

ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Галина ЛЯЛЮК

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ  
В ДОСЛІДНИЦЬКИХ ВИМІРАХ

*Навчально-методичний посібник*

Львів  
2023

УДК 159.922:07  
Л97

Рекомендовано до друку та розміщення в електронних сервісах ЛьвДУВС  
Вченою радою Львівського державного університету внутрішніх справ  
(протокол від 25 жовтня 2023 р. № 4)

### Рецензенти:

**Карпенко Є. В.** – професор кафедри практичної психології ЛьвДУВС,  
доктор психологічних наук, доцент;

**Подоляк Н. М.** – доцент кафедри психології Дрогобицького державного  
педагогічного університету, кандидат психологічних наук, доцент

**Лялюк Г. М.**

Л97 Психологія розвитку в дослідницьких вимірах : навчально-методичний  
посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ,  
2023. 232 с.

Розглянуто розвиток особистості в сучасній науці від моменту формування персоніологічних теорій та різних напрямів до розуміння феномену особистості. Досліджено проблеми рушіїв розвою особистості, пропорції особистісного, соціального та психічного, стадії, критерії, параметри та особистісні риси формування особистості у ретроспективі. Викладено теоретичні та прикладні аспекти психології розвитку в дослідницьких вимірах, те що дає змогу сформувати практичні навички розуміння психічного розвитку особистості в онтогенезі та особливості застосування цього в межах дослідницьких проєктів, програм тощо. Запропоновано питання та завдання, послідовна реалізація яких здатна забезпечити вдосконалення загальнопрофесійних знань, умінь, навичок, а також сприяти розвитку професійно значущих якостей особистості науковців-психологів та творчого ставлення до професійної діяльності.

Навчально-методичний посібник буде корисний не лише у вивченні однойменної дисципліни, а й для стимулювання більш рефлексивного, глибокого й продуктивного науково-теоретичного пошуку в питанні розуміння психічного та особистісного розвитку. Для фахівців, а також філософів, соціологів, педагогів.

The development of personality in modern science can be seen from the moment of formation of personological theories and various directions and approaches to understanding the phenomenon of personality. Problems of the driving forces of personality development, proportions of personal, social and mental, stages, criteria, parameters and personal traits of personality formation for a long time were and are the center of thorough scientific and psychological research. The educational and methodical guide highlights the theoretical and applied aspects of developmental psychology in research dimensions and allows you to form practical skills in understanding the mental development of an individual in ontogenesis and the peculiarities of its application within the framework of research projects, programs, etc. Questions and tasks are proposed, the consistent implementation of which can ensure the improvement of general professional knowledge, abilities, skills, as well as contribute to the development of professionally significant personality qualities of psychologist scientists and a creative attitude to professional activity.

The educational and methodological guide will be useful not only in the study of the discipline of the same name, but also to stimulate a more reflective, deep and productive scientific and theoretical search for the understanding of mental and personal development. Recommended for specialists, as well as philosophers, sociologists, and teachers.

УДК 159.922:07

© Лялюк Г. М., 2023  
© Львівський державний університет  
внутрішніх справ, 2023

## ВСТУП

З-поміж актуальних проблем сучасної психології чільне місце займають проблеми різнобічного гармонійного розвитку людини. Сама природа людини визначає міждисциплінарний характер науки про її розвиток протягом життєвого шляху. Психологія займає в комплексі наук про людину основне місце.

Метою викладання навчальної дисципліни «Психологія розвитку в дослідницьких вимірах» є опанування теоретичних знань та набуття практичних навиків щодо розуміння психічного розвитку особистості в онтогенезі та особливостей застосування цього в межах дослідницьких проєктів, програм тощо.

У навчально-методичному посібнику «Психологія розвитку в дослідницьких вимірах» сконцентровано знання про закономірності психічного та особистісного розвитку людини, які є обов'язковою умовою освітньо-наукового ступеня підготовки докторів філософії, галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» та 07 «Управління та адміністрування», спеціальності 053 «Психологія» та 073 «Менеджмент» до майбутньої професійної діяльності.

Навчально-методичний посібник «Психологія розвитку в дослідницьких вимірах» висвітлює проблеми, концепції і методи сучасної психології розвитку, що стосуються розвитку особистості дитини, підлітка, юнака, дорослої людини.

У навчально-методичному посібнику розглянуто основні теоретичні підходи та експериментальні дослідницькі дані, які дають змогу реалізувати принципи системності, розвитку, єдності психіки та діяльності для аналізу становлення і розвитку особистості на різних вікових етапах, а також психічних й особистісних новоутворень, розкриття механізмів, які опосередковують цей процес.

Зміст навчально-методичного посібника «Психологія розвитку в дослідницьких вимірах» дає змогу сформулювати наукове уявлення про розвиток людини з виявленням його потенційних можливостей і реалізацією їх в конкретних видах теоретичної та практичної діяльності, знання про психологічні механізми переходу людини з однієї вікової стадії на іншу, про умови і чинники, що визначають особливості роз-

витку людини у кожен віковий період, про психічні новоутворення кожного вікового періоду.

Методично підібраний та систематизований навчальний матеріал, питання та завдання для самоконтролю допоможуть навчитись здійснювати психологічний аналіз проблем розвитку людини в кожний з вікових періодів, організувати емпіричне дослідження з проблем психології розвитку, а також допоможе інтегрувати загальні теоретичні підходи до проблеми розвитку людини, зокрема й знання про особливості власного особистісного розвитку.

Запропоновані теми розглядають основні закономірності психічного та особистісного розвитку в онтогенезі, детермінанти та чинники розвитку, важливі особливості психологічного розвитку на різних стадіях життєвого циклу в дослідницьких вимірах.

Навчально-методичний посібник орієнтований на інтеграцію загальних теоретичних підходів до проблеми розвитку людини і водночас охоплює прикладні аспекти, що відповідають потребам фахової підготовки докторів філософії, галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» та 07 «Управління та адміністрування», спеціальності 053 «Психологія» та 073 «Менеджмент».

Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни є: розвиток професійної готовності, професійної ідентичності, професійної мотивації: усвідомлення аспірантом норм, правил, моделі своєї професії, співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація; оцінка себе професійно референтними людьми; самооцінка, в якій виокремлюється когнітивна складова, усвідомлення себе, своєї діяльності та емоційний аспект; формування позитивної Я-концепції.

Важливим є використання компетентнісного підходу у розробці навчально-методичного посібника, який переміщує акценти із накопичення нормативно визначених умінь, знань та навичок, здобутих протягом навчання на попередніх етапах, у площину формування та розвитку у аспірантів здатності практично діяти й творчо застосовувати набуті знання й досвід у різноманітних складних ситуаціях. Заразом формується високий рівень готовності до успішної професійної діяльності в реальному житті. Саме у такій концептуальній схемі аспіранти апріорі тяжіють до особистісно-орієнтованих та діяльнісних моделей навчання.

Навчально-методичний посібник буде корисний не лише у вивченні однойменної дисципліни, а й для стимулювання більш рефлексивного, глибокого й продуктивного науково-теоретичного пошуку в питанні розуміння психічного та особистісного розвитку. Рекомендований для фахівців, а також філософам, соціологам, педагогам.

# Тема 1

## ОНТОГЕНЕЗ ЛЮДСЬКОЇ ПСИХІКИ

1. *Поняття онтогенезу психіки*
2. *Проблемне поле досліджень психічного розвитку людини*
3. *Історія досліджень психічного розвитку людини*
4. *Біогенетичний та соціогенетичний підходи до дослідження психічного розвитку людини*
5. *Причини та рушійні розвитку психіки людини*
6. *Основні теорії психічного розвитку*

Психологія розвитку є окремою галуззю психологічної науки зі своїм специфічним предметом досліджень. *Психологія розвитку* є розділом психології, у якому досліджуються проблеми розвитку психіки в онтогенезі, закономірності переходу від одного періоду психічного розвитку до іншого [47].

Психологія розвитку має справу з особливою одиницею аналізу – віком, чи періодом розвитку. Віку притаманні специфічні завдання освоєння певних форм культури, що вирішуються людиною, а також якісно нових типів діяльності та відповідних їм психологічних новоутворень, які виникають на певній стадії розвитку та визначають свідомість людини, її ставлення до себе й до навколишнього світу загалом. Отже, психологія розвитку прагне до розкриття закономірностей особистісного та психічного розвитку впродовж усього онтогенезу людини (від народження до старості).

Дослідження предмету психології розвитку охоплює вивчення рушіїв індивідуального розвитку людської психіки, закономірностей переходу вікових періодів, індивідуально-типологічних відмінностей у психічному розвитку дітей, підлітків, молоді й дорослих, встановлення чинників, що їх детермінують, тощо [11].

Психологія розвитку – це великий узагальнений теоретичний курс, що включає дитячу, вікову психологію, психологію юнацтва та є методологічною основою для вивчення підрозділів, що стосуються розвитку людини на певних етапах. У центрі – тема застосування *принципу розвитку*, який постулює, постійні зміни та розвиток психіки, тому найбільш адекватний спосіб її вивчення передбачає дослідження спектру закономірностей цього генезису, його стадій та видів. Недарма до одного з найбільш поширених психологічних методів належить саме генетичний. Дослідження за симптоматикою певних вікових періодів є матеріалом для формування загального ряду закономірних явищ становлення психіки. У психології проблема розвитку інтенсивно вивчали в межах генетичної психології, порівняльної психології, психогенетики, психології розвитку й акмеології.

Дослідження у галузі психології розвитку дають змогу виявити структурні зміни та новоутворення, котрі виникають у процесі онтогенезу людини та свідчать про переходи від нижчих ступенів розвитку до вищих ступенів. Психологія розвитку розкриває основні умови, які визначають процес розвитку, співвідношення у цьому процесі природних (дозрівання організму, спадковості та ін.) та суспільних чинників, за допомогою яких реалізуються можливості психічного розвитку людського індивіда. А також дослідження з проблем психології розвитку дозволяють з'ясувати роль історично вироблених суспільством цінностей (мови, суспільних норм поведінки, досягнень науки, мистецтва, техніки) у процесі формування людського індивіда як особистості.

Варто зазначити, що із поняттям «розвиток» у психології по-слуговуються такими поняттями, як «дозрівання» та «ріст». Тривалий час дослідники трактували поняття «розвиток» як процес дозрівання, позаяк поняття «дозрівання» та «ріст» запозичено з галузі біології. Якщо ріст передбачав соматичні кількісні зміни, то до процесів дозрівання більшість вчених відносили усі процеси, які спонтанно відбуваються в організмі та обумовлюються внутрішньо-запрограмованими та внутрішньокерованими імпульсами росту.

