенш).

Протягом відносно короткого періоду пубертатного розвитку тіло підлітка зазнає кардинальних змін: дозрівають і починають функціонувати жіночі та чоловічі статеві органи, розвиваються вторинні статеві ознаки, що супроводжується тенденцією до змінення зросту і ваги (Ph.Rice). Відповідно до змінень тіла підлітків зазнає реконструкції фізичний образ Я-концепції, що зумовлює емоційне переживання та перебудову чоловічої або жіночої ідентичності.

На думку Дж.Ст.Холла (G.S.Holl) підлітковий період (13–24 роки) відтворює епоху хаосу, коли тваринні, антропоїдні, напівварварські тенденції зіштовхуються із вимогами соціального життя. Це період значних потрясінь, недосконалої емоційної адаптації і неврівноваженості, коливань між активним інтересом до усього навколо і апатією.

Арнольд Гезелл (A.Gesell) також розглядає дозрівання як природний біологічний процес, яким керують генетичні і біологічні фактори, що визначають послідовність появи поведінкових ознак і тенденцій розвитку: здібності і уміння підлітка (10–16 років) виникають незалежно від цілеспрямованого навчання і практики відповідно до загальних сценаріїв розвитку.

Біологічний смисл підліткової кризи представлений у роботах Шарлотти Бюллер (Ch.Buhller) 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.

У контексті біологічного підходу щодо тлумачення особливостей розвитку визнається існування певного біологічного детермінізму, що спростовує можливість для дорослих (батьків, вчителів) вплинути на розвиток дитини, адже природні проблеми дорослішання із часом вирішуються самі собою.

2. **Психосексуальний підхід**, що пояснює кризу пубертатного розвитку особливостями емоційної та особистісної сфери підлітків, які проявляються при статевої ідентифікації і прийнятті статевої поведінки на фоні посилення сексуальних потягів (З.Фрейд, А.Фрейд).

До сфери уваги потрапляють проблеми психічного здоров'я, емоційні переживання сексуального спрямування і сексуальної поведінки підлітків.

На думку Зігмунда Фрейда, протягом періоду статевого дозрівання (пубертатного періоду) здійснюється кульмінація серії змін, що мають за мету привести сексуальне життя дитини до форми, що є нормальною для дорослої людини: злиття емоційного і чуттєвого аспектів потягу, спрямованого на сексуальний об'єкт. Водночас під час статевого дозрівання підлітків відбувається послаблення емоційних зв'язків дитини із батьками.

Анна Фрейд характеризувала період пубертатного розвитку як період внутрішнього конфлікту, психічної неврівноваженості і нестійкої поведінки, зумовлених безпосереднім протистоянням сплеску енергії інстинктів здатності розумно міркувати у системі усвідомлювання своєї індивідуальності.

3. **Соціальний підхід**, що при вивченні підліткового віку та пубертатної кризи зосереджується на проблемах соціального розвитку, міжособистісних взаємин підлітків у контексті становлення підліткової субкультури (Е.Шпрангер, Е.Еріксон, Л.С.Виготський).

Соціалізація підлітків пов'язується із процесами вrostання індивідуальної психіки суб'єкта у нормативну культуру людства, яке переживається як «друге народження особистості». Едуард 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.

Ерік Еріксон (E.Erikson) 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. Переходячи від одного життєвого етапу

психічного розвитку до іншого, особистість прагне набути позитивної самоідентичності.

4. **Когнітивний підхід**, що вбачає сутність підліткового періоду розвитку та причини кризи у якісних модифікаціях мислення підлітків і кількісних змінах у сфері інтелектуальної обробки інформації при її засвоєнні (Ж.Піаже, Р.Селман, К.Левін).

Змінення тенденцій організації інтелектуальної діяльності підлітків позначаються на особливостях світосприймання: розвивається здатність до абстрактного мислення, розширюється часова перспектива.

Ж.Піаже (J.Piaget), 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 (гіпотетико-дедуктивне (формальне) мислення). Мислення підлітка стає інтроспективним, що дозволяє аналізувати свої думки, формувати програму життя.

Активно розвивається у підлітковому віці соціальне пізнання – здатність до розуміння соціальних стосунків, що зумовлює прийняття підлітком соціальної ролі. На думку Роберта Селмана (R.Selman) підліток здатен розділяти точку зору «узагальненого іншого», тобто тієї соціальної системи, що створює середовище для нормальної комунікації і адекватного взаєморозуміння.

У теорії поля Курта Левіна (K.Lewin) поведінка розглядається як функція особистості та навколишніх умов. У даному контексті життєвий простір підлітка сповнений можливостями і водночас – невизначеності: підліток частково належить до групи дітей, а частково – до групи дорослих. Підліток знаходиться у стані «соціального переміщення» до неструктурованого соціального і психологічного поля. Відсутність необхідних для прийняття рішень когнітивних структур зумовлює невпевненість у поведінці підлітків і окреслює можливості індивідуальних варіацій поведінкових сценаріїв.

Дослідник психології підлітків М.Кле задачі розвитку у підлітковому віці формулює відносно чотирьох основних сфер: тіла, мислення, соціального життя і самосвідомості [Кле].

Г.М.Прихожан наголошує, що криза підліткового віку у своєму розвитку проходить через три фази:

- негативну (передкритичну) – фазу ломки старих звичок, стереотипів, руйнування сформованих раніше структур;
- кульмінаційну фазу кризи – 13 років (хоча можливі варіанти індивідуального розвитку);
- посткритична фаза, період формування нових структур, побудови нових стосунків [17, с.311].

Симптомокомплекс кризи вікового розвитку є системним і складно структурованим: негативні симптоми кризи приховують позитивний зміст,

що означає перехід до нової вищої форми (Л.С.Виготський). Через відстоювання своєї дорослості, самостійності, що відбувається у відносно безпечних умовах під контролем дорослих, підліток задовольняє потреби у самопізнанні і самоствердженні. «В результаті у нього не просто виникає почуття впевненості у собі і здатність покладатися на себе, – наголошує Г.М.Прихожан, – але й формуються способи поведінки, що дозволяють йому і надалі справлятися із життєвими труднощами» [17, с.310].

Моделюючи на основі аналізу наукових досліджень симптомокомплекс кризи 13 років, В.М.Поліщук у його структурі вирізняє такі ознаки:

1) *Основний 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, зарозумілість);
- 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, лихослів'я);
- «проміжний» блок – невміння (або небажання) зосередитись на процесі діяльності, предметах і явищах навколишньої дійсності (байдужість, лінощі, недбалість).

2) *Супутні ознаки* негативного симптомокомплексу: індивідуалізм, корисливість, агресивність, жорстокість, пристосовництво, пізнавальна обмеженість.

3) *Основний позитивний симптомокомплекс:* оптимізм, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати, прагнення до самостійності.

4) *Супутні ознаки* позитивного симптомокомплексу: гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати з дорослими та однолітками як основний чинник соціалізації, переживання власних успіхів та невдач, старанність, уміння самоконтролю, мужність, дисциплінованість [16, с.179–180].

Вікова криза підліткового розвитку має певні *поведінкові прояви*, 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 спричинити ігнорування шкільних, домашніх обов'язків [16, с.174].

5.3. 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.

«Протягом цього періоду руйнується і перебудовується усе попереднє ставлення дитини до світу і до самої себе... і розвиваються процеси самосвідомості і самовизначення, що призводять, кінець кінцем, до тієї життєвої позиції, з якої школяр починає своє самостійне життя», – наголошувала Л.І.Божович [2, с.23]. У підлітків з'являється почуття соціальної відповідальності як можливість і необхідність відповідати за себе і за інших на рівні дорослої людини.

Специфіка соціальної ситуації розвитку підлітків за визначенням К.Левіна проявляється у *маргінальності* – приналежності двом світам, двом культурам: підлітки вже не належать до дітей, але ще не є й дорослими. У даному контексті зрозумілим стає наявність серед підлітків (особливо старших підлітків) проявів *вікової сегрегації* – прагнення відокремлюватися як від дітей молодшого віку, так і від дорослих [12, с.561].

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 [16, с.165–166].

У вирішенні ключових проблем психо-соціального розвитку підлітки постають перед вирішенням основних задач генези буття:

- 1) звільнення від батьківської опіки, досягнення певної автономії та незалежності від батьків;
- 2) поступове входження до референтної (соціальної групи, установки, ідеали, цінності якої розділяються людиною) групи однолітків, формування гармонійної ідентичності [6, с.120].

Дитяче-батьківські стосунки у підлітковому віці якісно змінюються: трансформуються ціннісні і особистісні смисли, якими батьки керуються у вихованні дітей, скорочується час, який вони можуть проводити разом і, як наслідок, знижується поінформованість батьків щодо життя своїх дітей [19, с.74]. Водночас посилюється залежність підлітків від кола друзів, які слугують «полігоном для випробування нових цінностей» (Г.Крайг).



Домінування впливу сім'ї на ранніх стадіях онтогенезу підлітків поступово замінюється впливом групи «рівних» – однолітків, котрі є джерелом референтних норм поведінки і отримання певного (адекватного системним очікуванням особи) статусу. Коло друзів відіграє основну роль у розвитку соціальних навичок підлітка.

Соціальна компетентність – вагома складова здатності підлітка підтримувати стосунки із старими друзями і укладати їх із новими, що, у свою чергу, пов'язана із розвитком навичок соціального порівняння (процесу оцінювання власних здібностей, форм поведінки, особистісних властивостей при співставленні із іншими). Підлітки витрачають час і сили на віднайдення і ствердження себе на пістрявій «арені рівних»; вони зосереджуються на зовнішності і на особистісних характеристиках (почуття гумору, комунікабельність тощо), котрі забезпечують їм популярність серед однолітків. Базові соціально-психологічні характеристики підліткових груп пов'язані із процесами диференціації (формування і розвитку статусної структури) та інтеграції (спільними цінностями, що декларуються як цінності соціальної групи, прагненням до соціальної взаємодії, співробітництва). Разом з тим, хоча підлітки й активно спілкуються із однолітками, у переважній більшості їхнім стосункам не вистачає інтимності. Їм потрібен час, щоб розібратися в отриманій інформації, укріпити свою ідентичність і розвинути впевненість у поведінкових сценаріях самосприймання і спілкування.

Підлітки значно відрізняються мірою своєї залученості до групи однолітків. Однією із найбільш складних проблем підліткового віку є проблема відторгнення, відчуження (у крайніх випадках – цькування, знущання, фізична агресія) зі сторони однолітків.

Г.М.Прихожан виокремлює три основні групи причин відторгнення у підлітковому віці:

- характеристики «відчуженого» підлітка, що перешкоджають нормативному спілкуванню (брехливість, агресивність, небажання допомагати товаришам, егоїзм, жадібність, неадекватність самооцінки, низька «інформаційна цінність» (Я.Л.Коломінський), низький рівень комунікативних навичок, неузгодженість цінностей, інтересів і норм підлітка із тими, що прийняті у групі тощо);

- ставлення до підлітків педагогів (як надмірно позитивне оцінювання, «захвалювання» учня, так і байдужість вчителя, ігнорування підлітка);
- особливості групи однолітків: чим вище рівень розвитку групи, тим менша імовірність виділення у її структурі «абсолютних зірок» і «відчужених» (А.Н.Лутошкін, А.В.Петровський, Дж.Морено) [17, с.352–354].

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».

Підлітки протиставляють себе дорослим, активно завойовують нові позиції, що є продуктивним для формування самостійності особистості.

Складність соціальної ситуації дорослішання обумовлює подвійність потреб підлітків: вони прагнуть виявлення самостійності і рівності у взаєминах із дорослими і водночас – потребують захисту і опікування. Почуття захищеності, безпеки, вкрай важливе для розвитку у дитячому віці в цілому, залишається значущим і для цього періоду, – наголошує Г.М.Прихожан. Саме це переживання безпеки надає підлітку можливість експериментувати, розширюючи межі свого життя [17, с.332].

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 проявляється 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 [24].

5.4. 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 (Д.І. Фельдштейн, Б.С.Волков);
- 2) суспільно-значуща діяльність (В.В.Давидов);

3) інтимно-особистісне спілкування (Д.Б.Ельконін, Т.В.Драгунова, Л.Ф.Обухова, І.Ю.Кулагіна).

У дослідженнях Д.І.Фельдштейна [23] 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 [82, с.49].



Фельдштейн Давид Іосифович

(1929–2015) – доктор психологічних наук, професор (1974), академік; фахівець у галузі вікової і педагогічної психології. Академічний психолог Д.І.Фельдштейн чудово знав школу, був педагогом не лише за освітою (учитель історії), але й директором унікальної спецшколи для підлітків-правопорушників. У 1969 році захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук з теми «Психологічні основи формування моральних якостей особистості у підлітковому віці».

Відомі праці: «Социальное развитие в пространстве-времени детства» (1997), «Психология взросления: Структур.-содерж. характеристики процесса развития личности» (1999), «Трудный подросток» (2008) та ін.

Аргументуючи визначення провідної діяльності у підлітковому віці, Д.І.Фельдштейн наголошує, що у дитини підліткового віку значно розширюється сфера діяльності, ускладнюються її види і форми [24]. Підлітки беруть участь в 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 учбова діяльність (підліток – школяр). Проте, залишаючись актуальною і значущою, ця діяльність за психологічною роллю є лише однією із форм сукупної суспільно-корисної діяльності. «Саме різнобічна суспільно-корисна діяльність оптимально задовольняє потреби підлітка у побудові нових взаємин із дорослими, в реалізації самостійності, стає провідною у цей віковий період», – зазначає Д.І.Фельдштейн [23, с. 29].

Суспільно-корисна діяльність забезпечує, за визначенням Д.І.Фельдштейна, найбільш інтенсивний розвиток соціальної активності підлітка: створює можливості для реалізації його потреби у самоствердженні та забезпечує визнання дорослими реальної значущості підлітка як члена суспільства [23, с.45]. 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. «Саме суспільно-корисна діяльність стає резервним фактором виховання підлітка як громадянина», – підкреслює Б.С.Волков [5, с.135].

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, проявити себе, коли інші виступають лише засобом задоволення цього бажання, до мотиву принесення користі іншим людям, де інші виступають метою його діяльності (Д.І.Фельдштейн).

Означене зумовлює визначення В.В.Давидовим як провідної діяльності у підлітковому періоді розвитку *суспільно-значущої діяльності*, основними видами якої є трудова, навчальна, суспільно-організаційна, спортивна та художня. При виконанні цих різновидів суспільно-значущої діяльності у підлітків виявляється підвищена увага до своїх успіхів і досягнень, які отримують певну соціальну оцінку. Усвідомлюючи соціальну значимість власної участі в реалізації цих видів діяльності, підлітки вступають у нові взаємовідносини між собою, оскільки кожна така діяльність виконується колективно, а її результати по-справжньому оцінюються знову-таки у колективі.

У процесі суспільно-значущої діяльності у підлітків формуються творче ставлення до праці, працьовитість, відповідальне ставлення до справ колективу, товариська взаємодопомога, громадська активність. Застосування у процесі творчої продуктивної праці знань, накопичених у навчальній діяльності, підводить підлітків до розуміння суспільної цінності їх особистих успіхів. Участь підлітків у художній самодіяльності, в роботі різних організацій, у боротьбі за досягнення високих спортивних результатів класного і шкільного колективу сприяє формуванню у них усвідомлення суспільної значущості виконуваних справ. 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 до виникнення у

підлітків рефлексії на власну поведінку всередині різних колективних взаємин, вміння оцінювати свою поведінку і своє «я» за певними критеріями.

Більш поширеним у вітчизняній психології є визнання провідною діяльністю підліткового періоду розвитку **інтимно-особистісного спілкування** (Д.Б.Ельконін, Т.В.Драгунова, Л.Ф.Обухова, І.Ю.Кулагіна), що обумовлено значущістю потреби підлітків у спілкуванні з однолітками при неможливості абсолютного задоволення потреби у соціально орієнтованому спілкуванні.

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-однокласники, 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 проявів девіантної поведінки (Л.І.Божович).

Інтимно-особистісне спілкування з однолітками у підлітковому віці стає важливим специфічним каналом передання 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 (В.М.Поліщук)) або виявлення альтернативних підходів (проективна діяльність як провідна для підліткового віку у дослідженнях К.Н.Поліванової). Тому до цих пір важко дати закінчену соціально-психологічну характеристику цього типу діяльності, але вже можна гіпотетично припустити, що її сутність пов'язана із оволодінням підлітками основними формами розвиненого людського досвіду (різних видів спілкування) як глибинною підставою практичної свідомості.

5.5. Центральні новоутворення підліткового періоду

Протягом останнього часу (від початку ХХІ ст.) увага дослідників сконцентрувалася навколо проблеми особистісного зростання людини, і зокрема – підлітків. У віковій психології інтенсифікується вивчення мотиваційно-ціннісної сфери особистості підліткового віку (М.Й.Боришевський, І.В.Дубровіна, А.О.Реан, Л.А.Регуш); докладно обґрунтовуються соціально-психологічні умови самоствердження і самовизначення підлітка (В.А.Аверін, Т.П.Гаврилова, В.С.Мухіна, А.М.Прихожан, М.Р.Бітянова, Г.А.Цукерман); активізуються дослідження психологічних засобів відкриття підлітком внутрішнього «Я» (Г.І.Ісуріна, С.Н.Макшанов, Б.М.Мастеров та ін.). У сучасних варіантах психологічних словників *особистісне зростання* визначається як активний процес становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвий шлях (Т.М.Титаренко); як розгортання особливої діяльності переживання особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх стимулів, коли вона, здійснивши вчинок, сприймає себе новою, такою, що виходить за межі попередньої даності (О.Г.Лідерс).

Інтерпретуючи особистісне зростання як активне становлення людини, в процесі якого вона бере на себе відповідальність за здійснювані нею вчинки, *Ірина Сергіївна Булах* наголошує на значимості даного процесу у підлітковому періоді генези буття. І.С.Булах [3] доводить, що особистісне зростання у період дорослішання може бути означене на основі таких особистісних новоутворень підлітка:

- ціннісного самоусвідомлення власного «Я», що актуалізує нові рівні відкриття у самому собі моральних якостей;
- нормативно-ціннісного ставлення до власного «Я», що актуалізує нові рівні відкриття у себе моральних почуттів;

- осмисленого і вольового переживання власних вільних дій, що актуалізують відповідальність за себе і за інших у просоціальних вчинках.



Базовою засадою особистісного зростання підлітка виступає моральна самосвідомість. Джерелом її розвитку є нормативне «Я». Зміст моральної самосвідомості визначають структурні компоненти, яким властива певна специфічність:

- у когнітивній складовій превалує моральна саморефлексія, в емоційній – нормативно-ціннісне самоствавлення, у поведінковій – моральна саморегуляція;
- смислове навантаження створює зіткнення різних моральних мотивів (потреб, ціннісних орієнтацій, установок) та їх вибір;
- психологічними формами її існування стають прояви сорому, вини, совісті, честі, гідності та відповідальності як інтегративної особистісної якості підлітка.

Психологічними механізмами, які забезпечують становлення особистісних утворень та актуалізують позитивні взаємодії підлітка, є *моральна саморефлексія* та *моральна саморегуляція* [3]. Разом з тим, у моральній сфері підлітків ще не сформована спрямованість на моральні переконання і світогляд особистості, що спричиняє тенденцію до переоцінки моральних цінностей та стійкість «автономних» моральних поглядів, суджень і оцінок, що не залежать від випадкових впливів [6, с.121], проте можуть змінюватися під впливом однолітків.

Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін центральним і специфічним новоутворенням підліткового віку вважали *прагнення бути і вважатися дорослим*. Т.В.Драгунова, І.С.Кон в якості найважливішого новоутворення віку також називають почуття дорослості.

Почуття дорослості – суб'єктивне переживання підлітком своєї дорослості, готовність бути повноправним і рівноправним учасником соціальної групи, що виявляється у поглядах, оцінках, у стратегіях поведінки, у взаєминах із однолітками і дорослими

Більшість українських психологів (Г.С.Костюк, М.Й.Боришевський, О.А.Проскура та ін.) схиляються до думки, що саме почуття дорослості виступає специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка, стрижневою особливістю його особистості – «її структурним центром». Т.В.Драгунова відзначає такі прояви розвитку дорослості у підлітка:

- наслідування зовнішніх проявів поведінки дорослих (заперечення своєї приналежності до дітей, прагнення бути схожим на дорослого зовні, набути їх особливості, уміння і привілеї);
- орієнтація на якість 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) [цит. за 6, с.121–122].

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).

Сучасні дослідники даного віку І.В.Дубровіна, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстих віддають перевагу найважливішій потребі особистості підлітка, яка виступає як центральне новоутворення – потреби в неформальному, інтимному спілкуванні. 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 (табл. 12).

Протягом отрочтва продовжується розвиток мислительних процесів і як результат – розширення усвідомленості світобачення, діапазону суджень, кмітливості. Основними детермінантами розвитку самосвідомості підлітків є прагнення до самопізнання, зміст якого виявляється в індивідуалізації, наслідуванні тощо. Когнітивний розвиток підлітків характеризується розвитком абстрактного мислення на рівні формальних операцій (згідно із термінологією Ж.Піаже) і використання метакогнітивних навичок (накопичення знань, інтелектуальне опрацювання (збереження, актуалізація) інформації, реалізація складних соціальних сценаріїв тощо).

Новоутворення підліткового періоду

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Сприймання	Категоріальні форми сприймання, його інтелектуалізація
Пам'ять	Логічна пам'ять. Інтелектуалізація пам'яті
Увага	Довільна увага. Здатність до розподілу уваги
Мовлення і мислення	Здатність вар'ювати мовлення залежно від стилю спілкування та особистості співрозмовника. Поява сленгу. Теоретико-розмірковуюче, дискурсивне мислення. Абстрактно-логічне мислення. Рефлексивне мислення (предметом уваги і оцінки підлітка стають його власні інтелектуальні операції). Управління своєю когнітивною поведінкою
Психосоціальний розвиток	
Структури особистості	Потреба бути і вважатися дорослим, потреба у визнанні власної дорослості. Уявлення про себе не як про дитину. Інтерес до власної особистості і до свого положення в суспільстві. Потреба в самопізнанні, самоудосконаленні, самовихованні, самовизначенні. Світ нових переживань і їх інтелектуалізація. Формування спрямованості особистості. Етичний світогляд. Здатність до усвідомлюваного і самостійного прийняття рішень. Прагнення приймати участь у суспільно необхідній роботі; прагнення залучитися до життя і діяльності дорослих
Свідомість і самосвідомість	Прагнення до дорослості і самостійності. Виникнення і формування почуття дорослості як нової форми самосвідомості. «Я-концепція», формування «Я-образу». Соціальна свідомість як усвідомлення себе у суспільстві. Усвідомлення себе в якості суб'єкта діяльності і носія певних особистісних якостей. Довільність самопізнання. Особистісна рефлексія, рефлексивні очікування. Розвиток самооцінки. Формування стійких «автономних» моральних поглядів, незалежних від випадкових впливів
Навички міжособистісного спілкування	Вміння підкорятися нормам соціального (колективного) життя. Критичне ставлення до оточуючих. Вироблення кодекса «товариства». Гіпертрофована потреба в спілкуванні з однолітками. Дружба

Сфера пізнавальних інтересів підлітків виходить за межі школи, набуває ознак пізнавальної *самодіяльності* – самостійного пошуку та набуття знань, формування корисних умінь, навичок, компетентностей.

Розвиток і зміцнення пізнавальних інтересів підлітків забезпечують стимулювання активної розумової діяльності та організація навчального

процесу із урахуванням рівня розвитку учнів, створення у навчальному процесі сприятливого емоційного середовища, спілкування на засадах паритетного діалогу.

5.6. Девіантна поведінка у підлітковому віці

Девіантна поведінка особистості – це стійка поведінка особистості (групи), що не відповідає офіційно встановленим або фактично укладеним у даному суспільстві нормам [8, с.26], завдає реальної шкоди суспільству або самій особистості (групі), супроводжується соціальною дезадаптацією і приносить приховану вигоду її носію (особистості, групі) [8, с.31].

Девіантна поведінка, за визначенням Ю.О.Клейберга, є специфічним способом змінення соціальних норм і очікувань за посередництвом демонстрації ціннісного ставлення до них [10, с.17]. 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 [10, с.17].

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. В структуру *шкільної дезадаптації*, разом з такими її проявами, 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 [8, с.40–41] *три основні групи девіантної поведінки*:

- 1) *антисоціальна (делінквентна) поведінка* – дії особистості, що відхиляються від встановлених в даному 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; внутрісімейні конфлікти тощо.

В 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. В 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 проявлятися як агресивна поведінка, сексуальні девіації (безладні статеві зв'язки, проституція і ін.), залучення до азартних ігор на гроші, бродяжництво.

Характерним проявом 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 і т.п.). *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 втечі з дому, бродяжництво, шкільні прогули, агресивна поведінка, лихослів'я, брехня, крадіжка, жебрацтво. В 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, татуювання). Традиційно небезпечними для психічного розвитку підлітків вважаються азартні ігри (картярські ігри, комп'ютерна рулетка та інші). Специфічною особливістю агресивної поведінки в підлітковому віці є його залежність від групи однолітків на фоні краху авторитету дорослих. В даному віці бути агресивним часто означає «здаватися або бути сильним».

Агресивна поведінка підлітків постає і як засіб задоволення потреб в спілкуванні, самовираженні і самоствердженні; разом з тим, агресія може бути формою реагування на неблагополучну обстановку в сім'ї, на жорстоке ставлення з боку батьків. Таким чином, в підлітковому віці агресивна поведінка є своєрідним захисним механізмом. Більш того, в процесі соціалізації особистості агресивна поведінка виконує ряд важливих функцій. В 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:

- ігнорування дорослими специфічності масштабу часу і простору сучасних підлітків, ситуативне або навмисне невизнання сучасної соціальної ситуації розвитку дитини;
- низький ступінь згуртованості сім'ї; конфліктність;
- неадекватний стиль сімейного виховання (гіпоопіка, гіперопіка, емоційна депривація, фізичне покарання у сім'ї як типове явище тощо), що розглядається підлітком як нормативна форма поведінки.

Форми вияву агресії в сім'ї різноманітні: пряме фізичне або сексуальне насилля, холодність, образи, негативні оцінки, придушення особистості, емоційне неприйняття дитини.

3) *аутодеструктивна (саморуїнівна поведінка)* – це поведінка, що відхиляється від медичних і психологічних норм та загрожує цілісності і розвитку самої особистості.

Саморуїнівна 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.Є.Лічко відзначає, що лише у 10 % підлітків є істинне бажання накласти на себе руки, в 90 % – це крик про допомогу. В цілому можна говорити про значний вплив на суїцидальну поведінку підлітків міжособових відносин із однолітками і батьками.

Ю.О.Клейберг серед найбільш виражених ознак підліткових девіацій називає такі:

- висока афективна зарядженість поведінкових реакцій;
- імпульсивний характер реагування на ситуацію, що спричиняє фрустрацію;
- короткочасність реакцій із критичним виходом;
- низький рівень стимуляції;
- недиференційована спрямованість реагування;
- високий рівень готовності до девіантних дій [10, с.17–18].

Однією з форм виявлення девіантної поведінки, що поєднує девіації із креативністю, є пошукова активність, прагнення до розширення свого досвіду (В.С.Ротенберг, В.В.Аршавський, В.Д.Менделевич та ін.), що виявляється у допитливості, нестабільності, схильності до існування в умовах невизначеності.

Напруженості у формуванні особистісних сценаріїв поведінки сучасних підлітків додають нові *соціальні ризики*: дефіцит сімейного інтимно-особистісного спілкування, безконтрольний обіг інформації сумнівного змісту (у системі ЗМІ, Internet-ресурсів) тощо. Як наслідок, у підлітковому віці активно розвиваються (первинні прояви фіксуються вже у молодшому шкільному віці) психо-соціальні феномени, що спричиняють виявлення девіацій:

- 1) «мультикове світосприймання» – культивується логічними схемами мультфільмів, кіно (художнього, документального), що популяризують культ фізичної зверхності, формують «екранне» бачення реальності (характеризується пасивним спогляданням, байдужістю та загостреним відчуттям власної недоторканності), унаслідок чого нівелюються моральні цінності;
- 2) лайливість, брутальність, форматування «картинки» дорослого життя у тісному зв'язку із такими атрибутами як алкоголь, тютюнопаління, наркотики тощо;
- 3) «комплекс Шарикова» (А.В.Мудрик) як прояв примітивізму мислення і поведінки: обмеженість світогляду, егоїзм, духовна порожнеча, ігнорування оточення заради власних меркантильних інтересів;
- 4) «дофенізм» (А.В.Мудрик) як крайній прояв байдужості, соціального інфантилізму: вибірково-інтерес до оточення через призму можливостей отримання максимального зиску та «безпроблемного» співіснування;
- 5) культ тотального зиску, корисливості: розгляд моральних стосунків як товару;

- б) «доларизація» свідомості, поклоніння іноземній валюті;
- 7) «матеріалізація» свідомості: оцінювання оточення через матеріальні цінності, що спричиняє зневагу до інтелектуального потенціалу людини;
- 8) культивування образу «крутого хлопця»: стереотипізація «культових штампів» (мовний сленг, демонстративна розв'язність, зверхність та агресивність у спілкуванні тощо) [16, с.170–173].

На фоні низької пізнавальної активності, особистісної незрілості й інфантильності суджень, прагнення гострих відчуттів, неконтрольованості поведінки та інших проявів підліткових реакцій не викликає сумніву необхідність цілеспрямованого фахового психолого-педагогічного супроводу підліткової спільноти.

* * *

У вимірах сучасного психологічного простору вітчизняні провідні науковці не залишають поза увагою проблеми девіантології. Наукові співробітники *лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх* (завідувач лабораторії – доктор психологічних наук Грись Антоніна Михайлівна) Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (А.М.Грись, Н.Ю.Максимова, І.Ф.Манілов, Т.А.Рябовол, Л.А.Філоненко та ін.) здійснюють вивчення різних аспектів девіантної поведінки неповнолітніх. Лабораторія займається психологією соціально дезадаптованих неповнолітніх, дитячою патопсихологією, психологічною допомогою жертвам насильницьких дій, психологією девіантної поведінки, профілактикою адиктивної поведінки неповнолітніх, превентивною освітою, сімейною психотерапією.

Максимова Наталія Юріївна	
	<p>(1952 р.н.) – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Захистила дисертацію на здобуття ступеню кандидата наук «Особливості особистісних ставлень важковиховуваних підлітків» (1981), а згодом – докторську дисертацію «Психологічні фактори узалежнення неповнолітніх від алкоголю і наркотиків та засоби його попередження» (1998). Автор понад 250 наукових праць, з них понад 25 книг.</p>

Наталія Юріївна Максимова – професор, доктор психологічних наук, зокрема, в якості пріоритетів наукового пошуку означає питання дитячої

патофизиології, профілактики алкоголізму та наркоманії неповнолітніх, психологічні контексти адиктивної поведінки та інші проблеми психологічного супроводу підлітків із проявами девіантної поведінки.

У Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського на базі кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій (завідувач кафедри Симоненко Світлана Миколаївна, професор, доктор психологічних наук) *Плохих Віктор Володимирович* – доктор психологічних наук, професор кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій серед основних напрямів наукових досліджень приділяє увагу психології адиктивної поведінки.

Багатовекторність проблемного поля психічного розвитку підлітків цікавить багатьох науковців вищих навчальних закладів України.

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. В чому проявляється 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 учбової діяльності? Чи можна цьому запобігти?
10. Проаналізуйте причини відхилень від нормативної поведінки у підлітковому віці.

Література до V розділу

1. Анциферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития / Л. И. Анциферова // Принцип развития в психологии – Москва : Наука, 1978. – С. 3–20.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Лидия Ильинична Божович / Под ред.

- Д. И. Фельдштейна. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 276 с.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка / І. С. Булах. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
 4. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. – Москва : Просвещение, 1967. – 216 с.
 5. Волков Б. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов : в 2-х ч. Ч. 2 : От младшего школьного возраста до юношества / Б. С. Волков, Волкова Н. В. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 343 с.
 6. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. высш. уч. заведений / О. Б. Дарвиш – Москва : Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
 7. Дольто Ф. На стороне подростка / Франсуаза Дольто ; [пер. с фр. А. К. Борисовой; предисл. М. М. Безруких]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 423 с. – (Сер.: «Авторитетные детские психологи»).
 8. Змановская Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 352 с.
 9. Кле М. Психология подростка : (Психосексуальное развитие) / Мишель Кле ; [пер. с фр.]. – Москва : Педагогика, 1991. – 298 с.
 10. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг – Москва : ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.
 11. Кон И. С. Психология ранней юности : Кн. для учителя / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.
 12. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с.
 13. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособ. / И. Ю. Кулагина – Москва : Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
 14. Мид М. Культура и мир детства : [Избранные произведения] / Маргарет Мид; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева]. – Москва, 1988. – 455 с.
 15. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова – Москва : Тривола, 1996. – 360 с.
 16. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
 17. Практическая психология образования : учеб. пособ. для вузов / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина [и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : Просвещение, 2003. – 480 с.
 18. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с. – (Сер. : «Психологическая энциклопедия»)
 19. Психология современного подростка / под ред. Л. А. Регуш. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 400 с.

20. Савиных Н. В. Психолого – педагогические основания позитивного разрешения кризиса отрочества / Н. В. Савиных // Психология обучения. – 2007. – № 5. – С. 56 – 67.
21. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014 – 312 с.
22. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія / Наталя Миколаївна Токарева – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015 – 448 с.
23. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков : монография / Давид Иосифович Фельдштейн ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1982. – 224 с.
24. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе: монография / Давид Иосифович Фельдштейн ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 208 с.
25. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина – Москва : Совершенство, 1998. – 432 с.
26. Шамне А.В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці [монографія] / Анжеліка Володимирівна Шамне. – Київ : ТОВ «Інтерсервіс», 2015. – 488 с.
27. Шапарь В. Б. Психология кризисных ситуаций / В. Б. Шапарь. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 452 с. – (Сер. : Психологический факультет).

Словник базових понять

Агресивність (*aggression*; від. фр. *agressif* – войовничий) – емоційний стан і риса характеру людини, яка супроводжується імпульсивною активністю, втратою самоконтролю і афективними переживаннями – гнівом, злістю, ненавистю, ворожістю, прагненням заподіяти іншому травму (фізичну або моральну). **Агресія** – це різновид дій або стан, а агресивність – риса характеру, звичка і схильність реагувати на всі агресивно.

Акселерація (*acceleration*) – прискорення фізичного та психічного розвитку дітей і підлітків у сучасних умовах.

Акцентуації характеру (*accentuations of character*) – це підсилення (загострення) окремих рис характеру, які супроводжуються відхиленнями в діяльності й поведінці людини, але не виходять за межі норми.

Амбівалентність (*ambivalence*) – психічний стан роздвоєності, співіснування протилежних ставлень або почуттів до людини, об'єкта чи ідеї.

Амбівалентність почуттів (*ambivalence (ambivalency) of feeling*) – неузгодженість, суперечливість, двоїстість почуттів, які одночасно переживає людина щодо однієї й тієї самої події чи об'єкта.

Значущі дорослі (*meaningful adult / significant adults*) – батьки, вчителі і

інші дорослі, які найбільш суттєво впливають на образ і умови життя дитини і під впливом яких вона найбільш ефективно засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій.

Інтимно-особистісне спілкування (*intimate-personal communication*) – вид спілкування, заснований на особистісній симпатії партнерів по відношенню один до одного, їхній взаємній зацікавленості у встановленні і підтримці довірчих відносин.

Неформальні групи підлітків (*informal group of teen-agers / adolescent*) – мала група підлітків, яка виникає на основі близькості віку і територіальної спільності (наприклад, дворова компанія або друзі-однокурсники) і яких об'єднує спільність інтересів і неформальні стосунки.

Підлітковий (пубертатний) вік (*adolescence*) – період розвитку від 11 до 15/16 років; перехід від дитинства до юності в фізичному, психічному і соціальному аспектах.

Почуття дорослості (*feeling of maturity*) – центральне особистісне новоутворення підліткового віку, що виражається у суб'єктивному переживанні підлітком своєї дорослості, суб'єктивному уявленні себе дорослою людиною і супроводжується прагненням до самостійності і незалежності.

Просоціальна поведінка (*prosocial behaviour*) – альтруїстичні дії людини, спрямовані на благополуччя інших людей, надання їм допомоги; поведінка індивіда, яка орієнтована на благо окремих людей чи соціальних груп. Протилежна антисоціальній поведінці.

Пубертат (*puberty*) – період життя від 11 до 15/16 років, протягом якого відбувається швидкий фізичний і фізіологічний розвиток, інтенсивне статеве дозрівання і зміни у стані нервової системи підлітка.

Самооцінка особистості (*self-assessment*) – елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе, власних здібностей, етичних якостей і вчинків.

Самосвідомість (*self-awareness*) – образ себе і ставлення до себе

Суспільно-корисна діяльність (*socially useful activities*) – діяльність, яка мотивується особистою відповідальністю дитини перед суспільством, забезпечує її залучення до суспільства і розвиток її соціальної активності (за Д. І.Фельдштейном).

Спрямованість особистості (*the orientation of the personality*) – сукупність стійких мотивів (інтереси, нахили, переконання, ідеали, світогляд), що орієнтують діяльність особистості і є відносно незалежними від ситуації

«Я-концепція» (*self-conception*) – відносно стала і певною мірою усвідомлена система уявлень особистості про саму себе, цілісний образ Я.

VI. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ (15 – 17/18 РОКІВ)

*...В руйновищах постмодерну,
де лепсько лиш кажанам,
яку б не розводили скверну, –
а шлях прокладати нам.*

Ліна Костенко



Юнак, із його абсолютним «так» і абсолютним «ні», його бажанням врятувати, перебудувати світ, робить ще один крок на життєвому і творчому шляху. Щоб світ відповідав ідеалові – потрібен великий, героїчний вчинок. Юнак жадає подвигу, він не може не змінювати те, що його захоплює. Він готовий різнобічно змінювати й самого себе, вдосконалюючи власні можливості (Т.М.Титаренко, В.О.Татенко).

Життя і смерть сприймаються в юнацькому віці як необхідність самопожертви в ім'я іншої людини, людства взагалі. Потреба самопожертви є своєрідним вираженням прагнення охопити інше буття, злитися з ним, розчинити його у собі. Страх небуття гальмується цим більш значущим мотивом. Неабиякої вартісності в юності набуває пошук кохання, яке б дозволило вирватися з полону побутового, випадкового заради абсолютного, одвічного. Конкретизується й шлях децентрації молодого людини.

Анатомо-фізіологічні особливості розвитку у період ранньої юності

В період ранньої юності завершується модифікація організму, яка розпочалася у підлітковому віці у площині статевого дозрівання. Юність є завершальним етапом фізичного розвитку людини: закінчується головна фаза біологічного розвитку: завершується формування скелета, швидко розвивається м'язова система (нарощується маса, розширюються функціональні можливості, збільшується м'язова сила), зникає властива підліткам диспропорція тіла, незграбність рухів. Підвищується фізична витривалість і працездатність організму, зростає можливість виконувати тривалі інтенсивні навантаження. Тілесна конституція, особливо обличчя, набуває специфічно індивідуального характеру, що спричиняє увагу юнаків до оцінки власного фізичного розвитку, гіперувагу до власної зовнішності.

Значні зміни відбуваються у розвитку серцево-судинної системи: збільшується просвіт кровоносних судин, об'єм і продуктивність роботи серця, що нормалізує кровообіг; стабілізується кров'яний тиск. Встановлюється стійка рівновага у функціонуванні ендокринної системи.

Продовжується функціональний розвиток нервової системи, зокрема – клітин головного мозку. 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. Актуальними в юності є фізіологічні потреби, серед яких виокремлюються потяги до фізичної і сексуальної активності [9, с.181]. Відбувається усвідомлення юнаками своєї фізичної сили, здоров'я і привабливості.

6.1. 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 отрочтва 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 (отрочтво) 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.

Період *раннього юнацького віку* (16–18 pp.) – 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» [39, с.7]. На думку А.В.Толстих, юність є другим перехідним періодом в розвитку особистості: підліток тісно пов'язаний зі своїм дитинством, що проходить, а юнак тягнеться до молодості і зрілості, що наближаються.

Е.Еріксон 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. В.І.Слободчиков та Є.І.Ісаєв кризу юності пов'язують із становленням авторства власного життя (17 – 21 рік), із вступом до самостійного 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 [9, с.181].

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.Еріксона *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.Еріксон 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 [17, с.59].

«Я – той самий» – це певна «константність особистості» (К.С.Абульханова-Славська), 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.

Е. Еріксон розглядає ідентичність у двох аспектах:

- *его-ідентичність*, що передбачає два рівні: індивідний та особистісний. На *індивідному* рівні ідентичність визначається як результат усвідомлення і уявлення свого фізичного зовнішнього вигляду та природних задатків. На *особистісному* рівні ідентичність визначається як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, прагнення до розвитку і реалізації власних здібностей та інтересів.
- *соціальна ідентичність*, що визначається Е. Еріксоном як особистісний конструкт, який відображає внутрішню солідарність людини з соціальними, груповими ідеалами і стандартами.

Соціальну ідентичність Е.Еріксон розглядає в двох аспектах: груповому і психосоціальному. *Групова ідентичність* – це включеність особистості в різні спільноти, підкріплена суб'єктивним відчуттям внутрішньої єдності зі своїм соціальним оточенням. *Психосоціальна ідентичність* – це те, що дає людині відчуття значущості свого буття в рамках даного соціуму.

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 ідентичності [17,с.32] Е.Еріксон вважає, що становлення ідентичності є вирішальним моментом розвитку в юнацькому віці, коли індивідуальна і соціальна ідентичність мають інтегруватися. Він описує центральну кризу юності як кризу «ідентичності проти сплутаності ідентичності». Альтернатива ідентичності – плутанина ідентичності, яка й призводить до дев'ятої поведінки і міжособистісних конфліктів.

Е.Еріксон вважає, що *криза ідентичності* включає ряд протистоянь:

- визначена чи розпливчата часова перспектива,
- впевненість у собі чи сором'язливість,
- експериментування з різними ролями чи фіксація на одній ролі,
- здатність до навчіння 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 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

Це цікаво!

«Ця молодь розбещена до глибини душі. Молоді люди підступні і нерадиві. Ніколи вони не будуть схожими на молодь минулих часів. Молоде покоління сьогодення не зможе зберегти нашої культури»

(Напис на глиняному горщику, знайденому серед руїн Вавилону, 2,5 тис. років до н.е.)

«Наш світ досяг критичної стадії. Діти більше не слухаються своїх батьків. Видимо, кінець світу вже не дуже далекий»

(Невідомий єгипетський жрець, 2 тис. років до н.е.)

«Я втратив усілякі надії відносно майбутнього нашої країни, якщо сьогоднішня молодь завтра візьме у свої руки стерно влади, бо ця молодь нестерпна, нестримана, просто хажлива»

(Гесіод, давньогрецький поет, засновник дидактичного епосу (VIII–VII ст. до н.е.)

«Нинішня молодь звикла до розкошів. Вона відрізняється дурними манерами, нехтує авторитетами. Вона висловлює неповагу до старших, байдикує і постійно пліткує. Вона весь час сперечається із батьками, постійно втручається у розмови і привертає до себе увагу, жадібна до їжі й тероризує вчителів...»

(Сократ, Афіни (V – IVст. до н.е.)

«Деморалізація і дезорієнтація молодого покоління безперечні...духовна атмосфера [сучасного суспільства] породжує активістів не творення, а руйнування, розпаду і розтління»

(А.С.Панарін, суспільствознавець, XXI ст.)

А світ і досі існує...

Значної уваги заслуговують ідеї Дж.Марша, який запропонував свій підхід структурного аналізу ідентичності. Дж.Марша визначив ідентичність як структуру еґо – 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.Марша виділив *чотири статуси існування особистісної ідентичності*:

- 1) *Досягнута ідентичність*. Цей статус притаманий людині, яка пройшла період кризи самовизначення та сформувала певну сукупність значимих для неї цілей, цінностей і переконань.
- 2) *Мораторій*. Цей статус має людина, яка перебуває в стані кризи ідентичності і активно намагається вирішити її, використовуючи різні варіанти. Така людина постійно знаходиться в стані пошуку інформації, яка потрібна для вирішення кризи.
- 3) *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.
- 4) *Дифузна ідентичність*. Такий стан ідентичності характерний для людей, які не мають міцних визначених цілей, цінностей і переконань та які не намагаються активно сформулювати їх.

Для побудови статусної моделі ідентичності Дж.Марша використовує *два параметри*: наявність чи відсутність кризи – стану пошуку ідентичності; наявність чи відсутність одиниць ідентичності – особистісних цілей, цінностей, переконань.

А.Ватерман у визначенні ідентичності зосереджує увагу на ціннісно-вольовому аспекті. На його думку, ідентичність пов'язана з наявністю чіткого самовизначення, що включає вибір цілей, життєвих цінностей, яким людина слідує впродовж всього життя.

Сучасні суспільні кризи, проявом яких є розмивання цінностей (А.Ватерман, Д.Марша, Е.Еріксон), негативно позначаються на образі світу і ціннісних орієнтирах, що формуються у юнаків, які зустрічаються, з одного боку, з потенційною багатоваріантністю шляхів самовизначення, а з іншого – із неготовністю зробити свідомий і самостійний вибір. Отже, *проблема кризи ідентичності* актуалізується в сучасних суспільно-політичних умовах, а також з урахуванням тенденції інфантилізації сучасної молоді.

6.2. 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. Однак зберігається залежність від дорослих, зокрема в матеріальному плані, що зумовлює потребу в автономії від дорослих.

Перехід від несамостійного, залежного дитинства до самостійної 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*.

Це цікаво!

...У ХХ столітті Перша світова війна породила феномен «молодіжної свідомості», що був представлений у літературі «втраченого покоління». «Так, на зміну епосі, котра не знала юності, – пише Філіп Арієс (французький демограф й історик), – прийшла епоха, в якій юність стала найбільш поціновуваним віком... Всі прагнуть вступити в нього якомога раніше і затриматися у ньому якомога довше»

Арієс Ф. Возрасты жизни / Ф.Ариес. // Философия и методология истории. – Москва, 1997

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 самостійної дорослої людини;
- 4) потреба в особистісному та професійному самовизначенні [9, с.181].

Спілкування з однолітками є важливим чинником соціалізації в ранньому юнацькому віці. Основними сферами, де розгортається соціалізація особистості в ранньому юнацькому віці, виступають: діяльність, спілкування та самосвідомість. Д.Б.Ельконін визначав, що в підлітковому віці спілкування є провідним видом діяльності, але і в юнацькому віці воно не втрачає свого значення. В процесі спілкування, юнаки будують відносини, включаються в різноманітні види діяльності. Всі дослідники юнацтва (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, І.С.Кон та ін.) так чи інакше сходяться у визнанні того великого значення, яке має для старших школярів спілкування з однолітками, взаємовідносини з ними в юнацьких групах та колективах. Л.І.Божович відмічає, що якщо в молодшому шкільному віці основою для об'єднання дітей найчастіше є спільна діяльність, то у ранньому юнацькому віці, навпаки, привабливість занять та інтереси в основному визначаються можливістю широкого спілкування з ровесниками.

Аналіз задач, що постали перед юнацтвом у сфері соціальної адаптації до суспільства дорослих і встановлення міжособистісних стосунків, має

враховувати, згідно із дослідженнями Ф.Райса, принаймні шість важливих потреб молоді:

- 1) встановлення із оточенням теплих, змістовних стосунків, що приносять задоволення;
- 2) доповнювати дружбу дитячих років новими знайомствами із людьми, які мають інше виховання, досвід, погляди;
- 3) бути прийнятими і визнаними у соціальних групах і займати у них певне положення;
- 4) переходити від дружби й ігор із однолітками тієї ж статі до гетеросоціальних контактів;
- 5) дізнаватися про моделі стосунків із протилежною статтю, приймати і практикувати їх (що сприяє розвитку особистості і соціальної адаптації, правильному вибору партнера і надалі – вдалому шлюбу);
- 6) обирати прийнятні чоловічі і жіночі соціальні ролі й освоювати згідно із власною статтю персональні моделі поведінки [10, с.338].

Гетеросоціальність – період підлітково-юнацького розвитку, протягом якого людина задовольняє свої потреби у спілкуванні і дружбі із особами обох статей
--

Разом із статевою зрілістю юнаки засвоюють розуміння протилежної статі, зникає неприязність у спілкуванні, розвивається здатність до емоційного контакту.

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 самостійно 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. Разом з тим в юнацькому віці, порівняно із підлітковим періодом розвитку, значно зростає вибірковість особистісних контактів і уподобань;

- 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. Якщо любов взаємна, вона асоціюється із відчуттям виконання бажань і вищою насолодою;

- 3) поява *юнацької субкультури*, що, на думку І.С.Кона [1], являє собою єдність того, що і як юнацтво сприймає і засвоює з культурної спадщини минулих поколінь, і того нового, що кожне молоде покоління створює самостійно.



Найбільше яскраво юнацька субкультура виявляється в сфері дозвілля (ставлення до літератури, театру, кіно, музичні смаки), молодіжної моди і молодіжного сленгу. Усі ці прояви 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».

6.3. Учбово–професійна діяльність як провідна діяльність раннього юнацького періоду

Провідною діяльністю юнаків є учбово-професійна діяльність, що спрямована на підготовку до подальшої діяльності суб'єкта, його професійне самовизначення. Вибір професії – найбільш важливе рішення, яке маї прийняти особистість у ранньому юнацькому віці. Водночас, пов'язана із майбутньою професійною діяльністю і навчанням мотивація виражена у старшокласників значно слабше, ніж мотиви самоствердження і спілкування [1, с.192].

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 проявом передусім власних об'єктивних можливостей, тобто професійне самовизначення безпосередньо стимулює особистісну самореалізацію [9, с.181].

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. Як стверджує Є.П.Ільїн, половина випускників вже має сформований основний та резервний професійні плани. 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.

Учбово-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 із учителем у старших класах школи стабілізуються. Майбутнє закінчення школи, іспити посилюють ділову орієнтацію школярів у відносинах із учителем. Разом з тим зростає прагнення школярів до поважних форм контролю з боку вчителя, до діалогу рівних. У ряді випадків

зростає вимогливість і критичність старшокласників стосовно вчителя.

6.4. Центральні новоутворення раннього юнацького віку

В працях вітчизняних психологів (І.В.Дубровіна, О.М.Прихожан, Д.І.Фельдштейн та ін.) юність характеризується як період самовизначення, розвитку часової перспективи, теоретичного мислення, інтегративних механізмів самосвідомості, становлення світогляду і життєвої позиції. Протягом юнацького віку особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, формує цілісний Я-образ, самовизначається у життєвих і професійних планах (Табл. 13).

Таблиця 13.

Новоутворення ранньої юності

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Мовлення і мислення	Теоретико-розмірковуюче, дискурсивне мислення. Схильність до узагальнень, пошуку закономірностей і принципів. Критичність мислення
Увага	Довільна і післядовільна увага, здатність до її концентрації
Пам'ять	Інтелектуалізація пам'яті.
Психосоціальний розвиток	
Структури особистості	Потреба у самовизначенні. Особистісно-сміслові самовизначення як пошук соціальної ідентичності. Професійне самовизначення. Потреба в самореалізації. Народження «життєвої перспективи»; здатність будувати свої життєві плани; усвідомлення свого місця у майбутньому (самовизначення у цілях і перспективах свого життя). Мрії і ідеали. Ціннісні орієнтації. Оформлення моральної сфери; свідомі моральні переконання, формування моральної стійкості. Свідомі саморегуляція основних видів поведінки. Почуття самотності. Свідомі орієнтація на дорослого в широкому розумінні як джерело знань, умінь, нормативних критеріїв успішної діяльності, які необхідно опанувати
Свідомість і самосвідомість	Нова форма узагальненої самосвідомості. Відкриття внутрішнього світу особистості, його емансипація від дорослих. Схильність до самоаналізу. Самоповага. Розходження між ідеальним і реальним «Я»
Навички міжособистісного спілкування	Здатність до неформального, довірливого спілкування з дорослими. Почуття інтимності у взаєминах з деякими людьми. Дружба між юнаками і дівчатами. Ускладнення критеріїв дружби. Емоційна напруженість. Перше кохання

І.С.Кон, А.В.Мудрик, М.В.Савчин, Є.О.Шумілін пов'язують перехід від підліткового до раннього юнацького віку із різкою зміною внутрішньої позиції, що полягає в тому, що націленість на майбутнє стає основною направленістю особистості і проблема вибору професії, подальшого життєвого шляху, знаходиться в центрі уваги інтересів, планів юнаків.

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 із 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.І.Божович вважала центральним моментом психічного та особистісного розвитку в цьому віці. Л.І.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?» – від відповідей на які безпосередньо залежить майбутнє доросле життя. У зв'язку з цим І.С.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 й 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.

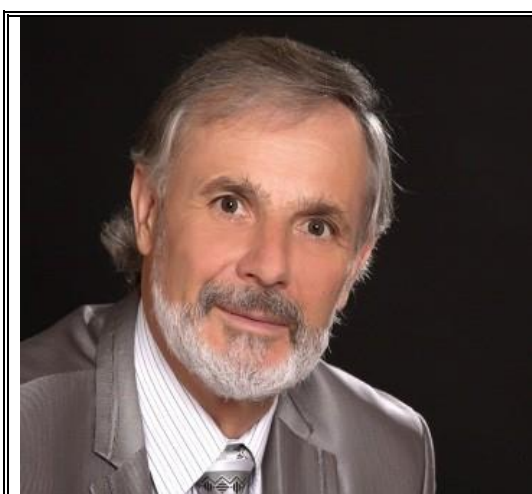
Під впливом світогляду виникає досить стійка *ієрархічна система цінностей*, яка зумовлює погляди, переконання і розвиток життєвих перспектив юнаків. Ціннісні орієнтації стають елементами структури особистості та характеризують змістовну сторону її спрямованості. У ряді досліджень відмічається, що юнацький 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 із 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.

У юності починається поступовий перехід до «автономної моралі» (у термінології Л.Колберга), хоча лише близько 10% юнаків 16 років, на думку Л.Колберга, досягають цієї стадії.

Ранній юнацький вік можна вважати сензитивним щодо розвитку вищих, зокрема, *моральних почуттів*, що є основою відповідальної поведінки (М.В.Савчин). 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 [13].



Савчин Мирослав Васильович (1950 р.н.) – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології *Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. У 1985 р. захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук з теми «Формування у старшокласників відповідального ставлення до праці», а у 1997 р. – докторську «Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки».

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.

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. Юнак відкриває для себе неповторний світ своєї індивідуальності, що супроводжується не лише натхненням, радістю відкриттів, але й тривогою. 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*. І.В.Дубровіна зазначає, 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, уміння 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 (Л.І.Божович, М.Гінзбург, Є.С.Кузьмін та ін.).

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 добре 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» [цит. за 10].

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.

6.5. Юнацька субкультура та її характеристики

*Кожне покоління має право у нагороду
за свою працю і корисну діяльність
шити собі брюки за своїм смаком
і сидіти на стільцях, які йому подобаються...*

Н.Акімов

Поняття «субкультура» відносно недавно (XX ст.) увійшло у науковий лексикон філософсько-культурологічної спільноти, проте широко використовується у зарубіжних і вітчизняних дослідженнях, і зокрема – для означення атрибутики соціально-психологічного розвитку особистості протягом підлітково-юнацького віку.

Субкультура (від лат. *sub* – під і *cultura* – культура) – це особлива сфера культури, автономне і відносно цілісне утворення всередині панівної культури, що відрізняється власною системою цінностей, смаків, звичаїв, норм, традицій і впливає на стиль життя і мислення певних груп людей (А.В.Мудрик).

У вимірах сучасного несталого суспільства епохи постмодернізму закономірним явищем, зумовленим вторинною генезою культури цивілізації, є поява юнацької субкультури, що означає маргінальність (перехідний етап між дитинством і дорослістю) соціального статусу юнацтва; в силу вікових особливостей психічного розвитку саме юнаки є носіями прогресивних ідей і нестандартних цінностей.

Мовою соціології бути молодим значить стояти на краю суспільства, бути у багатьох відношеннях аутсайдером <...> Ця позиція аутайдера – набагато більш важливий фактор, що визначає відкритість і схильність до змін, ніж біологічне дозрівання...

Манхейм К. Диагноз нашего времени / К.Манхейм; пер. с англ. С.В.Карпушиной. - Москва : Юрист, 1994. - 446 с.

Разом з тим, слід усвідомлювати, що маргінальний статус юнацтва є тимчасовим явищем і надалі, як правило, долається на користь відносної статусної стабільності дорослої людини. Те ж саме відбувається і з культурними цінностями, поширеними у середовищі молодіжної культури.

Поняття «*молодіжна субкультура*» підкреслює відносну самостійність і вікову специфіку молодіжного контексту культури суспільства. Це

виражається, зокрема, у специфічній мові (сленг), персоніфікованій манері одягатися, оформленні зовнішності, стилі спілкування, своєму «погляді на світ», мистецтво, у ритуалах і обрядах тощо. При цьому – головним критерієм цінності, вікової культурної ідентичності є відмінність від аналогічних моделей «дорослої», домінуючої у суспільстві культури.

Більшість сучасних науковців (Л.М.Еррера, О.О.Петрова, Л.В.Мосієнко, С.В.Полутін та ін.) у дослідженнях феномену юнацької субкультури схильні розрізняти поняття субкультури і контркультури. Поняття «*молодіжна контркультура*» означає такий стан субкультури, в якому її відмінність від «дорослої» доведена до стану протилежності, ціннісного протиставлення і агресивного неприйняття (Ю.Н.Давидов, І.Б.Роднянська). Тоді як субкультурний пласт, попри ствердження автономії, не прагне замінити собою домінуючу культуру. *Субкультура* містить у собі соціально-культурні ознаки – атрибути, ритуали, поведінкові коди – у певній ізоляції від інших культуральних вимірів. Молодіжна субкультура як цілісна система цінностей, установок, моделей поведінки певної соціальної групи (юнацтва, молоді) у межах домінуючої культури є наслідком свідомого *пошуку юнаками нової ідентичності*, вибудовування власного стилю життя, що дозволяє їм позиціонувати себе як «ми» на відміну від «вони».

Виникнення молодіжних субкультур зумовлене соціальними, політичними, психологічними та духовними *чинниками*, найголовніший з яких – невідповідність суспільного буття потребам молоді, духовна самотність суб'єктів дорослішання.

Проблема існування такого багатозначного і багатофункціонального феномену як юнацька субкультура зумовила існування чисельних підходів (І.Д.Колесін) до його аналізу, найбільш визнаними серед яких є такі:

- *системно-динамічний підхід* означає розгляд юнацької субкультури як складної системи взаємопов'язаних елементів, що постійно трансформується; динаміка перетворень субкультури має декілька фаз: зародження, згасання на певний час та/або набуття нових ознак, адаптація до змінних умов соціального розвитку;
- *синергетичний підхід* відображує взаємодію субкультур як хаотично розгорнутий процес, у якому одні неформальні об'єднання посилюються, а інші – згасають;
- *когнітивний підхід* розглядає субкультурні об'єднання юнацтва як своєрідні системи пізнання дійсності, через посередництво яких молодь отримує інформацію про навколишній світ, ієрархію його цінностей і норми поведінки;
- *функціональний підхід* інтерпретує субкультуру як соціальний інститут, котрий виконує функцію соціалізації особистості у суспільстві, її адаптацію до мінливих умов існування, до суспільних норм, надаючи допомогу у подоланні соціальних і психосоціальних труднощів у період переходу до самостійного дорослого життя.

Субкультура – це часткова культурна підсистема у межах базової культури суспільства, котра обумовлює стиль життя, ціннісну ієрархію, особливості світосприймання її носіїв

Історичні етапи еволюції юнацької субкультури

1 етап. 40 – початок 50-х років ХХ ст. Історично перша субкультурна група – *зутіс* була викликом безправної негритянської молоді пануючій білій культурі, проявом 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 половина 50-х років. 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 ХХ ст.. Це період розквіту молодіжної культури, поява найбільш характерних і репрезентативних для цього періоду напрямів субкультури : «моди», «психоделісти», «хіппі», «скінхедз».



Зокрема *хіппі* заявили про себе на зламі 60 – 70 років ХХ століття (в Україні – у 1972 році). Основним принципом світобачення хіппери декларували ненасилля (ахімса). Переймались ідеями екологічної культури цивілізації («діти природи»), сповідували внутрішню свободу, пацифізм.

Цю групу склали прихильники музичного стилю панк-рок, що виділялися довгим волоссям (своєрідний виклик «соціальному сприйманню»), «фенічками», одягом, романтикою автостопа, участю в тусовках, можливістю втекти від реалій життя (сім'ї, школи). У середовищі хіппі сформувалися різноманітні новітні молодіжні субкультури.

4-й етап. 70-і – 80-і роки. Поява музичного стилю «хэви-метал» («металісти»), «панк-культури», нового субкультурного стилю «хип-хоп», що розвивається в двох своїх основних елементах: танцювально-пластичному – «брейк-данс» і музично-речитативному – «реп».

У 80-х роках з'являються «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»).



Готи

Емо

Хіп-хопер

У 80-тих роках ХХ ст. з'явилася і була поширена у світі (і в Україні у тому числі) субкультура хакерства. 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; мали внутрішньо тусовочні інтернет-видання, культові сайти тощо).

5 етап, що триває із 90-х років. Все, що виникло на рубежі 80–90-х років, в основному є старими формами стилів із префіксом «ню» («нові моди», «нова психоделія» тощо.). «Рейвери» і «кіберпанки» – напрями, які групуються навколо нових технологій, звукових систем.

Субкультура *рейверів* є симбіозом чиказького «хауса» та детройтського «техно». В Україну потрапила у середині 90-х років. Рейв («кислотна тусовка») – музика диск-жокеїв. Ритміка її нагадує ритуальні племінні танці, які приводили до стану транс, тому на тусовках рейверів переважає атмосфера «небуденності», «ейфорійного транс», 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. *Репери* – прихильники музичного стилю «реп», танцстилю хіп-хоп, негритянської культури; для них характерна підвищена корпоративність та психологічна потреба у спілкуванні з однолітками. Найвище цінують індивідуальність.

Брейкери були об'єднані на основі спільного інтересу до танців типу брейк. Мета – пропаганда брейк-танцю і виконання його великими групами. Зовнішній атрибут – вузькі темні окуляри і вільний одяг напівспортивного типу.

У 90-х роках відновлюється і поширюється світом також і рух скінхедів (скінів), об'єднаних націоналістичними ідеями і схильністю до силового «очищення раси».



Рух «скінхедів» (англ. – *skinheads*, від *skin* – шкіра і *head* – голова) виник у Великобританії наприкінці 60-х років ХХ ст. Зовнішній вигляд відповідає «шок-протесту» панків з єдиною відмінністю – коротка зачіска та мінімізація символічних речей. З'явилися в Україні в 1995–1996 роках.

Скінхеди 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.

В цілому ж неформальне молодіжне середовище постійно перебуває в пошуку нових форм часопроведення та самореалізації. Молодь, як найбільш чутлива, сприйнятлива і мобільна група, зазвичай першою реагує на змінення соціокультурного простору. Молодіжна субкультура ХХ ст. формувалася як безліч різних «тусовок» (угруповань, течій), що відображено у класифікації Т.Б.Щепанської, яка вибудована на основі виділення провідного, домінантного виду діяльності та демонструє надзвичайно широкий спектр *субкультурних* груп. Кожна субкультура консолідується навколо загального символу. Ним може бути:

- **музичний напрям** (*панки* – прихильники стилю «панк-рок», *металісти* – «важкий метал»; відомі також *рейвери*, *репери* і інш.) або конкретна музична група («Beatles» – бітломани, «Кіно» – кіномани);
- **спорт, конкретна команда або спортивний клуб** (відомі *фанати* – уболівальники «Шахтаря» (Донецьк), «Динамо» (Київ) та інших 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 десяти- та століть; вони розігрують великі битви минулого в повній історичній амуніції), *релігійно-містичної* (наприклад, групи послідовників вчення Миколи Рериха), *фантастичної* (*толкієністи*, які відтворюють фантастичний світ творів Джоуля Р.Толкієна) *символіки*;

- **самодіяльно-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 II Світової війни; самодіяльні спелеологи та ін.)
- **художня діяльність** (*богема, авангардисти, їх друзі та прихильники*).

Соціокультурні реалії *XXI століття* дозволяють говорити про відновлення і подальшу модифікацію субкультурних молодіжних об'єднань. Сучасні західні соціологи, культурологи говорять про «пост-субкультуру», що відрізняється мінливістю, прозорістю організації.

Дослідники *сучасних субкультур* (Л.М.Еррера, С.І.Левікова, А.В.Мудрик, О.О.Петрова та ін.) основними особливостями неформальних (субкультурних) об'єднань юнацтва вважають, зокрема, такі:

- 1) основою субкультурних об'єднань є творчий початок; їх виникнення відзначається спонтанністю й обумовлене самодіяльністю окремих елементів (організація фестивалів, квестів тощо);
- 2) наявність спільної ідеології (філософсько-світоглядної концепції), можливостей особистісно значущої творчої самореалізації у певному напрямі;
- 3) використання членами об'єднань символічно-атрибутивного оформлення зовнішності (іміджевий культ) та/або *сленгу*, зазвичай – емоційно-експресивного забарвлення, що є своєрідними маркерами долучення до певної субкультури [4; 16].

За особливостями діяльності, *внутрішніми цінностями*, впливом на молодіжне середовище науковці розрізняють такі *типи молодіжних субкультур*:

- 1) **Романтико-ескапістські субкультури** (від англ. *escape* – втекти, уникнути, позбавитися), яким притаманне розширення меж повсякденності, змінення традиційного образу життя, «втеча» від буденності.

Субкультури даного типу відрізняються філософією «демонстративного трагізму», пасивністю переживань (емо, готи). Прибічникам даного типу субкультур властива орієнтація на творення паралельних світів, власного «міфу», вибудованого на основі певних творів (переважно «фентезі») чи запозичених світоглядних концепцій інших культур – заміщення реального життя субкультурним сурогатом.

Серед них виділяються *ігрові (художньо-іміджеві) молодіжні субкультури*. Наприклад, *толкієністи* – шанувальники конкретного автора Д.Толкієна (англійського автора «фентезі») і середньовічної холодної зброї, які живуть у вигаданому світі та наслідують своїх фантазійних героїв, тим самим «виходячи» за межі суспільства; *уніформісти* – шанувальники певної історичної події, реконструктори.

Популярності у сучасному світі набули й шанувальники *аніме* – японської анімації, об'єднані медійними уподобаннями (аніме, манга та ін.)

2) **Гедоністсько-розважальні субкультури** зорієнтовані на отримання задоволення, пошук розваг, часто пов'язаних із ризиком для життя (наприклад, паркур).

У межах цієї групи вирізняються *музичні молодіжні субкультури*, що виникли навколо певних музичних стилів (репери, рейвери, брейк-дансери, хіп-хопери та ін.). Переважно складаються із підлітків, яких об'єднують спільні музичні пристрасті, безтурботне ставлення до життя, намагання жити одним днем, їх світоглядні цінності пристосовані до розуміння пересічних міських підлітків.

3) **Епатажно-протестні субкультури**, що мають за мету самоствердження серед однолітків через заперечення (ігнорування) загальноприйнятих норм поведінки, що виявляється у епатажному стилі одягу, агресивній музиці, поведінкових кодах.

Початок субкультурам даного типу поклали *панки* (пропагандисти ідеї «шок-протесту»), які виділяються одягом і зачісками, негативно ставляться до праці, вживають наркотики, алкоголь, захоплюються рок-групами.

До цієї групи належать *рокери*, а також *байкери*, які віддають перевагу романтизації подорожей та вираженню своєї індивідуальності у зовнішньому вигляді, володінні мотоциклом; *графітери* (від італ. *graffito* – «проводити лінії», «нашкрябані каракулі») – представники вуличної субкультури, малюнки (теги, мурали) яких є одним із засобів самовираження особистості, що означає стиль життя і життєву філософію людини.

4) **Радикально-деструктивні** (анархічно-нігілістичні) **субкультури**, представники яких декларують спростування наявних соціальних і культурних норм, традицій, прагнення до перебудови суспільства (анархісти, політизовані субкультури).

Субкультури даного типу мають чітку лінію асоціальної поведінки (вважаються напівделінквентними) та орієнтацію на застосування силових методів протесту; відзначаються дієвістю і радикалізмом.

5) **Розправно-самосудні угруповання**, які виникають на базі молодіжних територіальних угруповань (любери, хулси). Об'єктами їх «фізичного впливу» є представники заможної «золотої молоді», хіппі, металісти тощо.

Це – територіально-корпоративні самодіяльні угруповання підлітків, що створюються за територіальними ознаками («свої» та «чужі») і орієнтуються на систему цінностей дорослих кримінальних субкультур (культ сили, земляцтва, взаємодопомоги та взаємозалежності).

6) **Релігійно-містичні** (філософсько-світоглядні) **субкультури** – синтез містичних та релігійних культів із традиціями й ціннісною шкалою певних молодіжних субкультур (растамани). Проповідують вирішення глобальних проблем людини, держави й усього світу загалом.

Одним з напрямів є *кришнаїти*, привабливість для молоді цієї течії пов'язана із екзотичними ритуалами, екстравагантним стилем одягу.

Проте у цілому жодна із представлених науковцями класифікацій, типологій молодіжних субкультур не можуть вважатися абсолютно достатніми. Реальність існування неформальних об'єднань юнацтва виявляється більш складною відносно усіляких схем.

Для розуміння розвивального потенціалу юнацької субкультури надзвичайно важливим є діалог дорослих і юнацтва.

Ми повинні не боротися і не підлещуватися, не лякатися і не нехтувати, а вчитися співпрацювати! Співпрацювати і ламати наші спрощені уявлення про власне суспільство і місце молоді у ньому, посилаючись на її споживацьку поведінку й інфантилізм (В.Левичева, К.Мяло, І.С.Кон [1]), слід активно розвивати і використовувати творчий потенціал юності.

Питання для дискусії

1. В західній (переважно американській) психології виділяється «тінейджерський» період розвитку, що об'єднує підлітковий і ранній юнацький вік (13–19 років). Визначте позитивні і негативні сторони цієї позиції.
2. Чи змінюється співвідношення факторів психічного розвитку в юнацькому віці порівняно з підлітковим?
3. Визначте схожість та відмінності соціальної ситуації розвитку у підлітковому та юнацькому віці.
4. В чому ви вбачаєте специфіку соціального статусу учнів старшого шкільного віку?
5. Чому у віковій психології підкреслюється наявність стабілізації у розвитку особистості в юнацькому періоді?
6. Як змінюється я-концепція, самооцінка, самоствавлення школярів у період ранньої юності?
7. Чи відрізняється почуття дорослості старшокласників від почуття дорослості підлітків? У чому це виявляється?
8. Чому світогляд визначається як нова якість психіки саме в період ранньої юності?
9. Чи можна стверджувати, що формування еґо-ідентичності (особистісно-сислового самовизначення) юнаків залежить від особливостей розвитку суспільства. Обґрунтуйте свою відповідь.
10. Охарактеризуйте новоутворення у пізнавальній сфері розвитку на етапі ранньої юності.
11. В чому особливості прояву учбової мотивації в період ранньої юності?
12. Що, на вашу думку, є критерієм готовності старшого школяра до професійного самовизначення?
13. Яка із молодіжних субкультур є найбільш близькою вам, вашому світогляду, вашій системі цінностей? Поясніть чому?
14. У чому виявляються особливості міжособистісного спілкування юнаків?

Література до VI розділу

1. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.
2. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособ. / И. Ю. Кулагина – Москва : Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
4. Левицова С. И. Молодежная субкультура : учеб. пособ. / С. И. Левицова. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 189 с.
5. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения / Маргарет Мид ; [пер. с англ. Ю. А. Асеева]. – Москва : Эксмо, 1988. – 455 с.
6. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития: учеб. пособ. / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – Москва : Флинта : МПСИ, 2008. – 216 с.
7. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб ; [пер. с англ. В. Белоусов]. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 640 с.
8. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / К. Н. Поливанова. – Москва : Академия, 2000 – 186 с.
9. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 624 с.
11. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – 992 с.
12. Савиных Н. В. Психолого – педагогические основания позитивного разрешения кризиса отрочества / Н. В. Савиных // Психология обучения. – 2007. – № 5. – С. 56 – 67.
13. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2005. – 360 с.
14. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе: монография / Давид Иосифович Фельдштейн ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 208 с.
15. Шамне А.В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці [монографія] / Анжеліка Володимирівна Шамне. – Київ : ТОВ «Інтерсервіс», 2015. – 488 с.
16. Щепанская Т. Б. Символика молодежной субкультуры : Опыт этнографической исследовательской системы, 1986 – 1989 г.г. / РАН

Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) / Т. Б. Щепанская. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 194 с.

17.Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Хомбергер Эриксон ; [пер. с англ. А. В. Толстых.]. – Москва : Флинта, 2006. – 342 с.

Словник базових понять

Ідентичність (*identity*; лат. *identicus* – однаковий) – усвідомлена індивідом психосоціальна самототожність; потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. Вона визначає систему ідеалів, життєвих перспектив, цінностей, соціальних ролей із відповідними формами поведінки.

Ізоляція (самотність) (*loneliness*) – відокремлення особистості; настає в результаті неможливості або неспроможності досягти взаємності; пов'язана із новоутворенням періоду юності (ранньої дорослості).

Криза ідентичності (*crisis of identity*) – це процес вироблення его-ідентичності – узагальненого, узгодженого уявлення про себе, процес пошуку цілісності, тотожності індивідуальних рис і ролей.

Мотивація вибору професії (*motivation of career choice*) – це система мотивів і засобів, спрямованих на реалізацію потреби в оволодінні певним видом професійної діяльності.

Професійні інтереси (*career interests*) – елементи мотиваційно-потребової сфери, пов'язані з чітко визначеною професією (спеціальністю) і позитивним емоційним ставленням до неї.

Особистісне самовизначення (*personal self-determination*) – потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості.

Самовизначення (*self-determination*) – центральне особистісне новоутворення раннього юнацького віку, що виявляється як процес життєвого, професійного, соціального, особистісного вибору та способів його реалізації.

Статева ідентичність (*sexual identity*) – це усвідомлення індивіда себе представником тієї чи іншої статі.

Субкультура (лат. *sub* – під, *cultura* – культура) – цілісне утворення всередині пануючої культури, що відрізняється власною системою цінностей, звичаями, нормами, традиціями.

Ціннісні орієнтації (*value orientations*) – утворення в структурі свідомості й самосвідомості людини, які регулюють поведінку людини у суспільстві, характеризують спрямованість і зміст активності особистості.

Юність (*youth, adolescence, juvenescence, juvenility*) – період розвитку (від 16 до 23 (25) років), який є переходом від підліткового віку до самостійної і відповідальної дорослості; завершальний етап первинної соціалізації, який поділяють на ранню (від 16 до 18 років) і пізню юність (від 18 до 23 років).

VII. ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТСЬКОГО ПЕРІОДУ ЖИТТЯ (17/18 – 25 РОКІВ)

*Вітри були такі студені,
дорога теж не магістраль.
А не були б вони студентами,
якби лякала їх спіраль...*
Ліна Костенко

7.1. Онтогенетичні характеристики студентського віку



Сучасне суспільство несталої постіндустріальної доби ХХІ ст. (інформаційне суспільство) створює потенційні можливості для реалізації прагнень і життєвих планів кожної особистості, базовою точкою яких можна вважати отримання вищої освіти. Студенство ж визнане найбільш прогресивною соціальною групою молодих людей.

Анатомо-фізіологічні особливості розвитку у період пізньої юності – ранньої дорослості

Розвиток здійснюється протягом усього періоду генези буття людини. Період пізньої юності–ранньої дорослості – це той період, коли людина здатна досягти піку фізичної діяльності. «Більшість дослідників визначають даний період розвитку як безперервне наростання функціональної працездатності і продуктивності, динаміки прогресивного руху без будь-яких спадів і криз, навіть без стабілізації функцій», – наголошує Б.Г.Ананьєв [1,с.346].

У студентському віці людина досягає максимального рівня витривалості, фізичної сили, швидкості реакцій, життєвої енергії. Пізній юності властиві стійка статева ідентичність і усталені форми статевої активності, що є очікуваними (нормативними віковими) змінами [6, с.653–667]. Протягом студентського періоду життя прослідковується найбільша пластичність у функціонуванні кори головного мозку, що обумовлює високу гнучкість утворення складних психомоторних та інших навичок (Л.Г.Подольак, В.І.Юрченко).

Студент (від лат. *studens*, род. відм. – *studentis* – той, хто старанно працює, займається) – це особа, котра навчається у вищому навчальному закладі

Студентство – це молодь, що проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій шляхом свідомого оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, набуття професійних якостей під час навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) [9].

Студентський вік (17/18 – 23/25 років) інтерпретується як етап завершення дорослішання і особистісного становлення людини, проте визначення його психологічного змісту й досі залишається дискусійною проблемою психологічної науки через відсутність вікових (фізичних, когнітивних, поведінкових) маркерів стадіальної динаміки генези буття. Відповідно до стадіально-вікових теорій психічного розвитку людини студентський вік посідає особливе місце у генезі буття суб'єктів життєтворчості, інтегруючи у собі соціально-психологічні характеристики як юнацького періоду, так і періоду ранньої дорослості. Аналіз періодизацій вікового розвитку особистості дозволяє виокремити *три підходи* щодо означення стадіального виміру студентського періоду генези життя людини:

- 1) студентський вік співвідноситься із *юнацьким періодом* онтогенезу – стадія пізньої юності (В.В.Бунак, В.С.Мухіна, І.Ю.Кулагіна, Г.С.Абрамова та ін.);
- 2) студентський період життя є періодом *ранньої дорослості* (ранньої зрілості) людини (Дж.Біррен, А.О.Реан та ін.);
- 3) студентський період життя *об'єднує дві вікові стадії розвитку* людини: юність (пізню юність) та ранню дорослість (М.В.Савчин, Л.П.Василенко, Е.Еріксон та ін.), а відповідно й інтегрує в собі проблемне поле становлення ідентичності юнацтва та соціокультурні орієнтири рольової поведінки й стосунків дорослої людини.

Час навчання у вищому навчальному закладі збігається із другою стадією юності (пізня юність) та першою стадією зрілості (рання дорослість).

Разом з тим науковці (П.А.Амбарова, Г.Є.Зборовський, І.С.Кон, С.А.Морева, С.Д.Резнік та ін.) наголошують, що соціальні й психологічні властивості даної вікової групи залежать не стільки від віку, скільки *від соціально-професійного статусу*. Суспільство ставиться до студентів не стільки як до об'єкту соціалізації, скільки вбачає у них відповідального суб'єкта суспільно-виробничої діяльності, оцінюючи її результати за «дорослими» стандартами.

«Індивід усе менше пов'язаний із контекстом свого народження й має значний вибір у самовизначенні. Звичайно, ми, як і раніше, народжуємося як члени родини та расових груп, однак очевидно, що по мірі того, як наростає *Третя хвиля* [постіндустріальне, інформаційне суспільство] – значна кількість людей здобуває більші можливості вибору відповідно до посилення індивідуальності та гетерономності у новій соціальній структурі...»

Елвін Тоффлер

(цит. за : Тоффлер Э. Третья волна. – М., 2004)

Студентський період життя людини характеризуються такими *ознаками*:

- 1) вікова гетерогенність студентської спільноти;
- 2) часові (темпоральні) обмеження перебування людини у статусі студента (протягом навчання у вищому навчальному закладі);
- 3) гетерохронність студентства, вік якого варіюється від пізньої юності до ранньої дорослості (за Б.Г.Ананьевим).

Традиційно розрізняють:

- 1) стандартний студентський вік (17/18 – 23 роки);
- 2) нестандартний студентський вік (до 30, і навіть до 40 років (М.В.Савчин, А.О.Реан) – із урахуванням студентів заочної форми навчання, а також магістратури та аспірантури як ступенів вищої освіти).

Специфіка студентського періоду життя людини у сучасному соціокультурному просторі обумовлена комплексом суперечностей (П.А.Амбарова, Г.Є.Зборовський). Однією із найбільш значущих суперечностей психічного розвитку студентської молоді є те, що *біологічний вік студентства суперечить вимірам психологічного і соціального віку*.

Акселерація, закладена у філогенезі, формує потенціал швидкого фізичного і фізіологічного розвитку студентської молоді, проте цей потенціал не реалізується повною мірою через вплив системи соціальних та дидактичних факторів: гіподинамічної культури життєтворчості, фізіологічно невірної організації навчального процесу, орієнтації фізичної підготовки у вищих навчальних закладах на змагання, перенапруження сил (а не на розкриття потенційних можливостей, поетапне підвищення потенціалу різних груп тощо). Як наслідок, серед студентства за фізіологічними параметрами умовно виокремлюються (про що свідчать емпіричні дослідження Є.Д.Грязевої, М.В.Жукової, О.Ю.Кузнецова, Г.С.Петрової та ін.) три групи осіб:

- фізично розвинені і функціонально треновані (9–18% серед дівчат та 7–10 % юнаків);
- слаборозвинені фізично особи (46–54 %);
- детреновані, астеничні й анорексичні студенти (37–47%).

Означена тенденція ускладнюється зниженням віку сексуального дебюту й активного сексуального життя студентів (І.С.Кон). Це зумовлено як значним прискоренням психосексуального і соматосексуального розвитку сучасних підлітків, що спричиняє ранню сексуальну активність студентства (Г.Б.Дерягін), так і лібералізацією поглядів на раннє і позашлюбне сексуальне життя у сучасному соціокультурному просторі. Тенденційність даного явища пов'язана із ризиками, обумовленими поширенням низького рівня сексуальної культури, моральної відповідальності перед партнерами, відсутністю матримоніальних установок у студентській спільноті (С.Т.Агарков, Г.Є.Зборовський, Є.А.Кащенко та ін.).

Значна частина студентів протягом навчання долучається до трудової діяльності.



Провідними мотивами зайнятості студентської молоді є орієнтованість на матеріальну незалежність та розширення можливостей задоволення матеріальних і духовних потреб, набуття професійного досвіду (М.А.Ворона, Є.Б.Константинова, С.В.Творогова та ін.). Разом з тим трудову діяльність студентів можна інтерпретувати як прагнення до дорослості і скорочення терміну адаптації до соціально-економічної ситуації «дорослого світу». Приймаючи рішення про суміщення навчання у вищому навчальному закладі із роботою, студенти скеровуються не лише значимістю матеріальної винагороди, а й можливістю набуття незалежності від батьків.

Трудова зайнятість студентства є інструментом соціалізації – освоєння ролі дорослого, здатного до самостійного прийняття відповідальних рішень.

Суперечливими є також *виміри соціального часу* сучасних студентів.

Однією із ознак дорослої людини є можливість і вміння розпоряджатися власним часом. У студентському віці практично відсутній батьківський контроль за використанням як навчального, так і позанавчального часу. Водночас, певна кількість студентів повною мірою даним ресурсом так і не оволодіває: уміння і навички швидкого переключення із однієї діяльності на іншу (темпоральної мобільності), управління часовим бюджетом (як у повсякденному житті, так і в ситуаціях вибудовування життєвих перспектив) у студентів далеко не досконалі.