Найбільш послідовно цей підхід сформульований у теорії дозрівання А. Гезеля, в межах якої дозрівання розглядається як природній біологічний процес і пропонується, що проблеми,

які виникають на його шляху, з часом вирішуються самі собою. Водночас А. Гезель наголошував, що «приблизнення індивіда до культури ніколи не може пересилити вплив дозрівання», оскільки останньому належить провідна роль [41].

У чому ж полягає відмінність цих понять від понять «розвитку»? Зазвичай про дозрівання та ріст говорять тоді, коли увиразнюють генетичний аспект психічного розвитку. Дозрівання – це процес, перебіг якого «залежить від спадкових особливостей індивіда», – писав К. Коффка [41]. Такої думки дотримуються і сучасні психологи.

*Ріст* є процесом кількісних змін у ході вдосконалення тієї певної психічної функції. Розвиток, дозрівання та ріст є взаємопов'язаними процесами: дозрівання та ріст – зміни кількісні, які є основою для розвитку якісних змін.

*Найважливіші ознаки розвитку:*

- а) диференціація, розчленування єдиного елементу;
- б) поява нових сторін та елементів у самому розвитку;
- в) перебудова зв'язків між різними сторонами об'єкта.

Розвиток людини розглядається у перспективі життєвого шляху і розуміється як динамічна система, створена взаємодією дозрівання і наuczіння, переплетенням процесів *фізичного, психічного і соціального розвитку*.

Принциповою відмінністю «розвитку» від інших змін об'єктів (а також зміст та специфіка психічного розвитку дитини) полягає у тому, що об'єкти, змінюючись, можуть й не розвиватись. Кількісні зміни об'єкта визначають параметрами «більше-менше», які перебігають у часі й вимірюються його координатами. Однак у процесі кількісного накопичення змін можуть відбуватись й інші явища чи суттєві зміни у структурі процесу розвитку.

Розвиток особистості – це одне із найскладніших явищ у світі. Безліч змістовних та доволі цікавих наукових досліджень присвячені саме вивченню цього феномену. Розвитку притаманні характерні *якісні зміни*, поява новоутворень, нових структур, механізмів та процесів.

Загалом *розвиток* є складним інволюційно-еволюційним поступальним рухом, у процесі якого відбуваються і прогресивні, і регресивні особистісні, інтелектуальні, діяльнісні та поведінкові зміни у самій людині.

Виокремлюють такі типи розвитку:

*Преформований тип розвитку* – за якого чітко визначені, зафіксовані та закріплені стадії й кінцевий результат розвитку (прикладом є ембріональний розвиток).

*Непреформований тип розвитку* не є наперед визначеним, та є більш поширеним (розвиток Галактики, Землі, біологічна еволюція, розвиток суспільства, процеси психічного розвитку людини).

Кожна людина розвивається по-різному та досягає різних рівнів розвитку. Від народження дитини чітко не є визначеними ні стадії, а ні кінцевий результат, якого вона досягне.

Безперечно, психічний розвиток дитини є абсолютно особливим, відмінним від інших процесів, який детермінується не знизу, а зверху (зумовлюється тими формами теоретичної і практичної діяльності, які існують на певному рівні розвитку суспільства).

*Особливістю дитячого розвитку* є те, що його кінцеві форми не є даними, а заданими, тобто розвиток іде за певними зразками, які існують у тому чи іншому суспільстві. Водночас людина успадковує лише власну програму дозрівання організму та задатки власних загальних та специфічних здібностей.

Дійсний розвиток передбачає засвоєння суспільного досвіду, певних форм спілкування та культури, способів різноманітних видів діяльності в процесі соціалізації. Саме у процесі привласнення досвіду із допомогою дорослих, у процесі навчання й виховання у дитини починають розвиватися вищі форми психіки – свідомість та самосвідомість.

У процесі розвитку більшість дослідників розрізняють дві основні взаємопов'язані лінії:

- типологічну, яка обумовлена успадкованими програмами дозрівання організму;
- індивідуальну, яку визначають процеси навчання та виховання.

*Типологічна лінія розвитку* передбачає закономірні переходи дитини у своєму розвитку певних періодів, стадій та етапів (від немовляти до дорослості). Кожен із періодів дитини є найбільш сензитивним до становлення чи засвоєння певного виду діяльності, до розвитку специфічних здібностей. Перехід від одного вікової стадії до іншої полягає у якісних змінах. Кожен віковий період має



якісно своєрідну структуру своїх особливостей. А сам перехід від однієї стадії до іншої не є еволюційним процесом, а певним діалектичним переходом до нової якості [33].

*Індивідуальна лінія розвитку* передбачає становлення індивідуальності під впливом різноманітних зовнішніх та внутрішніх чинників.

У процесі навчання та виховання дитини важливо враховувати особливості її психічного розвитку, вікові (типологічні) та індивідуальні характеристики. Дослідження онтогенезу психіки передбачає адекватний підхід до розуміння як зовнішніх, так і внутрішніх умов розвитку.

Становлення дитини як особистості відбувається у процесі її активної взаємодії із соціальним середовищем. Зовнішні умови (середовище) охоплюють природні географічні умови (соціальні умови, клімат, історичну епоху, розвиток науки, філософії та культури, історії, а також, техніки та виробництва, мистецтва). Середовище (вузьке розуміння) – це найближче оточення дитини (основні інститути соціалізації, родина, друзі тощо).

*Закономірності впливу біологічних передумов на психічний розвиток:*

1. Що яскравіше виражені біологічні передумови, то потужнішим є вплив на психічний розвиток за рівних умов із іншими передумовами (виховання, умови життя тощо).

2. У процесі дитячого розвитку вплив вроджених передумов стає дедалі опосередкованими, а результати – більш варіативними.

3. Що складнішим є біологічне утворення, то менше впливає біологічна передумова.

4. Біологічні передумови, включені у психічний розвиток, не є сталими, а постійно змінюються, залишаються, розвиваються, і цей розвиток залежить від зовнішніх умов.

Внутрішні та зовнішні умови є своєрідними протилежностями, які забезпечують розвиток. Зовнішні умови є важливими та необхідними для життєдіяльності організму, однак реалізуються лише через внутрішні [37].

Основною помилкою деяких дослідників є те, що вони із процесу психічного розвитку виключають саму дитину, її власну активність. Однак дитина із народження є соціально активною

(вибірково ставиться до впливу зовнішнього середовища). З розвитком дитини її активність ускладнюється, змінюються форми, дії (дитина наслідує дії дорослих (спілкування) – засвоює предметний світ – гра – навчання – праця) [37].

Варто зазначити, що не все те, що оточує дитину, можна назвати середовищем її розвитку. Вплив на розвиток мають лише ті зовнішні умови, з якими дитина вступає в активну взаємодію. Поступово, з часом зміст середовища збагачується та розширюється територіально.

*Умови психічного розвитку* – це морфо-фізіологічні особливості мозку (внутрішні) та спілкування (зовнішні). Однак ці умови повинні бути використані у діяльності суб'єкта (власна активність дитини) [37].

Дослідниками сформульовано низку *законів* психічного розвитку:

1. Дитячому розвитку притаманна *складна організація у часі*: власний ритм, який не збігається із ритмом часу та власний темп, що змінюється протягом різних років життя (рік життя немовляти, наприклад, не відповідає року життя підлітка).

2. *Закон метаморфози* (перетворення) у дитячому розвитку: розвиток – це ланцюг якісних змін. Дитина є не просто маленьким дорослим, а істотою, з якісно відмінною психікою.

3. *Закон нерівномірності дитячого розвитку*: кожна із сторін у психіці дитини має власний оптимальний, тобто найбільш чутливий період розвитку (сензитивний). Наприклад: у період 1,5–3 роки дитини сенситивним є розвиток мови, молодший шкільний вік є сензитивним для розвитку пам'яті, підлітковий для розвитку мислення тощо. Звичайно, це не означає, що ці процеси не розвиваються у інші вікові періоди, просто у зазначений вік вони змінюються найбільш інтенсивно, якісно.

4. *Закон розвитку вищих психічних функцій*. Вищі психічні функції спершу виникають як форма співпраці з іншими та тільки після цього стають внутрішніми, індивідуальними функціями самої дитини [41].

*Ознаки вищих психічних функцій*:

- опосередкованість;
- довільність;

- усвідомленість;
- системність.

Існують такі *закономірності* психічного розвитку:

а) *інтеграція психіки* – у процесі розвитку окремі психічні стани стають певними індивідуальними рисами особистості, а психіка – цільною та постійною. Цільність та специфічність кожної особистості найбільш повно виявляється у повсякденному житті, в поведінці, у вчинках;

б) *пластичність та можливість компенсації*, тобто можлива зміна при відповідних впливах. Пластичність забезпечує й компенсацію, тобто передбачає заміну однієї функції іншими (зір – слухом; проблеми із однолітками – успіхами у музиці, спорті тощо);

в) психічний розвиток забезпечує включення індивіда у *певний вид діяльності*, тобто такий її вид, який зумовлює основні важливі зміни у психіці дитини та забезпечує умови для її розвитку на певному віковому етапі (сенсорна діяльність у новонароджених, маніпулятивна діяльність у немовлят, предметна діяльність у дітей раннього віку, гра у дошкільників – гра, навчання у молодших школярів, спілкування з однолітками, суспільно-корисна діяльність – у підлітків, навчально-професійна та навчально-пізнавальна – у старшокласників [11].

Розглядаючи умови, закони та закономірності психічного розвитку, не менш важливим є мотивація розвитку, тобто питання рушійних сил.

*Рушійні сили психічного розвитку* – це розходження між новими потребами, прагненнями особистості, що розвивається (мотиваційний компонент) та досягненням нею певного рівня оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення (операційний компонент). Потрібно зазначити, що мотиваційна сторона розвитку випереджає операційну.

Основні *рушійні сили психічного розвитку* – це:

- діалектичні суперечності – між досягнутим рівнем розвитку індивіда та способом його життя;
- перспективні життєві цілі, плани, що виникають у процесі зростання людини, спричиняють розбіжності між теперішніми очікуваннями та майбутніми;

– діалектичним є перехід від перцептивного до мислительного пізнання дитиною предметів та явищ об'єктивної дійсності, рівнем розвитку мислення та мовленням;

– суперечність між наочним образом та думкою;

– внутрішні суперечності займають чинне місце у становленні нових потреб та мотивів діяльності особистості [9].

Отже, *внутрішні суперечності, що виникають у житті людини, спонукають її до активних дій, спрямованих на їх подолання.*

*Факторами психічного розвитку людини є спадковість, середовище та її активність.*

Онтогенез організму визначається *спадковістю*, злиттям двох клітин та розвитком за певною програмою, що є заданою генотипом.

*Генотип* визначає анатомо-фізіологічну структуру організму, будову нервової системи, анатомічні та фізіологічні аномалії, стать, групу крові, особливості обміну речовин, деякі безумовно рефлекторні зв'язки. Одночасно людині притаманні величезні потенційні можливості утворення нових форм поведінки, потреб, розвитку себе як особистості, самоактуалізації [11].

*Спадковість* – властивість організму повторювати крізь покоління основні ознаки зовнішньої та внутрішньої будови, фізико-хімічних властивостей, типи індивідуального розвитку загалом.

Про вплив спадковості вказують такі чинники: тривалість дитинства, згорнутість інстинктивної діяльності немовляти, безпорадність новонародженого та немовляти, яка стає зворотнім боком великих можливостей для подальшого розвитку. Порівнюючи значення впливу спадковості та соціального фактору, вчені наголошують: «Генотип утримує в собі минуле у згорнутій формі: по-перше, інформацію про історичне минуле людини, по-друге, пов'язану з цим програму її індивідуального розвитку» [58, с. 12].

Отже, фенотипічні фактори типізують розвиток, тобто забезпечують реалізацію видової фенотипічної програми. Саме тому вид *homo sapiens* володіє здатністю до прямоходіння, володіння мовою та універсальністю рук. Водночас генотип індивідуалізує розвиток. Кожна людина – це унікальний генетичний об'єкт, який ніколи не повторюється.

Генотип є природним потенціалом людини, який виявляється насамперед у формі задатків (які не є готовими психічними власти-

востями, а лиш природними потенційними можливостями їх виникнення та розвитку). Задатки можуть реалізуватися лише в умовах людського існування та діяльності з допомогою засвоєння досвіду людства у процесі спілкування, діяльності, навчання та виховання.

*Середовище* – це оточення людиною суспільними, матеріальними і духовними умовами її існування. Для того, щоб підкреслити значення середовища як фактора розвитку психіки, зазвичай говорять: *особистістю не народжуються, а стають*.

Відтак потрібно згадати теорію конвергенції В. Штерна, згідно з якою психічний розвиток – це результат поєднання внутрішніх даних із зовнішніми умовами розвитку. Пояснюючи свою позицію, В. Штерн писав: «Духовний розвиток не є простим результатом природжених властивостей, а результат конвергенції внутрішніх даних із зовнішніми умовами розвитку. Ні про ніяку функцію, ні про ніяку властивість не можна запитувати: «Відбувається вона внутрішньо чи зовнішньо?», а потрібно питати: «Що в ньому відбувається зовнішньо? А що внутрішньо?» [45]. Так, дитина – це біологічна істота, але завдяки дії соціального середовища вона стає людиною.

Водночас внесок кожного із цих чинників у процес психічного розвитку досі не визначено. Зрозуміло лише одне, що ступінь детермінованості різних психічних утворень генотипом і середовищем є різним. Заразом проявляється стійка тенденція: що «ближче» психічна структура до рівня організму, то сильніший рівень її обумовленості генотипом. Що далі вона від нього і ближче до тих рівнів організації людини, які прийнято називати особистістю, суб'єктом діяльності, то менший вплив генотипу і сильніша дія середовища.

*Активність* – діяльний стан організму як умова його існування і поведінки. Згідно з принципом активності життєдіяльність організму – це активне подолання середовища, відповідно до принципу реактивності – врівноваженість організму із середовищем. Активність проявляється в активізації, різних рефлексів, пошукової активності, довільних актів, волі, актів вільного самовизначення.

На питання, що більшою мірою характеризує активну цілеспрямованість організму, існує така наукова думка: «організм весь

час знаходиться у взаємодії з внутрішнім і зовнішнім середовищем. Якщо його рух має однакову спрямованість з рухом середовища, то воно здійснюється гладко і безконфліктно. Але якщо запрограмований ним рух до визначеної мети вимагає подолання перешкод середовища, організм зі всією допустимою йому щедрістю відпускає на це подолання енергію ... доти, доки він переможе середовище, або загине в боротьбі з ним» [47]. Звідси стає зрозумілим, як «дефективна» генетична програма може успішно реалізовуватися в скоректованому середовищі, яке сприяє активності організму в боротьбі за виживання програми», і чому «нормальна програма» інколи не досягає успішної реалізації у несприятливому середовищі, що призводить до редукції активності. Позаяк активність може бути зрозумілою як системно утворювальний фактор взаємодії спадковості та середовища [47].

Для розуміння природи активності потрібно використовувати поняття стійкої динамічної неврівноваженості: «Життєдіяльність кожного організму є неврівноваженість його із середовищем, а активне подолання середовища, що визначається ... моделлю необхідності йому у майбутньому» [47]. Динамічна нерівновага як і в середині самої системи (людини), так і між системою та середовищем, спрямована на «подолання цього середовища», і є джерелом активності [47].

Психічні функції дитини розвиваються у процесі соціалізації. Психічна діяльність людини має опосередкований характер (досвід передається не прямо, а з допомогою певних знаків та мовлення). Виникнення та розвиток знаків та мовлення є процесом історичного розвитку психіки, а оволодіння людиною знаками та мовленням – процесом її індивідуального розвитку (онтогенез) [11].

Так, *онтогенетичний розвиток є абсолютно своєрідним процесом, який відбувається у формі засвоєння.*

Розвиток продовжується протягом усього життя, змінюючи лише напрям, характер та якість, інтенсивність. Загальні характеристики розвитку: *незворотність, нерівномірність, прогрес/регрес, збереження попереднього в новому, єдність змінення та збереження.*

*Отже, до закономірностей розвитку психічного розвитку належать:*

1. Наявність якісних, а не тільки кількісних змін, виникнення психічних та особистісних новоутворень, нових процесів, структур, психічних механізмів.

2. Різнострамованість та взаємопов'язаність напрямів, сфер розвитку (тіло, психіка, суб'єктивність, особистість, духовність).

3. Детермінованість розвитку. Позаяк людина є біосоціальною істотою, її розвиток зумовлюється багатьма чинниками, залежно від ситуації та часу розвитку кожного індивіда має власні специфічні особливості.

4. Нерівномірність та гетерохронність. Різноманітні психічні функції, властивості та утворення розвиваються нерівномірно: кожна із них має власні стадії підйому, стабілізації та спаду, тобто розвиток має коливальний характер. Критеріями нерівномірності розвитку психічної функції є темп, спрямованість та тривалість змін, які відбуваються.

*Гетерохронність розвитку* означає асинхронність (неспівпадіння у часі) фаз розвитку окремих функцій та органів. Якщо нерівномірність розвитку обумовлена нелінійною природою системи, то гетерохронність дослідники пов'язують із особливостями її структури (насамперед з неоднорідністю її елементів). Для правильного трактування гетерохронії важливо враховувати значення та роль того чи іншого структурного утворення чи функції у життєдіяльності людини.

5. Сенситивність розвитку. Сенситивний період розвитку є періодом підвищеної чутливості психічних функцій до зовнішніх дій, особливо до дій навчання та виховання. Варто зазначити, що періоди сенситивного розвитку є обмеженими у часі, тому, якщо упущений сенситивний період розвитку тої чи іншої функції, в подальшому доведеться прикласти більше зусиль та часу для її становлення.

6. Інтегрованість. Процес інтеграції відбувається і у всіх сферах особистості, і в межах однієї сфери. З віком психіка стає більш стабільною, сильнішою, що виявляється у діях, вчинках, поведінці, у інтегрованому ставленні до дійсності.

7. Пластичність розвитку забезпечує компенсацію дії однієї психічної функції іншою. Розвиток суб'єктивного світу дитини зумовлює зміни співвідношення реактивності та активності в процесі взаємодії.

8. Включення індивіда у систему діяльності та наявність суперечностей між особистістю та оточенням, між окремими складовими особистості й окремими психічними функціями.

9. Кумулятивність психічного розвитку. Результат розвитку кожної минулої стадії включається у наступну, та певним чином трансформується (накопичення змін є основою для якісних перетворень у психічному розвитку).

10. Постійний прогрес особистості – це наслідок сприятливих умов та адекватної активності дитини.

11. Саморозвиток особистості та психічний і особистісний розвиток, що зумовлений дією механізмів захисту Я, функціонуванням несвідомого, проявами акцентуації особистості.

12. Дивергентність-конвергентність розвитку. Психічний розвиток охоплює ці дві взаємопов'язані тенденції (дивергенція – підвищення різноспрямованості у процесі психічного розвитку; конвергенція – згорання чи посилення вибірковості) [42].

У психіці людини виокремлюють *природні функції* (швидкість утворення умовних рефлексів), та *соціальні* (розвиваються впродовж життя (мовлення, мислення)).

*Отже, розвиток людини є надзвичайно складним процесом, у якому змінюються одночасно, системно та нерівномірно різні сфери людського буття: свідомість, почуття, інтелект, поведінка.*

Психологи-дослідники у різні історичні періоди у пошуках рушіїв, умов та особливостей психічного розвитку дитини вивчали ті чи інші вияви людської психіки, у результаті чого було створено значну кількість напрямів та концепцій.

Так, психоаналіз наголошував передусім на вивченні почуттєвої сфери людини, когнітивна психологія – мисленнєвої діяльності, біхевіоризм – поведінки, гуманістична психологія – особистісного зростання. Однак, спільною ідеєю є те, що розвиток притаманний усьому людському життю, що, крім вродженого біологічного патерну росту та розвитку, кожен індивід має власну тенденцію до психічного розвитку. Найбільш інтенсивний розвиток людської психіки відбувається у дитинстві (порівняно з «дитинством» тварин, людське дитинство є відносно тривалим). Дитинство виникає тоді, коли дитину не можна безпосередньо включити у систему суспільного відтворення, оскільки вона ще не може



оволодіти знаряддями праці через їх складність. В результаті цього природне включення дітей у виробничу працю відкладається.

*Віковий розвиток психіки* – це психічний розвиток дитини від народження до досягнення соціальної зрілості та до глибокої старості. Розвиток характеризується не стільки засвоєнням окремих знань, скільки більш загальними змінами дитячої особистості, утворенням нового психофізіологічного рівня, формуванням нового плану відображення дійсності.

Теоретико-методологічні проблеми психології розвитку розглядаються у працях І. Беха, М. Боришевського, С. Максименка, Т. Титаренко, Н. Чепелевої та ін.

Окремі питання розвитку особистості науковці досліджують у межах проблематики лабораторій Інституту психології імені Григорія Костюка АПН України та психологічних кафедр класичних та педагогічних університетів.

Однак в Україні сьогодні ще не створено спеціальних профільних лабораторій, які б займалися системним вивченням психології розвитку особистості від народження і до похилого віку, також немає лонгітюдних досліджень, майже не публікуються щоденники розвитку дитини в сучасних соціально-економічних умовах тощо. Вирішення проблем психології розвитку потребує значних фінансів та організаційних зусиль наукового товариства.