Основна *міжсистемна суперечність* юності полягає у тому, що інтенсивне формування персональної ідентичності і вимірів самоствердження студентства стимулюється суспільством, проте реалізується – в умовах реального обмеження і дефіциту позитивного підкріплення. Об'єктивне послаблення зовнішніх регуляторів поведінки студентства ускладнює процес віднайдення ідентичності, відповіді на екзистенційні питання життєтворчості.

Протиріччя особистісного розвитку юнацтва протягом студентського періоду життя виявляється у двох дихотоміях психосоціального розвитку:

- 1) дихотомії *індивідуального – соціального* стилів життя, що реалізується через зіткнення індивідуальних інтересів (прагнення до визнання, переваги порівняно із іншими) та соціальних інтересів (почуття спільності);
- 2) дихотомії *внутрішньої – зовнішньої детермінації* поведінки, що зумовлює протиставлення особистісного прагнення до самоздійснення

(самоактуалізації) та прагнення відповідати умовним цінностям суспільства (виявлення конформізму) [16].

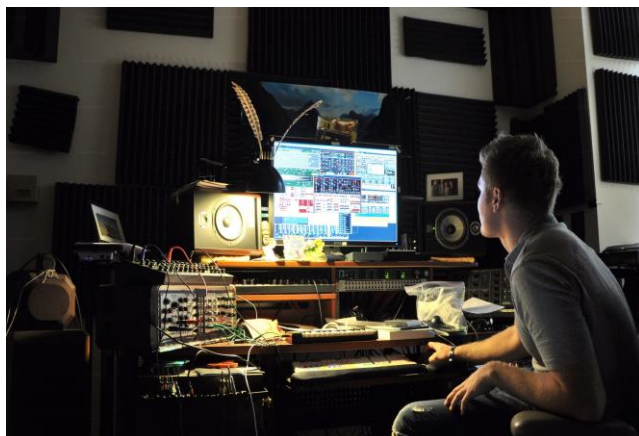
У контексті означеного вікові та індивідуальні задачі студентського періоду життя полягають у розв'язанні базових дихотомій (суперечностей) і віднайденні персонального балансу у площині дорослішання і професіоналізації.

7.2. Соціальна ситуація розвитку у студентські роки

Основним способом існування і співіснування людства є взаємодія, до якої кожна окремість входить зі своїм сутнісним «Я». Результатом цієї взаємодії виступає такий феномен як *ситуація* – певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій, яка утворюється від активної співучасті у бутті різних суцях і яка може набувати самостійного значення для кожного з них, а також виявляти специфічну для себе динаміку (В.А.Роменець). Ситуація «становить динамічне, дуже рухоме утворення, що складається з постійно змінних сил дії – наголошує В.А.Роменець. – Ситуація – це вищий рівень єдності динамізму середовища й людських пристрастей» [13, с.27].

У вимірах сучасного постіндустріального соціокультурного простору соціальна ситуація розвитку студентства *суттєво змінюється*:

- 1) змінюються способи впливу соціального на розвиток особистості: радикально збільшується значимість віртуального простору (зокрема – Internet-мережі); у юнаків медіа-покоління виникає унікальний досвід комунікації у всесвітньому інформаційному контенті.



В умовах руйнації традиційних форм трансляції культури між поколіннями старше покоління не бачить у житті молоді XXI ст. повторення власного безпрецедентного досвіду життєтворчості у XX ст., що спричиняє глобальний розрив між поколіннями;

- 2) на відміну від традиційних культур («постфігуративних» у термінології М.Мід) суспільство дорослих не здатне озброїти молоде покоління готовою системою спеціалізованих знань і умінь, необхідних для повноцінного виконання суспільно-трудова видів діяльності, повноцінної адаптації та соціалізації у суспільстві префігуративної культури;
- 3) юнацтво є більш мобільним і швидко пристосовується до змін у соціальному середовищі; молодь змінюється швидше, ніж уявлення про неї;

4) суттєво змінюються шляхи і форми накопичення індивідуального досвіду юнацтвом як віковою групою, що виявляється у послабленні залежності змісту соціального досвіду від соціального статусу особи й у постійному залученні молодої людини до об'єктивно створюваної суспільством ситуації вибору в умовах плюралізації стилів життя.

У сучасному суспільстві для студентської молоді гарантованими є варіативність нових способів розуміння та трактування сенсу життя, правових і моральних норм, розширення можливостей (і спокус) соціального життя, замінення зовнішньої визначеності долі людини внутрішньо обумовленим вибором (а отже – необхідністю самостійного прийняття життєво важливих відповідальних рішень). Сутністю сучасної міжпоколінної соціокультурної ситуації розвитку студентства є *префігуративність* – руйнація спадкоємності, злам традицій, відсутність послідовності у форматуванні суб'єктивного досвіду [7].

Розвиток самосвідомості особистості у студентському віці активізують такі *фактори*:

- новий соціальний статус особистості, означений відносною самостійністю, суспільною престижністю і значущістю майбутньої професійної діяльності;
- зміна виду діяльності: спеціальна навчально-професійна та практично-фахова діяльність;
- розширення діапазону доступних видів діяльності, котрі передбачають більшу самостійність, свободу вибору;
- розширення сфери соціальних контактів, кола соціального оточення і значущих (референтних) інших;
- досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством [14, с.261].

Означені фактори зумовлюють зміну критеріїв самооцінки, уявлень юнаків про себе, розвиток пізнавальних інтересів та соціальних мотивів навчальної практично-професійної діяльності.

7.3. Провідна діяльність студентського періоду розвитку



Провідна діяльність – це вид діяльності, розвиток якої обумовлює важливі зміни у психічних процесах і психічних особливостях людини (новоутворення) на певній стадії розвитку.

Провідною діяльністю студентського періоду є *навчально-професійна діяльність*.

Навчально-професійна діяльність – це форма соціальної і пізнавальної активності студентства, що характеризується професійною спрямованістю, зорієнтованою на життєве самовизначення і самоствердження [3].

Характерними *ознаками* навчально-професійної діяльності як провідної діяльності протягом студентського періода життя є такі:

- 1) своєрідність цілей і результатів: підготовка студентів до самостійної фахової діяльності, оволодіння знаннями, уміннями, навичками і фаховими компетентностями у процесі професіоналізації, розвиток особистісних якостей тощо;
- 2) особливий характер об'єкта вивчення: узагальнені і систематизовані наукові знання, інформація про майбутню професію;
- 3) заплановані умови розгортання діяльності: навчально-професійна освіта відбувається під контролем суспільства (наявні навчальні плани, робочі програми, регламентовані терміни навчання);
- 4) особливі засоби діяльності: книги, лабораторне обладнання, моделі майбутньої професійної діяльності та ін.;
- 5) інтенсивність функціонування психіки: фізіологічне та емоційне перевантаження (особливо під час сесії), високий рівень інтелектуального напруження.

Професійне навчання у закладах вищої освіти полягає не стільки у переданні конкретних предметних знань, умінь і навичок, скільки в озброєнні студентів *системними інтегрованими науковими знаннями*, які є загальною передумовою оволодіння способами вирішення виробничих проблем. У процесі навчання формуються основи фахової діяльності: науково-теоретичні і практико-методичні знання, конструктивно-майстерні уміння. Розвиваються психічні функції цілепокладання, аналітико-синтетичного опрацювання інформації, прогнозування, конструювання тощо. При цьому у викладанні чітко прослідковується *професійна перспектива*, увага акцентується на необхідності розуміння професійної спрямованості (професіоналізації) набутого досвіду. Результатом когнітивного розвитку студентів є *професійний досвід* (гуманітарний та природничо-науковий, теоретичний і практичний, конкретний та узагальнений) [2] – центральне психічне новоутворення студентських років життя.

Навчально-професійна діяльність студентів підпорядкована засвоєнню професійних знань, опануванню способами професійного мислення, розвитку професійних здібностей і творчості. Значно посилюється роль професійних мотивів самоосвіти та самовиховання.

В сучасному інформаційному суспільстві постіндустріального типу навчально-професійна діяльність значно ускладнюється через прогресуюче збільшення обсягу наукової інформації та прискорення темпів морального старіння знань. Реформування процесу навчання у ВНЗ потребує значної генералізації дисциплін, які вивчаються студентами, розвитку навичок самостійного навчання та систематичного оновлювання знань, індивідуалізації навчального процесу та контролю за рахунок застосування технічних засобів.

Основними *критеріями успішності навчання* студентів є такі:

- наявність і характер засвоєння знань: рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повнота і точність знань;
- якість актуалізації знань (логічність мислення, аргументація, послідовність і самостійність викладення інформації, культура професійного мовлення);
- рівень оволодіння прийомами аналізу фактів, сформованості умінь і навичок використання засвоєних знань на практиці;
- прояв творчості і самостійності у навчально-пізнавальній діяльності;
- якість виконання самостійних навчальних робіт (зовнішнє оформлення, своєчасність виконання, ретельність).

Причини неуспішності навчально-професійної діяльності студентів можна поєднати (М.К.Акімова, В.Т.Козлова, Н.І.Мешков та ін.) у дві групи:

1) *недоліки пізнавальної діяльності*:

- недостатня сформованість прийомів навчання (недоліки контролю у діяльності, спрощення навчальних дій та ін.);
- недостатня розвиненість психічних процесів, і перш за все – мислення (ергономічності, самостійності, гнучкості тощо); найбільш важливим психічним процесом у навчально-професійній діяльності студентів є мислення, а не пам'ять (З.І.Калмикова);
- неадекватне використання студентами своїх індивідуально-типологічних властивостей (зокрема, сили і рухливості нервової системи);

2) *недоліки у розвитку мотиваційної сфери* особистості, що ускладнює виявлення ступеню академічної активності, навчальної самоорганізації, вибірковості навчальних дій.

Разом з тим висока позитивна мотивація може виконувати роль компенсаторного чинника у разі недостатньо високих спеціальних здібностей або недостатнього запасу знань, умінь та навичок студентів.

7.4. Основні тенденції психічного розвитку студентства

Згідно із теорією психосоціального розвитку особистості Е.Еріксона [17], основними задачами психічного розвитку людини у період пізньої юності та ранньої дорослості є досягнення его-ідентичності (що забезпечує відчуття безперервності особистісного досвіду дорослого життя) та реалізація близькості у міжособистісних стосунках.

Протягом студентського періоду життя людина здійснює якісну ревізію свого характерологічного профілю, своїх ціннісних пріоритетів, переосмислює уявлення про своє місце у соціокультурному просторі цивілізації. Навчаючись у вищому навчальному закладі, перебуваючи у нових життєвих ситуаціях, студенту потрібно відновити довіру, отримати незалежність, довести свою компетентність і працеспроможність.



Активно розвиваються студентами *близькі стосунки* із людьми (дружба, любов) на засадах єдності двох ідентичностей і збереження індивідуальної неповторності кожного. При відсутності можливостей реалізувати дану програму життєвого циклу (або нездатності самого суб'єкта до цього) людина опиняється в ізоляції (іноді це є наслідком слабкої ідентичності).

У період юності вибіркові прив'язаності найбільш повно втілюються у феномені *дружби*, що передбачає міжособистісну атракцію (виявлення дружніх почуттів із обох сторін). Дружба юнацтва виконує функції задоволення емоційних потреб, взаємного пізнання, соціальної взаємодії й діалогу особистостей, котрі набувають характер *особистісних (інтимно-довірливих) стосунків* [5, с.304]. У дослідженнях М.Аргайла та М.Хендерсона були виокремлені загальні *правила поведінки* [цит. за 5, с.305–306], які вважаються найбільш важливими для продовження дружніх стосунків:

1) *обмін*:

- ділитися новинами щодо своїх успіхів;
- висловлювати емоційну підтримку;
- добровільно допомагати у разі необхідності;
- намагатися, щоб другу було приємно спілкуватися у даному товаристві;
- повертати борги і послуги;

2) *інтимність*:

- впевненість в іншому й довіра до нього;

3) *ставлення до третіх осіб*:

- захищати друга за його відсутності;
- бути терпимим до інших друзів друга;
- не критикувати друга публічно;
- зберігати довірені таємниці;
- не ревнувати і не критикувати інші особисті стосунки друга;

4) *координація*:

- не бути надокучливим, не повчати;
- поважати внутрішній світ і автономію друга.

Дівчата (жінки) мають більш тісні дружні взаємостосунки порівняно із юнаками (чоловіками), вони більш схильні до саморозкриття і ведуть більш

інтимні розмови. Чоловіки більш схильні до спільної діяльності і спільних ігор із друзями.

Період пізньої юності і ранньої дорослості означений розвитком *любовних стосунків* – інтимної прив'язаності, що характеризується значною силою переживань.

Це цікаво!

Філософи, психологи, фізіологи приділяли у своїх дослідженнях значну увагу любові. Вже у Давній Греції була розроблена типологія любові: *ерос* – стихійна і пристрасна самовіддача, захоплення у закоханості; *філія* – любов-дружба, приязнь; *сторге* – прив'язаність, особливо сімейна; *агапе* – любов-пожертва, любов до ближнього.

Більш детальна типологія любові напрацьована Д.Ли (Lee, 1977):

- 1) *ерос* – пристрасна любов-захоплення, що прагне до повного володарювання;
- 2) *людус* – гедоністична любов-гра, що не відрізняється глибиною почуттів і порівняно легко припускає можливість зради;
- 3) *сторге* – спокійна, тепла і надійна любов-дружба;
- 4) *прагма* – виникає із поєднання людуса і сторге – розсудлива, легко піддається контролю; любов за розрахунком;
- 5) *манія* – розгортається як поєднання ероса і людуса, ірраціональна любов-одержимість, для якої типовими є невпевненість і залежність від об'єкта потягу;
- 6) *агапе* – безкорислива любов-самовіддача, синтез ероса і сторге.

(Цит. за: Ильин Е. П. Эмоции и чувства /
Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – С. 310).

Побачення для юнаків студентського віку є багатофункціональним часопроведенням. Ф.Райс, зокрема, розрізняє такі *цілі побачень*:

- розваги, цікаве часопроведення;
- дружнє спілкування без будь-яких намірів укладання шлюбу;
- підвищення або збереження свого соціального статусу;
- соціалізація (побачення дозволяють отримати досвід міжособистісних стосунків, оволодіти навичками нормативної поведінки у суспільстві);
- набуття сексуального досвіду і отримання сексуального задоволення;
- пошук і вибір подружньої пари;
- прагнення до близькості (щирості, довіри, поваги, прив'язаності у стосунках) і безпосередності у взаєминах [12, с.359–360].

Загалом, подальший розвиток людини залежить від вирішення проблем попередніх періодів (набуття довіри і автономії, ініціативи й працьовитості). При позитивному вирішенні означених задач психосоціального розвитку студентство отримує повноправне відчуття дорослості та стверджує власну ідентичність у новому контексті життя.

У студентському віці активно розвивається й пізнавальна сфера людини на фоні набуття суттєвого багажу знань (табл.14). Удосконалюються навички інтелектуальної діяльності (виконання завдань на швидкість

вирішення вербально-логічних задач, переключення уваги, механічного запам'ятовування, оперування матрицями).

Таблиця 14.

Новоутворення студентського віку

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Мислення і мовлення	Діалектичне та імовірнісне мислення. Концептуальний релятивізм (терпимість відносно альтернативних точок зору). Схильність до міркувань і відповідального доведення. Посилення критицизму мисленнєвих стратегій. Уміння адекватно висловлювати думки абстрактного змісту. Оволодіння складними мовленнєвими конструкціями
Увага	Довільна і післядовільна увага, здатність до її концентрації
Пам'ять	Вибірковість когнітивного контенту. Інтелектуалізація процесів пам'яті. Зростає швидкість оперативної пам'яті.
Психосоціальний розвиток	
Структури особистості	Готовність до самовизначення. Професійне самовизначення. Професійна спрямованість. Потреба в самореалізації. Стійка ієрархія ціннісних орієнтацій. Стійкий світогляд. Самокритичність. Оформлення ієрархічної структури мотивів. Свідомі моральні переконання, формування моральної стійкості, моральних і громадянських якостей особистості. Свідома саморегуляція основних видів поведінки.
Свідомість і самосвідомість	Формування реалістичної диференційованої перспективи на майбутнє, заснованої на оцінці власних здібностей і схильностей. Схильність до самоспостереження і самоаналізу. Стабілізація рівня домагань і самооцінки. Самоповага. Розвиток стабільного образу «Я»
Навички міжособистісного спілкування	Поведінка набуває проактивного характеру і спирається на усвідомлену відповідальність. Почуття інтимності у взаєминах із близькими людьми. Повага автономії інших. Ускладнення критеріїв дружби.

Згідно із дослідженнями Клауса Рігеля (С. Riegel) [цит. за 6, с.669–672] мислення студентів набуває ознак *діалектичного*, що забезпечує розуміння протирічних концептів когнітивного порядку, здатність осмислювати протилежні думки, синтезувати та інтегрувати їх. Важливим аспектом діалектичного мислення є також інтеграція ідеального і реального: практичний, звичайний світ (реальне) слугує діалектичною корекцією штучності абстрактного, формально-операційного мислення (ідеальне).

У плані морального розвитку і самопізнання студентський період – це час безперервних змін і зростання, зорієнтованих на структурування і реструктурування власного розуміння світу, усвідомлення смислових схем життєтворчості (Р.Кеган, Г.Крайг).

Психологічні кризи студентського періоду розвитку

Студентська молодь – це перехідна спільнота, котра знаходиться у транзитній ситуації від юності до дорослості. Інтегративний характер студентського періоду життя, пов'язаний із особистісними змінами та професіоналізацією людини, обумовлює специфіку нормативної кризи вікового розвитку студентської молоді: системне поєднання векторів психічного розвитку та професійного становлення (Рис.10).

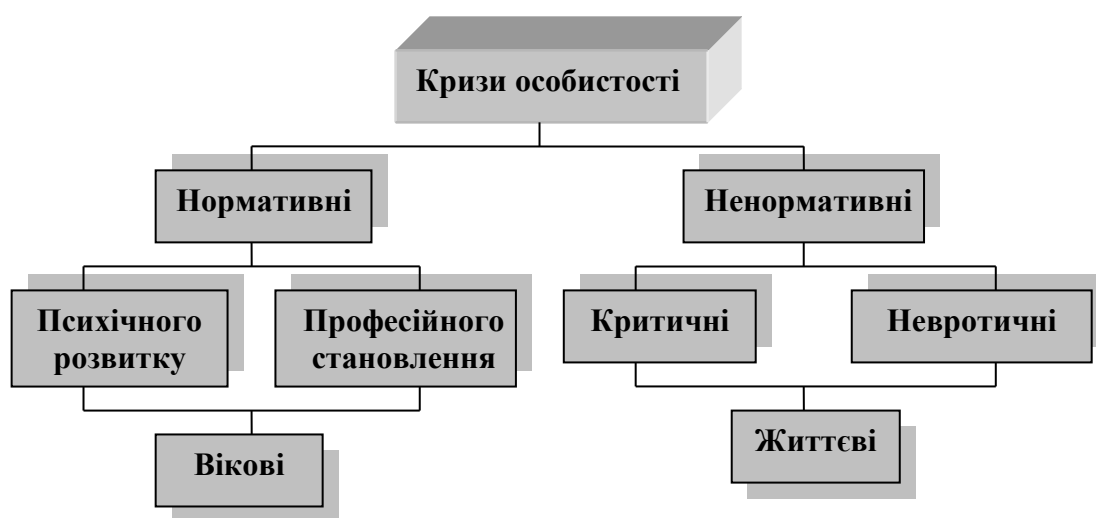


Рис.10. – Типологія психологічних криз (за Є.Ф.Зеером)

Традиційно *криза психічного розвитку* студентства розглядається у контексті юнацького віку і пов'язується (В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв) із становленням авторства власного життя (17 – 21 рік). Відмежовуючись від власного образу в очах найближчого оточення, долаючи професійно-позиційні та політичні детермінації покоління, об'єктивуючи чисельні свої якості як «Я», людина стає відповідальною за власну суб'єктність, котра часто складалася не за волею і без відома її носія. Цей мотив пристрасного і безперервного розтаємничення власної самості, переживання почуття втрати попередніх цінностей, уявлень, інтересів і пов'язане із цим розчарування – дозволяє, на думку В.І.Слободчикова й Є.І.Ісаєва, кваліфікувати цей період як критичний – кризу юності, кризу сенсу життя [15].

Реалізація кризи психічного розвитку студентства передбачає дві ключові модальності розгортання: криза особистісна і криза суб'єктності (Л.Г.Пололяк, В.І.Юрченко та ін.). *Криза особистісного становлення* зорієнтована на компенсаторне відстоювання особистістю свого «Я»

(его-ідентичності) у новій системі стосунків й екстерналізацію внутрішніх конфліктів з метою самоствердження.

Екстерналізація (лат. *externalization* від лат. *externus* – зовнішній, сторонній) – процес представлення внутрішнього психічного образу назовні, проектування на певний об'єкт зовнішнього світу

Криза суб'єктності відображує пошук особистістю себе у нових видах діяльності, колах спілкування з метою оптимальної професіоналізації. Розгортання даної кризи зумовлює інтерналізацію особистісного досвіду, нейтралізацію дефіцитарності суб'єктної активності, самореалізацію особистості.

Інтерналізація (лат. *interiorization* від лат. *interior* – внутрішній; фр. *intériorisation* – перехід іззовні у внутрішній план) – процес перетворення зовнішніх реальних дій, властивостей предметів, соціальних форм спілкування у стійкі внутрішні властивості особистості через засвоєння людиною напрацьованих у суспільстві норм, цінностей, вірувань, установок, уявлень тощо.

У структурі даної кризи умовно можуть бути виділені (В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв, В.М.Поліщук) два симптомокомплекси:

- 1) *негативний симптомокомплекс*, що розгортається через втрату усталених форм життя (звичного кола взаємин із іншими, способів і форм навчання, звичних умов життєдіяльності тощо) і виявляється у таких особистісних властивостях як лихослів'я, заздрісність, зарозумілість, дратівливість, упертість, лінощі, корисливість, індивідуалізм;
- 2) *позитивний симптомокомплекс*, зумовлений вступом до якісно нового періоду життя: відкриття нових можливостей становлення індивідуальності, формування громадянської відповідальної позиції, здійснення свідомої і цілеспрямованої самоосвіти; виявлення позитивного симптомокомплексу засвідчують гордість за власні досягнення, вміння співпрацювати, переживання власних успіхів і невдач, навички самоконтролю само оцінювання.

Кризи професійного становлення [4] є нормативним супроводом розгортання лінії особистісного розвитку; починаючи із юнацького віку – періоду професійного самовизначення особистості, провідною діяльністю стає навчально-професійна, котра й обумовлює виникнення психологічних криз. Нормативний характер криз професійного становлення виявляється у тому, що вони зазвичай наявні у професіогенезі усіх суб'єктів трудової діяльності, а співвіднесеність із типом вікових криз означає прив'язаність до конкретного вікового діапазону.

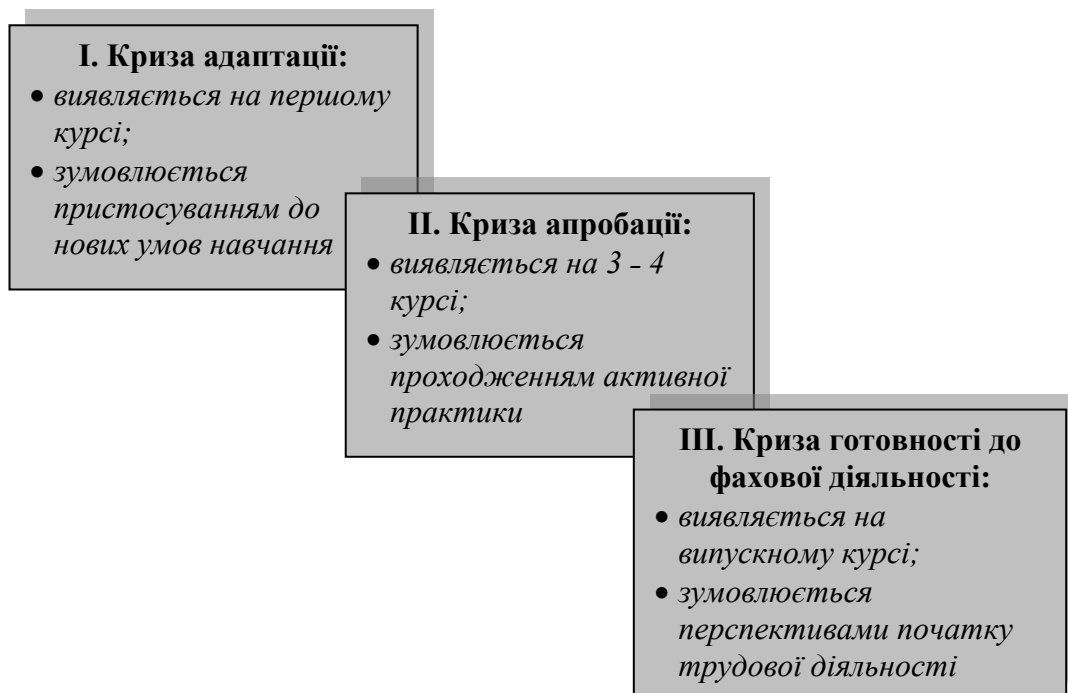


Рис.11. – Динаміка криз фахової підготовки (за О.Столяренко)

Адаптація є передумовою активної діяльності і необхідною умовою її ефективності. Успішність вирішення кризи адаптації студентів залежить від розвитку адаптаційної спроможності, що регламентує потенційні можливості людини у пристосуванні до різних умов середовища (як соціального, так і фізичного) без відчуття внутрішнього дискомфорту і без конфлікту із середовищем (Г.І.Шаповалова, А.Г.Мороз та ін.). Традиційно розрізняють три форми адаптації студентів-першокурсників:

- 1) формальна адаптація – пізнавально-інформаційне пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання, до вимог і власних обов'язків;
- 2) соціальна (суспільна) адаптація – процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) соціальних груп студентів та інтеграція цих груп із студентською спільнотою в цілому;
- 3) дидактична адаптація – готовність до нових форм і методів навчання у ВНЗ.

Криза адаптації студентів-першокурсників пов'язана, перш за все, із суттєвими змінами умов навчання. Школярі переважно звикають до директивних форм педагогічного супроводу і тотального контролю, разом з тим у вищому навчальному закладі організація навчального процесу більшою мірою зорієнтована на самостійну форму пізнавальної діяльності. При цьому у багатьох студентів виникає помилкове відчуття розслаблення, ейфорії від міжсесійної «безконтрольності». Перші труднощі під час сесії провають у студентів даної групи тривожність, сумніви у власних здібностях і успішності подальшого навчання.

Іншим, більш глибинним аспектом кризи є адаптація студентів-першокурсників до сприймання себе суб'єктом освітнього середовища, що може бути ускладненою вимірами кризи професійного вибору (дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю отримання вищої освіти): значна кількість студентів не пов'язують своє професійне майбутнє із спеціальністю, яку набувають у ВНЗ.

Криза апробації розгортається на фоні збільшення профільних дисциплін у навчальних планах фахової підготовки студентів і проходження ними активної практики.

Криза готовності до фахової діяльності зорієнтовує студента на розв'язання двох актуальних проблем: успішного складання підсумкової атестації, завданням якої є оцінювання рівня і якості професійної компетентності, сформованості фахових умінь і навичок, а також ухвалення відповідальних рішень, пов'язаних із перспективами початку професійної діяльності. Дана криза перериває поступовість фахової підготовки й означає перехід до нової якості життя.

Узагальнення аналітичних оглядів кризи студентського віку (М.І.Дяченко, Л.А.Кандыбович, Л.Г.Пололяк, В.І.Юрченко та ін.) дозволяє виокремити характерні *ознаки переживання* даної кризи:

- емоційні проблеми: висока особистісна тривожність, фрустрація потреби у досягненні успіху, страх не відповідати очікуванням;
- проблеми у ставленні до себе: низький рівень аутосимпатії, невпевненість, заперечення цінності самоактуалізації;
- проблеми соціальної адаптації: низький соціометричний статус за формальним критерієм, пошук опори у соціальній взаємодії, підозріливе ставлення до оточення;
- проблеми реалізації і регуляції поведінки: недостатній самоконтроль, залежність від зовнішніх обставин і оцінок, імпульсивність, фіксація на незадоволених потребах.

* * *

Закономірності психічного розвитку студентів в сучасних умовах несталого суспільства активно досліджуються науковцями вищих навчальних закладів у різних регіонах України. У *Тернопільському національному педагогічному університеті імені В.Гнатюка* колектив кафедри практичної психології (завідувач кафедри – Радчук Галина Кіндратівна – доктор психологічних наук, професор) плідно працює над розробкою актуальної проблеми «Психолого-педагогічні засади становлення культури життєвого самовизначення сучасної молоді». *Г.К.Радчук* здійснила теоретичне та експериментальне обґрунтування нового прикладного напрямку сучасної психології – аксіопсихологія вищої школи, науково обґрунтувала і реалізує на практиці освітній діалог як інноваційну смислонасичену форму активного навчання, котра фасилітує професійно-особистісне становлення студентів. Під її керівництвом сформована наукова школа, що працює над проблемою «Становлення культури життєвого самовизначення сучасної студентської молоді».



Радчук Галина Кіндратівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка. Захистила докторську дисертацію на тему: «Психологія аксогенезу особистості в контексті вищої професійної освіти» (2011). Автор психологічної концепції культурно-феноменологічного конституювання аксіогенезу особистості у процесі вищої професійної освіти

У Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського на кафедрі психології розвитку і соціальних комунікацій (завідувач кафедри – Симоненко Світлана Миколаївна, професор, доктор психологічних наук) працює Массанов Анатолій Вікторович – доктор психологічних наук, професор, коло наукових інтересів якого становить вивчення психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні особистості, психологічні детермінанти професійного становлення майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу; за науковою проблематикою А.В.Массановим опубліковано понад 100 наукових робіт, в тому числі 2 монографії. Не залишаються осторонь і фахівці інших навчальних закладів.

Питання для дискусії

1. Поясніть, чому відсутність вікових маркерів ускладнює вивчення процесів розвитку у студентському віці?
2. Проаналізуйте основні задачі психічного розвитку у період студентства.
3. Чому, на ваш погляд, продуманий професійний вибір вважається однією із найбільш важливих задач розвитку особистості в юності?
4. Чому деякі молоді люди невдало обирають професію? Чи повинні у процес вибору професії втручатися батьки? Яка їхня роль у цьому процесі?
5. Чи є хороша освіта необхідною умовою отримання хорошої професії? Які ще фактори обумовлюють успішний вибір професії?
6. Чому деякі теоретики наголошують на гнучкості мислення як надбання системи дорослого пізнання студентства?
7. Охарактеризуйте соціальну ситуацію розвитку у період пізньої юності.
8. Від чого залежить вирішення студентами питань кар'єрного зростання? Обґрунтуйте свою відповідь.
9. Які показники свідчать про готовність випускника вищої школи до самостійної професійної діяльності?

Література до VII розділу

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – Москва : Наука, 1977. – 380 с.
2. Воронін А. І. Проблеми когнітивного розвитку студентів у процесі професійного навчання / Анатолій Іванович Воронін. – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ», 2012. – 112 с.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : , 1981. – 267 с.
4. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. // Психологический журнал. – 1997. – № 6. –Т.18. – С. 35–44.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 752 с.
6. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с.
7. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения / Маргарет Мид ; [пер. с англ. Ю. А. Асеева]. – Москва : Эксмо, 1988. – 455 с.
8. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития: учеб. пособ. / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – Москва : Флинта : МПСИ, 2008. – 216 с.
9. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко; 2-е вид. – Київ : Каравела, 2008. – 352 с.
10. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Прогресс, 1982. – 440 с.
11. Психология человека от рождения до смерти / под общей редакцией А. А. Реана. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
12. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 624 с.
13. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – 992 с.
14. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2005. – 360 с.
15. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
16. Шамне А.В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці [монографія] / Анжеліка Володимирівна Шамне. – Київ : ТОВ «Інтерсервіс», 2015. – 488 с.
17. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Хомбергер Эриксон; [пер. с англ. А. В. Толстых.]. – Москва : Флинта, 2006. – 342 с.

Словник базових понять

Адаптація студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ (*adaptation of first-year students to the study in universitie*) – процес вироблення студентами першого курсу певного режиму функціонування в умовах ВНЗ. Виділяють три форми їх адаптації до навчання у вищому навчальному закладі: формальну, соціально-психологічну (суспільну), дидактичну.

Гіпотетико-дедуктивне мислення (*hypothetical-deductive reasoning*) – різновид мислення, яке базується на формальних операціях, формулюванні гіпотез про причини досліджуваних явищ і виведенні висновків з цих гіпотез шляхом дедукції.

Інтимність (*intimacy*) – потаємне почуття, що виражається у здатності до близьких стосунків і виявляється у дружбі, еротичних зв'язках і спільних прагненнях; є новоутворенням періоду юності (ранньої дорослості).

Криза ідентичності (*crisis of identity*) – це процес вироблення его-ідентичності – узагальненого, узгодженого уявлення про себе, процес пошуку цілісності, тотожності індивідуальних рис і ролей.

Мотивація вибору професії (*motivation of career choice*) – це система мотивів і засобів, спрямованих на реалізацію потреби в оволодінні певним видом професійної діяльності.

Професійні інтереси (*career interests*) – елементи мотиваційно-потребової сфери, пов'язані з чітко визначеною професією (спеціальністю) і позитивним емоційним ставленням до неї.

Світогляд (*world view*) – система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини.

Студентська група (*group of students*) – це особливий вид малої соціальної групи, який формується на певний період часу для здійснення навчальної діяльності у ВНЗ.

Студентський вік (*student age*) – період життя людини, пов'язаний із формуванням її як фахівця і громадянина, опануванням і консолідацією нею багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності.

Фрустрація (*frustratio*) – негативний психічний стан, що виникає у ситуації реальної або уявної неможливості задоволення певних потреб (у ситуації невідповідності бажань наявним можливостям); виявляється у переживаннях розчарування, тривоги, дратівливості, відчаю.

VIII. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ У ПЕРІОД ЗРІЛОСТІ

8.1. Молодість та її онтогенетичні характеристики

*Молодість щаслива тим,
що у неї є майбутнє...*
М.В.Гоголь



Молодість, не втрачаючи відчуття цінності усезагального, намагається дати високу оцінку одиничному, конкретному як унікальному, що може надати смисл загальному (В.О.Татенко, Т.М.Титаренко). Поява власної родини, дітей накладає на молоду людину обов'язок жити, допомагаючи рідним. Роздуми молоді людини про власну долю стають більш реальними.

Життя заради іншого стає героїчною повсякденністю, без якої все перетворюється на абсурд. Не абстрактні філософські питання, а реальні радощі та страждання, страх за найдорожчу людину сповнюють життя смислом. Вчиняти морально для молоді людини – це не лише дотримуватися загальноприйнятих норм, але й збагачувати моральне, змінювати його, просуваючись уперед [цит. за 13, с.20].

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 [8, с.648–653]. Молодь засвоює, закріплює нові функціональні якості (форми поведінки, ролі, уявлення), здійснює своєрідний рух у просторі функціональних можливостей людства. 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 (за Г. Крайг):

- 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 за життя суб'єктивним уявленням людини про відповідну поведінку. В якостях маркерів розвитку дорослої людини (за Грейс Крайг) можна розглядати наступні:

- 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 [8, с.693–698].

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.

Соціальна ситуація розвитку

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. 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.

У психологічному розумінні кожна ситуація може розглядатися як:

- зовнішнє середовище, оточення, обставини, об'єктивні умови, в які доля «закинула» людину і які протистоять їй у своєму автономному бутті;
- суб'єктивні обставини, що складають внутрішній світ життя людини;
- процес і результат трансценденції людини за межі об'єктивних і суб'єктивних обставин і перетворення їх в умови розгортання вчинку [13, с.29].

Разом з тим у вимірах психічного розвитку особистості вагому роль відіграє і *життєва ситуація*, що, згідно із дослідженнями В.А.Роменця, виникає разом із появою значень. Для кожної окремої людини ситуація може бути сприятливою, несприятливою, навіть загрозливою для її життя і

розвитку. Тому перша активність, яку виявляє людина щодо свого оточення, полягає у тому, щоб «зорієнтуватися у ситуації» [13, с.27]. Не менш актуально для людини знати, в яку ситуацію вона може потрапити за певних умов або ж яку ситуацію вона може створити своєю присутністю і своїм впливом на інших і на саму себе.

У ситуації завжди є певний момент проблемності. Ситуація вимагає пристосування до себе, що, попри все, не є для людини кінцевим завданням. З першою ж можливістю людина порушує рівновагу і намагається перетворити ситуацію. Більше того, вона активно відшукує і навіть ініціативно створює ситуації, в яких дістає змогу найповніше виразити свою сутність.

«Всупереч міркуванням про безпорадність людини перед обставинами (фаталізм мотивації), всупереч міркуванням про цілковиту незалежність учинку від об'єктивних умов (волюнтаризм мотивації) слід зауважити, що обставини входять у детерміністичний ланцюг учинку, визначають певною мірою його спрямування, впливають на характер здійснення, проте подальше формування вчинку відбувається в самій людині. Вона або об'єктивно переборює ці обставини, підкоряє їх своїм прагненням, або скоряється їхній волі й намагається у самовиправданні зняти з себе моральну відповідальність.

Немає таких обставин, перед якими людина стояла б зовсім безпорадною»

В.А.Роменець

(Цит. за «Історія психології XX століття» : навч. посіб. / В.А.Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – С.31.

- У дорослому віці людина переважно має справу із такими *ситуаціями*:
- 1) *Драматична ситуація*, якій властива значна інтенсивність, напруженість дії; людина близько підходить до «межової» ситуації, відчуває її подих, але до критичного зіткнення з нею залишається певна відстань. У драматизмі ще немає фатальної приреченості. Й ситуація, й людина мають рівні можливості протистояння.
 - 2) *Комічна ситуація*, у якій людина виявляє претенціозність, що не відповідає реальному співвідношенню сил наміру й тих, що йому протистоять. Тут існує певний самообман свідомості щодо оцінки справжнього стану речей.
 - 3) *Трагічна ситуація* означає розгортання справжньої трагедії. Вона свідчить про те, що індивід не може перейти до вирішального вчинку й розв'язати трагічно сплетений життєвий вузол.
 - 4) *Лірична ситуація* губить будь-яку дійовість, компенсує неможливість учинку суб'єктивним драматизмом емоцій і свідчить про певний стан завершеності у відношенні між індивідом і світом. Крім того, тут виникає поглиблення суб'єктивного моменту вчинку.
 - 5) *Колізійна ситуація*, яка «роздирає людину суперечностями спрямованостей, примушує піднятися над цими суперечностями,

оволодіти ними, підкорити їхню об'єктивну суть власним намірам» [13, с.27–29].

Відповідно до моделі розвитку дорослих за Р.Хейвігхерстом, рання дорослість 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 [цит. за 8, с.785].

Згідно із Е.Еріксоном, рання дорослість передбачає встановлення своєї ідентичності у близьких стосунках з іншими людьми та у трудовій діяльності.

Одним із важливих контекстів розвитку дорослої людини є сім'я. Створення сім'ї – це соціальна задача розвитку молодої людини. Важливим етапом щодо створення власної сім'ї для молодої людини є процес відділення від сім'ї батьківської – процес *індивідуації*. У дослідженнях Хоффмана [цит. за 8, с.695–696] розглядаються чотири типи незалежності, що набуваються людиною у площині означеного процесу:

- 1) емоційна незалежність, із набуттям якої молоді люди стають менш соціально і психологічно залежними від своїх батьків у тому, що стосується підтримки і любові;
- 2) аттюдна незалежність: у молодої людини формуються установки, цінності і система переконань, які відрізняються від батьківських;
- 3) функціональна незалежність стосується здатності молодого дорослого утримувати себе матеріально і самому вирішувати повсякденні проблеми;
- 4) конфліктна незалежність передбачає відділення від батьків, при якому молоді люди не переживають почуття провини і не вважають, що вони зраджують батьків.

Молодь сенситивна до пошуку супутника життя та зрілих форм сексуальної поведінки. Близькість – невід'ємна частина стійких емоційних зв'язків, що є основою любові. *Трикомпонентна теорія любові Роберта Стернберга* демонструє труднощі у досягненні успіху у близьких стосунках, котрі означаються як любовні [цит. за 8, с.699–700]. У структурі любові Р.Стернберг виокремлює три складові: інтимність, пристрасть і рішення/зобов'язання. Інтимність – почуття близькості, що виявляється у любовних стосунках і обумовлює характер міжособистісного зв'язку (симпатія, взаємопідтримка, спільність інтересів і занять тощо). Пристрасть належить до таких видів збудження, котрі призводять до фізичного потягу і сексуальної поведінки у стосунках; пристрасть забезпечує задоволення не лише статевих потреб, але й потреби у самоповазі, у приналежності близькій

людині. Третій компонент відображує часову перспективу любовних стосунків: прийняття рішення, що конкретна людина любить іншу (короткочасний аспект), і зобов'язання зберегти цю любов (довготривалий аспект). Для демонстрації можливих комбінацій розгортання любовних стосунків Р.Стернберг представив систематику любові (Табл.15).

Таблиця 15.

Систематика видів любові
(згідно із трикомпонентною теорією Р.Стернберга)

Компоненти	Інтимність	Пристрасть	Рішення/ зобов'язання
Вид любові			
Симпатія	+	–	–
Пристрастна любов	–	+	–
Надуманна любов	–	–	+
Романтична любов	+	+	–
Любов-товариство	+	–	+
Сліпа любов	–	+	+
Досконала любов	+	+	+

Ці види любові являють собою крайні випадки розгортання стосунків. Проте більшість реальних любовних стосунків потрапляє у проміжки між цими типами, оскільки різні компоненти любові виражаються континуально, а не дискретно.

Близькість може руйнуватися негативними почуттями (гнівом, роздратуванням). Страх бути знехтуваним також перешкоджає близькості, особливо коли він скеровує до хибної ідентичності, в основу якої покладено бажання догодити іншим, а не реалізація важливих внутрішніх потреб.

Реалізації нових ролей і обов'язків потребує від молодого людини також *батьківство*, що наділяє новим соціальним статусом і покладає додаткову відповідальність на особистість. Із народженням дитини різко збільшуються фізичні й емоційні навантаження подружньої пари. Батьківство обумовлює значні зміни і обмеження у особистості житті молодих людей; перехід до батьківства зазвичай означений такими подіями:

- зміни у ідентичності і у внутрішньому житті (зміни почуття Я батьків та їх уявлень про сімейне життя);
- перерозподіл ролей і зміни у подружніх стосунках;
- зміни у ролях і стосунках старшого покоління сім'ї;
- зміни ролей і стосунках поза межами сім'ї (робота, кар'єра, дозвілля тощо);
- поява нових – батьківських – ролей і стосунків.

Жінка, як правило, після народження дитини більш кардинально змінює свій образ життя, надаючи пріоритет своїм батьківським і сімейним

ролям. Чоловік частіше починає більше працювати, щоб краще забезпечити родину.

Разом з тим у мінливому суспільстві сьогодення традиційні тенденції шлюбних стосунків молоді змінюються. Певна частина молодих людей віддає перевагу цивільному шлюбу або обирає холостяцьке життя, спрощуючи (або й взагалі відмовляючись) від деяких сімейних зобов'язань і ролей.

Провідна діяльність у період молодості

Одночасно із налагодженням близьких стосунків і створенням власної сім'ї важливою задачею періоду ранньої зрілості (молодості) є професійна кар'єра. Провідною діяльністю у період молодості є **професійна діяльність**.

Протягом періоду ранньої дорослості відбувається оволодіння обраною професією. Згідно із дослідженням професійного циклу людини Доналда Супера [8, с.714] період молодості поєднує два етапи професіоналізації: *етап дослідження* (від 15 до 24 років) та етап утвердження кар'єри (від 25 до 44 років). У віці 18 – 25 років юнацтво намагається визначитися у своїх потребах, інтересах, здібностях, цінностях та можливостях і окреслює первинний сценарій професійної кар'єри. Юнаки і дівчата набувають первинний трудовий досвід, який допомагає їм зробити свідомий вибір і розпочату кар'єру, починають поступово оволодівати певною професією (період студентства).

На етапі *утвердження кар'єри* молоді люди (до 30/35 років) прагнуть зайняти сталу позицію в обраній галузі діяльності (період становлення професіонала у термінології Р.Хейвігхерста). Протягом перших років свого трудового життя вони можуть змінювати місце роботи або спеціальність (через прагнення отримувати більш високу зарплату, зайняти більш високу і відповідальну посаду, випробувати себе у новій справі), проте згодом прослідковується тенденція до збереження обраної професії і просування кар'єрними сходами. Професійна адаптація передбачає також зростання корпоративної лояльності і вірності обраній справі. Молода людина постає перед складним соціально-психологічним процесом вибудовування кар'єри як засобу досягнення самовизначення у період дорослішання. Уже в молодості людина може досягнути у своїй професії достатньо високого рівня майстерності і об'єктивного визнання.

<p>Майстерність – властивість особистості, що набувається із досвідом як вищий рівень професійних умінь у певній галузі, який досягається на основі гнучких навичок і творчого підходу</p>

Разом із майстерністю набувається почуття професійної компетентності, надзвичайно важливе для особистісного розвитку людини. Для багатьох людей цей період пов'язаний із зростанням особистої відповідальності і свого престижу, набуттям повної самостійності.

У професійній діяльності молоді людини виявляються:

- прагнення до самовираження (у виборі професії, у кар'єрі).
- створюється індивідуальний життєвий стиль,
- реалізуються індивідуальні смисли життя,
- відбувається розбудова особистих, моральних, культурних, духовних цінностей.

Професійна діяльність людини значною мірою означає образ життя й установки суб'єкта життєтворчості. У період ранньої зрілості молоді приділяє значну увагу своїй трудовій діяльності. Разом з тим працівники нового покоління висувають усе більші вимоги до роботи, особливо у контексті оплати праці і можливостей самореалізації, і менш охоче ідуть на компроміс задля збереження свого робочого місця.

Центральні вікові новоутворення у період ранньої зрілості

Розвиток вікових новоутворень (Табл.16) періоду молодості центрованої на сімейних стосунках і почутті професійної компетентності.

Таблиця 16.

Новоутворення ранньої зрілості

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Мовлення і мислення	Критичність мислення. Проявляється здатність до засвоєння нового. Навички самостійного прийняття рішень. Обов'язковість і відповідальність.
Увага	Довільна, вибіркова
Пам'ять	Інтелектуалізація пам'яті Свідомо використовуються мнемотехнічні прийоми
Психосоціальний розвиток	
Структури особистості	Потреба у самовираженні (у виборі професії, у кар'єрі). Вибудовування системи особистісних моральних, культурних, духовних цінностей. Розвиток почуття відповідальності. Почуття професійної компетентності
Свідомість і самосвідомість	Індивідуальний життєвий стиль Набуття і реалізація індивідуальних смислів життя
Навички міжособистісного спілкування	Сімейні стосунки Розвиток дружніх зв'язків, що передбачають духовну близькість і спільність інтересів чи діяльності Повага до автономії інших

Період ранньої зрілості є надзвичайно важливим у психічному розвитку дорослої людини. Набуті у дитинстві і юності інтелектуальні та особистісні новоутворення, як наголошує К.Уорнер Шайі, доросла людина використовує для кар'єрного зростання і обрання стилю життя, що дозволяє характеризувати період ранньої зрілості як *період досягнень* [цит. за 12].

Інтелектуальний розвиток молодої людини відбувається у тісній взаємодії із формуванням та/ або трансформацією її особистості. Разом з тим, із припиненням розвитку психофізіологічних функцій (на межі 25 років [12]) інтелектуальний розвиток не припиняється і триває ще досить довго.

Період ранньої дорослості характеризується прогресуючим розвитком вербальних функцій, що дозволяє молодій людині більш точно означувати власні думки. Розвиток вербальних функцій інтелекту стимулює і розвиток словесно-логічного (понятійного) мислення.

Різні властивості уваги у дорослих людей, як засвідчили дослідження Л.Н.Фоменко, виявляються нерівномірно. Найбільшим віковим змінам піддаються обсяг, переключуваність і вибірковість уваги (тоді як стійкість і концентрація уваги суттєво не змінюються). Величини рівневих показників розвитку означених властивостей у дорослих зростають поступово у межах віку від 18 до 33 років. Після 34 років відбувається зниження показників рівня розвитку властивостей уваги. Найбільш високі показники рівня розвитку обсягу, переключуваності і вибірковості уваги припадають на вік 27–33 років.

Нерівномірність та гетерохронність у виявленні властивостей когнітивних процесів у ранній зрілості обумовлена перш за все індивідуальними особливостями вікового розвитку людини. Крім того, доросла людина спроможна самостійно контролювати перебіг свого інтелектуального розвитку і досягати високих рівнів професійної майстерності. На цей процес суттєво впливають чисельні фактори, зокрема – наявність здібностей, талановитість людини, рівень її освіченості і характер діяльності.

В емоційній сфері протягом періоду ранньої дорослості молода людина орієнтована на досягнення ідентичності і близькості. У комплексі нових емоцій молодь переживає емоції батьківських стосунків: радість від спілкування із дитиною, почуття прив'язаності і взаємної довіри, чутливість до потреб дитини, почуття інтересу до дитини і захоплення ним [12]. В цілому емоційна сфера молодої людини уже сформована і стабільна.

Вікова криза молодості

Молода людина на порозі дорослого життя постає перед необхідністю вибору і вирішення багатьох проблем, серед яких найбільш важливими є шлюб, народження дітей і вибір професійного шляху. Саме ці події вимагають від людини прийняття особливих відповідальних рішень, що обумовлюють підтримання, розширення або скасування укладених раніше

поглядів, формування нових мотивів поведінки. Означене спричиняє виявлення вікової кризи 30 років і знаменує перехід від молодості до зрілості.

Криза молодості (30 років) – криза смислу життя, виражається у змінненні уявлень про своє життя, переоцінці цінностей.

Для людини 30 років важливою ціннісною орієнтацією стає сім'я. Любов як цінність поступається місцем цінності *щасливого сімейного життя*. Із віком знижується, але все ще залишається значимою цінність наявності друзів; також залишаються стабільними цінності, пов'язані із роботою (інтерес, хороший колектив, підвищення кваліфікації). Деякі вікові зміни у системи ціннісних орієнтацій людини пов'язані із рівнем матеріального забезпечення (Д.О.Леонт'єв, О.Е.Калашнікова, М.О.Калашніков та ін.). Зокрема, при зростанні рівня статків підвищується ранг таких цінностей, як життєва мудрість, відчуття успіху, любов; і знижується – таких, як матеріальна забезпеченість, терпимість, акуратність, готовність допомогти, емпатійність [цит. за 12, с.435–439].

Аналіз вікових змін ціннісних орієнтацій дозволяє стверджувати, що з віком на зміну романтично забарвленим цінностям приходять більш практичні. Людина починає реальніше дивитися на життя, жити справжніми подіями і досягненнями. Впевненість у власних силах і усвідомлення власної компетентності, а також визнання обмежень і встановлення адекватного рівня домагань на підставі життєвого досвіду – забезпечують відчуття цілісності і задоволеності.

В контексті теорії психологічних систем (В.Я.Клочко, О.М.Красноярцева) 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 предмету потреби (а отже мета була поставлена невірно).

Вирішення кризи залежить від індивідуальних особливостей, від особливостей ситуації (попередньої, наявної). Дослідники (Г.С.Абрамова, О.Б.Дарвиш) 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 напрямків 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.

8.2. Психологічні особливості періоду зрілості (акме)

*Мабуть, були ми дуже молоді, –
час марнували з щедрістю безсмертних.
Збулися долі.*

*Вже переді мною
людських життів поздовжня панорама...*

Ліна Костенко



Зрілість є часом здійснення життєвих задумів. Основу загальної зрілості складають особистісні і характерологічні риси, що визначають спрямованість учинкової активності. Головний мотив особистісного рівня – гідність. Головний мотив рівня характерологічного – діяльнісні досягнення людини.

Гідність і діяльнісні досягнення прямо пов'язані із характером взаємин між людьми. Зріла людина визнає в іншій неповторну цінність і поводить у відповідності із таким визнанням. Відсутність подібної позиції є свідченням інфантильності, незрілості [цит. за 13, с.20].

Середня дорослість – зрілість – найбільш значимий для більшості людей період життя, межі якого науковцями визначаються по-різному, частіше – від 30–35 до 65 років. Варіативність обумовлюється, зокрема, індивідуально-типологічними особливостями вікового розвитку суб'єктів життєтворчості. У Давній Греції цей вік і властивий йому стан духу означували поняттям «акме» – найбільш повний розквіт людської особистості, здатної вершити діяння [12]. На рубежі молодості і зрілості людина здатна осмислити і оцінити пройдений життєвий шлях і спробувати передбачити майбутнє. У людини, котра досягла віку середньої дорослості, прослідковується відносно зниження характеристик психофізіологічних функцій (зниження гостроти зору, збільшення часу сенсорних та моторних реакцій, менопауза тощо). Людина мусить зважати на зменшення фізичної сили, уповільнення діяльності нервової системи, втрату гнучкості й еластичності скелетно-м'язової системи, послаблення зору. Разом з тим, це ніяк не відображається на функціонуванні когнітивної сфери людини, не знижує її працеспроможність, дозволяючи зберігати трудову і творчу активність; накопичений особистісний і життєвий досвід та сформовані навички дозволяють людині більш точно розраховувати свої зусилля, видобувати із пам'яті більш різноманітні варіанти рішень у змінних умовах життєдіяльності, більш точно передбачати розвиток подій.

Соціальна ситуація розвитку у період зрілості

Середній вік традиційно означається (Г.Крайг, А.О.Реан, М.В.Савчин, Л.П.Василенко та ін.) як проміжний період між двома поколіннями: люди, які досягли середини життя усвідомлюють свою відособленість не лише від молодих людей, але й від тих, хто вийшов на пенсію і дожив до старості. Майбутнє людини у період зрілості вже не містить у собі безмежних можливостей, тому людина поспішає реалізувати усі задуми якомога скоріше. Бажання людини середнього віку діяти без зволікання і миттєво отримувати результат змінює структуру її мотивації, зорієнтовуючи на задоволення значущих потреб.

Соціальна ситуація розвитку у зрілості – це ситуація реалізації себе, повного розкриття свого потенціалу у творчій, професійній діяльності та у сімейних стосунках. Покоління людей періоду зрілості стає авторитетом як для тих, хто молодший, так і для тих, хто є старшим за віком. Батьки ними вже не керують, діти в них ще не сумніваються (R.Gould). Впевненість у власних силах дозволяє їм приймати відповідальні рішення із такою легкістю, яка раніше була недоступною.

Більшість людей середнього віку знаходяться на тій стадії життя, яка передбачає наявність дорослих (або таких, які на шляху дорослішання) дітей і старих батьків. *Стосунки із дорослими дітьми* передбачають, перш за все, процес відпускання їх у самостійне доросле життя і пристосування до життя окремо від них. Це потребує також навічання вибудовувати стосунки на підставі взаємоповаги і паритетного діалогу сторін. Важливим для людини середнього віку є також *зв'язок зі своїми батьками* похилого віку, що передбачає регулярне спілкування, спільні спогади і взаємний обмін допомогою.

Разом з тим, у зрілому віці люди часто переживають *почуття самотності*: діти дорослішають і залишають (або планують залишити) батьківський дім, подружжя знову постає перед необхідністю виконувати ролі лише чоловіка і дружини (В.Квінн). Проте чоловіки і жінки, котрі задоволені своїм сімейним життям, зазвичай легко адаптуються до цього віку і у роки зрілості отримують від життя задоволення.

Професійна діяльність як провідна діяльність у період зрілості

Провідною діяльністю у період зрілості залишається професійна діяльність. Згідно із моделлю структурування професійного шляху людини Дональда Супера період зрілості розгортається протягом двох етапів:

- 1) етапу *утвердження кар'єри* (від 25 до 44 років), коли тенденції професійного розвитку людини відзначаються сталістю, прослідковується намагання зберегти обраний фах. У трудовій біографії людини ці роки часто характеризуються як найбільш творчі;

2) етап збереження досягнутого (від 45 до 64 років), коли робітники намагаються зберегти за собою те положення, якого вони досягли на попередніх етапах професійної кар'єри [цит. за 8, с.714–715].

Вік середньої дорослості – це не лише період збереження досягнень, але й час серйозного переоцінювання професійної кар'єри, коли людина може відчувати дискомфорт і розчарування у роботі більше, ніж у період ранньої або пізньої дорослості, що може призвести до змінення дорослою людиною наряду своєї професійної кар'єри. Для багатьох людей змінення роботи не є бажаною подією і може супроводжуватися нервовими зривами, стресом, синдромом «професійного вигорання».

Разом з тим, у сучасному інформаційному суспільстві трудова діяльність потребує значної інтелектуальної гнучкості від виконавців. Зміни у технологіях виробництва, постійна інтенсифікація та інформатизація праці, швидке застарівання професійних знань призводять до того, що задля збереження роботи (або переходу на нову посаду, змінення місця роботи) людина повинна постійно оволодівати новими навичками, гнучко адаптуватися до мінливих умов праці. Дана проблема особливо актуальна для людей середнього віку, коли людина не мусить зупинятися, а має продовжувати розвивати свій творчий потенціал у професійній діяльності. Інтенсивність еволюційних та інволюційних процесів у житті людини залежить від двох факторів: талановитості і освіти, які можуть протистояти старінню, гальмуючи інволюційні тенденції.

Це цікаво!

Чим старшою стає людина, тим більше вона дорожить своїм робочим місцем. У ході дослідження робітників середнього класу у віці від 46 до 71 років (Pfeiffer & Davis) 90% опитаних чоловіків і 82% жінок повідомили, що вони б продовжували працювати, навіть якби могли б цього не робити. Навіть ті, чий вік наближувався до пенсійного, у переважній більшості хотіли б продовжувати працювати, хоча б неповний робочий день

(цит. за Психология человека от рождения до смерти / под. общ. ред. А.А.Реана. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.)

Залишитися без роботи на кінець періода середньої дорослості для багатьох люоєй є перспективою, яка лякає через зв'язок із втратою життєвих цілей, погіршенням матеріальних умов і відчуттям, що життя прожите і попереду лише старість. Зустріти її спокійно може дозволити собі людина, яка ставиться до подальших періодів свого розвитку як до очікуваної події свого життя, яку можна передбачити, до якої можна підготуватися і відносно якої можна будувати плани. У такому випадку виникає мотиваційна установка, яка дозволяє сприймати наближення пенсійного віку як новий своєрідний життєвий етап, котрий слугує для продовження реалізації людиною своїх можливостей [8; 12].

Новоутворення періоду зрілості (періоду середньої дорослості, акме)

Характерною особливістю періоду середньої дорослості є крайній суб'єктивізм людини при оцінюванні власного віку. Проте це абсолютно не значить, що у зрілому віці не відбуваються біологічні та психологічні зміни, котрі призводять також до змін у особистісній сфері (Табл.17).

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 (Б.Г.Ананьєв).

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.

О.Є.Сапогова виділяє такі *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 [15].

Відповідно до моделі розвитку дорослих за Р.Хейвігхерстом, середня дорослість 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 і щасливої дорослості,
- посилення особистісного аспекта подружніх стосунків,
- прийняття фізіологічних змін середини життя і пристосування до них,
- пристосування до взаємодії із старими батьками [8, с.785].

Певною мірою, ці задачі забезпечують основний контекст розвитку.

Центральним віковим новоутворенням зрілості можна вважати *продуктивність*. Поняття продуктивності, за Е.Еріксоном, включає як творчу і виробничу (професійну) продуктивність, так і внесок у виховання і ствердження у житті наступного покоління, пов'язане із турботою про людей.

Новоутворення зрілості (середній вік)

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Мовлення і мислення	Кристалізований інтелект – здатність активно використовувати накопичений досвід: встановлювати зв'язки, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні стратегії для рішення задач. Пристосування інтелекту до середовища, в якому людина живе. Здатність перетворювати проблему у контекстно-залежну і зменшення значимості абстрактних міркувань. Навички узагальненого мислення і рішення проблем. Інтелектуальна гнучкість
Увага	Збільшення обсягу і краща організація довільної форми
Пам'ять	Швидке впізнавання типових задач і ситуацій, що зводить до мінімуму необхідність широкого пошуку у пам'яті. Складна структурованість досвіду, що підвищує його точність і доступність
Психосоціальний розвиток	
Структури особистості	Продуктивність. Уміння брати на себе відповідальність. Прагнення влади і організаторські здібності. Здатність до емоційної та інтелектуальної підтримки інших. Впевненість у собі, цілеспрямованість. Схильність до філософських узагальнень. Захист системи власних принципів і життєвих цінностей. Здатність протистояти проблемам реальності за допомогою розвиненої волі. Прагнення впливати на світ і передавати індивідуальний досвід молодому поколінню. Реалізм, тверезість оцінок і почуттів. Стабілізація системи соціальних ролей
Свідомість і самосвідомість	Індивідуальний життєвий стиль. Набуття і реалізація індивідуальних смислів життя. Виявлення самотньої індивідуальності
Навички міжособистісного спілкування	Сімейні стосунки. Розвиток дружніх зв'язків, що передбачають духовну близькість і спільність інтересів чи діяльності

Згідно із теорією Е.Еріксона основною проблемою психосоціального розвитку людини середнього віку є *перехід до генеративності* (або занурення у себе і стагнація). Е.Еріксон виокремлював три сфери розгортання діяльності людини на стадії генеративності:

- 1) прокреативна сфера, у межах якої породжуються і задовольняються потреби наступного покоління;
- 2) продуктивна сфера, що поєднує роботу із сімейним життям;

3) креативна сфера, котра зумовлює зростання культурного потенціалу у широкому масштабі.

У жінок генеративність виражається через про соціальні властивості особистості, через занурення у процес виховання дітей і піклування про близьких людей і через генеративні установки у своїй роботі [8, с.786].

У зрілі роки людина реалістично планує власне життя, зважуючи усі свої можливості. «Зрілість є дійсним поєднанням універсального і унікального як вищого вияву індивідуального, – наголошують В.О.Татенко і Т.М.Титаренко. – Зріла людина мікрокосмос уміщує в себе великий світ, що його називають макрокосмосом, усе людство з усіма його пристрастями. Коли зрілість стає спроможною розрізняти вищі, трансцендентальні цінності й цінності суєтні, буденні, вона переростає себе» [цит. за 13, с.20].

Особливості інтелектуального розвитку людини й показники її інтелектуальних можливостей переважно залежать від особистісних властивостей, її життєвих установок, планів і життєвих цінностей. Попри те, що внаслідок біологічних змін в організмі людини у період зрілості, швидкість і точність опрацювання інформації знижуються, здатність використовувати інформацію залишається стабільною; і хоча когнітивні процеси у людини середніх років можуть уповільнюватися (у порівнянні із молодого людиною), ефективність її мислення – вище.

Криза середнього віку

Усвідомлення дорослою людиною швидкоплинності життя, зниження життєвої активності зумовлює тенденційність переживання *кризи середнього віку* (40 років). «Деяких людей у середині життя починають турбувати питання реалізації свого творчого потенціалу і необхідності передати щось наступному поколінню, мучити побоювання з приводу стагнації і втрачених можливостей, обтяжувати турботи про те, як зберегти близькі стосунки із рідними і друзями», – підкреслює Г.Крайг [8, с.747].

У психології розвитку співіснують різні підходи щодо пояснення сутності кризи середини життя, котрі базуються на різних моделях тлумачення криз:

- 1) модель нормативної кризи, що інтерпретує нормативні вікові зміни як передбачувані складові психічного (інволюційного) розвитку людини на шляху до старіння – «коли руйнуються надії, а чисельні можливості видаються втраченими назавжди»;
- 2) модель переходу, у площині якої переживання, пов'язані із усвідомленням середини життя, розглядаються як послідовність очікуваних важливих подій (як позитивних, так і негативних), котрі можна передбачувати і відносно яких можна будувати плани.

Загалом, попри відмінності у інтерпретаційних схемах розуміння кризи середнього віку, середина життя розглядається науковцями як час, коли людина критично аналізує і оцінює своє життя. У даному періоді 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 може супроводжуватися тривогою, депресією, стресами.

Можливий вихід із кризи передбачає:

- переформулювання цілей на більш реалістичні,
- усвідомлення обмеженості часу будь-якої людини,
- тенденція сприймати своє положення прийнятним, вдовольнятися тим, що є,
- обмежитися у планах на майбутнє,
- корекція Я-концепції [4].

Сучасні дослідження констатують також прояв у зрілі роки у деяких людей і *кризи ідентичності*, що обумовлена певною нетотожністю людини самій собі, нездатністю визначити життєві перспективи. Час і інтенсивність цієї кризи залежать від індивідуальних особливостей життя людини. Розв'язання кризи вимагає детального самоаналізу, віднайдення нового місця своєму «Я» у нових умовах, вироблення відповідної форми поведінки і способу діяльності.

8.3. Психологічні особливості періоду пізньої зрілості (геронтогенезу)

*Немає вищої ціни,
Ніж та, що платимо за досвід,
Є необачність у весни,
А розуміє тільки осінь...*

Інна Доленник

Геронтопсихологія (від грец. *gerontos* – старець, старий) виникла як розділ вікової психології, що вивчає особливості психічних процесів, поведінки і динаміку особистісних змін у осіб похилого та старечого віку. У літературі останнього десятиліття в якості синонімів геронтопсихології вживаються також терміни «психогеронтологія» і «психологія пізнього періоду життя». Геронтопсихологія тісно пов'язана із загальною і соціальною психологією, а також з геронтологією, що вивчає медико-біологічні та соціологічні аспекти старіння людини. Засновником геронтопсихології вважається американський вчений Стенлі Холл (1846–1924), який опублікував у 1922 р. першу спеціальну працю, присвячену психологічному аналізу процесу старіння («Старість»).

В якості особливого розділу вікової психології геронтопсихологія оформилася в середині ХХ ст. Найбільший внесок у дослідження біологічних та соціальних аспектів старості належить вченим Інституту геронтології Академії медичних наук СРСР, який був утворений у 1958 році (зараз – Інститут геронтології Національної Академії медичних наук України). Науковці інституту (М.М.Горєв, О.О.Богомолець, І.І.Мечников, О.Н.Северцов, І.І.Шмальгаузен) вивчали питання довголіття та

психологічного вітаукту, біологічних, соціальних, психологічних чинників старіння. Однією із основних проблем, котрі цікавлять наукову спільноту, є питання щодо *причин старіння*. Існує щонайменш три точки зору: 1) старіння людини зумовлюється впливом зовнішнього середовища (дією екологічних і інших несприятливих чинників); 2) джерело старіння людини знаходиться у самому її організмі (у генах), тобто є фундаментальною внутрішньою властивістю організму; 3) старіння є результатом взаємодії генетичних і екологічних чинників [цит. за 5].

Наприкінці ХХ ст. у західній психології також відбулося різке збільшення кількості публікацій із психологічних аспектів старіння і старості. Зростання значення геронтопсихології було тісно пов'язане з помітним збільшенням осіб похилого віку у загальній структурі населення (феномен «постаріння населення»). Виділення періоду старіння й старості (геронтогенезу) пов'язане із цілим комплексом соціально-економічних, біологічних і психологічних причин. Загальне постаріння населення є сучасним демографічним феноменом: люди старше за 60–65 років становлять понад 20% загальної чисельності населення в багатьох країнах світу.

Особливу увагу сучасна геронтопсихологія приділяє вивченню в ході старіння змін характеру діяльності і працездатності, ціннісних орієнтацій і смислових утворень особистості. Стратегічними завданнями геронтопсихології є пошук умов і засобів продовження повноцінного активного життя людини, запобігання раннього старіння, встановлення психологічних факторів довголіття.

Це цікаво!

З точки зору культурно-історичного розвитку людства старість – один із «наймолодших» періодів. Вчені зазначають, що процес старіння хронологічно збільшується. Середня тривалість життя в часи Римської імперії не перевищувала 23 років; у середні віки – 35 років, у ХІХ ст. досягала 44 років, в 70-і рр. ХХ ст. – 68–72 років, а сьогодні – 70–75 років. Середня тривалість життя в провідних розвинених країнах (Японії, Канаді, Швеції) виходить за межі 80 років

Старість, пізня дорослість, пізня зрілість, геронтогенез, дряхлість, третій вік – поняття, які позначають період життя людини, який починається приблизно від 60 років. Це – третя, заключна епоха життя людини, яка неоднозначно оцінюється науковцями і суспільством.

У сучасній психології *період пізньої зрілості (старості)* розглядається як завершальний етап онтогенетичного розвитку, що характеризується вираженими процесами інволюції, різким розходженням різних ліній онтогенезу, відмінності змістовності віку залежно від індивідуальних особливостей людини.

Традиційно розрізняють :

- похилий вік (60 – 75 років),
- старечий вік (75 – 90 років),

- довгожителство (старше за 90 років).

У процесі старіння виділяють *три взаємопов'язані компоненти* (Дж.Біррен, М.Д.Александрова, О.О.Кронік, Дж.Тернер, Д.Хелмс):

- 1) біологічне старіння, біологічні зміни організму з віком (інволюція), які призводять до зростання вразливості організму;
- 2) соціальне старіння – виявляється у зміні соціальних ролей, які призводять до змін паттернів поведінки та зміни соціального статусу;
- 3) психологічне старіння передбачає вибір варіантів адаптації до процесів старіння, прийняття рішень і стратегій подолання труднощів; специфічне відчуття психологічної старості, яка має як об'єктивні ознаки, так і суб'єктивні прояви.

У *фізичному аспекті* (біологічне старіння) протягом даного періоду у людини спостерігається поступове старіння всіх органів і систем організму, зниження якості здоров'я, ослаблення сенсорних функцій, швидка втомлюваність, повільність, зниження працездатності, нездатність до інтеграції окремих способів поведінки, що спричиняє певну недовіру, інтровертованість, ригідність тощо. У похилому віці погіршується постачання киснем органів і тканин, зменшується м'язова працездатність, міжхребтові диски стискаються, постава змінюється, шкіра стає сухішою і тоншою, втрачає еластичність, волосся сивіє, можуть з'явитися ділянки коричневої пігментації. Однак, з фізіологічної й психологічної точок зору, старість менш жорстко пов'язана із хронологічним віком, ніж інші періоди життя. Процес старіння, результатом якого є старість, є не генетично запрограмованим, але генетично детермінованим процесом [17]. Тобто, генетично запрограмоване не саме старіння, а тип обміну речовин, від якого залежить темп зміни, руйнування організму. У одних таке руйнування відбувається швидше, у інших – повільніше. Крім того, не існує точної межі, яка відокремлює старість від попереднього вікового етапу. У часі спостерігається нерівномірність у старінні окремих людей та груп. Не співпадають навіть різні види старіння однієї особи (біологічне, економічне, соціальне, психологічне) [5].

Соціальна ситуація розвитку у старості, зокрема на її початку, пов'язана із відходом від активної участі у виробничому житті суспільства та виходом на пенсію. У цей час, на думку М.В. Єрмолаєвої, людина постає перед вибором між соціальним та індивідуальним життям. Саме цей вибір і визначає стратегію подальшої адаптації до старості, і, відповідно, структуру емоційних переживань у цьому віці [7].

В пізній зрілості можна виділити три основних *варіанта розвитку*:

- доживання;
- змінення провідної діяльності;
- збереження основного змісту життя періоду зрілості, тобто фактичне продовження періоду зрілості (О.Б.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, – у період ранньої і середньої дорослості». Тобто, *старіння* – це розтягнутий у часі процес, який значною мірою залежить від способу життя людини і суб'єктивного сприйняття змін, що відбуваються, та їх переживання.

За свідченням багатьох дослідників в сучасному світі має місце «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» [1].

Сучасні науковці 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. В.В.Фролькіс, зокрема, констатує, що поряд із зниженням пристосувальних можливостей організму у похилому віці з'являються нові *компенсаторні можливості*.



Іншими словами, поряд із процесами старіння існують і процеси антистаріння, або *вітаукт* (від лат. *vita* – життя, *aucto* – неперервно збільшувати, примножувати). Процеси вітаукту – це механізми саморегуляції, які протистоять руйнівним тенденціям і спрямовані на стабілізацію життєдіяльності організму і збільшення тривалості його життя.

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.Еріксоном, у період пізньої зрілості «фокус уваги людини» зміщується із турботи про майбутнє на минулий досвід. Відбувається психологічне зістарювання, з'являється почуття старості. При прогресивній лінії розвитку на попередніх стадіях людина може позитивно оцінити своє попереднє життя, підвести підсумок.

Відповідно до моделі розвитку дорослих за Р.Хейвігхерстом, пізня дорослість зорієнтована на розв'язання таких 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 [8, с.785].

Особливо значимою у старості є задача збереження почуття узгодженості із особистісною ідентичністю.

Психічні зміни у розвитку людини у період пізньої зрілості

Динаміка генези буття людини похилого віку (Табл.18) поєднує явища регресу і якісних змін.

Таблиця 18.

Психічні зміни у розвитку людей похилого віку

Зміст розвитку	Новоутворення
Когнітивний розвиток	
Мовлення і мислення	Уповільнюється обробка перцептивної інформації. Зниження швидкості виконання розумових операцій. Персоналізація розумової задачі. Інтерпретаційне мислення. Варіативність рішень
Увага	Вибіркова
Пам'ять	Ослаблення механічного компонента пам'яті. Різде ослаблення відтворення всього того, що мало бути сприйняте шляхом безпосереднього запам'ятовування. Порівняно добре збереження компонентів логічно-сміслової пам'яті. Надзвичайно різке послаблення короточасної та оперативної пам'яті (за Б.А.Грековим). Вибірковість процесів пам'яті
Психосоціальний розвиток	
Структури особистості	Нестримне прагнення до ризику. Висока чутливість до адресованих людині соціальних замовлень і готовність у найкоротший термін їх виконати. Високий рівень розвитку інтуїтивної сфери особистості (за К.Роджерсом)
Свідомість і самосвідомість	Мудрість (за Е.Еріксоном) – когнітивна властивість, в основі якої лежить кристалізований, культурно-обумовлений інтелект
Навички міжособистісного спілкування	Сімейні стосунки. Звуження кола спілкування. Зменшення участі у спільних справах. Необхідність соціальної підтримки

У старих людей відбувається зниження загальної інтелектуальної активності, здатності до засвоєння і прийняття нового. Інтелект більше спрямовується на саморегуляцію психічної активності, а менше – на пізнання

світу. Але старим людям, на відміну від молоді, більш притаманна мудрість – когнітивна властивість, в основі якої лежить кристалізований культурно-обумовлений інтелект і яка пов'язана з досвідом. Це експертна система знань людини, орієнтована на практичну сторону життя, яка дозволяє робити зважені судження і давати корисні поради стосовно життєво важливих питань [5].

Старіння мало зачіпає сенсорну та оперативну пам'ять людини. Особи похилого віку краще запам'ятовують те, що для них важливо чи може стати необхідним у житті. Практично повністю зберігається теоретична пам'ять (пам'ять на віддалені події). З віком у осіб погіршується механічна пам'ять, а логічна зберігається; образна пам'ять слабшає більше, ніж смислова, знижується асоціативна пам'ять. В цілому, основою пам'яті в старечому віці є логічні зв'язки.

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.

Нормальну, фізіологічну старість можна поділити на пасивну і активну, діяльну. Остання характеризується фізичною, емоційною та інтелектуальною збереженістю особистості. *Класифікація соціально-психологічних типів старості* І.С.Кона побудована саме на основі залежності типу від характеру діяльності, якою старість сповнена:

- 1) *активна, творча старість*, коли людина виходить на заслужений відпочинок й продовжує брати участь у суспільному житті, вихованні молоді й т.д.;
- 2) *старість із гарною соціальною й психологічною пристосованістю*, коли енергія старіючої людини спрямована на матеріальне благополуччя, відпочинок, розваги й самоосвіту – на все те, на що раніше бракувало часу;
- 3) *«жіночий» тип старіння* – у цьому випадку докладання сил старого відбувається у родині: у домашній роботі, сімейних турботах, вихованні онуків, на дачі; оскільки домашня робота невичерпна, таким старим ніколи хандрити або нудьгувати, але задоволеність життям у них звичайно нижче, ніж у двох попередніх групах;
- 4) *старість у турботі про здоров'я («чоловічий» тип старіння)* – у цьому випадку моральне задоволення й заповнення життя дає турбота про здоров'я, що стимулює різні типи активності; але в цьому випадку людина може надавати зайвого значення своїм реальним і мнимим нездужанням і хворобам і її свідомість відрізняється підвищеною

тривожністю.

Означені типи старості І.С.Кон вважає психологічно благополучними, але є й негативні типи розвитку в старості. Зокрема, до таких можуть бути віднесені старі буркуни, незадоволені станом навколишнього світу, що критикують усіх, крім самих себе, всіх повчають й тероризують навколишніх нескінченними претензіями. Інший варіант негативного прояву старості – розчаровані в собі й у власному житті самотні й засмучені невдахи. Вони звинувачують себе за свої упущені можливості, не здатні відігнати похмури спогади про життєві помилки, що робить їх глибоко нещасними.

Прийняття власної старості є результатом активної творчої роботи із переосмислення життєвих установок і цінностей.

У молодості я вимагав від людей більше, ніж вони могли дати: постійності у дружбі, вірності у почуттях. Тепер я навчився вимагати від них менше, ніж вони можуть дати: бути поряд і мовчати. Й на їхню дружбу, на їхні благородні вчинки я завжди дивлюся як на справжнє диво – як на дар Божий

Альбер Камю
французький романіст, філософ, публіцист

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 Н.С.Глуханюк, Т.Б.Гершкович, М.В.Єрмолаєва виділяють чотири компоненти:

- фізіологічний (усвідомлення людиною проявів 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) [3; 7; 9; 14].

Аналіз наукової літератури із проблем старіння беззаперечно доводить: 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.



Прояв дискримінаційного ставлення до старості отримало назву *ейджизм* який виражається у відсутності толерантного ставлення до старості, існування стереотипів старості, через призму яких сприймаються літні люди.

Ейджизм – широко розповсюджена соціальна установка, що полягає у невиправдано високій оцінці молодості й дискримінації старості

Майже у всіх статево-вікових групах наявні такі уявлення про старих, як їхня соціальна ізоляція (самотність), низький матеріальний рівень, погане здоров'я. У той же час реальність спростовує це стереотипне бачення літніх людей. Численні приклади з області художньої творчості є свідченням того, що кращі свої твори представники літератури і мистецтва створили у свої немолоді роки.

Це цікаво!

Історія знає безліч прикладів високої інтелектуальної активності у людей старечого віку. Софокл написав геніальну трагедію «Едіп» на сотому році життя. Л.Толстой, Вольтер, Гете, Бернард Шоу продовжували створювати свої літературні шедеври у віці 80 років і старше. І.Репін, І.Айвазовський написали кращі картини у віці 80-85 років. Творчим довголіттям відрізнялися Мікеланджело і Тіціан, вони зберігали високу працездатність у віці старше 90 років. Багато вчених – І.Павлов, А.Крилов, В.Мічурін – продовжували займатися активною дослідницькою діяльністю, коли їм було за 80 років

У змісті стереотипу щодо старих осіб О.В.Красною поряд з негативними характеристиками (консерватизм, критичне ставлення до молоді, занудство, буркотливість) виявлені і позитивні (турбота про сім'ю,

доброта, наявність великого досвіду, мудрість, духовна значимість старих для молоді, старі люди прожили гідне життя) [9].

Адаптація до старості

Важливою проблемою похилого віку є *адаптація особи до старості*. Досліджуючи означену проблему, М.В.Єрмолаєва називає дві *стратегії адаптації* у старості:

- 1) збереження себе як індивіда;
- 2) збереження себе як особистості.

Обидві стратегії визначають факт і характер особистісних змін на даному віковому етапі [7].

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 проявляють пасивність і 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 нерівноваженості 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, висувають 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.

Слід також враховувати, що люди періоду пізньої дорослості значно відрізняються між собою, тому їх не можна сприймати як однорідну групу.

Криза похилого віку

*Не жарт, не шоу, не реприза,
не яв, не сон, не імпровіз.
Життя – це криза,*

криза,

криза.

Життя – це криза, не круїз.

Ліна Костенко

Період зрілості від періоду старості звичайно відмежовують часом, коли людина виходить на пенсію, закінчує активну професійну діяльність; порушується режим життя. *Криза виходу на пенсію* виявляється у відчутті виключеності із життя, неможливості принести користь людям, погіршенні загального здоров'я. Ця криза розвитку зумовлена низкою причин нервово-психічного, ендокринно-обмінного, психосоціального рівнів. Але суттю кризи є оцінка цінності та смислу прожитого життя (Т.Д.Марцинковська).

У період пізньої зрілості відбувається *психологічне старіння*, з'являється відчуття старості. Змістом кризи похилого віку (старості) за Е.Еріксоном є дихотомія «цілісність особистості – відчай» (інтеграція – розчарування у житті).

Е.Еріксон вважав старість стадією розвитку особистості, на якій людина має зробити вибір між *інтегративністю* (англ. – *ego-integrity*) і *переживанням розпачу* від того, що життя майже закінчилося, але прожите воно не так, як хотілося й планувалося. Втрата або відсутність его-інтеграції приводить до того, що людина відчуває безвихідь, песимізм, стурбованість, розпач і страх смерті. Відчай, незадоволення мають місце тоді, коли людина усвідомлює життєву невдачу та немає часу для виправлення помилок. Розпач маскується відразую, мізантропією або хронічним презирливим невдоволенням певними соціальними інститутами й окремими людьми.

Задачею людини на даному етапі є досягнення цілісності, розвитку свого Я, упевненості у смислі життя, а також гармонії, яка розглядається як сутнісна якість життя окремого індивіду та всього Всесвіту. На цій стадії розвитку до людини приходить *мудрість*, яка за Е.Еріксоном характеризується зрілістю розуму, ретельною обдуманістю суджень, глибоким всеосяжним розумінням життя і самого себе. Динаміка особистості у старості зумовлюється необхідністю задоволення життєво важливих потреб цього віку. Особливе місце серед них мають екзистенціальні, які виявляються у смислоутворюючій потребі (збагаченні змістом наявного життя, пошуку вершинного смислу) та задоволенні потреби у свободі.

Разом з тим актуальною для кризи похилого віку є *проблема самотності*. Літні люди поступово віддаляються від інших людей, звужується коло спілкування, вони швидше втомлюються від соціальних контактів, частіше їм хочеться побути на самоті, «відпочити від людей». Коло спілкування літньої людини найчастіше обмежується найближчими родичами і їхніми знайомими. Це загострює проблему самотності. Жінки

похилого віку зберігають більше соціальних контактів в силу того, що в них більше соціальних ролей. Проте саме вони частіше скаржаться на самотність і дефіцит соціальних контактів.

«Велике мистецтво — вміти бути старим...» Ще більше мистецтво — вміти бути молодим. Вміти зрозуміти, як молодості, зрілості належить ставитися до старості...