У вітчизняній психології розвитку ще методологічно не визначено характер вищої стадії онтогенетичного розвитку – психічну зрілість. Також відсутні її чіткі наукові критерії.

*Показники психічного та особистісного розвитку.*

Розглядаючи процес психічного та особистісного розвитку, можна виокремити такі головні аспекти:

1. Розвиток свідомості особистості. Вказуємо на розвиток свідомості через сформованість вищих розумових операцій, які впливають на цілісний інтелект та когнітивний стиль.

2. Розвиток спрямованості особистості. Наголошуємо, що спрямованість особистості є змінною і може виявлятися як навчальною, пізнавальною, або залежати від соціальних контактів та прагнень до соціальної позиції.

3. Розвиток психічної структури діяльності особистості. Акцентуємо на опануванні основних аспектів діяльності, розвитку

мотивів і саморегуляції, які ведуть до індивідуального стилю діяльності.

4. Розвиток суб'єктності дитини. Підкреслюємо роль рефлексивного усвідомлення дитиною себе та своїх можливостей у розвитку суб'єктивності, яка включає самостійність, ініціативність, творчість та саморегуляцію.

5. Розвиток духовності особистості. Зауважимо, що духовність необхідно розглядати як спосіб самопобудови особистості та її зв'язок із суспільним духовним життям.

6. Довільність у поведінці та організації психічних процесів. Вказуємо на важливість сформованості системи саморегуляції, яка включає уміння ставити цілі, планувати діяльність, оцінювати та коригувати поведінку.

Ці показники допомагають адекватніше оцінювати психічний та особистісний розвиток дитини, а також діагностувати можливі порушення, які можуть бути спричинені різними факторами. Детальні параметри порушень включають рівень та характер порушень в певних сферах, час і обставини виникнення порушень, а також їх взаємодію з функціональністю та ієрархічними зв'язками у інтелектуальній сфері.

Зазначимо, що порушення можуть бути різного типу, включаючи психічний та особистісний недорозвиток, затримання психічного розвитку, пошкоджений розвиток, спотворений розвиток та дисгармонійний розвиток. Сучасна психологія розвитку вивчає різні аспекти психічного розвитку на різних етапах життя людини.

Генетичний підхід до вивчення психічного розвитку дітей був важливим ще в античній психології, де була започаткована ідея дослідження генези душі та її визначальних факторів. Перші дослідження, пов'язані із пошуками основ психіки, привели античних мудреців до ідеї про генезу душі та з'ясування її детермінант, наприклад:

1. Давньокитайський мислитель *Конфуцій* (551/552–479 до н. е.) висловив ідею вікової періодизації: «... У 15 років я відчув потребу навчатися, у 30 уже стояв твердо, у 40 не сумнівався, у 50 пізнав волю Неба, у 60 уважно стежив за істиною, у 70 міг виконувати бажання серця, не боячись молитися». Досліджував значення

природного та соціального у житті людини. Основна його праця – «Лунь-юй» («Бесіди і судження») [47].

2. Давньогрецький філософ *Геракліт Ефеський* (бл. 544–483 до н.е.) вперше запропонував ідею про розвиток душі, вчений отожнював психічний та інтелектуальний розвиток, був засновником доктрини мінливості речей, або принципу розвитку: «В одну річку не можливо увійти двічі» (лат. *panta rei* – усе тече). Основна його праця: «Про природу» [17].

3. Давньогрецький астроном, філософ, математик *Анаксагор* (500–428 до н. е.) став основоположником принципу системності при дослідженні природних явищ: «Людина є найбільш розумною із тварин тому, що має руки» [47].

4. *Протагор* (бл. 490–420 до н. е.) розробляв проблему формування у дітей моральних, соціально схвалених поведінковим норм: «Людина є мірилом усіх речей ...». Вивчаючи вплив соціально організованих чинників на становлення особистості, зауважував, що моральні вправи є основою виховання громадянина [47].

5. *Демокріт* (бл. 470 або 460 – 360 до н. е., засновник принципу детермінізму у вивченні природних явищ, висловлював думку про те, що душа є джерелом активності та енергії, а моральний розвиток – основою психічного розвитку [17].

6. *Сократ* (бл. 469–399 н. е.) обстоював положення про те, що етичний розвиток є провідним для психічного розвитку; запропонував поняття калокаґації, як сукупності чеснот; розглядав проблеми гармонійності розвитку душі та тіла та формування вміння діяти самостійно, здатність до самоаналізу. Обґрунтував принципи: безмежного пізнання («Я знаю те, що я нічого не знаю»); самопізнання («Пізнай себе самого») [47].

7. *Платон* (428 або 427–348 або 347 до н. е.), вивчав природу психічних явищ, зокрема пам'яті; розробив систему навчання на основі принципу передачі знань шляхом утворення понять; а також досліджував вплив навчання на психічний розвиток та індивідуальні особливості дітей з метою виявити їх професійну придатність. Обґрунтував необхідність починати навчання з 6 років. Основні його праці: «Апологія Сократа», «Федон», «Пір», «Держава», «Софіст» [47].

8. *Епікур* (бл. 341–270 до н. е.), досліджував роль емоцій у житті людей різного віку, а також проблеми самовиховання та становлення особистості. Основна його праця – «Про природу» [47].

Чільне місце в античній науці належала *Арістотелю* (384 або 382–322 або 321 до н. е.), який вперше в історії європейської науки запропонував власну вікову періодизацію дитячого розвитку (до 7 років, 7–14 рр., 14–21 рр.), де для кожного періоду було визначено певну виховну систему. Арістотелем було описано онтогенетичні етапи розвитку певних пізнавальних процесів, зокрема: мислення, відчуттів, пам'яті. Вважав, що душа є способом організації тіла, людина «зоон політикон», тобто суспільно-політична істота. Сформулював теорію доброчесності. Основні напрацювання: «Про душу», «Риторика», «Органон», «Етика», «Політика», «Про виникнення тварин».

У *Київській Русі* детально займались проблемою морального виховання. Зокрема, у «Повчанні князя Володимира Мономаха дітям» (1117) наведено дітям приклади того, як потрібно жити, любити батьківщину, бути хоробрим, працелюбним. Мужність та відвага, на думку Мономаха, мають поєднуватися із гуманністю, доброзичливістю, повагою до старших, привітністю до ровесників, батьки повинні любити дітей, турбуватися про їх розвиток та уникати покарань [41].

Розвиток генетичних ідей значно поживався у *середні віки*, на що вплинули суспільні вимоги до справ виховання та навчання. Рішучим поштовхом до їх започаткування стали наукові уявлення *Платона*, який вважав самосвідомість гарантом та основною одиницею свідомості людини, здатної до інтроспекції.

Проблемами розвитку людини займалися такі видатні мислителі:

1. *Августин Аврелій (Блаженний)* (354–430) обстоював думку про незалежність генезису психіки від зовнішніх впливів, а спрямуванням власної вродженої активності. Розглядав проблеми самовдосконалення, способи подолання відхилень у психічному розвитку, засуджував насилля над дітьми. Основні праці: «Спокута», «Про вчителя», «Про свободу волі» [47].

2. *Ібн Сіна, або Авіценна* (бл. 980–1037) – філософ, лікар, досліджував вплив фізіологічних процесів на розвиток психіки у різні

вікові періоди (висловив ідею зв'язку психічного та фізіологічного). Основною його працею стала «Книга знання» (1024–1037).

3. Філософ та лікар *Ібн Рушд, або Аверроес* (1126–1198) досліджував індивідуальні особливості, а також доводив залежність сприймання від властивостей нервової системи. Обстоював ідею необмежених людських можливостей у процесі пізнання. Основна праця: «Заперечення – заперечення» (бл. 1180) [47].

4. Філософ та теолог *Ф. Аквінський* (1225 або 1226–1274) ієрархічно розташував форми психічних проявів, де кожне явище має своє місце та межі. Автор праці: «Теологічна сума» (1264–1272) [47].

5. *Е. Роттердамський* (1466 або 1469–1536) – гуманіст епохи Відродження, який розробив оригінальну систему врахування вікових особливостей у навчанні: на заняттях діти з'їдали букви-тістечка (вважалося, що в такий спосіб краще засвоюється грамота). Основною його працею є: «Про раннє і гідне виховання дітей» (1529) [41].

Загалом становлення інтересу до вивчення дитячої психіки бере початок від *Х. Вівеса* (1492–1540), *Я. Коменського* (1592–1670), *Дж. Локка* (1632–1704).

Розвиток економіки XVIII ст. спричинив інтерес до дитячої проблематики, який значно посилювався завдяки працям Ж. Руссо (1712–1778), у яких було розвинуто тезу Я. Коменського про умови успішного навчання та виховання учнів. Ж. Руссо обґрунтував *теорію вільного виховання*, яке, на його думку, має йти за дитиною. Ж. Руссо вважають родоначальником дитячої психології, позаяк він вперше систематизував знання (відомі на той час) про природу дитячого розвитку. Він також проголосив лозунг «Назад до природи». Ж. Руссо виокремлював у природному розвитку 4 основні фази:

- 1) народження – 2 роки (фізичний розвиток);
- 2) від 2 до 12 років («сон розуму», який є основою майбутнього смислового розвитку);
- 3) від 12 до 15 років (формування світосприймання; засвоєння способів символіко-абстрактного мислення);
- 4) 15 років – повноліття (засвоєння правил суспільного співіснування) [47].

Вчений заперечував покарання та запропонував метод «природних наслідків». На його думку, разом із індивідуальними існують й вікові особливості. Автор праць: «Спокута» (1781–1788), «Еміль, або Про виховання».

*Й. Песталоцці (1746–1827)* першим окреслив проблему психологічного обґрунтування навчального процесу. Автор соціально-педагогічного роману «Лінгард і Гертруда» (1781–1787). Обґрунтовував ідею розвивального навчання у віковому розвитку особистості [47].

*Й. Песталоцці та Ж.-Ж. Руссо* започаткували *щоденникові спостереження* за дітьми. Однак, перші системні різновиди щоденникових записів як перший підручник із дитячої психології пов'язують із німецьким філософом *А. Тідмана* (1736–1803) та його працею «Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини» (1787). Другою спробою, став опис поведінки дитини дошкільного віку *А. Кусмаульем* (1811–1897) [47].

Популярною також у цей час була праця *В. Прейєра* (1822–1899) «Душа дитини» (1882), у якій він описує психічний та біологічний розвиток дитини від народження до 3 років, розпочав цілісний аналіз та систематичне спостереження розвитку психіки. Аналогічною у такому ж контексті стала праця «Психологія раннього дитинства» *В. Штерна* (1871–1938) [47].

*Ф. Гальтон (1822–1911)* виокремив основні напрями вивчення спадкової зумовленості психологічних особливостей та запропонував експериментальні методи дослідження природи індивідуальних відмінностей, зокрема *метод близнюків* (на основі дослідження монозиготних та дизиготних близнят). Дослідник увів термін «*евгеніка*» з метою позначення теорії спадковості, здоров'я людини та шляхів удосконалення людського роду. Досліджуючи індивідуальні особливості, вчений започаткував дактилоскопію. Автор відомих праць «Спадковий геній» (1869) та «Дослідження людських здібностей» (1883) [47].

*К. Гельвецій (1715–1771)* розробив концепцію загальної рівності людей, відмінності між якими є, на його думку, результатом різного соціального становища та виховання. Досліджував проблематику біологічного та соціального у розвитку. Основні праці: «Про розум» (1758), «Про людину, її розумові здібності та її виховання» (1773) [47].

*Д. Дідро (1713–1784)* вивчав проблему співвідношення біологічного та соціального у розвитку. Вважав, що психічний розвиток зумовлюється не лише особливостями виховання, а й задатками, а також, був прихильником загальної освіти. Автор праць: «Людина», «Листи про сліпих як повчання зрячим», «Думки про пояснення природи» [47].

*Ф. Фребель (1782–1852)* вперше розробив систему виховання дітей дошкільного віку та організації дошкільних закладів.

*Ш. Фур'є (1772–1837)* обґрунтував систему всебічного виховання й розвитку дітей раннього віку на основі включення їх у колективну працю.

*А. Біне (1857–1911)* займався проблематикою діагностики інтелекту та одним із перших ініціював експериментального дослідження мислення. Тести, розроблені ним, є основою сучасної діагностики психічного розвитку дітей. Автор відомих праць «Психологія умовиводів» (1894) та «Методика дослідження розумового розвитку» (1922) [47].

*М. Ланге (1858–1921)* вивчав розвиток дітей перших років життя. Став засновником в Одесі лабораторії експериментальної психології (1880). Він сформував *закон перцепції* (про стадійний зміст процесу сприймання). Основна його праця «Душа дитини в перші роки життя» (1892).

*К. Гроос (1861–1946)* досліджував ігрові дії у дітей та малят тварин. Гра у дітей, на його думку, звернена не до минулого, а до майбутнього, тому вважав її школою підготовки організму до навколишніх життєвих умов. Акцентував на перехідних періодах вікового розвитку [47].

*І. Сікорський (1842–1919)* один з перших розпочав експериментальні дослідження працездатності, досліджував генезис психічних явищ та вікові особливості, зокрема в юнацькому віці. Автор праці «Душа людини» [47].

*В. Зеньковський (1881–1962)* розробив основні критерії, які дозволили обґрунтовано розподілити дитинство на окремі періоди, сформулював основні завдання психології дитинства. Дослідник визначив три основні стадії розвитку – дитинство, зрілість, старість. Популяризував поняття «пубертат», «передпубертат», які були запропоновані В. Штерном. Вважав отроцтво другим народженням [47].

*Е. Мейман* (1862–1915) наголошував, що дитяча психологія повинна ґрунтуватись на дослідженнях вікових та індивідуальних особливостей, обдарованості та відсталості, а навчання та виховання – на знаннях загальних закономірностей індивідуальних відмінностей психіки конкретної дитини. Основною його працею стала: «Лекції експериментальної педагогіки (1907) [47].

*Дж. Селлі* (1843–1923) вважав, що дитина має вроджені передумови психічних процесів, які формуються протягом життя (розум, воля, почуття). Досліджував асоціації схожості. Автор відомих праць: «Нарис з психології дитинства» (1895), «Педагогічна психологія» (1894–1915) [47].

*Дж. Болдуїном* (1861–1934) обґрунтована концепція пізнавального розвитку дітей. Доводив стадійність розвитку, першою стадією вважав вроджені монотонні рефлексивні. Визначив механізми розвитку мислення – *асиміляцію* та *акомодацию*. Автор відомої праці: «Генетична логіка» (1903–1908) [47].

Подальше поширення генетичних ідей на теренах Західної Європи пов'язують з іменами *А. Валлона*, *Р. Заззо*, *М. Мід*, *К. Бюлера*, *Ж. Піаже*, *Ш. Бюлер* та ін.

Становлення ідей психології розвитку зумовили соціально-економічний розвиток суспільства та поширення у ХІХ ст. діалектичних поглядів *Г. Гегеля* (1770–1831); розвиток природознавства; френології (*Ф. Галль*, 1758–1829), експериментальних досліджень діяльності мозку та органів чуттів (*Г. Гельмгольц* 1821–1894). Відтак на початку ХХ ст. виокремилось кілька наукових позицій, які взаємно виключали одна одну [47].

*Биогенетична концепція (біологічна, біологізаторська).*

Теоретичними основами стали:

- 1) теорія еволюцій *Ж. Ламарка* (1744–1829) та *Ч. Дарвіна*;
- 2) біогенетичний закон *Е. Геккеля* (1834–1919) – *Ф. Мюлера* (1821–1897), який було сформульовано уперше в 1866 році *Е. Геккелем* (*онтогенез є скороченим повторенням філогенезу*) та стосувався ембріогенезу;
- 3) ідея спонтанності психічного розвитку (розвиток є незалежним від виховання) [11].

*Основні ідеї:*

- 1) психічний розвиток людського індивіда є спадково зумовленим відтворенням основних етапів біологічного та історичного



розвитку його предків; вирішальну роль у розвитку відіграють біологічні чинники, а надто спадковість (пасивно реалізується генний код);

2) «дозрівання» людини (організму) є першою детермінантою поведінки людини, а розвиток є комплексом кількісних змін (визрівання);

3) між дитиною та соціумом існує біологічний зв'язок;

4) соціальне середовище та виховання тільки створюють умови для тієї «картини», яку отримує дитина у спадок (вони здатні її прискорити або загальмувати);

5) втручання в природу дитини є свавіллям (теорія «вільного виховання») [41].

Основними видами біогенетичної концепції (як результату перенесення біогенетичного закону Геккеля – Мюллера на процеси онтогенезу) є:

1) *теорія рекапітуляції* (Г. Холл): дитина у своєму дозріванні аналогічно до того, як людський зародок повторює стадії розвитку органічного світу (від одноклітинної істоти до людини), відтворює етапи людської історії – дикунський, мисливський, пастуший;

2) *теорія відбору* (Е. Торбайк), яка пояснює аналогію між розвитком індивіда та родом дією схожих сил – випадкових варіацій та цілеспрямованого відбору; теорія відповідності (Е. Клападер; К. Коффка).

3) П. Блонський доводив, що паралелізм онтогенезу та філогенезу пояснює загальна логіка процесу розвитку – від примітивних, узагальнених форм до складних та диференційованих [45].

Іншими видами біологічної концепції стали:

1. Біхевіористські погляди: ототожнення розвитку із навчінням (Дж. Уотсон; Х. Хантер; К. Лешлі; Б. Скіннер) були сформульовані під впливом учіння про закономірності вищої нервової діяльності та утворення умовних рефлексів.

2. Теорія триступеневого розвитку К. Бюлера інстинкт, навчіння, інтелект пов'язувала не тільки із дозріванням мозку та ускладненням стосунків із соціальним оточенням, але й з перебігом афективних процесів, унаслідок чого виникає задоволення. Під час еволюції відбувається перехід задоволення «із кінця на початок» процесу діяльності дитини. На ступені інтелекту, коли існує

прогнозоване задоволення, відбувається перехід його «із кінця на початок», що й стає основним рушієм розвитку поведінки дитини [45].

Основним досягненням *теорії трьох ступенів розвитку* дитини є тлумачення природи психічного: вивчення динаміки інтелектуальної сфери людини.

3. Психоданаліз (*З. Фрейд*): детермінантою особистісного розвитку є психосексуальне дозрівання, засобами перетворення та переміщення в різних ерогенних зонах лібідозної (сексуальної енергії) є стадії психічного розвитку, які й є різновидом вікової періодизації. Автор праць: «Тлумачення сновидінь», «Психопатологія буденного життя», «Тотем і табу», «Я і Воно».

На поч. ХХ ст. започатковані віденська (*А. Фрейд*) та англійська наукові школи (*М. Клейн*), етнопсихологічні дослідження (*М. Мід*), епігенетична теорія (*Е. Еріксона*), теорії соціального на учіння особистості (*Н. Міллер, Дж. Доллард*).

*Основні досягнення біогенетичної концепції у тлумаченні природи психічного:*

- 1) обґрунтування ідеї розвитку;
- 2) з'ясування ролі активності дитини для саморозвитку;
- 3) прикладні аналогії життя дітей та тварин (Г.-С. Холл);
- 4) з'ясування біологічної ролі гри в житті дитини: відбувається підготовка і вправлення функцій для майбутнього (К. Грос);
- 5) започаткування теорії соціального на учіння особистості [47].

Представники біологічної концепції з самого початку категорично недооцінювали роль соціальних чинників, що пояснювалося прогресуванням у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. експериментальної біології. Найбільш уразливим місцем концепції стали фальсифіковані факти щодо розвитку людини, зокрема псевдо докази Е. Геккеля про еволюцію ембріона [58].

*Соціогенетична концепція (соціальна, соціологізаторська)* виникла в ХІХ ст. як відповідь на біологічну теорію. Родоначалником її став *Е. Дюркгейм* («Нові дослідження в соціології», 1914 р.) [47].

Теоретичні основи:

- 1) розвиток дитини є результатом впливу навколишнього середовища, який є вирішальним чинником у розвитку;

2) визначальною у розвитку є сенсорна сфера (Дж. Локк), тому навчання та виховання є пріоритетними у встановленні особистості (система виховання джентльмена);

3) розвиток дитини є асиміляцією, засвоєння нею досвіду навколишнього світу, що визначає особливості її душевної діяльності [55].

Основні ідеї:

1) дитина є «чистою дошкою» (*tabula rasa*) (Дж. Локка);

2) «соціально-навчальна теорія»: дитина розвивається у процесі засвоєння соціальних норм поведінки;

3) для дослідження людини достатньо проаналізувати структуру її соціального середовища;

4) дитина пасивно сприймає умови зовнішнього середовища [55].

Види соціальної концепції:

1. *Теорія соціального навчання:*

1) індивідуальні відмінності – це результат навчання;

2) обґрунтування процесів соціалізації особистості (*А. Бандура, Н. Міллер, Дж. Доллард*).