Віктор Гюго,
французький письменник-романіст

В старості відзначається не тільки звуження міжособистісних контактів, але й порушення самої якості людських взаємин. Поступово усвідомлюється соціальне відчуження від наступних поколінь. Це особливо гостро переживається у суспільствах, де немає необхідної соціальної підтримки старості. Емоційно неврівноважені люди похилого віку часто віддають перевагу деморалізуючому добровільному усамітненню. Ці переживання (поряд з матеріальною незабезпеченістю, страхом померти на самоті) можуть стати основою старечих суїцидів. Багато старих людей починають жити «одним днем», наповнюючи кожен день простими турботами про здоров'я, підтримкою життєдіяльності й мінімального комфорту. Як правило, люди похилого віку не будують довгострокових планів — це пов'язане із загальною зміною часової життєвої перспективи. Більшість найважливіших подій і здійснень свого життя вони, як правило, відносять до минулого.

Психологічний портрет старості (згідно із описом психіатра Є.С.Авербуха)

«У літніх людей знижене самопочуття, самооцінка, підсилюється почуття малоцінності, непевності в собі, невдоволення собою. Настрій, як правило, знижений, переважають різні тривожні побоювання: самотності, безпорадності, зубожіння, смерті. Старі стають похмурими, дратівливими, мізантропами, песимістами. Здатність радіти знижується, від життя вони нічого гарного вже не чекають... Все їм не подобається, звідси — бурчання, буркотливість. Вони стають егоїстичними й егоцентричними, коло інтересів звужується, з'являється підвищений інтерес до переживань минулого, до переоцінки цього минулого. Поряд із цим підвищується інтерес до свого тіла, до різних неприємних відчуттів, відбувається іпохондризація. Непевність у собі і у завтрашньому дні робить старих більше дріб'язковими, скупими, педантичними, консервативними, малоініціативними й т.п. Відбувається послаблення контролю над своїми реакціями, вони недостатньо добре володіють собою. Всі ці зміни... роблять всіх старих схожими один з одним».

Авербух Е. С. Неврозы и неврозоподобные состояния в позднем возрасте / Е.С.Авербух, М.Э.Телешевская. — Ленинград: «Медицина», 1976. — 160 с.

Прагнення «залишити слід» у житті реалізується у вихованні дітей й онуків або в прагненні мати учнів і послідовників, здатних урахувати

помилки й досягнення вже прожитого життя.

Існують суттєві відмінності процесу старіння залежно від *індивідуальних особливостей* людини. Процес старіння людини можна поділити принаймні на два типи: нормальне та патологічне. *Нормальне*, фізіологічне старіння виявляється у зниженні пам'яті та уваги, уповільненні темпу психічної діяльності, наявності труднощів при формуванні нових навичок тощо. При *патологічному*, передчасному старінні до згаданих проявів додаються порушення мовлення та мислення. Така старість, на думку українського вченого Ю.О.Спасокукоцького є «результатом патологічних впливів при наявності порушених адаптаційних і компенсаторних механізмів, які характеризуються дисгармонією життєвих процесів і їхнього прояву» [цит. за 5].

А.Бергсоном і К.Юнгом описані індивідуальні варіанти орієнтації на певну часову спрямованість людей похилого віку: деякі люди живуть тільки минулим (емоційні, депресивні); є ті, хто живе в сьогодні (імпульсивні), але є й ті, хто поміщає свої перспективи в майбутнє (ініціативні). Орієнтація на майбутнє пов'язана із більшою впевненістю у власних силах, відчуттям себе «*господарем своєї долі*». Не випадково однією з *цілей психотерапії* старечого віку є зміна орієнтації – з минулого на майбутнє.

У старості важливі не тільки зміни, що відбуваються з людиною, але й ставлення людини до цих змін. У типології Ф.Гізі виділяються *3 типи старих і старості*:

- 1) *старий-негативіст*, який заперечує наявність у себе будь-яких ознак старості;
- 2) *старий-екстраверт* (у типології К.-Г.Юнга), що визнає настання старості, але до цього визнання приходять через зовнішні впливи й шляхом спостереження навколишньої дійсності, особливо у зв'язку із виходом на пенсію (спостереження за молоддю, розбіжність із нею в поглядах й інтересах, смерть близьких і друзів, нововведення в області техніки й соціального життя, зміна положення в родині);
- 3) *інтровертований тип*, який гостро переживає процес старіння; з'являються тупість стосовно нових інтересів, пошавлення спогадів про минуле – ремінісценцій, інтерес до питань метафізики, малорухомість, ослаблення емоцій, ослаблення сексуальних моментів, прагнення до спокою.

Необхідність збереження активного життя в літньому віці – одна з найактуальніших тем сучасних наукових досліджень. В даному контексті розглядаються такі питання, як фактори старіння (припинення трудової діяльності, звуження кола спілкування тощо), адаптація до нових зовнішніх умов, зниження інтелектуальних можливостей (М.Л. Смульсон), способи копінг-поведінки тощо (М.Д.Александрова, Л.І.Анциферова, О.В.Краснова та ін.).

Актуальним *завданням геронтопсихології* є розробка засобів і методів психологічної допомоги старіючим і старим людям у зв'язку з такими змінами в їхньому житті, 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.

Необхідним і важливим є розвиток системи соціально-психологічної підтримки літніх людей (соціальних клубів, геронтопсихологічних центрів тощо). Засоби масової інформації мають формувати образ «позитивної старості» (О.В.Краснова). Перспективними є ідеї з організації участі старих людей у суспільно-корисній діяльності (В.Ф.Моргун). Актуальне практичне значення має профілактика і психотерапія депресій старечого 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. Які проблеми постають перед людиною у зрілому дорослому віці?
7. Чи можна уникнути кризи середнього віку? Аргументуйте свою думку.
8. Чим обумовлюється спосіб життя людей похилого віку? Відповідь аргументуйте. Наведіть приклади.
9. Чи можна сказати, що старість і старіння – це явище скоріше соціальні, ніж фізіологічні?
10. Чи продовжується процес психічного розвитку у старості?
11. Які наслідки зумовлює втрата соціальних зв'язків у людей похилого віку? Що таке ейджизм? Як саме цей феномен позначається на соціальних зв'язках старої людини?
12. Як феномен кризи «зустріч зі старістю» впливає на емоційний стан людей похилого віку?

Література до VIII розділу

1. Ананьев Б. Г. Онтогенетическая эволюция и продолжительность жизни человека / Б. Г. Ананьев // Избранные сочинения : в 2 т. – М. : Наука, 1980. – Т. 1 – С. 31 – 153.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.] – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Глуханюк Н. С. Поздний возраст и стратегии его освоения / Н. С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2003. – 112 с.
4. Дарвиш О. Б. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. Б. Дарвиш – М. : Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
5. Дзюба Т. М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко; за ред. проф. В. Ф. Моргуна. – Полтава, 2013. – 172 с.
6. Долинська Л. В. Геронтопсихологія. Практикум. Хрестоматія : навч. посіб. / Л. В. Долинська; Нац. педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. – 2-е вид., випр. та доп. – Київ : Каравела, 2014. – 244 с.
7. Ермолаева М. В. Практическая психология старости / М. В. Ермолаева. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
8. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
9. Краснова О. В. Социальная психология старения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс – Москва : Издательский центр Академия, 2002. – С. 108–145.
10. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития: учеб. пособ. / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – М. : Флинта : МПСИ, 2008. – 216 с.
11. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
12. Психология человека от рождения до смерти / под. общ. ред. А.А.Реана. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
13. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – 992 с.
14. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
15. Сапогова Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособ. / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 460 с.

16. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии – 1998. – № 6. – С. 3 – 17.
17. Смутьсон М. Л. Психология развития интеллекту / М. Л. Смутьсон. – Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України, 2001. – 276 с.

Словник базових понять

Акмеологія (*acmeology*) – галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності та механізми розвитку людини на етапі зрілості, досягнення нею високого рівня розвитку.

Період «акме» (*period «acme»*; др.-греч. *ακμή* – вершина) – вища точка, період розквіту особистості, її найвищих досягнень.

Вік пенсійний (*the age of retirement*) – вік громадянина, встановлений державою, досягнувши якого він може претендувати на отримання пенсії по старості; його межі встановлюються державою. При його визначенні за основу беруть хронологічний вік – кількість прожитих років.

Геронтологія (*gerontology*; грец. *geron* – стара людина і *logos* – слово, учення) – наука про старість та старіння, яка вивчає процеси старіння з загально біологічних позицій, а також досліджує вплив старіння на людину і суспільство.

Геронтопсихологія (*gerontopsychology*) – розділ геронтології та вікової психології, який вивчає особливості психіки та поведінки осіб похилого віку.

Дорослість (*maturity*) – віковий етап соціально-психологічного становлення людини, у результаті якого людина займає позицію повноправного суб'єкта суспільної та професійної життєдіяльності; володіє відповідним ступенем соціальної та професійної компетентності для ухвалення життєво важливих рішень; здатна самостійно реалізовувати визначені плани, передбачати наслідки своїх рішень і нести за них відповідальність.

Ейджизм (*ageism*) – дискримінація за віковою ознакою; негативне ставлення до представників інших поколінь, що відбивається на якості їхнього життя у суспільстві.

Інертність (*inactivity* – пасивність, бездіяльність) – явище, яке характеризує регресивну лінію розвитку особистості на етапі середньої дорослості, яка вказує занурення людини в себе, у свої особисті потреби та супроводжується виключною турботою дорослої людини про саму себе, усепопеченням себе, егоїзмом, егоцентризмом, застоєм.

Зрілість (*maturity*) – інтегративна характеристика особистості, яка виявляється у здатності реагувати на зміни умов соціальної життєдіяльності та успішно пристосовуватися до них; нести відповідальність за свою суб'єктність; інтегрувати розуміння себе з розумінням інших тощо.

Зрілість психосоціальна (*maturity psychosocial*) – досягнення в особистісно-індивідуальному розвитку дорослої людини, яке вляється у

здатності людини самостійно підтримувати життєву рівновагу та протистояти життєвим труднощам.

Індивідуальність (*individuality*) – неповторне, унікальне поєднання особливостей і рис людини, що зумовлює її несхожість на інших людей.

Інволюційні (лат. *involutio* – завиток) **процеси** (*involutional processes*) – втрата чи спрощення функцій організму. Інволюція інтелектуальних процесів – зниження рівня інтелектуальної діяльності.

Криза біографічна (*crisis of biographical*) – криза, яка характеризується переживаннями та протиріччями у внутрішньому світі дорослої людини і виражає її суб'єктне ставлення до подій її власного життя або життя в цілому.

Криза життєва (*crisis of of life*) – феномен внутрішнього світу дорослої людини, яка виявляється в різних формах переживання дорослою людиною непродуктивності власного життєвого шляху.

Криза значущих стосунків (*crisis significant relations*) – криза, яка зумовлена змінами у структурі міжособистісних стосунків і ролей (смерть близької людини, розлучення, непорозуміння з дорослими дітьми, кризи кохання).

Криза молодості (30 років) (*the crisis of youth*) – криза смислу життя; зумовлене життєвими труднощами і помилками розчарування людини в значущості культивованих нею цінностей, норм, ідеалів, яке призводить до зміни сенсу її життя, переоцінки життєвих цінностей. Знаменує перехід від молодості до зрілості.

Криза середини життя (*mid-life crisis*) – психологічний феномен, що виникає у 40–45 років; полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті.

Молодість (*youth*) – період розвитку від 23 (25) до 30/35 років, який є першим етапом зрілості (рання зрілість).

Мудрість (*wisdom*) – когнітивна властивість, в основі якої лежить кристалізований культурно-обумовлений інтелект і яка пов'язана з досвідом і особистістю людини; експертна система знань людини, орієнтована на практичну сторону життя, яка дозволяє робити зважені судження і давати корисні поради стосовно життєво важливих питань.

Особистісно-професійний розвиток (*personal and professional development*) – це процес формування особистості (в широкому розумінні) та її професіоналізму в саморозвитку, професійній діяльності й професійних взаємодіях.

Постаріння населення (*the aging of the population*) – демографічна старість, зумовлена зростанням абсолютного і відносного числа людей похилого віку у загальній структурі населення

Професійна субособистість (*professional subsubitem*) – частина особистості людини, яка втілює її професійну приналежність, статус, ролі.

Професійне становлення особистості (*formation of professional identity*) – закономірна зміна основних компонентів структури (формування професійно важливих якостей) особистості працівника. Ядром

професійного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання.

Професійні деформації (*professional deformation*) – це психологічні деструкції, які виникають в процесі виконання трудової діяльності і негативно впливають на її продуктивність.

Соціальна ситуація розвитку людини середнього дорослого віку (*social situation the human development middle adulthood*) – це ситуація реалізації дорослою людиною себе, активного включення та повного розкриття нею власного потенціалу в професійній діяльності та сімейних стосунках.

Старіння біологічне (*biological aging*) – вид старіння, що характеризується біологічними змінами організму з віком (інволюцією).

Старіння патологічне, передчасне (*pathological aging*) – спосіб старіння, що має негативні соматичні, соціально-психологічні і економічні аспекти та характеризується зниженням пам'яті та уваги, уповільненням темпу психічної діяльності, наявністю труднощів при формуванні нових навичок і здійсненні операцій, які вимагають спеціальної переробки просторових характеристик інформації, порушеннями мовлення та мислення.

Старіння психологічне (*psychological aging*) – вид старіння, що характеризується специфічним відчуттям психологічної старості, що має як об'єктивні ознаки (зниження інтелектуальних здібностей, звуження емоційної сфери), так і суб'єктивні прояви.

Старіння соціальне (*aging social*) – вид старіння, що виявляється у зміні соціальних ролей старіючої особи, які призводять до змін паттернів поведінки та зміни її соціального статусу.

Старість – період життя людини, який починається приблизно із 60 років і триває до смерті. Характеризується, з одного боку, обмеженням життєдіяльності організму, згортанням його окремих функцій, зниженням адаптаційних можливостей, з іншого боку – появою нових функцій, механізмів, можливостей, які сприяють пристосуванню особи до нової ситуації.

Старіння (*growing*) – процес поступового руйнування і втрати важливих функцій організму або його частин, зокрема здатності до розмноження і регенерації. Внаслідок цього організм стає менш пристосованим до умов навколишнього середовища, зменшує свою здатність боротися із хвижаками та хворобами.

Суб'єктна активність (*the subject of activity*) – активність, яка визначає спрямованість зусиль суб'єкта (гри, навчання, праці), зміну їх тенденції.

Суб'єктність (*subjectivity*) – основа особистості, інтегральна здатність людини вибудовувати своє життя у відповідності до своїх цілей та цінностей. У зрілому віці вона виявляється в активній творчій позиції дорослої людини при вирішенні нею життєвих завдань, в її здатності до саморегуляції та саморефлексії своєї діяльності

Я-концепція професійна (*self-concept professional*) – уявлення особистості про себе як професіонала.

ЧАСТИНА II

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

I. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ

1.1. Предмет і завдання педагогічної психології

Педагогічна психологія є результатом успішного розвитку двох наук – психології та педагогіки. У XIX ст. розширення їхніх наукових контентів призвело до утворення нової інтегративної галуззі знань – педагогічної психології (див. Рис.1).

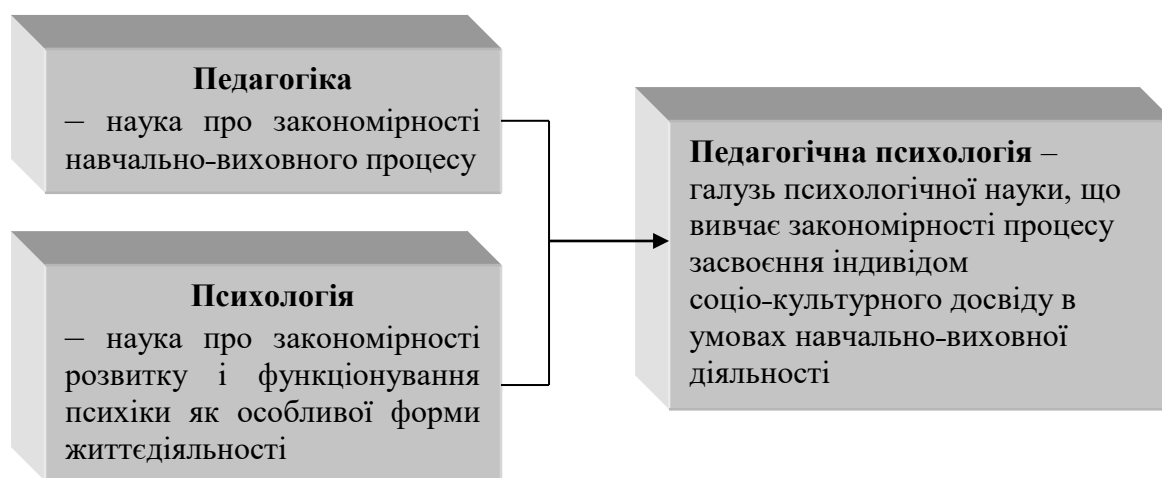


Рис.1. – Схема інтегрування проблемного поля педагогічної психології

Педагогіка досліджує сутність та закономірності навчально-виховного процесу, розробляє теорії і технології навчання і виховання, визначає їхні принципи, зміст, форми і методи. Психологія виявляє індивідуальні, вікові особливості і закономірності розвитку і поведінки людей, що є важливою передумовою для визначення способів і засобів навчання і виховання. *Педагогічна психологія* – галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності становлення і розвитку особистості в умовах навчально-виховного процесу. Центральне місце у наукових дослідженнях педагогічної психології займає вивчення умов, які забезпечують найбільший ефект розвитку психічної активності учня у процесі навчання і виховання.

Предметом педагогічної психології є факти, механізми і закономірності засвоєння соціокультурного досвіду людини, закономірності інтелектуального і особистісного розвитку дитини як суб'єкта учбової діяльності, організованої і керованої педагогом у різних умовах освітнього процесу [4, с.30].

Проблемне поле педагогічної психології інтегрує в собі контент *теоретичної (академічної) науки*, орієнтованої на вивчення природи і закономірностей психічного розвитку особистості в умовах навчально-виховного процесу, а також контент *прикладної (практико-орієнтованої) науки*, що має за мету використання досягнень педагогічної психології для удосконалення педагогічної практики.

Наука лише тоді є корисною, коли може слугувати практиці

К.Д. Ушинський

Завдання академічної педагогічної психології:

- 1) Розкриття механізмів і закономірностей навчального та виховного впливу на інтелектуальний і особистісний розвиток учня.
- 2) Визначення механізмів і закономірностей засвоєння учнями соціокультурного досвіду, його структурування у індивідуальній свідомості учня і використання у різних ситуаціях.
- 3) Виявлення зв'язку між рівнями інтелектуального і особистісного розвитку учня і формами, методами навчального та виховного впливу (співробітництво, активні форми навчання тощо).
- 4) Окреслення особливостей організації і управління учбовою діяльністю учнів і впливу цих процесів на інтелектуальний, особистісний розвиток і навчально-пізнавальну активність.
- 5) Вивчення психологічних основ діяльності педагога.
- 6) Визначення фактів, механізмів, закономірностей розвивального навчання.
- 7) Дослідження закономірностей, умов, критеріїв засвоєння знань, формування операційного складу діяльності на основі процесу розв'язання задач.
- 8) Означення психологічних основ діагностики рівня і якості засвоєння і співвіднесення із освітніми стандартами.
- 9) Розробка психологічних основ удосконалення освітнього процесу на всіх рівнях освітньої системи (І.О.Зимня).

Основні практико-орієнтовані задачі педагогічної психології:

- 1) вивчення основних психологічних закономірностей формування єдиного педагогічного процесу, можливостей управління ним;
- 2) виявлення психологічних резервів удосконалення педагогічного процесу, адекватного поєднання індивідуальних і колективних форм навчання і виховання;
- 3) аналіз закономірностей, механізмів створення у закладах освіти психологічного клімату, зорієнтованого на підтримання психологічного здоров'я усіх суб'єктів педагогічної взаємодії (учнів, вчителів, батьків).

Недостатні знання про психологічні особливості навчально-виховного впливу, педагогічну діяльність дезорганізують роботу вчителя і вихователя, нейтралізують перспективи професійного вдосконалення фахівця.

Структура педагогічної психології

Традиційно педагогічна психологія розглядається у єдності основних розділів:



Рис.2. – Структура педагогічної психології

І.О.Зимня до структури педагогічної психології включає такі *складові* [4,с.35]:

- психологія освітньої діяльності (як єдності учбової та педагогічної діяльності);
- психологія учбової діяльності та її суб'єкта (учня, студента);
- психологія педагогічної діяльності (у єдності навчання і виховання) та її суб'єкта (вчителя, викладача);
- психологія учбово-педагогічного співробітництва та спілкування.

На сучасному етапі становлення педагогічна психологія концептуально орієнтована на дослідження та науково-методологічну підтримку реалізації основних завдань педагогічного процесу у конкретних умовах його організації. У площині означеного педагогічна психологія може бути диференційована за рівнями освіти (О.І.Власова, О.В.Нестерова), що передбачає виокремлення таких напрямів:

- психологія дошкільного виховання;
- психологія навчання і виховання у шкільному віці (молодшому, середньому й старшому);

- психологія професійно-технічної освіти;
- психологія вищої школи (вищої освіти);
- психологія післядипломної освіти [3, с.12].

Варіативність структурування педагогічної психології у контенті означення проблемного поля досліджень даної науки уможливорює прийняття констатації О.І.Власової: «...Залежно від того, де, за яких умов і на вирішення яких завдань спрямовано виховання та навчання, набуває додаткових нюансів і предмет педагогічної психології як науки» [3, с.12].

Місце педагогічної психології в системі наук визначається комплексом таких *функцій* [9, с.200]:

- 1) *Теоретико-пізнавальної* – з'ясування методологічних засад (закономірностей, чинників, умов) навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності;
- 2) *Прогностичної* – формування конструктивності навчання і виховання, способів управління процесом становлення особистості;
- 3) *Прикладної* – вироблення практичних рекомендацій для реалізації педагогічного впливу на розвиток особистості;
- 4) *Контрольної* – співвіднесення особистісно зорієнтованої парадигми з практикою педагогічної діяльності;
- 5) *Синтезуючої* – систематизація знань інших наук про становлення особистості (філософія, педагогіка, соціологія) та галузей психології (вікова психологія, соціальна психологія, експериментальна психологія, диференційна психологія тощо) з метою реалізації диференційованого підходу до суб'єктів навчання і виховання.

Педагогічна психологія передбачає розробку педагогічних основ подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу відповідно до перебудови змісту освіти, апробації нових навчальних планів і програм, пошук оптимальних методів навчання і виховання, що забезпечують максимальне врахування індивідуально-типологічних особливостей підростаючої особистості.

1.2. Методологічні принципи педагогічної психології

Педагогічна психологія як академічна дисципліна розвивається згідно із загальнофілософськими, загальнопсихологічними та спеціальними принципами [9, с.200–201].

Загальнофілософські принципи:

- принцип загального зв'язку;
- принцип розвитку, що вимагає вивчати будь-яке явище як процес, котрий має свою динаміку;
- принцип єдності теорії та практики;
- принцип об'єктивності, що забезпечує достовірність наукової інформації;
- принцип управління процесом розвитку.

Загальнопсихологічні принципи:

- принцип детермінізму – установлення причинно-наслідкових зв'язків у навчально-виховному процесі, унаслідок чого з'ясовуються особливості його перебігу, рівень результативності, можливості та способи вдосконалення;
- принцип розвитку у діяльності – з'ясування особливостей становлення особистості в ігровій, навчальній та інших видах діяльності;
- принцип єдності свідомості та діяльності, сутність якого відображує теза про становлення внутрішнього змісту психіки через розвиток її зовнішньої активності; поза діяльністю неможливий розвиток особистості, рівень свідомості якої виявляється в їх продуктах, наприклад, успішності, дотриманні моральних принципів, норм;
- принцип системності аналізу природи психічних явищ – комплексне вивчення становлення особистості в умовах різнопланових чинників соціально-педагогічного впливу; їх структурний аналіз, установлення динаміки, змісту ієрархічних зв'язків; відсутність еkleктизму, суб'єктивізму в дослідженнях, побудова довготривалих прогнозів;
- принцип суб'єктності – визнання неповторності людини, урахування її індивідуальності, заперечення авторитаризму в навчанні і вихованні.

Спеціальні принципи:

- принцип соціальної доцільності – обумовлює створення освітніх систем, які сприяють вихованню самостійної, самодостатньої, творчої особистості;
- принцип індивідуального консультування та прогнозування становлення особистості в умовах організуючих та дезорганізуючих чинників соціально-педагогічного впливу; реалізація диференційованого підходу з метою забезпечення розвитку психічного здоров'я;
- принцип обґрунтованого застосування методів навчання і виховання (урахування обмеженості певних методів при їх застосуванні на дитячій вибірці, використання методів відповідно до цілей і завдань навчання та виховання тощо);
- принцип рівноправності та різнопланової взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Усі ці принципи заслуговують на увагу не лише як абстрактні елементи методологічної системи, а й як продуктивні евристики, які у сукупності утворюють основні координати семантичного простору професійного мислення фахівця-психолога (О.І.Власова).

Перед сучасною педагогічною психологією поставлено ряд теоретичних і практичних *актуальних проблем* (Р.С.Немов):

- проблема сенситивних періодів у житті дитини;

- визначення зв'язку між свідомо організованим педагогічним впливом на дитину і її психічним розвитком;
- проблема загального і вікового узгодження навчання і виховання;
- проблема системного характеру розвитку дитини і комплексності педагогічного впливу;
- проблема зв'язку дозрівання і навчання, задатків і здібностей, генотипової та середовищної обумовленості розвитку психічних характеристик і поведінки дитини;
- проблема психологічної готовності дітей до свідомого виховання і навчання;
- проблема педагогічної занедбаності дитини;
- проблема забезпечення індивідуалізації навчання;
- проблема соціальної адаптації і реабілітації [цит. за 13, с.18–21].

1.3. Методи педагогічної психології

Методологічні принципи науки зумовлюють комплекс її методів як способів пізнання і перетворення дійсності, шляхів (засобів) дослідження. Педагогічна психологія використовує загальнонаукові і загальнопсихологічні методи, модифікуючи їх і доповнюючи спеціальними напрацюваннями у межах даної дисципліни. Методи педагогічної психології за формою практично є ідентичними до методів вікової психології.

<p>Метод психології – спосіб пізнання психічних явищ та їх закономірностей, здобування наукової інформації про об'єкт дослідження</p>
--

Серед засобів здійснення діагностичної діяльності у психологічному просторі Л.Ф.Бурлачук виокремлює *психодіагностичний метод*, специфікою якого є вимірювально-оцінкова спрямованість, *стандартизованість* (наявність норм), *валідність* (метод оцінює саме ту психічну властивість, для вимірювання якої він призначений) та *надійність* (точність психодіагностичного методу як вимірювального інструменту та його стійкість до дії випадкових факторів, що уможлиблює відтворення результатів в однакових умовах). Психодіагностичний метод конкретизується у трьох основних діагностичних підходах:

- *об'єктивному* – вимірювання здійснюється на основі успішності, результативності та/або способу, особливостей виконання діяльності;
- *суб'єктивному* – виконання діагностики на основі повідомлених досліджуваним даних про себе, самооцінювання особливостей власної особистості або поведінки у певних ситуаціях;

- *проективному* – реалізація діагностичних процедур на основі аналізу взаємодії із зовнішньо нейтральним стимулом, який через свою невизначеність та слабо структурованість стає об'єктом проекції [1].

Означені діагностичні підходи практично вичерпують розмаїття відомих дослідницьких методик (Рис. 3.).



Рис. 3. – Система психодіагностичних підходів (за Л.Ф.Бурлачуком)

Основними методами у педагогічній психології вважаються спостереження та експеримент. Допоміжними методами є аналіз результатів діяльності, опитування, тестування, професіографія.

Спостереження

Спостереження – емпіричний метод отримання інформації шляхом планомірного цілеспрямованого сприймання певних об'єктів або явищ без втручання спостерігача у перебіг подій із подальшою систематизацією фактів і здійсненням висновків.

Одним із основних методів прямого спостереження є природне (включене) спостереження – спостереження за людьми у звичних (природних) для них умовах. Попри зовнішню легкість використання даного методу, слід враховувати, що присутність спостерігача змушує людей (і особливо – дітей) поводитися не так, як зазвичай. Тому дослідники часто намагаються мінімізувати вплив спостерігача за допомогою прихованого відеозапису або проведення певного часу серед тих людей, за поведінкою

яких має бути виконане спостереження, щоб вони звикли до присутності дослідника і поводити себе більш природно.

Важливу роль в організації психолого-педагогічних досліджень відіграє *структуроване спостереження у лабораторних умовах*, що дозволяє дослідити нерегулярні, незвичні (або соціально небажані) дії людини, котрі неможливо зафіксувати у природних умовах. У дослідженнях за допомогою структурованого спостереження для кожного суб'єкта створюються такі умовні ситуації (стандартизовані обставини), які сприяють розумінню необхідних проявів поведінки. При цьому за ними непомітно здійснюється спостереження (за допомогою прихованої камери або «вікон Гезелла» прозорого лише із однієї сторони).

У педагогічній психології використовується метод психолого-педагогічного спостереження, що чітко окреслює предмет спостереження (педагогічний процес, вплив певної технології на розвиток учня тощо).

Вимоги до спостереження як цілеспрямованого і систематичного споглядання особистості у різних ситуаціях:

- цілеспрямованість (визначення мети, завдань спостереження, побудова програми, вибір способу фіксації даних); чітко означені цілі спостереження полегшують процедуру реєстрації результатів та збільшують вірогідність висновків;
- систематичність (плановість, керованість, постійний аналіз результатів, висновки);
- мінімальність досліджуваних ознак, чітке означення і деталізація критеріїв їх оцінювання;
- пасивна позиція дослідника;
- збереження природності умов виявлення психічних явищ;
- системна фіксація результатів (записи, фото, звукозапис тощо), що підвищує об'єктивність процесу;
- інформація, отримана шляхом різних серій спостереження, має бути порівнювана із використанням однакових критеріїв, співставлення даних, отриманих через рівні проміжки часу тощо;
- поінформованість спостерігача про можливі похибки при спостереженні.

Перевагами методу спостереження є те, що 1) відбираються факти природної реальної поведінки людини; 2) людина сприймається як цілісна особистість; 3) відображується контекст життя (та/ або діяльності) суб'єкта дослідження.

Недоліками спостереження визнаються 1) єдність фактора, за яким виконується спостереження, із супутніми явищами; 2) пасивність позиції спостерігача; 3) відсутність можливості повторного спостереження; 4) фіксація результатів у описовій формі (С.К.Нартова-Бочавер, А.В.Потапова та ін.).

Експеримент

Експеримент (від лат. *experimentum* – спроба, дослід) – метод збору фактів у спеціально створених умовах, що забезпечують активний прояв досліджуваних психічних явищ. Експеримент передбачає цілеспрямоване і планомірне маніпулювання однією або кількома змінними (факторами) задля вивчення і реєстрації результатів їх змінення у певних умовах (С.К.Нартова-Бочавер, А.В.Потапова, О.А.Шаграєва та ін.). Для педагогічної психології незалежною змінною виступають умови виховання й початку дитини, а залежною змінною є закономірності та особливості перебігу психічних процесів, на розвиток яких спрямовано педагогічну діяльність [3].

Вимоги до експерименту як методу збору фактів у спеціально створених умовах:

- активне втручання дослідника у процес дослідження;
- організація системи спеціальних умов діяльності, що відповідає гіпотетично спланованій системі компонентів об'єктивної дійсності;
- цілеспрямованість; орієнтованість на перевірку гіпотези;
- планомірність; активний вплив на явище, яке вивчається, з допомогою чинників, обраних за незалежною змінною;
- фіксація результатів;
- об'єктивність висновків.

Переваги експериментального методу полягають у тому, що 1) можна створювати умови, котрі спричиняють необхідну реакцію досліджуваних; 2) можливі чисельні повторення дослідів; 3) можливе ведення простого протоколу; 4) дані експериментальних досліджень є більш типовими і однозначними порівняно із спостереженням.

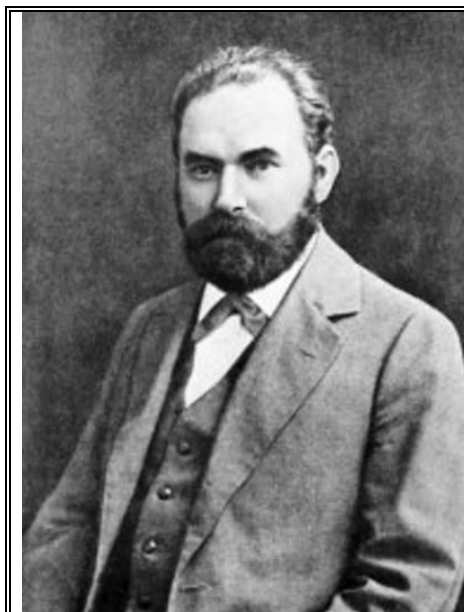
До недоліків спостереження належать 1) руйнація природності процесу; 2) відсутність цілісності сприймання людини; 3) порушення природності сприймання експериментатором досліджуваної реальності.

Розрізняють лабораторний і природний експерименти.

Лабораторний експеримент – різновид експерименту, що виконується в умовах спеціально обладнаних приміщень і забезпечує особливо жорсткий контроль незалежних і залежних змінних. В силу штучності лабораторних умов отримані результати можуть відрізнитися від тих, які виявляються у реальних умовах діяльності людини.

Природний експеримент – різновид експерименту, в ході якого прослідковується природна послідовність подій при маніпулюванні незалежною змінною (регульований аспект ситуації, в якій знаходиться досліджуваний). Вимірюванню підлягає вплив незалежної змінної на характер діяльності та поведінку досліджуваних (залежну змінну) у природних умовах.

Природний експеримент був впроваджений у практику досліджень на початку ХХ ст. відомим психологом *Олександром Федоровичем Лазурським*.



Лазурський Олександр Федорович (1874–1917) – російський лікар і психолог, учень В.М.Бехтерева; доктор медичних наук, професор.

Одним з перших О.Ф.Лазурський почав виконувати дослідження особистості у природних умовах діяльності досліджуваних; він широко використовував метод систематичного спостереження, поєднуючи його із спеціально підібраними методиками експериментальної психології.

Відомі праці: Душевная жизнь детей: Очерки по педагогической психологии (1910; у співав. із А.П.Нечаєвим); О естественном эксперименте (1911) та ін..

Природний експеримент поєднує позитивні ознаки методу об'єктивного спостереження (природність) і методу лабораторного експеримента (цілеспрямований вплив на досліджуваного). Він виконується в умовах, близьких до звичайної діяльності досліджуваного, який не знає, що він є об'єктом дослідження. В умовах природного експерименту намірене втручання у життя людини поєднується із природною і порівняно простою процедурою досліду. Досліджуваний при цьому не випадає із звичного середовища, а експеримент виконується у чітко запрограмованих і контрольованих умовах, що обумовлює отримання не лише більш повних, але й більш об'єктивних даних порівняно із лабораторним експериментом.

Одним із варіантів природного експеримента є *психолого-педагогічний експеримент* (експериментальне навчання), в умовах якого вивчення школяра відбувається безпосередньо у процесі його навчання і виховання, з метою активного формування психічних особливостей, що вивчаються [10, с.105]. Скажімо, спеціально підготовлений вчитель може у межах дослідження особливостей розвитку мислення вводити у навчальний процес певні експериментальні задачі й прийнятним способом фіксувати особливості розв'язування їх учнями: дослідник набуває можливості реєструвати викликані зміни у навчальних діях і поведінці дітей у природних для них умовах життєвого (навчального) середовища.

Реалізація експериментального проекту передбачає такі етапи:

- 1) постановка мети, конкретизація гіпотези у певній задачі;
- 2) планування перебігу експеримента;
- 3) виконання експерименту: збір даних;
- 4) аналіз отриманих експериментальних даних;
- 5) висновки [14, с.21].

Як лабораторний, так і природний експерименти поділяються на констатувальний і формувальний.

Констатувальний експеримент використовується задля встановлення наявного стану певних психолого-педагогічних явищ і виявлення ролі різних умов у розгортанні досліджуваних процесів.

У вимірах педагогічної психології особливо важливим є *формульвальний експеримент*, котрий орієнтований на вивчення закономірностей певного процесу або явища у динаміці його формування (викликаний *актогенез*).

Актогенез – процес виникнення або розвитку явища у відповідь на конкретний, окреслений у часі педагогічний вплив

Своєрідність організації експерименту у педагогічній психології відображає ряд вимог, які є тим жорсткіші, чим менша дитина:

- короткотривалість експериментальної процедури;
- привабливість діяльності, яку дитина має виконувати в експерименті;
- легкість опанування формальною стороною діяльності, передбаченої експериментом;
- можливість для дитини завершити кожне експериментальне завдання успіхом або його видимістю [3, с. 33–34].

Праксометричний метод

Група *праксометричних методів* (методів аналізу процесу й продуктів діяльності) визначаються як методи опосередкованого вивчення психолого-педагогічних явищ за практичними результатами і предметами праці, в яких втілюються творчі сили і здібності учнів. Метод зорієнтований на дослідження здібностей особистості до навчання, особливостей творчої діяльності, інтересів і схильностей.

Аналіз продуктів діяльності базується на *принципі проєкції* – кристалізації у продуктах діяльності конкретної людини змісту її психічної активності та характерологічних особливостей. В якості продуктів діяльності у психолого-педагогічних дослідженнях застосовуються письмові роботи школярів – твори, перекази, тексти, усні і письмові повідомлення (відповіді) учнів; за їх особливостями, виявленими помилками дослідник може отримати інформацію щодо процесу засвоєння, умов, які завжають або сприяють цьому (контроль знань). Аналіз змісту, форми цих повідомлень сприяє розумінню педагогом особистісної та учбової спрямованості учнів, їх ставлення до навчання, навчального предмету та педагога. Використовуються також технічні вироби, комп'ютерна продукція та інші результати продуктивної діяльності. Особливе місце серед проєктивного психолого-педагогічного інструментарію займають різноманітні *малюнкові методики* («Малюнок людини», «Малюнок сім'ї», «Лісова школа» та ін.), що передбачають цілеспрямований систематичний аналіз отриманого матеріалу.



Рис.4. – Приклади дитячих малюнків:
«Лісова школа»
«Малюнок сім'ї»

Методи опитування

Опитування інтерпретується як метод отримання первинної вербальної інформації, заснований на безпосередньому або опосередкованому соціально-психологічному контакті між респондентом і дослідником. Методи опитування є зручними для отримання значної кількості корисної інформації за короткий проміжок часу.

Опитування – метод отримання інформації за посередництвом відповідей респондентів на конкретні питання дослідника; досліджувані мають відповідати (виносити судження, погоджуватися / не погоджуватися тощо) згідно запропонованої інструкції. Опитування може бути письмовим (анкетування), коли питання і відповіді надаються письмово, та усним (інтерв'ю, бесіда), під час якого встановлюється особистий контакт із досліджуваним.

Тестування – метод психологічної діагностики (стандартизованих вимірювань), що передбачає використання стандартизованих питань і задач, які мають певну шкалу значень. Тестування із відомою імовірністю дозволяє

визначити актуальний рівень розвитку у індивіда необхідних навичок, знань, особистісних характеристик. Тест – короткочасне, однакове для всіх завдання, за результатами якого визначається наявність і рівень розвитку певних психічних якостей людини.

При використанні методів опитування варто зважати на негативні та позитивні сторони даного інструментарію (Табл.1).

Таблиця 1.

Переваги та недоліки методів опитування

Переваги	Недоліки
<ol style="list-style-type: none"> 1) Можливість охоплення великого контингенту досліджуваних. 2) Оперативність та економічність. 3) Стандартизованість умов та процедури проведення, що дозволяє здійснювати прямі порівняння між даними. 4) Надійність та об'єктивність результатів. 5) Кількісний і диференційований характер оцінки. 6) Можливість комп'ютеризації. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) небезпека використання опитувальників некваліфікованими людьми. 2) Можливість виникнення у досліджуваних стресових станів, втоми, тривожності. 3) Отримані дані можуть бути неточними (нечесними) через спробу респондентів виявляти соціально бажаний контент у відповідях 4) Отримані дані можуть відображувати відмінності у вербальних вміннях досліджуваних та їх здатності розуміти питання. 5) Переважно використовуються в межах зрізового методу. 6) Втрата індивідуального підходу. 7) Можливість використання неадаптованих, не стандартизованих тестів із нерозробленою теоретичною базою.

Метод професіографії – метод вивчення трудової діяльності людини, що передбачає створення описово-технічної і психофізіологічної характеристики професійної діяльності людини. Результатом є професіограми або інформація щодо процесу праці вчителя, її організації, психограми, що включають професійно важливі якості, які актуалізуються педагогічною діяльністю і забезпечують її виконання.

1.4. Зв'язок педагогічної психології з іншими науками

Педагогічна психологія розглядається як складне *інтегроване знання*, основними підставами структурування якого є

- загальна психологія, що дозволяє осмислити категорію «конкретної діяльності», яка втілює психологічні аспекти розвитку і ставлення людини до суспільства (А.В.Петровський);
- загальнопедагогічні закономірності і механізми освітньої діяльності (П.Ф.Каптерев).

Дана теза узгоджується із трактуванням *міждисциплінарності* і *самостійності* педагогічної психології у концепції Б.Г.Ананьєва, який стверджував, що *педагогічна психологія* – гранична, комплексна галузь знань, яка зайняла певне місце між психологією і педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між вихованням, навчанням і розвитком підростаючих поколінь [цит. за 4, с.11]

Згідно із твердженням І.О.Зимньої [4, с.9–12] педагогічна психологія пов'язана із системою наук в силу того, що

- вона є конкретною галуззю загальнопсихологічного знання і формується на його основі: на основі знань про психіку, психічний розвиток, його рушійні сили, загальні та індивідуальні особливості людини, її особистісне становлення тощо. Це пов'язує педагогічну психологію із віковою, соціальною, диференційною та іншими розділами психологічної науки;
- освітній процес є культурологічним аспектом передання соціального досвіду, у якому акумульовано знання цивілізації у знаковій мовленнєвій формі. Це обумовлює зв'язок педагогічної психології із філософією, культурологією, соціологією, лінгвістикою тощо;
- предметом вивчення педагогічної психології є людина, яка пізнає довкілля і вчиться цьому пізнанню.

Загальна психологія є базовою наукою для педагогічної психології. Це проявляється в активному використанні педагогічною психологією наукових фактів щодо специфіки, структури й проявів окремих психічних функцій як об'єктів психолого-педагогічного дослідження. Педагогічна психологія активно використовує загальнопсихологічну методологію психологічних досліджень (систему категорій, принципів наукової теорії).

Педагогічна психологія пов'язана із *соціальною психологією*, що досліджує явища формування, протікання й результативності впливу соціальної взаємодії на соціальні об'єкти (особистість, групи). Педагогічна взаємодія виступає як окремий випадок соціальної взаємодії. Тенденція до зближення зазначених дисциплін на сьогодні реально відображена у виникненні нової галузі психолого-педагогічної науки, яка має назву *соціальна педагогічна психологія* (А.О.Реан, О.І.Власова). У соціально-психологічному аспекті педагогічна психологія вивчає проблеми соціалізації особистості учня, психології особистості вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування та діяльності, питання специфіки міжособистісних відносин в учнівських групах у процесі педагогічної взаємодії тощо [3, с.12].

Єдність педагогічної психології із *віковою психологією* зумовлена єдністю об'єкта дослідження цих двох наук – онтогенезу особистості у соціокультурних вимірах суспільного розвитку. Педагогічна психологія досліджує умови і фактори формування психічних новоутворень людини під впливом освітньо-виховного процесу.

Необхідність врахування індивідуально-типологічних властивостей особистості при організації навчально-виховного процесу дозволяє простежити зв'язок педагогічної психології із *диференційною психологією*.

Очевидним є також взаємозв'язок педагогічної психології із педагогікою. Задача актуалізації зв'язку між педагогікою і психологією постала перед вченими лише із середини XIX ст. через розвиток усезагального навчання. До тих пір, поки освіта була переважно домашньою, нескладно було сформулювати індивідуальний підхід до кожної дитини, зрозуміти її особливості, інтереси, зробити для неї навчання легким і цікавим. У той же час при наявності значної кількості дітей у класах масової школи індивідуальний підхід до навчання кожної дитини був неможливим. Тому необхідно було дослідити загальні для усіх дітей механізми і етапи розвитку психіки й надати об'єктивні рекомендації вчителям щодо адекватного підходу до навчання дітей певного віку [6, с.99].

У середині XIX ст. класик вітчизняної педагогіки К.Д.Ушинський у роботі «Людина як предмет виховання» наголосив: якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також в усіх відношеннях (тобто, психологічно) [3, с.15]. Подібне бачення взаємозв'язку педагогічної психології та педагогіки простежується і у теорії О.М.Леонтьєва, який зазначає, що педагогічна діяльність є відправним моментом досліджень із педагогічної психології.

1.5. Становлення педагогічної психології як науки

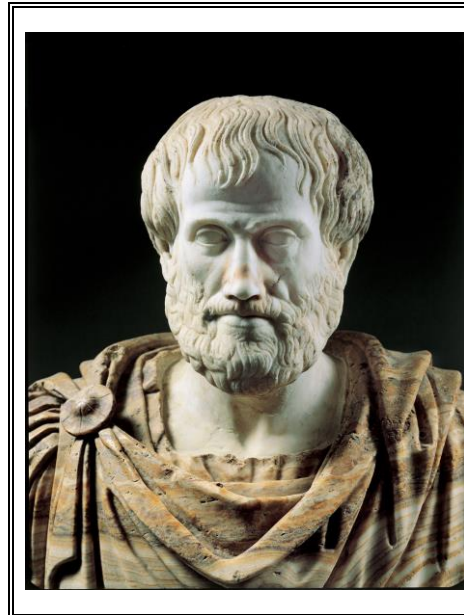
Педагогічна психологія є самостійною інтегративною галуззю знань, котра має власну історію становлення і розвитку, аналіз якої дозволяє зрозуміти сутність і специфіку предмета її досліджень. Історія педагогічної психології органічно пов'язана із процесами становлення системи навчання і виховання, із форматуванням освітнього простору у вимірах соціокультурного контенту еволюції людства.

Узагальнення історичного контексту становлення педагогічної психології дозволяє виокремити чотири *етапи*:

- 1) Етап філософсько-культурологічного обґрунтування психолого-педагогічних ідей (*до середини XVII ст.*).
- 2) Етап філософсько-педагогічного (загально-дидактичного) розвитку (*середина XVII ст. – середина XIX ст.*).
- 3) Етап теоретичного обґрунтування та організаційного становлення педагогічної психології (*50-ті роки XIX ст. – початок XX ст.*).
- 4) Етап ствердження педагогічної психології як самостійної наукової дисципліни (*початок XX ст. – наші дні*).

Етап філософсько-культурологічного обґрунтування психолого-педагогічних ідей

Дослідження оптимальних умов психічного розвитку дитини, і зокрема – навчання, виховання, розпочалися уже в античну добу. Особливу увагу на можливості управління формуванням психіки дитини звертали такі видатні філософи Давньої Греції як Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель.



Аристотель

(384–322 до н.е.) – відомий давньогрецький філософ, учень Платона, вихователь Олександра Македонського. Широта його наукових інтересів сягала від філософії і поетики до природничих галузей знань. Аристотель вперше заговорив про природо відповідність виховання і необхідність співвіднесення педагогічних методів із рівнем психічного розвитку дитини. Великого значення у моральному, етичному розвитку надавав вправам, звичці

На теренах сучасної України психолого-педагогічні ідеї культивувалися у системі народної педагогіки; державного значення розвиток освіти набув у період Київської Русі.

Культурологічні дослідження історії Київської Русі (IX – сер. XIII ст.) свідчать про поширення грамотності через шкільне навчання як одну із основних тенденцій політики князя Володимира (958–1015), котрий бажав укріплення держави і тому прагнув підготувати грамотних людей, передусім, для державного апарату, які б могли уміло вести внутрішню і зовнішню політику. Перше офіційне свідчення про появу шкіл у Київській Русі датується 988 роком.



У «Повісті временних літ» вказується, що князь Володимир Святославович відкрив у Києві при Десятинній церкві школу «книжного

вчення», де навчання здійснювалось за привнесеною християнством книжною системою, головною була робота з книгою, з текстом; це розширювало межі пізнання і можливості освіти.

Із XI ст. важливого значення набувають монастирські школи, зокрема зі школи у Києво-Печерському монастирі (1068 р.) виходили не лише вищі духовні ієрархи (ігумени, єпископи і т. д), а й видатні діячі давньоруської культури, представники богословсько-філософської думки. З XII ст. за ініціативою князя Ярослава Осмомисла (1153–1187) в Галицько-Волинському князівстві запроваджуються перші відкриті монастирські школи для населення.

Причинами, які сприяли розповсюдженню грамотності й шкільництва на Русі, були:

- опікування освітою не лише і не стільки церквою, а й князівською (світською) владою;
- навчання дітей у школах рідною мовою (слов'янською);
- опір на кращий досвід європейської освіти (зокрема, із Болгарії була запозичена кирило-мефодіївська писемна традиція);
- поширення самоосвіти (майже невідомої на Заході того часу);
- відкритість школи для широких мас (хоча про всеобуч не йдеться);
- доступність школи для дівчат;
- демократичність шкільного устрою у давньоруських; дисципліна мала більш м'який характер, ніж у західноєвропейських школах (В.П.Кравець)

У цілому, за порівняно короткий час (XI–XII ст.) Київська Русь досягла надзвичайно великих успіхів у поширенні грамотності та шкіл і за станом освіти не поступалася західноєвропейським країнам. Прикладом цьому є палацова школа *Ярослава Мудрого* (1019–1054), відкрита у 1037 році при Софійському соборі із великою бібліотекою). Палацова школа Ярослава мала міжнародне значення: при дворі князя виховувались англійські королевичі Едвін і Едуард, майбутні норвезькі конунги Гаральд і Регнвальд, майбутній король Данії Магнус Добрий, угорський королевич Андрій, датський королевич Герман та інші.

До нашого часу дійшло декілька книг тих часів, перекладених з грецької і оригінальних, серед яких є й педагогічні роздуми. У збірниках під назвами «Пчела», «Измарагд», «Златоструй», «Златоуст» містились тексти Сократа, Демокріта, Аристотеля для повчального читання. В «Ізборнику Святослава» (1076 (або 1073)) вміщені настанови дітям Ксенофонта і Феодори (грецького царедворця V ст. і його дружини). Це – свого роду пропедевтичний курс семи вільних мистецтв і християнської премудрості, який призначався для готових відповідей із метою залучення новохрещених християн до ідей і понять християнської віри. Також він допомагав школярам оволодіти елементами знань з візантійської освіченості.

За аналогією повчання дітям Ксенофонта складено «Повчання князя Володимира Мономаха дітям» (1096 (або 1117)), котре було вміщене у Лаврентіївський літопис.

Володимир Всеволодович Мономах

(давн.рус.Володимиръ (-мѣрь) Мономахъ; у хрещенні *Василь*; 1053–1125) – князь ростовський (1066–1073), князь смоленський (1073–1078), чернігівський (1078–1094), переяславський (1094–1113), великий князь київський (1113–1125). Один із найбільш видатних державних діячів, полководець, письменник, мислитель. Названий Мономахом за означенням роду матері, яка, згідно із припущеннями, була донькою візантійського імператора Костянтина IX Мономаха. Він прагнув припинити князівські міжусобиці і війни, закликав до об'єднання князівських військ в боротьбі з нападами. Знаковим пам'ятником давньоруської літератури вважається так зване «Повчання Володимира Мономаха дітям».



Основним методом виховання у «Повчанні...» називається приклад, особливо батьківський. Відстоюється міцна сім'я, роль батька у вихованні хлопців, і зокрема – здатності виконувати всі чоловічі обов'язки, любові до праці, оволодінні військовими вміннями.

«Якщо, все ж таки, вам прийдеться цілувати хрест перед братами рідними або перед будь-ким, то насамперед запитайте власного серця, на чому ви спроможетеся стояти непохитно, і тільки-тільки після цього цілуйте. А давши клятву, не переступайте її, бо ви згубите душу свою»

*Володимир Мономах
(Із «Повчання Володимира Мономаха дітям»)*

Основними якостями людини називаються: релігійність, повага до старших, братське ставлення до ровесників, милість до бідних, обережність, самовладання, винахідливість, холонокровність у небезпеці, вміння управляти господарством.

У «Слові про закон і благодать» (1049–1051) митрополит Іларіон намітив головні ідеї православного виховання людини. Перший етап освіти на базі традиційного порядку: загартування, фізичне вдосконалення, військово-виховання, потім – розвиток вольових якостей і розумовий розвиток. Однак це лише підготовчий етап до власне християнської освіти,

пов'язаної із особистим подвижництвом, діяльністю із засвоєння євангельських істин.

«Педагогічні твори Київської Русі зазнали впливу античної і західноєвропейської філософії, але вони відзначалися своєю оригінальністю, відбивали уклад життя. властивий соціальному рівню розвитку Київської Русі тих часів», – наголошує Д.Ф.Ніколенко [8, с.10].

Татарське поневолення надовго затримало розвиток культури і освіти у Київській, Волинській, Галицькій Русі, проте й ті скрутні часи залишили по собі відомі педагогічні і психологічні пам'ятки XV–XVI століть: «Предание ученикам» Ніла Сорського та «Домострой».

Етап філософсько-педагогічного (загально-дидактичного) розвитку психолого-педагогічних ідей

Значну увагу проблемам виховання і навчання дитини приділяли учені-гуманісти періоду Відродження (Еразм Роттердамський, Хуан Вівес, Хуан Уарте та ін.). Разом з тим психологічний контекст розвитку дитини науковцями майже не розглядався; основний акцент у дослідженнях робився на педагогічних ідеях.

Розвиток суспільства у Новий час зумовив інтерес наукової спільноти до індивідуальних особливостей дитини, її психічного розвитку та методів спрямування цього розвитку. Цей період представлений іменами педагогів Я.А.Коменського (1592–1670), Й.Г.Песталоцци (1746–1827), І.Гербарта (1776–1841), А.Дістервега (1790–1866) та інших науковців, у чийх роботах висловлювалися психологічні ідеї щодо особливостей організації освітніх процесів.

Педагогічні ідеї, викладені у праці видатного чеського філософа-гуманіста, фундатора педагогічної науки Яна Амоса Коменського «Велика дидактика» (1632), стали підставою для розвитку педагогічної теорії і цілеспрямованої організації шкільного навчання.

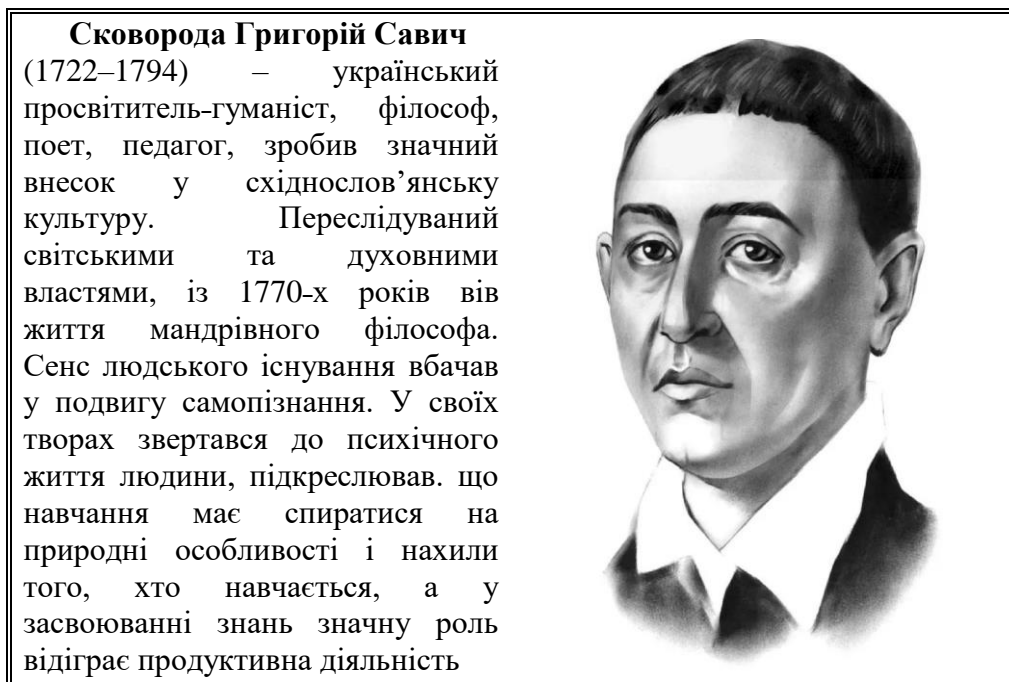
Людина є створіння найбільш тендітне і божественне, якщо вона буде приборкана справжнім вихованням, якщо ж її не виховувати або давати неналежне виховання, то вона буде найдикішою твариною з усіх, кого створює земля

Ян Амос Коменський

Одним із перших Я.А.Коменський зробив спробу систематизувати об'єктивні закономірності виховання й навчання, узагальнити у своїх творах досвід попереднього розвитку теорії і практики педагогіки, тим самим створив підґрунтя для подальшого розвитку науки.

Важливий внесок у розвиток загальнодидактичних концептів педагогічної психології зробив видатний швейцарський педагог-демократ Й.Песталоцци, який у своїх роботах задекларував необхідність «психологізувати педагогіку».

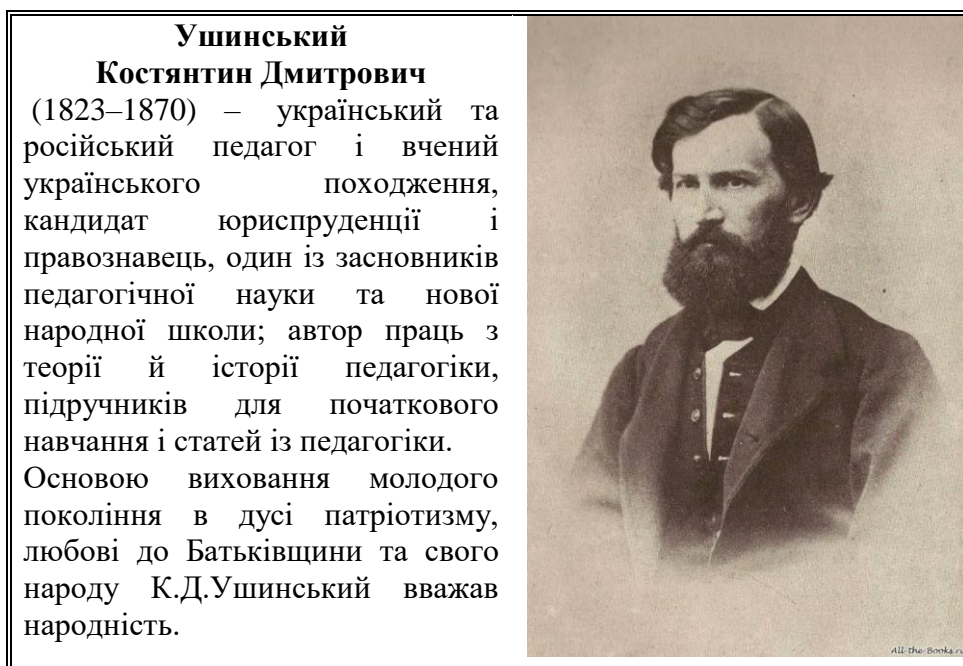
Вітчизняна психологія у цей період найбільш помітно розвивалася у *Києво-Могилянській академії* – навчальному закладі, засновником якого був київський митрополит Петро Могила; під такою назвою Академія існувала протягом 1659–1817 років. У філософсько-психологічних курсах Київо-Могилянської академії XVII–XVIII ст. докладно розроблялися проблеми пізнання, емоцій, волі, здібностей, а також їх генези та виховання. Елементи педагогічної психології яскраво виявилися у творах *М.В.Ломоносова* (1711–1765), який сформулював, засновані на психологічних концептах, вимоги до підручників: правила у підручниках, на думку М.В.Ломоносова, мають бути короткими, щоб не завантажувати пам'ять, насиченими прикладами, зрозумілими [цит. за 8, с.11]. над проблемами становлення духовно розвиненої особистості розмірковував філософ, письменник *Григорій Сковорода*, який обстоював ідеї 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.



Разом з тим психолого-педагогічні ідеї науковців цього періоду мали переважно емпіричний характер. Наукові засади педагогічної психології почали означуватися лише у XIX ст., що було детерміновано докладним вивченням особливостей психічного розвитку дитини німецьким філософом Альфредом Тідеманом (1736–1803), який у 1787 році опублікував «Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини».

Обливу роль у розвитку вітчизняної педагогічної психології відіграв *К.Д.Ушинський* (1824–1871), монографія якого «*Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології*» визнана першим у світі успішним досвідом цілісного висвітлення проблем антропологічних, фізіологічних та психологічних факторів і умов навчально-виховного

процесу. К.Д.Ушинський у своїх педагогічних творах обстоював думку, що виховання має свої об'єктивні закони, котрі мають бути враховані у здійсненні навчання і виховання дітей.



К.Д.Ушинський високо цінував психологію людини і закликав до її вивчення, поширення психологічних знань серед педагогів. Свої погляди із питань психологічного обґрунтування педагогічної практики він неодноразово викладав не лише у монографічних працях, але й у статтях та листах. Вимога надавати учням знання, які вони змогли б використовувати на практиці, – одна із сильних сторін дидактики К.Д.Ушинського. Разом з тим, у процесі навчання він бачив і шлях розвитку розумових здібностей учнів. При цьому талановитий педагог, «учитель учителів», підкреслював, що вчитель повинен знати духовну і фізичну природу людини, щоб відповідно до неї навчати, викладати і виховувати.

Водночас, тісний зв'язок вікової і педагогічної психології із педагогічною практикою у ХІХ ст. викликав справедливую стурбованість деяких психологів, котрі побоювалися, що утилітаризм практико зорієнтованих досліджень ускладнить формування теоретичних засад молодій психологічній науці і обмежить її інтереси найближчими задачами школи і виховання.

Саме від такого розуміння вікової і, особливо, педагогічної психології застерігав відомий американський психолог *У.Джеймс* у своїй книзі «*Бесіди із учителями про психологію*» (1899). Він вважав, що психологія не повинна пояснювати вчителям, як навчати дітей, давати їм конкретні поради; проте психологічні знання повинні звернути увагу педагогів на необхідність дослідження внутрішнього життя учнів, вони мусять зрозуміти *духовне життя* учня «як певну активну єдність, якою він сам її відчуває, і співчутливо відтворити його в уяві». Схожі ідеї висловлював й інший

відомий психолог *Г.Мюнстенберг*, який наголошував, що не варто вимагати від психології конкретних вказівок, як вчити дітей [6, с.99–100]. Означені ідеї психологів XIX ст. не втратили своєї актуальності і у наш час, особливо у зв'язку із розвитком практичної психологічної служби.

Етап теоретичного обґрунтування та організаційного становлення педагогічної психології

Як самостійна наука педагогічна психологія почала формуватися із середини XIX ст. Важливу роль у становленні педагогічної психології відіграли ідеї *педології* – науки про дітей, створеної американським психологом *Гренвіллом Стенлі Холлом*. Прикладний характер педології, орієнтованість на конкретні вимоги школи зумовили її особливу популярність серед педагогів і вихователів на початку XX ст. як у Америці, так і у Європі, де її ініціаторами були такі відомі науковці як Дж.Селлі, Е.Мейман, В.Штерн, Е.Клапаред та інші.

Розвиток педагогічної психології у Англії пов'язаний із іменем *Джорджа Селлі*, який у книзі «*Підручник психології для вчителів*» (1886), спираючись на ідеї А.Бена, виклав своє бачення концепції освіти і виховання.



Освіту Дж.Селлі розумів як систематизацію знань, а виховання – як свідомий вплив на дитину, що спирається на закони розвитку її психіки. Принципи виховання, згідно із позицією Дж.Селлі, базуються на даних двох наук: фізіології і психології. Виходячи із фізіологічних даних вибудовуються підходи до фізичного виховання, а психологія закладає основи духовності, тобто виховання інтелекту, емоцій і волі. Основними напрямками виховання Дж.Селлі називав інтелектуальний, естетичний і моральний, які, у свою чергу, відповідають трьом основним цілям: логічній (істині), естетичній (красі) і етичній (добру).

Німецький психолог і педагог *Ернст Мейман* був одним із засновників вікової і педагогічної психології у Німеччині; вважав головною задачею педології напрацювання методологічних основ навчання дітей. Його тритомне видання «Лекції із експериментальної педагогіки: розумовий і фізичний розвиток дітей, індивідуальні особливості дітей і наочне навчання читання, письма, малювання і арифметики» (1907) є своєрідною енциклопедією педагогічної психології, у якій були зібрані усі напрацювання цієї науки на той час, але й запропоновані нові підходи до розуміння системи пізнавального розвитку [6, с.125].



Ернст Фридрих Вильгельм Мейман

(нім. *Friedrich Wilhelm Ernst Meumann*) –

(1862–1915) – німецький психолог, педагог, один із засновників експериментальної педагогіки і педагогічної психології. Учень В.Вундта, професор Гамбургського університету, представник еkleктизму позитивістично-педагогічного спрямування. Одним із перших обґрунтував принцип саморозвитку дитини та значення активності дитини у навчальному процесі. Засновник першого спеціального журналу, присвяченого педологічним проблемам – «Журнала із експериментальної педагогіки» (1905).

Основні праці: «Лекції із експериментальної педагогіки» (1907), «Економія і техніка пам'яті» (1913)

Ідеї Е.Меймана щодо комплексного підходу до вивчення дитячого розвитку, індивідуалізації навчання, широкого залучення до наукових досліджень педагогів-практиків зберігають свою актуальність донині.

У вимірах становлення вітчизняної педагогічної психології цей етап тісно пов'язаний із іменами В.І.Водовозова (1825–1886), М.Ф.Бунакова (1837–1904), які у книгах для початкової школи і для вчителів розвивали принципи свідомого засвоєння знань, єдності фізичного, інтелектуального, морального і естетичного виховання учнів. Корисними для форматування проблемного поля педагогічної психології стали й прогресивні педагогічні ідеї М.І.Пирогова (1810–1881), Л.М.Толстого (1828–1910). Л.М.Толстой, зокрема у трилогії «Дитинство», «Отроцтво», «Юність», критикував зарубіжних педагогів «за нудний дидактизм, надокучливе моралізування, за перевагу абстрактного над конкретним у навчанні дітей» [8, с.13]. Пізніше П.Ф.Каптерев значну увагу приділив психологічному аналізу процесів навчання і виховання, перший застосував термін «педагогічна психологія» («Педагогічна психологія», 1877) і дав психологічне обґрунтування дидактики («Дидактичні нариси», 1885).

П.Ф.Каптерев мав унікальний досвід педагога-практика: він викладав у школах усіх типів (духовній, світській, закритій і відкритій, державній і

приватній, дореволюційній і радянській, чоловічій, жіночій і змішаній, середній, середній спеціальній і вищій); займався питаннями професійної підготовки вчителів для початкової і середньої загальноосвітньої школи. У своїх публікаціях науковець-педагог стверджував, що школа не повинна зводити виховання до підтримання зовнішньої дисципліни, її роль – забезпечувати формування у школярів характеру і світогляду. Це із необхідністю потребує розвитку розумової самодіяльності, приучування до розумової праці, виховання пізнавального інтересу. Така задача, на думку П.Ф.Каптерева, може бути реалізована лише шляхом використання евристичних методів, що не тільки полегшують засвоєння знань, а й стимулюють розумовий розвиток учня.

Каптерев Петро Федорович

(1849–1922) – професор, знаний російський педагог і психолог: теоретик та історик педагогіки, один із засновників вітчизняної педагогічної психології, сімейної педагогіки, суспільного дошкільного виховання, гендерного підходу в освіті. Пройшов повний курс духовної освіти, що позначилося на його особистості.

Основні праці: «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц» (1877)
«Обучение детей дошкольного возраста»



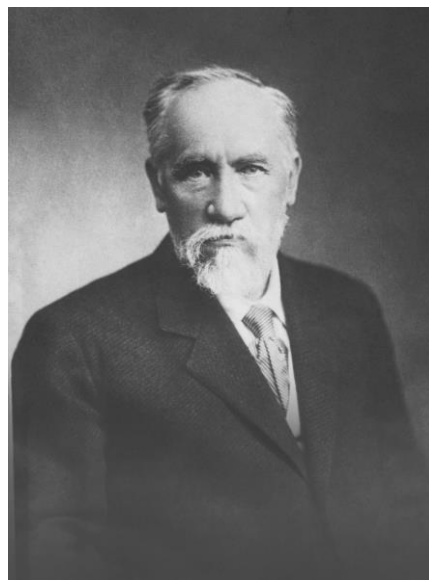
Для правильної організації виховання і навчання, за визначенням П.Ф.Каптерева, необхідними є знання дитячої психології.

Значний внесок у становлення педагогічної психології здійснили П.Д.Юркевич (1827–1874), який розвивав ідеї гуманізму, О.Ф.Лазурський (1874–1917) як засновник методу природного експерименту (комплексне поєднання систематичного спостереження та лабораторного експерименту), В.М.Бехтерев (1857–1927), який у 1901 році заснував першу лабораторію із проблем педагогічної психології.

Київський психіатр і психолог *Іван Олексійович Сікорський* своїми дослідженнями актуалізував проблемне поле охорони розумової праці, зокрема – вивчення втомлюваності дітей у процесі навчання (1879), що стало новим медико-педагогічним завданням науки. Розумову працездатність і ступінь уваги І.О.Сікорський досліджував за допомогою таких прийомів експериментальної психології як швидке читання, скоропис під диктовку, підраховування друкованих літер у рядку (по одній, по дві, по три і т.д.), додавання однозначних чисел, заучування чисел і слів, визначення максимальної швидкості удару метронома, при якому суб'єкт ще не плутається в обрахунку, підкреслювання відомих літер з друкованої книжки.

Окрім того, ученого цікавили й інші психолого-педагогічні проблеми, серед них – психологічне значення дитинства, дошкільного періоду. Він одним із перших вітчизняних педагогів звернув увагу на дошкільний вік як на окремий період дитинства, присвятивши цьому важливому питанню багато психологічних і педагогічних розвідок (серед найвідоміших: «Виховання у віці першого дитинства» (1884), «Душа дитини» (1901) та інші).

Сікорський Іван Олексійович
(1842–1919) – психіатр, психолог, професор київського університету Св.Володимира. Навчався у Київській духовній семінарії, закінчив курсу медичних наук в університеті Св. Володимира (жовтень 1869); у 1872 році радою університету йому було присвоєно звання доктора медицини (за спеціальністю: патологія душевних і нервових хвороб), а у 1882 – приват-доцента психіатрії і нервових хвороб. Фахівець із питань педагогічної патології (важковиховуваності дітей), шкільної гігієни



Одним із показників утвердження і розвитку вітчизняної психології, зростання інтересу до її проблем зі сторони вчителів та громадськості було й те, що протягом цього періоду видавалися журнали та енциклопедії, в яких значне місце займали питання психології навчання та виховання. Серед них заслуговують на увагу «Вестник воспитания» (1890–1917), «Русская школа» (1890–1917) «Воспитание и обучение» (1877–1917), «Свободное воспитание» (1907–1918), «Энциклопедия семейного воспитания» (1912) та інші.

Вагому роль у розвитку вітчизняної педагогічної психології відіграли *Фребелівські товариства*, які створювалися починаючи із 70-х років XIX ст. у великих містах – Петербурзі, Києві, Харкові, Одесі та ін..

Послідовники німецького педагога *Фрідріха Фребеля* (1782–1852) організовували лекції і бесіди із питань сімейного та дошкільного виховання, відкривали дитячі садки, забезпечували підготовку вихователів, видавали літературу із питань дошкільного виховання.

Фребелівське товариство – об'єднання педагогів, діячів народної освіти й лікарів-педіатрів у Росії та Україні, які ставили за мету поширення ідей Ф.Фребеля щодо розробки проблем дошкільного виховання, підготовку вихователюк для дитячих садків, відкриття добровільних дошкільних закладів

При Київському Фребелівському товаристві (засноване у 1908 році) був створений платний Фребелівський жіночий педагогічний інститут – вищий навчальний заклад для підготовки висококваліфікованих вихователів; у його структурі функціонували педагогічні і психологічні лабораторії, опорні дитячі садки, літні курси по дошкільному вихованню (у 1920 році Київський Фребелівський інститут увійшов до складу Інституту народної освіти).

Визнаючи позитивні аспекти творчих ідей дошкільного виховання Ф.Фребеля, найбільш прогресивна частина викладачів (П.Ф.Каптерев, А.М.Калмикова та ін.) критикувала дану систему за її педантизм, одноманітність занять, містицизм, все більше віддаючи перевагу педагогічним ідеям К.Д.Ушинського, П.Ф.Лесгафта та інших вітчизняних педагогів.

Дослідження зарубіжних і вітчизняних психологів та педагогів даного періоду створили базис педагогічної психології.

Основними *тенденціями розвитку* педагогічної психології були

- комплексна розробка проблем психічного розвитку дітей, їх навчання та виховання, професійної діяльності вчителя (Н.Х.Вессель, П.Ф.Каптерев, П.Д.Юркевич, П.Ф.Лесгафт та ін.);
- самостійне формування окремих розділів педагогічної психології, зокрема психології навчання, психології виховання тощо.

Період характеризується формуванням особливого психолого-педагогічного напрямку – *педології* – науки про дітей, яка інтегрувала результати досліджень різних наукових дисциплін (психології, анатомії, фізіології, педагогіки), котрі вивчають розвиток людини. У дослідженнях (Дж.М.Болдуін, Е.Кіркпатрік, Е.Мейман; П.П.Блонський, Л.С.Виготський та інших) комплексно визначалися особливості поведінки дитини.

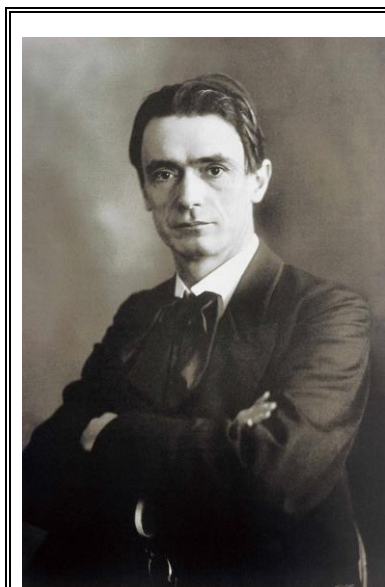
Значний вплив на розвиток педагогічної психології мав також розвиток спеціальних педагогічних систем Вальдорфської школи, школи М.Монтессорі.

Вальдорфська освіта була започаткована як альтернативна педагогічна система, заснована на концептах антропософського уявлення про людину, а також можливості чуттєво-надчуттєвого пізнання, співпереживання.

Антропософія (від грец. *ανθρωπος* – людина і *σοφια* – мудрість) – релігійно-містичне світобачення, різновид теософії, що позиціонує себе як теорію пізнання. Послідовники антропософії розглядають фізичний світ як часткове відображення духовного світу, який і керує всім через духовні істоти і сили; стверджують, що у людини є особливі «надприродні якості», які дають їй можливість вступати у пряме спілкування з існуючим світом духів.

Перша вальдорфська школа була відкрита у Штуттгарті у вересні 1919 року для дітей робітників фабрики «Вальдорф-Асторія». Автором методу вальдорфської педагогіки є австрійський філософ *Рудольф Штайнер*. Основною метою вальдорфської педагогіки стало надання допомоги

особистості у власному становленні та розкритті талантів «у гармонії із закономірностями і тенденціями розвитку природи, людини та світу».



Штайнер Рудольф Йозеф Лоренц (Штейнер) – нім. *Rudolf Joseph Lorenz Steiner*

1861 – 1925 рр. – австрійський вчений, окультист, філософ-містик, доктор філософії, письменник, езотерик, соціальний реформатор, архітектор, засновник антропософії, вальдорфської педагогіки. Штейнер був представником форми етичного індивідуалізму, який він пізніше розширив, ввівши широку духовну складову. Основою для його епістемології послужив світогляд Гете, згідно із яким людське пізнання не має меж

Базовим методом вальдорфської педагогіки Рудольф Штайнер визнавав метод «душевної економії», котрий передбачав розвиток у дітей протягом навчання тієї діяльності, якою вони можуть оволодіти згідно на певному етапі розвитку без внутрішнього супротиву організму. Зокрема, у період дитинства (від зміни зубів до статевого дозрівання) обов'язково розвивають пам'ять, працюють із образним мисленням дитини, водночас апелюючи до почуттів дитини, а не до інтелекту. У молодшій школі (на уроках і під час рухливих ігор) інтенсивно розвивається дрібна і загальна моторика, групова і індивідуальна координація, що є важливим для інтелектуального і соціального розвитку. Після статевого дозрівання до навчального матеріалу долучаються поняття, виконується робота із абстрактним мисленням дитини.

Програма вальдорфської школи вибудовувалася так, щоб були враховані індивідуальні потреби дитини, засобом мобілізації внутрішньої активності дітей на кожному етапі розвитку визнано інтерес. Значна увага у просторі вальдорфської освіти приділялася створенню навколо дитини здорового соціального середовища, адже індивідуальність здатна розвиватися вільно лише тоді, коли її нічого не пригнічує.

Безмежна віра у природу дитини і прагнення виключити будь-який авторитарний тиск на дитину у період дорослішання відображена і у феномені педагогіки *Марії Монтессорі*, що підкреслює і розвиває потенційні здібності дитини, використовуючи спеціально розроблені навчальні матеріали та ретельно підготовлене середовище, приділяючи велику увагу незалежності дитини та її індивідуальним потребам.

Основна мета розвивального методу М.Монтессорі полягає у підготовці дитини до життя, а не до школи. Монтессорі-культура змодельована на незалежності мислення і дій дитини, а також на повазі до себе, однолітків, викладачів, дорослих і світу навколо: лише впевнена у собі

й у власних діях дитина, котра поважає себе й інших може вирости в успішного дорослого.



Перша «школа М.Монтессорі» була відкрита у січні 1907 року у Римі. В школах Монтессорі немає традиційних іграшок, замість них – матеріали для «дитячої роботи», яка природно розвиває кожну дитину відповідно до її індивідуального темпу, здібностей та інтересів.

Методи, засновані на досвіді роботи вальдорфської школи та школи М.Монтессорі, згодом були успішно розвинені і, попри критику, залишаються популярними у багатьох країнах світу.

У 20–30-х роках ХХ ст. у педагогічній психології було створено низку психологічних концепцій: єдності свідомості і діяльності (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк), провідної ролі навчання і виховання у розвитку дитини (Л.С.Виготський, А.С.Макаренко, О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк), ролі трудової діяльності у розвитку і формуванні особистості (П.П.Блонський), які увійшли до теоретичного арсеналу світової психолого-педагогічної науки.



Це цікаво!

Одним із свідчень міжнародного визнання педагогічного досвіду А.С.Макаренка стало відоме рішення ЮНЕСКО (1988 р.), що стосується лише чотирьох педагогів, котрі визначили спосіб педагогічного мислення ХХ ст. Це американець Джон Дьюї, німець Георг Кершенштейнер, італійка Марія Монтесорі і український педагог Антон Макаренко

Латентний період у становленні педагогічної психології (30-ті роки – 80-ті роки ХХ ст.) пов'язаний із запровадженням жорсткого ідеологічного контролю в умовах формування тоталітарної держави, знищення багатьох напрямів та шкіл у психологічній науці. Разом з тим, попри усі заборони та ідеологічну диктатуру, у цей період поступово формується методологічна база для подальшого розвитку вікової психології. Протягом 30-х років ХХ ст. у Харкові плідно працюють знані науковці *Харківської наукової школи* (О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєв, О.В.Запорожець, М.С.Лебединський, Л.І.Божович), пов'язані, насамперед, із розвитком діяльнісного піходу у вивченні психіки.



**О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, О.В.Запорожець
30-ті роки ХХ ст.**

Перша у Харкові кафедра психології була організована О.М.Леонтьєвим і О.В.Запорожцем у 1932 році при Харківському педагогічному інституті імені Г.С.Сковороди. Стиль життя кафедри (що функціонувала до 1956 року) відзначався інтенсивними науковими пошуками, розробкою традиційних і означенням нових проблем у галузі вікової і педагогічної психології.

Важливим центром психологічних досліджень у Харкові 30 – 40-х років була й психологічна секція Українського науково-дослідницького інституту педагогіки (після 1937 року був переведений до Києва), якою керував О.М.Леонтьєв; співробітниками секції були В.І.Аснін, П.І.Зінченко, Д.М.Арановська, В.В.Містюк.



О.М.Леонтьєв

Активно у 30-х роках розвивається психологічна наука й у Києві. Одним з провідних психологів України стає професор *Григорій Силович Костюк*, за ініціативи якого у 1945 році був створений *Науково-дослідний інститут психології* (постанова № 1573 Ради народних Комісарів УРСР від 01.10.1945 р.), основним вектором проблематики досліджень у якому стали виміри педагогічної психології. Педагогічна психологія починає викладатися в університетах країни, середніх спеціальних та вищих навчальних закладах педагогічного спрямування [3, с.8]. Широкого розповсюдження в Україні набули шкільні лабораторії, у роботі яких проходили апробацію експериментально-педагогічні системи і програми. Наукова спільнота була готова до наукової рефлексії освітнього процесу, його чіткого теоретичного осмислення, реалізація чого розпочалася із 50-х років ХХ століття.

Етап ствердження педагогічної психології як самостійної наукової дисципліни

У ХХ ст. у західноєвропейській психології виокремилися основні наукові уявлення про значення навчання і виховання в становленні особистості:

- *психоаналіз*: з'ясування природи несвідомої мотивації поведінки та спрямування її в русло альтруїстичного самовияву (Г.Грін); зниження втомлюваності, попередження процесів уповільненого психічного розвитку (М.Клейн);
- *біхевіоризм*: створення системи стимулів у процесі навчання і виховання (Дж.Уотсон), розробка ефективної полярної системи «заохочення – покарання», ідея програмованого навчання (Б.Скіннер); ставлення до дитини як до програмованого компоненту соціальної системи;
- *екзистенційно-гуманістичний підхід*: мета виховання полягає у тому, щоб навчити людину творити у собі особистість (Ф.Калгрєн).

Разом з тим, підставою для ствердження педагогічної психології як самостійної галузі наукових досліджень стало створення чисельних власне психологічних теорій навчання, що обумовило необхідність обґрунтування теоретичних засад педагогічної психології. У 1954 році Б.Скіннер обґрунтував ідею програмованого навчання, а у 1960-х Л.Н.Ланда сформулював теорію його алгоритмізації. Згодом польський педагог В.Оконь довів переваги навчання шляхом вирішення проблемних задач для розвитку розумових здібностей учнів (В.Оконь, Ч.Купісевич) та вибудував цілісну систему проблемного навчання (В.Оконь, М.І.Мвхмутов). Це, з одного боку, стало продовженням системи Дж.Дьюї, котрий стверджував, що навчання має відбуватися шляхом вирішення проблем, а з іншої – узгоджувалося із положеннями К.Дункера, С.Л.Рубінштейна, О.М.Матюшкіна та інших щодо проблемного характеру мислення, його фазності, щодо природи виникнення кожної думки у проблемній ситуації (П.П.Блонський, С.Л.Рубінштейн) [13, с.14].

У 1950-х роках з'явилися перші публікації П.Я.Гальперіна, а згодом – Н.Ф.Тализіної, у яких викладалися вихідні позиції теорії поетапного формування розумових дій, що інтегрували у собі основні досягнення і перспективи розвитку педагогічної психології. У той же час розробляється теорія розвивального навчання, представлена у наукових роботах Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова на засадах загальної теорії учбової діяльності (що була сформульована Д.Б.Ельконіним, В.В.Давидовим і розвивалася надалі А.К.Марковою, І.І.Ільєсовим, В.В.Рубцовим та іншими). Розвивальне навчання знайшло своє відображення й у експериментальній системі Л.В.Занкова, у роботах Н.О.Менчинської і Д.М.Богоявленської (концепція екстеріоризації знань) [13, с.14–15].

В Україні психологічна наука у своєму поступальному русі відбивала досягнення світової психології, реагуючи на її відкриття та розвиваючи власні ідеї. За несприятливих історичних умов підтримував і розвивав життєдайні освітні, наукові і загальнокультурні традиції відомий український психолог, професор *Григорій Сілович Костюк*.

Успішне дослідження психологічних проблем (здебільшого вельми значущих для освіти) і надання систематичної допомоги освітянам-практикам здійснював згуртований Г.С.Костюком колектив Науково-дослідного інституту психології Наркомосвіти (згодом – Міносвіти) УРСР (нині *Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України*). Поряд з ученим плідно працювали його давні колеги – Олександр Раєвський (1890–1971), Павло Чамата (1898–1966), Дмитро Ніколенко (1899–1994) та інші, також і молодші за віком співробітники, чиєму творчому зростанню він всіляко сприяв. Інститут став важливим осередком психологічної думки, центром координації наукової діяльності українських психологів. Важлива складова наукового доробку Г.С.Костюка і його співробітників – з'ясування психологічних передумов ефективності педагогічних впливів, засад індивідуального підходу до учнів, вимог до методу навчання як способу

організації дій учнів з навчальним матеріалом, а також до побудови останнього, як і навчальних ситуацій, де він функціонує (Г.О.Балл).

	<p>Костюк Григорій Силівич (1899–1982) – видатний український психолог, професор Київського педагогічного інституту (із 1935), завідувач психологічного відділу Українського науково-дослідного інституту педагогіки, член-кореспондент Академії педагогічних наук РРФСР (з 1947), дійсний член АПН СРСР (із 1967). Директор науково-дослідного інституту психології УРСР у 1945–1973 роках (нині Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України). Автор більш як 250 наукових робіт, зокрема й посібника «Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості» (1989).</p>
---	---

У 1960 році у структурі Інституту психології як окремий структурний підрозділ була створена *лабораторія психології навчання*. Ініціатором створення лабораторії та першим її керівником був знаний український психолог *Іван Омелянович Синиця*.

<p>Синиця Іван Омелянович (1910–1976) – український психолог, доктор психологічних наук. Із 16 років учительвав у школах Вінниччини, Хмельниччини та Київщини. З 1951 і до кінця життя працював у Науково-дослідному інституті психології УРСР (з 1955 – зав. відділом педагогічної психології, із 1960 – зав. лабораторією психології навчання). Знаний фахівець із психології писемного й усного мовлення, а також із психології педагогічної майстерності; розробляв проблеми активізації учбової діяльності</p>	
--	---

Основним напрямком роботи лабораторії стала комплексна розробка генеральної теми української психологічної школи, очолюваної на той час

Г.С.Костюком – співвідношення навчання, виховання і розвитку особистості. Характерною рисою дослідницької роботи лабораторії був тісний зв'язок із практикою навчання та виховання дитини у шкільних та позашкільних освітянських закладах. З 1978 р. лабораторію психології навчання очолює дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор *Сергій Дмитрович Максименко*; протягом цього часу формувалася самостійна наукова школа психології навчання, в основу якої покладена теорія генетичної психології особистості та генетико-моделювальний метод, розроблені С.Д.Максименком та всебічно опрацьовані його численними учнями та науковими прихильниками.

Максименко Сергій Дмитрович

(1941 р.н.) – відомий вчений у галузі загальної, генетичної, медичної, вікової, педагогічної психології та методології і теорії розвивального навчання; ним розроблено і обґрунтовано принципи побудови експериментально-генетичного та генетико-моделювального методу. Формувальні та діагностичні методи, розроблені С.Д. Максименком, занесено до Європейського банку дослідницьких процедур в галузі лонгітюдних досліджень при Інституті Макса Планка (м. Мюнхен).



Пріоритетним напрямом дослідницької роботи лабораторії навчання від кінця 90-х років ХХ ст. стали проблеми розвитку особистості в системі безперервної освіти та вивчення психолого-педагогічних умов розвитку особистісної активності в освітньому просторі. Важливими завданнями цього напрямку роботи стали виявлення та дослідження структури освітнього простору, його розвивального потенціалу та чинників, що визначають психічний розвиток особистості в освітньому просторі певного типу. Була створена основа для науково-практичної експертизи типів освітніх середовищ різних навчальних закладів, комплексної оцінки впливу освітнього середовища на психічний розвиток особистості.

Останніми роками, відповідаючи на актуальні виклики нового часу, колектив лабораторії навчання (С.Д.Максименко, В.Є.Луньов, Л.В.Дзюбка, Л.В.Мар'яненко, Л.О.Шатирко та ін.) започаткував дослідження проблеми самодетермінації та самореалізації особистості у генетичному контексті. Робота здійснюється як поєднання діяльнісного та культурно-історичного підходів і передбачає поглиблене вивчення розвитку особистості в освітньому просторі.

У 1972 році з ініціативи академіків В.М.Глушкова і Г.С.Костюка на базі дослідницької групи, яка спільно із співробітниками Інституту кібернетики

АН УРСР розробляла проблему підготовки непрофесійних користувачів ЕОМ, у структурі Інституту психології була створена *Лабораторія нових інформаційних технологій навчання*. Фундатором лабораторії та її незмінним завідувачем з 1972 по 1995 рік був доктор психологічних наук *Юхим Ізрайлевич Машбиць* (1929–2009) – один із яскравих представників наукової школи Г.С.Костюка.

Очолювана Ю.І.Машбицем лабораторія нових інформаційних технологій навчання продуктивно працювала над проблемами застосування нових технологій інформаційного простору у навчальному процесі середньої і вищої школи, підготовкою до цього вчителів та викладачів ВНЗ; науковцями були напрацьовані експериментальні програми для розробників комп'ютерних навчальних систем різного типу.



Ю.І.Машбиць – відомий дослідник психологічних закономірностей і механізмів учіння і навчання. Творчо використовуючи ідеї Г.С.Костюка, П.Я.Гальперіна, Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова та інших знаних психологів, Ю.І.Машбиць створив оригінальну цілісну концепцію навчання як управління учбовою діяльністю (1987) та концепцію ієрархічного проектування комп'ютерних навчальних систем (1988), котрі отримали широке визнання науковців і освітян.

Нині лабораторією керує доктор психологічних наук *Марина Лазарівна Смольсон* – член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор. У 2012 році лабораторія нових інформаційних технологій навчання розпочала новий напрям – дослідження інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі. На базі лабораторії проведено серію міжнародних науково-практичних Інтернет-конференцій «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми», видається фаховий збірник «Психологічна теорія і технологія навчання» та електронний журнал «Технології розвитку інтелекту». Починаючи із 2013 року лабораторія здійснює дослідження генези інтелектуальних метакогніцій. Протягом багатьох років лабораторія нових інформаційних технологій навчання працює на передньому краї сучасної психолого-педагогічної науки, досліджує психологічні проблеми проектування і використання комп'ютерних навчальних систем.

Важливу роль у становленні педагогічної психології відіграв і знаний український психолог *Олександр Васильович Скрипченко* – гартована епохою, творчої наснаги людина. Із вересня 1950 року до грудня 1973 р О.В.Скрипченко працював у Науково-дослідному інституті психології

Міністерства освіти УРСР на посадах наукового співробітника, завідувача відділу та заступника директора інституту.



З грудня 1973 р. – продовжив трудову діяльність у Київському педагогічному інституті (тепер Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова) на посаді спочатку професора, а потім – завідувача кафедри психології. О.В.Скрипченко відрізнявся здатністю синтезувати раціональні елементи різних шкіл, різні погляди у струнку теоретичну систему; у цьому науково-методологічному контексті О.В.Скрипченко закладав в основу своєї наукової школи важливу ідею єдності навчання і психічного розвитку. Основними напрямками наукових досліджень О.В.Скрипченко вважав психологічні основи навчання, виховання й психічного розвитку учнів. Значну увагу науковець приділяв також системним дослідженням розвитку (мікрорікового та індивідуального) в учнів молодшого шкільного віку сенсомоторики, перцепції, пам'яті, мислення, мовлення, уяви.

Протягом 1990-х років поряд із основним науковим осередком розвитку психологічної науки в Україні – Інститутом психології імені Г.С.Костюка – при Академії педагогічних наук України були створені науково-дослідні інститути, котрі значну увагу у дослідницьких проектах приділяють проблемному полю педагогічній психології.

У 1993 році відповідно до Постанови Президії НАПН України був створений *Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України* (нині – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України), фундатором якого був відомий український науковець *Іван Андрійович Зязюн*.

І.А.Зязюн став засновником нового напрямку психолого-педагогічної науки й наукової школи з проблем педагогічної майстерності.



Зязюн Іван Андрійович

(1938–2014) – відомий український вчений, філософ, педагог, організатор освіти; доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України. Обіймав посади ректора Полтавського педагогічного інституту ім. В.Г.Короленка (1975–1990 рр.), міністра просвіти і науки України (1990–1991рр.), завідувача лабораторії естетичного виховання Інституту педагогіки МОН України (1992–1993рр).

У 1993 р. І.А.Зязюн став директором-організатором Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (нині Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України), де незмінно працював більше 20 років.

Основні положення теорії й технології педагогічної майстерності втілені науковцем у підручнику «Педагогічна майстерність». Традиції педагогічної майстерності, що інтегрує проблеми філософії, етики, естетики, логіки, риторики, психології, соціальної психології, педагогіки, історії педагогіки і психології, соціології, започатковані талановитим педагогом, гідно продовжує згуртований ним колектив науковців.

На сьогодні у структурі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (директор – *Лук'янова Лариса Борисівна* – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України) функціонують 6 наукових відділів, серед яких відділи андрагогіки, змісту і технології навчання дорослих, психології праці, відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих. Провідні вчені, які працюють в інституті, є засновниками та керівниками наукових шкіл з проблем педагогіки і психології професійної освіти. Уперше в Україні запроваджено дослідження проблем порівняльної професійної педагогіки і психології в країнах Європи і Америки, проблем мистецької освіти, теорії і практики педагогічної майстерності, педагогічних інноваційних технологій неперервної професійної освіти, професійного виховання.

Вагому роль у реалізації науково-методичного забезпечення національної системи виховання в різних соціальних інститутах на сучасному етапі розвитку педагогічної психології відіграє *Інститут проблем виховання НАПН України*, утворений Національною академією педагогічних наук України у грудні 1996 – січні 1997 року (директор інституту – *Іван Дмитрович Бех*, доктор психологічних наук, професор)

Особливістю наукової діяльності Інституту є інтегровані дослідження, орієнтовані на проектну організацію експерименту, переосмислення традиційних функцій педагогічної роботи вчителів, вихователів, батьків,

розробку інноваційних особистісно зорієнтованих технологій, спрямованих на різнобічний розвиток дітей і учнівської молоді.



Бех Іван Дмитрович

(1940 р.н.) – Дійсний член (академік) НАПН України (обраний 15 грудня 1999 р.), доктор психологічних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України. Наукову роботу розпочав у Науково-дослідному Інституті психології Міністерства УРСР, де з 1970 р. по 1993 р. пройшов шлях від молодшого наукового співробітника до завідуючого лабораторії. У 1993–1996 рр. – заступник директора Інституту дефектології АПН України.

Перший директор і засновник Інституту проблем виховання АПН України, створеного у грудні 1996 р., який очолює і нині. Фахівець з проблем психолого-педагогічного розвитку особистості, теорії та методики виховання.

У складі Інституту функціонують 8 лабораторій: виховання у сім'ї та закладах інтернатного типу, позашкільної освіти, дошкільної освіти та виховання, фізичного розвитку та здорового способу життя, громадянського та морального виховання, естетичного виховання та мистецької освіти, трудового виховання та соціальної педагогіки. Створено й успішно розвиваються *наукові школи* загальноукраїнського рівня:

1. Особистісно орієнтоване виховання дітей і молоді (керівник – І.Д. Бех, доктор психологічних наук, професор).
2. Цілісне проживання дошкільником особистісного буття (керівник – О.Л.Кононко, доктор психологічних наук, професор).
3. Інтегративна мистецька освіта та художньо-естетичне виховання школярів (керівник – Л.М.Масол, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник).

Розвиток *сучасної педагогічної психології* означений поступовим відновленням органічної взаємодії наукової і прикладної психології, побудовою нових методів і технологій психологічних досліджень розвитку людини в умовах гуманізації освітнього простору. На сучасному етапі продовжується теоретичне обґрунтування найбільш ефективних систем виховання, навчання, учбової діяльності, розвитку здібностей і особистості учня та педагога. У вищих навчальних закладах функціонують чисельні кафедри психології та профільні лабораторії, що є гідними осередками розвитку психолого-педагогічної науки.

На факультеті психології *Київського національного університету імені Тараса Шевченка* зберігаються і примножуються традиції класичної академічної освіти у сфері психології, впроваджуються нові технології

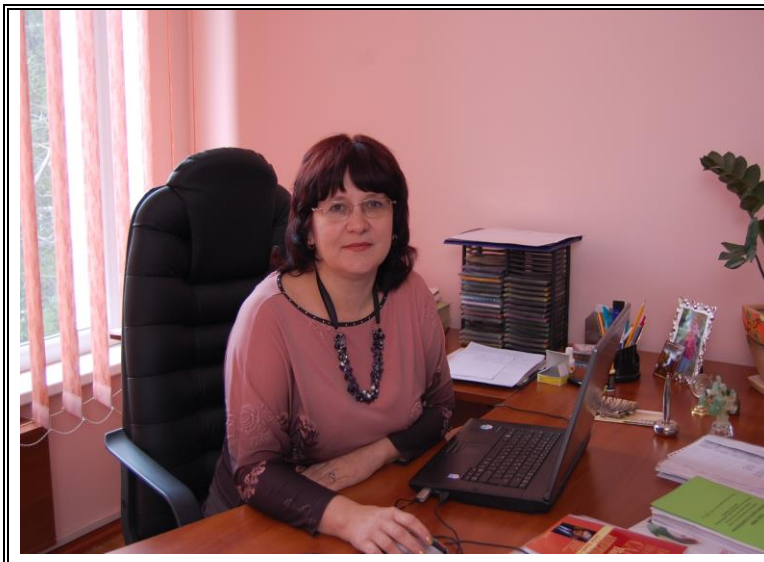
підготовки спеціалістів у галузі психологічної науки і практики. Колектив кафедри психології розвитку (завідувач – *Олена Іванівна Власова* – професор, доктор психологічних наук) плідно працює над аналізом психологічних аспектів умов спрямованої соціалізації людини (дитини та її батьків), приділяє увагу методології створення та здійснення розвивально-корекційних (тренінгових, коучінгових) програм.



Катерина Леонідівна Мілютіна – доктор психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку залучає до кола власних наукових інтересів проблеми соціальної адаптації та перенавчання дорослих. Сьогодні на факультеті психології КНУ імені Тараса Шевченка розроблена і впроваджена у навчальний процес освітня технологія розвитку психолого-педагогічної культури студента-психолога, центральним елементом якої є забезпечення становлення його готовності до творчої професійної діяльності в ролі психолога та викладача психології.

Кафедра психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова із гідністю продовжує традиції видатних науковців, які тривалий час забезпечували викладання психології на факультеті (професори Г.С.Костюк, Д.Ф.Ніколенко, Л.М.Проколієнко, О.В.Скрипченко та інші) і є потужним науково-практичним центром підготовки фахівців-психологів, що відповідають вимогам соціального запиту сучасної України.

У *Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки* плідно працює наукова школа дослідження життєвого і професійного шляху особистості під керівництвом *Жанни Петрівни Вірної*, декана факультету психології, яка переймається проблемами психологічних аспектів професіоналізму особистості та впровадження інтегрального підходу щодо формування професіоналізму фахівців різних спеціальностей.



Вірна Жанна Петрівна

доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Докторська дисертація «Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога» захищена у 2004 р.

Сферу наукових інтересів складають проблемні питання загальної психології, психології особистості, професійної психології та психології праці.

Функціонування *кафедри практичної психології* (завідувач – *Тамара Борисівна Хомуленко* – професор, доктор психологічних наук) *Харківського державного педагогічного інституту ім. Г.С.Сковороди* є логічним продовженням традицій найстарішої харківської кафедри психології, утвореної при Харківському педагогічному інституті у 1932 році; її відкриття пов'язане з іменами таких талановитих теоретиків і експериментаторів, як О.М.Леонт'єв та О.В.Запорожець. Професорсько-викладацький склад кафедри (М.А.Кузнецов, Т.Б.Хомуленко, І.В.Гордієнко-Митрофанова та інші) працюють над науково-дослідною темою «Психологія розвитку суб'єктів педагогічного процесу», що розгортається за такими напрямками як розвиток пізнавальної сфери суб'єктів педагогічної діяльності, розвиток особистості суб'єктів педагогічної діяльності, професійний розвиток практичного психолога в системі освіти, психологія навчання та виховання, соціально-психологічні особливості суб'єктів педагогічного процесу. В процесі науково-педагогічної та виховної роботи викладачами кафедри значна увага приділяється реалізації принципів та завданням національного виховання молоді.

У *Мелітопільському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького* дослідження колективу кафедри психології (завідувач – доктор психологічних наук, професор *Віталій Йосипович Бочелюк*) сконцентровані навколо наукової теми «Психологічні засади гармонізації освітнього простору: проектування, моделювання та експертиза здоров'язбережного професійного зростання майбутніх фахівців». В.Й.Бочелюк власну наукову діяльність зорганізовує навколо вивчення психологічних засад готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі (у 2004 р. ним захищена дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук).

У *Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка* під керівництвом завідувача кафедри загальної, вікової та практичної психології – доктора психологічних наук, професора *Яланської*

Світлани Павлівни функціонує наукова школа «Психологія розвитку особистості в умовах сучасного освітнього простору»



Яланська Світлана Павлівна

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Докторську дисертацію «Психологія розвитку творчої компетентності майбутніх учителів» захищено у 2012 р. зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

Коло наукових інтересів – психологічні засади розвитку особистості в освітньому просторі.

Плідно працюють у проблемному полі педагогічної психології науковці інших університетів України.

Питання для дискусії

1. Охарактеризуйте значення і місце педагогічної психології у системі наук про особистість.
2. В чому полягає зв'язок педагогічної психології із педагогічною діяльністю вчителя? Яку роль відіграє педагогічна психологія в організації та управлінні навчально-виховним процесом у закладах освіти?
3. Чим відрізняються предмет вивчення педагогічної психології та предмет педагогіки?
4. Чи було виникнення педагогічної психології закономірним явищем розвитку психологічної науки? Чому?
5. Прокоментуйте висловлювання К.Д.Ушинського : «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також в усіх відношеннях». Як дане твердження відображує специфіку педагогічної психології?
6. З якими галузями психології педагогічна психологія пов'язана найбільш тісно? Чому?
7. Які з методів збору фактичних даних є найбільш важливими для педагогічної психології? Аргументуйте свою думку.
8. Доведіть, що психологічна спостережливність – складова частина педагогічної майстерності вчителя.
9. Дайте порівняльну характеристику методів спостереження та експерименту у педагогічній психології.

10. Які переваги, недоліки й труднощі застосування основних методів педагогічної психології у емпіричних дослідженнях?
11. Назвіть умови ефективного застосування опитувальників у психолого-педагогічних дослідженнях.
12. 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.
13. Охарактеризуйте основні етапи розвитку педагогічної психології як науки. У чому, на ваш погляд, полягає специфіка сучасного етапу формування педагогічної психології як науки?

Література до I розділу

1. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Санкт-Петербург : Питер, 2004 – 520 с.
2. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Каравела, 2007 – 418 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк – Київ : Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Марцинковская Т. Д. История возрастной психологии : уч. пособ. для вѣзов / Т. Д. Марцинковская – Москва : Академический проект; Трикста, 2010. – 312 с.
7. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – Київ : Видавничий дѣм «Слово», 2009. – 464с.
8. Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. педін-тів / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – Київ : Вища школа, 1991. – 184 с.
9. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
10. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
11. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – 992 с.
12. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 481 с. – (Серія Альма матер).
13. Сарычев С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 224 с.

14. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина – Москва : Академия, 1998. – 288 с.

Словник базових понять

Навчальне спілкування (*educational dealings*) – процес спільної роботи вчителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу; особливий вид взаємин між людьми, двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиток у нього прагнення і вміння самостійно, без вчителя набувати нові знання, досвід.

Особистісно-зорієнтоване навчання (*self oriented teaching*) – навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самостійність, індивідуальність.

Педагогіка (*pedagogy*) – наука про спеціально організовану, цілеспрямовану і систематичну діяльність з формування людини, її зміст, форми і методи виховання та навчання.

Педагогіка співробітництва (*pedagogy of collaboration*) – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію і гуманізацію педагогічного процесу.

Педагогічна психологія (*pedagogic psychology*) – галузь психологічної науки, яка досліджує психологічні проблеми виховання й навчання особистості як основних механізмів спрямованої соціалізації людини; вивчає закономірності становлення і розвитку особистості в умовах навчально-виховного процесу

Педагогічний процес (*pedagogical process*) – динамічна система, яка об'єднує процеси навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості, процес, сутність якого полягає у забезпеченні єдності навчання, виховання і розвитку.

Педологія (*pedology*) – напрямок в науці, який мав на меті об'єднання підходів різних наук (медицини, біології, психології, педагогіки) для дослідження розвитку дитини. Більшість наукових результатів педологічних досліджень асимільовано психологією дитячого віку.

Предмет педагогічної психології (*the subject of pedagogic psychology*) – дослідження психологічних закономірностей процесу спрямованої соціалізації, тобто перетворення людини як індивіда в людську особистість у соціальному, спеціально організованому середовищі.

Психолого-педагогічний експеримент (*psycho-pedagogical experiment*) (формувальний експеримент) – метод збору фактів у спеціально створених умовах навчання і виховання, які забезпечують виникнення якісних змін психіки учня у процесі активного педагогічного впливу дослідника на нього.

Технологія навчання (*technology of teaching*) – це набір способів, методів, прийомів і дій вчителів й учнів під час навчального процесу.

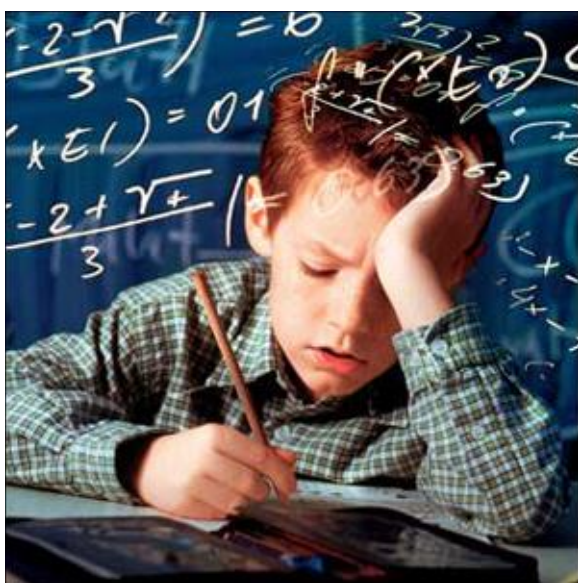
II. ПСИХОЛОГІЯ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Корисніше знати декілька мудрих правил, які завжди могли б слугувати тобі, ніж вивчитися багатьом речам, для тебе некорисним

Сенека Луцій Аней-молодший
(біля IVст. до н.е. Давній Рим)

2.1. Загальна характеристика учбової діяльності

Поняття «учбова діяльність» неоднозначно тлумачиться у психолого-педагогічній літературі. У широкому сенсі слова воно іноді неправомірно розглядається як синонім понять «научіння» і навіть «навчання».



У діяльнісному контексті (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, А.К.Маркова, І.О.Зимня та інші) *учбова діяльність* – діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвиток у процесі розв'язання учбових задач, поставлених вчителем, і за посередництвом учбових дій [4, с.251].

Учіння – це діяльність учня, долученого до навчального процесу [21, с.25].

За визначенням І.О.Зимньої [4, с.251–252] учбова діяльність є специфічним видом діяльності. Вона спрямована на самого учня як її суб'єкта у плані вдосконалення, розвитку, формування його особистості завдяки усвідомлюваному, цілеспрямованому присвоєнню ним суспільного досвіду у різних видах і формах суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності. Учбова діяльність є важливою умовою та одним із основних механізмів психічного розвитку. Свідоме учіння сприяє формуванню самосвідомості, самооцінки, вольової сфери, навичок самоконтролю, організації розумової діяльності, розвитку пізнавальних інтересів тощо. Діяльність учня спрямована на засвоєння глибоких системних знань, що є засобами цієї діяльності, і адекватне та творче застосування цих засобів у різних ситуаціях.

Основні характеристики учбової діяльності [4, с.252 – 253]:

- учбова діяльність спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання учбових задач;
- у процесі учбової діяльності засвоюються загальні способи дій і наукові поняття;

- загальні способи дій випереджають розв'язання задачі, відбувається сходження від загального до окремого (за І.І.Льясовим [6]);
- учбова діяльність призводить до змін у самому суб'єкті – учневі (Д.Б.Ельконін);
- у процесі учбової діяльності відбуваються зміни психічних властивостей і поведінки учня залежно від результатів його власних дій; це є активна форма учіння (І.Лінгарт).



Серед власне діяльнісних характеристик учбової діяльності традиційно виділяють суб'єктність, активність, предметність, цілеспрямованість, осмисленість.

Визначаючи учбову діяльність як специфічний вид діяльності людини, Д.Б.Ельконін наголошував на *суспільному характері* учбової діяльності [цит. за 4, с. 253]:

- за змістом, через те, що вона спрямована на засвоєння всіх багатств культури і науки, накопичених людством;
- за смислом, тому що вона є суспільно значущою і суспільно оцінювана;
- за формою, в силу того, що вона відповідає суспільно виробленим нормам спілкування і протікає у спеціальних суспільних закладах.

Згідно із Д.Б.Ельконіним, учбова діяльність не тотожна засвоєнню – воно є її основним змістом і визначається будовою і рівнем її розвитку. Водночас, за твердженням І.О.Зимньої, засвоєння опосередковує суб'єктні зміни не лише у інтелектуальному, але й у особистісному плані, що також входить до предмету учбової діяльності.

Засоби учбової діяльності, за допомогою яких вона реалізується, розглядаються у трьох планах [4, с.254]:

- *інтелектуальні дії* (у термінах С.Л.Рубінштейна – розумові операції), покладені в основу пізнавальної та дослідницької функції учбової діяльності: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація тощо;
- *знакові, мовні, вербальні засоби*, у формі яких засвоюється знання, рефлексується і відтворюється індивідуальний досвід;
- *фонові знання*, через залучення до яких нових знань структурується індивідуальний досвід.

Способи учбової діяльності можуть бути різними: репродуктивні, проблемно-творчі, дослідницько-пізнавальні дії (В.В.Давидов, В.В.Рубцов).

З позицій діяльнісного підходу О.М.Леонтьєв стверджував, що учіння має місце там і тоді, де діяльність людини керується свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння й форми поведінки та діяльності.

За видами пізнавального досвіду, що набувається, учбова діяльність може бути спрямована на засвоєння

- конкретного досвіду (чуттєвого, раціонального);
- узагальненого досвіду (практичної діяльності, дослідницької, репродуктивної або творчої діяльності) [2, с.109].

Результатом учбової діяльності є *засвоєння* (С.Л.Рубінштейн), що відображує змістовну сторону учіння. Засвоєння наукових знань і відповідних умінь є основною метою і головним результатом діяльності (В.В.Давидов).

Засвоєння – це складна інтелектуальна діяльність людини, що включає всі пізнавальні процеси (сенсорно-перцептивні, мнемологічні), що забезпечують прийняття, смислове опрацювання, збереження і відтворення прийнятого матеріалу.

Основні характеристики засвоєння:

- міцність, що визначається незалежністю використання засвоєних знань і напрацьованих умінь від часу і ситуації;
- керованість, що характеризує засвоєння як спеціально організований процес;
- особистісна обумовленість (суб'єктність);
- онтогенетична обумовленість, що пояснює особливості засвоєння матеріалу на різних вікових етапах онтогенезу як щодо використовуваних засобів, так і щодо співвіднесення репродуктивних і продуктивних дій;
- узагальнення, що реалізується за трьома напрямками: узагальнення принципу, програми і способу дії;
- готовність (легкість) актуалізації знань, їх повнота і системність [цит. за 13, с.59].

С.Л.Рубінштейн виділяє чотири основних *етапи (стадії) засвоєння:*

Початковий етап – ознайомлення, що передбачає включення активного свідомого ставлення особистості до сприйнятого матеріалу, виділення його із загального фону та визначення його суттєвих властивостей. Весь процес сприймання опосередкований розумовою діяльністю.

Осмилення – встановлення найбільш суттєвих зв'язків і відносин у змістовній сутності матеріалу.

Запам'ятовування, що, згідно із теорією С.Л.Рубінштейна, передбачає не лише постійне осмилення, включення до нових смислових зв'язків, але й переосмилення матеріалу. Отже, при організації процесу засвоєння має бути обов'язково передбачений переказ, вільне відтворення учбового матеріалу.

Застосування на практиці, включення нового знання у структуру минулого досвіду або використання його для побудови нового знання, що є не лише результатом учіння, але й способом оволодіння знаннями, їх закріплення, формування навичок [цит. за 13, с.60–61].

Продуктом учбової діяльності є

- структуроване і актуалізоване знання, покладене в основу уміння розв'язувати певні задачі у різних галузях науки та практики;
- внутрішні новоутворення психіки і діяльності у мотиваційному, ціннісному і смисловому планах [4, с.255].

2.2. Структура учбової діяльності



У контексті діяльнісного підходу О.М.Леонтьєв визнає, що учіння має місце там і тоді, коли діяльність людини скеровується свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння й форми поведінки та/або діяльності. Як специфічний вид діяльності учіння стає можливим лише на тому рівні психічного розвитку, коли людина спроможна регулювати свої дії свідомо поставленою метою.

На основі *традиційного уявлення про учбову діяльність* як спосіб пізнання узагальнена структура учбової діяльності представлена у науковому доробку І.О.Зимньої [4, с.256–257], яка серед компонентів називає такі :

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

У контексті *діяльнісного підходу* (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, П.Я.Гальперін та інші) структура учбової діяльності представлена такими компонентами (Табл.2.):

- потребово-мотиваційний;
- програмно-цільовий;
- операційно-дійовий;
- контрольньо-оціночний.

Таблиця 2.

Компонентний склад структурної організації учбової діяльності

Потребово-мотиваційний компонент	Учбова ситуація		Контрольно-оціночний компонент
	Програмно-цільовий компонент	Операційно-дійовий компонент	
Сукупність спонук, що включає комунікативно-пізнавальну потребу суб'єкта на фоні його загальної потреби досягнень	Учбові завдання та рекомендації для знаходження загальних способів дій та їх застосування до розв'язання задач певного типу	Дії та операції, спрямовані на засвоєння наукових понять і способів дій, їх відтворення і застосування до рішення конкретних задач	Дії контролю, спрямовані на порівняння результатів своїх навчальних дій із зовнішнім зразком. Дії оцінки фіксують кінцеву якість засвоєних наукових знань і загальних способів рішення задач

Первинна форма учбової діяльності передбачає колективно-розподілений спосіб виконання учбових дій цілим класом або окремими його групами. В процесі інтеріоризації досвіду формується індивідуальна учбова діяльність, показниками якої є наявність у її суб'єкта (учня) умінь ініціативно і самостійно визначати у предметі відоме і невідоме знання, ставити змістовні питання.

2.3. Мотиваційний компонент учбової діяльності

Для досягнення учбової мети в учбовій ситуації суб'єкт має докласти певне зусилля, необхідне для подолання об'єктивних та суб'єктивних перешкод на шляху до гностичної мети – оволодіння певними знаннями, умінями, навичками. Ефективність учбової діяльності залежить від мотивації.

Мотив (від фр. *motif* – спонукача причина) – психічне явище, що є спонукою до дії (В.І.Ковальов, Х.Хекхаузен та ін) [17]. Звичайно ж, мотив – це не будь-яка спонукка, що виникає в організмі людини, а лише внутрішньо усвідомлена спонукка, що відображає готовність людини до дії або вчинку. Таким чином, стимул спричиняє дію або вчинок не прямо, а опосередковано, через мотив: спонукою мотиву є стимул (предмет), а спонукою дії або вчинку – внутрішньо усвідомлена спонукка (мотив).

Під *мотивом учбової діяльності* традиційно розуміють сукупність факторів (зовнішніх і внутрішніх умов), що викликають і спрямовують прояви учбової активності: потреби, цілі, установки, інтереси тощо.

Учбова діяльність *полімотивована*, тому що процес навчання здійснюється для школярів не у особистісному вакуумі, а у складному переплетенні соціально обумовлених процесів і умов. Мотиви учбової активності школярів як свідомо здійснюваної діяльності є наслідком психологічної переробки дитиною тих впливів, які надходять від сім'ї, школи, громадських установ і зумовлюються усвідомлюваним чи недостатньо усвідомлюваним ставленням до них залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини (М.І.Алексєєва). Тому класифікація мотивів є одним із найскладніших і, в той же час, дискусійних питань педагогічної психології.

В цілому положення про те, що внутрішня мотивація учіння (пізнавальні інтереси, зацікавленість у навчанні) є найбільш успішною і призводить до найкращих результатів у психології є аксіоматичною. В 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.

Кінцеве ставлення людини до виконуваної діяльності відображують дві групи мотивів: *зовнішні* (мотиви-стимули) і *внутрішні* (Табл.3).

Таблиця 3.

Класифікація мотивів учіння

Внутрішні мотиви	Зовнішні мотиви
<i>Мотиви, пов'язані із процесом учбової діяльності</i>	<i>Мотиви, пов'язані із результатом учбової діяльності</i>
Види: Бажання дізнатися про щось нове (пізнавальний інтерес) Радість від подолання труднощів	Види: Мотиви самоосвіти Мотиви престижу та інші соціальні мотиви Мотиви уникнення неприємностей Ігрові мотиви

Хоча це ділення певною мірою є умовним, однак у першому випадку домінує орієнтація на досягнення певних результатів (зовнішня мотивація), а у другому – на сам процес (внутрішня мотивація). Наприклад, при вирішенні пізнавальних задач може домінувати мотивація престижності, успіху, самоствердження, а може – мотивація самої діяльності (пізнавальний інтерес).

У західній психології (зокрема у роботах Х.Хекхаузена) для розрізнення двох *видів мотивації* використовують спеціальні терміни:

- *екстринсивна мотивація* – обумовлена зовнішніми умовами і обставинами; мотиви визначаються не змістом діяльності, а опосередковано пов'язаними з нею факторами;
- *інтринсивна мотивація* – внутрішня із особистісним ставленням до самої діяльності; мотиви даної групи породжуються у самій діяльності і визначаються наявністю інтересу безпосередньо до її процесу і змісту.



Маркова Аеліта Капітоновна
(1934 р.н.) – знаний російський психолог, доктор психологічних наук, професор кафедри акмеології і професійної діяльності, академік Міжнародної Академії акмеологічних наук. Спеціаліст у галузі психології розвитку та педагогічної психології. Сфера наукових інтересів: психологія навчання та його мотивації, психологія навчання дорослих; закономірності вікового розвитку, психологія професіоналізму

А.К.Маркова серед мотивів учіння виділяє [10; 11; 12] дві групи:

1. **Пізнавальні мотиви**, пов'язані із змістом учбової діяльності і процесом її виконання, що у свою чергу поділяються на підгрупи:
 - широкі пізнавальні мотиви, які орієнтують школярів на оволодіння новими знаннями,
 - учбово-пізнавальні мотиви, які спрямовують школярів на засвоєння способів здобування знань (інтерес до самостійного набуття знань, до методів наукового пізнання, способів саморегуляції учіння, раціональної організації своєї учбової діяльності),
 - мотиви самоосвіти, що спрямовують школярів на самостійне вдосконалювання способів здобування знань.
2. **Соціальні мотиви**, пов'язані із різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми:
 - широкі соціальні мотиви, що визначають усвідомлення соціальної необхідності вчитися: прагнення отримувати знання, щоб бути корисним суспільству, бажання виконати свій обов'язок, розуміння необхідності вчитися і почуття відповідальності, бажання підготуватися до професійної діяльності,
 - вузькі соціальні мотиви (позиційні), що обумовлюють прагнення зайняти певну позицію (наприклад, лідерську), певне місце у стосунках із оточенням, отримати визнання, схвалення, самоствердитись,

- мотиви соціального співробітництва, що сприяють прагненню до усвідомлення ефективності співпраці із іншими, до самовиховання і самовдосконалення.

Аналізуючи характеристики мотивів, А.К.Маркова відзначає, що учбово-пізнавальні мотиви формуються у ході самої учбової діяльності, тому важливими є особливості її організації (Табл.4).

Таблиця 4.

Класифікація мотивів учіння (за А.К.Марковою)

Безпосередньо-спонукальні мотиви	Перспективно-спонукальні мотиви	Інтелектуально-спонукальні мотиви
<i>Засновані на емоційних проявах особистості</i>	<i>Засновані на розумінні значущості знань взагалі й учбового предмету зокрема</i>	<i>Засновані на отриманні задоволення від самого процесу пізнання</i>
Яскравість, новизна, привабливість особистості педагога, бажання отримати винагороду, схвалення, боязнь отримати негативну оцінку, небажання бути об'єктом обговорення у класі	Прикладний характер знань, пов'язування навчального предмету із майбутньою самостійною діяльністю, розвинене почуття обов'язку, відповідальності, очікування у перспективі отримання винагороди	Інтерес до знань, допитливість, прагнення розширити свій культурний рівень, захопленість самим процесом розв'язання навчально-пізнавальних задач

Водночас, на формування мотивації впливає й рівень успіхів в учінні, оскільки саме успіх є причиною позитивного ставлення людини (дитини) до навчання. У дослідженнях науковців (А.К.Маркова, М.І.Алексєєва) доведена також взаємозалежність між рівнем мотивації та результативністю учіння.

П.М.Якобсон у диференціації мотивів (Табл.5) послуговується емоційним забарвленням модальності мотивації.

Таблиця 5.

Класифікація мотивів учіння (за П.М.Якобсоном)

Мотивація негативного типу	Мотивація позитивного типу	Мотивація, закладена у самій учбовій діяльності
Пов'язана із мотивами, закладеними поза межами учбової діяльності	Пов'язана із мотивами, закладеними поза межами учбової діяльності	Безпосередньо пов'язана із метою учіння
Усвідомлення певних незручностей і неприємностей, якщо школяр не буде вчитися (докори батьків і вчителів, страх покарання)	Схвалення оточення, почуття обов'язку, шлях до особистого добробуту, кар'єра, бажання зайняти лідерську позицію у класі.	Розширення світогляду, набуття знань, задоволення допитливості, реалізація своїх здібностей, прояв інтелектуальної активності

Важливу роль у пізнавальній діяльності людини відіграє визначення суб'єктивної імовірності досягнення успіху при різних способах поведінки і діяльності. Цей прогноз робиться людиною із урахуванням наступних моментів (Є.П.Ільїн):

- своїх можливостей (наявності знань, умінь, навичок; рівня розвитку необхідних якостей; стану у даний момент),
- оцінки ситуації, в якій людина знаходиться (наявності засобів досягнення мети; поведінки значущих для діяльності інших людей; наявності необхідного часу).

Розрізняють два види мотиву досягнення: прагнення до успіху і прагнення уникати невдачі.



Прагнення до досягнення успіху за Ф.Хоппе або «мотив досягнення» за Д.Макклелландом – це стійке виявлення індивідом потреби досягати успіху у різних видах діяльності. Цінність успіху залежить від труднощів розв'язуваного завдання, передбачає вибір складних завдань.

Мотивація прагнення до успіху відповідає здатності переживати гордість і задоволення при досягненні успіху, прагненню бути успішним у різних галузях (тенденція до демонстрації успішності).

Для такої людини:

- привабливі ситуації змагання, досягнення;
- вона впевнена в успішному результаті ситуації досягнення;
- шукає інформацію для судження про свої успіхи;
- властива готовність брати на себе відповідальність;
- характерна більша наполегливість при прагненні до мети, завзятість при зіткненні з перешкодами, рішучість у невизначених ситуаціях;
- вона вибирає завдання середнього ступеня складності, маючи адекватний середній рівень домагань, який підвищується після успіху і знижується після невдачі;
- схильна до розумного ризику, одержує задоволення від виконання завдань.

Мотивація уникання невдач відповідає здатності переживати провину й приниження при неуспіху. При вираженому домінуванні цієї мотиваційної тенденції людина особливо не переживає щастя за досягнення, побудником цінності стає невдача (не бути гіршим за інших). Людина просто уникає успіхів. Така людина:

- шукає інформацію про можливості невдачі в ситуації досягнення;

- прагне вибирати або прості (де їм гарантовано 100% успіху), або занадто складні завдання (де невдача не сприймається як особистий неуспіх);
- схильна приписувати успіхи швидше зовнішнім факторам, ніж власним зусиллям або здібностям, проте невдачі приписує тільки собі;
- більш ефективно працює в умовах слабкої стимуляції.

В результаті безпосередня учбова активність значною мірою заміщається різного роду захисними механізмами, спрямованими на витіснення із структури діяльності фруструючого змісту: агресія, звинувачення, неконструктивна критика тощо.

Основними *факторами*, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до учбової діяльності, є такі:

- зміст учбового матеріалу (має викликати емоційний відгук, активізувати пізнавальні психічні процеси, спиратися на минулий досвід, стимулювати інтерес тощо);
- організація учбової діяльності (дотримання у структурі діяльності трьох етапів: мотиваційного, операційно-пізнавального та рефлексивно-оціночного; використання інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання тощо);
- колективні та інтерактивні форми учбової діяльності;
- оцінка учбової діяльності (переважно якісний аналіз досягнень школярів, виявляти причини недоліків);
- стиль педагогічної діяльності учителя.

У формуванні мотивів учіння значну роль відіграють словесні підкріплення, оцінки, що характеризують учбову діяльність особистості (Б.Г.Ананьєв).

Учіння є працею і має залишатися працею, але працею, сповненою думки, так, щоб самий інтерес учіння залежав від серйозної думки, а не від будь-яких прикрас, котрі не стосуються справи...

К.Д.Ушинський

Найбільший вплив на академічні успіхи учня здійснює пізнавальна потреба у поєднанні із високою потребою у досягненнях (самоповага, успіх, рівень домагань).

Причини негативного ставлення до учіння [цит. за 13, с.48]:

- учбовий матеріал не сприяє підтриманню допитливості, не відповідає рівню розумового розвитку учнів, рівню наявних знань;
- прийоми і методи роботи не сприяють виникненню пізнавальної активності та самостійності учнів;
- засоби спонукання не узгоджені із причинами негативного ставлення до учіння.

2.4. Операційний компонент учбової діяльності

На основі *традиційного уявлення про учбову діяльність* як спосіб пізнання узагальнена структура учбової діяльності представлена у науковому доробку І.О.Зимньої [4, с.256–257], яка серед компонентів називає такі :

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

Учбова ситуація є елементом цілісного освітнього процесу і включає у себе два основних компонента: учбову задачу і учбові дії, необхідні для її розв'язання.

Умови створення учбової ситуації (Ітельсон Л.Б.):

- пізнавальна потреба суб'єкта;
- наявність об'єктивних можливостей набути необхідних знань, умінь, навичок (носії необхідної інформації тощо);
- узгодження даного і необхідного;
- певні фізичні, інтелектуальні, операційні можливості розв'язання учбової задачі.



Ітельсон Лев Борисович
(1926–1974) – знаний психолог, доктор психологічних наук, професор. Засновник кафедри психології та лабораторії експериментальної психології у Володимирському педагогічному інституті.
Коло інтересів: теоретичні і філософські проблеми загальної психології, психології навчання, застосування математичних і кібернетичних методів у психології і педагогіці.

Створення учбової ситуації є передумова і форма подання учневі учбової задачі.

Характеристики учбової задачі:

- учбова задача визначається як певне учбове завдання, що має чітку мету і формулювання, які впливають на розв'язання задачі та її результат (І.О.Зимня). За О.М.Леонтьєвим, задача – це мета задана у певних умовах;
- мета і результат учбової задачі полягають у зміні самого суб'єкта, а не предметів, з якими виконуються дії (Д.Б.Ельконін);

- для досягнення певної учбової мети необхідно розв'язання системи задач;
- учбові задачі задаються у певних учбових ситуаціях і передбачають певні учбові дії – предметні, контрольні, допоміжні(технічні).

Згідно із твердженням А.К.Маркової, засвоєння учбової задачі відпрацьовується як розуміння школярами кінцевої мети і призначення учбового завдання.

Структура учбової задачі. Учбова задача – це системне утворення (О.Г.Балл, І.О.Зимня), у якому обов'язковими є два компоненти:

- предмет задачі у вихідному стані;
- модель предмету задачі, яку потрібно створити.

У трактуванні Л.М.Фрідмана будь-яка задача складається із таких компонентів:

- предметна галузь – клас фіксованих означених об'єктів, про які явно або неявно йдеться у задачі;
- відношення, які пов'язують ці об'єкти (постійні та змінні; відомі та невідомі);
- вимоги задачі – вказівки щодо мети розв'язання задачі; те, що необхідно з'ясувати при розв'язанні;
- оператор задачі – сукупність тих дій (операцій), які необхідно виконати щодо умов задачі, щоб її розв'язати (загальні правила, формули, теореми, загальні знання, на підставі яких будується система необхідних учбових дій) [цит. за 4, с.262].

Спосіб розв'язання учбової задачі – це будь-яка процедура, при виконанні якої може бути забезпечено вирішення даної задачі. При розв'язанні задачі одним способом метою учня є знаходження правильної відповіді. Розв'язуючи задачу кількома способами, учень повинен обрати найбільш економне рішення, що потребує актуалізації багатьох теоретичних знань (О.Г.Балл).

Модель розв'язання задачі включає всі частини способу дій: орієнтовну, виконавчу та контрольну частини (Е.І.Машбиць). Для вирішення задачі суб'єкт повинен володіти певною сукупністю засобів: матеріальних (інструменти, машини), матеріалізованих (тексти, схеми, формули), ідеальних (знання, які використовуються). Розв'язання задачі, виконання учбової діяльності можливе лише на основі опанування учбовими діями та операціями (виконавчий компонент учбової діяльності).

Уся моя геніальність у тому, що я можу більше,
ніж інші, висидіти за роботою...

І.Ньютон

Дія – це одиниця аналізу діяльності, що спрямовує на мету і відображає предмет потреби. *Операція* – спосіб виконання дії, прийом, що відповідає певним умовам реалізації діяльності.

Класифікація учбових дій

Учбові дії можуть розглядатися із різних позицій [4, с.275–279].

У відповідності із *типом психічної діяльності* виділяють:

- мислительні (логічні) дії, що передбачають здійснення таких операцій як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення тощо;
- перцептивні дії (упізнавання, ідентифікація тощо);
- мнемічні дії (запам'ятовування, структурування інформації, збереження, актуалізація тощо).

З позиції *суб'єкта діяльності* виділяють дії, що співвідносяться із певним етапом учбової діяльності і реалізують його:

- дія цілепокладання;
- програмування;
- планування;
- виконавчі дії (вербальні, невербальні, формалізовані, неформалізовані, предметні, допоміжні);
- дії контролю (самоконтролю);
- дії оцінки (самооцінки).

За *характером учбової діяльності* розрізняють

- *репродуктивні* дії, спрямовані на відтворення зразка, а також *стандартні* дії, орієнтовані на дотримання визначених вимог активності, її алгоритму і прийнятих способів виконання;
- *продуктивні*, творчі, здійснення яких потребує здібностей до проблематизації та пошуку нестандартних способів розв'язування задач за самостійно сформованими критеріями дії.

Означені учбові дії забезпечують успішне розв'язання учбових задач у контексті вивчення основ наук та самостійне виконання навчально-пізнавальних завдань. Основними елементами цієї системи визначаються такі логічні прийоми: [2, с.147]:

- визначення, або пояснювання понять;
- порівнювання й класифікація;
- аналіз та синтез;
- узагальнення і конкретизація, систематизація інформації; доведення і спростування тощо.

2.5. Контроль і самоконтроль у структурі учбової діяльності

Учбова діяльність не може бути повноцінно реалізованою за відсутності рефлексивно-оціночної складової, представлені діями контролю й оцінки, що розгортаються у формах самоконтролю і самооцінки. Це обумовлено тим, що будь-яка дія є довільною, регульованою лише за умови контролювання і оцінювання у структурі діяльності (І.О.Зимня).

Суб'єкт учіння може припускатися помилок у процесі виконання учбових дій: недостатньо докладно виявляє властивості предмета чи засобів дії, не бачить можливих впливів зі сторони навколишнього середовища, переоцінює власну фізичну силу, інтелектуальний потенціал, уважність, пам'ять тощо. Результатом цього є помилки виконання дії, продукт виявляється дефектним. Цим зумовлюється необхідність контролю у процесі учбової діяльності (Табл.6).

Призначення контрольної частини дії полягає у стабілізації її виконання у потрібному варіанті шляхом орієнтації у ситуації виконання і забезпечення необхідних актів корекції.

Таблиця 6.

Види контролю

Критерії	Види
За масштабом цілей навчання	<ul style="list-style-type: none"> • стратегічний • тактичний • оперативний
За етапом навчання	<ul style="list-style-type: none"> • початковий (відбірковий) • учбовий (проміжний) • підсумковий (заключний)
За часовою спрямованістю	<ul style="list-style-type: none"> • ретроспективний • випереджувальний • поточний
За частотою контролю	<ul style="list-style-type: none"> • разовий • періодичний • систематичний
За широтою контрольованої галузі	<ul style="list-style-type: none"> • локальний • вибірковий • суцільний
За організаційними формами навчання	<ul style="list-style-type: none"> • індивідуальний • груповий • фронтальний
За формою соціального опосередкування	<ul style="list-style-type: none"> • зовнішній (соціальний) • змішаний (взаємоконтроль) • внутрішній (самоконтроль)
За способами здійснення контролю	<ul style="list-style-type: none"> • письмовий • усний • стандартизований і не стандартизований • машинний • матричний тощо

Контроль за виконанням дії виконується механізмом зворотного зв'язку або зворотної аферентації (П.К.Анохін) у загальній структурі діяльності. Засобами контролю учбових дій виступають знання й зразки компонентів виконавських учбових дій.

Контроль передбачає три ланки [4, с.280], що утворюють структуру внутрішнього контролю суб'єкта діяльності за її реалізацією:

- модель, образ необхідного, бажаного результату дії;
- процес порівняння цього образу і реальної дії;
- прийняття рішення щодо продовження і корекції дії.

Учіння без роздумів марне, але і роздуми без учіння небезпечні Конфуцій (Vст. до н.е., Давній Китай)

Серед основних загальних операцій контрольних дій виділяються такі:

- порівнювання операцій виконавських дій, що реалізуються, та їхніх результатів із зразками якостей їхніх предметів;
- оцінка збігу реального ходу цих дій та їхніх результатів із заданими або нормативними параметрами;
- внесення корекцій відповідно до зразків у випадку їхнього розходження [2, с.152].

Учбова діяльність не може здійснюватися самостійно за відсутності її рефлексивно-оціночних складових, представлених діями контролю та оцінки, які функціонують як самооцінка і самоконтроль діяльності.

Самоконтроль

Самоконтроль – дія, що потребує одержання суб'єктом інформації про адекватність процедури, яку він виконує, і відповідність кінцевого результату ідеальному зразкові [2, с.151]. Такі дії виконуються із метою визначення готовності до переходу до наступної дії або до внесення необхідних коректив у роботу.

Процес самоконтролю будується таким чином:

- суб'єкт повинен одержати інформацію про характер виконуваних операцій, потім дослідити властивості одержаного продукту;
- суб'єкт зіставляє одержану інформацію з інформацією про нормативно дану процедуру, задані якості продукту й оцінює ступінь їхньої відповідності;
- на основі цієї оцінки приймається рішення про продовження діяльності або внесення корекцій [2, с.151-152].

За умов традиційного навчання самоконтроль учня формується стихійно шляхом нескінченних спроб і помилок за кінцевим результатом або як результат наслідування вчителя (*підсумковий самоконтроль*). Проте більш

продуктивними є такі види самоконтролю як *поопераційний* та *перспективний* самоконтроль, що потребують цілеспрямованого формування.

Поопераційний (поточний, покроковий) самоконтроль забезпечує корекцію діяльності й стеження за правильністю розгортання дій, їх послідовністю, усвідомлення зробленого і дій, які необхідно виконати.

Перспективний (плануючий) самоконтроль передбачає випереджувальне зіставлення учбових дій із власними можливостями ефективного їх виконання у розумовому плані, умовивідно [2, с.153].

Стадії прояву самоконтролю щодо засвоєння матеріалу (П.П.Блонський):

1. Відсутність будь-якого самоконтролю. Учень не засвоїв матеріал і не може, відповідно, нічого контролювати.
2. Стадія «повного самоконтролю», на якій учень перевіряє повноту репродукції засвоєного матеріалу і правильність репродукції.
3. Стадія вибіркового самоконтролю, при якому учень контролює, перевіряє лише головне за контрольними питаннями.
4. Відсутність видимого самоконтролю, контроль здійснюється на підставі попереднього досвіду, на основі певних деталей, ознак [цит. за 13, с.56].

Самооцінка

Самооцінка – це процес оцінювання особистістю власної діяльності на різних етапах її здійснення. Вона фіксує відповідність або невідповідність результатів засвоєння інформації учбовій ситуації.

Розрізняють два основні *види самооцінки* [2, с.154]:

- *ретроспективна* самооцінка - оцінка результатів своєї діяльності за критерієм «задовільно-незадовільно»;
- *прогностична* самооцінка – оцінка учнем своїх власних можливостей щодо спроможності впоратися із навчальним завданням, яке пропонується до виконання.

Важливим параметром самооцінки учбової діяльності є її адекватність. Формування адекватної самооцінки учнями своїх реальних і потенційних можливостей може бути досягнутим за такої організації навчання, коли самі учні долучаються до спільної учбово-оціночної діяльності (В.А.Якунін).

Така форма організації навчання складається із трьох умовних *етапів*, що відображують перехід від зовнішніх форм оцінювання до самооцінки (інтеріоризація дії оцінювання):

1. Провідна роль у оціночній діяльності зберігається за педагогом.
2. Залучення учнів до самостійної оціночної діяльності в умовах їх колективної учбової роботи. При цьому кожний із учнів приймає на себе контрольні-оціночні функції вчителя відносно своїх однокласників. Отже учнівська взаємооцінка виступає як первинна форма оцінного співробітництва і як форма первинного досвіду самостійного оцінювання.

3. Перехід до самостійного оцінювання власної учбової діяльності і поведінки. При цьому формування оцінки себе здійснюється у ретроспективному і прогностичному напрямках [цит. за 13, с.57 – 58].

Ефективними *прийомами психолого-педагогічної роботи* щодо формування адекватної самооцінки А.І.Липкіна вважає такі [цит. за 2, с.156]:

- самооцінювання власних робіт учнями перед перевіркою педагога й подальше обговорювання критеріїв оцінювання у випадку неспівпадіння результатів;
- взаємне рецензування дітьми робіт, виконаних у класі, із обов'язковим визначенням помилок і переваг рецензованої роботи;
- ситуації порівнювання досягнень учня із його ж попередніми досягненнями із відзначенням позитивних надбань тощо.

У мотиваційному плані самооцінка дозволяє учневі визначити рівень власного прогресу. Найбільш важливою функцією самооцінки є регулятивна: самооцінка може стати як стимулом розвитку учіння, так і загальмувати його.

2.6. Самостійна учбова діяльність



Уміння вчитися самостійно є інтегральною характеристикою особистості. У контексті діяльнісного підходу (Д.Б.Ельконін, І.О.Зимня) *самостійна учбова діяльність* – це організована самим школярем під впливом його пізнавальних мотивів робота у спеціально відведений час в умовах самоконтролю та опосередкованого системного впливу вчителя [4,с.332].

Розвиток самостійності у навчанні передбачає перехід від учбової діяльності школяра під контролем вчителя до такої діяльності, коли учень потребує лише самоконтролю для ефективного виконання учбових дій. Першими дидактично виправданими завданнями є передання учневі для самостійного виконання самооцінку, далі – самоконтроль, згодом – визначення способів і завдань навчальної роботи.

За психолого-педагогічною структурою самостійна робота учня складається із таких *елементів* [2, с.203]:

- завдання вчителя й спеціально відведений час для його виконання;
- виконання цього завдання без безпосередньої участі педагога;
- подолання учнем пізнавальних труднощів, розумового або фізичного напруження для виконання поставленого завдання.

Основними *детермінантами самостійної учбової діяльності* школяра можна вважати такі:

1. Здатність до саморегуляції (І.О.Зимня), спроможність до моделювання власної діяльності та адекватного її оцінювання.
2. Оволодіння повноцінною учбовою діяльністю у єдності всіх її компонентів:
 - усвідомлення внутрішньої мотиваційної основи самостійної учбової діяльності, власної пізнавальної потреби;
 - осмислення мети самостійної роботи – ближньої та віддаленої (наприклад, задоволення окремої пізнавальної потреби чи підвищення рівня інтелектуального розвитку), власного досвіду виконання самостійних учбових завдань; прийняття учбової задачі, надання їй особистісного смислу (І.О.Зимня);
 - усвідомлення індивідуальних особливостей своєї навчальної діяльності, визначення власних інтелектуальних, особистісних і фізичних можливостей;
 - розроблення плану самостійної роботи, добір адекватних дидактичних засобів і способів реалізації поставлених цілей;
 - визначення форм і часу самоконтролю.
3. Засвоєння загальних прийомів учбової роботи школярів (А.К.Маркова) – «навчитись вчитися»:
 - прийомів смислового опрацювання тексту (виділення загальних ідей, усвідомлення законів, правил, формул), складання опорних конспектів, схем тощо;
 - прийомів культури читання (динамічне читання великими синтагмами) та культури слухання, конспектування, роботи з книгою (анотації, реферування, рецензування) тощо;
 - прийомів запам'ятовування – структурування навчального матеріалу, використання прийомів мнемотехніки;
 - прийомів зосереджування уваги, що спираються на використання різних видів самоконтролю (поетапну перевірку роботи, визначення порядку перевірки тощо);
 - прийомів пошуку додаткової інформації: робота зі словниками, довідниками тощо;
 - прийомів раціональної організації часу, розумного розмежування праці та відпочинку, усвідомлення загальних правил гігієни праці (режим і порядок на робочому місці, освітлення тощо) [цит. за 2, с.207 – 209].

Ю.М.Кулюткін розумову самостійність визначає як важливу якість особистості, що характеризує здатність здійснювати самоуправління своєю діяльністю і є основою творчої спрямованості людини, продуктивності її діяльності. Розумова самостійність виявляється у здатності школяра ставити перед собою цілі діяльності, визначати задачі, вибирати засоби та способи їх розв'язання. Самостійність обумовлює також і спроможність людини

планувати, організувати, регулювати свою діяльність, визначає здатність до самоконтролю та самооцінки.

Швидке накопичення знань, набутих при занадто малій самостійній участі, не дуже плідне. Ученість також може родити лише листя, не даючи плодів.

Ліхтенберг Георг Крістоф
(XVIII ст., Німеччина)

Можна умовно виділити *три рівні розумової самостійності* (за складністю навчальних задач, які розв'язують учні):

- учні вміють самостійно розв'язувати типові задачі, що потребують простого відтворення засвоєних на уроці способів використання знань;
- учні виявляють здатність самостійно розв'язувати нестандартні задачі, самостійно відшукувати способи дій, встановлювати міжпредметні зв'язки, узагальнювати, класифікувати, доводити тощо;
- учні здатні самостійно розв'язувати творчі задачі, у творчих пошуках спроможні до перенесення знань, умінь та навичок.

Отже, самостійна робота є цілеспрямованою, внутрішньо мотивованою, структурованою самим суб'єктом у сукупності виконуваних ним дій і корекції за процесом і результатом діяльності [4, с.335]. Її виконання потребує досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, приносить учневі задоволення як процес самовдосконалювання і самопізнання.

2.7. Змістовний компонент учбової діяльності. Формування і розвиток навичок

Як предмет і продукт діяльності учіння *досвід людини* – це **знання** про сутнісні характеристики об'єктів дійсності, а також дії та операції перетворення їх при розв'язанні практичних і пізнавальних задач: *вміння* – способи використання й здобування знань у практиці індивідуальної діяльності та *навички* – автоматизовані прийоми виконання дій [3; 8; 18].

Основним змістом навчання є опанування системою знань у поєднанні із опануванням відповідними навичками.

Знання людини можуть існувати в індивідуальній свідомості на рівні

- *уявлення*, в якому відображено лише зовнішні наочні ознаки предметів;
- *понять*, у яких зафіксовано суттєві ознаки явищ.

Знання про явища дійсності та про способи дії з ними можна охарактеризувати з позиції його змістовних і формальних характеристик:

- до *змістовних характеристик* знань належать їхня повнота, диференційованість, узагальненість, характер взаємовідносин (підлеглий або координаційний, субпідлеглий) компонентів знання та порядок здійснення;
- *формальні характеристики* знань змінюють себе по мірі інтеріоризації: матеріальна (матеріалізована) форма, що проявляється у предметах дійсності як певних носіях інформації, вербальна форма, що є символічно означеною словом, та розумова форма.

Виділяють такі *стадії процесу засвоєння знань*:

- первинне ознайомлення із матеріалом або сприйняття його у широкому розумінні слова із урахуванням його структурованості, логічності й доступності;
- осмислення матеріалу, включення його у нові смислові зв'язки й переосмислення (особливо корисними щодо цього є самостійне відтворювання матеріалу, оскільки, формулюючи власну думку, людина формує її);
- закріплення матеріалу, в процесі якого із необхідністю відбувається перевірка й самоконтроль адекватного усвідомлення, виявляються місця, що потребують додаткового усвідомлення;
- опанування матеріалом, що передбачає можливість оперування ним у різних умовах, застосовуючи його на практиці для розв'язання задач [2, с.168–169].

Формування і розвиток навичок у процесі учіння

Навички відіграють значну роль у житті людини, оскільки стабілізують розвиток знань, умінь та здібностей.

На початку засвоєння певної дії людина має довільно визначати і контролювати як саму дію, спрямовану на досягнення мети, так і окремі операції, рухи, за посередництвом яких дана дія виконується. У результаті повторного вирішення задачі людина набуває можливості виконувати дію як єдиний цілеспрямований акт, що не потребує постійного свідомого контролю за реалізацією окремих операцій. Під *навичкою* традиційно розуміють дію, автоматизовану у результаті чисельних повторень. Навичка характеризується відсутністю спрямованого контролю свідомості, оптимальним часом виконання, якістю (І.О.Зимня).

Навички не лише використовуються, але й формуються у процесі діяльності. Діяльнісна сторона розвитку навички представлена зокрема у концепції Л.Б.Ітельсона (Табл.7) [цит. за 13, с.62–63].

Фактори формування навичок (І.О.Зимня):

- правильний розподіл вправ у часі;
- розуміння, осмислення учнями принципу, основного плану виконання дії;

- знання результатів виконаної дії;
- вплив раніше засвоєних знань і вироблених навичок на даний момент на учіння;
- раціональне співвіднесення репродуктивності і продуктивності.

Умови успішного формування навичок:

- цілеспрямованість;
- внутрішня мотивованість і зовнішня інструкція, що створюють установку;
- правильний розподіл вправ під час навчання;
- включення тренованого уміння до значущої учбової ситуації;
- необхідність постійних для учня знань про результати виконання дії;
- розуміння учнем загального принципу, схеми дії, до якого включено дію, що тренується;
- врахування впливу перенесення і інтерференції раніше вироблених навичок.

Таблиця 7

Розвиток навички (Л.Б.Ітельсон)

Етап розвитку навички	Характер навички	Мета навички	Особливості виконання дії
Ознайомчий	Осмилення дій та їх уявлення	Ознайомлення із прийомами виконання дій	Чітке розуміння мети, але непевне – способів її досягнення Грубі помилки при реалізації дії
Підготовчий (аналітичний)	Свідоме, але невміле виконання	Оволодіння окремими елементами дії; аналіз способів їх виконання	Чітке розуміння способів виконання дії, але неточне і нестійке її виконання Багато зайвих рухів, напружена увага Зосередженість на власних діях; поганий контроль
Стандартизуючий (синтетичний)	Автоматизація елементів дії	Узгодження і поєднання елементарних рухів у єдину дію	Підвищення якості рухів, їх об'єднання, усунення зайвих, перенесення уваги на результат Покращення контролю, перехід до м'язового контролю
Варіативний (ситуативний)	Пластичне пристосування до ситуації (уніфікація)	Оволодіння довільною регуляцією характеру дії	Гнучке доцільне виконання дій Контроль на основі спеціальних сенсорних синтезів Інтелектуальні синтези (інтуїція)

В якості *об'єктивних показників сформованої навички* у педагогічній психології [13, с.64] називають такі *зовнішні критерії*:

- правильність і якісність навичок оформлення (відсутність помилок);
- швидкість виконання окремих операцій або їх послідовності.

До *внутрішніх критеріїв* відносять такі:

- відсутність спрямованості свідомості на форму виконання дії;
- відсутність напруження і швидкої втомлюваності;
- випадіння проміжних операцій (редуцированість дій).

Дія, закріплена у навичках, моделюється людиною на засадах усвідомлення методу дії, на розумінні принципу операцій.

Навички формуються і розвиваються у процесі діяльності з тим, щоб долучитися до неї на засадах підпорядкованого компоненту.

Питання для дискусії

1. Одна із заслуг біхевіоризму полягає у тому, що представники цього напрямку вперше звернулися до аналізу реальної практичної діяльності, поведінки. Однак аналіз поведінки і, зокрема, учіння вони проводили за схемою S – R. Чи можна сказати, що біхевіористи реалізують діяльнісний підхід до учіння?
2. Чи буде учень вчитися, якщо у нього відсутня пізнавальна потреба? Чим буде для нього у цьому випадку учіння? Чи може у таких умовах відбутися засвоєння знань?
3. Чи відрізняється, на вашу думку, зміст понять «засвоєння» та «учіння»? Доведіть свою думку.
4. Східна мудрість говорить: «Хотіти – значить могли». Проаналізуйте дану приказку у контенті розгортання учбової діяльності.
5. Які види учбових дій виділяються у структурі учбової діяльності? Проілюструйте відповідь прикладом вашої профільної дисципліни.
6. Чим відрізняється співробітництво учнів від співробітництва із вчителем? Чи потрібна, на вашу думку, співпраця із однолітками при виконанні учбової діяльності? Чому? Доведіть свою думку.
7. Які із внутрішніх детермінант успішної учбової діяльності є, на ваш погляд, найбільш важливими? Чому?

Література до VI розділу

1. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Каравела, 2007 – 418 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч.посібник / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.

3. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова / под ред. М. В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя – Ростов на Дону : «Феникс», 1997. – 480 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Ильясов И. И. Структура процесса учения / Ислам Имранович Ильясов – Москва : МГУ, 1986. – 199 с.
7. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк – Київ : Рад. школа, 1989. – 608 с.
9. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / Вадим Андреевич Крутецкий – Москва : Просвещение, 1972. – 520 с.
10. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / Аэлита Капитоновна Маркова – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.
11. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Маркова А. К., А. Б. Орлов, Л. М. Фридман – Москва : Педагогика, 1983. – 63 с.
12. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / Маркова А. К., Т. А. Матис, А. Б. Орлов – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.
13. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб. пособие для вузов / О. В. Нестерова. – Москва : Айрис-пресс, 2006. – 112 с. – (Высшее образование).
14. Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. пед. ін-тів / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – Київ : Вища школа, 1991. – 184 с.
15. Педагогическая психология : Хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 412 с.: ил. – (Серия «Хрестоматия»).
16. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : Навчально-методичний посібник / Валерій Миколайович Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
17. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
18. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник / Мирослав Васильович Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 481 с.: ед. – (Серія Альма матер).
19. Сарычев С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 224 с.: ил. – (Серия «Краткий курс»).
20. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник / В. А. Семиченко. – Київ : Вища школа, 2004. – 335 с.

- 21.Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Нина Федоровна Талызина – Москва : Академия, 1998. – 288 с.
- 22.Цетлин В. С. Предупреждение неуспеваемости учащихся / Валентина Самуиловна Цетлин – Москва : Знание, 1989. – 77 с.

Базові поняття

Дія контролю (самоконтролю) (*control action (self-control)*) – система засобів управління та самоуправління учінням, що здійснюється на основі зворотного зв'язку вчителя (контроль) або з допомогою рефлексивного ставлення учня до своїх дій (самоконтроль).

Засвоєння (*mastering*) – результат навчальної діяльності; процес інтелектуальної діяльності людини, що включає всі пізнавальні процеси, що забезпечують прийняття, смислове опрацювання, збереження і відтворення прийнятого матеріалу.

Мотив навчання (*motive of activities*) – внутрішня спонукальна сила, яка забезпечує залучення особистості до пізнавальної діяльності, стимулює її розумову активність.

Мотивація учбової діяльності (*motives of training activities*) – фактори, що обумовлюють прояв учбової активності (потреби, цілі, установки, інтереси тощо).

Розумові операції (*mental operations*) – дії з предметами, зафіксованими в образах, уявленнях і поняттях про них.

Самостійна учбова діяльність (*independent educational activity*) – організована самим учнем під впливом його пізнавальних мотивів активна діяльність, спрямована на виконання певної дидактичної мети в умовах самоконтролю та опосередкованого системного впливу вчителя.

Учбові дії (*educational action*) – система практичних або розумових ій, спрямованих на досягнення цілей, які поставлено в учбових задачах; розрізняють учбові дії виконавчого характеру, дії планування, контролю та самоконтролю, оцінки та самооцінки, репродуктивні та продуктивні дії.

Учбова діяльність (*educational activity*) – специфічна самостійна діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвиток у процесі розв'язання учбових задач, поставлених вчителем, і за посередництвом учбових дій.

Учбова задача (*educational task*) – учбове завдання, метою якого є оволодіння учнями новими знаннями, уміннями, формами поведінки, яке має чітку мету і формулювання, які впливають на розв'язання задачі та її результат.

Учбова ситуація (*educational situation*) – елемент цілісного освітнього процесу, який включає у себе учбову задачу і учбові дії, необхідні для її розв'язання.

III. ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ

3.1. Загальна характеристика процесу навчання



І.О.Зимня визначає термін «навчання» як процес цілеспрямованого послідовного передання (трансляції) суспільно-історичного, соціокультурного досвіду іншій людині (людям) у спеціально організованих умовах сім'ї, школи, ВНЗ, суспільства [8, с.118].

Суттєві **ознаки** процесу навчання (С.П.Баранов):

- навчання – це спеціально організована пізнавальна діяльність;
- навчання забезпечує прискорення пізнання в індивідуальному розвитку;
- навчання – це засвоєння закономірностей, зафіксованих у досвіді людства.

Навчання як процес включає у себе **дві частини**:

- **викладання**, в ході якого здійснюється передання (трансляція) системи знань, умінь, досвіду діяльності;
- **учіння** як засвоєння досвіду через його сприймання, осмислення, перетворення і використання.

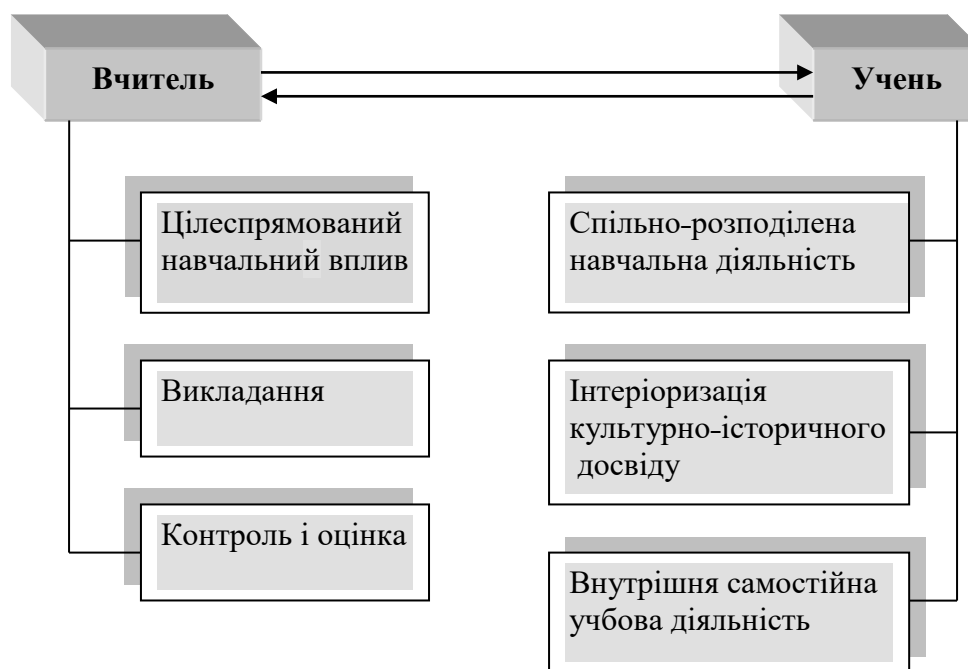


Рис. 5 – Схеми організації навчального процесу

Продуктивне засвоєння учнями навчального матеріалу потребує реалізації таких етапів: мотиваційного, операційно-пізнавального та рефлексивно-оцінювального (М.С.Фрідман), організацію яких має здійснити вчитель (викладач).

Організація навчання передбачає, що педагог здійснює:

- визначення цілей навчальної діяльності та створення навчальної проблемної ситуації, у межах якої вирішення проблеми потребує засвоєння нових знань;
- формулювання основного навчального завдання із урахуванням потреб і пізнавальних інтересів учнів щодо оволодіння матеріалом, який вивчається;
- визначення змісту матеріалу, який підлягає засвоєнню учнями;
- організація учбово-пізнавальної діяльності щодо оволодіння матеріалом, який вивчається;
- надання учбовій діяльності школярів емоційно-позитивного характеру;
- регулювання і контроль учбової діяльності школярів;
- спонукання учнів до самооцінки й самоконтролю власних можливостей у процесі навчальної діяльності;
- оцінювання результатів діяльності учнів.

Паралельно учні здійснюють навчально-пізнавальну діяльність, що передбачає:

- усвідомлення цілей і задач навчання;
- розвиток і поглиблення потреб, мотивів учбово-пізнавальної активності;
- осмислення теми нового матеріалу і основних питань, що підлягають засвоєнню;
- сприймання, осмислення і запам'ятовування учбового матеріалу;
- застосування знань на практиці і наступне повторення;
- прояв емоційного ставлення (бажано – задоволення) і вольових зусиль в учбово-пізнавальній діяльності;
- самоконтроль і здійснення коректив у структурі учбово-пізнавальної діяльності;
- самооцінка результатів власної учбово-пізнавальної діяльності.

3.2. Проблема психічного розвитку у процесі навчання. Зона ближнього розвитку

Аналіз категорії навчання буде неповним без усвідомлення її взаємозалежності щодо категорії розвитку. В історії психологічної науки існували різні *підходи* до вирішення даного питання, які можна об'єднати у 4 групи:

- розвиток і навчання – незалежні процеси, навчання не впливає на розвиток, що усвідомлюється як розгортання програми спадковості

(біологічної або соціогенетичної), а лише демонструє результати останнього (А.Біне, В.Прейер та ін.);

- навчання (научіння) і є розвиток, ці категорії синонімічні і розуміються або як процес творення асоціацій і навичок, або напрацювання відповідних реакцій, або утворення умовно-рефлекторних зв'язків (представники школи біхевіоризму);
- навчання надбудовується над розвитком по мірі того, як дозрівання забезпечує готовність до нього, воно – зовнішня умова розвитку (В.Штерн, Ж.Піаже та ін.);
- навчання йде попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи у ньому новоутворення. Навчання як процес передання дитині соціокультурного досвіду випереджає її розвиток, стимулює цей процес, створюючи перспективний план розвитку, при цьому спираючись на актуальний рівень розвитку дитини (Л.С.Виготський та ін.).

Остання теорія є найбільш аргументованою і доведеною у сучасній педагогічній психології. Предмети і способи їх використання не можуть бути відкриті дитиною без співпраці із дорослими. Визначальну сторону розвитку дитини у процесі навчання складає засвоєння знань і способів діяльності. Дослідження вітчизняних психологів Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова довели, що навчання може помітно розширити можливості пізнавальної діяльності. Змінюючи змістовну сутність навчання, можна оптимізувати розвиток дитини.

Учіння Л.С.Виготського про зону ближнього розвитку

Л.С.Виготський сформулював положення про два *рівня розумового розвитку* дитини:

1. Рівень актуального розвитку, у межах якого дитина самостійно (без допомоги дорослого) користується засвоєними знаннями, уміннями та навичками для розв'язання практичних задач;
2. Рівень ближнього розвитку, у межах якого носієм досвіду є дорослий, спільно з яким дитина вчиться розв'язувати поставлені задачі.

Показники рівня актуального розвитку:

1) Навченість:

- знання школяра;
- оперування окремими ізольованими учбовими діями, уміннями, навичками.

2) Розвиненість (розумові здібності):

- володіння цілісною діяльністю у єдності її компонентів (учбовою, мислительною, мнемічною);
- наявність сформованої учбової діяльності (самостійне визначення задач у навчанні, побудова узагальнених орієнтирів у

діяльності, варіативність у діяльності, реалістична самооцінка у діяльності);

- характеристики розумового розвитку (здатність до інтеріоризації, абстрактне мислення, внутрішній план дій, володіння операціями мислення (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування тощо), діалектичне мислення, оптимальні якості розуму тощо).

3) Вихованість:

- моральні знання і переконання школяра, мотиви, цілі, емоції в учінні;
- моральні вчинки у поведінці і у навчанні;
- узгодженість знань, переконань і поведінки.

Показники зони ближнього розвитку:

1) Научуваність:

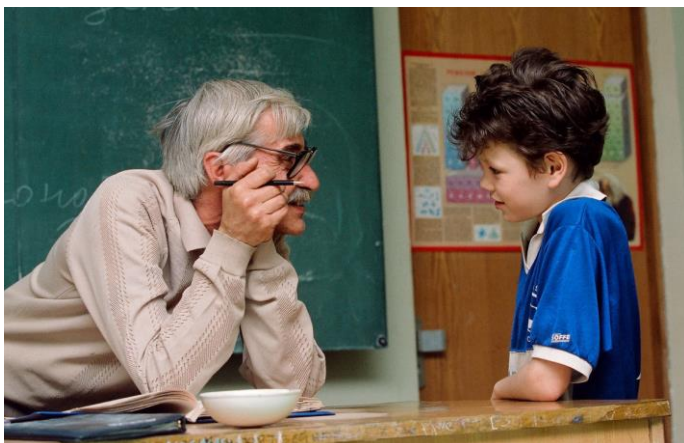
- здатність до засвоєння знань, сприйнятливність до допомоги інших;
- активність орієнтування у нових умовах;
- перенесення досвіду у нові умови;
- переключення з одного способу учбової роботи на інший;
- швидкість утворення нових понять і способів дії;
- темп, працездатність, витривалість.

2) Розвиненість (розумові здібності):

- відгук на спонукання до подальшого розумового розвитку, що походить зовні;
- переключення з одного плану мислення на інший.

3) Вихованість:

- відгук на спонукання до розвитку особистості, що походять зовні;
- активність орієнтування у нових соціальних умовах;
- перенесення і гнучкість способів поведінки у нових умовах (Н.Г.Молодцова).



Навчання має орієнтуватися на зону ближнього розвитку, тобто дещо перевищувати наявні можливості школярів. Згідно із концепцією Л.С.Виготського, навчати дитину тому, чому вона не здатна навчитися, так же марно, як і навчати її тому, що вона вміє уже самостійно робити.

Основою навчання має стати активна участь самих школярів у процесі набуття знань, поступове формування у співпраці із дорослими здатності самостійно набувати знання.

3.3. Класифікація видів навчання Традиційне та інноваційне навчання

Для систематизації сучасних психологічних теорій навчання використовується рід загальних критеріїв. Зокрема І.О.Зимня пропонує таку класифікацію видів навчання [8, с.80 – 96]:

I. За **безпосередністю (опосередкованістю) взаємодії** педагога і учня:

1. Контактне навчання (всі традиційні напрямки навчання).
2. Дистанційне навчання.

II. За **усвідомленістю (інтуїтивністю) навчального процесу**:

1. Інтуїтивне освоєння досвіду (наприклад, вивчення рідної мови); сугестопедичний напрям, що базується на методах занурювання у ситуацію навчання і використання механізмів як активної, так і периферійної зон свідомості (теорія сугестопедичного навчання Г.К.Лозанова, метод активізації резервних можливостей особистості О.Китайгородської та ін.);
2. Теорії, що ґрунтуються на принципі свідомості. Залежно від того, що є об'єктом усвідомлення, розрізняють:
 - теорію традиційного навчання (учень усвідомлює тільки правила й засоби дій) – Н.Ф.Тализіна;
 - теорію цілеспрямованого формування розумових дій (усвідомлення самих дій, підпорядкованих правилам) – П.Я.Гальперін;
 - теорію програмованого й алгоритмізованого навчання (усвідомлення програми, алгоритму дій) – Н.Ф.Тализіна, Л.Н.Ланда;
 - теорію проблемного навчання (усвідомлення проблеми або задачі, для розв'язання якої необхідне освоєння певних способів, прийомів і засобів) – В.Оконь, О.М.Матюшкін та ін.

III. За **наявністю управління освітнім процесом**:

1. Традиційне навчання, що не базується на управлінні;
2. Навчання, що визначає управління основним психологічним механізмом засвоєння навчального матеріалу (теорія поетапного формування розумових дій, програмоване, алгоритмізоване навчання)

IV. За критерієм **взаємозв'язку освіти і культури**:

1. Навчання, яке побудоване на дисциплінарно-предметному принципі (традиційний спосіб організації змісту навчання);
2. Навчання, що передбачає проєкцію образу культури в освіту й формування в учнів проєктного способу взаємодії зі світом.

V. За критерієм **зв'язку навчання із майбутньою професійною діяльністю** :

1. Традиційне навчання позаконтекстного типу;
2. Контекстне, знаково-контекстне навчання (А.А.Вербицький).

VI. За *способом організації навчання*:

1. Навчання із використанням активних форм і методів (проблемних ситуацій, дискусій, ділових та імітаційних ігор) – проблемне сугестопедичне, знаково-контекстне навчання;
2. Традиційне навчання – пояснювально-репродуктивне.

Характеристики традиційного навчання

Традиційно навчання розглядають як цілеспрямований процес формування знань, умінь і навичок шляхом осмислення і запам'ятовування навчального матеріалу. В основі традиційного навчання лежить асоціативно-рефлекторна теорія учіння, згідно з якою психіка людини здатна сприймати, зберігати і відтворювати зв'язки між окремими подіями життя, які чимось подібні або відрізняються.