2. *Когнітивно-генетична теорія Ж. Піаже* є одним із напрямів у вивченні психічного розвитку особистості (Женевської школи генетичної психології). Детермінантами становлення людини, на думку дослідника, є розвиток інтелекту, пізнавальних процесів та здатності здійснювати логічні операції, а саме:

1) розумовий розвиток детермінований та має власні закономірності;

2) природа інтелекту (сенсомоторні, формальні, конкретні операції);

3) відкриття егоцентризму як своєрідності дитячої логіки, мовлення, уявлення про навколишнє середовище;

4) обґрунтування значущого впливу соціалізації;

5) психічний розвиток зумовлюється спадковістю, тому завдання навчання полягає у пристосуванні до особливостей психічного розвитку дитини [55].

Основне досягнення когнітивно-генетичної концепції в тлумаченні природи психічного: *розвиток інтелекту людини полягає у переході від егоцентризму через децентрацію до об'єктивної позиції щодо зовнішнього світу та себе* [11].

3. Нормативний підхід (*А. Гезелл, Л. Термен*) постулював, що: соціальний розвиток є різновидом біологічного та результатом пристосування дитини до зовнішнього середовища:

- 1) середовище може коригувати процес біологічного розвитку;
- 2) соціальний розвиток є різновидом біологічного [21].

А. Гезелл досліджував психіку сліпих дітей, а також склав «Атлас поведінки новонародженого» як комплекс кіно-, фотореєстрації вікових змін (3200 фотографій рухової активності та соціальної поведінки дитини від 0 до 2 років), який надалі широко використовують у клінічній практиці [47].

Дослідник винайшов «дзеркало Гезелла» – напівпрозоре скло (досліджувані не бачать тих, хто їх вивчає). Доводив, що із віком темпи розвитку людини знижуються [47].

Л. Термен провів одне з найтриваліших у психології лонгitudне дослідження (50 років), його метою було вивчення розумових здібностей. Дослідник увів поняття «коефіцієнт інтелектуальності», який, на його думку, є незмінним впродовж життя [55]. У американській психології ідеї Гезелла-Термена стали методологічною основою дитячої психології.

Спільна ознака біоенетичної та соціоенетичної концепцій – розгляд джерел та рушійних сил розвитку поза психологічними факторами, тобто людина досліджувалася як біосоціальна істота.

*Теорія конвергенції двох чинників розвитку (В. Штерн) та структурна психологія (К. Коффа)* виникли у результаті дискусій про значущість спадковості та середовища.

*Теоретичні основи теорії конвергенції:*

- 1) досягнення біоенетичної та соціоенетичної концепції;
- 2) урахування для процесу встановлення особистості змін у політичному, соціально-економічному розвитку.

*Основні ідеї:*

1) взаємодія середовища як комплекс умов для реалізації запрограмованих особливостей психіки та спадковості, яка має вирішальне значення (*В. Штерн*);

2) психічний розвиток та формування психіки людини обумовлені соціальними умовами й міжособистісними відносинами (*К. Хорні*);

3) поведінку людини визначає середовище (*Б. Скіннер*); основною є проблематика активності суб'єкта в процесі розвитку та часу.

Загалом проблема розмежування теорії психічного розвитку на основі його чинників завжди була умовною та сьогодні не є актуальною, позаяк період конфронтації в науці майже закінчився. У вивченні людини сьогодні домінує комплексний підхід, який дає змогу враховувати новітні наукові досягнення.

*Культурно-історична теорія вищих психічних функцій (пам'ять, мислення, уява, сприймання, увага)* – закони психічного розвитку:

1) розвиток є процесом якісних змін (кількісні зміни психічних функцій переходять у зміни якісні, суттєві, що призводить до стрибкоподібних новоутворень);

2) розвиток включає наявність явищ інтеріоризації та екстеріоризації;

3) нерівномірність розвитку;

4) рушійна сила розвитку – навчання (спосіб привласнення соціального досвіду (введені поняття «зона найближчого розвитку» та «зона актуального розвитку», які стали методологічною основою розробки ідей розвивального навчання радянських вчених) [53].

*Загальний висновок:* вік є феноменом вікового розвитку та визначається соціальною ситуацією розвитку та віковими новоутвореннями, що дозволяє розрізнити стабільні та кризові вікові періоди як важливі складові вікової періодизації.

Важливими у психології розвитку стали результати досліджень *Г. Костюка* (1899–1982), який вивчав основні закономірності психічного розвитку (співвідношення його внутрішніх та зовнішніх чинників), психологічний зміст суперечностей вважав рушієм психічного розвитку [25].

*Основні ідеї теорії поетапного формування розумових дій:*

1) формування спонук до засвоєння дії;

2) створення схеми, певних орієнтирів та вказівок для виконання нової ідеї, оточення, перевірка рівня їх усвідомлення;

3) формування дії в матеріалізованій формі на основі образів та схем;

4) символічне здійснення дії засобами мови;

- 5) виконання дії в зовнішньому мовленні вголос;
- 6) розгортання дії у внутрішньому плані [47].

Основним внеском *теорії поетапного формування розумових дій* у тлумачення природи психічного стало з'ясування шляхів формування складних інтелектуальних дій.

Основна ідея *теорії ігрової діяльності* полягає у визначенні своєрідності психології ігрової діяльності, структурними компонентами якої є сюжет, роль, зміст, уявна ситуація, правила, дії та операції гри, ігрові відносини. Найважливішим є не уявна ситуація, а роль, яка дозволяє дитині контролювати власну поведінку. Внеском *теорії ігрової діяльності* в тлумаченні психічної природи стало з'ясування ролі гри, вчені вважали її двигуном розвитку сформованої особистості [47].

У радянській психології тривалий час спостерігалася канонізація значення ігрової діяльності, що в 1970–1980-х роках було типовим явищем при розгляді науковими авторитетами багатьох проблем. Сумнівним, наприклад, стало твердження про головну роль гри здебільшого в дошкільному віці, про еволюцію ігрової діяльності від маніпулювання предметами до відображення сюжету і з цього до рольової гри. Так, абсолютизувалося значення гри як явища життя, що призвело до формування штучних уявлень про психічний розвиток дитини. Водночас маловивченими залишаються особливості самостійної ігрової діяльності, яка має вирішальний вплив на розвиток дітей, але лише в комплексі з іншими видами діяльності.

Значного поширення в сучасній психології набула епігенетична теорія Е. Еріксона (1902–1994). Проте, на відміну від З. Фрейда, Е. Еріксон не вважав статеві потяги вирішальними у формуванні особистості й унікав трактування перехідних періодів. Однак, водночас практично визнавав періоди стабільного розвитку. Вчений вважав, що послідовність фаз є результатом біологічного дозрівання та не залежить від особливостей суспільства [77].

Центральними поняттями концепції Е. Еріксона є *ідентичність*, в структуру якої включені:

- 1) індивідуальність – усвідомлене відчуття власної унікальності та власного всеосяжного існування;
- 2) ідентичність та цілісність: відчуття себе як системної одиниці середовища;

3) єдність та синтез – відчуття внутрішньої гармонії та єдності як єдиного організму;

4) соціальна солідарність: наявність власної єдності з ідеалами, нормами та соціальними цінностями [77].

Варто зазначити, що праці Е. Еріксона «Дитинство і суспільство», «Молодий Лютер», «Ідентичність» та інші не були відомі вітчизняним дослідникам майже до 1980-х років.

Розглянемо докладніше проблеми перспективи (основи концепції) *генетичної психології*.

Використання поняття «генезис» для розуміння генетично-експериментального методу дослідження психічних явищ дає можливість розглядати їх з погляду виникнення, народження, становлення та трансформації в процесі формування та виховання особистості.

Оперативні перетворення зовнішніх впливів у психічні явища відбуваються, на думку дослідників, за схемою: *обдарованість – здатність – механізм*. Утворення психічних механізмів діяльності людини відбувається за такою схемою: формування – зміни – рух – розвиток – творчість.

Головними поняттями генетичної психології стали: розвиток, дія, передумови, здібності, механізми, формування, зміна, рух, експериментально-генетичний метод, діяльність та творчість.

Для психології поняття «людина» є основним, що задає хід будь-якого дослідження чи теорії і водночас визначає стратегію пізнавальної діяльності.

Метою генетичної психології людини є вивчення умов, за яких у процесі перетворення змісту та форм психічних явищ, станів свідомості та способів дій вона може досягти такого рівня досконалості механізмів психічної діяльності, коли виникає здатність до відкриттів, винаходів чи створення художніх образів. Інакше кажучи, мета полягає в тому, щоб знайти закономірності в генезисі змісту, в недиференційованому людському чуттєвості, створити механізми творчості [36].

Генетичні ідеї, уявлення про виникнення та подальший процес функціонування, приведення предмета чи явища до певного стану, виду та зміни того самого предмета чи явища вже були предметом дослідження філософів античних часів, які ми вже розгля-

дали. Внаслідок тривалого вивчення особливостей процесів генезису, ще задовго до побудови його теорії, було створено *генетичний метод наукового пізнання*, який передбачає аналіз певного вихідного стану предмета чи явища та розбудову на основі цих знань наступних перетворень [36].

Генетичний метод історично виник унаслідок ствердження в науковій думці, (починаючи із ХУІІ ст.) ідей розвитку: у математиці – диференційне обчислення, в космогонії – гіпотеза Канта-Лапласа, в біології – теорія Ч. Дарвіна, в геології – теорія Лайєля тощо.

*Основною метою генетичного дослідження є виявлення зв'язків явищ, котрі вивчаються у часі, дослідження переходів від менш розвинутих до більш досконаліших форм існування та функціонування предметів і явищ.*

Поширення генетичного аналізу в науках, що досліджують процеси розвитку, призвело до того, що генетичний метод утвердився як особливий метод пізнання, а відтак виникли спеціальні галузі знань: *теорія еволюції, походження видів, генетична соціологія, генетична епістемологія, генетика поведінки тощо.*

Однак, не варто ототожнювати лише використання генетичного методу в психологічному дослідженні з генетичною психологією. *Генетичний метод, який використовується у певній галузі психології, є специфічним способом дослідження її предмета, що ґрунтується на аналізі його створення і становлення до повноцінного функціонування [36].*

Проте, коли йдеться про конкретну науку, то вона визначається наявністю відрефлексованих компонентів: предмет дослідження, пізнавальна ситуація, сукупність психічних фактів, на ґрунті яких розгортається предмет дослідження. Поняття «пізнавальна ситуація» формують такі елементи, як:

- а) пізнавальні труднощі, які зумовлюються усвідомленням суперечності між знанням та незнанням;
- б) «білі плями» у предметі дослідження;
- в) вимоги до продукту дослідження, який потрібно отримати;
- г) засоби організації та реалізації наукового дослідження.

*Предмет генетичної психології є більш складним явищем, яке охоплює:*



- а) дійсність, над якою працюватиме дослідник;
- б) завдання, які він повинен вирішити;
- в) різні наукові описи, що передбачають відображення цієї дійсності;
- г) наявні дослідницькі засоби чи ті, які треба створити;
- г) вимоги до продукту дослідження, який є результатом застосування засобів та смислу задачі;
- д) продуктом дослідження є елементи теорії предмета та технологічні рекомендації про його подальше дослідження чи практичне вдосконалення [36].