У нас є проблема – дорослі знаходяться у центрі уваги цивілізації. Якщо влада перенесе свій погляд на дітей, на душу дитини, ми зможемо створити мирний світ.

Освіта – зброя миру

Марія Монтессорі

Традиційне навчання є реалізацією пояснювально-ілюстративного (догматичного) способу передання інформації від вчителя до учня. При цьому вчитель користується такими методами як повідомлення, роз'яснення, показ (ілюстрація, демонстрація) і викладання. Відповідно, дії учіння зводяться до наслідування, дослівного й смислового відтворення й повторення, тренування й вправляння при виконанні дій за готовими зразками та правилами [2, с.67].

В якості основних принципів організації традиційної моделі навчання у дидактиці розглядають природовідповідність змісту навчання, обґрунтованості навчальної інформації та принцип ґрунтовності процесу навчання (Я.А.Коменський).

Характерні особливості традиційного навчання:

- за безпосередністю взаємодії суб'єктів навчання – це *контактне* навчання, засноване на суб'єкт – об'єктних стосунках, де учень – *пасивний об'єкт* навчального впливу учителя (суб'єкта), який діє у межах навчальної програми;
- за способом організації навчання – це *пояснювально-репродуктивне*, що використовує методи трансляції готових знань, навчання за зразком, орієнтоване на репродуктивне відтворення. Засвоєння навчального матеріалу відбувається переважно за рахунок механічного запам'ятовування;
- за принципом усвідомленості – це *свідоме* навчання. Свідомість спрямована на сам предмет засвоєння – знання, а не на способи їх отримання;

- орієнтація навчання на середнього учня, що спричиняє труднощі засвоєння навчальної програми як невстигаючих, так і обдарованих учнів [16, с.22].

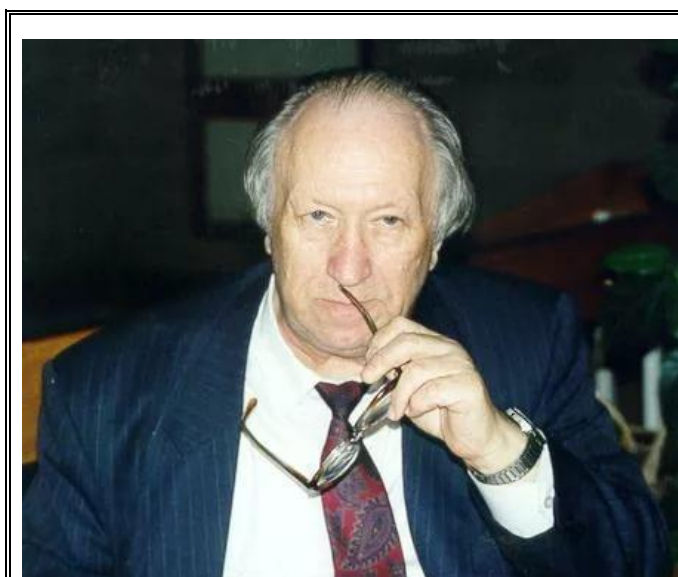
Таблиця 8.

Переваги і недоліки традиційного навчання

Переваги	Недоліки
1) Дозволяє оперативну у концентрованому вигляді озброїти значну кількість учнів знаннями основ наук і зразками способів діяльності. 2) Забезпечує міцність засвоєння знань і швидке формування практичних умінь та навичок. 3) Безпосереднє управління процесом засвоєння знань і навичок забезпечує можливість швидкої корекції осмислення, перешкоджає появи прогалин у знаннях. 4) Колективний характер засвоєння дозволяє виявити типові помилки і орієнтує на їх уникнення	1) Орієнтоване більше на пам'ять, ніж на мислення. 2) Мало сприяє розвитку творчості, самостійності пізнавальної активності. 3) Недостатньо враховуються індивідуальні особливості сприйняття інформації 4) Проблеми стимулювання соціальних і специфічно пізнавальних мотивів навчання школярів. 5) Переважає суб'єкт-об'єктний стиль стосунків між викладачами і учнями

Теорія змістовного узагальнення В.В.Давидова

Теорія змістовного узагальнення – спосіб організації діяльності учнів, заснований на засвоєнні досвіду шляхом формування теоретичних понять і специфічних способів дій узагальненого характеру, що передбачають узагальнення істотних ознак предметів та явищ, відображення внутрішніх зв'язків між предметами.



Давидов Василь Васильович (1930 –1998) – російський психолог, доктор психологічних наук, професор, академік АПН СРСР; фахівець у галузі вікової та педагогічної психології. Автор робіт із теорії навчальної діяльності. Експериментально обґрунтував вимоги до відбору змісту початкової освіти.
Основні праці: Види узагальнення у навчанні (1972); Проблеми розвивального навчання: досвід теоретичного та експериментального психологічного дослідження (1986) та ін.

Основним концептом даної теорії є *теоретичне мислення*.

Мислення – вища форма активного відображення об'єктивної реальності, що полягає у цілеспрямованому, опосередкованому і узагальненому відображенні суб'єктом суттєвих зв'язків і відношень дійсності

К.К.Платонов

Теоретичне мислення характеризує спрямованість мисленнєвого акту на абстрактне узагальнення, пошук закономірностей, формування теорії, визначення загальних ознак об'єктивності, певних висновків і результатів дослідження, універсальності положень і формулювань.

Стадії введення нового поняття (узагальнення змісту):

- ознайомлення із запропонованою вчителем учбовою ситуацією, задачею (математичною, лінгвістичною тощо) та орієнтування у ній;
- оволодіння зразком такого перетворення матеріалу, що виявляє найбільш суттєві відношення між елементами і забезпечує вирішення задачі;
- означені відношення фіксуються у формі предметної або знакової (символічної) моделі, що дозволяє абстрагуватися від конкретних умов задачі;
- виявляються ті властивості, завдяки яким можна виявити умови і способи рішення задачі.

Учні мають засвоїти *систему* теоретичних понять та узагальнених способів розв'язання задач певного типу.

Психологічна сутність проблемного навчання

Проблемне навчання – спосіб організації діяльності учнів, заснований на отриманні нових знань шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем, проблемних задач у спеціально створених для цього проблемних ситуаціях (В.Оконь, М.М.Махмутов, О.М.Матюшкін, Т.В.Кудрявцев, І.Я.Лернер та ін.).

Проблемна ситуація (від грец. *problêma* – задача) – різновид психологічної ситуації виконання практичного або теоретичного завдання, у якій раніше засвоєних знань виявляється недостатньо і виникає суб'єктивна потреба у нових знаннях

Основою проблемного навчання є *феномен проблемності*, що розглядається О.М.Матюшкіним [15] як фактор психічного розвитку людини, котрий забезпечує породження пізнавальної мотивації, творчої дослідницької активності, розвиток здібностей особистості.



Матюшкін Олексій Михайлович

(1927–2004) – російський психолог, доктор психологічних наук, професор, академік РАО; фахівець у галузі загальної та педагогічної психології. Спеціаліст у галузі мислення і проблемного навчання. Дисертація доктора психологічних наук із теми «Проблемні ситуації у мисленні та навчанні» (1974).

На засадах дослідження творчого мислення розробив психологічне обґрунтування принципів проблемності у навчанні, запропонував класифікацію проблемних ситуацій, означив співвідношення проблемних і не проблемних форм навчання

Проблемне навчання (в історії педагогіки – сократичний метод навчання, евристичне навчання, дослідницьке навчання тощо) забезпечує можливість творчої участі учнів у процесі засвоєння нових знань, формування творчого мислення і пізнавальних інтересів особистості [20, с.284].

У контексті проблемного навчання перед учнем постає проблема (питання, пізнавальна задача) і він за безпосередньої участі вчителя (або самостійно) досліджує шляхи і способи її вирішення («відкриває» правила, закони, формули). Учень у даному контексті є не лише об'єктом педагогічного впливу, але й суб'єктом пізнавальної діяльності.

Проблемне навчання засноване на аналітико-синтетичній діяльності учня, що реалізується у міркуваннях, роздумах (дослідницький тип навчання). Центральною ланкою розгортання проблемного навчання є імітація реального творчого процесу, моделювання його сутнісного компонента, що містить створення проблемної ситуації і управління пошуком рішень поставленої проблеми.

Етапи проблемного навчання:

- 1) усвідомлення учнями загальної проблемної ситуації (етап «закритого» розв'язування проблеми, учень зосереджений лише на власному досвіді);
- 2) формулювання проблеми на основі аналізу ситуації (умов завдання), що передбачає розширення сфери пошуку нових способів розв'язування задач;
- 3) вирішення проблеми, що передбачає висунення, зміни і перевірку гіпотез щодо шляхів розв'язання проблемної ситуації із урахуванням нової інформації;
- 4) перевірка правильності отриманого рішення.

Даний алгоритм розгортання проблемного навчання принципово не відрізняється від логіки пошуково-дослідницької діяльності науковця. Разом

з тим педагог не повинен переобтяжувати інтелектуальний потенціал учнів, а лише імітувати педагогічні умови їх творчої діяльності.

Проблемна ситуація для людини виникає, якщо

- існує пізнавальна потреба та інтелектуальні можливості розв'язати задачу;
- наявні труднощі, суперечності між старим і новим, відомим і невідомим, умовами і вимогами.



Прийоми створення проблемної ситуації:

- пряме означення проблеми шляхом постановки гострих нерозв'язаних питань;
- аналіз протилежних поглядів науковців на певне проблемне питання, що спонукає учнів до критичного мислення і формування власного бачення можливостей вирішення проблеми

Типи проблемних ситуацій (Т.В.Кудрявцев):

- ситуація невідповідності між наявними знаннями учнів і новими вимогами;
- ситуація вибору із наявних знань єдино необхідних для вирішення конкретної проблемної задачі;
- ситуація використання наявних знань у нових умовах;
- ситуація суперечності між можливостями теоретичного обґрунтування і практичного застосування [цит. за 16, с.25].

Проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні учнями певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем

В.Оконь

Згідно із І.Я.Лернером проблемне навчання може мати різні *дидактичні рівні*:

- проблемне викладання (повідомлення), що передбачає формулювання проблемної задачі, яка, після виникнення проблемної ситуації перед учнями, розв'язується вчителем;
- частково-пошуковий (евристичний) рівень, що характеризується самостійним розв'язанням поставленої вчителем проблемної задачі учнями під керівництвом вчителя;

- дослідницький рівень, що визначається самостійним пошуком учнями проблеми та її розв'язанням. Вчитель спрямовує дії учнів та контролює їх.

Проблемне навчання дозволяє досягнути двох цілей:

- сформувати у школярів необхідну систему знань, умінь, навичок;
- досягти високого рівня розвитку школярів, розвитку здібностей до самонавчання, самоосвіти.

Проблемне навчання може бути різного рівня труднощів для учнів залежно від підготовленості навчальної аудиторії самостійно здійснювати певні дії, характерні для різних етапів розв'язування проблеми.

На основі поділу дій учителя й учнів при організації проблемного навчання *Вадим Андрійович Крутецький* запропонував критерії виявлення рівнів проблемності навчання (Табл. 9.) [14].

Таблиця 9.

Рівні проблемності навчання

Рівень проблемності	Дії вчителя	Дії учня
0 (традиційне навчання)	Визначення проблеми, формулювання її, вирішення проблеми, перевірка правильності рішення	Запам'ятовування способу розв'язання проблеми
I	Визначення проблеми, її формулювання	Розв'язання проблеми, перевірка правильності розв'язання
II	Визначення проблеми	Формулювання проблеми, вирішення проблеми, перевірка правильності розв'язання
III	Проведення загальної організації і контролю, керівництво навчанням	Усвідомлення проблеми, формулювання її, вирішення проблеми перевірка правильності розв'язання

Процес засвоєння нових знань здійснюється у системі проблемного навчання як суб'єктивне відкриття знань учнями за допомогою вчителя. Відповідно, у системі проблемного навчання основними є дві умови:

- 1) виникнення у кожного учня пізнавальної потреби у навчальному матеріалі, який освоюється;
- 2) суб'єктивне відкриття нових узагальнених знань, необхідних для виконання практичних та/ або теоретичних задач [20, с.285].

Крім того при використанні проблемного навчання формується особливий стиль розумової діяльності, дослідницька активність і самостійність учнів.

Переваги і недоліки проблемного навчання

Переваги	Недоліки
1) Сприяє формуванню певного світогляду учнів, тому що висока самостійність засвоєння знань обумовлює можливість трансформації їх у переконання. 2) Формує особистісну мотивацію учнів, їх пізнавальні інтереси. 3) Розвиває розумові здібності учнів при високій розумовій та мотиваційній активності. 4) Сприяє формуванню і розвитку діалектичного мислення учнів, забезпечує виявлення ними нових зв'язків у явищах і закономірностях, що вивчаються	1) Малопродуктивне порівняно із іншими типами навчання при формуванні практичних умінь і навичок. 2) Вимагає значних витрат часу для засвоєння певного обсягу знань. 3) Малопродуктивне у класах із різним рівнем знань учнів; проблемна ситуація виникає лише для учнів із достатнім рівнем знань, умінь та навичок. 4) Перевантаження учбового матеріалу проблемними ситуаціями може викликати у школярів негативні емоції невизначеності, розгубленості.

Психологічна сутність програмованого навчання

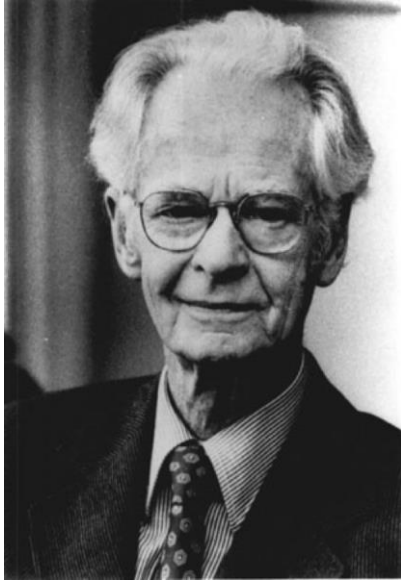
У сучасному освітньому просторі співіснують дві основні парадигми навчання:

- 1) *навчання як формування системи знань, умінь і навичок* учня через передання йому змісту навчання;
- 2) *навчання як управління*, що передбачає педагогічне керівництво навчальною активністю учнів з метою розвитку ментальних структур, необхідних для оптимізації засвоєння науково-практичної інформації, передбаченої програмою навчання [2, с.86].

Категорія управління є центральною для теорії програмованого навчання.

Програмоване навчання – навчання за спеціально розробленою навчальною програмою, що являє собою упорядковану послідовність задач, за посередництвом яких регламентується діяльність педагога і учнів [16, с.25]. Програмоване навчання забезпечує також можливість самостійного набуття знань і навичок різними категоріями учнів.

Ідея програмованого навчання пов'язана із проникненням у 50-х роках ХХ століття концептів кібернетики і загальної теорії управління до проблемного поля психологічної науки. Теоретичною основою програмованого навчання стало біхевіористичне положення про формування досвіду людини (научіння) шляхом встановлення зв'язків між стимулом і реакцією в умовах підкріплення (Б.Скіннер, Н.Краудер та ін.). Навчальна програма (система дидактичного матеріалу) у даному контексті будувалася так, щоб кожний правильний крок учня підкріплювався (адекватно оцінювався, схвалювався), і це слугувало б сигналом для подальшого виконання (наступного кроку) програми.



Скіннер Беррес Фредерік (англ. Burrhus Frederic Skinner)

(1904 – 1990 рр.) – американський психолог, винахідник і письменник. Один із найбільш впливових психологів в історії науки ХХ ст., зробив значний у розвиток і популяризацію біхевіоризму – психологічної школи, котра розглядає поведінку людини як результат попередніх впливів навколишнього середовища. Б.Скіннер найбільш відомий своєю теорією оперантного навчання, меншою мірою – завдяки художнім і публіцистичним творам, в яких він просував ідеї широкого застосування в біхевіоризмі технік модифікації поведінки (наприклад, програмованого навчання) для поліпшення суспільства і ощасливлення людей.

Система програмованого навчання вирішувала перш за все питання загального управління, заснованого на зворотному зв'язку і підкріпленні як основних регуляторів процесу засвоєння [20, с.286].

Це цікаво!

Ідея програмованого навчання була запропонована Б.Скіннером 11 листопада 1953 року після відвідування уроку арифметики у школі, де навчалася його донька.

Як згадує науковець у автобіографії, він був збентежений: «Раптом ситуація виявилася зовсім абсурдною. Не відчуваючи своєї провини, вчитель руйнував майже все, що нам було відомо про процес навчання». Під враженням від цієї картини Б.Скіннер став міркувати про фактори підкріплення, котрі можна було б використовувати для покращення викладання шкільних предметів...

(цит. за М.Г.Ярошевським:
Історія психології. - М., 1985. - С.408)

Принципи програмованого навчання:

- послідовність;
- доступність;
- систематичність;
- самостійність.

Програмоване навчання передбачає таку організацію навчання, коли учень не може зробити наступний крок у засвоєнні знань, не оволодівши попереднім матеріалом. Для цього учбовий матеріал розділяється на невеликі «порції», що пропонуються у чіткій логічній послідовності. Кожний крок відразу підкріплюється; для цього використовуються технічні засоби. Кожний крок програми зазвичай складається із *трьох кадрів* (що утворюють «програму»):

- інформаційного, в якому надається необхідна інформація про знання або дії, що вивчаються;
- контрольного, у формі завдання для самостійного виконання;
- керівного, в якому учень перевіряє своє рішення завдання і на основі результатів перевірки отримує вказівки щодо переходу до наступного кроку.

Зазначені «порції» послідовно надаються учням (тексти, креслення, схеми, малюнки, аудіозаписи, наприклад, при вивченні іноземної мови). Перш ніж отримати наступну порцію інформації, учень повинен довести, що він засвоїв попередню (надати правильну відповідь на питання, розв'язати задачу). Програмоване навчання забезпечує активність кожного учні. Процес навчання індивідуалізується: кожний учень навчається у оптимальному для нього темпі, ритмі, стилі. Разом з тим, програмоване навчання не виключає участі вчителя у організації навчального процесу, а лише вивільняє від зайвої технічної роботи. Зворотній зв'язок у системі «учитель – учень» забезпечує безперервний контроль над роботою учнів і робить навчальний процес керованим.

Форми програмованого навчання:

- лінійне програмування (розроблене американським психологом Б.Скіннером на початку 1960-х років): учні проходять всі кроки програми послідовно, у тому порядку, в якому вони наведені у програмі, що передбачає безпомилкове розв'язання задач;
- розгалужене програмування (розроблене американським педагогом Н.Краудером), що передбачає наявність у контрольних завданнях задачі або питання та кількох варіантів відповідей, серед яких є одна правильна відповідь та декілька невірних із типовими помилками;
- змішане програмування.

Характеристика лінійної програми (Б.Ф.Скіннер, В.Оконь):

- дидактичний матеріал ділиться на незначні дози (кроки), які учні долають відносно легко, крок за кроком;
- питання або пробіли, що знаходяться у межах програми, мають бути доступними для розв'язання учнями, щоб вони не втратили інтерес до навчання;
- учні самі надають відповіді на питання і заповнюють пробіли, залучаючи до цього необхідну інформацію;
- у ході навчання учнів відразу ж інформують щодо правильності чи помилковості їхніх відповідей;
- учні проходять по черзі всі кроки програми у зручному для кожного темпі;
- значна на початку програми кількість вказівок, що полегшують отримання відповідей, поступово зменшується;

- задля уникнення механічного запам'ятовування інформації одна й та ж думка повторюється у різних варіантах у кількох кроках програми [цит. за 29, с.26].

Характеристика розгалуженої програми (Н.Краудер):

- більш повно враховує особливості наuczіння людини (мотивацію, осмислення, вплив темпу проходження тощо) порівняно із лінійною;
- відрізняється від лінійної програми чисельністю вибору кроків, орієнтована не стільки на безпомилковість дії, скільки на визначення причини, що може обумовити помилку;
- підтвердження правильності відповіді є у даній програмі зворотнім зв'язком, а не лише позитивним підкріпленням;
- може являти собою великий текст, що включає багато відповідей на питання до тексту.

Питання, у розумінні Н.Краудера [цит. за 16, с.26], мають за мету:

- перевірити знання учнем матеріалу, включеного до певного блоку;
- у випадку негативної відповіді відіслати учня до координуючих і відповідно обгрунтовуючим відповідь крокам;
- закріпити основну інформацію за допомогою раціональних вправ;
- збільшити зусилля учнів і одночасно ліквідувати механічне навчання через чисельне повторення інформації;
- формувати потрібну мотивацію учнів.

Змішане програмування комбінує характеристики лінійної та розгалуженої форм програмування.

Програмоване навчання може бути як машинним (із застосуванням технічних засобів навчання, зокрема – комп'ютерів), а також здійснюватися без використання машин. Програмоване навчання у різних теоретичних системах дозволяє вирішити загальну проблему управління процесом навчання.

У сучасному освітньому просторі найбільш розробленими варіантами використання елементів програмованого навчання стали питання автономізації контролю знань учнів, використання комп'ютерної техніки для консультації учнів та напрацювання навичок вирішення навчальних задач.

Програмоване навчання може бути індивідуальним (один технічний пристрій – один учень), адаптованим (враховує насамперед вікові й індивідуально-типологічні особливості учнів – користувачів персональних комп'ютерів) й індивідуалізованим (передбачає вибір навчальних впливів або самим комп'ютером, або учнями шляхом самостійного обрання навчальних алгоритмів). Оптимальний тип управління навчальним процесом забезпечує *мішаний тип* організації програмованого навчання, коли учневі спочатку надається можливість вибору певного шляху засвоєння матеріалу, а залежно від того, як він справляється із завданнями, комп'ютер вносить у програму певні корективи (ускладнює її або полегшує завдання, змінює міру допомоги тощо) [2, с. 88 – 89].

Переваги і недоліки програмованого навчання

Переваги	Недоліки
1) Забезпечується пізнавальна активність кожного учня. 2) Учень працює у індивідуальному темпі, ритмі, стилі розумової діяльності, напрацьовуючи способи раціональних розумових дій. 3) Виховує уміння логічно мислити. 4) Здійснюється безперервний зворотній зв'язок між учнем і вчителем, який успішно реалізує індивідуальний підхід у навчанні. 5) Інтенсивно стимулюється мотив досягнення успіху.	1) Надмірна алгоритмізація навчання перешкоджає формуванню продуктивної пізнавальної діяльності. 2) Забезпечується формування репродуктивного стандартного мислення. 3) Знижується розвиток мовленнєвих умінь та навичок учнів при обмеженні живого спілкування школярів. 4) Не забезпечується можливість творчого широко варіативного осмислення навчального матеріалу, розвитку творчих здібностей школярів. 5) Складно забезпечити однаковий для всіх учнів темп засвоєння інформації, передбачений шкільною навчальною програмою

У вітчизняному освітньому просторі програмоване навчання набуло подальшого розвитку і на початку 1970-х років отримало нове бачення у роботах *Льва Наумовича Ланди* (1927–1999), який запропонував алгоритмізувати цей процес (ідеї алгоритмізації навчання викладені у докторській дисертації Л.Н.Ланди, захищеній у 1967 році на основі монографії «Алгоритмізація у навчанні»).

Алгоритм – правило, що визначає послідовність елементарних дій (операцій), які в силу їхньої простоти однозначно розуміються і виконуються всіма; система вказівок щодо цих дій та порядку їх виконання

Запозичене із математики та кібернетики і введене у психологію поняття алгоритму розумових дій дозволило надати опису психічних процесів чіткість і визначеність, котрі сприяють ефективному управлінню навчанням і створюють передумови для раціонального вибудовування як структури навчальних предметів, так і навчального процесу у цілому.

Можливості управління не лише зовнішніми, але й внутрішніми (розумовими) процесами зумовили формування нового варіанту програмованого навчання.

Теорія поетапного формування розумових дій і понять П.Я.Гальперіна

Теорія поетапного формування розумових дій – концепція визначення психологічних основ формування знань, умінь, навичок із задалегідь

заданими властивостями на основі певного плану і програми їх поетапного розвитку.

Гальперін Петро Яковлевич

(1902 – 1988 рр.) – один із плеяди видатних психологів, який прийшов у психологію із медицини на початку 30-х років. Доктор педагогічних наук (1965), професор (1967). Був членом Харківської психологічної школи, автор оригінальної концепції планомірно-поетапного формування розумових дій, а також конкретного рішення проблеми предмету психології у діалектико-матеріалістичному контексті: психологія означається П.Я.Гальперіним як наука про орієнтовну діяльність суб'єкта.



Навчання розглядається як управління процесом інтеріоризації розумових дій – переходом від дій із зовнішніми перцептивними опорами до розумових дій із знаковим матеріалом (без зовнішніх опор).

Теоретичну основу концепції планомірно-поетапного формування розумових дій серед інших склали такі положення:

- будь-яке внутрішнє психічне є перетворене, інтеріоризоване зовнішнє, спочатку психічна функція виступає як інтерпсихічна, потім як інтрапсихічна (Л.С.Виготський);
- психічна, внутрішня діяльність має таку ж структуру, що й зовнішня, предметна (О.М.Леонтьєв, Н.Ф.Тализіна).

П.Я.Гальперін розмежував дві частини предметної дії, що має бути освоєна:

- орієнтовну частину, що забезпечує розуміння дії;
- виконавчу частину, що передбачає уміння виконувати дію.

Автор особливе значення надавав орієнтовній частині, розглядаючи її як «керівну інстанцію»: «саме орієнтовна частина у першу чергу відповідає за хід (процес) науління та якість його результатів» [цит. за 21, с. 332].

Орієнтовна основа дії (ООД) – це система умов, на яку реально спирається людина при виконанні дії [24, с.96]. Орієнтовна основа дії спрямована на формування правильного і раціонального уявлення про виконавчу частину та забезпечує вибір одного із можливих способів виконання.

Ефективність орієнтовної основи залежить:

- від ступеню узагальнення знань (орієнтирів), що входять до неї (узагальнені або конкретні);

- від повноти (достатності) відображення в них умов, що об'єктивно визначають успішність дії;
- від способу отримання учнем орієнтовної основи (надана у готовому вигляді або складена самостійно);
- від способу складання орієнтовної основи (емпіричного або теоретичного у своїй інформаційній основі та у психологічних засобах).



Сполучення прояву зазначених критеріїв дозволяє розрізнити (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна) такі *типи орієнтовної основи дії*:

- *перший тип ООД* характеризується неповним складом орієнтовної основи, орієнтири представлені у одиничному вигляді і виділені самим суб'єктом шляхом спроб і помилок. Формування дії на такій основі відбувається повільно, із помилками;
- *другий тип ООД* характеризується наявністю всіх умов, необхідних для правильного виконання дії. Проте умови надані суб'єкту у готовому одиничному вигляді, що передбачає розв'язання конкретної задачі у конкретному випадку. Формування дії на такій основі відбувається швидко і безпомилково, однак сфера перенесення дії обмежена схожістю конкретних умов її виконання;
- *третій тип ООД* має повний склад, орієнтири представлені у загальному вигляді, характерному для цілого класу явищ. У кожному конкретному випадку ООД складається суб'єктом самостійно із допомогою загального методу, який йому надано. Дії властиві швидкість і безпомилковість процесу формування, велика стійкість і широта перенесення.

Виконавчий компонент навчальної діяльності стосується її операційної структури, і зокрема – типу дії.

Відповідно до мети діяльності можна виокремити такі дії:

- репродуктивні – спрямовані на відтворення зразка;

- стандартні – орієнтовані на дотримання визначених вимог активності, її алгоритму і прийнятих способів виконання;
- пошукові – пов'язані з добором необхідних засобів розв'язання проблеми;
- творчі, здійснення яких потребує здібностей до проб лематизації та пошуку нестандартних способів розв'язування задач [2, с.143].

Ступінь *інтеріоризації – екстеріоризації* дозволяє виділити чотири види дій, котрі відповідають основним етапам філогенетичного розвитку діяльності людини:

- предметно-практичні – зовнішні практичні дії із предметами;
- предметно-розумові – внутрішні пізнавальні дії, спрямовані на певний предмет дійсності або на уявлення про нього;
- знаково-практичні – дії за інструкцією, створення схеми, макету;
- знаково-розумові – розмірковування у поняттях [цит. за 2, с.143–144].

Інтеріоризація – процес, у результаті якого зовнішні за своєю формою процеси із зовнішніми предметами перетворюються у процеси, які протікають у розумовому плані, у плані свідомості

Процес навчання розгортається на основі механізму інтеріоризації.

Навчальні дії піддаються специфічній трансформації: узагальнюються, вербалізуються, скорочуються тощо. При аналізі *виконавчої частини* освоєння розумової дії П.Я.Гальперін враховував ступінь оволодіння дією, ступінь узагальненості та скороченості дії, міру освоєння розумової дії, що передбачало реалізацію таких *етапів*:

- 1) осмислення орієнтовної основи дій, що передбачає ознайомлення учнів із новою діяльністю і знаннями, які до неї долучені;
- 2) оволодіння рівнем предметної (матеріалізованої) дії із опором на наочність (схема, модель, макет тощо);
- 3) рівень голосного промовляння (етап зовнішніх мовленнєвих дій) без опору на матеріальні об'єкти; мовленнєві дії створюють новий об'єкт – абстракції, що забезпечують стереотипність дій та їх швидку автоматизацію;
- 4) перенесення зовнішнього голосного мовлення у внутрішній план (зовнішнє мовлення про себе);
- 5) рівень інтеріоризованої дії (етап розумових дій).

Засвоєння знань і дій, що їх включають, відбувається успішно, коли вихідна форма є матеріалізованою. Від матеріальної (матеріалізованої) форми виконання дії здійснюється поетапний перехід (шляхом скорочення операцій) до перцептивної (із опором на наочність), від неї – до зовнішньо мовленнєвої, потім через форму зовнішнього мовлення про себе – до розумової форми виконання дії.

Переваги і недоліки теорії поетапного формування розумових дій

Переваги	Недоліки
1) Забезпечує адекватний темп розумової діяльності, сприяє напрацюванню оптимальних способів раціональних розумових дій. 2) Сприяє повному засвоєнню наукових понять, навичок та вмінь. 3) Забезпечує добре контрольоване формування внутрішнього плану розумових дій із різноманітним знаковим матеріалом. 4) Особливо доцільне впровадження теорії при навчанні дітей молодшого шкільного віку, сенситивних до навчання із перцептивною орієнтувальною основою розумової дії	1) Не забезпечується можливість творчого широко варіативного осмислення навчального матеріалу, розвитку творчих здібностей школярів. 2) Вимагає значних витрат часу для засвоєння певного обсягу знань, умінь, навичок. 3) Проблеми стимулювання соціальних і специфічно пізнавальних мотивів навчання школярів.

Концепція планомірно-поетапного формування розумових дій знайшла широке застосування у практиці педагогічної психології, психології навчання дорослих, корекції педагогічно занедбаних дітей, психодіагностиці інтелектуального розвитку.

Концепція розвивального навчання Л.В.Занкова

Дидактична система *Леоніда Володимировича Занкова* – система розвивального навчання, спрямована на ранню інтенсифікацію всебічного загального розвитку школяра.

	<p>Занков Леонід Володимирович (1901 – 1977) – психолог, спеціаліст у галузі дефектології, пам'яті, запам'ятовування, педагогічної психології. Учень Л.С.Виготського. Доктор педагогічних наук (1942), професор, академік АПН СРСР. Виконував експериментальні дослідження розвитку дітей, у котрих виявлялися умови ефективного навчання. Розглядав проблему факторів навчання і розвитку учнів, зокрема – взаємодії слова і наочності у навчанні. Автор оригінальної системи розвивального навчання</p>
---	---

Згідно із концепцією Л.В.Занкова [цит. за 29, с.30] у процесі навчання виникають не знання, уміння, навички, а їхній психологічний еквівалент –

новоутворення у вигляді когнітивних (пізнавальних) структур, узагальнено-смыслових системних презентацій знань, способів їх отримання і використання. Кожний елемент знань повинен засвоюватися лише у зв'язку з іншими і в межах певного цілого (відповідно до принципу системності і цілісності).

Принципи розвивального навчання:

- принцип навчання на високому рівні труднощів;
- високий темп вивчення програмного матеріалу – безперервне збагачення школярів новими знаннями із безперервним повторенням пройденого матеріалу і закріпленням у нових умовах;
- провідна роль теоретичних знань, лінійна побудова навчальних програм;
- принцип усвідомлення школярем процесу учіння (перебігу розумових дій);
- виховання в учнів позитивної мотивації навчання і пізнавальних інтересів, долучення до процесу навчання емоційної сфери;
- гуманізація взаємодії вчителів і учнів у навчальному процесі;
- принцип цілеспрямованої систематичної роботи щодо розвитку всіх (сильних і слабких) учнів, що передбачає індивідуалізацію і варіативність процесу навчання.

У системі Л.В.Занкова має гнучку структуру; протягом уроку розгортаються дискусії щодо прочитаного і баченого, із питань мистецтва, музики, праці. Широко застосовуються дидактичні ігри, інтенсивна самостійна діяльність учнів, колективний пошук на засадах спостереження, порівняння, групування, класифікації, з'ясування закономірностей, самостійного формулювання висновків.

Дана система акцентує увагу вчителя на розвитку у дітей уміння мислити, спостерігати, вирішувати практичні задачі.

Концепція розвивального навчання В.В.Давидова і Д.Б.Ельконіна

Теорія розвивального навчання Василя Васильовича Давидова і Данііла Борисовича Ельконіна – дидактична система, спрямована на формування учбової діяльності та її суб'єкта у процесі засвоєння теоретичних знань за посередництвом здійснення аналізу, планування і рефлексії. Дана система почала формуватися наприкінці 50-х років; у масовій школі була поширена у 80 – 90-х роках ХХ століття.

В якості базових методичних концептів даної дидактичної системи В.В.Давидов та Д.Б.Ельконін розглядали:

- спростування концентричного вибудовування навчальних програм;
- невизнання універсальності використання конкретної наочності у початковій школі;

- варіативність домашніх завдань, котрі повинні носити переважно творчий характер.



В.В. Давидов і Д.Б.Ельконін

В.В.Давидов стверджував можливість навчання із спрямуванням, зворотнім традиційному: від загального до окремого, від абстрактного до конкретного, від системного до одиничного, що значно оптимізує розвиток теоретичного мислення школярів. При цьому В.В.Давидов спирається на вихідні положення Д.Б.Ельконіна щодо провідної ролі навчання у розумовому розвитку через зміст засвоєваних знань, похідним від якого є методи (способи) організації навчання.

Важливими компонентами мислення є такі дії як аналіз, планування, рефлексія, що мають дві форми: *емпірико-формальну і теоретико-змістовну*.

Основними принципами розвивального навчання науковці вважали такі:

- принцип якісної різниці стадій навчання, кожна з яких має бути співвіднесеною із етапом онтогенетичного розвитку дитини;
- принцип закономірного управління темпами і змістом розвитку особистості через організацію навчального впливу;
- принцип розвитку у діяльності;
- принцип предметності, що передбачає змістовний аналіз та моделювання предмету вивчення;
- принцип дедукції на основі змістовних узагальнень;
- сходження від абстрактного до конкретного;
- принцип змістовної рефлексії.

У теорії розвивальної освіти В.В.Давидова та Д.Б.Ельконіна виокремлюються три ключових елементи: *навчальна діяльність – теоретичне мислення – рефлексія*. Найважливішим в організації навчальної діяльності В.В.Давидов вважав логіку співвіднесення емпіричного і теоретичного мислення.

Характерні особливості розвивального навчання:

- навчання має бути спрямоване на створення зон ближнього розвитку, що сприяють формуванню психічних новоутворень. Традиційне ж початкове навчання не створює необхідних зон ближнього розвитку, а

лише тренує і закріплює ті психічні функції, які у своїй основі виникли і почали розвиватися на попередньому віковому етапі (у дошкільному віці);

- основними лініями розвитку є: формування учбової діяльності і її суб'єкта, абстрактно-теоретичне мислення і довільне управління поведінкою;
- навчання орієнтоване не лише на ознайомлення із фактами, але й на пізнання взаємин між ними, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, на перетворення взаємин у об'єкт вивчення [цит. за 16, с.32–33].



Процес розвивального навчання передбачає розгортання таких *етапів*:

- 1) ознайомлення із науковою ситуацією (або задачею), що пропонується для вивчення, орієнтування у ній;
- 2) аналіз наданого вчителем зразка перетворення матеріалу;
- 3) фіксація виявлених зв'язків у вигляді предметної або знакової моделі;
- 4) означення властивостей виокремленого співвідношення, завдяки яким вирізняються умови і способи рішення вихідної задачі, формулюються загальні підходи до її вирішення;
- 5) наповнення виділеної загальної формули, висновка конкретним змістом.

Особливостями уроку у даній дидактичній системі є колективна миследіяльність, діалог, дискусія, ділове спілкування дітей. Допускається лише проблемне викладення інформації, коли вчитель виходить до учнів не із готовими знаннями, а із питаннями, які стимулюють пізнавальну активність школярів. Якість і обсяг навчальної діяльності оцінюються у площині суб'єктивних можливостей учнів: оцінка відображує персональний розвиток учня, досконалість його навчальної діяльності.

Концепція розвивального навчання З.І.Калмикової

Теорія розвивального навчання Зінаїди Іллівни Калмикової (1914 – 1993) – система навчання, спрямована на розвиток і формування продуктивного (творчого) мислення, що характеризується високою новизною свого продукту, своєрідністю процесу його отримання і суттєвим впливом на розумовий розвиток.

Дидактичні принципи розвивального навчання:

- проблемність навчання;
- індивідуалізація і диференціація навчання;
- гармонійний розвиток різних компонентів мислення (конкретного, абстрактно-теоретичного);
- формування алгоритмічних і евристичних прийомів розумової діяльності;
- спеціальна організація мнемічної діяльності [цит. за 16, с.33–34].

Таблиця 13.

Порівняльна характеристика прийомів розумової діяльності

Прийоми алгоритмічного типу (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення)	Прийоми евристичного типу (конкретизація, абстрагування, варіювання, аналогія)
Розвивають репродуктивне мислення.	Розвивають творче (продуктивне) мислення.
Розвивають раціональне мислення відповідно до законів формальної логіки.	Орієнтують не на формально-логічний, а на змістовний аналіз проблем.
Визначають послідовність дій з метою безпомилкового розв'язання задач.	Безпосередньо стимулюють пошук нових проблем, відкриття нових знань.

Усвідомлені знання є найважливішим компонентом розумового розвитку. Їх збереження вимагає особливих зусиль, переведення знань у довготривалу пам'ять задля подальшого використання. Відповідно, виникає необхідність спеціальної організації мнемічної діяльності.

Прийоми мнемічної діяльності:

- пряма установка на запам'ятовування;
- осмислене використання таких прийомів як групування, класифікація, співставлення, виділення смислових опор тощо;
- «стиснення», «ущільнення» матеріалу;
- накладання інформації на наочно представлені «опори» – умовні знаки, символи, що відображають не лише окремі елементи цих знань, але й взаємозв'язок між ними;
- чисельні повернення до матеріалу тощо.

Інноваційні технології навчання

Активне реформування сучасної системи освіти спричиняє прагнення звільнитися від жорстких рамок, стереотипної одноманітності і авторитарності, впровадити варіативність, гнучкість при виборі змісту і методів навчання та виховання. Саме цим можна пояснити такі тенденції в сучасній освіті як

- вимога гуманізації освітнього процесу, врахування інтересів, нахилів учнів,
- суб'єкт-суб'єктні стосунки, особистісно-орієнтований підхід, розвиток індивідуальності кожного,
- високий рівень вимог до якості освіти і розвитку учнів,
- орієнтація на культурно-моральні цінності,
- конкурентні стосунки між освітніми закладами в умовах вільного ринку, що зумовлює необхідність створювати власний стиль закладу, формувати індивідуальний імідж.

Розвиток інституту освіти в означеній соціальній ситуації закономірно вимагає системних інновацій.

<p>Інновація (від лат. <i>innovatio</i> – оновлення) – нововведення, зміни; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.</p>
--

Інноваційна діяльність – це така система цілеспрямованого та керованого вироблення і внесення змін – нововведень в окремі аспекти чи сфери суспільного життя, що охоплює пізнання, проектування, впровадження та моніторинг новацій на одному чи кількох результативних рівнях творення: предметів, соціальних технологій, організацій чи нового типу людини – інноваційної особистості (А. Фурман).

Особливості технології інноваційного навчання:

- одиницею управління є цілісна навчально-виховна ситуація у єдності освоюваної діяльності із різноманітними формами взаємодії між учасниками;
- особистісно-орієнтована позиція педагога, відкритість, установка на солідарність, індивідуальну допомогу; стиль вчителя демократичний, що заохочує до активності;
- учні виступають як суб'єкти навчання, спілкування, організації співробітництва із учителем;
- широкий спектр взаємодій допомагає актуалізувати особистісний досвід кожного учасника і сприяє освоюванню різних позицій і ролей особистості у системі навчальних і міжособистісних взаємодій (партнер, керівник, помічник тощо);

- основною метою навчання є розвиток особистості й різноманітних форм мислення кожного учня у процесі засвоювання знань з предмета;
- в організації навчально-пізнавальної діяльності на перший план висуваються творчі, продуктивні завдання, що розширюють зону перспективного розвитку учнів; з метою підтримки високого рівня мотивації активності учнів форми взаємодії змінюються на різних етапах засвоювання змісту діяльності;
- переважає взаємний і самоконтроль у рамках загальних, прийнятих групою цінностей і змістів [2, с.79–82].

Сучасна психолого-педагогічна наука виділяє ряд *основних інноваційних технологій навчання*, які співіснують у світовому дидактичному просторі поряд із домінуючою традиційною технологією організації освітнього процесу:

- вільна технологія відкритої школи, що забезпечує свободу індивідуального вибору й відповідальне ставлення учня до свого навчання;
- діалогічна технологія, ключовим елементом якої є діалогічність індивідуальної свідомості;
- технологія збагачення ментального досвіду особистості;
- технологія навчання у співробітництві, що використовує інтерактивні техніки групової комунікації;
- особистісно орієнтована технологія, спрямована на саморозвиток учня;
- розвивальна технологія, що забезпечує формування дослідницького характеру активності учнів у режимі діалогу;
- активуюча технологія орієнтована на підвищення рівня пізнавальної активності за рахунок уведення у навчальний процес проблемних ситуацій, при опорі на пізнавальні потреби й інтелектуальні почуття аудиторії тощо [2, с.82–86].

3.4. Формування понять у процесі навчання

Результатом навчання перш за все є формування різних видів пізнавальної діяльності або її окремих елементів: понять, уявлень тощо.

<p>Поняття – це форма відображення матеріального об'єкта та засіб його мисленого відтворення (особлива мисленева дія)</p>
--

Через поняття відбувається реалізація змістовного узагальнення, здійснюється перехід від сутності до явища. Поняття – це логічна форма мислення, найвищий рівень узагальнення, характерний для словесно-логічного мислення.

Логіка у поняттях розрізняє об'єм і зміст. Під *об'ємом* розуміють той клас об'єктів, які належать до даного поняття, об'єднуються ним. Так, в

об'єм поняття *гори* входить все різноманіття гір незалежно від їх конкретних характеристик. Під *змістом* поняття розуміють ту систему суттєвих властивостей, за якою відбувається об'єднання даних об'єктів у єдиний клас. Сукупність властивостей, за якими об'єднуються об'єкти у єдиний клас, називаються необхідними і достатніми ознаками [24, с.188 – 190].

Поняття поділяють на емпіричні та теоретичні, що відрізняються характером утворення:

- *теоретичні поняття* виникають на основі аналізу ролі та функції певного співвіднесення предметів та явищ в межах структурованої системи, тобто відображують внутрішні зв'язки; за змістом вони є засобом переходу відсутності до існування явищ, а за формою – виведенням одиничного із загального;
- *емпіричні поняття* утворюються під час порівнювання предметів і уявлень про них, що дозволяє виділити в них однакові, загальні властивості; вони відображають лише зовнішні властивості предметів і тому повністю спираються на наочні уявлення.

Таким чином, можна говорити про індуктивний характер (від одиничного до загального) емпіричних понять і дедуктивний (від загального до конкретного) – теоретичних.

Оволодіння основами будь-якої науки передусім означає засвоєння системи її понять. Поняття, що формуються у школярів при вивченні наук, характеризуються тим, що їх засвоєння починається із усвідомлення суттєвих ознак поняття, яке досягається введенням визначення (Л.С.Виготський). Знання суттєвих ознак поняття може змінити хід і характер пізнавальної діяльності тільки тоді, коли ці ознаки ввійдуть у неї в якості орієнтирів, тобто будуть реально використовуватися при розв'язанні пізнавальних задач [24, с.192].

Становлення понять – це процес формування не тільки особливого образу світу, але й певної системи дій. Дії, операції і являють собою, за визначенням Н.Ф.Талізної, власне психологічний механізм понять.

Вибір дії визначається метою засвоєння понять. Важливе місце у навчальному процесі відіграє дія *розпізнавання*, підведення під поняття, що має відповідати наступному правилу:

- об'єкт належить до даного поняття, якщо він має хоча б одну ознаку із числа альтернативних;
- якщо об'єкт не має жодної із цих ознак, то він не належить до даного поняття;
- якщо про жодну із ознак не відомо, властива вона даному об'єкту чи ні, то не відомо, чи належить даний об'єкт до даного поняття [24, с.193].

Робота з поняттями передбачає реалізацію наступних *логічних операцій*:

- визначення понять;
- обмеження понять;
- узагальнення понять;

- ділення поняття;
- класифікація понять та інші.

Однією із найголовніших логічних операцій є **визначення поняття**, що задає орієнтовну основу подальшої роботи із поняттям. За допомогою цієї операції розкривається зміст поняття, його сутність або встановлюється значення терміну та вирішуються дві задачі:

- вирізняється коло ознак або сукупність, що відрізняє один предмет від інших;
- розкривається зміст (істотні ознаки) поняття.

Оволодіння школярами умінням правильно виконувати логічну операцію визначення понять – важлива умова підвищення культури і дисципліни мовлення та рівня засвоєння навчальних предметів, оскільки створює адекватне розуміння поняття як узагальненого і абстрактного образу предметів даного класу. Засвоєння визначення поняття забезпечує залучення поняття до тих дій, які школярі виконують при розв'язанні задач.

Обмеження понять – логічна операція, яка дозволяє переходити від поняття більшого обсягу до поняття меншого обсягу. Цей перехід здійснюється шляхом додавання до змісту вихідного родового поняття ознак видового поняття. Операція обмеження використовується у випадках, коли виникає необхідність уточнити його змістовну сутність. Наприклад, «вчений» – «психолог» – «науковець, який створив теорію поетапного формування розумових дій та понять» – «П.Я.Гальперін».

Узагальнення поняття – логічна операція, яка забезпечує перехід від видового поняття до поняття з більшим об'ємом (родового). Ця операція здійснюється шляхом відкидання видостворюючої ознаки. Кінцевим результатом узагальнення є категорії – загальні, фундаментальні поняття, які відображають найбільш істотні, закономірні зв'язки і відносини реальної дійсності.

Ділення поняття – логічна операція, в результаті виконання якої розкривається об'єм родового поняття або визначаються його види. Застосовується тоді, коли потрібно пояснити, з яких частин (членів) складається той чи інший предмет.

Класифікація – логічна операція розподілення предметів того чи іншого роду на класи згідно із найбільш істотними ознаками, які властиві предметам даного роду і відрізняють їх від предметів інших родів.

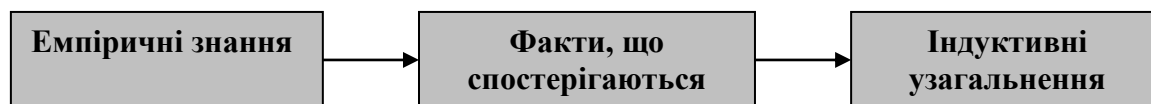
Для того, щоб вирішувати питання щодо приналежності предмета чи явища до даного поняття, потрібно встановити наявність у цього предмета (явища) системи необхідних і достатніх ознак. Відповідно, робота з поняттями передбачає уміння школярів диференціювати ознаки на суттєві та несуттєві, розуміння відмінності необхідних і достатніх властивостей [24, с.59 – 62].

Серед найбільш представлених у навчально-методичній літературі методів формування понять є такі:

- індуктивний метод;

- дедуктивний метод;
- інвективний метод.

Індуктивний метод займає важливе місце у системі навчальних методів, орієнтованих на формування понять. Він є провідним в утворенні житейських понять, спрямовує думку учня на порівняння, класифікацію та узагальнення. Загальна схема індуктивного методу формування понять є наступною:



Дедуктивний метод передбачає ознайомлення із загальними систематизуючими принципами, а потім – із конкретними фактами їх виявлення.

Згідно із теоретичними положеннями В.В.Давидова основними логіко-психологічними вимогами до процесу дедуктивного формування понять є наступні:

- поняття, що конструюють даний навчальний предмет або його основні розділи, мають засвоюватися учнями шляхом розгляду предметно-матеріальних умов їх знаходження, завдяки чому вони стають необхідними;
- засвоєння знань загального та абстрактного характеру повинне передувати ознайомленню з більш конкретними знаннями, що мають бути виведеними із перших як із своєї єдиної основи.

Інвективний метод полягає у якісно новому використанні вже наявних знань для вироблення нових способів розв’язання задачі. Його джерелом є не чуттєвий досвід, а дії: поняття не виводяться, а формуються у пошуковій діяльності.

Інвективне утворення понять може здійснюватися двома способами:

- перший спосіб передбачає перехід на інший рівень організації знань, коли самостійні автономні сукупності перетворюються на частини цілого або навпаки;
- другий спосіб пов’язаний зі зміною принципу організації, коли координація елементів у межах даної сукупності замінюється їх субординацією.

При організації процесу формування наукових понять також слід враховувати різницю між теоретичними та емпіричними поняттями, що обумовлює і різницю технологій формування даних понять.

Теоретичні поняття виникають на основі аналізу ролі та функції певного відношення предметів або явищ у межах структурованої системи. Емпіричні ж поняття створюються при порівнянні предметів та наочних уявлень про них, що дозволяє зафіксувати в них загальні властивості.

Діяльнісна теорія формування знань дозволяє керувати процесом засвоєння понять, формувати їх із заданими властивостями. Досягається це, за визначенням Н.Ф.Тализіної, шляхом реалізації такої системи умов [24, с.196–199]:

- 1) Наявність адекватної дії: вона має бути спрямована на суттєві властивості.
- 2) Знання складу використовуваної дії.

Так, наприклад, дія розпізнавання включає:

- актуалізацію системи необхідних і достатніх властивостей поняття;
- перевірку кожного з них у досліджуваних об'єктах;
- оцінку отриманих результатів за допомогою одного із логічних правил розпізнавання.

При розкритті змісту дії особливу увагу необхідно приділяти її орієнтовній основі, яка має бути не тільки адекватною, але й повною.

- 3) Представленість всіх елементів дії у зовнішній, матеріальній (або матеріалізованій) формі (використання схем, моделей тощо).
- 4) Поетапне формування введеної дії.

Так, наприклад, на етапі попереднього ознайомлення із поняттям (або дією з ним) учням, після створення проблемної ситуації, розкривають призначення дії з поняттям, важливість перевірки всієї системи необхідних і достатніх ознак та можливість отримання різних результатів тощо. Учні, використовуючи орієнтири (ознаки, правила) у матеріальній або матеріалізованій формі, встановлюють наявність необхідної системи ознак у предметів, що задаються безпосередньо або у вигляді моделей і креслень.

Після виконання п'яти – восьми завдань із реальними об'єктами або моделями учні без заучування запам'ятовують і ознаки понять, і правила дії. Потім дія переводиться у зовнішньомовленнєву форму, коли завдання надаються у письмовому вигляді, а ознаки понять, правило і інструкція називаються або записуються учнями напам'ять. На цьому етапі учні можуть працювати у парах, по черзі виступаючи то у ролі виконавця, то у ролі контролера.

Згодом дію можна перевести у внутрішню форму. Завдання надається у письмовому вигляді, а відтворення ознак, їх перевірку, порівняння отриманих результатів із правилом учень здійснює про себе. Міра контролю поступово скорочується, поопераційний контроль замінюється контролем за кінцевим результатом і здійснюється за необхідності. Якщо дія виконується правильно, то його переводять на етап розумової дії: учень сам і виконує, і контролює дію. Зворотній зв'язок учень отримує при появі труднощів або невпевненості у правильності результату.

- 5) Наявність поопераційного контролю при засвоєнні нових форм дії.

Як доводять науковці-психологи [4; 24], контроль лише за кінцевим продуктом дії не дозволяє слідкувати за змістом і формою діяльності, яку виконують учні. Поопераційний контроль забезпечує повний обсяг знань. При формуванні понять за допомогою дії підведення під поняття в якості

операцій виступає перевірка кожної ознаки, порівняння із логічним правилом тощо.

3.5. Психологічні основи індивідуалізації та диференціації навчання

Індивідуалізація навчання орієнтована на врахування специфічних індивідуальних особливостей школярів у організації навчально-виховного процесу.

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання передбачає реалізацію двох аспектів: психологічного та педагогічного. *Психологічний контекст* полягає у встановленні індивідуальної своєрідності учнів, їхніх особистісних і діяльнісних особливостей. *Педагогічний контекст* забезпечує вибір таких засобів і форм впливу на учнів, що найбільш відповідають їхнім психологічним особливостям.

У *психологічному аспекті* до індивідуальних особливостей школярів можна віднести:

- індивідуально-типологічні характеристики (особливості темпераменту, характеру);
- спрямованість особистості: інтровертність (прагнення уникнути активного спілкування, взаємодії з іншими, орієнтованість на власні цінності) або екстравертність (прагнення до спілкування з іншими, відчуття піднесення від взаємодії з людьми);
- характеристики задатків і здібностей;
- особливості інтелектуальної діяльності і когнітивного стилю школярів: імпульсивність (навчання здійснюється методом спроб і помилок, характеризується спонтанністю самовиявів, швидкою реакцією) або аналітичність (дитині потрібно більше часу на засвоєння й обробку інформації); полезалежність (учень не здатний виокремити необхідну інформацію з «фонової», залежить від ситуації або контексту) або полenezалежність (учень легко розрізняє основну і вторинну інформацію, не залежить від ситуації або контексту) тощо;
- рівень домагань і самооцінку учнів,
- особливості виконання учбової діяльності,
- научуваність тощо.

Розглянемо індивідуалізацію навчання на прикладі врахування особливостей темпераменту суб'єкта учіння.

Під *властивостями темпераменту* розуміються такі природні психічні властивості, що характеризують динамічну сторону психічної діяльності: швидкість виникнення і стійкість психічних процесів, їх інтенсивність, спрямованість психічної діяльності тощо [9].

В.С.Мерлін виділяв такі властивості темпераменту, як

- сенситивність – чутливість,
- реактивність – легкість виникнення реакції, спонукання до дії,

- пластичність (змінність) – ригідність (інертність) установок,
- тривожність (схильність до хвилювання, неспокою,
- екстравертованість (відкритість, комунікабельність) – інтровертованість (замкнутість),
- емоційна збудливість,
- експресивність – енергійність прояву емоцій у жестах, мовленні,
- активність довільної цілеспрямованої діяльності.

Урахування особливостей динамічного стереотипу поведінки людини при організації зокрема її пізнавальної активності є необхідною передумовою оптимізації ефективності даної діяльності.

Існують дані, що особи із рухливою нервовою системою (холерики, сангвініки) краще, ніж інертні (флегматики), засвоюють трудові навички. При невдачах у виконанні навчальних завдань у інертних частіше виникає стан напруження або невдоволення. Змінення звичних і повторюваних умов діяльності може спричинити сильне емоційне напруження для осіб із слабкою нервовою системою, здійснюючи дезорганізуючий вплив. Особи із сильною нервовою системою у ситуації новизни виявляють більшу сміливість і ініціативу.

У результаті проведених досліджень визначено, що сангвініки і флегматики дещо випереджають меланхоліків і холериків у вирішенні задач на розмірковування, що не включають швидкісних компонентів як умову успішності. У задачах, що включають швидкісні компоненти як умову успішності, флегматики значно поступаються представникам інших типів темпераменту, меланхоліки не поступаються сангвінікам і холерикам. Експертні оцінки навчальної успішності найвищі у сангвініків, потім визначаються холерики, флегматики і, нарешті, меланхоліки.

Відмінності при розв'язанні розумових задач виявляються і у типах реагування. При імпульсивному реагуванні людина відразу, не замислюючись, відповідає на зовнішні подразнення, легко схиляється на користь певної гіпотези, не враховуючи ступеню її імовірності, діє, не розмірковуючи і часто приймаючи необдумані рішення. Рефлексивна людина, перш ніж діяти, мислено перевіряє гіпотези, відпрацьовує ті з них, які здаються їй більш імовірнішими, вчиняє обдумано, зважено і обережно. Імпульсивна поведінка призводить у середньому до менших витрат часу і більшій частоті помилок, ніж рефлексивна стратегія.

Прояви лабільності – інертності нервової системи знаходять своє вираження у швидкісних, темпових показниках виконання різноманітних видів діяльності (наприклад, у динаміці мовленнєвого вираження думок, у швидкості актуалізації наявних знань, у швидкості реагування на зовнішні подразники, у продуктивності діяльності у ситуації, пов'язаній із лімітом часу, у легкості чи складності переходу на інший спосіб дії тощо.

А.К.Байметов [1] виявив у школярів певні групи різних стилів учбової діяльності (Табл.14).

Стильові особливості навчання школярів

Школярі із сильною нервовою системою	Школярі із слабкою нервовою системою
Відмінності у динаміці впрацьовування і втомлюваності	
Менше втомлюються і через це менше витрачають часу на відпочинок; підготовка уроків «за один підхід»	Більша втомлюваність і необхідність спеціального відпочинку після шкільних занять, часті перерви під час підготовки уроків
Надають перевагу заняттям не у абсолютній тиші, а разом із товаришами	Для занять потрібна повна тиша і усамітнення
Відмінності у впливі напруження	
У ситуації напруження спостерігається певне збільшення ефективності розумової діяльності, орієнтовні і контрольні дії ще більше зливаються із виконавчими	Звуження обсягу розумової діяльності, певне зниження її ефективності; більше розмежування орієнтовних, виконавчих і контрольних дій
Скорочення загального часу виконання завдань	Загальна тривалість виконання завдань збільшується
Відмінності обумовлені обсягом розумової діяльності	
Підготовчі, виконавчі і контролюючі дії відносно «злиті», через це менше часу витрачається на підготовчі і контрольні дії	Відносна самостійність підготовчих, виконавчих і контрольних дій у виконанні завдань, велика тривалість підготовчих і контрольних дій.
Виправлення, додавання робляться здебільшого по ходу роботи	Більша частина виправлень і додавань вносяться під час перевірки
Протягом тривалого часу можуть пам'ятати і турбуватися паралельно про декілька завдань, спеціально їх не плануючи і не розподіляючи за часом виконання у вигляді складання плану роботи.	Переважно розпочинають нову роботу лише після повного завершення попередньої, виконання завдань, отриманих на тривалий термін, заздалегідь планується, складаються плани занять на день, тиждень тощо.
Конспективність письмового мовлення (використання переважно простих речень, із меншою кількістю слів і смислових одиниць в одному реченні і слів у одній смисловій одиниці)	Переважання у письмовому мовленні складних конструкцій із різноманітними підрядними зв'язками, велика розгорнутість висловлювань (більша кількість одиниць і слів у реченні).
Перевага усного мовлення перед письмовим викладенням своїх думок	Перевага письмового мовлення перед усним викладенням інформації

Розглянуті положення переконливо свідчать про необхідність індивідуального підходу у навчанні, який би стимулював активність і творчість учнів. Роль нейродинамічного стереотипу поведінки і діяльності у формуванні особистості полягає перш за все у тому, що він певним чином

модифікує навчально-виховний вплив навколишнього середовища (Я.Стреляу), створюючи сприятливі умови для навчання кожного школяра.

Важливу роль у індивідуалізації навчання відіграє також і научуваність школярів. Научуваність людини є одним із основних показників її готовності до учіння, до засвоєння знань стихійно або цілеспрямовано в умовах певної конкретної освітньої системи.

Научуваність – це сприйнятливність учня до засвоєння нових знань, його готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку

Б.Г.Ананьєв

Н.О.Менчинська цим терміном позначає сприйнятливність до засвоєння знань і способів учбової діяльності [цит. за 23, с.157]. Научуваність – це індивідуальна, відносно стійка властивість особистості.

Основні показники:

- темп просунення у засвоєнні знань і формуванні умінь;
- легкість засвоєння знань (відсутність напруження, втоми, переживання задоволення);
- гнучкість у переключенні на нові способи і прийоми роботи;
- міцність збереження засвоєного матеріалу.

Суттєвими є і показники научуваності, запропоновані А.К.Марковою [цит. за 16, с.68–69]:

- активність орієнтування у нових умовах;
- ініціатива у виборі необов'язкових рішень, самостійне звернення до більш складних завдань (інтелектуальна ініціатива за Д.Б.Богоявленською);
- наполегливість у досягненні поставленої мети, уміння працювати у ситуаціях перешкод, відволікання;
- сприйнятливність, готовність до прийняття допомоги іншої людини, відсутність протистояння.

Научуваність – це динамічна характеристика.

Розрізняють групи учнів із різним рівнем научуваності: від високої до середньої, заниженої і низької. Більш висока научуваність сприяє більш інтенсивному розумовому розвитку, однак із високим розумовим розвитком може узгоджуватися більш низька научуваність, яка компенсується старанністю.

Рівень научуваності часто не співпадає із успішністю школярів.

Успішність – це оцінка навчальних досягнень школярів.

Оптимальні варіанти індивідуалізації навчання:

- адаптування завдань усередині класу: використання задач однакових за змістом із залученням системи ускладнюючих питань;

- використання можливостей роботи в малих групах, залучення учнів-консультантів;
- створення можливості вибору завдань і темпу їх виконання;
- використання індивідуальних домашніх завдань;
- різний рівень допомоги, консультування учнів.

Для оптимізації навчання необхідно поступово переходити від епізодичної індивідуалізації завдань до диференційованої побудови всього навчально-виховного процесу.

Психологічні основи диференціації навчання.

Диференціація навчання передбачає визначення подібних, типових особливостей груп школярів, нахилів і можливостей учнів задля урахування зони ближнього розвитку та створення сприятливих умов для розвитку кожного.

Навчання можна диференціювати у двох напрямках:

- за рівнем здібностей;
- за нахилами та інтересами школярів.

Традиційно учнів поділяють на три категорії:

- учні здатні до прискореного навчання (обдаровані учні);
- такі, що розвиваються за віковою нормою;
- школярі, що потребують підвищеної індивідуальної уваги (невстигаючі учні).

Особливості навчання обдарованих дітей



Обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами у досягненні результатів діяльності, що перевищують умовний «середній» рівень.

Н.С.Лейтес розрізняє три *категорії здібних дітей*:

- учні із раннім розвитком інтелекту;
- діти із яскравим проявом здібностей до окремих шкільних наук і видів діяльності;
- діти із потенційними ознаками обдарованості.

О.І.Савенков серед *психологічних характеристик пізнавальної сфери* обдарованих дітей називає такі:

- допитливість – постійна потреба у пізнанні, дослідженні довкілля;
- сенситивність (чутливість) до проблем – здатність бачити суперечності, незвичайне;
- надситуативна активність – потреба постійного заглиблення у проблему, незалежно від вимог оточення, оцінки;
- високий рівень розвитку логічного мислення – здатність діяти відповідно до законів логіки;
- підвищений інтерес до задач дивергентного типу – створення кількох рішень при розв’язанні пізнавальних задач;
- оригінальність мислення – здатність висувати незвичайні ідеї;
- гнучкість мислення – здатність швидко і легко знаходити нові стратегії рішення, встановлювати асоціативні зв’язки, переходити від явищ одного класу до інших;
- продуктивність мислення – здатність до генерування великої кількості ідей;
- легкість асоціювання – здатність виробляти узагальнені стратегії на основі виявлення прихованих від звичайного погляду зв’язків та відношень із їхньою подальшою деталізацією;
- здатність до прогнозування – високий рівень розвитку уяви, інтуїції, глибини аналізу;
- висока концентрація уваги – здатність протягом тривалого часу виконувати складні завдання;
- відмінна пам’ять – здатність зберігати великий обсяг інформації, висока ефективність дії операційних механізмів пам’яті;
- здатність до оцінювання як похідна від критичного мислення – здатність оцінювати продукти власної діяльності, розуміння власних та чужих думок та вчинків [22, с.61].

У *психосоціальній сфері* обдарованій дитині притаманні такі характеристики [22, с.56–57]:

- прагнення до само актуалізації, до розкриття свого внутрішнього потенціалу як основного спонукального мотиву творчості;
- перфекціонізм – прагнення до досконалості;
- самостійність – відповідальність за свої вчинки та їх наслідки;
- соціальна автономність – неприязнь до всього традиційного, банального;
- егоцентризм як наслідок усвідомлення своєї інтелектуальної переваги;
- лідерство – здатність до керування іншими, яскраві організаторські здібності;
- здатність до змагання, конкуренції як важливий фактор розвитку характеру;

- підвищена емоційна чутливість (наприклад, до зауважень), насолода творчістю;
- творче сприйняття випадковостей, здатність опинитися у потрібному місці у потрібний час;
- почуття гумору.

У традиційній освіті проблема навчання обдарованих дітей не є систематизованою, що породжує ряд *труднощів*:

- труднощі соціального дорослішання обдарованої дитини, її ізольованість від світу однолітків;
- вузькість формування особистості на підставі виявлення конкретних здібностей;
- раннє професійне самовизначення, як результат інтересу дитини до певної діяльності.

Серед основних проблем, що виникають у обдарованих дітей у школі, Літа Холлінгоурт [цит. за 17, с. 163] зазначає такі:

- ворожість до школи через не цікавість програми, занижену складність програми, консервативність вчителів тощо;
- ізольованість;
- нонконформізм (нездатність змінювати власні думки під тиском думок інших);
- занурення у філософські проблеми;
- негармонійність фізичного, інтелектуального, соціального розвитку;
- прагнення до досконалості, що обумовлює відчуття незадоволення, занижену самооцінку, тривожність;
- гіпертрофована потреба в увазі дорослих, монополізування уваги вчителя, що спричиняє проблеми спілкування із однолітками.

Задля реалізації *оптимального психодидактичного підходу* до навчання обдарованих дітей необхідно:

- створення ефективного освітнього середовища, яке б сприяло розвитку обдарованості, підбір та підготовка кадрів, гуманізація навчально-виховного процесу;
- розроблення експериментальних навчальних програм із урахуванням психологічних закономірностей розвитку обдарованої особистості та можливостей варіативної частини навчального плану школи;
- пошук, відбір, діагностування обдарованості дітей;
- модернізація методів та засобів навчання, спрямованих на активізацію пізнавально-творчих потенцій обдарованих дітей (прискорення та збагачення навчання, поглиблення та проблематизація навчального матеріалу, індивідуалізація процесу, підвищення соціальної компетентності школярів тощо);
- сприяння психолого-педагогічній освіті батьків.

Особливості навчання невстигаючих учнів



Недостатня сформованість психологічних механізмів захисту у школярів, низька психологічна культура окремих вчителів, відсутність активної позиції батьків у процесі виховання, збіднення та формалізація міжособистісних контактів, що поєднуються із підвищеною вимогливістю до виконавчої дисципліни школярів, обумовлюють труднощі у навчанні школярів, невстигання.

Невстигаючі учні потребують підвищеної уваги вчителів та психологів. Л.С.Славина серед причин невстигання називає такі:

- негативне ставлення до учіння;
- труднощі засвоєння учбового матеріалу;
- невміння працювати;
- відсутність пізнавальних учбових інтересів;
- відсутність навичок і способів учбової діяльності або неправильно сформовані навички і способи учбової діяльності [цит. за 16, с.70].

П.П.Борисов пропонує об'єднати всі можливі причини невстигання (Табл.15) у чотири блоки [цит. за 16, с.70]:

Таблиця 15.

Причини невстигання у навчанні

Педагогічні причини	Недоліки викладання окремих предметів; Прогалини у знаннях за попередні роки;
Соціально-побутові причини	Несприятливі умови життя; Негідна поведінка батьків; Низька матеріальна забезпеченість родини; Відсутність домашнього режиму; Бездоглядність дитини
Фізіологічні причини	Хвороби; Загальна слабкість дитини; Порушення рухових функцій ЦНС; Хвороби нервової системи
Психологічні причини	Особливості розвитку уваги, пам'яті; Повільність розуміння; Недостатній рівень розвитку мовлення; Не сформованість пізнавальних інтересів; Вузькість світогляду

Визначають у педагогічній психології й різні типи невстигання. Н.П.Локалова виділяє такі *типи невстигання*:

- загальне відставання в учінні;
- відставання із окремих предметів [цит. за 16, с.71].

Розрізняють такі *групи невстигаючих учнів*:

- педагогічно занедбані діти;
- розумово відсталі діти, які перенесли захворювання на ранніх етапах онтогенезу, що загальмували нормальний розвиток головного мозку;
- ослаблені діти, які під впливом захворювання швидко втрачають працездатність, сприймають навчальний матеріал лише протягом 20-30 хвилин, а на останніх уроках працювати взагалі не здатні [23, с.158].

Типологія невстигаючих учнів за дослідженнями Л.І.Божович, Л.С.Славіної, Н.І.Мурачковського [цит. за 16, с.71]:

- учні, у яких низька якість розумової діяльності поєднується із позитивним ставленням до навчання;
- учні, у яких висока якість розумової діяльності поєднується із негативним ставленням до навчання;
- учні, у яких низька якість розумової діяльності поєднується із негативним ставленням до навчання.

Для дітей першої групи характерними є відсутність пізнавальних інтересів, що може компенсуватися успіхом у інших видах діяльності (спорт, мистецтво тощо), не сформованість прийомів учіння, репродуктивний підхід до розв'язання розумових задач, неадекватне використання індивідуально-типологічних особливостей на фоні позитивного ставлення до навчання. У психолого-педагогічній роботі із даною категорією школярів необхідні корекція прийомів учбової діяльності, формування інтелектуальних умінь із опором на індивідуально-типологічні властивості особистості.

Діти другої групи відзначаються відсутністю мотивації до навчання та існуванням моральних конфліктів щодо організації учбової діяльності. Корекція недоліків у навчанні школярів даної групи потребує розвитку ціннісних орієнтацій школярів щодо академічної активності та навчальної саморегуляції, формування позитивної мотивації до навчання та адекватного підкріплення навчальних досягнень.

У роботі із дітьми третьої групи потрібно координувати роботу педагогів та психологів у обох напрямках.

Якщо замало здібностей, то вимагати відмінного навчання не лише марно, але й злочинно. Неможна силою змусити добре навчатися. Це може призвести до трагічних наслідків

Валентина Постовалова
Народна освіта – 2002 – № 10

Психологічні аспекти оптимізації навчання пов'язані із активною участю школярів у навчальному процесі, самостійним мисленням,

поступовим формуванням здатності самостійно набувати знання. Психологи виділяють такі *напрямки оптимізації навчання*:

- орієнтування у навчанні на «зону ближнього розвитку»;
- оптимальна організація та контроль навчального процесу (використання проблемного навчання, реалізація прийомів розвивального навчання тощо);
- диференційований підхід;
- врахування особливостей сенситивних періодів розвитку (періодів життя людини, що створюють найбільш сприятливі умови для формування у неї певних психологічних властивостей та видів поведінки. Сенситивність пов'язана із певною готовністю психофізіологічного апарату для розвитку конкретної психічної функції)[23, с.158–160];
- врахування вікових та індивідуально-типологічних характеристик школярів у мотивуванні та організації процесу навчання.

3.6. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів

Істинне навчання – допомогти, а не засуджувати.

Істинне навчання надає дитині енергію,

а не знеживлює її

Марія Монтессорі

Контроль – невід’ємна частина навчання. Залежно від функцій, які виконує контроль у навчальному процесі, розрізняють три *основні його види*:

- *попередній контроль*, призначений для визначення вихідного рівня розвитку різних сторін особистості школяра і, перш за все, вихідного стану пізнавальної сфери;
- *поточний контроль*, що реалізує функцію зворотнього зв’язку (дозволяє викладачеві отримувати інформацію про перебіг процесу засвоєння кожним школярем). На перших етапах процесу засвоєння контроль має бути поопераційним, на початку матеріального (матеріалізованого) і зовнішньо мовленнєвого етапів контроль повинен бути систематичним – за кожним завданням, що виконується. Наприкінці першого і другого етапів, а також на заключних етапах, зовнішній контроль має бути епізодичним – за вимогою учня або за наявності у нього систематичних помилок;
- *підсумковий контроль* використовується для оцінки результатів навчання, досягнутих наприкінці роботи над темою.

Вимоги до організації підсумкового контролю:

- відповідність змісту підсумкового контролю задачам, що визначають цілі навчання. Уміння використовувати зміст вивченого матеріалу при розв’язанні цих задач і свідчить про досягнення навчальної мети;
- валідність контролю, тобто відповідність запропонованих контрольних завдань, тому, що необхідно перевірити. Підсумковий контроль має

відповідати вимогам двох видів валідності: змістовної (пов'язаної із предметними знаннями) і функціональної (відповідність контрольного завдання тій пізнавальній дії, виконання якої підлягає контролю);

- надійність контролю – стійкість результатів, що можуть бути отриманими за умови повторного контролю [16, с.78].

Підсумковий контроль виражається у вигляді оцінки.

Педагогічна оцінка – ставлення педагога до фактичного результату діяльності учня, що визначається мірою відповідності досягнутого заданим нормам.

Оцінювальна діяльність навчання створює зовнішній контур регуляції, яка таким чином орієнтує й коригує навчальну активність учнів.

Педагогічна оцінка забезпечує:

- орієнтування учнів щодо стану знань і ступеню їхньої відповідності вимогам навчальної програми;
- заохочування, стимуляція пізнавальної та афективно-вольової сфери учнів;
- безпосередня або опосередкована інформація про успіх або неуспіх у даній навчальній ситуації;
- вираження загальної думки, судження педагога про учня [2, с.158].

Ці функції можуть бути різною мірою представлені у оцінці вчителя. У процесі навчання педагогічна оцінка проходить значну еволюцію, виявляючись у різних формах і модифікаціях, відрізняючись за рівнем узагальнення, способам пред'явлення і оціночного впливу (Б.Г.Ананьєв).

Типи оцінки за рівнем узагальнення:

- *парціальна оцінка*, що є вихідною формою педагогічної оцінки щодо окремих знань, умінь, навичок і окремих актів поведінки; забезпечує поточний контроль навчальної діяльності учня, орієнтування його у актуальній навчальній ситуації;
- *фіксована оцінка* відображує проміжні або завершені успіхи школяра, його старанність і дисципліну на уроці, тому вона носить більш узагальнений і систематичний характер (дорівнює оцінці);
- *інтегральна (загальна) оцінка*, що є системним утворенням (складається на основі парціальної і фіксованої оцінок) і повно відображає судження педагога про учня (рівень здібностей, ставлення до навчання, дисциплінованість та інші).

За способом пред'явлення (презентації):

- *пряма оцінка* – безпосередньо звернена до особи, яка підлягає оцінюванню;
- *опосередкована оцінка* – оцінка одного із учнів здійснюється або через оцінку іншого учня, або через його оцінювання однокласниками.

Психологічною проблемою оцінювання навчальних досягнень школярів є питання впливу оцінки на ефективність навчання.

За способом оціночної стимуляції розрізняють такі види парціальної оцінки:

- *відсутність оцінки* (найгірший за психологічними наслідками вид оцінки). Такий спосіб впливу не орієнтує людину у результатах її діяльності, дезорганізує поведінку і викликає у неї стан невпевненості;
- *невизначена парціальна оцінка* близька до відсутності оцінки. Надається у вигляді однослівних реплік, нейтральних оцінок: ну..., угу..., гм..., добре, там побачимо...тощо. Непрямі оцінки даного типу можуть бути незрозумілими учневі. Невизначена оцінка є перехідною формою до прямих визначених оцінок;
- *пряма однозначна оцінка*, що може бути негативною або позитивною: *негативні оцінки*: зауваження, заперечення, догана з елементами сарказму, докору й нотації (наприклад: наступного разу будеш переписувати 10 разів); *позитивні оцінки*: підбадьорювання або заохочування (давай-давай, ну, ну...а далі?), схвалення (молодець, правильно!) та згода (так, добре...) [цит. за 16, с.80–81].

Найменший стимулюючий потенціал містять нейтральні оцінки, позитивні краще впливають на слабо встигаючих учнів, стимулюючи їхню мотивацію до навчання, а негативні оцінки є ефективним коригуючим засобом регулювання навчання добре встигаючих, сильних учнів. Створюючи загрозу статусові такого учня, негативні оцінки стимулюють його навчальну активність для засвоєння негативно оцінених знань [2, с.159].

В основі будь-якої оцінки лежить операція порівняння одного явища, об'єкту із іншим. Розрізняють такі *способи оцінювання* (А.Я.Анцупов):

- досягнутий результат оцінюють за мірою його відповідності кінцевій меті діяльності (образу бажаного результату): *«результат – мета»*. При оцінюванні визначають, що не зроблено на шляху до кінцевої мети;
- оцінювання шляхом порівняння із станом справ на початку діяльності: *«результат – початок»*, що є найменш конфліктним способом. При оцінюванні визначають, що зроблено у процесі діяльності;
- оцінювання шляхом порівняння результатів діяльності особистості із результатами діяльності інших(кращих, середніх, гірших): *«результат – інші»*;
- рівень реального стану проблеми порівнюється із можливим ідеальним (відповідно до уявлень оцінювача): *«результат – ідеал»*;
- досягнутий результат оцінюють за мірою його відповідності нормативним документам: *«результат – норма»*.

Одна й та ж діяльність залежно від способу оцінювання може бути оцінена по-різному. З погляду сучасної дидактики оцінювання повинно ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач.

При визначенні навчальних досягнень школяра аналізові підлягає таке:

- характеристика відповіді учня, яка може бути елементарною, фрагментарною, неповною, повною, логічно., доказовою, обґрунтованою, творчою;
- якість знань, їхня правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загально навчальних та предметних умінь та навичок;
- рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти й ставити проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми);
- самостійність власних суджень учня [2, с.160].

Психологічні рекомендації щодо оцінювання:

- оцінка учня – не самоціль, а інструмент вдосконалення його учбової діяльності;
- оцінка має бути компетентною, здійснюватися за сутністю справи, а не за формою;
- оцінювати потрібно конкретну відповідь учня, не зважаючи на попередні досягнення і помилки;
- критерії оцінки мають бути однозначними, простими і зрозумілими всім (повнота і точність відтворення матеріалу; уміння міркувати, аргументувати свою відповідь; уміння застосовувати теоретичні знання при розв'язанні практичних задач тощо);
- оцінка має враховувати перспективні результати діяльності, мета є системоутворюючим фактором діяльності людини;
- потрібно регулярно надавати можливість учням давати самооцінку своєї роботи, що розвиває критичність мислення і робить оцінку виховним фактором;
- педагог несе відповідальність за точність, об'єктивність і неупередженість оцінки;
- форма оцінки має бути коректною і детально аргументованою, що дозволяє учневі зрозуміти свої помилки;
- оцінка не може бути інструментом впливу на поведінку школярів, дисципліну;
- при оцінюванні необхідно мінімізувати вплив суб'єктивних факторів на оцінку школярів, здійснювати диференційований підхід до оцінювання знань (А.Я.Анцупов).

Типові суб'єктивні помилки оцінювання (Б.Г.Ананьєв):

- великодушність, що виявляється у винесенні завищених оцінок;
- ореол, пов'язаний із упередженістю, що проявляється у тенденції оцінювати лише позитивно або негативно тих учнів, до яких педагог ставиться, відповідно, позитивно або негативно;

- центральна тенденція, що виявляється у прагненні уникнути крайніх оцінок;
- контраст, що полягає в оцінюванні знань, якостей особистості і поведінки людини залежно від того, наскільки високо виражені ті ж характеристики у самого вчителя;
- близькість, що виражається у тенденції виносити схожі за часом і місцем оцінки;
- логічні помилки, що проявляються у винесенні схожих оцінок різним психологічним властивостям і характеристикам, які є логічно пов'язаними [цит. за 16, с.81].

Питання для дискусії

1. При організації засвоєння розумової дії педагог спочатку змодельовав її у зовнішньому плані, а потім забезпечив перенесення дії у внутрішній план. Який принцип педагогічної психології у даному випадку був реалізований вчителем у процесі навчання?
2. Широко розрекламований свого часу досвід навчання уві сні (гіпнопедія), як відомо, себе не виправдав. Чому? Які закономірності педагогічної психології не враховувалися у даному випадку?
3. Учителі стверджують: якщо учень не хоче вчитися, то його неможливо навчити. Чи погоджуєтеся ви з цим? Який вихід із даної ситуації ви можете запропонувати?
4. Л.С.Виготський говорив, що учитель – не соліст, від успіху якого залежить успіх спектаклю. Який смисл має дане висловлювання?
5. Чи можна стверджувати, що індивідуальне навчання є більш ефективним порівняно із груповим? Чому?
6. За яких умов контроль виконує мотиваційну і закріплюючу функції? Наведіть приклади. Які ще функції може виконувати контроль у навчанні?

Література до III розділу

1. Байметов А. К. Некоторые обусловленные силой возбуждения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников / А. К. Байметов // Типологические исследования по психологии личности. – Пермь, 1967. – С.104 – 138.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч.посібник / Олена Іванівна Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова / под ред. М. В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
4. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / Петр Яковлевич Гальперин – Москва : Просвещение, 1985. – 240 с.

5. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов) / Василий Васильевич Давыдов – Москва : Педагогика, 1972. – 310 с.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / Василий Васильевич Давыдов – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов – Москва : Интор, 1996. – 544 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя – Ростов н/Д.: «Феникс», 1997. – 480 с.
9. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 701с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
- 10.Ильясов И. И. Структура процесса учения / Ислам Имранович Ильясов – Москва : МГУ, 1986. – 199 с.
- 11.Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Евгения Николаевна Кабанова-Меллер – Москва: Знание, 1981. – 96 с.
- 12.Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / Михаил Владимирович Кларин – Москва : Арена, 1994. – 222 с.
- 13.Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г. С. Костюк – Київ : Рад. школа, 1989. – 608 с.
- 14.Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / Вадим Андреевич Крутецкий – Москва : Просвещение, 1972. – 520 с.
- 15.Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин – Москва : Педагогика, 1980. – 208 с.
- 16.Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб.пособие для вузов / О. В. Нестерова. – Москва : Айрис-пресс, 2006. – 112 с. – (Высшее образование).
- 17.Одаренные дети : пер. с англ. / под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – Москва : Прогресс, 1991. – 376 с.
- 18.Педагогічна психологія : навчальний посібник для студ. педін-тів / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – Київ : Вища школа, 1991. – 184 с.
- 19.Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : Навчально-методичний посібник / Валерій Миколайович Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
- 20.Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
- 21.Роменец В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – 992 с.
- 22.Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. / Александр Ильич Савенков. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 272 с.

23. Сарычев С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 224 с.: ил. – (Серия «Краткий курс»).
24. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Нина Федоровна Талызина – Москва : Академия, 1998. – 288 с.
25. Цетлин В. С. Предупреждение неуспеваемости учащихся / Валентина Самуиловна Цетлин – Москва : Знание, 1989. – 77 с.
26. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996 – 96 с.

Базові поняття із теми

Відставання (*retard*) – невідповідність вимогам певного відрізка навчального процесу, який є часовою рамкою для визначення успішності.

Дедуктивний метод (*deductive method*) – метод мислення, за якого нове знання виводиться логічним шляхом з попереднього знання; висновок за правилами логіки.

Диференціація навчання (*differentiation of teaching*) – організація навчального процесу, за якої створюються умови для розкриття потенціальних навчальних можливостей кожного учня.

Екстеріоризація (*exteriorization*) — процес, в результаті якого внутрішні психічні явища отримують ззовні виражену (знакову і соціальну) форму свого існування

Емпіричні поняття (*empirical concepts*) – виділені в результаті порівняння суттєві властивості предметів і явищ дійсності; вони відображають лише зовнішні властивості предметів і тому повністю спираються на наочні уявлення.

Ефект Розенталя (*rosenthal effect*) – психологічний феномен самоздійснення пророцтва; очікування особистістю реалізації пророцтва, який визначає характер її дій і інтерпретацію реакцій оточуючих.

Зона ближнього розвитку (*near development zone*) – рівень психічного розвитку, досягнутий дитиною в процесі спільної діяльності з дорослим, який не проявляється в рамках індивідуальної діяльності.

Інвективний метод (*invective method*) – якісно нове використання вже наявних знань для вироблення нових способів розв'язання задач.

Індивідуалізація навчання (*personalization of teaching*) – система засобів і форм навчання, яка сприяє усвідомленню учнем своїх можливостей, підтримці і розвитку його самобутності, самостійному вибору власних смислів навчання.

Навчання (*training*) – цілеспрямоване послідовне передання суспільно-історичного, соціокультурного досвіду іншій людині (людям) у спеціально організованих умовах сім'ї, школи, ВНЗ, суспільства.

Навчальна діяльність (*educational activities*) — діяльність суб'єкта по

оволодінню узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі вирішення навчальних завдань, спеціально поставлених викладачем, на основі зовнішнього контролю й оцінки, які переходять у самоконтроль і самооцінку.

Навченість (*educability*) – результат навчання (організованого чи стихійного), що включає наявний в учня запас знань і сформовані відповідні способи і прийоми їх набуття (уміння вчитися).

Наочність (*visualization*) – засіб навчання і виховання, який організує сприйняття і спостереження учням реальної дійсності.

Научуваність (*educability*) – це сприйнятливність до засвоєння знань і способів учбової діяльності; сукупність інтелектуальних властивостей людини, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності.

Обдарована дитина (*gifted child*) – дитина з високим рівнем здібностей, які дозволяють їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності, що перевищують умовний «середній» рівень.

Орієнтувальна основа дії (*base estimated action*) – це система умов, на яку спирається людина при виконанні дії; система орієнтирів і вказівок, використовуючи які людина виконує певну діяльність або дію, яка відповідає умовам завдання.

Педагогічна оцінка (*pedagogical valuation*) – характеристика учня, сукупність оцінних дій або суджень педагога щодо ефективності розв'язання ним тих чи тих педагогічних завдань; результат систематичного педагогічного контролю; ставлення педагога до результату діяльності учня, що визначається мірою відповідності досягнутого заданим нормам.

Поняття (*concept*) – це форма відображення матеріального об'єкта та засіб його мисленого відтворення (особлива мисленева дія)

Принципи навчання (*principles of learning*) – основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи школи.

Розвивальне навчання (*developing teaching*) – система навчання, спрямована на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей (сприймання, мислення, уяви, пам'яті тощо) і здібностей дитини.

Теоретичні поняття (*theoretical concepts*) – символічне відображення виділених в результаті аналітичної роботи найсуттєвіших властивостей предметів і явищ дійсності; за змістом вони є засобом переходу від сутності до існування явищ, а за формою – виведенням одиничного із загального.

Теорія поетапного формування розумових дій і понять П.Я.Гальперіна (*the theory of stage formation of mental actions and concepts by P.Y.Halperin*) – система положень про механізми і умови багатопланових змін, пов'язаних з утворенням у людини нових образів, дій, понять.

Управління освітнім процесом (*management of educational process*) – сукупність закономірностей і принципів, а також застосовуваних на їх основі форм і методів взаємодії об'єкта і суб'єкта управління в конкретних умовах.

IV. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

4.1. Концепція неперервної освіти

Неперервна освіта стала одним із провідних факторів соціального й економічного розвитку всіх розвинених країн світу. У психолого-педагогічних науках поняття неперервної освіти виникло в зв'язку з масовим розвитком освіти дорослих. Це стосується як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень, в яких поняття неперервної (перманентної) освіти використовувалося як синонім освіти дорослих. В останні десятиліття відбулася трансформація поняття неперервної освіти. Ідея неперервної освіти стає провідною для розуміння освіти людини як цілісної, спадкоємної, поетапної системи, що розгортається протягом усього життя.

У науковій літературі зустрічаються такі терміни, як освіта протягом життя або неперервна (life-long education, lifelong learning) та перманентна освіта (education permanente). Обидва терміни означають освіту як процес, «вбудований у життя людини, а не обмежений спеціальною навчальною діяльністю в класних кімнатах» [15, с.56].

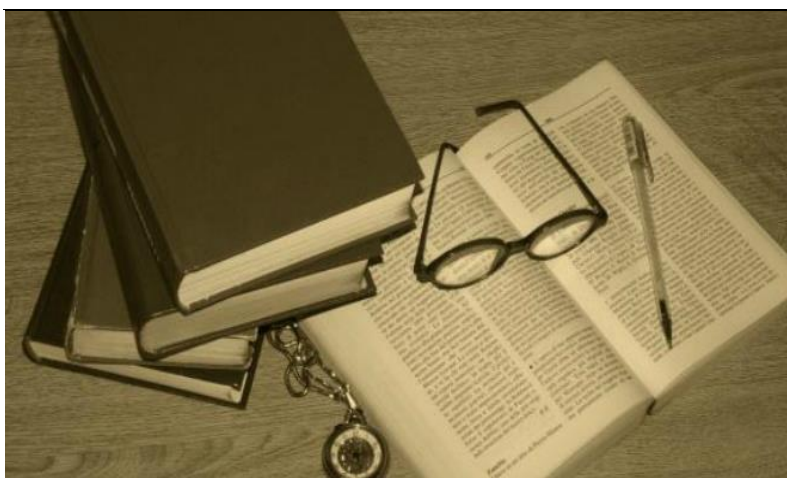
Ідея освіти впродовж життя зафіксована у прислів'ях та приказках багатьох народів, наприклад: «Вік живи – вік учись» (українська), «Не бійся, що не знаєш – бійся, що не вчишся» (китайська), «Знання, які щоденно не поповнюються, щоденно й зменшуються» (англійська) та ін. Отже, теорія пізнання усвідомила важливість освіти впродовж життя набагато пізніше, ніж народна мудрість.

У сучасному інформаційному суспільстві освіта принципово розуміється як незавершена. Вона стає безперервною по своїй суті і різноманітною за формою. Неперервна освіта триває як форма розвитку особистості в процесі набуття знань, умінь, навичок і формування компетенцій в різних видах навчальної, професійної, соціальної та громадської діяльності (R. Dave, 1973). Неперервна освіта стосується не лише поглиблення та розширення загальної освіти, професійної компетентності, а і культури, виховання, системи цінностей та світогляду.

Уперше концепцію «неперервної освіти» було представлено на форумі ЮНЕСКО 1965 року П.Ленграндом. Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція «єдності світу», згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені. При цьому людина є головною цінністю і вузлом переплетіння всіх процесів, що відбуваються у світі. Отже, неперервна освіта – це систематична, цілеспрямована діяльність по одержанню й удосконалюванню знань, умінь і навичок як у навчальних закладах, так і шляхом самоосвіти.

Стратегія й тактика розгортання неперервної освіти в Україні регламентують декларування *основних критеріїв* її організації, а саме:

- охоплення освітою всього життя людини;
- наступність між окремими етапами й рівнями освіти;
- відкритість і гнучкість системи освіти впродовж усього життя;
- визнання освіти не за способами її здобуття, а за фактичним результатом;
- постійне стимулювання особистості до навчання впродовж усього життя;
- випереджальний характер освіти;
- різноманітність змісту, засобів, методики навчання;
- наявність суспільних механізмів стимулювання особистості до навчання впродовж усього життя.



Метою неперервної освіти є становлення й розвиток особистості як у періоди її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, так і в періоди старіння організму, коли більш важливою стає компенсація сил і можливостей, що втрачаються.

Відомий діяч ЮНЕСКО Р.Даве зазначав, що *неперервна освіта* – це процес особистого, соціального та професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднувальна ідея, що охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання, здійснювана з метою досягнення якнайповнішого розвитку різноманітних сторін життя на різних його щаблях (R. Dave, 1976). Неперервна освіта є інтегральним елементом життя людини, коли поєднуються базове, додаткове навчання та самоосвіта.

Міжнародна комісія ЮНЕСКО визначила, що освіта впродовж життя містить усі типи навчання: формальне (formal), неформальне (non-formal) та інформальне (informal) навчання в усі вікові періоди (дітей дошкільного, шкільного віку, підлітків, дорослих, людей похилого віку). Основні постулати концепції безперервної освіти: навчитися пізнавати; навчитися робити; навчитися жити разом; навчитися жити.

Неперервна освіта умовно розділяється на *два етапи*:

- 1) неперервна освіта дітей та молоді (навчання, виховання і розвиток людини, що передують його вступу в самостійне життя – допрофесійний етап);
- 2) неперервна освіта дорослих.

Неперервна освіта складається з «вертикальної складової» та

«горизонтальної складової» (Skager and Dave, 1977). *Вертикальна складова* характеризується *наступністю у часі*, зокрема, наступністю змісту, форм і методів навчання, особистісної готовності учнів до переходу на наступну освітню ступінь тощо. Вона включає дошкільну, початкову, основну, середню (повну) загальну освіту, середню та вищу професійну освіту і безпосередньо пов'язана з проблемою адаптації особистості до нового освітнього середовища при переході до чергового рівня (ступеня) освіти.

Горизонтальна складова неперервної освіти характеризується поєднанням і взаємопроникненням формальної, неформальної та інформальної освіти:

- формальне навчання вміщує офіційну систему освіти країни, що в результаті надає диплом стандартного зразка;
- неформальне навчання – освіту поза формальною її системою, яке в результаті не надає документа;
- інформальне навчання – це процес формування і збагачення установок, освоєння нових знань і вмінь, що відбувається поза межами системи освіти як специфічного соціального інституту, тобто в ході повсякденної життєдіяльності людини через спілкування, читання, відвідування установ культури, навчання на своєму досвіді і досвіді інших.

Основна ідея концепції неперервної освіти – навчальна діяльність є складовою частиною способу життя людини на всіх етапах її життєвого циклу
--

Неперервна освіта передбачає *два аспекта реалізації*:

- 1) особистісний (психологічний);
- 2) освітній.

Особистісний (психологічний) аспект передбачає задоволення потреб, запитів та інтересів особистості в освіті, звернення до людини як суб'єкту освітнього процесу, створення можливостей для розвитку творчої індивідуальності в умовах педагогічного співробітництва, постійний розвиток людини як суб'єкта діяльності і спілкування незалежно від обмежувальних тимчасових рамок, заміна формули «освіта на все життя» формулою «освіта через усе життя». *Освітній аспект* означає, що в принципі неперервності відображений головний орієнтир вдосконалення системи освіти – досягнення цілісності освітнього процесу, інтегрованості всіх його етапів і ступенів. Важливо забезпечити спадкоємність форм, методів і засобів навчання на різних ступенях і в різних ланках системи безперервної освіти.

Забезпечення вертикальної складової безперервної освіти неможливе без її горизонтальної складової. Мотивація людини до будь-якої діяльності, в тому числі освітньої, визначається її успішністю в цьому виді діяльності і відсутністю систематичних негативних емоцій. Модель неперервного саморозвитку формується в дитинстві. Освітнє середовище, яке стимулює

пошукову і творчу активність учнів, закладає компоненти особистісної компетентності, необхідні для подальшої самореалізації в житті і професії.

Слід наголосити, що психологічний аспект містить питання про внутрішні умови неперервності освіти: *психологічні характеристики* учнів всіх вікових категорій, що обумовлюють успішність їх адаптації в новому освітньому середовищі і забезпечують тим самим неперервність освіти.

Основними є наступні *чинники успішної адаптації* учнів при переході до чергового рівня (ступеня) освіти впродовж життя:

- індивідуально-психологічні особливості когнітивної та особистісної сфери;
- спрямованість особистості (навчальна і професійна мотивація);
- відповідність рівня навчальної діяльності учня вимогам нового рівня освіти;
- соціально-психологічні характеристики, комунікативні здібності учнів;
- особистісна компетентність [9].

У дослідженнях [2] сформульовані наступні *принципи організації неперервної освіти*: всезагальність освіти і її повна демократичність; органічна наступність; гнучкість освіти, що надає особистості можливість вибору оптимальних умов для розвитку; індивідуалізація освітнього процесу; зв'язок освіти з трудовою діяльністю; безперервність навчання протягом усього життя.

Серед *компонентів концепції* неперервної освіти основними є:

- особистість суб'єкта учіння;
- управління процесом навчання (алгоритми подачі інформації, її переробки, контроль, самокоригування);
- цілеутворення (структура цілей та засоби їх досягнення при організації навчального процесу);
- задоволення прагматичних інтересів та потреб учнів, студентів, слухачів, забезпечення умов досягнення цілей, які були ними заплановані;
- диференційований підхід до суб'єктів учіння, відхід від уніфікованих планів, програм навчання;
- підвищення ролі самоосвіти, саморегулювання, самоконтролю, самокорекції;
- подовження процесу саморозвитку, самореалізації особистості.

Таким чином, неперервність освіти можна інтерпретувати в двох аспектах. З одного боку, практично з народження і протягом усього життя сучасна людина включена в неперервний освітній процес, розділений на ступені нормативно заданими ступенями системи освіти. З іншого боку, для кожного віку розширився спектр можливостей отримання освіти різного ступеня формалізації: формального (школа, технікум, вуз), неформального (додаткового); інформального (самостійного). В межах концепції неперервної освіти молоді, дорослих і людей похилого віку широке розповсюдження знаходять такі форми неперервної освіти, як дистанційна

освіта для дорослих, неформальна вища освіта, яку отримують у «невидимих університетах», післяуніверситетська освіта, різні постдокторські дослідження тощо.

4.2. Специфіка навчання дорослих

Ідея освіти протягом життя може виходити тільки з принципового визнання можливості розвитку особистості на всіх етапах життя. *Концепція неперервної освіти*, на відміну від традиційної освітньої парадигми, не визнає остаточної завершеності в розвитку особистості; це стосується як професійного, так й особистісного потенціалу людини.



Поняття «освіта дорослих» («adult education») трактують як будь-яку освітню діяльність дорослої людини незалежно від змісту, професійної спрямованості, термінів і форм навчання, ступеня інституціалізації. Єдиним критерієм є вік людини (Л.О.Ковальчук).

Останнім часом значення цього поняття звужується: воно трактується як «інституціоналізовані послуги з освіти дорослих» після отримання основної освіти. Таке визначення наближує його до сучасних визначень зарубіжними авторами понять «додаткова освіта», «продовжена освіта дорослих» («adult continuing education») і «продовжена освіта» («continuing education») (А.М.Мітіна)

В дорослості (починаючи з молодості і закінчуючи періодом старіння) розвиток особистості продовжується. Він включає в себе процеси становлення, стабілізації, перебудови життєвих планів і відносин особистості, виникнення нових типів соціальних взаємовідносин (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо), зміни способу життєдіяльності, осмислення і переосмислення навколишнього світу і самої себе в ньому, породження і перетворення диспозиційних структур (цінності, мотиви, переконання тощо), що регулюють життєдіяльність особистості тощо. В дослідженнях Б.Г.Ананьєва [1] було доведено, що рівень функціонального розвитку психічних функцій (інтелекту) також залишається досить високим на всіх етапах вікового розвитку дорослої людини. Ці факти свідчать про високий потенціал розвитку і навченості дорослої людини, її здатності отримувати, зберігати і переробляти інформацію для вирішення різного роду професійних,

особистісних, соціальних задач.

Прискорене зростання обсягів інформації потребує від дорослої людини постійного підвищення кваліфікації, відновлення знань, оволодіння новими видами діяльності й технологіями. Звідси – виникнення потреби в суттєвому вдосконаленні освіти дорослих, яка є складовою системи освіти, її відносно відособленим підрозділом.

Визнаним лідером в організації освіти дорослих на міжнародній арені є ЮНЕСКО – найбільший інтелектуальний центр міжурядової співпраці з питань освіти, науки і культури, до складу якого входять 188 країн та понад 600 урядових організацій. Згідно документів ЮНЕСКО три провідні чинники впливають на освіту дорослих:

- світові демографічні зміни;
- глобалізація інформаційних технологій;
- нові знання, що стають могутньою рушійною силою соціальних перетворень.

Як відзначено в матеріалах ЮНЕСКО, пріоритетне завдання освіти дорослих полягає в тому, щоб забезпечити людину *вмінням жити в сучасному суспільстві*, що динамічно змінюється. Головними орієнтирами політики в галузі освіти дорослих стають громадянськість, соціальна мобільність, широка участь дорослих у житті суспільства (Освіта дорослих, 2016). В освітній політиці розвинутих країн ЄС освіта дорослих розглядається як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; як вияв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань.

Мета освіти дорослих – соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень, що відбуваються в суспільстві; сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя; пролонгований процес і результат *розвитку особистості* шляхом реалізації освітніх послуг *упродовж життя* – life-span development (Л.І.Анциферова, П.Б.Балтес, С.Д.Максименко, М.Л.Смульсон та ін.). Концепція освіти дорослих («adult education») сформувалася як самостійний *науковий напрям* у 70-х роках ХХ ст. Він є одним з найбільш дискусійних у сучасній науці, що пояснюється неоднозначністю трактування категорії дорослої людини (А.Грейс, П.Джарвіс, М.Ноулз, А.Роджерс та інші).

Освіта дорослих відбувається як у межах формальної освіти (університети, професійно-технічні училища та технікуми), так і поза ними, тобто в неформальних закладах (центри освіти, різноманітні курси та просвітницькі організації) та загалом протягом життя (інформальна освіта). За своєю *психологічною спрямованістю* освіта дорослих є основою всебічного розвитку особистості, постійного збагачення її творчого потенціалу. У зв'язку з цим неперервна освіта дорослих сприяє постійному розвитку індивідуального досвіду людини у процесі засвоєння соціального досвіду на всіх етапах життєвого шляху дорослої людини як активного

суб'єкта навчання та спілкування.

Цільові функції освіти дорослих багатоаспектні:

- компенсація недоліків, які залишилися від попередньої підготовки (шкільної, вузівської);
- оперативна адаптація до інформаційно-технологічних нововведень і змін у професійному середовищі;
- зростання професійної майстерності,
- збагачення особистісної і духовної культури тощо.

Серед основних завдань навчання дорослих – розвиток диспозиційно-настановчих структур особистості, категоріального апарату мислення, методології рішення проблем, що виникають у суспільному, професійному та особистому житті дорослої людини [8] ; отримання нових знань, нової інформації; оволодіння інформацією на новому рівні; надбання навичок і вмінь щодо застосування інформації; формування суджень, ціннісних орієнтирів, особистісних якостей; задоволення пізнавальних інтересів, професійних потреб тощо (М.Ноулз, 1992).

Протягом значного часу тривають дебати щодо відмінностей між навчанням дітей та дорослих, між педагогікою та андрагогікою. Освіта дорослих відрізняється від дитячо-юнацької освіти своїми цінностями і мотивами, метою і завданнями, змістом і формами організації, способами контролю і оцінки, а отже – і своїми результатами.

Організація навчання дорослих на науковій основі базується на знаннях *особливостей розвитку дорослої людини* (її мотивації, розумової діяльності, здібностей тощо) на різних вікових етапах.

Специфіка освіти дорослих полягає в тому, що її контингентом є особи дорослого віку, які поєднують навчальну діяльність з особистою участю в різних галузях практичного життя. Це означає, що на освіту дорослих не можна переносити постулати педагогічної теорії, а також форми і методи роботи навчання й виховання підростаючого покоління дітей і підлітків. Навчання для дорослого – важлива, проте допоміжна діяльність щодо основної, суспільно-трудової діяльності. Це значним чином змінює ставлення дорослого до процесу навчання. Значущість навчання дорослий оцінює крізь призму суспільного, трудового, особистого життя.

Вихідні відмінності дорослої людини, яка навчається можна сформулювати так:

- дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування й усвідомлює себе таким;
- дорослий, який навчається, володіє життєвим (соціальним, професійним) досвідом, який може ним використовуватися як важливе джерело навчання як для самого себе, так і його колег;
- тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі навчання;
- доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети;
- дорослий, який навчається, розраховує на невідкладне використання

отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань та якостей;

- навчальна діяльність дорослого в значній мірі детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання;
- процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто вчить на всіх етапах планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції.

Вікова специфіка дорослих учнів полягає у певних вікових утвореннях, таких як наявність життєвого досвіду, усталена система цінностей, сформовані настановлення, визначеність і обґрунтованість мотивації до навчання.

Вони надають дорослому наступні *переваги* в ситуації навчання:

- свідоме ставлення до навчання;
- краще розуміння навчального матеріалу;
- можливість пов'язати отримані знання з життєвою практикою тощо.

Одночасно вони зумовлюють певні *недоліки*:

- вікову ригідність;
- ускладнений процес вписування нового знання в наявну ментальну модель світу через її недостатню мобільність і еластичність (М.Л.Смульсон);
- психологічні бар'єри по відношенню до теоретичного матеріалу, який не пов'язаний з індивідуальним досвідом (Ю.М. Кулюткін).

Ю.М.Кулюткін виділив ряд факторів, які впливають на *ставлення дорослих до навчання* [8]:

1) *Специфіка мотивації учбової діяльності дорослих.*

Ціннісне ставлення дорослого до знань (навчання) залежить від його позиції по відношенню до своєї професійної діяльності. Інтенсивність потреби в подальшій освіті має тісну кореляцію з такими факторами, як можливість реалізації своїх творчих сил в практичній діяльності, наявність позитивних стосунків з колегами по роботі. Обмеження творчих можливостей особистості (внаслідок жорсткої регламентації діяльності) або відсутність сприятливого психологічного клімату в колективі знижують її прагнення до професійного зростання і, отже, і зацікавленість в подальшій освіті. Таким чином, ступінь залученості особистості в діяльність (перш за все професійну) відіграє вирішальну роль у формуванні особистісного смислу навчання для дорослої людини. Якщо доросла людина має можливість реалізувати себе в системі соціально-трудових відносин, то у неї формується потреба у все більш високих професійних досягненнях, в розвитку своїх здібностей, що визначають успішність діяльності.

2) *Характер позиції дорослого у навчанні.*

Прагнення дорослого до самостійного і відповідального прийняття рішень надає процесу навчання дорослих сенс *самоосвітньої діяльності*. Самостійність дорослого передбачає свободу вибору змісту, організаційних форм, термінів і режимів навчання. Уніфікація і примусовість навчання

абсолютно протипоказані для дорослих учнів: не маючи вільного вибору, що здійснюється у відповідності з його інтересами і можливостями, дорослий учень знімає з себе внутрішню відповідальність за продуктивність свого навчання.

Самостійність дорослого означає також його активну участь в навчальному процесі. Орієнтація на активну позицію дорослих в навчанні, врахування їх потреб і можливостей передбачають залучення дорослих учнів до спільного планування навчального процесу, до співпраці з ними при визначенні цілей навчання і оптимальних шляхів їх досягнення, а також до оцінки ефективності їх роботи.

Однак, однозначно оцінювати ступінь розвитку здатності дорослого до самоорганізації навчальної діяльності не можна. Для деяких категорій дорослих учнів значною проблемою є адекватне визначення власних потреб і можливостей; іноді у дорослих учнів, що мають чималий досвід практичної діяльності, втрачені способи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності; вони не володіють критеріями правильної оцінки якості одержуваних знань і свого просування в пізнанні. Відсутність подібного роду «метакогнітивних» умінь помітно знижує успішність освіти дорослих і, більш того, нерідко призводить до негативного ставлення до навчання.

3) *Вплив практичного досвіду дорослих на засвоєння знань.*

Наявність життєвого і професійного досвіду, яким володіють дорослі учні, є чинником, що визначає особливості засвоєння ними нових знань. У численних дослідженнях, присвячених проблемам освіти дорослих, встановлено, що життєвий досвід дорослих *позитивно* впливає на якість засвоєваних знань, сприяє більш глибокому розумінню змісту, що вивчається, підвищує оцінку його значимості (за умови, що цей зміст відповідає потребам і запитам дорослих). Разом з тим в дослідженнях відзначається і той факт, що вплив життєвого досвіду на навчання дорослих є досить *суперечливим*. Уявлення і поняття, сформовані в індивідуальному практичному досвіді, відображають все багатство конкретних ситуацій, що виникають в діяльності і спілкуванні з іншими людьми. Однак ці уявлення є результатом емпіричних узагальнень, вони прив'язані до певного кола ситуацій, в яких вони сформувалися. Способи і прийоми дій, неодноразово апробовані в цих практичних ситуаціях, набувають для індивіда високу цінність і тому стають стереотипними. Більш того, у дорослих часто виникають психологічні бар'єри по відношенню до теоретичного матеріалу, неприйняття і нерозуміння його сенсу. Отже, проблема навчання дорослих полягає в тому, щоб знайти конкретні психолого-педагогічні умови розвитку індивідуального досвіду на основі його взаємодії з досвідом соціальним, носіями якого є інші люди, колективи та групи, суспільство в цілому.

Сукупність вікових особливостей дорослих і специфіка їх навчання зумовили становлення андрагогічної моделі навчання і її відмінності від загальновідомої педагогічної моделі.

Основні андрагогічні принципи: принцип пріоритету самостійності навчання; принцип спільної діяльності; принцип опори на досвід того, хто

навчається; принцип усвідомленості навчання; принцип діагностичності; принцип рівневої диференційованості; принцип індивідуалізації навчання; принцип системності; принцип актуалізації результатів; принцип ефективності; принцип розвитку освітніх потреб [4].

Освіта дорослих спрямована не тільки на теоретичну і практичну підготовку спеціаліста, але і на самоосвіту, самовиховання, і, в кінцевому результаті, – на стимулювання саморозвитку. Тому важливу роль відіграє особистість того, хто навчає – *вчителя дорослих* (андрагога). До його функцій належать:

- 1) допомога дорослим у визначенні навчальних завдань (визначальна функція);
- 2) планування разом із дорослим процесу навчання (функція планування);
- 3) створення сприятливих умов для навчання (мотиваційна функція);
- 4) вибір найпродуктивніших методів і технік навчання (методична функція);
- 5) надання ресурсів і ефективних засобів для навчання (функція залучення);
- 6) оцінка та самооцінка результатів навчання (оціночна функція).

С.Вершловський вважає, що андрагогічно підготовлений викладач – це організатор навчання дорослих, котрий має поєднувати в своїй навчальній діяльності три навчальні аспекти:

- психотерапевтичну підготовку, достатню для посилення мотивації дорослих;
- високу педагогічну кваліфікацію;
- спеціальну фахову підготовку, володіння методологією андрагогічного процесу освіти дорослих.

Це цікаво!

За оцінками експертів США, щорічно оновлюється 5 % теоретичних і 20 % професійних знань, якими володіють інженери, лікарі, педагоги та інші фахівці. У сучасному світі знання змінюються швидше, ніж змінюються покоління. У зв'язку з цим американські економісти навіть запровадили термін «*напіврозпад компетентності*» – період, коли від моменту закінчення ВНЗ, завдяки надходженню нової наукової і технічної інформації, компетентність фахівців знижується на 50 %. Останніми роками цей період має тенденцію до значного скорочення. Так, 50-відсоткове «старіння» знань інженерів, які закінчили вищий навчальний заклад 1940 року, відбувалося через 12 років, для випускників 60-их років минулого століття – уже через 8 років, тоді як для сучасних випускників цей термін скоротився до 5 років. Усього за 4 роки відбувається «напіврозпад компетентності» сучасних медичних працівників, учителів, менеджерів. Як наслідок, навіть випускники вищих навчальних закладів, якщо не продовжують постійно навчатися, дуже швидко стають носіями неактуальних знань

(цит. за Сігаєва Л. Е. *Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI)* : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : ТОВ «ЕКМО», 2010. – С.318 с.)

З психологічної точки зору *андрагогічна модель навчання* дорослих передбачає готовність викладача дослухатися до кожного члена навчальної групи, відвертість та довіру, критичність та здатність поділяти інші погляди, культивування діалогічної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі особистісного спілкування, створення позитивної психологічної атмосфери навчання; взаємну повагу між учасниками процесу навчання, емпатійне, дружнє ставлення один до одного; створення ситуації успіху, захищеності, підтримки, позитивних емоційних переживань; врахування рівня сформованості особистості, наявності у неї життєвого досвіду, культурних, освітніх, професійних запитів; сприяння саморозвитку і розвитку творчого потенціалу особистості, необхідного для підвищення якості її соціального, культурного та професійного життя.

Ефективно організована учбова діяльність дорослих характеризується самостійним знанневим пошуком, конструюванням власного освітнього середовища та індивідуальної освітньої траєкторії, самостійним вибором учбових задач, необхідністю прийняття рішень щодо використання потенційностей середовища, перебиранням на себе функцій управління власною учінневою діяльністю тощо. Все це безумовні *психологічні умови* для розвитку дорослого як суб'єкта навчання.

Характеристики особистості, які необхідні для самоосвіти – пізнавальна мотивація і пізнавальні можливості особистості, що складають основу її готовності до самоосвіти (О.М.Матюшкін). *Готовність до навчання* (мотивація) визначається прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети. Навчання дорослих спирається виключно на *внутрішню мотивацію*, тому суб'єктом навчання є саме учень. Він самостійно обирає напрям навчання, визначає вимоги до результатів та планує витрати, а навчальну систему та тьютора використовує у якості засобів своєї дії. Тому його діяльність є, з одного боку, власне учінневою, а з іншого – є управлінням власною учінневою діяльністю, коли її результати є лише засобами для досягнення зовнішніх результатів в більш широкому колі життєдіяльності [13].

Основною вимогою до організації навчання на андрагогічних засадах є створення гуманного соціокультурного середовища для самовираження, самоактуалізації, самоствердження та самореалізації кожного дорослого учня. В якості засобів реалізації цієї вимоги в практиці роботи різних інститутів освіти дорослих виділяють дві кардинальні тенденції:

1) *Організація предметного змісту навчання дорослих.*

Прагнення до проблемної побудови змісту навчання має на меті органічне сполучення теорії з практичним досвідом дорослих учнів. Зміст навчання має бути заснований на відтворенні (моделюванні, імітації) в навчанні типових практичних ситуацій, характерних для реальної діяльності дорослих (суспільної, професійної, сімейної). У процесі вирішення практичних проблем у дорослих учнів формується вміння виокремлювати в практичній ситуації саму задачу, шукати необхідну для її вирішення

інформацію, програвати можливі альтернативи, приймати рішення, виконувати його, оцінювати отримані результати. Орієнтація на значущі для дорослих проблеми впливає на збільшення зацікавленості і активне ставлення дорослих до змісту навчання.

Проблемний підхід до навчання реалізується через такі форми і методи, як аналіз практичних ситуацій, групові дискусії, рішення конструктивних завдань, розробка проектів, ділові ігри, мозкова атака, синектика та ін. При цьому змінюється роль і особистісний сенс теоретичних знань, які починають виступати для дорослої людини як засіб регуляції практично значущих рішень.

2) *Організація різноманітних форм спільної (групової) навчальної роботи*, заснованої на спілкуванні, взаємодії, комунікації дорослих.

Активні форми навчання (аналіз ситуацій, групові дискусії, ділові ігри тощо) передбачають участь дорослих у колективному обговоренні проблем, у спільній роботі по виробленню рішень, в програнні різних ролей, в спільному аналізі й осмисленні результатів. Спільна діяльність відображає в навчанні реальну колективну діяльність дорослих, дозволяє їм не тільки обмінюватися наявною у них інформацією, але і більш адекватно – з позицій інших – оцінювати свої сильні або слабкі сторони. У процесі спілкування доросла людина отримує можливість об'єктивувати перед іншими вироблені в її досвіді ідеї і методи, зіставити їх з ідеями і методами інших, підтвердити, збагатити або перебудувати те, що склалося в індивідуальному досвіді [8].

Це цікаво!

За даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, починає перевищувати сумарну кількість учнів в інституціях шкільної освіти. Відповідно до соціальних прогнозів міжнародних організацій, у XXI ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення збалансованого прогресу особистості і суспільства. Так, за даними Global report on adult learning and education кількість дорослих, які навчаються в системі формальної й позаформальної освіти у першому десятилітті XXI ст. в країнах Євросоюзу перевищувала 37%. Найвищих показників досягли в Швеція – 73,4%, Норвегія -54,5 %, Фінляндія – 55%.

Отже, освіта дорослих має бути процесом постійного співвіднесення *індивідуального досвіду особистості з досвідом соціальним*, відбитим в науці і культурі, а також в досвіді інших людей. Цей процес передбачає відтворення в навчанні проблем, що виникають у практичній діяльності дорослих, активну участь дорослих у спільному вирішенні цих проблем з позицій теорії. Зміст освіти дорослих має бути спрямований на задоволення екзистенційних потреб людини (особистого вибору, активної дії тощо) з орієнтацією на найактуальніші проблеми тих, хто підвищує свій освітній рівень.

4.3. Неформальна освіта дорослих як нове соціально-психологічне явище

Сучасну теоретичну базу досліджень у галузі освіти дорослих становлять ідеї й положення концепції неперервної освіти, відповідно до якої навчальна діяльність є складовою частиною способу життя людини на всіх етапах її життєвого циклу. Значущість освіти дорослих і людей похилого віку зумовлена переходом від концепції «освіти на все життя» до концепції «освіти впродовж життя», що є характерною особливістю системи освіти в інформаційному суспільстві. Неперервність освіти – найважливіший соціально-педагогічний принцип неперервного становлення і розвитку особистості.

В освіті *дорослих* увага акцентується на розширенні знань, удосконаленні наявних і набутті нових професійних навичок, що є вимогою прогресу в науці та швидкої зміни технологій. Освіту людей *похилого віку* пов'язують, насамперед, з проблемою адаптації та соціалізації осіб, які виходять на пенсію.

Освіта дорослих набуває подальшого розвитку в зв'язку зі світовою економічною кризою і необхідністю перепідготовки і навчання дорослого населення. Формальна освіта не може повністю забезпечити пізнавальні потреби громадян. Асамблея Ради Європи (2000) розробила рекомендації «Про неформальну освіту», в якій підтверджується, що неформальна освіта є важливою частиною неперервного навчання для адаптації у постійно змінюваному середовищі. Саме неформальна освіта може стати джерелом компетентності сучасної людини та пусковим механізмом до освіти впродовж життя, оскільки дає можливість залучити до освітнього процесу різні соціальні та вікові групи (від молоді до людей третього віку).

З 1972 по 1988 роки Інститут освіти ЮНЕСКО проводив дослідження, пов'язане з впровадженням концепції неформальної освіти (НФО). Отримані дані свідчили про те, що неформальна освіта може давати такі самі, якщо не кращі результати, що й формальна освіта при наявності чіткої мети, внутрішньої мотивації і здатності до саморегульованого навчання (Л.В.Жукова). НФО – це якісно нове явище у соціальній та освітній практиці, яке сприяє посиленню соціалізації особистості, формуванню її індивідуальної неповторності і, таким чином, відповідає об'єктивній суспільній потребі в новій стратегії освіти. Вихідним пунктом концепції неформальної освіти був принцип максимальної індивідуалізації навчання, урахування потреб і досвіду особистості учня.

Концепція неформальної освіти спирається на філософські та педагогічні ідеї Дж.Дьюї, який вважав, що освіта і навчання є соціально-інтерактивним процесом, а ті, хто навчаються, повинні мати можливість брати участь у власному навчанні. Однією з основ концепції неформальної освіти дорослих є гуманістична теорія (А.Маслоу і К.Роджерса), зокрема, наступні її положення: добровільність навчання, що спирається на потреби і досвід тих, хто навчається; шанобливе ставлення до них як до окремих

унікальних індивідуальностей; поділ відповідальності за навчання серед усіх членів групи, що беруть участь у навчанні; критична рефлексія знань, віри, цінностей і поведінки суспільства; самокероване навчання і циклічна взаємодія навчання та діяльності.

Європейська асоціація освіти дорослих визначає неформальну освіту дорослих як «спеціально організовану діяльність по сприянню процесу, в рамках якого люди можуть свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на власні можливості в соціальних відносинах і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння; співвіднесення власних думок і почуттів з думками та почуттями інших людей; розвитку умінь і способів їх вираження» (P.Federighi).

Радою Європи визначено такі ознаки неформального навчання:

- добровільність;
- доступність кожному;
- набувається в різних місцях і в різних ситуаціях;
- доповнює інші складові частини навчання протягом усього життя (формальне навчання);
- дає перевагу компетенціям, які придбані активною участю в діяльності, повсякденному житті;
- спирається на досвід і дію і прагне до задоволення потреб учасників.

Неформальна освіта – це організація освітньої діяльності, яка розрахована на *мотивованих споживачів* та відповідає їх меті. Це організована, структурована та цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється *за межами закладів формальної освіти*, спрямована на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб будь-якої людини, що визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить, проте не надає легалізованого диплома (А.Гончарук). На сучасному етапі неформальна освіта дорослих розглядається як будь-яка організована систематична освітня діяльність, здійснювана за межами традиційної шкільної системи, з метою забезпечення певних форм навчання для різних груп населення. Вона відрізняється:

- нетрадиційним підходом до організації навчально-пізнавальної діяльності;
- високим ступенем гнучкості і різноманітності форм;
- тісним зв'язком із професійним і соціально-культурним середовищем;
- всебічним стимулюванням самоосвіти та саморозвитку людини;
- спрямованістю на будь-які професійні, соціальні, етнічні, вікові групи.

За своєю сутністю неформальна освіта виступає *компенсаційною формою навчання*. Вона обумовлює організований та стійкий процес комунікації, яких охоплює різновікову аудиторію. Неформальна освіта не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, нерідко не обмежується часовими рамками. Заклади чи організації, що займаються неформальною освітою, зазвичай, не присуджують кваліфікацій і не проводять формального оцінювання навчальних досягнень учасників [7].

Сферу неформальної освіти дорослих забезпечують три ключові провайдери освітніх послуг:

- 1) державні структури, які спрямовані на підвищення кваліфікації співробітників (галузеві, секторальні);
- 2) бізнес-організації, які працюють у сфері підвищення професійної кваліфікації своїх працівників, і які надають освітні професійні чи особистісні послуги на комерційній основі (мовні, автомобільні курси, школи йоги тощо);
- 3) громадські організації, які працюють за грантової підтримки (міжнародних організацій або органів місцевої влади), або можуть надавати освітні послуги своїм членам на іншій основі.

Неформальна освіта відбувається у будь-якому середовищі (навчальному закладі, товаристві, церкві, сім'ї тощо); в індивідуальній чи груповій формі; в будь-якому віці. Джерелом неформальної освіти можуть бути музеї, школи, інститути, телебачення, газети, власний досвід та досвід інших людей.

Це цікаво!

За даними Євростату, значна частина населення Євросоюзу віком 25-64 роки бере активну участь у неформальному навчанні, 80% їх неформальної освіти стосується безпосередньо професійної реалізації. Найбільш популярними цілями людей є бажання мати кращу роботу та покращення кар'єри (45%), удосконалити рівень знань і вмінь із певного напрямку (33%), отримати знання та вміння, необхідні в повсякденному житті (26%). Найактивніше бере участь у неформальній освіті населення Швеції (70%), Норвегії та Фінляндії (50%), Німеччини (45%), Великобританії (40%). Найбільше провайдерів неформальної освіти в Європі спостерігаємо серед підприємств (38%), неформальних освітніх і просвітницьких організацій (18%), комерційних установ (10%) та ін.

Неформальна освіта дорослих покликана:

- підтримувати на необхідному рівні соціальну та освітню компетентність дорослих людей;
- надавати ефективну психолого-педагогічну підтримку людям, які опинилися в складній, кризовій життєвій ситуації.

Структури неформальної освіти дорослих характеризуються високим ступенем гнучкості і розмаїтості форм, здатністю охопити всі соціально-професійні та вікові групи. Гнучкість виявляється в значно більшому виборі програм, термінів і місця проведення занять, їх індивідуалізації, орієнтованості на конкретні потреби й інтереси кожного учня.

На відміну від системи формальної освіти, яка досить консервативна і вимагає дуже багато часу і зусиль для перебудови і змін, неформальна освіта, як механізм і як інструмент системи освіти, набагато динамічніша. Адже саме вона передбачає інваріантність, реагує на запити суспільства в цілому і кожної людини зокрема. НФО дає можливість вирішити як короткострокові задачі (одержання певних навичок та компетенцій, наприклад мовних), так і

сформувати світоглядні й особистісні знання на більш тривалу перспективу (наприклад, розвиток лідерських якостей або правова освіта) (Жукова Л.В., 1994).

Основними функціями неформальної освіти дорослих є:

- задоволення зростаючих пізнавальних потреб при проведенні вільного часу;
- всебічний загальнокультурний розвиток особистості, задоволення інтелектуальних та естетичних потреб;
- розвиток вміння знайти, вибрати, використати необхідну інформацію, підвищити грамотність; оволодіння новими способами діяльності;
- амортизація знаннєвого розриву поколінь, що поглиблюється;
- допомога в адаптації людини до навколишнього соціального та природного світу; розуміння і прийняття нових умов життя;
- компенсація недоотриманої формальної освіти і виправлення недоліків її функціонування; розвиток потреби в освіті, вміння самостійно навчатися, пізнавати себе та свої можливості.

Необхідність неформальної освіти дорослих має глибоку соціальну обумовленість. В умовах сучасного науково-технічного прогресу змінюється зміст і характер праці. Відповідно у дорослих виникає необхідність постійного оновлення знань. Неформальна освіта стає важливим фактором розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху. Тому неформальна освіта дорослих тісно пов'язана з вихідними *постулатами андрагогіки*.

За своїм *психологічним значенням* неформальна освіта спрямована на збагачення творчого потенціалу та всебічного розвитку особистості. Адже, на якому б етапі життєвого і професійного шляху не знаходилася людина, вона ніколи не вважатиме себе остаточно сформованою особистістю і професіоналом. У цьому полягає важлива особливість індивідуального досвіду, самосвідомості, розвитку мислення особистості [8]. Призначення неформальної освіти дорослих полягає в перетворенні внутрішнього світу дорослої людини і проходить у кілька етапів:

- 1) прийняття людиною на себе відповідальності за власні дії, результат яких завчасно невідомий;
- 2) переживання стосовно реалізації різних варіантів майбутнього, власної приналежності до побудови образу бажаного результату, здібності реалізувати задумане;
- 3) реалізація можливостей, що відкриваються в певній діяльності;
- 4) прийняття відповідального рішення про припинення дій;
- 5) усвідомлена оцінка результату як особистісного новоутворення, що досягається завдяки власній активності.

Неформальна освіта все глибше проникає в систему освіти України. Вона є пріоритетною складовою сучасних соціальних трансформацій, задекларованою, але законодавчо ще не оформленою в Україні. Головною складністю є незгодженість, відсутність діалогу і системних дій між усіма

зацікавленими сторонами, і насамперед, головними провайдерами послуг неформальної освіти. Традиції пострадянської системи освіти, підготовки кадрів, ціннісних засад освітнього процесу часто не узгоджуються з новими походами до неформальної освіти дорослих.

4.4. Геронтологічна освіта (освітня геронтологія) і особливості освіти людей похилого віку

Стрімке старіння населення є глобальною проблемою XXI ст. Одне з основних завдань суспільства – забезпечення адаптації людей похилого віку до швидких економічних та соціальних змін, сприяння подоланню проблем самотності, «зайвості», соціальної ізоляції та прояву суспільної активності протягом всього життя. Відсутність можливості отримувати освіту в літньому віці може стати причиною відчуження, ізоляції, роз'єднаності поколінь, маргіналізації та ін. Тому світу визначають як важливий і навіть необхідний вид зайнятості людини на пенсії.

Вихід на пенсію є одним з найбільш кризових моментів життєвого шляху людини похилого віку, що зумовлює істотні зміни в умовах і способі її життя, звуження кола спілкування, мінімізацію потреб. У багатьох людей «третього віку» цей процес відбувається довго і болісно, супроводжується негативними переживаннями, пасивністю, невмінням знайти нові заняття і контакти, по-новому поглянути на себе і навколишній світ. У зв'язку з цим, стає особливо актуальним залучення осіб «срібного віку» в освітній простір сучасного суспільства.

Це цікаво!

Дослідження, проведені в різних країнах світу за останнє десятиріччя, констатують *проблему глобального старіння населення*. Фонд ООН в області народонаселення (UNFPA) спільно з організацією Help Age International 1 жовтня 2012 року презентували в Токіо доповідь «Старіння в XXI ст.: свято і виклик». Її основний зміст: людство старіє ще більш стрімко, ніж раніше передбачалося. У 2000 р. кількість людей старше 60 років вперше перевищило кількість дітей у віці до 5 років. Зараз на планеті 810 млн. людей похилого віку, або 11,5% населення Землі. До 2020 року їх чисельність перевищить 1 млрд., а до 2050 р літніх людей буде вже 2 млрд. і вони становитимуть 22% населення планети, обійшовши за чисельністю дітей до 15 років (Чёрный Е.В., 2003)

Геронтоосвіту розглядають як складову освіти впродовж життя, форму соціокультурної самореалізації особистості людей третього віку, нове соціальне явище. Контингент геронтоосвіти складають особи дієздатного віку (55 років і старше), які переходять або вже перейшли у постпрофесійну фазу життя й виявляють бажання постійно підвищувати свій загальноосвітній, професійний і культурний рівень.

Необхідність здійснення освіти старших дорослих актуалізувала розвиток *педагогіки третього віку* (педагогіки старіння і старості; педагогіки

літнього віку; геронтопедагогіки; герагогіки (*geraos* – старий, *ago* – керувати, вказувати дорогу)). Загалом герагогіка являє собою галузь соціальної практики, наукову галузь, розділ андрагогіки, що займається вивченням методів, закономірностей виховання, навчання, перекваліфікації, особливостей соціалізації літніх людей (синоніми: пенсійного, третього віку, золотого віку, старших дорослих).

Дослідження у сфері освіти людей похилого віку в основному зосереджені у таких тематичних напрямках:

- 1) особливості освіти людей похилого віку як чинника соціалізації;
- 2) психологічні аспекти освіти людей похилого віку
- 3) мотиваційна сфера навчальної активності осіб похилого віку;
- 4) форми організації, моделі і методи навчання людей у пост-пенсійній фазі життя (як тих осіб, які живуть у спеціальних закладах для людей похилого віку, так і тих, які живуть вдома) (Н.І. Чаграк).

Внаслідок демографічних, технологічних і соціальних змін в американському та європейському суспільствах у 1970-1980 роках виник новий статус освіти людей похилого віку – статус соціального інституту суспільства. Обґрунтовуючи поняття «змішаної схеми життя», К.Кросс вважає, що суспільні зміни суттєво впливають на траєкторію життя людини і часу її головних життєвих подій: «освіта-робота-відпочинок (пенсія)». Якщо раніше освіта була прерогативою молоді, а дозвілля в основному припадало на пост-пенсійну фазу життя, то за новою схемою періоди професійної діяльності людини, дозвілля та освіти часто тісно переплітаються упродовж життя, а пост-пенсійний сегмент життя розглядають як «час роботи, дозвілля та освіти» (К.Р. Cross).

Важливі *причини* стрімкого розвитку освіти людей похилого віку:

- освіта більше не обмежується місцем проживання і стає більш доступною;
- суспільство прийняло ідею зміни професій протягом трудової кар'єри;
- змінилися підходи до понять «пенсія» і «дозвілля».

Концепція освіти упродовж життя розглядається як ключ до здорового і змістовного життя у пост-пенсійному віці. В багатьох вищих навчальних закладах Європи, Канади, США поширюються ініціативи щодо залучення осіб похилого віку до навчальної діяльності через спеціальні програми, які включали в основному заходи культурного характеру та фітнесу і навчальні курси з певних академічних дисциплін. У Європі, Австралії, Канаді з 70-80-х років ХХ ст. розвиваються *університети третього віку*, які є однією з форм неформальної освіти старших дорослих як «старших учнів», а в США – Інститути навчання на пенсії та Інститути ціложиттєвої освіти, які формують новий напрям у підходах до освіти людей похилого віку – «аудиторії без стін».

Міжнародні організації навчання літніх людей використовують лекції, семінари з групами за інтересами, наприклад, з психології та філософії життя, групи самонавчання, групи взаємодопомоги, екскурсії. У рамках освітніх програм проводяться танцювальні, хорові заняття, релаксація. Отже,

освіта в пенсійному віці не переслідує мети отримання професії, кращого працевлаштування, вона відноситься до *неформального типу*, що передбачає персональний розвиток, соціальну адаптацію та спілкування людей, збереження їх активної життєвої позиції.

Аналіз досвіду університетів третього віку на базі вищих навчальних закладів України [5] показав, що у слухачів були зафіксовані своєрідні новоутворення, які визначили комплекс процесів відновлення, спрямованих на уповільнення старіння:

- відчуття приналежності до групи пенсіонерів, які отримують нові знання та ведуть активний образ життя;
- відчуття особливого комфорту у взаємодії з іншими групами людей (викладачами, тьюторами-студентами, представниками громадських організацій та ін.);
- відчуття спільності з іншими людьми, переживання схожості на них (у опануванні комп'ютерної грамотності, суспільно-корисних справах, поведінці та способу життя);
- віра в інших людей, мужність бути недосконалим.

Міжнародна асоціація університетів «третього віку» об'єднує 2 млн. 200 тис. студентів-пенсіонерів.

Освіта у похилому віці – ефективний адаптаційний механізм, спосіб подальшого розвитку і самореалізації особистості. Тому фокус уваги суспільства зосереджений на забезпеченні доступу до якісної освіти для людей похилого віку (пенсіонерів). Набуття компетенцій поза традиційними інституціями (наприклад, комп'ютерної, фінансової, життєтворчої грамотності) відповідає принципу гнучкого здобуття *неформальної освіти* – «освіти впродовж життя».

Діагностика освітніх переваг літніх людей (50 осіб від 62 до 82 років, з них 38 жінки і 12 чоловіків) показала, що більшість респондентів хотіла б вести активний спосіб життя, займатися улюбленою справою і вчитися чомусь новому. За освітніми інтересами були отримані наступні результати: іноземні мови – 23 респонденти (46%); комп'ютерні технології – 24 респонденти (48%); програми здорового способу життя – 34 респонденти (68%); психологія – 18 осіб (36%); йога – 16 осіб (32%); різьблення по дереву і гончарство – 10 осіб (20%). Отримані дані свідчать про різнобічні інтереси і активну потребу осіб «третього віку» в освітніх послугах різноманітного змісту. Щодо цілей освіти респондентами були вказані наступні позиції:

- потреба в оновленні, поглибленні власних знань;
- потреба в повсякденному спілкуванні з іншими людьми;
- прагнення відчувати «пульс» життя (М.К.Кременчуцька).

Сучасними освітянами підкреслюється важливість неформальної освіти в контексті освіти в рамках Університету третього віку. Т.Р.Гуменникова визначає «неформальну освіту людей похилого віку» як самостійно

мотивований вид діяльності, що пов'язаний із осмисленим вибором особистістю різноманітних форм організації навчання, спрямованих на саморозвиток, професійне вдосконалення, опанування додаткових компетенцій [5].

Інтенсивні наукові дослідження різних аспектів освіти людей похилого віку присвячені основам продовження активного довголіття особистості, чинникам розвитку когнітивних функцій в період пізньої дорослості й старості. В працях Л.Анциферової, В.Бойчелюк, Л.Смульсон, Я.Сюарт-Гамільтон, О.Черепехіної визначено, що зниження інтелектуальних функцій в процесі старіння не є жорсткою закономірністю. Так, Я.Сюарт-Гамільтон звертає увагу на те, що дуже часто люди зберігають свою працездатність навіть після досягнення 70-річного рубежу. Причому ці випадки не одиничні, а швидше носять масовий характер [14, с. 214].

В Україні кількість людей пенсійного віку становить 24 % або 11 млн осіб, і за рейтингом старіння (частиною населення старшого 65 років) наша країна посідає 11-те місце у світі, а 2025 року переміститься на 9-те місце. За прогнозом Інституту демографії та соціальних досліджень частка населення старше 60 років буде у 2050 р. складати 32%. Це означає, що Україна є й залишатиметься однією з «найстаріших» країн світу.

Вивчаючи зміни особистісного розвитку старших дорослих, Дж.Фішер визначив п'ять періодів «старшої дорослості», не обмежуючи їх віком. Він мотивував це тим, що неможливо передбачити вік, у якому людина переживатиме той чи інший період, а це означає, що хронологічний вік є менш важливим для визначення старшого дорослого, ніж його період розвитку. За висновками Д.Джеймса, Ф.Гібсона, Г.Маколі, Дж.Маколі, вік – не є бар'єром для навчання (зокрема, наприклад комп'ютера), однак старшим людям необхідно отримувати спеціальну допомогу, щоб подолати свою невпевненість і низьку швидкість навчання.

У західній психології виділяють такі основні характеристичні особливості «старших учнів»:

- особи похилого віку описуються як гомогенна група з точки зору віку, статі, раси, соціального та етнічного походження і працездатності;
- вони розглядаються як здібні та цілеспрямовані учні з незначними когнітивними чи фізичними обмеженнями;
- підкреслюється суб'єктність «старшого учня» – програма навчання визначається ситуацією, контекстом життя у похилому віці.

Особливий наголос робиться на можливостях долання труднощів, пов'язаних з віковими змінами – когнітивними чи сенсорними – через участь людей похилого віку у навчальній діяльності. Старших дорослих описують як активних учнів, які шукають можливості відновити свої навички лідерства у спільноті та прагнуть змістовного суспільного залучення.

Проблема безперервної освіти постійно знаходиться у полі уваги сучасної психолого-педагогічної науки.

У 2012 році *лабораторія нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України* започаткувала новий напрям – дослідження інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі (завідувач лабораторією – академік НАПН України, доктор психологічних наук *Марина Лазарівна Смульсон*).



Теоретико-методологічний аналіз і розробка концепції дослідження колективом лабораторії виконується у таких напрямках як проєктування технологій розвитку і саморозвитку інтелекту дорослих і людей похилого віку, визначення психологічних механізмів підвищення якості життя дорослих засобами інтелектуального розвитку у віртуальному освітньому просторі, аналіз проєктної діяльності як чинника інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі тощо.

На базі *Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України* успішно функціонує відділ *змісту і технологій навчання дорослих* (завідувач відділу – доктор педагогічних наук, професор *Олександр Андрійович Лавріненко*).

Колектив *кафедри педагогічної та вікової психології* (Л.М.Самошкіна, Н.В.Фролова, Н.В.Грисенко, А.І.Глушко, Л.Л.Макарова, А.Г.Четверик-Бурчак та інші) *Дніпровського національного університету імені О.Гончара* під керівництвом завідувача кафедри – доктора психологічних наук, професора *Елеонори Львовни Носенко* працює над темою «Реципрокність зв'язку диспозиційних рис і динамічних підструктур особистості із освітнім і життєвим досвідом (2016 – 2018 роки).



Носенко Елеонора Львівна

(1935р.н.) – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, член Міжнародної асоціації позитивної психології – IPRA, Європейського співтовариства з психології здоров'я – EHPs, заслужений працівник освіти України. Напрями наукової роботи пов'язані з дослідженням емоційної стійкості людини, емоційного інтелекту, формування когнітивних структур особистості засобами інформаційних технологій, ролі позитивних цінностей у зумовленні успішності функціонування людини як суб'єкта професійної діяльності

Зважаючи на сучасні тенденції трансформації освіти, розширення кола пріоритетних напрямів науково-дослідницької і практичної діяльності лабораторій та кафедр вищих навчальних закладів є беззаперечним показником гуманізації освітнього простору в Україні.

Література до IV розділу

1. Анциферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психол. журнал. 1980. – Т. 1. – № 2. – С. 52–60.
2. Горохов В. А. Основы непрерывного образования в СССР [Текст] / В. А. Горохов, Л. А. Коханова. – Москва : Высшая школа, 1987. – 381 с.
3. Горшкова В. В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования / В. В. Горшкова. – Санкт-Петербург : ГНУ «ИОВ РАО», 2004. – 148 с.
4. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования / М.Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ - ДАНА, 2005. – 495 с.
5. Гуменникова Т. Р. Соціальне партнерство ВНЗ та громадської організації у наданні послуг неформальної освіти людям похилого віку / Т. Р. Гуменникова // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. 49. – С.174–185.
6. Ильин Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012 – 544 с.
7. Зінченко С. В. Неформальна освіта дорослих : психологічний контекст / С. В. Зінченко // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. пр. / гол. ред. В. М. Мадзігон та ін. – Київ, 2014. – Вип. 1 (12). – С. 87–93.
8. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 1985. – 128 с.

9. Леонова Е. В. Психологическое обеспечение непрерывного образования : Монография / Е. В. Леонова. – Москва : НИЯУ «МИФИ», 2014 – 276 с.
10. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць. – Київ : Вид. центр НТУ “ХПІ”, 2001. – Ч. 1. – С. 15–23.
11. Освіта дорослих : теоретичні і методологічні засади : [монографія] / авт. кол.: Л. Б. Лук’янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко та ін. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 272 с.
12. Сігаєва Л. Е. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ) : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. – Київ : ТОВ «ЕКМО», 2010. – 318 с.
13. Смутьсон М.Л. Концепція інтелектуального розвитку дорослих у віртуальному освітньому просторі / М. Л. Смутьсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, О. Ю. Комісарова // Технології розвитку інтелекту. – Т. 1. – № 3. – С. 1–27.
14. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. – Санкт-Петербург : Питер. 2002. – 398 с.
15. Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice (3rd. edn.), London : Routledge, 2004 – 374 p.

Базові поняття до теми

Андрагогіка (*andragogy*) – андрагогіка (з гр. *aner, andros* – дорослий чоловік, зрілий муж і *ago* – веду) – наука про навчання дорослих, що обґрунтовує діяльність дорослих, які навчаються, й тих, хто навчає, з організації процесу навчання; теорія навчання дорослих, мета якої є сприяння розвитку та збагаченню цілісної особистості, прояву її самобутності, актуалізації її здібностей; наука і мистецтво допомоги дорослим в навчанні.

Безперервна освіта (неперервна освіта) (*incessant education / continuous education*) – це процес росту освітнього (загального та професійного) потенціалу особистості протягом життя, організаційно забезпечений системою державних і громадських інститутів, який відповідає потребам особистості і суспільства.

Болонський процес (*Bologna process*) – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі; формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробка єдиних критеріїв і стандартів в масштабах усього континенту.

Дистанційна освіта (*distance education or distance learning*) – сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) від тих, хто навчає (викладачів), до тих, хто навчається (студентів чи слухачів).

Європейська асоціація освіти дорослих (*European association for the*

education of Adults) – організація, метою якої є становлення та розвиток системи освіти дорослих, формування суспільства, що навчається впродовж усього життя. ЕАОД координує роботу різних організацій (переважно недержавних і некомерційних), що займаються освітою дорослих.

Концепція неперервної освіти (*conception continuous education*) – система теоретичних положень, яка пояснює методи і форми форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості протягом життя.

Неформальна освіта дорослих (*not formal education of adults*) – спеціально організована діяльність по сприянню процесу, в рамках якого люди можуть свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на власні можливості в соціальних відносинах і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння. Неформальна освіта, на відміну від формальної, здійснюється не навчальними закладами, а різними організаціями та установами.

Освіта дорослих (*education for adults*), *освіта протягом життя* (*education in the course of life*) – навчальна діяльність протягом життя з метою покращення знань та навичок із особистою, соціальною та професійною метою.

Післядипломна освіта (*post education*) – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Професійна культура дорослих (*professional culture of adult*) – система загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, універсальних способів пізнання і гуманістичних технологій діяльності.

Професійна спрямованість (*trade direction*) – система домінуючих мотивів: інтересів, потреб, нахилів, що спонукають до професійної діяльності. Провідною умовою становлення професійної спрямованості особистості є формування професійних орієнтацій.

Самореалізація особистості (*self-realization, self-fulfilment*) – прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей.

Саморозвиток (*self-development*) – розумовий і фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами.

«Третій вік» («*The Third Age*») – умовна назва перших років пенсійного віку, які наближає людини до старості. Міжнародна асоціація університетів «третього віку», створена у 1976 р., об'єднує 2 млн. 200 тис. студентів-пенсіонерів.

Формальна освіта дорослих (*formal education of adults*) – державна система середньої і вищої освіти та підвищення кваліфікації фахівців, що має затверджені програми та терміни навчання.

V. ПСИХОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ

5.1. Загальна характеристика процесу виховання

*Як виховувати дітей, знає кожен,
за винятком тих, у кого вони є ...*

Патрік О'Рурк

Психологія виховання як самостійна галузь психологічного знання виокремилася у середині ХХ століття, коли у розвинених країнах Заходу відбулося переосмислення місця і долі людини в індустріальному суспільстві на основі відповідних виховних ідеалів.

Основним завданням психологія виховання має вивчення психологічних особливостей і закономірностей активного і цілеспрямованого формування особистості в онтогенезі в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу.

Особистість формується під впливом різних факторів, домінуючим серед яких є виховання, що забезпечує передання накопиченого культурно-історичного досвіду від одного покоління до іншого.

З позицій психології *виховання* – це процес інтеріоризації, тобто переведення зовнішніх щодо особистості досвіду, знань, цінностей у внутрішній, психічний план особистості: її переконання, установки, поведінку.

<p>Виховання як психологічне явище – це планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку особистості з метою формування певних мотивів, інтересів, ідеалів, світогляду і установок</p>
--

Деякі концепції розглядають виховання як процес управління, організації виховного впливу.

За визначенням П.І.Підкасистого *процес виховання* – це цілеспрямована змістовна професійна діяльність педагога, що сприяє максимальному розвитку особистості дитини, входженню дитини у контекст сучасної культури, становленню її як суб'єкта і стратега власного життя, гідного людини [цит. за 16, с. 84].

Процес виховання діалектичний, що визначає його безперервність. Діалектика виховного процесу розкривається у *суперечностях*:

- між задачами виховання і рівнем вихованості учня;
- між узагальненим морально-етичним досвідом та індивідуальним життєвим досвідом дитини;
- між колективними формами виховання та індивідуальним характером оволодіння духовними цінностями;

- між неупорядкованим впливом соціального середовища і цілеспрямованістю і планомірністю виховання тощо.

Виховний процес відзначається:

- тривалістю, по суті виховання триває все життя;
- безперервністю;
- комплексним характером (єдністю цілей, задач, поєднання форм і методів виховного впливу);
- варіативністю і невизначеністю результатів через індивідуальні відмінності вихованців та вихователів;
- двостороннім характером виховного впливу: від вихователя до вихованців (прямий зв'язок) та від вихованців до вихователя (зворотній зв'язок).

Це цікаво!

Спираючись на документальні джерела Ф.Арієс описує зміст дитинства знатних людей. Так, дитячі заняття Людовика XIII (початок XVII століття) можуть служити для цього гарною ілюстрацією. У півтора роки Людовик XIII грає на скрипці і одночасно співає (музиці й танцям дітей знатних родин навчали із раннього віку). Це Луї робить ще до того, як його увагу привертає дерев'яний коник, вітряний млинок, дзига (іграшки, що дарувалися дітям того часу). Людовику XIII було три роки, коли він вперше брав участь у святкуванні Різдва 1604 року, і вже із цього віку він почав навчатися читанню, а у чотири роки вмів писати. У п'ять – він грався із ляльками і грав у карти, а у шість років – у шахмати і у теніс. Товаришами в іграх у Людовика XIII були пажі й солдати. З ними Луї грався у схованки й інші ігри. У шість років Людовик XIII вправлявся у розгадуванні загадок і шарад. У сім років усе змінилося. Дитячий одяг був відставлений, і виховання набуло чоловічого характеру. Він починає навчатися мистецтву полювання, стрільби, азартних ігор і верхової їзди. Із цього часу йому читають літературу педагогічного і моралістичного типу. У цей же час він починає відвідувати театр і брати участь у колективних іграх спільно із дорослими.

(цит. за Обухова Л. Ф. *Детская психология: теории, факты, проблемы* / Людмила Филипповна Обухова. - Москва: Тривола, 1996. - 360 с.

Складність виховного процесу:

- його результати не є явними (порівняно із процесом навчання);
- між педагогічними проявами вихованості і невихованості знаходиться довготривалий період утворення необхідних якостей особистості;
- виховний процес динамічний, рухливий, змінний.

Процес виховання – це послідовне розв'язання ряду педагогічних ситуацій, що передбачає реалізацію таких *етапів*:

- діагностика вихованців і визначення задач виховання;
- проектування виховного впливу: розробка змісту, методів, форм;
- організація педагогічної взаємодії;
- перевірка і оцінка результатів [16, с.85].

Методи виховання

Класифікація методів виховання:

Методи виховання – це конкретні способи впливу на свідомість, почуття, поведінку вихованців для вирішення педагогічних задач, спілкування вихованців із педагогом-вихователем

- *методи переконання*, за допомогою яких формуються погляди, уявлення, поняття вихованців, відбувається оперативний обмін інформацією (навіювання, аргументування, діалог, доведення, переконання тощо);
- *методи вправ*, за допомогою яких організовується діяльність вихованців, стимулюються її позитивні мотиви (різні види завдань щодо індивідуальної та групової діяльності у вигляді доручень, вимог, змагань, показу зразків, створення ситуацій успіху);
- *методи оцінки і самооцінки*, за допомогою яких відбувається оцінка вчинків, стимулювання діяльності, надається допомога вихованцям у саморегуляції їхньої поведінки (критика, заохочення, зауваження, покарання, ситуації довіри, контролю, самоконтролю, самокритики) [цит. за 11, с. 40].

Методи виховання необхідно відрізнити від **засобів виховання**, з якими вони пов'язані. Засобами виховання є, перш за все предмети матеріальної і духовної культури, які використовуються для розв'язання педагогічних задач (книги, кінофільми, засоби масової інформації особистий приклад вихователя тощо).

Виховні впливи будуть найбільш ефективними, якщо вони використовуються комплексно і торкаються усіх сфер особистості (включають когнітивні, емоційні і поведінкові виховні впливи).

Психологічні теорії виховання

Теорія виховання – це концепція, що пояснює походження, формування і змінення особистості, її поведінку під впливом вихователя

Найбільш поширеними у ХХ ст. вважалися такі теорії виховання:

- *біогенетичні теорії*, згідно з якими особистісні якості людини передаються спадково, під впливом умов життя мало змінюються і вихованню не підлягають (Е.Кречмер, У.Макдауголл, С.Холл, З.Фрейд).
- *соціогенетичні теорії*, автори яких (А.Бандура, Дж.Мід, Е.Гоффман, К.Левін) стверджують, що особистісні властивості людини виникають

за її життя під впливом соціальних умов і принципово піддаються вихованню у спеціально створених умовах.

- **психогенетичні теорії**, не спростовуючи значущості біологічного і соціального факторів, на перший план у процесі виховання висувують розвиток власне психічних процесів (Е.Еріксон, А.Фрейд (психодинамічні теорії), Ж.Піаже (когнітивістські теорії), К.Бюлер, А.Маслоу (персонологічні теорії)).

В основі сучасної вітчизняної системи виховання покладено такі **ідеї**:

- реалізм цілей виховання – формування цілісної особистості із стійкими переконаннями і життєвою позицією;
- спільна діяльність дітей і дорослих;
- особистісна спрямованість виховання;
- добровільність;
- колективістична спрямованість.

Це цікаво!

Загальновідомими у педагогічній науці є методи виховання воїнів у Спарті. Сила Спарти містилася в її організації, а вся організація ґрунтувалась на вихованні спартанського духа із раннього дитинства. Все починалося із народження, коли новонародженого малюка батько повинен був показати раді старійшин. Якщо дитина була квола – її скидали з високої скелі. Із 7 років хлопчики переходили з домашнього виховання на казармене. В казармах вони жили протягом довгих років. Їсти давали мінімально, щоб відчуття голоду було постійним, одяг – один плащ, незалежно від того, чи була на вулиці літня спека, чи зимовий холод, спати можна було тільки на досить жорсткому очереті. Існували щорічні практики витримання болю: всім без виключення спартанським хлопчикам щорічно доводилось витримувати процедуру биття різками.

В наш час термін «спартанське виховання» не втратив актуальності, і означає виховання хлопчиків без сентиментів й балування

У сучасній школі співіснують дві **моделі виховання**:

- предметно орієнтована модель виховання на основі директивної педагогіки, що розглядає виховний вплив за схемою *«вимога вчителя – сприймання вимоги вихованцем – дія»*. Дана модель не розкриває суттєвих особливостей морального розвитку вихованця, зменшує активність рольової позиції дитини у засвоєнні моральних норм поведінки, сприяє розвитку конформізму, схильності до симуляції переконань;
- особистісно орієнтована модель на основі діалогічної педагогіки, що потребує реалізації трьох позицій: *розуміння дитини – визнання дитини – прийняття дитини*. Дана модель спрямована на формування суспільно-значущих властивостей суб'єкта, зростання ініціативності, зміцнення ціннісних орієнтирів.

5.2. Методологічні та методичні принципи виховання

Узагальнення філософських, етичних і педагогічних аспектів виховного процесу дозволили виділити такі *методологічні принципи ефективного виховання*:

- *Орієнтація на ціннісні відносини* – постійність професійної уваги педагога до формування ставлення вихованця до соціально-культурних цінностей (людини, природи, суспільства, праці, пізнання) і ціннісних основ життя (добра, істини, краси).
- *Принцип суб'єктності* – педагог максимально сприяє розвитку здатності дитини усвідомлювати своє «Я» у зв'язках із людьми й світом, осмислювати свої дії, передбачати їхні наслідки для інших людей та власної долі, здійснювати осмислений вибір життєвих рішень.
- *Принцип прийняття дитини як даності* – визнання за нею права на існування такою, як вона є; повага до історії її життя, визнання цінності її особистості; збереження щодо кожної дитини, незалежно від її успіхів, розвитку положення, здібностей, поваги до її особистості (П.І.Підкасистий) [цит. за 11, с. 40].
- *Принцип особистісної свободи дитини* – узгодження соціальних норм і правил, цілей і завдань виховання із правом дитини на автономність існування, на самостійний вибір життєвих орієнтирів і цінностей, що не обмежують свободу інших [цит. за 7, с. 224].

Методичні принципи виховання

З метою активного використання психологічних особливостей виховного процесу педагогу необхідно усвідомити загальні психологічні вимоги або *методичні принципи виховання*:

- *Принцип включення особистості у значущу для неї діяльність* (найчастіше – провідну для певного віку), що забезпечує повноцінну активність вихованця і саморозвиток;
- *Принцип врахування домінуючої мотивації* особистості в організації виховного процесу;
- *Принцип зміни соціальної позиції* учня в референтній групі передбачає закладання у соціальну технологію виховного процесу умов, які дають вихованцеві змогу обирати різні соціальні позиції (різні ролі і статусні стосунки з іншими), вільно переходити від однієї з них до іншої;
- *Принцип цілеспрямованого творення емоційно збагачених ситуацій* приписує стимулювання співпереживання дитини як психологічного механізму, комплементарного формуванню її соціальних установок і ціннісних орієнтацій;
- *Принцип демонстрації наслідків учинку вихованця для референтної групи (особи)*, тобто людей, ставлення й оцінка з боку яких для нього важливі;

- *Принцип розвитку особистісної і соціальної рефлексії вихованця* передбачає систематичне спонукання його до усвідомлення й аналізу своїх намірів і характеру поведінки, її впливу на почуття й ставлення навколишніх, прогнозування їхніх соціальних очікувань, зустрічних дій з метою подальшої саморегуляції своєї соціальної поведінки та оптимізації взаємовідносин із іншими людьми [7, с. 225–226; 15, с. 90].

5.3. Закономірності виховного впливу

Одиницею виховного процесу як процесу взаємодії двох активних суб'єктів (вихователя й вихованця) є виховний вплив. При цьому вихованець одночасно виступає *об'єктом*, на який спрямовано виховний вплив, і *суб'єктом* виховання, за яким визнається спроможність активно впливати на перебіг виховного процесу.

Виховний вплив – це процес організації сумісної активності вихователя і вихованців щодо здійснення їхніх цілеспрямованих дій, які мають на меті зміну психологічних характеристик об'єктів виховного впливу (потреб, мотивації, установок, цінностей та рис характеру) та перебудову поведінки останніх [7, с.226].

Чому дитина для одного вихователя є поганою, а для іншого хорошою? Ми вимагаємо стандарту доброчесності і поведінки, і, зверху того, за нашим розсудом і зразком. Чи знайдеш в історії приклад подібної тиранії?

Януш Корчак

За ступенем стимуляції різних типів психічної активності вихованців розрізняють виховні впливи, які можна позначити як:

- *інтелектуальні*, які переважно стимулюють міркування й роздуми особистості, її особистісну рефлексію. Такі впливи здійснюються із використанням методів переконування (діалог, розповідь, доведення, бесіда, диспут);
- *емоційні*, які активізують переживання й почуття людини як об'єкта виховного впливу, апелюють до її ставлення до самої себе й до ціннісних орієнтацій, ідеалів і життєвих переконань (методи переконування, творення виховних ситуацій, рольова гра, змагання);
- *вольові*, спрямовані на активізацію й розвиток саморегулятивної активності вихованця як суб'єкта власної життєдіяльності (доцільними тут є привчання, метод вправ (доручень), метод прикладу, система перспективних ліній) [7, с.231].

За психічними станами, які викликають виховні впливи у вихованців, розрізняють такі:

- *фасилітуючий вплив* – стимулюючий вплив активності вихователя на вихованця, внаслідок якого поведінка останнього стає вільнішою, більш невимушеною й продуктивнішою порівняно з її попередніми

проявами. За таких умов дитина, як правило, переживає стан радості, піднесеності, відчуває приплив сил і бажання активних дій. Серед методів виховання такий стимулюючий ефект мають, насамперед, схвалення, заохочування, підбадьорювання, творення ситуації успіху, система перспективних ліній;

- *інгібіційний вплив*, навпаки, обмежує, пригнічує, гальмує активність дитини. Найчастіше такий ефект мають різного роду категоричні заборони, погрози, загрози покарання, здійснення покарання та інші методи впливу, що генерують у вихованців почуття страху або переживання ними власної неспроможності, неповноцінності та безсилля [7, с.231–232].

Я засуджую будь-яке насилля при вихованні юної душі, яку ростять у повазі до честі і свободи. У жорсткості і примусовості є дещо рабське, я вважаю, що те, чого неможна зробити за допомогою розуму, обачливості і уміння, ніяк не можна досягти силою

Монтень Мішель де (XVI ст., Франція)

Основними *закономірностями виховання* М.В.Савчин вважає такі:

- дія зовнішніх виховних впливів на дитину відбувається через внутрішні умови, залежність результату виховного впливу від внутрішньої позиції, потреб, ідеалів, Я-концепції, ціннісних орієнтацій вихованця;
- цілеспрямоване включення дорослим у життя дитини правил, норм поведінки, контроль за їх виконанням. З часом відбувається добровільне, усвідомлене прийняття, перетворення на внутрішні вимоги до себе;
- результат виховання залежить від дії стихійних (вплив на дитину засобів масової культури та інформації, спілкування із друзями, ровесниками і старшими, позашкільні організації, самодіяльність дитини) та керованих (школа, сім'я) чинників [15, с. 95–96].

П.І.Підкасистий відзначає такі *закономірності виховання*:

- Виховання дитини як формування у структурі її особистості соціально-психологічних новоутворень здійснюється лише шляхом її *активності*. Міра зусиль дитини має відповідати мірі її можливостей.
- Зміст діяльності дітей у процесі їх виховання визначається на кожному моменті розвитку *актуальними потребами дитини*. Випереджаючи актуальні потреби, педагог ризикує зустріти опір і пасивність дітей. Якщо не враховувати вікові зміни потреб дитини, то процес виховання ускладнюється і порушується.
- Дотримання пропорційного *співвідношення зусиль дитини і зусиль педагога у спільній діяльності*: на початковому етапі доля активності педагога перевищує активність дитини, згодом активність дитини зростає і на заключному етапі вона все робить сама під контролем

педагога. Спільно розподілена діяльність допомагає дитині відчувати себе суб'єктом діяльності, що є важливим для вільного творчого розвитку особистості.

- Лише в умовах любові й захищеності дитина вільно виражає свої ставлення, позитивно розвивається.
- Організована діяльність має супроводжуватися або завершуватися ситуацією успіху, яку повинна пережити кожна дитина. Позитивне підкріплення – загальна умова створення ситуації успіху.

Ситуація успіху – це суб'єктивне переживання досягнень, внутрішнє задоволення дитини своєю участю у діяльності, власними діями і отриманими результатами

- Виховання має носити *прихований характер*, діти не повинні відчувати себе суб'єктами педагогічного впливу [цит. за 11, с.39–40].

5.4. Основні фактори і психологічні умови ефективного виховання

*Навчити людину бути щасливою – неможливо,
проте виховати її так,*

щоб вона була щасливою, можна

А.С.Макаренко

Лекції про виховання дітей

Виховання як процес формування цілісної особистості

Головною метою виховання є формування і розвиток дитини як особистості, яка характеризується корисними якостями, необхідними їй для життя у суспільстві. Зміст виховання визначається загальнолюдськими і моральними цінностями.

Основою формування людини як особистості є *діяльність*. Засвоєння діяльності та її ускладнення є важливою умовою розвитку психіки людини. Джерелом активності особистості є її потреби, що виражаються у мотивах.

Сутність виховання полягає у *формуванні мотивів поведінки і діяльності* та доступних для дитини певного віку способів і *форм поведінки*, що обумовлюють її моральність, внутрішню свободу і відповідальність. Серед мотивів поведінки суттєву роль відіграють ідеали і переконання. *Ідеали* (зразки, моделі) – це образи, якими керується особистість і які визначають план самовиховання, характер оволодіння моральними нормами поведінки, спрямовують і регулюють процес розвитку. *Переконання* – усвідомлювані мотиви поведінки, що надають діяльності і поведінці людини особливу значущість і спрямованість і обумовлюють наявність власної оцінки, її аргументацію.

Протягом життя дитини поступово формуються і стабілізуються такі мотиви, що набувають провідне значення. Створюється певна ієрархічна структура мотиваційної сфери людини, що обумовлює вчинки особистості. Вчинки людини регулюються певними соціальними нормами та викликають моральні оцінки навколишніх людей, що впливають на формування позиції особистості.

Внутрішня позиція особистості – це система спрямованості особистості, її мотивів, потреб і прагнень, які зумовлюють певне ставлення людини до дійсності, до соціального оточення й до самої себе та визначають конкретну лінію її поведінки.



Центральними елементами такої системи спрямованості є особистісні смисли, які розуміються як смислові установки, значущі мотиви, заради яких особистість діє [7, с.220–223].

Розрізняють *три основних види спрямованості* особистості:

- *особистісна спрямованість* (престижна, егоїстична) визначається домінуванням мотивів власного добробуту, самоствердження, особистого спокою;
- *колективістична спрямованість* (суспільна, альтруїстична), що обумовлює спонукання вчинків людини інтересами і потребами суспільства, колективу, інших людей;
- *ділова спрямованість*, що виникає, коли переважають мотиви, породжувані самою діяльністю; проявляється через захоплення процесом діяльності, безкорисливе прагнення до істини, оволодіння новими вміннями.

«Слід виховувати в людині переконання, що, зрештою, не обставини панують над нею, а сама вона має владу над обставинами та своїм власним учинком, котрий є вищим вираженням її духовного поступу або деградації. Обставини в головних своїх рисах можуть повторюватись, але суб'єкт вчинку – ніколи, адже кожний людський учинок – індивідуалізована, неповторна акція. Саме як така вона не підпадає під фаталізм об'єктивності, не зв'язується намертво силою її законів, а залишає для себе можливість морального вибору мотиву й шляху своєї поведінки»

В. А. Роменець

(Цит. за «Історія психології ХХ століття» : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ : Либідь, 1998. – С. 31.

При оволодінні доступними способами і формами поведінки у дітей формуються *звички*, що утворюються у результаті вправлення дитини у суспільно корисних діях і обумовлюють автоматичність вчинків. Звички відкривають вихователеві можливість внести свої принципи у характер вихованця (К.Д.Ушинський).

Важливим питанням психології виховання є проблеми *формування характеру особистості*. Характер – індивідуальне поєднання стійких особливостей або рис особистості, які зумовлюють типові для даного суб'єкта способи поведінки. У структурі характеру прийнято виділяти *дві групи рис*:

- риси, в яких проявляється ставлення людини до дійсності (до людей, до праці та її результатів, до себе, до власності): товариськість, правдивість, відвертість, тактовність, працелюбність, скромність, самокритичність тощо;
- вольові риси характеру, що визначають здатність керувати власною поведінкою відповідно до певних принципів, прийнятих на себе зобов'язань або поставленої мети: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, витримка тощо.

Основними напрямками виховання характеру дитини психологи вважають:

- формування просоціальної спрямованості, що визначається інтегрованістю соціальних ідеалів (правди, справедливості, нації, Батьківщини) і духовних цінностей часу в особистісні прагнення і переконання людини;
- формування відповідальної й самостійної поведінки;
- вирішення проблем соціальної адаптації [7, с.243–253].

Необхідною умовою становлення стійких властивостей особистості є проходження вихованцем трьох фаз:



Розуміння пов'язане із усвідомленням загальної ситуації виховання, її ціннісно-сислової спрямованості, є основою інтеріоризації суджень вихователя. Проте будь-яка моральна норма набуває для вихованця безпосереднього особистісного смислу, якщо збагачується позитивними емоційними переживаннями. Педагогові слід спеціально формувати афективні моделі емоційних переживань: бажання задоволення, радості, насолоди тощо. Задоволення від успіху (а це є неодмінною умовою ефективного виховного процесу) є наслідком того, що деякі дії у певній ситуації приводять до підтвердження певної афективної моделі успіху [3, с. 42 – 43].

Основними факторами виховання є такі:

- провідна діяльність особистості на певному етапі онтогенезу;
- спілкування, що сприяє засвоєнню інформації, оволодінню уміннями, навичками та звичками соціальної взаємодії;
- спільна діяльність із дорослими (або колективом) на основі оптимальної самоактивності і самоорганізації (розвивається відповідальність, ініціативність, наполегливість тощо);
- референтна (значуща для індивіда) соціальна група однолітків;
- вплив сім'ї.

Виховання дітей – це не мила забава, а завдання, котре вимагає тяжких переживань, зусиль, безсонних ночей і багатьох міркувань ...