*Практична сфера розгортання предмета дослідження ґрунтується безпосередньо на методах спостереження й експерименту.*

Найновіше відкриттям людства у галузі біології на межі ХХ–ХХІ ст. – встановлення *геному людини*, в якому немає генів самоті, самоактуалізації, доброти, зла тощо – тобто складових програми під- або над свідомості. Розвиток особистості забезпечує цілеспрямована активність самого індивіда, що призводить до появи новоутворень. А сама особистість і є новоутворенням [63].

Отже, існує суперечність: з одного боку, розвиток особистості розуміють як розгортання програми (внутрішнього плану), який в певному вигляді є в людині тепер, та іншого – розвиток як набуття психічних новоутворень у активній діяльності. Ці дві позиції можуть стати діалектичним поєднанням: *розвиток особистості є набуття індивідом психічних новоутворень у власній діяльній активності. Поява цих новоутворень знаменує розгортання, ускладнення особистості загалом* [46].

Розвиток особистості часто розуміють як спрощений процес привласнення, та ототожнюють його з соціалізацією, яка адаптивним «зовнішнім» процесом пристосування людини до соціальних умов існування, зауважує дослідниця М. Папуча [46].

Привласнення є не просто засвоєнням (правил, інформації), а й процесом виникнення ідеального. Реалізуючи власну активність, яка передбачає взаємодію з соціальним середовищем, людина утворює з об'єктів (матеріальних, або ідеальних) специфічні засоби-знаки, які перетворюються на психічні структури внутрішнього світу особистості, створюючи, змінюючи і розвиваючи його.

Отож відбувається з'єднання власних сутнісних механізмів розвитку із рухом особистості в соціумі [45].

Фактично, розвиток особистості варто розглядати не як процес соціалізації, а, навпаки, індивідуалізації, позаяк у цьому процесі особистість ускладнюється та набуває власної неповторності та унікальності. Так, суперечності долаються внаслідок «привласнення» індивідом не готових результатів розвитку культури, а лише результатів разом із процесом, що їх породжує та продовжує породжувати, тобто разом із історією, яка їх створює [46].

Відбувається процес «розпредметнення», коли людина проявляючи власну активність, здійснює розкриття вселюдських зусиль та механізмів, що призвели до появи предметів культури. Це і є, власне, квазідослідженням, квазітворчістю. Однак оце «квазі», на думку М. Папучі, є лише доречним із погляду соціальної цінності результату. Однак, для самої ж особистості, внутрішньо, це є справжньою творчістю, що є особливо важливим для педагогічного процесу [46].

Сутність розвивальної освіти полягає в тому, що людина повинна засвоїти не готовий об'єкт, а у створенні особливої навчальної ситуації, у якій у суб'єкта виникає власна творча активність, спрямована на оволодіння засобами і ситуацією загалом, водночас уможлиблюється самостійне конструювання простору як зовнішнього, так й внутрішнього світу.

### ***Питання та завдання для самоконтролю***

1. Як ви розумієте поняття «розвиток»?
2. Яка основна мета генетичного дослідження?
3. Диференціюйте поняття «зростання» та розвиток.
4. Охарактеризуйте основні закономірностей психічного розвитку людини.
5. Розкрийте основні умови розвитку особистості.
6. Яка роль активної взаємодії людини зі світом в особистісному розвитку?

7. Окресліть перспективи розвитку генетичної психології.
8. Як співвідносяться ціле та окремі частини у розвитку особистості?
9. Обґрунтуйте зміст поняття «особистісний розвиток».
10. Проаналізуйте основні показники і порушення психічного та особистісного розвитку.
11. Охарактеризуйте основні ідеї генетичного підходу у вивченні психічного розвитку дітей започатковані в античній психології.
12. У чому полягає відмінність біогенетичних та соціогенетичних концепцій розвитку?
13. Які особливості розвитку генетичних ідей у середні віки?
14. Як співвідносяться процеси соціалізації та індивідуалізації у розвитку особистості?
15. У чому полягають завдання розвивальної освіти?

**Список рекомендованої літератури:** [7]; [11]; [20]; [25]; [29]; [32]; [35]; [36]; [37]; [41]; [42]; [45]; [47]; [50]; [53]; [55]; [58]; [77].

## Тема 2

### СУЧАСНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕНЬ ЛЮДСЬКОЇ ПСИХІКИ В ОНТОГЕНЕЗІ

- 1. Проблема взаємовідношення розвитку цілісної особистості й окремих психічних структур*
- 2. Дослідження розвитку психіки людини у вітчизняних та зарубіжних наукових роботах*
- 3. Українські дослідження у галузі психології розвитку*
- 4. Сучасні методи дослідження особистості, їх специфіка застосування*

Проблема взаємозв'язку між розвитком цілісної особистості та окремими психічними структурами ставиться як питання про співвідношення цілого і частин у процесі розвитку. У цьому контексті розвиток особистості визнається визначальним і прогнозуючим для розвитку окремих психічних структур та механізмів. Вирішальних і прогнозованих результатів навчання та виховання можна досягти лише при взаємодії з цілісною особистістю, а не шляхом впливу на окремі психічні функції [50].

Розвиток особистості охоплює процес організації та інтеграції внутрішнього світу людини. Це шлях самопізнання і самоусвідомлення, де психічний розвиток стає розвитком особистості тільки тоді, коли він стає об'єктом рефлексії людини щодо її власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрямки свого розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність. Це в сучасній психології розглядають як саморозвиток [49].

Проте варто зауважити, що розвиток особистості не можна зводити лише до рефлексії; дійсний особистісний розвиток відбувається лише через активну взаємодію людини з навколишнім світом.

Особистість розвивається у формі «становлення», яке є такою формою розвитку, «коли із простого кількісного дозрівання виникають все нові якості» [45]. Отже, розвиток відбувається у вигляді становлення кількісно-якісних змін структур. Так і виникає людина, яка є «продуктом історичного розвитку, згустком суспільно-історичних відносин» [45].

Варто зазначити, що явище розвитку в психології є «зоною підвищеної уваги», яке викликає зацікавленість дослідників і одночасно надалі є недостатньо дослідженим, оскільки передбачає дуже складні та багатозначні процеси. На сучасному етапі (у контексті досягнень синергетики та постнекласичної парадигми) вкрай важливо зрозуміти роль самої особистості як складної самоорганізованої системи у власному розвитку. Ця зацікавленість має не лише теоретичний характер, позаяк із проблемою саморозвитку людини там чи інакше зустрічається майже кожен практикуючий психолог.

Психічний розвиток є динамічним процесом, оскільки розпочавшись ще до народження дитини, розгортається та триває усе життя людини. У процесі психічного розвитку накопичуються кількісних та якісних перетворення психіки, які й забезпечують формування та функціонування особистості [45].

Хоча темпи та результати онтогенетичного становлення особистості є дещо різними, та самому процесу психічного розвитку індивіда притаманна низка типових особливостей (див. рис. 2.1).

*Психічний розвиток не є послідовністю окремих, неузгоджених між собою змін, а має цілісний, системний характер, відтак зміни в одній області психіки приводять до виникнення змін у інших психічних проявах.*

Визначаючи адекватність змісту та темпи психічного розвитку індивіда психологи-дослідники опираються на певні показники – ознаки, які дозволяють підтвердити формування прогресивних змін психіки. Означені показники виявляються у різних сферах психічної діяльності – мотиваційній, інтелектуальній, афективно-вольовій, комунікативній (див. рис. 2.1).

Для оцінки адекватності психічного розвитку окремої особи дослідники враховують вікові та індивідуальні особливості психічного розвитку людини. Усі індивіди проходять одні й ті ж етапи

психічного розвитку у суспільстві, але кожен робить це по-своєму. У цьому процесі існують типологічні та індивідуальні відмінності, які виявляються у функціональних особливостях нервової системи, розумових здібностях, емоціях, моральних переконаннях, потребах, інтересах, вольових рисах, індивідуальних здібностях та характерологічних особливостях дітей і молодих людей. У процесі розвитку формується індивідуальна й неповторна своєрідність особистості.

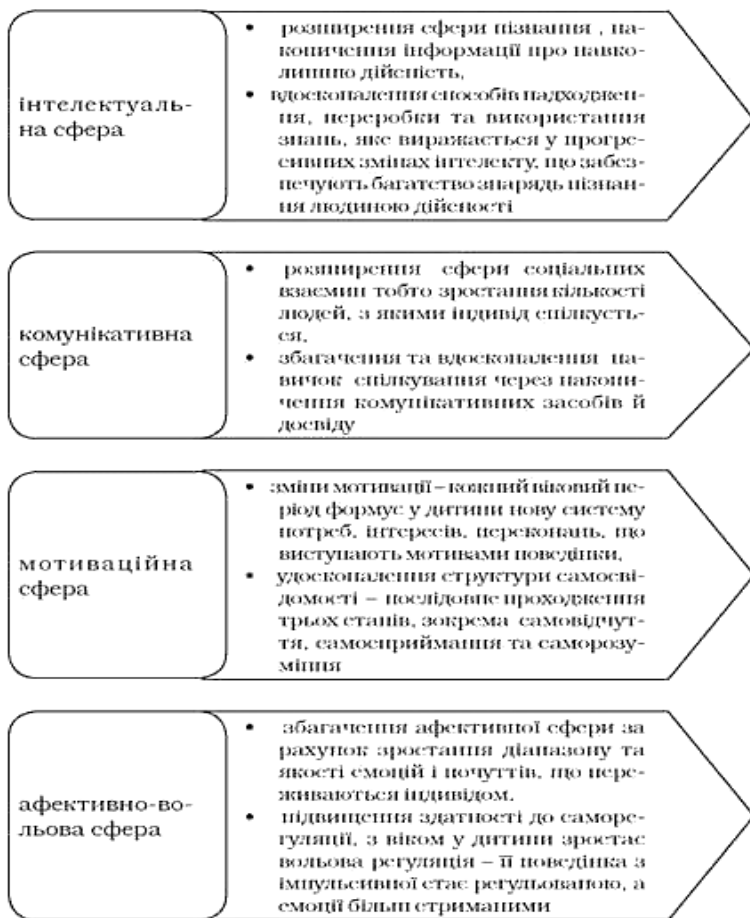


Рис. 2.1. Показники психічного розвитку людини

Віковими особливостями психічного розвитку є типові ознаки розвитку психіки у певному віковому періоді, що виступають орієнтовними для визначення темпів психічного розвитку індивіда. Індивідуальними особливостями психічного розвитку є конкретні темпи та характеристики розвитку психіки, що є специфічними для кожного окремого індивіда [47].