Януш Корчак

Психологічні умови формування властивостей особистості

- 1) Виховання передбачає вплив на емоційну сферу. Виховний вплив на емоційну сферу має зважати на всю структуру особистості, весь суб'єктивний світ людини. Вихователь повинен уміти встановити зв'язок між тим, що потрібно сформувати у школяра, і тим, що суб'єктивно значуще для нього.
- 2) Активність і самостійність самої особистості в осмисленні та оцінюванні певної інформації, що створює сприятливі передумови для формування переконань.
- 3) Принцип розвитку у діяльності. Саме через спеціально організовану діяльність відбувається формування мотивів та звичних способів поведінки особистості.
- 4) Підкріплення (схвалення і покарання), що забезпечує адекватне орієнтування особистості у ситуації. Відсутність підкріплення призводить до згасання мотиву [16, с. 98].

Виховна діяльність полімотивована.

У системі мотивів виховання розрізняють:

1. Внутрішні мотиви:

- прагнення стати вихованою, інтелігентною, тактовною людиною;
- прагнення пізнати і оволодіти нормами моралі;
- прагнення сформувати і закріпити навички соціальної поведінки, адекватні способи дій;
- прагнення саморегуляції, активності;
- бажання бути корисним суспільству.

2. Зовнішні (соціально-обумовлені) мотиви:

- прагнення отримати схвалення;
- прагнення створити образ, імідж вихованої людини;
- прагнення отримати подяку, високу оцінку своїх дій;

- прагнення зайняти гідне місце серед товаришів, у суспільстві.

Основні шляхи формування виховної мотивації:

- створення взірця поведінки;
- організація умов діяльності для засвоєння і використання соціальних норм поведінки;
- стимулювання та схвалення соціально-нормативних дій;
- організація індивідуальної пізнавальної діяльності;
- організація колективної діяльності;
- організація спілкування із дорослими та однолітками;
- підтримка прагнень, бажань, що соціально схвалюються.

Вирішальним фактором формування виховної мотивації є включення особистості у різноманітні види діяльності (гра, учіння, праця, спілкування). Показником сформованості виховної мотивації є, по-перше, її ієрархія, по-друге, надання мотивам діяльності і поведінки соціально цінної орієнтації та спрямованості.

Психологічні механізми формування особистості

Одним із важливих завдань психології виховання є дослідження психологічних механізмів виховання.

Найбільш вивченими у педагогічній психології є *«стихийні» механізми формування особистості*, підпадаючи під вплив яких суб'єкт не усвідомлює їх достатньо, а також не може ними свідомо керувати [цит. за 16, с.118–124]:

- механізм *зсунення мотиву на ціль*, сутність якого полягає у тому, що предмет (ідея, мета), який протягом певного часу стійко насичувався позитивними емоціями, із часом перетворюється на самостійний мотив;
- механізм *наслідування*, що полягає у перейманні і відтворенні людиною певних форм поведінки, способів діяльності інших людей, особливостей їхнього характеру тощо. Наслідування виникає на основі ідентифікації;
- механізм *ідентифікації* – спосіб розуміння, пізнання іншої людини у процесі міжособистісної взаємодії шляхом уподібнення, ототожнення себе із нею;
- механізм *засвоєння соціальних ролей* – сукупності дій, функцій, яких очікує від людини соціальне оточення.
- механізм *«зараження» переживаннями іншого*, здатність до емпатії, радості щодо певного етичного поняття як регулятора моральної поведінки особистості;
- механізм *осмислення та переосмислення*. Норми, ідеали, цінності стають рушіями поведінки дитини, якщо набувають для неї певного особистісного значення. Особистісний смисл виникає і розвивається у спільних діях, ігрових, побутових ситуаціях, у навчанні тощо.

На думку Ю.Б.Гіппенрейтер, зазначені механізми функціонують в межах загального, генерального процесу опредмечування потреби у спілкуванні.

Механізми морального розвитку (інтеріоризація норм і правил поведінки):

- імітація – усвідомлене прагнення до копіювання певної моделі поведінки дорослого на основі емоційно значущих стосунків;
- ідентифікація – засвоєння чужих моделей поведінки, установок, цінностей як власних;
- почуття сорому – механізм заборони на реалізацію певних власних поведінкових, діяльнісних норм;
- почуття провини – переживання невідповідності власної поведінки на основі її порівняння із обраними для себе зразками [12, с.244].

При організації виховного впливу педагог має враховувати:

- вікові особливості дитини;
- особливості потребово-мотиваційної сфери особистості вихованця;
- індивідуальні особливості психіки дитини;
- життєвий досвід вихованця тощо.

5.5. Психологічні вимоги до форм і методів виховання на різних вікових етапах



Ефективність форм і методів виховання та їх використання значною мірою зумовлюється віковими особливостями становлення особистості, розвитком її інтелектуальної сфери, емоційної вразливості, чутливості до поведінки навколишніх:

- *дитячий вік* – доречними є роз'яснення правил поведінки, допомога у засвоєнні норм моралі, наслідування дорослих, орієнтація на взірць, схвалення і покарання;
- *дошкільний вік* – через незрілість інтелектуальних структур, нерозвиненість моральної свідомості діти найкраще сприймають прямий текстовий вплив вихователя у вигляді вимоги, яку навіть не потрібно ілюструвати й аргументувати, оскільки діти ще не спроможні це сприйняти й усвідомити. Доцільними є створення рольових ігор за

правилами, бесіди про стосунки між людьми, цілеспрямоване керування діяльністю, поведінкою з метою засвоєння дітьми найважливіших соціальних функцій, формування внутрішніх «моральних інстанцій» (Д.Б.Ельконін); окрім того саме цей вік є сенситивним періодом розвитку моральних почуттів дитини, формування її емоційної чутливості до переживань інших людей шляхом розвитку емоційного передбачення наслідків своїх дій для цих людей;

- *молодший шкільний вік* – велику роль у функціонуванні психіки дитини відіграють наочно образні пам'ять і мислення, тому велике значення для вихованців починає відігравати приклад навколишніх або ж літературних персонажів. Найдоцільнішими тут стають поряд із текстовими контекстні виховні впливи, які базуються на реальних або художньо відтворених зразках: включення у колективну взаємодію, стимуляція пізнавальної активності і міжособистісного спілкування, демонстрація вчителем моральних якостей, орієнтація на нормативний взірець, схвалення нормативної поведінки, заохочення дитини до участі у виховних заходах;
- *підлітковий вік* – у вихованців підвищена емоційна чутливість, посилена розвитком їхнього абстрактно-логічного мислення, тісно пов'язаного зі здатністю людини виявляти неочевидні факти та їхні зв'язки. Це обумовлює можливість використання непрямих виховних впливів – підтексту, до якого вихованці меншого віку просто не чутливі. Дієвими є переконання у необхідності діяти відповідно до норм і правил, підтримання бажання стати дорослим, активізація розвитку розумових здібностей, трудових умінь та навичок, схвалення прагнення до морального та етичного росту, стимулювання потреби у самопізнанні та самовизначенні, педагогічна оцінка діяльності та поведінки;
- *юнацький вік* – допускається використання текстових і підтекстових форм виховного впливу, допомога у професійному самовизначенні особистості, підтримка у реалізації соціальних функцій, у моделюванні життєвого сценарію тощо.

Особливу увагу при організації виховних впливів слід приділяти використанню змісту провідної діяльності:

- *дошкільний вік* – провідною діяльністю є **сюжетно-рольова гра**, що моделює життєдіяльність дорослих: мотив одержати схвалення дорослих є найсильнішим у моральній регуляції поведінки. При цьому моральна поведінка невід'ємна від ставлення дитини до самої себе, що також має джерелом оцінку дорослого. Тому значного виховного ефекту можна досягти шляхом доведення до їхньої свідомості факту, що певні вчинки окремої дитини не відповідають ні їхньому позитивному уявленню про себе, ні схвальним оцінкам оточуючих (наприклад, «Ти хороший, як Буратіно, але зараз поводишся, як

Карабас-Барабас»); у грі дитина програє вчинки і ставлення героїв, глибше засвоюючи правила і норми поведінки;

- *молодий шкільний вік* – провідною діяльністю є *учбова діяльність*. Через пряму залежність оцінки діяльності дитини від усвідомлювання й виконання нею певних норм і правил шкільного життя, у цьому віці стає характерним підвищений інтерес до того, як належить діяти у різних ситуаціях, до змісту моральних норм поведінки, виникає активне прагнення дотримуватися таких норм. Актуальним є розвиток довольного рівня моральної саморегуляції поведінки молодшого школяра, вміння діяти цілеспрямовано, за заздалегідь визначеною метою;
- *підлітковий вік* – провідною діяльністю є *інтимно-особистісне спілкування з однолітками* і значимим соціалізуючим фактором стає група однолітків. З огляду на це необхідно приділяти особливу увагу таким нормам і цінностям, яким надається перевага у підліткових групах, через тактовне управління такими групами запроваджувати в них суспільно значущі моральні норми та ідеали, конкретизувати їх реалізацію у реальних життєвих ситуаціях міжособистісної взаємодії, створювати умови для розвитку самосвідомості підлітків, формування самоповаги, почуття власної гідності. Для підлітків важливим є вміння вихователя підтримати їхню ініціативу, допомогти їм знайти відповідні засоби й способи її реалізації;
- *юнацький вік* – провідною діяльністю є *учбово-професійна діяльність*, що сприяє самовизначенню особистості у реальних умовах життя, свідомій регуляції поведінки на основі розуміння морального обов'язку (роблю так, бо це – поведінка, гідна зрілої особистості). У зв'язку з цим юнакові потрібно допомогти побачити прояви моральних принципів у реальній практиці людських відносин, конкретизувати абстрактні моральні положення. Особливого значення набувають приклади поведінки інших людей, власний досвід моральної активності юнака [7, с. 237–243].

Індивідуальний підхід у процесі виховання

Створення системи виховання особистості має спиратися на індивідуальні особливості дитини. Індивідуальний підхід до виховання передбачає реалізацію двох аспектів:

- *психологічного*, що полягає у визначенні неповторної своєрідності дитини: змісту потребово-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, особливостей темпераменту, характеру, життєвого досвіду тощо;
- *педагогічного*, що передбачає вибір таких засобів і форм впливу на кожного із вихованців, які найбільше відповідають його психологічним особливостям, психічним станам і забезпечать оптимальний виховний ефект.

Індивідуалізація виховання у системі особистісно орієнтованого підходу до формування людини вимагає від вихователя:

- постійного вивчення психології дитини, адекватного оцінювання індивідуально-типологічних властивостей особистості: темпераменту, рис характеру, типу спрямованості, здібностей вихованців;
- визначення рівня сформованості потребово-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, особистісної позиції, життєвих планів вихованців;
- постійного залучення кожного вихованця до посильної для нього виховної діяльності, що поступово ускладнюється і забезпечує прогресивний розвиток особистості;
- своєчасно виявляти причини деструктивної поведінки дитини, оперативно змінювати тактику виховного впливу із урахуванням соціальної ситуації розвитку та умов виховання;
- максимально спиратися на власну активність особистості, розвивати ініціативність та самостійність вихованців;
- поєднувати виховання із самовихованням особистості, допомагаючи у виборі цілей, методів і форм самовиховання;
- адекватно емоційно відгукуватися на поведінкові реакції дитини, її психічні стани;
- вибирати щодо кожного вихованця такий спосіб поведінки із ним, що найкраще б відповідав його індивідуальним особливостям.

Наприклад, щодо учня-сангвініка доцільно частіше акцентувати увагу на сталості уподобань, стійкості реакцій на вплив оточення; меланхолік потребує частого підбадьорювання, схвалення дій, завдяки чому можна підвищити рівень його впевненості у власних силах; у контактах із флегматиком вчитель має зважати на повільність його реакцій, разом з тим долаючи його інертність; при вихованні холерика через його невірноваженість слід більше уваги приділяти формуванню стриманості, навичкам саморегуляції тощо.

Соціальні інститути виховання

Під *соціальними інститутами виховання* розуміють суспільні організації і структури, покликані здійснювати виховний вплив на особистість [16, с.89]. До них належать сім'я, школа, позашкільні організації, засоби масової інформації (ЗМІ), друзі тощо.

Традиційно основним інститутом виховання є *сім'я*, яка забезпечує дитині той мінімум спілкування, що обумовлює основи особистості дитини і в межах якого дитина знаходиться протягом тривалого часу. Проте виховний вплив сім'ї обмежений індивідуальними можливостями членів сім'ї.

Ніщо не діє у молодих душах дитячих сильніше загальної влади прикладу, а поміж всіма іншими прикладами нічий інший у них не вкарбовується міцніше і глибше прикладу батьків.

Новіков Н.І. (XVIIIст., Росія)

Серед традиційних помилок сімейного виховання дитячий психіатр М.І.Буянов визначає такі:

- гіпоопіка – дитина відчуває дефіцит уваги, доброти, дитина самотійно, без допомоги люблячого дорослого формує навички соціального життя;
- гіперопіка – надмірне опікування, дитина позбавлена самотійності;
- виховання за принципом Попелюшки – дитина відчуває приховане або й відверте емоційне відторгнення, батьки висувають до неї завищені вимоги;
- виховання за типом сучасного кронпринца – дитина відчуває недостатність уваги від люблячих батьків, які, у свою чергу, переживають почуття провини перед дитиною за власну зайнятість і загладжують її великою кількістю дорогих подарунків [цит. за 16, с.90].



Л.С.Виготський з донькою

Л.С.Виготський дуже добре розумів дітей.

Доньки Л.С.Виготського відзначали, що головною особливістю його ставлення до дітей було почуття глибокої щирої поваги.

Сім'я жила у маленькій квартирці, і Лев Семенович не мав окремого місця для роботи. Проте він ніколи не зупиняв дітей, не забороняв їм гратися або запрошувати друзів у гості. Це було б порушенням прийнятої у сім'ї рівності. Попросити не галасувати певний час, як рівний рівного – це максимум, який дозволяв собі Л.С.Виготський ...

(Зі спогадів доньки науковця,
Гіти Львовни)

Важливу роль у процесі виховання відіграють заклади освіти і зокрема *школа*, що має більш широкі можливості для різних виховних впливів.

Збільшити ефективність процесу виховання дозволяє взаємодія сім'ї та школи. Основними умовами *ефективної взаємодії школи та сім'ї* є такі:

- наявність у педагога зацікавленості у житті дитини і педагогічного професіоналізму, що дозволяє позитивно налаштувати до себе батьків, уміння працювати із кожною групою батьків;

- наявність спільної діяльності;
- розкриття творчого потенціалу батьків і дітей у спільній діяльності [16, с.92].

Таємниця успішного виховання знаходиться у шанобливому ставленні до учня.

У.Емерсон (XIX ст.)

Позашкільне виховання здійснюється *закладами додаткової освіти*, що забезпечують засвоєння досвіду співробітництва дітей і дорослих у сфері творчої діяльності у вільний від засвоєння основної (шкільної) навчальної програми час. Заклади додаткової освіти покликані компенсувати відсутні у шкільній освіті види діяльності, забезпечити дитині комфортне предметне середовище, ситуацію успіху, розвивальне спілкування у неформальних групах тощо.

Засоби масової інформації здійснюють виховний вплив на аудиторію шляхом залучення спеціалістів, кращих зразків і досягнень педагогіки і культури.

Особистість виховується також через чисельні контакти, *офіційні і неофіційні стосунки* із людьми в організованих і неорганізованих групах.

5.6. Психологічні аспекти самовиховання особистості

Самовиховання – діяльність людини, спрямована на змінення власної особистості відповідно до свідомо поставлених цілей, сформованих ідеалів і переконань.



Самовиховання передбачає певний рівень розвитку особистості, її самосвідомості, здатності до самоаналізу за умови свідомого співставлення власних вчинків із вчинками інших людей, а також стійкої установки на постійне самовдосконалення шляхом здійснення вольових зусиль.

Самодетермінація особистості, її моральна свобода виявляється у акті відповідальності, що обумовлює перебіг самовиховання:

- *самостійність* як здійснення особистістю вибору способу діяльності (або спілкування) й досягнення результату при встановленні нею як рівня складності виховної діяльності, так і часу та меж її здійснення;

- незалежність від зовнішнього контролю внаслідок перетворення зовнішнього обов'язку у внутрішню потребу, яка регулюється вже через самоконтроль;
- усвідомлення цілісності поставленої задачі, справи, що виконується;
- впевненість у власних силах, сумісність їх із прийнятим завданням ..

Самовиховання здійснюється у процесі самоуправління на основі сформульованих людиною цілей, програми дій, контролю за виконанням програми, оцінки отриманих результатів, самокорекції. Самовизначення є свідомим вибором людиною свого життєвого шляху, цілей, цінностей, моральних норм, професії, умов життя.

Методи самовиховання:

- самопізнання, що включає самопостереження, самоаналіз, самооцінювання, самопорівняння;
- самовладання, що спирається на самопереконавання, самоконтроль, самонаказ, самонавіювання, самопідкріплення, самозвіт, самопримушування;
- самостимулювання, що передбачає самоствердження, самохвалення, самопокарання, самообмеження [цит. за 11, с.42].

Прийоми самовиховання :

- самозобов'язання – добровільне завдання самому собі усвідомлюваних цілей і задач самовдосконалювання, рішення сформулювати у себе ті чи інші якості;
- самозвіт – ретроспективний погляд на прожитий період життя;
- осмислення власної діяльності і поведінки, виявлення причин успіхів і невдач;
- самоконтроль – систематична фіксація свого стану і поведінки з метою попередження небажаних наслідків [11, с.42].

Ефективне забезпечення повного циклу самовиховання вимагає від особистості розвинутих форм особистісної рефлексії й волі.

Проблема самовиховання особистості стає особливо актуальною у підлітковому та юнацькому віці.

Для підлітка першочерговим є питання мети, заради якої він готовий мобілізувати себе на подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод активності. Тому потреба у самовихованні підлітка обумовлена емоційною приналежністю мети, що спирається на його інтереси й захоплення. Вирішальну роль у самовихованні підлітка починає відігравати самооцінка особистості. Її дієвість значною мірою залежить від співвідношення раціонального та емоційного компонентів самооцінки. Важливими мотивами самовиховання підлітка стають прагнення стати дорослим, незадоволеність підлітка собою як усвідомлення власних вад і невідповідності прийнятим ідеалам.

Суттєвим стимулом самовиховання для підлітка є усвідомлення ним соціальної привабливості у сучасному суспільстві образу морально вихованої, вольової людини як людини із сильним характером. Наприклад, для дівчини сильний характер – це запорука самореалізації у суспільстві, а

для хлопця, окрім того, - це суттєвий елемент його маскулітності, спроможність протистояти негативній сильній волі зовнішнього оточення [7, с.269].

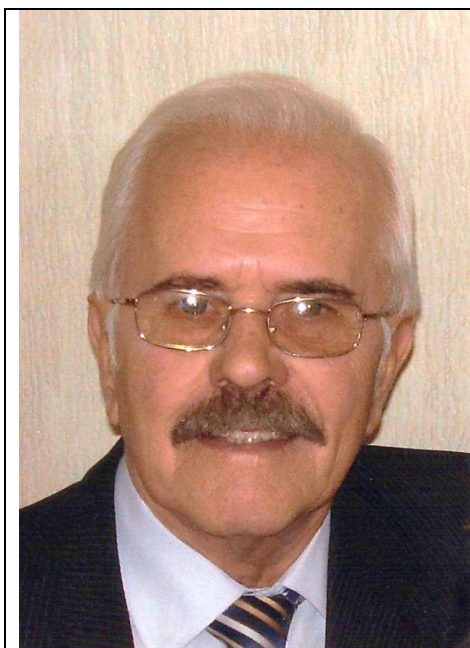
Передумовами організації ефективного самовиховання у цьому віці виступають:

- певний досвід самостійної поведінки й діяльності;
- настійна потреба у самореалізації вихованця;
- адекватність самооцінки підлітка;
- критичність мислення як розвиток уміння бачити власні вади;
- позитивне ставлення підлітка до власних потенційних можливостей;
- впевненість у собі;
- здатність до вольового зусилля [7, с.272].

Проте брак соціальної компетентності у цьому віці спричиняє слабкість вираження виконавської ланки корекції власної поведінки, потребує доброзичливої допомоги вихователя.

У юнацькому віці, завдяки самоусвідомленню свого професійного й особистісного самовизначення, зміцнення зв'язків самовиховання із самоосвітою й світоглядом, самовиховання набуває більш систематичного, зрілого й цілеспрямованого характеру. Зростає результативність цього процесу, чому сприяють:

- підвищення самокритичності юнака в оцінці власної поведінки й психологічних характеристик;
- усвідомлення необхідності самовиховання як складного й тривалого процесу роботи над собою;
- усвідомлення необхідності значних систематичних зусиль протягом усього свідомого життя людини [7, с.272–273].



Боришевський Мирослав Йосипович (1934–2014) – знаний український психолог, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України. У 1992 році М.Й.Боришевський захистив дисертацію на здобуття наукового ступеню доктора психологічних наук «Розвиток саморегуляції поведінки школярів». Із 1973 року очолював лабораторію психології виховання, яка згодом була перейменована на лабораторію психології особистості імені П.Р.Чамати Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Є засновником нового наукового напрямку – психології самоактивності та суб'єктного становлення особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи.

Виникнення в особистості потреби у самовихованні є свідченням результативності виховного педагогічного впливу сім'ї, школи й інших соціальних інститутів. Така установка доводить факт прийняття вихованцем цілей суспільного виховання, його прагнення до самоорганізації й свідомого управління власною життєдіяльністю.

5.7. Критерії та рівні вихованості особистості

*Виховати людину інтелектуальною
не виховавши її морально,
– значить виростити загрозу для суспільства.*
Рузвельт Теодор (XX ст., США)

Важливим питанням психології виховання є проблема критеріїв вихованості особистості. Вихованість являє собою узгодження знань, переконань і поведінки. М.В.Гамезо виділяє два *критерії вихованості*:

- рівень сформованості моральних потреб, почуттів, звичок – зміст моральної сфери, що відображує суб'єктивне ставлення особистості до дійсності;
- рівень навмисності, довільності поведінки – моральна стійкість людини, уміння долати труднощі, уміння керувати власними бажаннями, своєю поведінкою, власною мотиваційною сферою [цит. за 16, с.116–117].

На думку А.К.Маркової *вихованість учня включає* у себе:

- система моральних уявлень: знання про норми поведінки і ставлення до суспільства;
- моральні переконання – особистісне пристрасне ставлення до моральних норм – особистісні смисли, мотиви, цінності;
- реальна моральна поведінка, рівень засвоєння соціальних норм – знання правил поведінки, моральних норм та їх фактичне дотримання із власної ініціативи, що зумовлюється сформованістю стійких моральних потреб та відповідних мотивів [цит. за 16, с.117].

З погляду виховних завдань К.К.Платонов запропонував систему рівнів моральної вихованості особистості на підставі розведення понять зовнішньої та внутрішньої вихованості.

Рівні моральної вихованості особистості:

1) зразковий (внутрішня вихованість):

- моральні звички і почуття як потреба дотримуватися моральних норм і протидія їх порушенням;
- поведінкові прояви: реалізація моральних вчинків і активна протидія тим вчинкам, які суперечать моральним нормам;
- основні завдання формування: закріплення існуючих моральних звичок;

2) високий рівень (зовнішня вихованість):

- автоматизовані моральні навички, застосування засвоєних моральних знань;
 - поведінкові прояви: мимовільні дії, які відповідають моральним нормам;
 - основні завдання формування: виховання моральних звичок;
- 3) середній рівень (ситуативна вихованість):
- добре знання моральних норм, але довільне їх дотримання лише у ситуаціях, що загрожують неприємностями у разі недотримання;
 - поведінкові прояви: довільне виконання дій, які відповідають моральним нормам, можливість виконання аморальних дій;
 - основні завдання формування: закріплення моральних навичок;
- 4) низький рівень (незадовільна вихованість):
- знання моральних норм, але відсутні навички їх виконання;
 - поведінкові прояви: можливі прояви невихованості та аморальні дії;
 - основні завдання формування: навчання моральним навичкам;
- 5) дуже низький рівень (невихованість):
- непевні, орієнтовні уявлення про моральні норми та навички;
 - поведінкові прояви: часті прояви невихованості та дій, які суперечать моральним нормам;
 - основні завдання формування: навчання знанням моральних норм [12, с. 244 – 245].

Корекція порушень поведінки дітей

Батьки, схвалюючи примхи дітей і балуючи їх, коли вони маленькі, псують в них природні задатки, а потім дивуються, що вода, джерело якої вони самі отруїли, має гіркий смак
Локк Джон (XVIIст., Англія)

У широкому розумінні *важковихованість* – це поняття, що пояснює випадки труднощів, з якими стикається вихователь при організації і здійснюванні виховного процесу. У вузькому розумінні цей термін використовується для позначення наближеного до норми рівня відхилень у поведінці дитини (на відміну від правопорушень і патології психічної активності), який потребує відповідної уваги й спеціальних зусиль вихователя для подолання його [7, с.288].

Важковихованість зумовлюють:

- певні психофізіологічні особливості дитини (надмірна дратівливість, збудливість нервової системи або, навпаки, - високий рівень загальмованості реакцій);
- недостатня вікова розвиненість мотиваційної, афективної та вольової сфер вихованця, його психічних процесів;
- соціально-психологічні вади розвитку (знижена здатність до вольової адаптації, неадекватна самооцінка й рівень домагань дитини,

нерозвиненість здатності до ефективної комунікації, низький рівень соціалізованості тощо) [7, с.288].

Англійські психологи Дж.Хевіт і Р.Дженкінс пропонують розрізнити дві категорії важковиховуваних:

- діти із «соціалізованими формами» анти суспільної поведінки, які достатньо емоційно врівноважені, завдяки розвиненим механізмам психологічної адаптації досить легко пристосовуються до соціальних норм усередині антисуспільних груп друзів або родичів, до яких вони належать;
- діти із не соціалізованою анти суспільною агресивною поведінкою, які, як правило, перебувають у поганих стосунках з іншими дітьми, членами своєї сім'ї і мають значні емоційні розлади, які проявляються у негативізмі, агресивності, зухвалості й мстивості.

П.Скотт, розвиваючи погляди своїх колег, довів, що категорія соціалізованих «важких» підлітків розпадається ще на дві групи:

- підлітки, які не засвоїли ніякої системи норм поведінки;
- підлітки, які засвоїли анти суспільні форми поведінки [7, с.288–289].

Важковиховувані діти вимагають спеціального підходу, активного педагогічного виховання і психологічної корекції.

Дисципліну не надінеш на дитину як кайданки.
Дисципліна – це те, що розвивається у
внутрішньому світі людини

Б.Спок

Техніка педагогічної дисципліни базується на свідомому контролі вихователем поведінки вихованця із позиції соціально прийнятих еталонів людської активності.

Техніка зовнішньої дисципліни орієнтована на досягнення максимальної слухняності дитини й відповідності її поведінки вимогам вихователя.

Техніка внутрішньої дисципліни базується на вихованні у дитини самодисципліни, передання їй певних цінностей, які набувають для неї статусу керівних принципів власної активності. У психологічному аспекті техніка внутрішньої дисципліни є більш доцільною, оскільки враховує потреби самої дитини, недисциплінованість якої визначається здебільшого емоційними, а не раціональними причинами (табл.16) [7, с.257–259].

Налагоджування дисципліни серед вихованців передбачає дотримання таких принципів:

- відділення почуттів від дій. Дитина повинна усвідомлювати, що дорослий позитивно її сприймає у будь-яких ситуаціях, проте певні її дії є неприйнятними і мають змінитися;
- уважно вивчати стан дитини й при необхідності гармонізувати його. Дії дитини на фоні емоційного розладу необхідно розглядати як симптом глибших емоційних проблем, психологічної дезадаптації;

- відповідати на почуття вихованців у режимі активного слухання, дозволити виговоритися, допомогти дитині звільнитися від напруги у соціально прийнятний спосіб;
- дистанціюватися при обговоренні покарання, сприяти усвідомленню дитиною закономірності санкцій за певний вчинок;
- залучати дитину до вибору способу покарання, спираючись на результати рефлексії;
- накласти безапеляційні обмеження на небезпечні й руйнівні дії вихованців, допомогти їм спрямувати свої дії по іншим дозволеним каналам, моделюючи соціально прийнятний вихід із ситуації, що склалася.

Таблиця 16

Причини порушень дисципліни дітьми

Емоційні причини недисциплінованості дитини	Емоційні переживання дорослого	Шляхи усунення причин недисциплінованості дитини
Боротьба за увагу дорослих: відсутність позитивної уваги дорослих до дитини компенсується покараннями як реакцією на її неслухняність	Почуття роздратування	Позитивно увага у вигляді сумісних занять, розмов, ігор та інших видів спільного проведення часу з дитиною
Боротьба за самоствердження супроти зайвої опіки дорослих, бажання жити «власним розумом»	Почуття гніву	Зменшення контролю за поведінкою дитини, утримання від непринципових вимог і зайвої допомоги
Емоційний біль , бажання помсти за образу, якої раніше завдали дорослі	Почуття образи	Розуміння причини болю дитини й докладання зусиль до усунення її
Втрата віри у себе , у власні сили й власний успіх	Безнадійність і відчай	Переосмислення здібностей дитини, знаходження для неї доступного рівня завдань, організація спільної з нею діяльності

Питання для дискусії

1. У чому полягає психологічний смисл виховання? Як це співвідноситься з позицією особистості дитини?
2. Чому у навчанні педагога досягають більших успіхів, ніж у вихованні школярів?
3. Як ви розумієте поняття «ефективний виховний вплив»? Поясніть свою думку.
4. Чому діяльність є основою формування індивіда як особистості?

5. Як змінюється співвідношення управління і самоуправління вихованням дитини в онтогенезі? За рахунок чого? Чому це співвідношення постійно висуває проблеми у вихованні?
6. Яку роль у вихованні дитини відіграє спілкування із дорослими? Аргументуйте свою думку.
7. У чому полягають труднощі формування позитивної спрямованості особистості? Проаналізуйте причини важковиховуваності й асоціальності дитини.

Література до V розділу

1. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / Анатолий Яковлевич Анцупов – Москва : Владос, 2003. – 208 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.
4. Богословський В. В. Психология воспитания Школьника / Владимир Владимирович Богословский – Ленинград : ЛГУ, 1974. – 164 с.
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович – Москва : Институт практической психологии, Воронеж : НПО "МОДЭК" 1997. – 352 с.
6. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Каравела, 2007 – 418 с.
7. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
8. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова / под ред. М. В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя – Ростов на Дону : «Феникс», 1997. – 480 с.
10. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – Москва : Педагогика, 1983. – 63 с.
11. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб. пособ. для вузов / О. В. Нестерова. – Москва : Айрис-пресс, 2006. – 112 с. – (Высшее образование).
12. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навчально-метод. посіб. / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
13. Поташник М. М. Как оптимизировать процесс воспитания. – Москва : Знание, 1984. – 80 с.

14. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
15. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 481 с. – (Серія Альма матер).
16. Сарычев С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 224 с. – (Серия «Краткий курс»).
17. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
18. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина – Москва : Академия, 1998. – 288 с.
19. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / Софья Густововна Якобсон. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.

Базові поняття із теми

«Вікова когорта» (*age cohort*) – велика група людей, які народилися в один історичний період і пережили одні й ті ж історичні та соціальні події.

Важковиховуваність (*bad breeding*) – це несприйнятливість дитини до позитивного соціального досвіду; той чи інший ступінь нездатності, небажання засвоювати соціально-педагогічні впливи і адекватно на них реагувати; випадки труднощів, з якими стикається вихователь при організації і здійснюванні виховного процесу

Вихованість (*manners*) – сформованість (на певному рівні) соціально значущих якостей особистості школяра.

Виховання (*child rearing*) – процес та практика засвоєння дитиною загальноприйнятих у суспільстві норм поведінки. **Виховання** як психологічне явище – це планомірний і цілеспрямований вплив педагога на свідомість і поведінку особистості з метою формування певних мотивів, інтересів, ідеалів, світогляду і установок.

Виховний вплив (*educational influence*) – процес організації сумісної активності вихователя і вихованців щодо здійснення їхніх цілеспрямованих дій, які мають на меті зміну психологічних характеристик об'єктів виховного впливу та перебудову поведінки останніх.

Виховуваність (*breeding*) – здатність особистості адекватно сприймати та засвоювати основні суспільні норми та вимоги, позитивно реагувати на соціально-педагогічні впливи, готовність особистості до розвитку і саморозвитку.

Вікова сегрегація (*age segregation*) – окреме, ізольоване життя і діяльність дітей та дорослих у сучасному суспільстві.

Девіантна поведінка (*deviant behavior*) – поведінка індивіда або групи, яка не відповідає загальноприйнятим нормам, внаслідок чого відбувається порушення цих норм.

Деліквентна поведінка (*delinquent behavior*) – асоціальна,

протиправна поведінка людини, яка проявляється у вчинках (діях або бездіяльності), що завдають шкоди як окремим людям, так і суспільству в цілому.

Комунікативна соціальна компетентність (*communicative social competence*) – здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання, мову, способи взаємодії з людьми, навички роботи у групі тощо.

Корекція психологічна (*psychological correction*) – система психологічних впливів, спрямованих на зміну певних особливостей (властивостей, процесів, станів) психіки, які є чинниками виникнення та патогенезу хвороб.

Методи виховання (*methods of education*) – конкретні шляхи і способи впливу на свідомість, почуття, поведінку вихованців для вирішення педагогічних задач в умовах спілкування вихованців із педагогом-вихователем.

Педагогічна занедбаність (*educational neglect*) – стан дитини, що характеризується затримками в розвитку, що супроводжуються труднощами адаптації в суспільстві.

Первинна соціалізація (*initial socialization*) – процес соціалізації у дитинстві і юності, коли людина соціалізується через своє безпосереднє оточення (родина, друзі, родичі). Інститутами первинної соціалізації є сім'я та освітні навчальні заклади.

Принципи виховання (*the principles of education*) – вихідні положення, які відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту, організації та методів виховного впливу.

Процес виховання (*the process of education*) – система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Самовиховання (*self-education*) – свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення у себе позитивних і подолання негативних рис характеру; управління суб'єктом своєю діяльністю, спілкуванням, поведінкою, спрямованими на зміну своєї особистості відповідно до усвідомлених цілей, ідеалів і переконань задля самовдосконалення.

Соціалізація (*socialization*) – засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, які відбуваються у спілкуванні та діяльності.

Соціальна перцепція (*social perception*) – багатофункціональний процес, який передбачає сприйняття зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій основі її вчинків.

Соціальні інститути виховання (*social institutions education*) – суспільні організації і структури, покликані здійснювати виховний вплив на особистість.

Теорія виховання (*theory of education*) – частина педагогічної науки, яка розглядає питання змісту, методи і організації виховного процесу; концепція, що пояснює походження, формування і змінення особистості, її поведінку під впливом вихователя.

VI. ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

6.1. Загальна характеристика педагогічної діяльності

Основою будь-якої мудрості є терпіння
Платон, 427 – 347 до н.е.

Педагогічна діяльність виникла в історії цивілізації із появою культури, коли актуальною стала задача створення, збереження і передання нащадкам зразків знань, умінь, норм соціальної поведінки. Психологічні аспекти педагогічної діяльності обумовлені соціальними вимогами суспільства та соціально-психологічними очікуваннями і установками людства.

Педагогічна діяльність – це професійна активність вчителя, виховний і навчальний вплив учителя на учня (учнів), спрямований на його особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, що одночасно виступає як основа саморозвитку і самовдосконалення (Зимня І.О.)

Загальними характеристиками педагогічної діяльності, як і будь-якої іншої діяльності, є її умотивованість, цілеспрямованість, предметність, поліфункціональність, варіативність та інтегративність [16, с. 52 – 57].

Важливими ознаками педагогічної діяльності є варіативність, відсутність однозначної детермінованості подій, адже не завжди можна впевнено прогнозувати, як пройде урок, безліч непередбачених обставин можуть внести суттєві зміни у роботу вчителя.

Педагогічній діяльності притаманна тенденція до інтегративності: кожна подія шкільного життя є результатом впливу багатьох систем і чинників. Приймаючи будь-яке педагогічне рішення, вчитель має інтегрально оцінювати стан учня як результат взаємодії життєво важливих і значущих для нього систем (сімейні стосунки, вплив неформальних груп поза школою, його місце у шкільному і класному колективах).

М.В.Савчин відзначає серед психологічних особливостей педагогічної діяльності також такі:

- обмеженість у часі її цілісних фрагментів (наприклад, урок триває 45 хвилин);
- здійснення її в системі активних особистісних стосунків, що створює значні труднощі і напруження;
- тривале очікування вчителем на результати діяльності;
- постійний брак інформації для оптимального прийняття рішення, організації та коригування педагогічної діяльності [14, с.328].

Специфічною характеристикою педагогічної діяльності є її продуктивність. Н.В.Кузьміна розрізняє п'ять *рівнів продуктивності педагогічної діяльності*:

- 1) мінімальний – репродуктивний: педагог уміє переказати іншим те, що знає сам; *непродуктивний*;
- 2) низький – адаптивний: педагог уміє пристосовувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; *малопродуктивний*;
- 3) середній – локально-моделюючий: педагог володіє стратегіями навчання учнів знанням, умінням, навичкам за окремими розділами курсу (тобто формувати педагогічну мету, свідомо прогнозувати кінцевий результат і відбирати систему і послідовність включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність); *середньопродуктивний*;
- 4) високий – системно-моделюючий знання учнів: педагог володіє стратегіями формування необхідної системи знань, умінь, навичок учнів із предмету в цілому; *продуктивний*;
- 5) вищий – системно-моделюючий діяльність і поведінку учнів: педагог володіє стратегіями перетворення свого предмету у засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку; *високопродуктивний* [9, с.13].



Кузьміна (Головко-Гаршина)

Ніна Василівна (р. нар. 1923) –

доктор психологічних наук, професор; визнаний фахівець у галузі педагогічної психології, теорії і історії педагогіки.

Докторську дисертацію захистила у 1965 році: «Психологічна структура діяльності вчителя і формування його особистості».

Н.В.Кузьміна розробила предмет акмеології професійної освіти й організувала міждисциплінарні комплексні дослідження проблем професіоналізму діяльності вчителя (викладача) протягом усього Освітнього Маршруту – від дитячого садочка до вищої школи

Педагогічна діяльність підпорядковується певній системі цілей, формулюванню прогнозуванню її результатів.

Основними етапами педагогічної діяльності є:

- постановка мети і попереднє планування дій (операцій). Мета (уявлення про кінцевий результат) має бути посилюючою, адекватною умовам та соціальним завданням. Рівень та ефективність її реалізації залежать від професіоналізму вчителя;
- визначення змісту і послідовності дій. Саме план дій є основою активності вчителя, рівень якої повинен відповідати складності і характеру дій. Важливим є добір, формулювання завдань і вправ, впорядкування фактів;

- реалізація конкретизованого плану на уроці, виховній годині, позакласному заході;
- підсумовування результатів педагогічної діяльності. Воно полягає у реалізації плану уроку, виховної години, визначенні рівня навченості, вихованості, розвитку школярів тощо [14, с.336].

Функції педагогічної діяльності

У трактовці Н.В.Кузьміної, А.І.Щербакова, В.В.Богословського та інших науковців функції педагогічної діяльності поділяються на дві групи:

1. *Цілепокладальні функції*, що співвідносяться із дидактичними, академічними, авторитарними, комунікативними здібностями людини і передбачають цілеспрямоване формування тих із них, прояв яких є недостатнім у реалізації даних функцій:
 - орієнтувальна, що визначає спрямованість особистості, її мотиви, ідеали,
 - мобілізуюча (стимулююча) – активізація розумової діяльності учнів, розвиток їх самостійності,
 - розвивальна – управління розвитком особистості школярів у цілому,
 - інформаційна – володіння матеріалом і мистецтвом його подання.
2. *Організаційно-структурні функції*:
 - конструктивна – забезпечує добір навчальної інформації, проектування власної діяльності й діяльності учнів;
 - організаційна – обумовлює організацію інформації й різних видів діяльності учнів і вчителя в ході педагогічної взаємодії;
 - комунікативна – передбачає налагодження конструктивних взаємин з учнями, з їхніми батьками й з іншими педагогами;
 - гностична – зорієнтована на дослідження аспектів об'єктивної інформації, а також інформації, що йде від суб'єктів (пов'язана з людьми); передбачає розвиток мислительних операцій, забезпечує адекватність сприймання, розуміння, оцінки іншої людини [6, с.353–354].

Серед власне педагогічних, орієнтованих на особистість учня, функцій вчителя М.В. Савчин відзначає такі:

- перетворення продуктів суспільного пізнання на акт індивідуального пізнання учнів;
- перетворення школяра з об'єкта навчання і виховання на суб'єкт самонавчання, самовиховання, саморозвитку. Це зумовлює необхідність виховувати в учнів потребу у самовихованні, у самостійному формулюванні життєвих і пізнавальних завдань і розв'язання їх [14, с.329].

Мотивація педагогічної діяльності

Одним із важливих компонентів педагогічної діяльності є її мотивація. Традиційно розрізняють зовнішньо орієнтовані і внутрішньо орієнтовані мотиви діяльності.

Зовнішньо орієнтовані мотиви:

- мотив досягнення, кар'єрного росту;
- престижність роботи у певному закладі освіти,
- мотив адекватності оплати праці,
- мотив влади тощо.

Внутрішньо орієнтовані мотиви:

- інтерес до педагогічної діяльності;
- орієнтація на процес і результат своєї діяльності;
- самоствердження тощо.

Прагнення до істини – це єдине заняття, гідне героя Дж.Бруно, 1548–1600

Особливості спонукальної сфери педагогічної діяльності пов'язані з її спрямованістю на іншу людину.

Головним *критерієм* педагогічної мотивації є *репрезентування у ній інтересів учнів*, тому адекватні мотиви діяльності вчителя завжди спрямовані на учня. Змістом їх може бути задоволення основних потреб учнів; створення для них умов безпеки, захищеності, відсутності страху у складному шкільному житті; сприйняття кожного учня на особистісному рівні, позитивне ставлення до нього; повага до його думок, позиції, цінностей; надання змоги учневі побачити життєву перспективу, зміцнити віру у власні можливості, захоплення його ентузіазмом, сподіванням на краще майбутнє, позитивні зміни у житті.

Важливим мотивом педагогічної діяльності є *мотив влади* як бажання контролювати своє соціальне оточення; впливати на поведінку учнів порадами, навіюванням, переконанням, маніпулюванням, наказом; спонукувати учнів поводитися відповідно до своїх інтересів, намірів, потреб і почуттів; домагатися від них співробітництва, допомоги, підтримки тощо; переконувати інших у своїй правоті [14, с.332].

А.К.Байметов [2], досліджуючи педагогічну діяльність, виділив три групи мотивів:

- мотиви зобов'язання;
- мотиви зацікавленості і захоплення певним начальним предметом;
- мотиви зацікавлення спілкуванням із дітьми («любов до дітей»).

Було виявлено, що тип мотивації впливає на характер і спрямованість педагогічних вимог учителя щодо учнів. Полімотивація педагогічної діяльності обумовлює гармонійністю вимог учителя щодо поведінки учнів і

засвоєння ними навчального матеріалу. Домінування в учителя мотиву зобов'язання призводить до висунення учням великої кількості вимог дисциплінарного характеру. Учитель із домінуванням мотиву зацікавленості і захоплення певним начальним предметом здебільшого висуває вимоги до засвоєння навчального матеріалу. Нарешті, учитель із вираженою потребою у спілкуванні із дітьми на фоні малої кількості вимог усе ж таки висуває великі вимоги до особистості учнів [цит. за 7, с.279–280].

6.2. Структура педагогічної діяльності

Педагогічна діяльність є складною системою, що включає ряд діяльностей:

- 1) діяльність викладача, що навчає безпосередньо; інші види діяльності є рефлексивно надбудованими над першою, обслуговують її;
- 2) діяльність узагальнення досвіду навчання, що полягає у співставленні процедур навчання і виділення найбільш ефективних прийомів і способів навчання (наприклад, діяльність методиста, що конструює прийоми і методи навчання);
- 3) діяльність методична, спрямована на побудову навчальних засобів, навчальних предметів;
- 4) діяльність програмування, складання навчальних програм;
- 5) діяльність педагогічної комунікації [10, с.72].

Основою будь-якої діяльності є активність її суб'єкта. Ця діяльність має відповідну *структуру* (відносно стійкий спосіб організації елементів), мотиваційно-особистісні (цілі, завдання, мотиви, потреби) та операційно-технічні (дії, операції) аспекти.

Структуру педагогічної діяльності вчителя утворюють такі компоненти: педагогічні цілі і завдання, мотиви і предмет; педагогічні засоби і способи розв'язання завдань, аналіз і оцінювання здійснюваних заходів і здобутих результатів (Рис. 6)

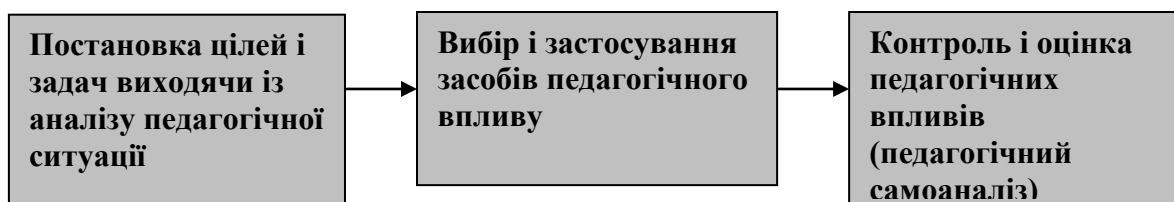


Рис.6. – Схема структури педагогічної діяльності

Метою педагогічної діяльності є передання соціального досвіду, конструктивного впливу на формування нової особистості, забезпечення її відповідності певному еталону вчителя, професійно-рольовим очікуванням соціуму [14, с.324].

Предметом педагогічної діяльності є організація учбової діяльності учнів, спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи і умови розвитку.

Технологія праці педагога передбачає попереднє проектування навчально-виховного процесу з урахуванням перспектив діяльності й розвитку самих учнів і подальший контроль за цим процесом.

Засобами педагогічної діяльності є

- наукові (теоретичні й емпіричні) знання, за допомогою і на підставі яких формується тезаурус учнів;
- в якості «носіїв» знань виступають тексти підручників або уявлення відтворювані учнями при організованому вчителем спостереженні (на лабораторних, практичних заняттях, на польовій практиці) за засвоюваними фактами, закономірностями, властивостями предметної дійсності;
- в якості допоміжних засобів виступають технічні, комп'ютерні, графічні засоби тощо.

Способами передавання соціального досвіду у педагогічній діяльності є пояснення, показ (ілюстрація), спільна робота, безпосередня практика учня (лабораторна, польова), тренінги тощо.

Вибір засобів і способів педагогічних впливів орієнтується на учня як головну особу педагогічного процесу, на становлення його духовної, моральної, емоційно-вольової, інтелектуальної сфер, проектування нових рівнів його психічного розвитку, нових зон ближчого розвитку.

Продуктом педагогічної діяльності є сформований у учня індивідуальний досвід у всій сукупності аксіологічних, морально-етичних, емоційно-сміслових, предметних, оціночних складових. Продукт педагогічної діяльності оцінюється на іспитах, заліках, виконанні учбово-контрольних дій.

Результатом педагогічної діяльності як виконання її основної мети є розвиток учня: його особистісне, інтелектуальне вдосконалення, становлення його як особистості, як суб'єкта учбової діяльності [6, с. 346–347].

Педагогічна діяльність пов'язана з реалізацією *педагогічних дій* у певних педагогічних ситуаціях: перцептивних, мнемічних, комунікативних, предметно-перетворювальних, дослідницьких, контрольних (самоконтролювання), оцінювальних (самооцінювання) тощо. Ці дії підпорядковані певним цілям і спрямовані на розв'язання педагогічних завдань.

Педагогічна діяльність є безперервним процесом розв'язання учителем системи *педагогічних завдань*. Усі педагогічні завдання можуть бути:

- виховними – виховання різнобічно розвиненої, внутрішньо несуперечливої особистості;
- навчальними – є засвоєння знань, вироблення вмінь і навичок, способів діяльності тощо;

- розвивальними: розвиток особистості, інтелекту, творчості, здібностей, індивідуального стилю діяльності тощо.

Педагогічні задачі пов'язані із *функціональними задачами*, що передбачають створення інструментарію педагогічного впливу (лекції, пояснення, бесіди, керівництво діяльністю учнів тощо). Розв'язання функціональних задач вимагає від учителя професійних знань, умінь та навичок. Наприклад, щоб забезпечити інтелектуальний розвиток учнів, необхідно ставити їх в умови інтелектуального пошуку, навчити самостійно здобувати знання, радіти своїм успіхам, переживати невдачі, допомогти реалізуватися як суб'єктам діяльності.

Сукупність умов, у яких педагог ставить цілі й приймає рішення, розв'язуючи завдання навчання і виховання, має назву **педагогічної ситуації**

Більшість педагогічних завдань не піддається алгоритмізації, вимагає від учителя творчого підходу. Їх розв'язання передбачає

- аналіз педагогічної ситуації (діагноз);
- проектування результату (прогноз) і планування педагогічних впливів;
- конструювання та реалізацію навчально-виховного процесу;
- регулювання та корекцію педагогічного процесу;
- оцінювання досягнутих результатів і визначення нових педагогічних завдань [14, с.343–344].

Н.В.Кузьміна визначила структуру діяльності вчителя як модель, що складається із п'яти *функціональних компонентів*:

- *гностичний* компонент (від грец. Gnosis – пізнання) належить до сфери знань педагога. Йдеться не тільки про знання предмету, але й знання способів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів, а також самопізнання (власної особистості і діяльності);
- *проектувальний* компонент включає у себе уявлення про перспективні завдання навчання та виховання, а також стратегії та засоби їх реалізації;
- *конструктивний* компонент – це особливості конструювання педагогом власної діяльності та активності учнів із урахуванням ближніх цілей навчання та виховання (урок, заняття, цикл занять);
- *комунікативний* компонент визначає особливості комунікативної діяльності викладача, специфіка його взаємодії з учнями. Акцентується зв'язок комунікації із ефективністю педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення дидактичних (виховних та навчальних) цілей;
- *організаторський* компонент – це система умінь педагога організувати власну діяльність, а також активність учнів [9].

Узагальнення різних підходів до структурування педагогічної діяльності можна відтворити у таблиці [10, с.75–76] (Табл.17).

Структура педагогічної діяльності

Етапи і компоненти педагогічної діяльності	Педагогічні дії
Підготовчий етап	
<i>Конструктивна діяльність</i>	Формулювання педагогічних цілей. Діагностика особливостей і рівня навченості учнів. Вибір змісту навчального матеріалу майбутніх занять. Вибір методів навчання. Проектування власних дій і дій учнів
Етап реалізації педагогічного процесу	
<i>Організаторська діяльність</i> <i>Комунікативна діяльність</i>	Встановлення дисципліни, робочої обстановки на заняттях. Стимулювання діяльності учнів. Організація своєї діяльності по викладанню навчального матеріалу. Організація власної поведінки у реальних умовах. Організація діяльності учнів. Організація контролю результатів педагогічних впливів і корегування. Встановлення правильних взаємин із учнями. Здійснення виховної роботи
Етап аналізу результатів	
<i>Гностична діяльність</i>	Аналіз результатів навчання, виховання. Виявлення відхилення результатів від поставлених цілей. Аналіз причин цих відхилень. Проектування заходів щодо ліквідації визначених причин. Творчий пошук нових методів навчання і виховання

6.3. Стили педагогічної діяльності

Педагогічна діяльність учителя, як і будь-яка інша діяльність, характеризується певним стилем.

Стиль діяльності – система найбільш ефективних прийомів і способів діяльності, певна стійка система особливостей діяльності і поведінки

Стиль діяльності є одним із важливих механізмів пристосування людини до будь-якого виду діяльності (В.С.Мерлін, Є.А.Клімов). А отже, які

б вимоги не висувала конкретна діяльність до людини, вона знайде такий спосіб її виконання, який призведе до успіху.

За визначенням Є.А.Клімова *індивідуальний стиль діяльності* є системою індивідуально своєрідних прийомів, що забезпечує успішне виконання людиною певної діяльності [цит. за 8].

Стиль педагогічної діяльності є інтегративною її характеристикою, що відображує стиль управління, стиль спілкування, стиль поведінки і когнітивний стиль вчителя. Він обумовлений специфікою самої діяльності, індивідуально-психологічними особливостями її суб'єктів, зокрема - учителя, учнів (І.В.Страхов, Н.Д.Левитов, Є.А.Клімов та інші).

Дослідники виділяють різні функції стильових проявів: інструментальну, компенсаторну, системоутворювальну й інтегративну (Є.А.Клімов, В.С.Мерлін та інші).

Індивідуальні стилі педагогічної діяльності

Найбільш повно стилі педагогічної діяльності охарактеризовані *А.Я.Ніконовою та А.К.Марковою*.

В основу розрізнення стилів у праці вчителя були покладені такі підстави:

- змістовні характеристики стилю: переважна орієнтація учителя на процес або результат своєї праці, розгортання учителем орієнтовного і контроль-оціночного етапів у своїй праці;
- динамічні характеристики стилю: гнучкість, стійкість, переключення тощо;
- результативність: рівень знань і навичок учіння у школярів, інтерес учнів до предмету.

Досвід, у всякому разі, бере велику плату за навчання, проте навчає він краще всіх учителів. Карлейль Томас (XIX ст.. Англія)
--

На основі цього були виділені *індивідуальні стилі педагогічної діяльності*:

- 1) емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС);
- 2) емоційно-методичний стиль (ЕМС);
- 3) розсудливо - імпровізаційний стиль (РІС);
- 4) розсудливо - методичний стиль (РМС).

Емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС).

Учителя із ЕІС відрізняє переважна орієнтація на процес навчання. Пояснення нового матеріалу такий вчитель буде логічно, цікаво, однак у процесі пояснення у нього часто відсутній зворотній зв'язок із учнями. Під час опитування вчитель звертається до більшої кількості школярів, в основному – сильних, що його цікавлять, опитує їх у швидкому темпі, ставить неформальні питання, проте мало дозволяє їм говорити, не очікує, доки вони сформулюють відповідь самостійно. Для вчителя із ЕІС

характерне недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу: для відпрацювання на уроці він обирає найбільш цікавий навчальний матеріал; менш цікавий, хоча і важливий, залишає для самостійного опрацювання учнями. У діяльності такого учителя недостатньо представлені закріплення і повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів. Учителя із ЕІС відрізняє висока оперативність, використання великого арсеналу різноманітних методів навчання. Він часто практикує колективні обговорення, стимулює спонтанні висловлювання учнів. Для вчителя із ЕІС характерна інтуїтивність, що виражається у частому невмінні проаналізувати особливості і результативність своєї діяльності на уроках.

Емоційно-методичний стиль (ЕМС).

Для учителя із ЕМС характерні орієнтація на процес і результати навчання, висока оперативність, певне переважання інтуїтивності над рефлексивністю. Орієнтуючись як на процес, так і на результати навчання, такий вчитель адекватно планує навчально-виховний процес: поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал, уважно слідкує за рівнем знань усіх учнів (як сильних, так і слабких), у його діяльності постійно представлені закріплення і повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів. Такого вчителя відрізняє висока оперативність, він часто змінює види робіт на уроці, практикує колективні обговорення. Використовуючи такий же багатий арсенал методичних прийомів при опрацюванні навчального матеріалу, що й учитель із ЕІС, учитель із ЕМС на відміну від останнього прагне активізувати дітей не зовнішньою розважальністю, а міцно зацікавити особливостями самого предмету.

Розсудливо - імпровізаційний стиль (РІС).

Для учителя із РІС характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу. Порівняно із учителями емоційних стилів учитель із РІС виявляє меншу винахідливість у доборі і варіюванні методів навчання, не завжди здатен забезпечити високий темп роботи, рідше практикує колективні обговорення, відносний термін спонтанного мовлення його учнів менше, ніж у вчителів із емоційними стилями. Учитель із РІС менше говорить сам, особливо під час опитування, віддаючи перевагу впливові на учнів косвеним шляхом (за посередництвом підказок, уточнень тощо), надаючи можливість школярам, які відповідають, детально оформити відповідь.

Розсудливо-методичний стиль (РМС).

Орієнтуючись переважно на результати навчання і адекватне плануючи навчально-виховний процес, учитель із РМС проявляє консерватизм у використанні засобів і способів педагогічної діяльності. Висока методичність (систематичність закріплення, повторення навчального матеріалу, контролю знань учнів) поєднується із малим стандартним набором використовуваних методів навчання, наданням переваги репродуктивній діяльності учнів, рідким проведенням колективних обговорень проблеми. У процесі опитування учитель із РМС звертається до невеликої кількості учнів, надаючи кожному багато часу на відповідь, особливу увагу приділяючи

слабким учням. Для учителя із РМС характерна в цілому рефлексивність [цит. за 10, с.82–83].

У соціальній педагогічній психології традиційно (К.Левін, Г.М.Андрєєва, А.К.Маркова) виокремлюють авторитарний, демократичний і ліберальний стилі педагогічної діяльності.

За *авторитарного стилю* учень розглядається як об'єкт педагогічного впливу, учитель одноосібно приймає рішення, контролює виконання вимог, використовує свої права без врахування дій і думок учнів, не обґрунтовує власних дій. Це пригнічує активність школярів, знижує самооцінку, нерідко породжує агресивність, спрямування зусиль на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу такого вчителя є наказ, повчання.

Для *демократичного стилю* притаманне сприйняття учня як рівноправного партнера, залучення його до прийняття рішень, врахування думок школяра, заохочення до самостійних суджень тощо. За необхідності впливає на учня, спонукаючи до дії, висловлюючи пораду, прохання. Все це сприяє формуванню у дитини високої самооцінки. Вчителі більше звертають увагу на свої психологічні уміння, виявляють високу професійну стійкість, задоволеність своєю професією.

Учитель, який дотримується *ліберального стилю*, ухиляється від прийняття самостійних рішень, уступає ініціативу учням, колегам, організовуючи і контролюючи діяльність учнів, проявляє нерішучість. У класі панує нестійкий мікроклімат, нерідко спалахують конфлікти.

Кожен із цих стилів проявляється у ставленні до партнера по взаємодії і в характері взаємодії (підпорядкування, партнерство, відсутність спрямованого впливу), передбачає домінування монологічної або діалогічної форм спілкування. У ньому проявляються особливості управління, спілкування, поведінки і когнітивного стилю вчителя [14, с.351].

Стилі управління учнівським колективом

Виділяють також і *стилі управління вчителем учнівським колективом*:

- авторитарний (самовладний) стиль передбачає здійснення вчителем одноосібного управління колективом учнів, не дозволяючи їм висловлювати свої погляди і критичні зауваження, педагог послідовно висуває учням вимоги і жорстко контролює їх виконання;
- авторитарний (владний) стиль допускає можливість для школярів приймати участь у обговоренні питань навчального чи суспільного життя, але рішення приймає педагог згідно із власними установками;
- демократичний стиль передбачає увагу і врахування викладачем думки учнів. Він прагне зрозуміти, переконати їх, а не наказувати, здійснює діалогічне спілкування «на рівних»;
- ігноруючий стиль характеризується тим, що викладач прагне якомога менше втручатися у життєдіяльність учнів, практично відсторонюється від управління ними;

- попустительський, конформний стиль проявляється у випадку, коли викладач відсторонюється від управління учнями або підкоряється їхнім бажанням;
- непослідовний, алогічний стиль передбачає використання педагогом залежно від зовнішніх обставин і власного емоційного стану будь-якого із названих стилів управління [10, с.97].

6.4. Управління пізнавальною сферою учнів

Однією із визначальних основ сучасної освіти є стратегія співробітництва як спосіб активізації пізнавальної діяльності. Інноваційну модель навчальної співпраці учителя та учнів активно досліджувала *Валентина Яківна Ляудіс* (1932 – 2002), яка розглядала даний тип навчання як процес, що забезпечує розвиток особистості учителя і учнів за посередництвом долучення їх до спільної творчої продуктивної діяльності протягом усього процесу навчання. У контексті означеного стосунки між суб'єктами втрачають характер примушування, підкорення владі традицій за рахунок демократизації позиції вчителя; вони набувають ознак співробітництва, взаємної регуляції, взаємодопомоги рівних партнерів перед невідомим майбуттям. У процесі навчання домінує творчий початок, індивідуально-особистісна своєрідність підходу до проблеми, до способу її вирішення. Головна цінність стосунків – співтворчість учителя і учнів. Змінення характеру навчального співробітництва створює високий ступінь готовності до невизначеного майбутнього, підвищуючи рівень розвитку інтелектуально-комунікативної діяльності і креативності особистості.

Співробітництво – це гуманістична ідея спільної розвивальної діяльності дітей і дорослих, скріпленої взаєморозумінням, проникненням у духовний світ одне одного, колективним аналізом перебігу і результатів цієї діяльності

В основі стратегії співробітництва лежать ідеї стимулювання і спрямування педагогом пізнавальних інтересів учнів.

Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності взаємодіючих суб'єктів характеризується:

- просторовою і часовою співприсутністю;
- єдністю мети;
- організацією і управлінням діяльністю;
- розподіленням функцій, дій, операцій;
- наявністю міжособистісних стосунків [6, с.407].

Співробітництво у навчально-виховному просторі є розгалуженою мережею взаємних дій за наступними чотирма лініями:

1. Учитель – учень – учні;

2. Учень – учень – у парах (діадах) і трійках (тріадах);
3. Загальногруппова взаємодія учнів у навчальному колективі (наприклад, мовній групі, у цілому класі);
4. Учитель – учительський колектив.

Г.А.Цукерман додає ще одну важливу генетичну похідну від усіх інших ліній співробітництва: учня «із самим собою» [цит. за 6, с.407–408].

Узагальнюючи дослідження науковців щодо *переваг співробітництва*, Г.А.Цукерман відзначає, що у спільній навчальній діяльності:

- зростає обсяг засвоюваного (матеріалу) і глибина розуміння;
- зростає пізнавальна активність і творча самостійність дітей;
- менше часу витрачається на формування знань і умінь;
- зменшуються дисциплінарні труднощі, обумовлені дефектами учбової мотивації;
- учні отримують більше задоволення від занять, більш комфортно почуваються у школі;
- різко зростає згуртованість класу, при цьому само- і взаємоповага зростає одночасно із критичністю, здатністю адекватно оцінювати свої і чужі можливості;
- учні набувають важливі соціальні навички: такт, відповідальність, уміння будувати свою поведінку із урахуванням позицій інших людей, гуманістичні мотиви спілкування;
- учитель отримує можливість індивідуалізувати навчання, враховуючи при розподілі на групи взаємні інтереси дітей, схильності, рівень підготовки, темп роботи тощо;
- «виховна» робота учителя стає необхідною умовою групового навчання, тому що всі групи у своєму становленні проходять стадію конфліктних взаємин [цит. за 6, с.410–411].

У ситуації спільної діяльності із необхідністю виникають і розвиваються рефлексивні моменти діяльності, дії контролю (самоконтролю), і оцінки (самооцінки). Тим самим навчальне співробітництво сприяє повноцінному формуванню індивідуальних учбових дій у єдності всіх компонентів. Виховний ефект співробітництва обумовлений формуванням у ситуації спільної роботи із однолітками «умовно-динамічної позиції». Вона виявляється в умінні людини оцінювати себе не просто із позиції іншого, а й з різних точок зору залежно від місця і функції у спільній діяльності (Д.Б.Ельконін, В.А.Недоспасова, А.К.Маркова) [цит. за 6, с.414 – 415].

У загальному контексті запропонованої В.Я.Ляудіс схеми продуктивної ситуації співробітництва учителя – учнів В.П.Панюшкін визначив *динаміку становлення їхньої спільної діяльності*, що змінюються у процесі становлення нової діяльності учнів:

Перша фаза – залучення до діяльності:

- розподілені між учителем і учнями дії;
- імітаційні дії учнів;

- наслідувані дії учнів;
Друга фаза – узгодження діяльності учнів із учителем:

- саморегульовані дії учнів;
- самоорганізовані дії учнів;
- самоспонукальні дії учнів;

Третя фаза – партнерство щодо вдосконалення засвоєння діяльності [цит. за 6, с.418].

Рівнопартнерство у цій моделі є результатом розвитку і становлення спільної діяльності учнів і вчителя. Можна припустити, що чим старшими є учні, тим швидше буде пройдено шлях становлення власне спільної діяльності.

У навчально-виховному процесі в умовах співробітництва відбувається координація й інтеграція всіх дій учнів та вчителя, що забезпечує досягнення цілей навчання і виховання на основі таких *підходів*:

- індивідуального підходу;
- особистісного підходу;
- діяльнісного підходу (Табл.18) [15, с.169].

Таблиця 18.

Реалізація індивідуального, особистісного і діяльнісного підходів у навчанні

Психологічні основи	Шляхи реалізації у навчанні
Індивідуальний підхід	
Індивідуально-типологічні особливості учнів. Відмінності на рівні розвитку пізнавальних процесів психіки	Використання засобів вербальної і невербальної комунікації Безпосереднє звернення до кожного учня. Індивідуальні завдання. Оптимальне навантаження і темп діяльності. Тактична оцінка досягнень
Особистісний підхід	
Особливості спрямованості особистості. Місце особистості у системі міжособистісних взаємин. Підпорядкування логіки розвитку психічних процесів логіці розвитку особистості. Перетворення психічних процесів у свідомі регулятори дій	Поєднання високої вимогливості і поваги до особистості. Сприятлива психологічна атмосфера для спільної діяльності і спілкування. Позитивні очікування щодо кожного учня
Діяльнісний підхід	
Психічні властивості особистості у діяльності і проявляються і формуються.	Формування мотивів, цілей, дій, знань, умінь і навичок у процесі навчання. Змінення предмету активності учнів відповідно до суб'єктивного досвіду

Особливості взаємодії педагога з дітьми при організації співробітництва

*Дітей немає – є люди,
але із іншим масштабом понять,
іншим запасом досвіду, іншими потягами,
іншою грою почуттів*
Януш Корчак

Вчитель завжди діє як більш освічений, зрілий, відповідальний партнер учня. Ця відмінність виявляється навіть поза межами його професійної ролі. Із психолого-педагогічного погляду абсолютна рівність позицій між ними і небажана, оскільки неминуче призведе до негативних наслідків: панібратського, фамільярного ставлення учнів до вчителя, формування у них завищених, неадекватних самооцінок і рівнів домагань, відсутності поваги до авторитету і життєвого досвіду дорослих.

Статусна, рольова нерівність не заперечує рівності особистісної, оскільки найхарактернішою ознакою суб'єктності є здатність до вільної самореалізації на основі власного вибору. Взаємодіючи з учителем, учень виступає і суб'єктом, і об'єктом педагогічного впливу.

За визнанням М.В.Савчина, взаємодія педагога та учня, як правило, проходить такі *стадії*:

1. Досягнення згоди, що передбачає нейтралізацію настороженості, тривожності партнера, пошук того, що об'єднує. Педагог та учень прагнуть з'ясувати те, що їх цікавить, домогтися узгодженості у міркуваннях і висновках;
2. Пошук спільних інтересів. На цій стадії важливо нагромадити все, що підкреслює близькість, схожість позицій;
3. Взаємне прийняття особистісних якостей і принципів. До цього етапу спілкування вже набуло позитивних ознак, що дає підстави для пошуку ґрунтовнішої основи поглиблення стосунків;
4. Виявлення якостей, які створюють загрозу для взаємодії. Вона характеризується настороженістю підлітка, яка суттєво знижується; відсутністю страху щодо розкриття своїх тривог; погодженням із думкою стосовно наявності у підлітка негативних якостей;
5. Перехід до реалізації головної мети – виховного, навчального і розвивального впливів;
6. Узгодженість взаємодії, яка дає змогу розпочати принципову розмову про проблеми. На цій стадії негативні установки вже нейтралізовано, взаємної довіри досягнуто; з'являються можливості для розмови без побоювання бути незрозумілим, неупереджено сприймати аргументи партнера; відсутні особистісні конфлікти і психологічні бар'єри [14, с.338–340].

Однією із умов ефективного співробітництва у педагогічній діяльності є адекватне сприйняття і розуміння вчителем особистості учня.

Управління пізнавальною сферою учнів

Підвищення ефективності і віддачі від навчального процесу (як наголошують С.В.Саричев, І.М.Логвінов та інші) вимагає від учителя наявності у нього знань і умінь щодо реалізації управління пізнавальною і емоційно-вольовою сферами учнів.

Управління увагою учнів

Увага – спрямованість і зосередження свідомості, що передбачає підвищення рівня інтелектуальної, сенсорної чи рухової активності людини з метою більш точного відображення предметів і явищ навколишнього світу

Традиційно виділяють три групи причин, здатних викликати і підтримувати увагу:

- перша група пов'язана із характером подразника (сила, новизна, рухомість тощо);
- друга група пов'язана із співвіднесенням подразника і потреб людини. Значущість подразників відіграє важливу роль у пробудженні уваги, виникненні інтересу; важливими є почуття, пов'язані із виконуваною діяльністю, та вплив попереднього досвіду;
- третя група причин виражає залежність уваги від структурної організації діяльності людини: увагу привертає дія, спрямована до відомої мети.

Прийоми управління увагою учнів:

- підтримання робочого ритму уроку, динамічне ведення занять, яскравість і новизна викладання, образне і виразне мовлення учителя, поєднання емоційності і логічності викладання сприяють створенню установки учня на уважність;
- створення умов для активної, самостійної і творчої роботи учнів;
- створення інтересу в учнів до уроку;
- використання думки класу для визначення тих, хто відволікається, працює неухважно і заважає іншим.

Навчання висуває значні вимоги до всіх видів і властивостей уваги. Організувати увагу школярів на уроці – значить спрямувати їхню свідомість на зміст навчальної роботи, включити їх у дію, змусити думати. У шкільній практиці необхідно, спираючись на мимовільну увагу, розвивати довільну і післядовільну увагу. *Довільна увага* виникає тоді, коли людина ставить перед собою певні задачі, свідомі цілі, що й обумовлює виділення окремих предметів (впливів) як об'єктів її уваги. Спрямованість і концентрація уваги у даному випадку залежить не від особливостей самих предметів (впливів), а від поставленої задачі, мети. *Концентрація* уваги досягається за рахунок вироблення орієнтовної основи дій: школярі повинні усвідомити умови і порядок виконання навчальної роботи. Необхідно також пов'язувати одні етапи виконання учбових дій із іншими, наприклад, усвідомлення питання –

обдумування способу рішення – контроль за перебігом виконання дій – перевірка результату. *Розподіл* уваги досягається тоді, коли два (або більше) види дій підпорядковані одній, ясно усвідомлюваній меті і коли одна із дій є частково автоматизованою. *Стійкості* уваги сприяє захоплююче викладання матеріалу, коли вчитель розмірковує, ведучи думку учнів від розв'язання однієї проблеми до вирішення іншої. При переході від одного виду роботи до іншого необхідно *переключення* уваги. Воно буде повним і швидким тоді, коли вчитель підводить підсумок попереднього виду роботи і чітко формулює навчальну задачу для нового виду учбової діяльності [15, с.172–176].

Управління сприйманням учнів

Сприймання – цілісне відображення у свідомості людини предметів або явищ при їх безпосередньому впливі на органи чуття

У своїй роботі учителю необхідно враховувати рід факторів, що дозволяють управляти процесом сприймання:

- зміст сприймання визначається задачею, що стоїть перед людиною, і мотивами її діяльності;
- на зміст сприйнятого впливає установка суб'єкта;
- емоції, суб'єктивне ставлення до сприйнятого;
- переконання, світогляд людини, її інтереси.

Керувати сприйманням учитель може через вступне слово і відповідну інструкцію. Можна використовувати також інтерпретацію окремих фактів і явищ, виділення важливих інформативних блоків, уточнення смислового значення термінів, роз'яснення окремих положень. Все це сприяє *осмисленості* сприймання. *Цілісність* сприймання досягається за рахунок узагальнення знань про окремі властивості і якості предмету, його структурні особливості.

Вдосконалюючись сприймання набуває рис цілеспрямованості, диференційованості, аналітичності, чому сприяє і реалізація принципу наочності навчання [15, с.176–178].

Управління пам'яттю учнів

Пам'ять – запам'ятовування, збереження і наступне відтворення індивідом його досвіду

Ефективне засвоєння у навчанні можливе при осмисленому використанні можливостей довільного запам'ятовування. *Довільне запам'ятовування* – це продукт спеціальних дій, основною метою яких буде саме запам'ятання. Продуктивність такої дії пов'язана із особливостями її цілей, мотивів і способів реалізації.

Серед умов продуктивності довільного запам'ятання центральне місце займає використання *прийомів раціонального запам'ятовування*:

- *розуміння* – необхідна умова логічного, осмисленого запам'ятовування, тому що зрозуміле запам'ятовується швидше і міцніше, оскільки зрозумілий матеріал асоціюється із уже засвоєними раніше знаннями, із минулим досвідом людини;
- *виділення смислових одиниць* – знання складаються із певної системи фактів, понять, суджень, для запам'ятовування яких необхідно виділяти певні смислові одиниці, встановлювати зв'язки між ними, застосовувати логічні прийоми, пов'язані із розгорнутими процесами мислення;
- *складання плану* заучуваного матеріалу, що передбачає розбивку інформації на складові частини, складання заголовку, із яким асоціюється весь зміст даної частини матеріалу, пов'язування частин за їхніми заголовками у єдиний ряд асоціацій;
- *порівняння* (особливо важливим є підкреслювання відмінностей у об'єктах, що забезпечує спеціалізацію зв'язків при запам'ятовуванні);
- *класифікація, систематизація* матеріалу на основі змістовного співставлення матеріалу і встановлення зв'язків між його структурними елементами на основі схожості, суміжності і контрасту;
- *опір на образні зв'язки*, на наочний матеріал;
- *зворотній зв'язок*;
- *відтворення* (переказ своїми словами сутності матеріалу).

Важливою умовою продуктивності запам'ятання є різноманітність *повторень*, що зменшує забування.

Прийоми боротьби із забуванням:

- включення у діяльність – надійний засіб зв'язку інформації із потребами людини;
- систематичне повторення матеріалу;
- урахування проактивного і ретроактивного гальмування, для подолання яких потрібно при переході від одного матеріалу до іншого робити невеликі перерви, відпочивати від розумової роботи, змінювати характер матеріалу тощо;
- уникнення запам'ятовування і відтворення у стані втоми, що активує запорогове гальмування – перенапруження відповідних кіркових клітин;
- використання явища ремінісценції (відстроченого відтворення матеріалу);
- дозувати матеріал, який необхідно запам'ятати.

Управління запам'ятовуванням учнів учитель може здійснювати за допомогою таких дій:

- розкриття значення даного матеріалу;
- створення спеціальної установки на його запам'ятовування;

- показ прийомів логічного опрацювання матеріалу і його смислового групування;
- застосування різних прийомів і вправ засвоєння і відтворення матеріалу;
- врахування індивідуальних відмінностей пам'яті учнів.

Необхідно вправляння учнів у аналізі логічної структури учбового матеріалу, вимога від них розрізнення основних положень і аргументації, фактичного матеріалу і коментарів [15, с.178–184].

6.5. Стили педагогічного спілкування

Вчитель – не соліст,

від успіху якого залежить успіх спектаклю.

Л.С.Виготський

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії учителя і учня, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності.

За визначенням О.М.Леонтьєва *педагогічне спілкування* – це професійне спілкування педагога із учнями на уроці та поза ним (у процесі навчання і виховання), яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнями у межах учнівського колективу [цит. за 6, с.434–435].

Педагогічне спілкування має бути особистісно розвивальним, емоційно-комфортним і вирішувати такі *задачі*:

- взаємообмін інформацією між учителем і учнями;
- взаєморозуміння, уміння дивитися на себе очима партнера по спілкуванні;
- мобілізація резервів учасників спілкування, виявлення найбільш сильних і яскравих якостей учнів і вчителя;
- взаємодія і організація спільної діяльності;
- взаємне задоволення учасників спілкування;
- розумна, педагогічно доцільна самопрезентація особистості учителя і учнів [15, с.31–32].

Розрізняють монологічну і діалогічну *форми педагогічного спілкування*:

- *монологічна форма* педагогічного спілкування передбачає існування суб'єкт-об'єктних взаємин, де об'єктом є учень, студент, клас, група;
- *діалогічна форма* педагогічного спілкування передбачає існування суб'єкт-суб'єктних взаємин, за яких педагог взаємодіє із учнями на основі партнерських стосунків, у союзі із ними [17, с. 235 – 246].

Діалогізм педагогічного спілкування передбачає визнання рівності особистісних позицій, зосередженість педагога на співрозмовникові,

взаємовплив їхніх поглядів, персоніфікованість висловлювань («Я вважаю», «Я хочу порадитися з вами»), поліфонію взаємодії, врахування думок всіх суб'єктів спілкування тощо.

Функції педагогічного спілкування

Виокремлюють (О.В.Нестерова та інші) такі основні *функції взаємодії* суб'єктів педагогічного процесу при оптимальному педагогічному спілкуванні:

- конструктивна – педагогічна взаємодія при обговоренні і роз'ясненні змісту знань і практичної значущості із предмету;
- організаційна – спільна навчальна діяльність, взаємна особистісна інформованість і спільна відповідальність за успіхи навчально-виховної діяльності;
- комунікативно-стимулююча – узгодження різних форм учбово-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організація взаємодопомоги із метою педагогічного співробітництва; ознайомлення учнів щодо того, про що вони мають дізнатися, зрозуміти на заняттях, чому навчитися;
- інформаційно-навчальна – показ зв'язку навчального предмету із життєдіяльністю для правильного світосприймання і орієнтації у подіях суспільного життя, динаміки рівня інформаційної ємності навчання і її повноти у єдності із емоційним викладенням навчального матеріалу, опором на наочно-чуттєву сферу;
- емоційно-корегуюча – реалізація у процесі навчання принципів «відкритих перспектив» і «успішного навчання» при зміні навчальних дій, довірливого спілкування;
- контрольно-оціночна – організація взаємоконтролю учителя і учнів, спільне підведення підсумків і оцінка самоконтролем і самооцінкою [10, с.100].

І.О.Зимня виділяє такі функції педагогічного спілкування:

- специфічну навчальну, що включає виховну, тому що вихідною позицією для організації оптимального освітнього процесу є виховний і розвивальний характер навчання;
- трансляційна;
- функцію самопрезентації;
- функцію фасилітації (К.Роджерс) – вчитель допомагає, полегшує учням спілкування, сприяє самоактуалізації [6, с.436–437].

За визначенням А.А.Брудного спілкування учителя із учнями *інструментальне*, тому що має за мету координацію спільних дій у навчально-виховному процесі. Природно, що при цьому спілкування виконує *трансляційну функцію*. Проте для вчителя спілкування із учнями – завжди *самовираження* [цит. за 6, с.436].

Результати теоретичного й експериментального дослідження психологічних аспектів педагогічного (навчального) спілкування, здійснені Т.Д.Щербан, дозволили встановити, що функціональну структуру навчального спілкування складають процеси відображення, розуміння і доведення; показано, що оптимальний обмін інформацією між учнем і вчителем здійснюється за умови утворення системи суб'єкт – предмет – суб'єкт.

Стилі педагогічного спілкування

Стиль спілкування – це динамічна структура, що відображає співвіднесення різних форм спілкування (Є.П.Льїн)

У стилі спілкування знаходять відображенн:

- особливості комунікативних можливостей учителя;
- характер взаємостосунків педагога і вихованців;
- творча індивідуальність педагога;
- особливості учнівського колективу (В.А.Кан-Калік).

Стилі спілкування (і зокрема – педагогічного спілкування) у науковому просторі позиціонуються науковцями по різному.

Традиційно у психолого-педагогічній науці розрізняють авторитарний і демократичний стилі спілкування вчителів (Табл.19) на підставі співвіднесення стилю спілкування і стилю керівництва: авторитарному стилю керівництва відповідає авторитарний (імперативний) стиль спілкування, демократичному стилю керівництва – демократичний стиль спілкування. Крім того авторитарний і демократичний стилі спілкування відрізняються за частотою використання певних форм передання інформації, впливу на учнів і широтою спілкування [8, с.340 – 342].

Таблиця 19.

Характеристика стилів спілкування вчителів

Характеристики стилів	Стиль спілкування	
	Авторитарний	Демократичний
Форми передання інформації	Інструктаж, команди, вказівки, накази	Пропозиції, поради, обговорення
Форми впливу	Вимоги, зауваження, осуд, спонування	Переконання, підтримка, пропозиції, бесіди, заспокоювання, роз'яснення
Форми вираження впливів	Категорична, різка, засуджуюча, роздратована	Спокійна, дружня, схвальна
Широта спілкуваня	Із обраним колом учнів	Із усіма учнями

Віктор Абрамович Кан-Калік (1946 – 1991) виділив такі *стилі спілкування*:

- *«спільна творчість»*: ставляться спільні цілі, рішення відшуковуються спільними зусиллями;
- *спілкування-дружба*: заснований на щирому інтересі до особистості партнера по спілкуванню, ставлення до нього із повагою, відкритості контактів;
- *«загравання»*: заснований на прагненні завоювати хибний, дешевий авторитет у партнера по спілкуванню, сподобатися аудиторії;
- *«залякування»*: наслідок невпевненості особи із більш високим статусом або ж результат невміння організувати спілкування на основі продуктивної спільної діяльності. Таке спілкування жорстко регламентовано, обмежене формально-офіційними рамками;
- *«дистанціювання»*: цей стиль має різні варіації, але сутність його полягає у підкреслюванні відмінностей між партнерами по спілкуванню, і ця різниця пов'язана із службовим, соціальним положенням, віком тощо;
- *«менторство»*: різновид попереднього стилю, коли один із партнерів («бувалий») приймає на себе роль наставника і спілкується з іншим повчально-поблажливим тоном [цит. за 8, с.340].

Комунікативні прийоми оптимізації педагогічного спілкування

У педагогічному спілкуванні можуть виявлятися *комунікативні (сміслові) бар'єри* – розбіжності змістів висловленої вимоги, прохання, наказу для партнерів у спілкуванні, що створюють перешкоди для їхнього взаєморозуміння і взаємодії.

Комунікативні (сміслові) бар'єри можуть носити інформаційний і особистісний характер:

- 1) Бар'єри, пов'язані із *розходженням смислів у змісті вимоги*: дорослий і дитина вкладають різний смисл у одну й ту ж вимогу. Дитина не розуміє вимоги тому, що інакше дивиться на певні факти;
- 2) Бар'єри, пов'язані із *розходженням смислів через особливості пред'явлення вимог* (іронічна, груба, принизлива форма, занадто часте пред'явлення вимог, відсутність необхідних умов для виконання вимоги тощо) незалежно від їхнього змісту. Дитина не приймає вимоги, тому що вона набуває для неї особливого смислу;
- 3) Бар'єри щодо *конкретної людини, обумовлені особистісними особливостями*. Дитина не приймає і не виконує вимог конкретної людини через негативне ставлення до неї [10, с.102–103].

Педагогічний процес базується на стосунках учителя із дітьми, саме вони – стосунки – первинні у педагогічній взаємодії

В.А.Кан-Калік

Встановленню оптимального педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі сприяє використання відповідних комунікативних прийомів [16; 17].

Комунікативні прийоми профілактики і зняття блокуючих комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, незручності, пригніченості, скутості, невпевненості у спілкуванні):

- створення на заняттях атмосфери захищеності при спілкуванні учнів із педагогами;
- заохочення, підтримка за рахунок надання цінності намаганням відповіді, самому факту участі у діалозі;
- схвалення практики звернення учнів за допомогою як до викладача, так і до товаришів;
- заохочення відповідей за власною ініціативою;
- створення сприятливих умов при відповіді учнів із явно вираженою комунікативною загальмованістю;
- не допущення таких дій учнів, які можуть гальмувати творчу активність інших тощо.

Комунікативні прийоми надання комунікативної підтримки:

- своєчасна допомога у доборі адекватної лексики, у правильній побудові висловлювань;
- роз'яснення смислу комунікативних норм у конкретній ситуації спілкування;
- навчання (пряме і косвене) комунікативним прийомам, техніці виступу і спілкування;
- підкреслено позитивна критика (якщо така необхідна) поведінки учня у діалозі із педагогом;
- демонстрація вербальними і невербальними засобами зацікавленої уваги до учнів, підтримка їхнього прагнення до участі у діалозі із викладачем;
- надання можливості зорієнтуватися у ситуації.

Комунікативні прийоми ініціювання зустрічної учбово-пізнавальної активності:

- пряме спонування до активної взаємодії із викладачем на занятті;
- мотивування перед групою заохочення за виявлену ініціативу;
- критика власних помилок у якості демонстрації еталону ставлення до них;
- «ігрова провокація» [5; 17].

Психолого-педагогічний контент педагогічної діяльності в сучасному науковому просторі України активно досліджує *Валентина Анатоліївна Семиченко*.



Семиченко Валентина Анатоліївна
– знаний психолог, завідувач кафедри психології та педагогіки, Заслужений діяч науки і техніки України, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Університету сучасних знань Товариства «Знання» України.
Напрямки наукової діяльності: психологічні проблеми професійної підготовки і професійної діяльності; формування системного мислення
Автор «Психології педагогічної діяльності: навч. посібника для студ. вищих пед. навч. закл. – К., 2004.

У науковому доробку В.А.Семиченко висвітлено системні ознаки та проблемність педагогічної діяльності, багатоаспектність педагогічних явищ, особливості адаптації молодих спеціалістів до фахової діяльності.

Специфіка педагогічного спілкування суб'єктів навчальної діяльності є предметом систематичних досліджень *Тетяни Дмитрівни Щербан*.



Щербан Тетяна Дмитрівна
доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, ректор Мукачівського державного університету. Відома як фахівець із педагогічної психології.
У 1995 році захистила дисертацію на здобуття наукового ступеню кандидата психологічних наук з теми «Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема», а у 2005 році – докторську дисертацію «Психологія навчального спілкування»

Авторські дослідження викладачів кафедри психології (завідувач кафедри – *Ільїна Ніна Михайлівна* – кандидат психологічних наук, доцент) *Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка* сконцентровані навколо теми «Формування психологічної готовності педагога та професійної компетентності практичного психолога до педагогічної діяльності».

Не залишають поза увагою проблемні питання педагогічної діяльності й фахівці інших вищих навчальних закладів України.

Питання для дискусії

1. Означте сутнісні характеристики педагогічної діяльності.
2. Чи є різниця між стилем діяльності і стилем поведінки? Аргументуйте свою думку.
3. У чому психологічна причина переваги спільної діяльності вчителя і учнів порівняно із індивідуальною? Чи завжди вона спостерігається?
4. Що передбачає змінення схеми навчальної взаємодії, якщо замість схеми «S – O» реалізується «S – S»?
5. Чи припускаєте ви педагогічну ситуацію, коли «гуманні» наміри вчителя на практиці призводили до негативних наслідків? Як цьому можна було б запобігти?
6. Спираючись на власний життєвий досвід, охарактеризуйте індивідуальні ознаки діяльності вчителів, із якими ви взаємодіяли.
7. Як співвідносяться педагогічна діяльність і педагогічне спілкування?

Література до VI розділу

1. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / Анатолий Яковлевич Анцупов – Москва : Владос, 2003. – 208 с.
2. Байметов А. К. Некоторые обусловленные силой возбуждения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников / А. К. Байметов // Типологические исследования по психологии личности. – Пермь, 1967. – С.104 – 138.
3. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Каравела, 2007 – 418 с.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія : Навч.посібник / Олена Іванівна Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
5. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова / под ред. М. В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя – Ростов н/Д.: «Феникс», 1997. – 480 с.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 576 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина – Москва : Высш.школа, 1990. – 120 с.

10. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб.пособие для вузов / О. В. Нестерова. – Москва : Айрис-пресс, 2006. – 112 с. – (Высшее образование).
11. Педагогическая психология : Хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 412 с.: ил. – (Серия «Хрестоматия»).
12. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навчально-методичний посібник / Валерій Миколайович Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
13. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
14. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник / Мирослав Васильович Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 481 с. – (Серія: Альма матер).
15. Сарычев С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 224 с.: ил. – (Серия «Краткий курс»).
16. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. . – Київ : Вища шк., 2004. – 335 с.
17. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія / Наталя Миколаївна Токарева – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015 – 448 с.

Базові поняття до теми

Діалогічне спілкування (*dialogic communication*) – мовленнєвий акт (обмін інформацією), у якому говоріння і слухання є нерозривно пов'язаними видами мовленнєвої діяльності.

Згуртованість педагогічного колективу (*cohesion in the pedagogical group*) – міра впорядкованості, узгодженості і стійкості внутрішньо групових і між групових міжособистісних взаємозв'язків, що забезпечують стабільність і спадкоємність (традицію) життєдіяльності колективу.

Індивідуальний стиль діяльності (*individual style of activity*) – сукупність прийомів і способів роботи, зумовлена певними властивостями особистості і сформована як засіб її пристосування до об'єктивних вимог професії.

Інноваційна діяльність (*innovative activity*) – вид діяльності, пов'язаний із трансформацією наукових досліджень і науково-технологічних досягнень у новий продукт, в оновлений чи вдосконалений процес, що використовується у практичній діяльності.

Педагогічна діяльність (*pedagogical activity*) – професійна активність вчителя, виховний і навчальний вплив учителя на учня (учнів), спрямований на його особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, що одночасно виступає як основа саморозвитку і самовдосконалення.

Педагогічна майстерність (*pedagogical skills*) – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

Педагогічна навчальна комунікація (*pedagogical communication*) – організація навчально-виховної діяльності на основі сприйняття, засвоєння, використання й передачі інформації з різних джерел.

Педагогічне спілкування (*pedagogical communication*) – це система спільних дій вчителя-вихователя і вихованця в усіх сферах діяльності, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості.

Педагогічні конфлікти (*pedagogical conflicts*) – спосіб подолання значущих суперечностей, що виникають у взаємодії учасників педагогічного процесу (викладачів, учнів, студентів, адміністрації), який супроводжується негативними емоціями та потребує розв'язання.

Професіоналізм педагога – синтез якісно своєрідних знань, педагогічних умінь навчального спілкування та практичного досвіду (за Щербан Т.Д.)

Психологічна компетентність (*psychological expertise*) – здатність ефективно використовувати психологічні засоби навчання і виховання в організації освітньої діяльності.

Психологічний клімат педагогічного колективу (*psychological climate in the pedagogical group*) – емоційно-психологічний настрій педагогічного колективу, в якому на емоційному рівні відображаються особисті і ділові взаємовідносини членів колективу, які визначаються їх ціннісними орієнтаціями, моральними нормами та інтересами.

Співробітництво (*cooperation*) – гуманістична ідея спільної розвивальної діяльності дітей і дорослих, скріпленої взаєморозумінням, проникненням у духовний світ одне одного, колективним аналізом перебігу і результатів цієї діяльності.

Стиль педагогічного спілкування (*styles of pedagogical communication*) – система індивідуально своєрідних способів і прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі.

Стиль педагогічної діяльності (*styles of educational work*) – інтегративна характеристика педагогічної діяльності, що відображує стиль управління, стиль спілкування, стиль поведінки і когнітивний стиль вчителя.

Творча діяльність (*creative activity/work*) – діяльність людини, спрямована на створення якісно нових духовних або матеріальних цінностей.

VII. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

7.1. Загальна характеристика особистості учителя

*У людини має бути єдина професія –
вона повинна бути справжньою Людиною*
А.С.Макаренко

Педагогічна психологія традиційно включає розділ «Психологія вчителя», де підкреслюється важливість соціальної ролі вчителя, розглядаються його функції, здібності, уміння, аналізуються соціальні вимоги і сформовані у суспільстві соціальні очікування щодо учителя.

Професійна діяльність педагога передбачає здійснення педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і самореалізацію особистості учителя. Особистість учителя, таким чином, є стрижневим фактором праці учителя, що визначає його професійну позицію у педагогічній діяльності і педагогічному спілкуванні (А.К.Маркова).

У кожному із аспектів педагогічної діяльності *А.К.Маркова* виділяє такі складові:

- професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;
- професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- професійні психологічні позиції, установки учителя, що вимагає від нього професія;
- особистісні властивості, що забезпечують оволодіння учителем професійними знаннями і уміннями [цит. за 10, с.366].

Ці ознаки є як психологічними передумовами (без них складно почати працювати вчителем), так і новоутвореннями (вони самі розвиваються і збагачуються у процесі роботи) діяльності учителя. Таким чином, як зазначає А.К.Маркова, *знання і уміння – це об'єктивні характеристики праці учителя, а позиції і особистісні особливості – суб'єктивні характеристики учителя, необхідні для його відповідності вимогам професії.*

Педагогічна діяльність ставить високі вимоги до особистості її суб'єкта – вчителя. Зокрема, М.В.Савчин називає такі *характеристики особистості вчителя*, який здатний до ефективної взаємодії у навчально-виховному процесі:

- бачить у кожному учневі не об'єкт педагогічного впливу, а самостійну особистість, яка постійно розвивається, має право на самоутвердження, самовираження і самореалізацію;
- уміє жити в реальному світі, об'єктивно сприймати факти, долати власні психологічні захисти;
- орієнтується на сутнісні аспекти педагогічної ситуації, її психологічні основи, здатний передбачати прямі й опосередковані наслідки своїх рішень і вчинків, вбачати у розрізнених подіях цілісний смисл;

- долає деструктивний вплив зовнішніх (організаційних, бюрократичних, формальних) чинників на розвиток власної особистості і стосунки з учнями;
- особисто відповідає за педагогічні ситуації, що виникають, усвідомлює необхідність знати, що відбувається з дитиною, намагається їй допомогти;
- уміє дозувати міру втручання в особисте життя учня, розрізняє проблеми, які має розв'язувати дитина і які потребують його допомоги;
- може дозувати свою активність, оптимально розподіляючи увагу між усіма дітьми;
- здатний змінюватися і змінювати середовище;
- дбає про свій особистісний потенціал (фізичне і психічне здоров'я, моральний і духовний розвиток) [13, с.352].

Професіограма вчителя

Узагальнена *професіограма* вчителя, як зазначає М.В.Савчин, містить такі блоки якостей:

- *педагогічна спрямованість* особистості (любов до дітей, психологічна готовність до вчительської праці, психологічно-педагогічна культура тощо);
- *особливості пізнавальної сфери* педагога (педагогічна і психологічна спостережливість, здатність довільно концентрувати і розподіляти увагу; творча спрямованість уяви; логічність мислення, здатність переконувати, чуття нового, гнучкість розуму; культура мовлення, багатство словникового запасу тощо);
- *педагогічний вияв емоційно-вольової сфери*, виразність і прозорість почуттів, «сердечність розуму» (здатність свідомо керувати емоціями, регулювати свої дії, поведінку, володіти собою; терплячість, самостійність, рішучість, вимогливість, організованість і дисциплінованість);
- *характерологічні і типологічні особливості* педагога (сила, врівноваженість і рухливість нервово-психічних процесів; комунікативність; педагогічний оптимізм, гуманність; об'єктивність в оцінюванні учнів і самооцінюванні; схильність до громадської діяльності);
- *протипоказання до педагогічної роботи* (дисгармонійна Я-концепція, виражена неврівноваженість, піддатливість гнітючим настроям, підвищена дратівливість; дефекти мови, органів слуху і зору; серцево-судинні захворювання; акцентуації характеру, неврози, психози тощо) [13, с.361].

Особистісні якості педагога по-різному виявляються у педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні. Особистість педагога розглядається в соціально-психологічному і професійно-педагогічному аспектах:

- *соціально-психологічними характеристиками* педагога є цілеспрямованість, науковий світогляд, громадянська позиція, патріотизм, любов і повага до дітей, педагогічний такт, товариськість, адекватна самооцінка, самовладання;
- *професійно-педагогічними характеристиками* педагога є рівень фахово-теоретичної, методичної та практичної підготовки.

Педагог має характеризуватися освіченістю, відданістю вихованню дітей, обізнаністю з особливостями та проявами у житті дитячої психології. На користь справи працюють його енергійність, доброта, почуття гумору, вимогливість, однак недопустимі злопам'ятність, вимогливість, прискіпливість тощо. Вчителю-професіоналу повинні бути притаманні такі риси: цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість, дотепність, артистичність натури, здатність до емпатії (розуміння психічного стану учнів, співпереживання), потреба в соціальній взаємодії, висока загальна культура, педагогічна майстерність тощо. Не менш важливі педагогічні ерудиція, мислення, інтуїція, імпровізація, спостережливість, оптимізм, педагогічна спритність, передбачення і рефлексія.

Загалом педагог має бути достатньо розвиненою зрілою особистістю, повноцінним Я. Тільки такий учитель зможе успішно брати участь у розв'язанні складних духовних, моральних, соціальних і психологічних проблем особистості учня [13, с.352].

Властивості особистості педагога

Особистість учителя у навчально-виховному процесі відіграє провідну роль. Ще на початку ХХст. П.Ф.Каптерев виділив об'єктивні і суб'єктивні фактори, необхідні для педагогічної діяльності, намітив їхню ієрархію (Табл.20) [цит. за 9, с.84].

Таблиця 20.

Властивості особистості педагога (за П.Ф.Каптеревим)

Спеціальні властивості		Особистісні морально-вольові властивості
Властивості об'єктивного характеру	Властивості суб'єктивного характеру	
<p><i>Визначаються:</i></p> <p>1) мірою знання учителем предмета, що викладається;</p> <p>2) ступенем наукової підготовки за даною спеціальністю, за спорідненими предметами, у широкій освіті;</p> <p>3) знаннями методології предмета, загальних дидактичних принципів;</p> <p>4) знаннями властивостей дитини, із якою учителю доводиться мати справу</p>	<p><i>Визначаються:</i></p> <p>1) у викладацькому мистецтві;</p> <p>2) в особистісному педагогічному таланті і творчості</p>	<p>1) Неупередженість (об'єктивність); уважність;</p> <p>2) чуйність (особливо щодо слабких учнів);</p> <p>3) сумлінність;</p> <p>4) стійкість;</p> <p>5) витримка;</p> <p>6) самокритичність;</p> <p>7) щира любов до дітей</p>

За визнанням І.О.Зимньої у сучасній педагогічній психології у дослідженнях Н.В.Кузьміної та її школи, А.К.Маркової, С.В.Кондратьєвої, В.А.Кан-Каліка, Л.М.Мітіної та інших проблема суб'єктних властивостей педагога, що обумовлюють ефективність (продуктивність) педагогічної діяльності, стала предметом спеціального теоретичного і експериментального вивчення. Це дозволяє визначити загальну структуру суб'єктних властивостей педагога.

Згідно із думкою *Н.В.Кузьміної*, структура суб'єктивних факторів включає:

- тип спрямованості;
- рівень здібностей;
- компетентність, до якої входять:
 - спеціально-педагогічна компетентність;
 - методична компетентність;
 - соціально- психологічна компетентність;
 - диференційно-психологічна компетентність;
 - аутопсихологічна компетентність, що базується на понятті соціального інтелекту і співвідноситься із поняттям самосвідомості, самопізнання і саморозвитку [цит. за 4, с.181–182].

А.К.Маркова визначає у структурі суб'єктних властивостей два блоки характеристик:

- *об'єктивні характеристики*: професійні знання, професійні уміння, психологічні і педагогічні знання;
- *суб'єктивні характеристики*: психологічні позиції, мотивація, «Я-концепція», установки, особистісні властивості [цит. за 9, с.85].

Вагому роль в особистісній характеристиці учителя відіграє *професійна педагогічна самосвідомість* до структури якої, за *А.К.Марковою*, входять:

- усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії;
- формування професійного кредо, концепції учительської праці;
- співвіднесення себе із певним професійним еталоном, ідентифікація;
- оцінка себе іншими, професійно референтними людьми;
- самооцінка, в якій виділяються
 - когнітивний аспект, усвідомлення себе, своєї діяльності;
 - емоційний аспект;
- позитивна Я-концепція [цит. за 4, с.203 – 204].

Обґрунтована оптимістична, гармонійна професійна самосвідомість зумовлює задоволення професійною діяльністю, конструктивне вирішення професійних проблем, унеможливорює хронічні міжособистісні суперечності та конфлікти.

У педагогічній психології традиційно виділяються два основних аспекти дослідження особистості учителя: педагогічна спрямованість і педагогічні здібності.

Педагогічна спрямованість

Однією із основних професійно значущих властивостей особистості педагога є особистісна спрямованість. Особистісна спрямованість є одним із важливих, суб'єктивних факторів досягнення вершини у професійно-педагогічній діяльності (Н.В.Кузьміна).

У загальнопсихологічному розумінні:

спрямованість особистості – сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості і є відносно незалежними від ситуації.

Особистісна спрямованість характеризується *інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами, в яких виражається світогляд людини*. Розширюючи це визначення щодо педагогічної діяльності, Н.В.Кузьміна включає до нього ще

- інтерес до самих учнів,
- зацікавленість у творчості,
- інтерес до педагогічної професії,
- схильність займатися педагогічною діяльністю,
- усвідомлення своїх здібностей [цит. за 4, с.202].

Педагогічна (професійна) спрямованість особистості вчителя – інтерес до педагогічної діяльності, здатність нею займатися на фоні позитивного емоційного ставлення (М.В.Савчин)

Педагогічна спрямованість у діяльності вчителя визначає його поведінку, ставлення до професії, до своєї праці, ставлення до дитини (спрямованість на прийняття особистості дитини).

Вибір головних стратегій діяльності обумовлює, на думку Н.В.Кузьміної, три *типи спрямованості*:

- *істинно педагогічну*, що єдина сприяє досягненню високих результатів у педагогічній діяльності і полягає у стійкій мотивації на формування особистості учнів засобами певного навчального предмету, на переструктурування предмету із метою формування вихідної потреби учнів у знаннях, носієм яких є педагог. Основним мотивом даного типу спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності;
- *формально педагогічну*, що виявляється у відсутності адекватної мотивації взаємодії із учнями, відсутності переживань за результати своєї діяльності, ігноруванні вікових та індивідуальних особливостей школярів. Учитель формально виконує свою професійну роль;
- *хибно педагогічну*, що характеризується відсутністю потреби у міжособистісних контактах із школярами, байдужим ставленням до учнів, незацікавленістю у результатах їхнього навчання, виховання і

розвитку. Педагог не займає професійну позицію у своїй діяльності, його основні інтереси знаходяться поза сферою педагогічної діяльності [цит. за 9, с.85].

Професійна педагогічна спрямованість – суттєва ознака та передумова справжнього авторитету вчителя, один із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення успіхів у професійно-педагогічній діяльності. Спрямованість особистості педагога зумовлює результат і активність у професійній діяльності. Основним мотивом адекватної педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності, усвідомлення свого покликання, відчуття потреби в обраній діяльності [13, с.355 – 356].

7.2. Педагогічні здібності та уміння вчителя

*Учитель живе доти, доки він вчиться,
як тільки він перестає вчитися,
у ньому вмирає вчитель.*

К.Д.Ушинський.

<p>Педагогічні здібності – індивідуально-психологічні особливості особистості, що виражають її готовність до оволодіння педагогічною діяльністю і її успішного виконання</p>

У педагогічній психології активно використовується *класифікація педагогічних здібностей Федора Никаноровича Гоноволіна (1901–1975)*, який виділив такі види:

- *дидактичні здібності*, що дозволяють учителю успішно здійснювати відбір змісту і методів навчання учнів, доступно викладати навчальний матеріал, викликаючи пізнавальну активність у самих учнів;
- *експресивні здібності*, що дозволяють учителю знайти найкращу емоційно-виразну форму викладення програмного матеріалу;
- *перцептивні здібності*, що виражаються у психологічній спостережливості педагога щодо учнів, проникненні до їхнього внутрішнього світу, у глибокому розумінні вікових та індивідуальних особливостей вихованців;
- *організаційні здібності*, що забезпечують дисципліну і порядок у класі, продумане використання кожної хвилини на уроці, створення дружнього і згуртованого колективу школярів;
- *сугестивні, або авторитарні, здібності* – здібності до навіювання, сильного емоційно-вольового впливу учителя на учнів і уміння на цій підставі завоювати авторитет;
- *академічні здібності*, пов'язані із засвоєнням знань, умінь, навичок у відповідній галузі науки [цит. за 14, с.30].

До спеціальних педагогічних здібностей традиційно належать також педагогічний такт, здібності до виховання дітей і педагогічного спілкування.

В узагальненому вигляді педагогічні здібності представлені В.А.Крутецьким [7], який надав їм відповідні означення:

- *дидактичні здібності* – здібність передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним для дітей. Надавати матеріал або проблему ясно, зрозуміло, викликати інтерес до предмету, пробуджувати в учнів активну самостійну думку;
- *академічні здібності* – здібність до відповідної галузі наук (до математики, фізики, біології, літератури тощо);
- *перцептивні здібності* – психологічна спостережливість, пов'язана із розумінням особистості учня і його психічних станів;
- *мовленнєві здібності* – здібність ясно і чітко виражати свої думки, почуття за допомогою мовлення, а також міміки і пантоміміки;
- *організаторські здібності* – здібність організувати навчальний колектив, згуртувати його при розв'язанні важливих задач; здатність правильно організувати власну роботу;
- *авторитарні здібності* – здібність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і уміння на цій основі добиватися у них авторитету;
- *комунікативні здібності* – здібність до спілкування із дітьми, уміння знайти правильний підхід до учнів, налагодити із ними педагогічно доцільні стосунки, наявність педагогічного такту;
- *прогностичні здібності (педагогічна уява)* – здібність, що виражається у передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учня;
- *здібність до розподілу уваги* одночасно між кількома видами діяльності, що має велике значення для роботи учителя [цит. за 9, с. 91–92].

Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова дещо інакше підходять до класифікації педагогічних здібностей, поділяючи їх на *дві підструктури*:

1. *Перцептивно-рефлексивні здібності*, що включають «три види чутливості»:
 - *відчуття об'єкту*, пов'язано із емпатією і оцінкою спів падіння потреб учнів із вимогами;
 - *відчуття міри або такту*;
 - *відчуття приналежності*;
2. *Проективні педагогічні здібності*, що співвідносяться із чутливістю до створення нових, продуктивних способів навчання:
 - *гностичні здібності* проявляються у швидкому і творчому оволодінні методиками навчання учнів, у винайденні способів навчання; вони забезпечують накопичення інформації учителя про своїх учнів, про себе;
 - *проективні здібності* проявляються у здатності уявити кінцевий результат виховного навчання;

- *конструктивні здібності* проявляються у створенні творчої робочої атмосфери спільної діяльності, чутливості до побудови уроку, що найбільш відповідає заданій меті розвитку і саморозвитку учнів;
- *комунікативні здібності* проявляються в установленні контакту, педагогічно доцільних стосунків; забезпечуються здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, розвиненою інтуїцією, сугестивними властивостями, мовленнєвою культурою;
- *організаторські здібності* проявляються у вибірковій чутливості до способів організації учнів у групі по засвоєнню навчального матеріалу, самоорганізації учнів, у самоорганізації власної діяльності педагога [цит. за 9, с.92–93].

Педагогічні уміння у діяльності вчителя

Педагогічна діяльність реалізується завдяки здійсненню професійно орієнтованих дій (умінь).

Педагогічні уміння – це сукупність різноманітних дій учителя, які перш за все співвідносяться із функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості учителя (викладача) і свідчать про його предметно-професійну компетенцію (І.О.Зимня)

Говорячи про уміння учителя в цілому, А.І.Щербаков, А.В.Мудрик та інші науковці вважають, що у власне дидактичному плані вони зводяться до таких:

- уміння переносити відомі учителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання і виховання в умови нової педагогічної ситуації;
- уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення;
- уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові приклади розв'язання конкретної педагогічної ситуації[цит. за 4, с.356].

Однак, найбільш повно уміння вчителя проаналізовані *А.К.Марковою*, яка виділяла *дев'ять груп педагогічних умінь*:

1. Уміння побачити в педагогічній ситуації проблему і переформулювати її в педагогічну (навчальну, виховну, розвивальну) задачу; уміння при ставленні педагогічної задачі орієнтуватися на учня як на активного партнера у навчально-виховному процесі, що має власні мотиви і цілі; вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію; приймати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності; уміння змоделювати ситуацію педагогічної взаємодії, проаналізувати чинники розв'язання педагогічної задачі, передбачити очікувані результати тощо;

2. *Підгрупа «чого навчати»*: уміння працювати зі змістом навчального матеріалу (знання концепцій і технологій навчання), виокремлювати головні ідеї навчального предмету, оновлювати його зміст; інтерпретувати інформацію з різних джерел; формувати у школярів навчальні і спеціальні уміння і навички; встановлювати міжпредметні зв'язки тощо; *підгрупа «кого навчати»*: уміння вивчати в учнів стан окремих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, мовлення та ін.), цілісних характеристик видів діяльності (навчальної, трудової, образотворчої, спортивної), навченості і вихованості школярів, їхні навчальні можливості, розрізняти успішність і особистісні якості учнів; виявляти не тільки наявний рівень, але й зону найближчого розвитку учнів, умови переходу з одного рівня розвитку на інший, передбачати потенційні і враховувати типові труднощі; виходити з мотивації учнів у плануванні й організації освітнього процесу; проектувати і формувати у школярів відсутні у них рівні діяльності; розширювати поле самоорганізації учнів; працювати зі слабкими і з обдарованими дітьми, створюючи для них індивідуальні програми; *підгрупа «як навчати»*: добирати і застосовувати прийоми і форми навчання, виховання та розвитку, враховувати затрати сил і часу; порівнювати й узагальнювати педагогічні ситуації, їх поєднання, застосовувати диференційований та індивідуальний підходи до школярів, організовувати їх самостійну навчальну діяльність тощо;
3. Уміння використовувати психолого-педагогічні знання, передовий педагогічний досвід; хронометрувати, фіксувати, реєструвати процес і результати своєї праці; співвідносити труднощі учнів з недоліками у своїй роботі; бачити сильні і слабкі сторони своєї праці, оцінювати власний індивідуальний стиль, аналізувати й узагальнювати досвід, співвідносити його з досвідом інших учителів; складати плани розвитку своєї педагогічної діяльності та ін.;
4. Уміння діяти в різноманітних комунікативних ситуаціях, створювати умови, які б сприяли збереженню психологічного здоров'я і реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню, добирати адекватні вербальні та невербальні засоби спілкування; попереджувати конфлікти і конструктивно розв'язувати їх; підтримувати і керувати міжособистісними стосунками тощо;
5. Уміння використовувати прийоми з метою досягнення високих рівнів спілкування. Воно розкривається у здатності зрозуміти позицію іншого, виявити інтерес до нього; збагнути внутрішній стан людини за зовнішніми ознаками, поведінкою; володіти засобами невербального спілкування (міміка, жести); вмінні ставити себе на місце учня («децентрація» вчителя); створенні атмосфери довіри, терпимості до іншої людини; наданні переваги організуючим впливам порівняно з оцінювальними, дисциплінуючими; використанні демократичного стилю керівництва; володінні різними ролями як засобом попередження конфліктів у спілкуванні; готовності подякувати учневі, за

- необхідності вибачитися перед ним; однаковому ставленні до всіх дітей; відмові від стереотипу «учитель завжди має рацію»; ставленні з гумором до окремих аспектів педагогічної ситуації; вмінні слухати і чути учня, не перериваючи його мовлення і навчальних дій; впливати на учня опосередковано, через створення умов для появи в нього бажаної якості; не боятися зворотного зв'язку з учнями тощо;
6. Уміння займати стійку професійну позицію педагога, який розуміє значущість своєї професії, здатний протистояти труднощам; реалізовувати і розвивати свої педагогічні здібності; керувати своїми емоційними станами, надавати їм конструктивного характеру; сприймати можливості своїх учнів і тим самим сприяти зміцненню своєї позитивної Я-концепції; опановувати еталони праці (педагогічна майстерність); здійснювати творчий пошук;
 7. Уміння усвідомлювати перспективу свого професійного розвитку, визначати особливості власного індивідуального стилю, використовуючи позитивне зі своїх природних даних; зміцнювати власні сильні сторони, нейтралізувати слабкі, використовувати компенсаторні ланки здібностей; бути відкритим для пошуку нового, переходити від рівня майстерності до творчого, новаторського рівня тощо;
 8. Уміння визначати характеристики знань учнів на початку і наприкінці навчального року; установлювати рівень оволодіння діяльністю, вміннями та навичками, видами самоконтролю і самооцінки в навчальній діяльності; виявляти окремі показники навченості (активність, орієнтування, обсяг допомоги, необхідної певному учневі для поступу у розв'язуванні завдання), визначати причини відставання; поетапно відпрацьовувати усі компоненти навченості; стимулювати готовність до самонавчання і безперервної освіти;
 9. Уміння оцінювати стан вихованості і виховуваності школярів; бачити особистість учня у взаємозв'язку того, що він говорить, думає, за що переживає і як поводить себе; створювати умови для стимуляції слаборозвинених рис особистості окремих учнів (наприклад, стимулювати активність в одного учня, зниження тривожності – у іншого, прагнення до лідерства – у третього тощо) [цит. за 4, с.356–360].

Кожна група педагогічних умінь співвідноситься з певними сторонами праці вчителя: діяльністю, спілкуванням, особистістю, а також навченістю, вихованістю і розвиненістю його учнів. Так, перші три групи умінь визначаються А.К.Марковою як психолого-педагогічні, що співвідносяться із педагогічною діяльністю і центральним у них є уміння учителя працювати у змінних педагогічних ситуаціях, враховуючи індивідуально-психологічні особливості і розвиваючи учнів у процесі розв'язання ними навчальних задач. Четверта і п'ята групи педагогічних умінь співвідносяться автором із вмінням створювати атмосферу психологічної безпеки для іншої людини і одночасно створювати умови для самореалізації її особистості. Шоста і сьома

групи педагогічних умінь, за А.К.Марковою, співвідносяться із тими діями, що необхідні для самореалізації, самовираження і розвитку особистості самого вчителя. Восьма й дев'ята групи характеризують уміння оцінювати, прогнозувати, стимулювати особистісний розвиток учнів, діагностувати рівень їхньої навченості [цит. за 4, с.361].

7.3. Професійна компетентність вчителя

За визначенням А.К.Маркової, професійно компетентною є така праця вчителя, у якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя і досягнуто хороших результатів у навченості і вихованості школярів (ці сторони складають п'ять блоків професійної компетентності). При цьому компетентність учителя визначається також співвідношенням у його реальній праці того, які його професійні знання і уміння, з однієї сторони, і професійні позиції, психологічні властивості – з іншої (табл.21) [цит. за 10, с.366].

Таблиця 21.

Професійна компетентність учителя

Сфери діяльності (праці) учителя		Психологічний модуль для кожної сфери праці			
		Об'єктивно необхідні для праці учителя		Психологічні характеристики праці учителя	
		Професійні знання	Професійні педагогічні уміння	Професійні позиції	Професійні психологічні особливості (якості)
Процес праці	Пед. діяльність				
	Пед. спілкування учителя				
	Особистість учителя				
Результат праці	Навченість школярів				
	Вихованість школярів				

Професійні знання учителя – це відомості педагогіки і психології щодо сутності праці учителя, особливостей педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, особистості учителя, щодо психічного розвитку учнів, їхніх вікових особливостей тощо.

Педагогічні уміння – це педагогічні дії (впливи) учителя, що утворюють «техніки» професійної діяльності. Педагогічні уміння, за А.К.Марковою, співвідносяться із різними позиціями учителя.

Професійні педагогічні позиції – це стійкі системи ставлень учителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку. Професійна позиція виражає також професійну самооцінку, рівень професійних домагань учителя, його ставлення до того місця у системі суспільних стосунків у школі, яке він займає, і того, на яке він претендує. Професійна позиція тісно пов'язана із мотивацією учителя, із усвідомленням смислу власної праці. А.К.Маркова розрізняє загальну професійну позицію учителя (прагнення бути і залишатися учителем) і конкретні професійні позиції, що залежать від виду педагогічної діяльності: позиції вчителя як суб'єкта інформації, предметника, методиста, дослідника, організатора діяльності учнів. У процесі спілкування учитель виступає із позиції його організатора, партнера і фасилітатора (полегшувача) спілкування з учнями. *Психологічні особливості (властивості)* стосуються як пізнавальної сфери учителя (його педагогічного мислення, спостережливості, рефлексії і самооцінювання), так і мотиваційної сфери (ціле покладання, мотиваційна спрямованість особистості тощо)[цит. за 10, с.367–368].

Педагогічна майстерність вчителя

Учитель може здійснювати свою професійну діяльність на різних рівнях майстерності. *Педагогічна майстерність* виявляється у оволодінні вчителем кращими зразками, еталонами, рівнями діяльності, педагогічного спілкування та професійної поведінки. Майстерність позначається на результатах навченості, вихованості і розвитку школярів.

Це цікаво!

Учитель може не лише відкрити талант, але й «закрити» його також. Самобутнє мислення талановитих учнів надто відрізняється від консервативного підходу деяких вчителів, щоб вони могли помітити обдарованість.

І.Ньютон, Ч.Дарвін, П'єр Кюрі, Лобачевський визнавалися у школі безталанними. А.Ейштейна у студентські роки вважали нездібним до математики, Федора Шаляпіна у молодості не прийняли до хору, а Сурікову відмовили у прийнятті до Академії мистецтв, причому інспектор Академії із обуренням заявив: «За такі малюнки вам навіть повз Академію надо заборонити ходити!»... А.Чехов за свої шкільні твори ніколи не отримував більше трійки, а Салтиков-Щедрін, написавши твір за доньку, отримав двійку і ще й із приписом: «Не знаєте російської мови»...

Можна зустріти твердження, що талант завжди прокладе собі дорогу попри перешкоди і суворі умови життя. Необхідний приклад? Прошу, Михайло Ломоносов, Джек Лондон. Але ми ніколи не дізнаємося, скільки талантів не здійснилося, тому що багато хто із обдарованих людей не мали ані залізного здоров'я, ані пробивної сили.

(цит. за Соколова В.Н. *Отцы и дети в меняющемся мире: кн. для учителей и родителей* / В.Н.Соколова, Г.Я.Юзефович. – М.: Просвещение, 1991. – С.107 – 108.

Вчителі з високим рівнем педагогічної майстерності глибоко володіють предметом та методикою його викладання, мають широкий науковий і культурний кругозір, знають психологію дітей, вміло використовують методику викладання. Вони знають, як організувати групову та індивідуальну роботу учнів, згуртувати клас, у них щирі стосунки з дітьми. Як правило, такі педагоги досягають високих результатів у розвитку, навчанні та вихованні школярів.

Педагоги середнього рівня педагогічної майстерності знають предмет, володіють методикою, мають широкий культурний і науковий кругозір, однак їхні педагогічні уміння (конструктивні, комунікативні, організаторські) недостатньо розвинені; такі вчителі мають середні здібності, люблять дітей, але не завжди розуміють і знають їх індивідуально-психологічні особливості.

Низький рівень педагогічної майстерності свідчить, що педагоги задовільно знають предмет, не володіють методикою його викладання, мають обмежений науковий і культурний кругозір, не завжди здатні застосовувати свої знання. Психологію дітей вони знають слабо, що спричиняє конфлікти з учнями, невміння встановити дисципліну. Часто це зумовлено недостатньою особистісною зрілістю, наявністю у педагогів акцентуацій характеру, неврозами, психозами тощо [13, с.347–348].

Важливу роль у педагогічній майстерності вчителя відіграє педагогічний такт, котрий є складовою педагогічної майстерності, відображує рівень педагогічної культури й набувається разом із педагогічною освітою та педагогічною практикою.

Почуття міри, уміння тримати себе у колективі зветься **тактом**; такт – необхідна умова успішного спілкування між людьми, складова частина їх культурної поведінки

Іван Омелянович Синиця

(«Педагогічний такт і виховання дітей у сім'ї», 1956 р.)

Педагогічний такт у широкому розумінні – це професійна якість учителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує щодо учнів найбільш ефективний у даних обставинах спосіб виховного впливу (за І.В.Страховим).

Педагогічний такт сприяє встановленню між учителем і учнями морально урегульованих стосунків, ділового і емоційного контакту. Сутність педагогічного такту полягає в педагогічно доцільному, відповідальному ставленні вчителя до учнів (із повагою до особистості кожного суб'єкта педагогічної діяльності), його спроможності налагоджувати продуктивний стиль спілкування.

За своєю психолого-педагогічною характеристикою педагогічний такт є складним явищем, окремі властивості якого утворюють педагогічно доцільну структуру (Табл. 22) [цит. за 14, с.33–34].

Структура педагогічного такту (за І.В.Страховим)

Педагогічний такт		
Особливості педагогічного спілкування	Особливості викладання (педагогічна техніка)	Індивідуальні особливості педагогічного такту
<ul style="list-style-type: none"> • єдність ділового і психологічного контакту; • чуйність і турботливість; • спокійна впевненість, врівноваженість у спілкуванні; • витримка і самовладання; • довіра і доброзичливість; • відсутність «зривів»; • щирість, простота і природність 	<ul style="list-style-type: none"> • уміння учителя переконливо доводити; • уміння викликати у свідомості учнів відповідні наочні образи; • уміння тактовно триматися перед учнями; • емоційність викладання; • образність і емоційність мовлення учителя; • цілісна спрямованість виховного впливу 	<ul style="list-style-type: none"> • особливості інтелектуальної основи учителя; • мовленнєва культура учителя; • характерологічні особливості учителів; • особливості темпераменту учителя; • різниця у рівні розвитку педагогічного такту; • різниця у творчому характері педагогічного такту

Готовність вчителя до інноваційної діяльності

Психологічна готовність вчителя до інноваційної діяльності складається із *функціональної готовності* – такого стану психіки, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні певного виду діяльності (за О.О.Ухтомським – стан «оперативного спокою») та *особистісної готовності* – результату підготовленості до виконання інноваційної діяльності.

Дослідження О.А.Абуліної, Е.В.Бондаревської, В.В.Краєвського та інших дали змогу визначити такі показники готовності педагога до інноваційної діяльності:

- усвідомлена потреба введення педагогічних інновацій на рівень власної педагогічної практики;
- інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- бажання створювати власні творчі завдання, методики, проводити експериментальну роботу (мотиваційний компонент);
- готовність до подолання труднощів як змістовного так і організаційного плану;
- наявність практичних умінь щодо освоєння педагогічних інновацій та створення нових.

Психологічна насиченість інноваційних перетворень у сфері освіти обумовлює високу стресогенність навчально-виховного процесу у сучасному суспільстві.

7.4. Професійні стреси у діяльності вчителя

*Головні джерела нашого щастя і величі
не у речах і порядках, що нас оточують,
а у нас самих...*

К.Д.Ушинський

Однією із форм деструктивних переживань особистості є професійні стреси, пов'язані перш за все із прогресуючим порушенням рівноваги внаслідок надмірної переваги вимог (внутрішніх і зовнішніх) над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми) особистості.

За визначенням Дж.Шаріт та Г.Салвенді [цит за 15, с. 44] *професійний стрес* – це багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну робочу ситуацію.

Складність даної проблеми обумовила існування у психологічних дослідженнях різних підходів до аналізу феномену професійного стресу, серед яких найбільш поширеними є такі:

- розуміння стресу як результату невідповідності вимог професійного середовища та індивідуальних ресурсів людини, що працює (екологічний підхід),
- тлумачення стресу як особливого класу станів, що відображують механізми регуляції професійної діяльності особистості в ускладнених умовах (регуляторний підхід).

Серед причин виникнення професійного стресу, і зокрема у педагогічній діяльності, можна виділити об'єктивні та суб'єктивні чинники.

До *об'єктивних причин* можна віднести складність завдання, виникнення проблемної ситуації, дефіцит часу, конфлікти тощо.

Групу *суб'єктивних причин* складають індивідуальні (психологічні, фізіологічні, професійні) особливості суб'єкта праці: невірноваженість, тривожність, нейротизм, зовнішній локус контролю тощо.

Переживання особистості, пов'язані із професійним стресом, призводять до таких наслідків як зниження працездатності, погіршення якісних і кількісних показників роботи, зниження адаптаційних можливостей організму, особистісних деформацій (переживання самотності, депресії, хронічна втома тощо), «хвороб адаптації» - виразка шлунку, інфаркт міокарду, гіпертонія тощо.

Негативність даних проявів не викликає сумнівів, проте особливо руйнівними вони можуть бути у сфері надання освітніх послуг, оскільки вчитель моделює життєву позицію учнів, на яку і може бути спроектовано деструктивні тенденції життєвих сценаріїв.

Серед найбільш небезпечних стресових реакцій у педагогічній діяльності є *«синдром професійного вигорання»* (поняття введене американським психіатром Х.Фреденбергером у 1974 році), що визначається як феномен особистісної деформації, пов'язаний із виснаженням моральних і

фізичних сил, що позначається на ефективності професійної діяльності і психічному самопочутті особистості.

Відповідно до класичної теорії стресу Г.Сельє, в контексті якої динаміка стресу визначається трьома стадіями: тривога, резистентність та виснаження, «синдром професійного вигорання» узгоджується із третьою стадією, для якої характерним є стійкий неконтрольований рівень збудження, що, у свою чергу, обумовлює некерованість стресу, труднощі управління власним життям, конфронтацію із реальністю. Дана тенденція абсолютно суперечить гуманістичним принципам педагогічної діяльності і перешкоджає кваліфікованому виконанню професійних обов'язків вчителя, що потребують реалізації не формального, а творчого потенціалу особистості.

Американські дослідники К.Маслач та С.Джексон серед *симптомів «синдрому професійного вигорання»* визначають загальне почуття втоми, спустошення, загальне невизначене відчуття занепокоєння, вичерпності власних емоційних ресурсів (емоційне виснаження). Педагог може легко впадати в гнів, дратуватися, зосереджувати увагу на деталях, упереджено або й цинічно ставитися до оточення (деперсоналізація). Це призводить до розширення сфери економії емоцій та неконтрольованості впливу настрою на професійну діяльність.

Серйозними проявами «синдрому професійного вигорання» є поведінкові зміни і ригідність, що обумовлюють закритість до змін, зниження почуття компетентності у роботі, редукцію професійних обов'язків (прагнення менше часу витратити на їх виконання) [цит за 15, с. 44–45].

Одним із вагомих чинників розв'язання зазначених проблем, поряд із соціально-економічними, є формування психологічної компетентності педагогічних працівників, що дозволить їм свідомо керувати стресом, знижуючи впливовість симптомів «синдрому професійного вигорання».

Серед найбільш визнаних у практичній психології *моделей управління стресом* можна назвати наступні:

- на основі механізмів адаптації (Д.Мечанік), що передбачають розвиток особистісного потенціалу;
- за допомогою системної саморегуляції (системна модель Д.Форда і Г.Шварца);
- на основі копінгу (від англ. cope – «долати»); модель Р.Лазаруса і С.Фолкмана) – системи когнітивних і поведінкових зусиль, які витрачає індивід для послаблення впливу стресу.

В основу конструктивних моделей подолання стресу покладено ідеї активної та просоціальної поведінки, що передбачає асертивність (впевненість) особистості, готовність до соціального контакту, пошук і реалізацію соціальної підтримки тощо. Неконструктивні моделі управління стресом спираються на пасивну та асоціальну поведінку, що обумовлює уникнення соціальних контактів або агресивність, схильність до маніпуляцій.

Серед основних якостей психологічно компетентного учителя безсумнівними є наступні:

- емпатія – розвинена здатність розуміти почуття і думки колег та учнів, спроможність співпереживати і співчувати їхнім успіхам;
- динамізм дії – відрефлексована здатність гнучко будувати стратегію і тактику розвивального освітнього впливу, ситуативно-комунікативна мобільність;
- емоційна стійкість – набута чи вдосконалена спроможність володіти собою та раціонально оцінювати обставини у будь-яких ситуаціях освітньої взаємодії та навчальної діяльності;
- самоактуалізація – саморозвинена здатність реалізувати свій кращий людський потенціал в освітньому процесі на тлі позитивної Я-концепції і безперервної рефлексії власної самоефективності.

Реалізація означених характеристик ефективного інноваційного вчителя в освітньо-виховному просторі детермінує конструктивні моделі поведінки як самого вчителя, так і розкриття творчого потенціалу школярів у навчальному процесі, адже прогрес у сфері науки, культури, освіти значною мірою пов'язаний із готовністю до непристосувальницької, гнучкої поведінки .

Питання для дискусії

1. Які вимоги висуваються до особистості учителя?
2. Від чого залежить різна оцінка особистості вчителя різними учнями?
3. Чи впливає, на ваш погляд, професія на поведінку і особистість педагога? Аргументуйте свою думку.
4. Назвіть основні види педагогічних здібностей. Успішність яких сторін педагогічної діяльності вони забезпечують?
5. Чи впливають міжособистісні взаємини у колективі учителів на їх ставлення до учнів і педагогічної діяльності? Чому?
6. Чи є нормою, коли особисті радощі і негаразди життя вчителя позначаються на його взаєминах із учнями? Чому?
7. Чи можна уникнути професійного стресу у діяльності вчителя? Аргументуйте свою думку.

Література до VII розділу

1. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Каравела, 2007 – 418 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : Навч.посібник / Олена Іванівна Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова / под ред. М. В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя – Ростов н/Д.: «Феникс», 1997. – 480 с.

5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 701 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / Вадим Андреевич Крутецкий – Москва : Просвещение, 1972. – 520 с.
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина – Москва : Высш.школа, 1990. – 120 с.
9. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб.пособие для вузов / О. В. Нестерова. – Москва : Айрис-пресс, 2006. – 112 с. – (Высшее образование).
10. Педагогическая психология : Хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 412 с.: ил. – (Серия «Хрестоматия»).
11. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навчально-методичний посібник / Валерій Миколайович Поліщук – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
12. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
13. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник / Мирослав Васильович Савчин. – Київ : Академвидав, 2007. – 481 с. – (Серія: Альма матер).
14. Сарычев С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 224 с.: ил. – (Серия «Краткий курс»).
15. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій : гендерні аспекти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової – Київ : Міленіум, 2006. – 368 с.
16. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія / Наталя Миколаївна Токарева – Кривий Ріг : ТОВ ВВП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015 – 448 с.

Базові поняття до теми

Метод професіографії (*the method of professiographic*) – метод вивчення трудової діяльності, що передбачає створення описово-технічної і психофізіологічної характеристики її професійної діяльності людини.

Педагогічна інтуїція (*pedagogical intuition*) – специфічна здатність учителя передбачати і прогнозувати нахили, поведінку, вчинки дитини за певних умов у відповідному середовищі.

Педагогічна майстерність вчителя (*teaching skills of teacher*) – це

комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності і високий рівень володіння вчителем кращими зразками, еталонами, рівнями діяльності, педагогічного спілкування та професійної поведінки.

Педагогічна спрямованість вчителя (*teacher Pedagogical orientation*) – інтерес до педагогічної діяльності, здатність нею займатися на фоні позитивного емоційного ставлення; визначає поведінку, ставлення до професії, до своєї праці, ставлення до дитини.

Педагогічний такт (*pedagogical tact*) – педагогічно грамотне спілкування вчителя в складних педагогічних ситуаціях, уміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу, відчуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення.

Педагогічні здібності (*teaching abilities*) – індивідуально-психологічні особливості особистості, що виражають її здатність до оволодіння і успішного виконання педагогічної діяльності.

Педагогічні уміння і навички (*pedagogical ability and skills*) – сукупність різноманітних дій учителя, які виявляють індивідуально-психологічні особливості учителя і свідчать про його предметно-професійну компетенцію.

Професійна педагогічна самосвідомість (*professional pedagogical self-awareness*) – це усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії та співвіднесення себе із певним професійним еталоном

Професійна компетентність педагога (*teacher professional competence*) – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Професійний стрес (*professional stress*) – емоційний стан людини, викликаний несподіваною та напруженою ситуацією у трудовому колективі, конфліктними взаємовідносинами, інтелектуальним і емоційним перевантаженням.

Професійно-педагогічне спілкування (*professional teacher communication*) – це професійне спілкування вчителя з усіма учасниками навчально-виховного процесу, яке спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання.

Професіограма вчителя (*professiogram of teacher*) – комплексний, систематизований і всебічний опис об'єктивних характеристик професії вчителя і сукупності її вимог до індивідуально-психологічних особливостей людини.

Феномен професійного вигорання (*the phenomenon of professional burnout*) – специфічний вид професійної деформації, притаманної здебільшого працівникам, робота яких безпосередньо пов'язана зі спілкуванням з людьми (медичні працівники, педагоги, юристи, психологи).

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма спостереження

за перебігом взаємодії членів малої групи при спільному рішенні задач під час дискусії (за системою категорій Р.Бейлза)

// за Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: [Учеб.пособие]// Дмитрий Сергеевич Горбатов.– Самара: Издательский дом «Бахрам-М», 2000. – 248 с.

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 (як довго спостерігати) та способів реєстрації досліджуваного матеріалу (як здійснювати записи);
- 4) Здійснення сеансу пробного спостереження, необхідного для уточнення дій попередніх етапів та пошук можливостей їх уникнення;
- 5) Етап реалізації 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 проявів 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 вирішенні задач під час дискусії. Р.Бейлз систематизував 80 ознак міжособистісного спілкування у 12 категорій, які поєднав у 4 класи (А, В, С, D) (Див. табл. 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, напрямку, 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.Ф. Беляускайте)

// За Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М. : Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 264с. – С. 111 – 115.

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 (бажано твердістю 2 М) 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 міжку, жести, а також фіксувати послідовність малювання.

Після закінчення малювання із дитиною можна провести бесіду за наступною схемою:

- хто зображений на малюнку, що робить кожний член сім'ї;
- де працюють або навчаються члени сім'ї;
- як у сім'ї розподіляються домашні обов'язки;
- які стосунки у дитини з іншими членами сім'ї.

В 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 саого 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 телевизором 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.

Симптомокомплекс	Симптом	Бали
1.Сприятлива сімейна ситуація	Спільна діяльність всіх членів сім'ї	0,2
	Домінування людей на малюнку порівняно із речами	0,1
	Зображення всіх членів сім'ї	0,2
	Відсутність ізольованих членів сім'ї	0,2
	Відсутність штриховки	0,1
	Хороша якість ліній	0,1
	Відсутність показників ворожості	0,2
	Адекватне розташування людей на аркуші	0,1
2. Тривожність	Штриховка	0,1,2,3
	Лінія основи – підлога., земля	0,1
	Лінія над малюнком	0,1
	Лінія із сильним натиском	0,1
	Стирання, закреслення	0,1,2
	Надмірна увага до деталей	0,1
	Надлишок речей	0,1
	Подвійні або перервані лінії	0,1
	Підкреслювання окремих деталей	0,1
3.Конфліктність у родині	Бар'єри між фігурами	0,2
	Витирання окремих фігур	0,1,2
	Відсутність основних частин тіла у деяких фігур	0,2
	Виділення окремих фігур	0,2
	Ізоляція окремих фігур	0,2
	Неадекватна величина окремих фігур	0,2
	Невідповідність вербального опису і малюнку	0,1
	Домінування речей	0,1
	Відсутність на малюнку окремих членів сім'ї	0,2
	Член сім'ї, що стоїть спиною	0,1
	4.Почуття неповноцінності у сімейній ситуації	Член сім'ї, що стоїть спиною
Автор малюнку непропорційно маленький		0,2
Розташування фігур на нижній частині аркуша		0,1
Лінія слабка, преривна		0,2
Ізоляція автора від інших		0,1
Маленькі фігури		0,1
Нерухома порівняно з іншими фігура автора		0,2
Відсутність автора		0,1
Автор сидить спиною		0,2
5.Ворожість у сімейній ситуації	Одна із фігур на іншому аркуші або на іншій стороні аркуша	0,1
	Агресивна позиція фігури	0,2
	Закреслена фігура	0,2
	Деформована фігура	0,1
	Зворотній профіль	0,1
	Руки розкинуто в сторони	0,1
	Пальці довгі, підкреслені	0,1

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.

Додаток В

Визначення у старших дошкільників сформованості «внутрішньої позиції школяра»

//За Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 264 с. – С. 86–87.

Інструкція:

Задайте дитині питання і попросіть дати відповіді (відповіді слід записати):

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 прочитали 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 прочитали.
8. Ні, не влаштує, хочу ходити до школи.
9. Хочу бути учнем.
10. Урок має бути довшим.

Проективна методика «Клас тварин» (Фантастичний малюнок класу)

// за Л.О.Кондратенко //Кондратенко Л.О. Розумові здібності дитини. – К.: Главник, 2004. – 112 с. – (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 хвилинок 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 намалюйте 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.

В 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. В цьому випадку малюнки часто схожі на розглянуті вище. Але дитина співвідносить себе із сильною твариною, найчастіше хижак, а весь клас – із слабкою. В 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 малюк 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?» (за Н.Г. Лускановою)

// Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. –264 с. – С.103–105.

Методика виявляє ставлення дітей до школи і мотиваційну готовність дітей до навчання у школі.

Інструкція:

«Діти, намалюйте те, 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. В цьому випадку діти малюють машини, іграшки, військові дії, візерунки тощо. Свідчить про мотиваційну незрілість;

б) дитячий негативізм. В 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 учбову активність дитини, наявність у неї пізнавальних учбових 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.

В деяких випадках за малюнками дітей можна діагностувати не лише рівень їх учбової 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 проєктивні 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.

1. Пожежа.

Гуляло якомсь 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?

2. Для чого в школу ходити?

Розговорились якомсь 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.
- В дитячому садку було краще, - підтримав його лис.

Тут підійшло слонєня, що вчилося вже у третьому класі, і спитало, про що малєча сперечаеться. Звірята розповіли і попросили пояснити, хто з них правий, а хто ні. Слонєнятко вислухало і сказало : «Ви всі праві:

В школі весело, бо ...

В школі нудно, бо...

В школі добре, бо...

В школі погано, бо...

Мама буде радити, 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...»

Додаток Ж

Визначення рівня самооцінки у підлітковому віці

// Практикум по возрастной психологии/ под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002 – 694 с. – С.557–559.

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 переживаю щодо свого майбутнього.
4. Багато хто мене ненавидить.
5. Я менш ініціативний, ніж інші.
6. Я переживаю щодо свого психічного стану.
7. Я боюся виглядати дурнем.
8. Зовнішність інших краща за мою.
9. Я боюся виступати із промовою перед незнайомими людьми.
10. Я часто припускаюся помилок.
11. Шкода, що я не вмію правильно розмовляти з людьми.
12. Жаль, 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 очікують від мене занадто багато.
19. Люди не особливо цікавляться моїми досягненнями.
20. Я часто 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 почуваюся ніяково, коли входжу до кімнати, де вже знаходяться люди.
25. Я почуваюся скутим.
26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за мою спиною.
27. Я впевнений, що люди майже все сприймають легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має трапитися якась неприємність.
29. Мене хвилює думка про те, як до мене ставляться люди.
30. Шкода, що я не так комунікабельний як інші.

31. У суперечках я висловлююся 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.

При високому рівні самооцінки людина не обтяжена «комплексом неповноцінності», правильно реагує на зауваження інших і рідко сумнівається у власних діях.

При середньому рівні самооцінки людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» і час від часу намагається підлаштуватися під думку інших.

При низькому рівні 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 проявляється у очікуванні несприятливого розвитку подій. Особистісна тривожність – це риса особистості, що проявляється у типовій, ситуаційно стійкій реакції людини, що виражена у стані підвищеного неспокою, на загрозу 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 почуваєте 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
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 і 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 таке:

До 30 балів – низький рівень тривожності;

Від 30 до 45 балів – середній рівень тривожності;

Більше 45 балів – високий рівень тривожності.

Додаток I

«Мотивація успіху і страх невдачі» (Реан А.О.)

// Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»). – С. 515–516.

Інструкція. Прочитайте наведені нижче твердження і визначте, які з них стосуються саме вас. Якщо ви згодні, напишіть «так», якщо твердження вас не стосується, то відповідайте «ні». Будьте відвертими, відповідайте швидко.

Текст опитувальника

1. Включаючись у роботу, я сподіваюся на успіх.
2. В діяльності я активний.
3. Я схильний до прояву 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, зазвичай, не відступаю, а шукаю шляхи їх подолання.
7. При чередуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінювання своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо складних завдань в умовах обмеження часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо я ризикую, то з розумом, а не безоглядно, відчайдушно.
13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Я вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або трохи завищені, але досяжні цілі, ніж нереалістично високі.
15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість для мене, як правило, знижується.
16. При чередуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Я вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеження часу результативність моєї діяльності покращується, навіть якщо завдання досить складне.
19. У разі невдачі при виконанні я, зазвичай, не відмовляюся від поставленої мети.
20. 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).

В описі опитувальника А.О. Реана «Мотивація успіху і страх невдачі» немає прямих вказівок на вікові обмеження його застосування. Проте

експертний аналіз опитувальника показав її складність для сприйняття молодшими підлітками.

Додаток К

Діагностика структури учбової мотивації школяра

//Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп /Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 489 с. – С. 106–107.

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 недобррозичливості, 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 і т. д.	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 даному етапі мого життя.	0 1 2 3
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 організують 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 і т. д.)	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
Завнішні (заохочення, покарання)	4 11 17

Додаток Л

Оцінка стосунків підлітка із класом

//Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога / Евгений Иванович Рогов: [Учебное пособие]. В 2-х книгах. Книга 1. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 384 с. – С. 203–207.

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:

- A. Я можу отримати допомогу і підтримку від інших.
 - Б. Мої зусилля будуть належним чином винагороджені.
 - В. Є можливість проявити ініціативу, корисну для усіх.
6. Мені подобаються колективи, в яких:
- A. 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:
- A. 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:
- A. 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 учбового закладу повинна бути:
- A. 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:
- A. Волю, щоб інші розв'язували цю проблему.
 - Б. Волю самостійно в усьому розібратися, не розраховуючи на інших.
 - В. Намагаюся внести свій вклад в загальне вирішення проблеми.
11. Я би навчався краще, якби вчитель:
- A. 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:
- A. я не можу самостійно досягти успіху.
 - Б. Відчуваю, що не потрібен групі.
 - В. Тобі не допомагають оточуючі.
13. Найбільше я ціную:
- A. 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:
- A. 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, II – прагматичний, К – колективістичний) має дорівнювати 14.

І – індивідуалістичний		К – колективістичний		II – 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

Додаток М

Опитувальник

Комунікативні та організаторські здібності

//Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога / Евгений Иванович Рогов: [Учебное пособие]. В 2-х книгах. Книга 1.– М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 384 с. – С. 374–379.

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 і т. д.).

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 вірно, 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 любляете 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 вірно, 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 проявити 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 проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються інтересів ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих людей?
28. Чи вірно, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам не важко внести позитивний внесок 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 вірно, 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 вірно, 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 вірно, 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 вірно, 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 К 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

Кк	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

Кo	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

**Діагностичний опитувальник для виявлення схильності
до різних форм девіантної поведінки (ДАП-П)**

// Федосенко Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги. Монография/ Екатерина Владимировна Федосенко – СПб.: Речь, 2008. – 192 с. – С.158 – 166.

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 – Вірно,

3 – Абсолютно вірно.

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
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 пагано розуміють мене, не цінують і недолюблюють	0 1 2 3
8	Останнім часом я помічаю, що став (стала) багато палити. Це допомагає	0 1 2 3

	мені відволіктися від проблем і клопотів	
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) голоса 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 «мультики» після прийняття різних речовин	0 1 2 3
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, тому приймав (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	0 1 2 3

	шанс»	
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 паганого 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
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.

Індикатор копінг-стратегій (Д. Амірхан)

// Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»). – С. 554–555.

Методика адаптована у Психоневрологічному науково-дослідному інституті ім. В. М. Бехтерева.

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 залишаться 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 дійти 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. Проявляю 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 II

Спрямованість на отримання знань (Є.П.Ільїн та Н.А.Курдюкова)

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 телевизор 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 з-за хвороби вчителя:
а) так; б) ні.
10. Коли ти, переходячи у інший клас, отримуєш нові підручники, тебе цікавить, про що в них йдеться:
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.

Додаток Р

Опитувальник професійної готовності

//Психологічний супровід: збірник методичних матеріалів / Укл. : Замазій Ю.О., Марінушкіна О.Є., Нагорна І.А., Шубіна Г.В.; за ред. Л.Д.Покроєвої. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – 88с. – (Профільна старша школа). – С.46–52.

Інструкція:

«Зараз вам будуть зачитані твердження. Прослухайте уважно і оцініть їх за трьома критеріями :

1. Наскільки добре ви вмієте робити те, про що йдеться у твердженні:
 - Роблю, як правило, гарно – 2 бали;
 - Роблю посередньо – 1 бал;
 - Роблю погано (зовсім не вмію) – 0 балів.
2. Які відчуття виникають у вас, коли ви це робите :
 - Позитивні (приємно, цікаво, легко) – 2 бали;
 - Нейтральні (байдуже) – 1 бал;
 - Негативні (неприємно, важко) – 0 балів.
3. Хотіли б ви, щоб описана у твердженні дія була включена у вашу майбутню професійну діяльність :
 - Так – 2 бали;
 - Байдуже – 1 бал;
 - Ні – 0 балів.»

«Наскільки добре Ви вмієте? Які відчуття виникають? Хотіли б Ви цим займатися у майбутньому?»

1. Аналізувати зміст наукових, навчальних, художніх текстів, виділяти головне, робити узагальнення, висновки.
2. Ремонтувати механічні й електричні пристрої, використовувані у побуті (замок, кран, праска, світильник, велосипед, мотоцикл).
3. Протягом декількох років самостійно вирощувати які-небудь рослини, вчасно виконувати всі роботи, що забезпечують їхнє зростання і розвиток (полив, пересаджування, внесення добрив тощо).
4. Писати вірші, прозу, замітки, твори, оцінювані багатьма в художньому плані досить високо.
5. При спілкуванні з людьми стримувати зовнішній прояв роздратування, поганого настрою, бути терплячим і доброзичливим навіть з не дуже приємними людьми.
6. З великих текстів робити виписки, групувати їх за визначеною ознакою, складати конспекти.
7. Налагоджувати електронну апаратуру: приймач, магнітофон, телевізор, апаратуру для дискотек.
8. Збирати колекції рослин, вивчати їх різновиди.
9. Майструвати подарункові вироби з паперу, матерії, дерева, металу, рослин та ін. (панно, прикраси, сувеніри, буклети).
10. Пояснювати зміст навчального матеріалу, спосіб вирішення складної задачі та ін. легко зрозумілою мовою.
11. Іноземною мовою відповідати на питання і ставити їх, переказувати тексти, брати участь у діалозі.
12. За чітким зразком (рецепту, схеми, викрійки, плану) створювати вироби: кулінарні, швейні, моделі, деталі й ін.
13. Розбиратися в особливостях розвитку і в зовнішніх відмінних ознаках численних видів рослин.
14. Створювати закінчені твори образотворчого мистецтва: живопису, графіки, скульптури.
15. Постійно надавати реальну допомогу різним людям, що її потребують.
16. Працювати з текстами іноземною мовою: перекладати, переписувати, аналізувати, виправляти.
17. Складати і збирати схеми різних приладів і пристроїв, розбиратися в принципі їх дій.
18. Віддавати багато часу догляду і спостереженню за якими-небудь тваринами: годувати, лікувати, чистити, навчати.
19. Складати музику, пісні, що мають успіх в однолітків і дорослих.
20. Займатися з дітьми молодшого віку: грати, читати, навчати та ін.
21. Виконувати завдання з математики, в яких потрібно скласти логічний ланцюжок дій, використовуючи при цьому різні форми, закони, теореми.

22. З типових деталей, призначених для виготовлення (складання, пошиття та ін.) моделей виробів, створювати нові, придумані самостійно.
23. Спеціально спостерігати за життям тварин у природі, вивчати їх звички, характерні форми поведінки.
24. Перед багатьма глядачами грати ролі у спектаклях, декламувати вірші, прозу.
25. Швидко і правильно розпізнавати сутність малознайомої людини, тобто розуміти причини її вчинку, бачити «щире обличчя, часто приховане за зовнішнім поведінням.
26. Виконувати кількісні розрахунки, підрахунки даних (за формулами і без них), виводити на основі цього визначені наслідки, встановлювати закономірності.
27. Виконувати завдання (по геометрії, кресленню та ін), у яких потрібно подумки представляти розташування предметів чи їхніх елементів у просторі.
28. Розбиратися в породах і видах домашніх і диких тварин, комах, птахів, риб, їх характерних зовнішніх ознаках і звичках.
29. Виступати з виконанням музичних творів (п'єс, пісень, танцювальних номерів).
30. Впливати на різних людей: переконувати їх діяти так, а не інакше, мирити, виховувати, захоплювати своїми інтересами.
31. Працювати з інформацією, представленою у вигляді умовних знаків, символів; складати і читати карти, схеми, креслення, графіки.
32. Знаходити більш раціональний (простий, короткий) спосіб вирішення задачі: логічної, технічної, конструкторської та ін.
33. Вивчати будову «живої тканини» і світ мікроорганізмів за допомогою мікроскопа та інших аналогічних пристроїв.
34. Придумувати й створювати нові оригінальні моделі одягу, зачісок, прикрас, деталей інтер'єру приміщень, кулінарні страви.
35. Організовувати колективні вечори, походи та інші заходи.
36. Запам'ятовувати правила, закони, теореми, умовні позначення, формули.
37. Вирішувати завдання з хімії, розбиратися у хімічних процесів.
38. При догляданні за тваринами чи рослинами витримувати виконання ручної фізичної роботи, пов'язаної із обробкою ґрунту, прибиранням відходів життєдіяльності тварин тощо.
39. Рецензувати, уцінювати (усно чи письмово) роботу художників, письменників, режисерів, драматургів та інших фахівців творчих професій.
40. Керувати роботою інших людей: давати їм завдання, домагатися їхнього виконання.
41. Перевіряти правильність і логічність написаного тексту, обчислень, виправляти помилки.
42. Розбиратися у фізичних процесах і закономірностях, розв'язувати задачі з фізики.

43. Поповнювати свої знання з різних розділів біології за допомогою спеціальної наукової літератури, лекцій, доповідей.
44. Швидше і частіше за інших помічати у звичайному незвичайне, дивне.
45. Для виконання роботи вступати у контакти із незнайомими чи малознайомими людьми.
46. Ретельно виконувати «паперову роботу»: писати, креслити, обчислювати, перевіряти тощо.
47. Працювати, вирішувати які-небудь завдання за допомогою персонального комп'ютера.
48. Тривалий час проводити практичні дослідження, спрямовані на вивчення тваринного чи рослинного світу.
49. Наполегливо і терпляче обробляти, переробляти та ін., домагаючись досконалості у створюваному продукті.
50. Робити усні повідомлення, доповіді для багатьох слухачів (говорити без папірця).

Обробка результатів:

В основу покладено класифікацію професій, запропоновану Є.А.Клімовим.

Бланк відповідей одночасно служить і ключем для обробки результатів:

- 1-й стовпчик – професії типу «людина – знакова система» (головний предмет праці – умовні знаки, цифри, коди, мови);
- 2-й стовпчик – «людина - техніка» (головний предмет праці – машини, механізми, технічні процеси, енергія);
- 3-й стовпчик – «людина - природа» (головний предмет праці – тварини, рослини, біологічні процеси);
- 4-й стовпчик – «людина – художній образ» (головний предмет праці – художні образи, їх частини, елементи, властивості);
- 5-й стовпчик – «людина - людина» (головний предмет праці – людина, групи людей, колектив).

Бланк методики

«Опитувальник професійної готовності»

1) Наскільки добре Ви вмієте робити те, про що йдеться у твердженні:	2) Які відчуття виникали у Вас при виконанні цих дій:	3) Хотіли б Ви, щоб описана дія була включена до Вашої майбутньої професії:
роблю, як правило, добре – 2 бали;	позитивні (приємно, цікаво, легко) – 2 бали	так – 2 бали;
роблю посередньо – 1 бал	нейтральні (байдуже) – 1 бал	байдуже – 1 бал;
роблю погано (зовсім не вмію) – 0 балів	негативні (неприємно, важкі) – 0 балів	ні – 0 балів

1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1			2			3			4			5		
6			7			8			9			10		
11			12			13			14			15		
16			17			18			19			20		
21			22			23			24			25		
26			27			28			29			30		
31			32			33			34			35		
36			37			38			39			40		
41			42			43			44			45		
46			47			48			49			50		

Додаток С

Мотивація навчання у вищому навчальному закладі (Т.І.Льїна)

// Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.- 264с.
– С.175–178.

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 ряз предметів, що, на мою думку, є необхідними для моєї майбутньої професії.

5. Яке із властивих вам якостей ви цінуєте найбільше? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від аналізу на занятті складних проблем.
8. Я не бачу сенса від більшості робіт, що ми виконуємо у ВНЗ.
9. Велеке 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 смислу 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? Напишіть відповідь поряд.
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 ВНЗ.
19. Я зазвичай спочатку вирішую більш легкі задачі, а більш складні залишаю на потім.
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 складати, витрачаючи найменше зусиль.
29. Існує немало ВНЗ, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
30. Яка із притаманних вам властивостей більше за все заважає вам навчатися? Відповідь запишіть поруч.
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, уникнути служби у війську.
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? Напишіть відповідь поруч.
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 всупу 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 сформувані 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.

Додаток Т

Стратегія подолання стресових ситуацій (Шкала SACS)

// Практикум по психології менеджмента и професійної діяльності/ Под ред.. Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – С.311-321.

Інструкція: Вам пропонуються 54 твердження щодо поведінки у напружених (стресових) ситуаціях. Оцініть, будь ласка, як Ви зазвичай чините у цих випадках за 5-бальною шкалою: якщо відповідь цілком описує Ваші дії чи відчуття, то поруч із номером питання у бланку відповідей поставте 5, якщо ж твердження зовсім не відображує Ваші дії, то поставте 1.

1 – ні, зовсім не так;

2 – скупіше ні, ніж так;

3 – важко відповісти;

4 – скоріше так, ніж ні;

5 – так, цілком правильно.

Опитувальник:

1. У будь-яких складних ситуаціях ви не здаєтеся.
2. Об'єднуєтеся з іншими людьми, щоб разом вирішити ситуацію.
3. Радитесь з друзями чи близькими щодо того, як би вони вчинили у Вашому становищі.
4. Ви завжди дуже ретельно зважуєте можливі варіанти рішень (краще бути обережним, ніж піддавати себе ризику).
5. Ви покладаєтеся на свою інтуїцію.
6. Як правило, Ви відкладаєте розв'язання проблеми, сподіваючись, що вона розв'яжеться сама.
7. Намагаєтесь тримати усе під контролем, хоча і не говорите про це іншим.
8. Ви думаєте, що іноді необхідно діяти настільки швидко і рішуче, щоб це було несподівано для інших.
9. Розв'язуючи неприємні проблеми, втрачаєте витримку і можете «наламати чимало дров».

10. Коли хто-небудь із близьких з Вами несправедливий, ви намагаєтеся поводитися так, щоб вони не відчули, що ви засмучені чи ображені.
11. Намагаєтеся допомогти іншим при розв'язанні Ваших загальних проблем.
12. Не соромитесь за необхідності звертатися до інших людей за допомогою чи підтримкою.
13. Без необхідності не «викладаєтесь» цілком, віддаючи перевагу заощадженню своїх сил.
14. Ви часто дивуєтесь, що найбільш правильним є те рішення, що першим спало на думку.
15. Іноді віддаєте перевагу заняттю чим завгодно, аби забути про неприємну справу, яку необхідно зробити.
16. Для досягнення своїх цілей Вам часто доводиться підлаштовуватися під інших людей (трохи «кривити душею»).
17. У певних ситуаціях Ви ставите свої особисті інтереси вище усього, навіть якщо це зашкодить іншим.
18. Як правило, перешкоди на шляху розв'язання Ваших проблем чи досягнення бажаного дуже дратують Вас.
19. Ви вважаєте, що в складній ситуації краще діяти самому, ніж чекати, коли її будуть вирішувати інші.
20. Опинившись у важкій ситуації, Ви міркуєте про те, як діяли б у цьому випадку інші люди.
21. У важкі хвилини для вас дуже важлива емоційна підтримка близьких людей.
22. Вважаєте, що у всіх випадках краще «сім і більше раз відміряти, перш ніж відрізати».
23. Ви часто програєте через те, що не покладаєтесь на свої передчуття.
24. Ви не витрачаєте свою енергію на вирішення того, що, можливо, саме собою розсіється.
25. Дозволяєте іншим людям думати, що вони можуть вплинути на вас, але насправді Ви – «міцний горішок» і нікому не дасте маніпулювати собою.
26. Вважаєте, що корисно демонструвати свою владу і перевагу для зміцнення власного авторитету.
27. Вас можна назвати запальною людиною.
28. Вам буває досить важко відповісти відмовою на чийсь вимоги або прохання.
29. Ви думаєте, що в критичних ситуаціях краще діяти спільно з іншими.
30. Ви вважаєте, що на душі може полегшати, якщо поділитися своїми переживаннями із іншими.
31. Нічого не берете на віру, тому що думаєте, що у будь-якій ситуації можуть бути «підводні камені».
32. Ваша інтуїція Вас ніколи не підводить.
33. У конфліктній ситуації переконуєте себе й інших, що проблема «не варта й ламаного гроша».

- 34.Іноді Вам доводиться трохи маніпулювати людьми (вирішувати свої проблеми, незважаючи на інтереси інших).
- 35.Буває дуже вигідно поставити іншу людину в незручне і залежне становище.
- 36.Ви вважаєте, що краще рішуче і швидко дати відсіч тим, хто не згодний з Вашою думкою, чим «тягти kota за хвіст».
- 37.Ви легко і спокійно можете захищати себе від несправедливих дій з боку інших, у разі потреби сказати «ні» у ситуації емоційного тиску.
- 38.Ви вважаєте, що спілкування з іншими людьми збагатить Ваш життєвий досвід.
- 39.Ви переконані, що підтримка інших людей дуже допомагає Вам у важких ситуаціях.
- 40.У важких ситуаціях Ви довго готуєтеся і волієте спочатку заспокоїтися, а потім уже діяти.
- 41.У складних ситуаціях краще довіритися першому імпульсу, ніж довго зважувати можливі варіанти.
- 42.За можливості уникаєте рішучих дій, що вимагають великої напруженості і відповідальності за наслідки.
- 43.Для досягнення своїх заповітних цілей не гріх і трохи злукавити.
- 44.Шукаєте слабкі місця інших людей і використовуєте їх для своєї вигоди.
- 45.Брутальність і дурість інших людей часто лютить, дратує Вас.
- 46.Ви відчуваєте незручність, коли Вас хвалять чи говорять компліменти.
- 47.Вважаєте, що спільні з іншими зусилля принесуть більше користі в будь-яких ситуаціях (при вирішенні будь-яких задач).
- 48.Ви впевнені, що у важких ситуаціях Ви завжди знайдете розуміння і співчуття з боку близьких людей.
- 49.Ви переконані, що у всіх випадках варто дотримуватися принципу «тихіше їдеш – далі будеш».
- 50.Дія під впливом першого пориву завжди гірше, ніж твердий розрахунок.
- 51.У конфліктних ситуаціях волієте знайти які-небудь важливі і невідкладні справи, дозволяючи іншим зайнятися вирішенням проблеми чи сподіваючись, що час усе розставить на свої місця.
- 52.Ви думаєте, що хитрістю можна домогтися часом більше, ніж діючи прямо.
- 53.Мета виправдовує засіб.
- 54.У значущих і конфліктних ситуаціях Ви буваєте агресивним.

Обробка результатів: Відповідно до «ключа» підраховується сума балів у кожному рядку, що відображає ступінь переваги тієї чи іншої моделі поведінки у складній (стресогенній) ситуації.

«Ключ»

Субшкали	Номери тверджень
Асертивні дії	1, 10, 19, 28*, 37, 46*
Вступ у соціальний контакт	2, 11, 20, 29, 38, 47
Пошук соціальної підтримки	3, 12, 21, 30, 39, 48
Обережні дії	4, 13, 22, 31, 40, 49
Імпульсивні дії	5, 14, 23, 32, 41, 50*
Уникнення	6, 15, 24, 33, 42, 51
Маніпулятивні (непрямі) дії	7, 16, 25, 34, 43, 52
Асоціальні дії	8, 17, 26, 35, 44, 53
Агресивні дії	9, 18, 27, 36, 45, 54

* Підраховується у зворотному порядку

Інтерпретація:

Виділяються провідні моделі долаючої поведінки: та субшкала, якій віддається перевага, визначає провідну модель долаючої поведінки суб'єкта.

CONTENT

Foreword	8
PART I	
AGE-RELATED PSYCHOLOGY	10
I. General characteristic of age psychology as a science	10
1.1. Subject and tasks of age psychology.....	10
1.2. Methodological principles of age psychology.....	16
1.3. Methods of age psychology.....	24
1.4. Relationship of age psychology with other sciences.....	32
1.5. Emergence and development of age psychology.....	34
Literature	55
Dictionary of basic concepts	56
II. General patterns of mental development of personality	57
2.1. Category of development in psychology: phenomenology, structure, properties.....	57
2.2. Modern trends in the study of the problem of development in psychology.....	65
2.3. Different concepts explaining the sources of mental development.....	75
2.4. Key factors and driving forces of mental development.....	84
2.5. Regularities of mental development of the person.....	88
2.6. Periodization of age development.....	96
2.6.1. Periodization of psychosexual development of Z.Freud	100
2.6.2. Periodization of intellectual development of J.Piaget	103
2.6.3. Periodization of the development of moral consciousness personality of L.Kolberg	106
2.6.4. Psychosocial periodization of E. Erickson's development	108
2.6.5. Periodization of the age development of L.S.Vyhotskyi.....	113
2.6.6. Periodization of age development of D.B.Elkonin	117
2.6.7. Periodization of the age development of V.I.Slobodchikov	120
2.6.8. Periodization of the multidimensional personality development of V. F. Morgun	123
Literature	126
Dictionary of basic concepts	128

III. Psychological features of the child's development before entering school	131
3.1. Prenatal period of child development	131
3.2. Mental development of the child of the first year of life	135
3.3. Mental development of a child in early childhood (1 – 3 years)	144
3.4. Mental development of a child of preschool age (3 – 6/7 years)	153
Literature	164
Dictionary of basic concepts	165
IV. Psychological features of development of the younger schoolchild (6/7 – 9 years)	167
4.1. Readiness for schooling	167
4.2. Crisis of 7 years	174
4.3. Social situation of the development of the younger student	176
4.4. Leading activity and central neoplasms of the period	178
Literature	186
Dictionary of basic concepts	187
V. Psychological features of development of the teenager (11 – 15 years)	189
5.1. Anatomico-physiological features of teenager development	189
5.2. Crisis of the pubertal period of development	195
5.3. Social situation of development in teenage period	202
5.4. Problem of determining the leading activity of the teenage period	204
5.5. Central neoplasms of teenager development	208
5.6. Deviant behaviour in teenage period	212
Literature	217
Dictionary of basic concepts	219
VI. Psychological features of development in the period of early adolescence (15 – 17/18 years)	221
6.1. Identity crisis as a normative crisis of youth	222
6.2. Social situation of development in early adolescence	226
6.3. Educational and professional activity as the leading activity of the youth period	229
6.4. Central neoplasms of the early youth period	231

6.5. Youth subculture and its characteristics	236
Literature	244
Dictionary of basic concepts	245
VII. Psychological characteristics of the student's life period (17/18 – 25 years)	246
7.1. Ontogenetic characteristics of student age	246
7.2. Social situation of development in the student years	250
7.3. Leading activity of the student's development period	251
7.4. Basic tendencies of mental development of students	253
Literature	262
Dictionary of basic concepts	263
VIII. Psychological features of human development in the period of maturity	264
8.1. Early life and its ontogenetic characteristics	264
8.2. Psychological features of the period of maturity (acme)	273
8.3. Psychological features of the period of late maturity (gerontogenesis)	279
Literature	292
Dictionary of basic concepts	293
PART II	
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	296
I. General characteristic of pedagogical psychology as a science	296
1.1. Subject and tasks of pedagogical psychology	296
1.2. Methodological principles of pedagogical psychology	299
1.3. Methods of educational psychology	301
1.4. Connection between pedagogical psychology and other sciences	308
1.5. Formation of pedagogical psychology as a science	310
Literature	336
Dictionary of basic concepts	337
II. Psychology of educational activity	
2.1. General characteristic of educational activity	338
2.2. Structure of educational activities	341

2.3. Motivational component of educational activity	342
2.4. Operational component of educational activities	348
2.5. Control and self-control in the structure of educational activities	350
2.6. Self- educational activity	354
2.7. Meaningful component of educational activity. Formation and development of skills	356
Literature	359
Dictionary of basic concepts	361
III. Psychology of learning	362
3.1. General characteristic of the learning process	362
3.2. Problem of mental development in the learning process. Zone of near development	363
3.3. Classification of types of learning. Traditional and innovative learning	366
3.4. Formation of concepts in the learning process	387
3.5. Psychological basis of individualization and differentiation of learning	392
3.6. Monitoring and evaluation of students' learning achievements	401
Literature	405
Dictionary of basic concepts	407
IV. Psychological features of teaching adults	409
4.1. Concept of life-long education	409
4.2. Specifics of teaching adults	413
4.3. Informal education of adults as a new social-psychological phenomenon	421
4.4. Gerontological education (educative gerontology) and features of education of elderly people	425
Literature	430
Dictionary of basic concepts	431
V. Psychology of education	433
5.1. General characteristics of the education process	433
5.2. Methodological and methodic principles of education	437
5.3. Regularities of educational influence	438
5.4. Main factors and psychological conditions for effective education	440

5.5. Psychological requirements to the forms and methods of education at different age stages	445
5.6. Psychological aspects of self-education of a person	450
5.7. Criteria and levels of personality education	453
Literature	457
Dictionary of basic concepts	458
VI. Psychology of pedagogical activity and professional communication	460
6.1. General characteristic of pedagogical activity	460
6.2. Structure of pedagogical activity	464
6.3. Styles of teaching activities	467
6.4. Management of the cognitive sphere of pupils	471
6.5. Pedagogical communication styles	478
Literature	484
Dictionary of basic concepts	485
VII. Teacher personality psychology	487
7.1. General characteristics of the teacher's personality	487
7.2. Teacher's abilities and ability of the teacher	492
7.3. Professional competence of the teacher	497
7.4. Professional stress in the activities of teachers	501
Literature	503
Dictionary of basic concepts	504
Annexes	506

Наталя Миколаївна Токарева
Анжеліка Володимирівна Шамне

Вікова та педагогічна психологія

Навчальний посібник