Індивідуальні особливості психічного розвитку можуть бути адекватними (відповідними віковим нормам) або неадекватними (не відповідати віковим нормам). Неадекватні особливості можуть включати прискорені темпи розвитку окремих аспектів психіки, відставання або повільний розвиток певних психічних функцій. У конкретної особи можуть спостерігатися всі ці види неадекватних особливостей, наприклад, випереджаючий інтелектуальний розвиток може супроводжуватися відставанням у розвитку комунікативної компетентності (рис. 2.2)

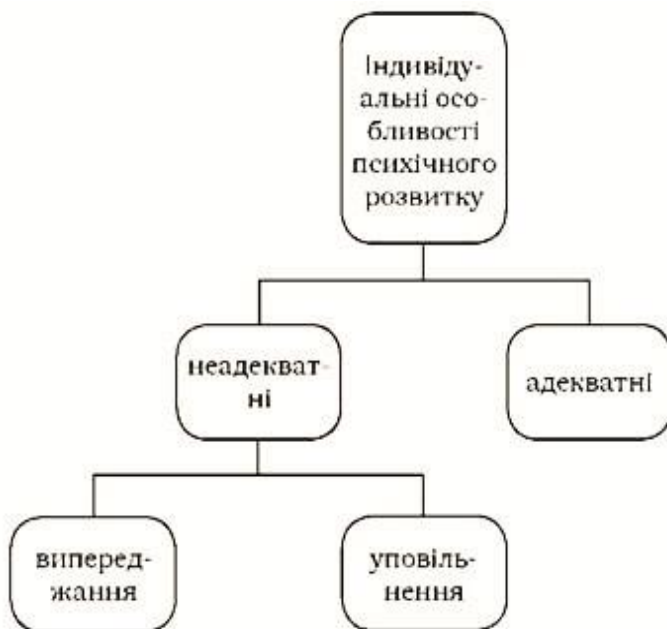


Рис. 2.2. Види індивідуальних особливостей психічного розвитку

Становлення психології розвитку особистості як експериментальної науки відбулось в перші десятиліття минулого століття. На цей процес суттєво вплинули такі вчені, як А. Лазурський, Г. Олпорт, Р. Кеттел та інші. Проте теоретичні дослідження в галузі психології особистості проводилися ще задовго до цього. Історію відповідних досліджень становлять три основні періоди: *філософсько-літературний, клінічний та експериментальний*.

Перший період, *філософсько-літературний*, охоплює час від стародавніх мислителів до поч. ХІХ століття. Протягом цього періоду філософи та письменники досліджували питання про моральну та соціальну природу людини, її вчинки та поведінку. Основні визначення особистості були доволі широкими та охоплювали усі аспекти людського існування.

Другий період, *клінічний*, включає час до поч. ХХ століття. Психіатри в цей період розпочали систематично спостерігати за особистістю пацієнтів у клінічних умовах і вивчати їх життєву історію, щоб краще зрозуміти їхню поведінку. Цей період супроводжувався спробами докладніше розглянути особистість у клінічному контексті.

*Експериментальний період* вивчення особистості розпочався, коли психологія вже розвивалася та включала досягнення в галузі пізнавальних процесів. В цей час у функціональній психології широко використовувалися експеримент і методи математичної статистики для дослідження особистості.

Експериментальні дослідження особистості започатковані Г. Айзенком і Р. Кеттелом, які розробили техніку й методіку ведення систематичних спостережень особистості, а також визначили процедуру проведення природного експерименту, що давало змогу отримати й узагальнити дані, які стосувались психології й поведінки здорової особистості.

Особливою заслугою Г. Айзенка стало розроблення ним методів та процедур математичної обробки даних спостережень, питань та аналізу документів, зібраних про особистість із різних джерел та отримання корелюючих між собою фактів, які характеризували загальні, найбільш поширені та індивідуально стійкі риси.

Г. Олпорт заклав основи «теорії рис», а Р. Кеттел, застосувавши метод Г. Айзенка, надав експериментального характеру дос-



лідженням особистості, які проводилися у межах теорії рис. Також Г. Олпортом увів *метод факторного аналізу*, виокремив, описав та визначив низку наявних факторів чи рис особистості. Дослідником закладено також основи сучасної текстології особистості, розроблено один із перших «особистісних» тестів (16-факторний тест Кеттела) [7].

К. Роджерс розглядав особистість у термінах самості «як організовану, довгочасну, суб'єктивно розуміючу сутність» [37, с. 52].

З погляду Дж. Келлі особистість – це «належний кожному індивіду унікальний спосіб усвідомлення життєвого досвіду» [45, с. 13].

А. Бандура розумів особистість як «складне утворення взаємовпливу індивіда, поведінки та ситуації» [4, с. 179]. «Як соціальний атом» уявляв собі особистість Я. Морено [47, с. 217].

З'являючись на світ як індивід, людина стає особистістю, і цей процес має історичний характер. З раннього дитинства індивід вмикається у готову історично визначену систему суспільних відносин. Подальший розвиток людини у соціумі, взаємодія з ним, формують її як особистість.

Поняття «особистість» охоплює такі властивості, які є більш чи менш стійкими та свідчать про індивідуальність людини.

*Особистість* – це людина, яка розглядається у системі певних її психологічних характеристик, які є соціально обумовленими, виявляються у суспільних зв'язках та відносинах, а також є стійкими, визначають моральні вчинки людини, що має суттєве значення для неї самої й оточуючих [48, с. 335].

Психологічне вивчення особистості містить два основних наукових завдання. Перше завдання полягає в ідентифікації індивідуальної структури особистості, яка відрізняє одну людину від іншої. Друге завдання вимагає визначення різних підструктур, які сукупно формують структуру людської особистості.

Природні та органічні аспекти і риси існують у структурі особистості як соціально обумовлені її елементи. Природні (анатомічні, фізіологічні та інші характеристики) та соціальні елементи у структурі особистості утворюють єдність і не можуть бути розглянуті як взаємно виключаючі. Отже, при визначенні ролі та внеску природного, біологічного та соціального в структурі особистості, важливо розуміти, що вони взаємопов'язані і взаємозалежні в контексті формування особистості.

Особистість стає особистістю тією мірою, в якій система її мотивації відповідає потребам суспільства. Отож поняття «особистість» завжди пов'язане з поняттям «суспільство».

У вивченні особистості, її формуванні та розвитку існують різні концепції й теорії, які розглядають різні аспекти цього процесу. Однак багато аспектів розвитку особистості залишаються невідомими і потребують подальших досліджень.

Результати українських психологічних (теоретичних та емпіричних) досліджень, засвідчують багатоаспектність підходів до проблематики розвитку особистості.

С. Максименко, досліджуючи особистість у її генетичному розгортанні та розвитку, пропонує вважати основною властивістю особистості її цілісність: «Особистість живе, розвивається, функціонує та формується тільки як цілісність» [37, с. 12].

Дослідники С. Максименко та М. Папуча наголошують на унікальності, цілісності та здатності особистості до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції [37, с. 18]. Унікальність цілісної структури особистості обумовлюється «постійним саморухом, саморозвитком особистості, в процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи все більш своєрідної і завершеної форми» [37, с. 133]. Водночас «особистість завжди залишається незавершеною, відкритою до нових змін» [37, с. 133].

А. Дусавицький зазначає: «З точки зору становлення особистості як вільної, самостійної та відповідальної індивідуальності, катастрофою є втрата історичної пам'яті, яка відбувається у третьому поколінні» [28, с. 19].

На його думку, спілкування потрібно розглядати як спосіб буття особистості та підґрунтя розвитку психічних функцій. Результати експериментальних досліджень розвитку особистості А. Дусавицького акцентують на принципово важливій ролі молодшого шкільного віку в процесі становлення, зміст зони найближчого розвитку у віці 6–10 років передбачає процес оволодіння дитиною засобами саморозвитку. Без урахування психологічних особливостей становлення особистості неможливо ефективно побудувати освітній простір розвитку особистості дитини в сучасній системі виховання [28, с. 13].

Г. Балл наголошує на розвитку внутрішньої свободи особи у комплексі з моральністю та відповідальністю [2, с. 4]. Розвиток особистості, на його думку, повинен ґрунтуватися на вільному осмисленому виборі людини.

В. Татенко, аналізуючи передумови трансформації особистості, вважає її синонімічною до поняття «розвиток». Трансцендентну трансформацію особистості вчений розглядає як глибинно-особистісний розвиток, який є чинником, що наближає людину до щастя, до екзистенційного щастя *бути* [63, с. 582].

Т. Титаренко акцентує на ролі внутрішніх чинників (індивідуальних факторах суб'єктності людини), на процесах індивідуалізації у розвитку особистості, на своєрідності, відособленості від зовнішніх впливів, які, на його думку, поступово втрачають свою першочергову значущість [66, с. 86–87]. Дослідниця зауважує: «Розвиток є результатом цілої системи змін: прогресивних та регресивних, кількісних та якісних, зворотних та незворотних, стабільних та нестійких, спрямованих та стохастичних» [66, с. 107]. Наведене твердження визначає, що зумовлює розвиток. Дослідниця наголошує, що людина, розвиваючись, стає автором власної історії, змінює довкілля, об'єктивується в продуктах матеріальної та духовної культури, створює передумови для самоактуалізації, самореалізації особистості [66, с. 94].

Концепція Т. Титаренко розглядає розвиток особистості з процесуального та результативного поглядів, поєднує глибину психологічної рефлексії та метафоричності пізнання, що є оригінальним та самобутнім підходом до проблематики розвитку особистості.

Розвитку особистості характеризується безперервністю та цілісністю, «... в особистості нічого не розвивається окремо, а розвивається лише вся особистість окремими лініями, і цей рух призводить до набуття специфічно-своєрідної форми особистості» зауважує М. Папуча [46, с. 313].

Розвиток особистості відбувається у складній взаємодії свого-внутрішнього та свого-зовнішнього та наголошує на самодетермінації розвитку особистості [46, с. 313]. Означене становить континуум розуміння розвитку особистості та задає науковий підхід, нове методологічне бачення проблеми розвитку особистості [46].

О. Штепа, аналізуючи проблематику особистісної зрілості, наголошує на потребі особистості у самоактуалізації й відчутті ідентичності як джерелі внутрішньо-особистісної трансформації [71, с. 28].

Дослідниця виокремила основні універсальні критерії *пропріуму зрілої особистості*: синергічність, самоприйняття, контактність, толерантність, відповідальність, креативність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації, наявність власної життєвої філософії [71].

Актуальними сьогодні є завдання різнобічного та комплексного вивчення феномену *психосоціального розвитку* як складної психологічної реальності у єдності онтологічних, феноменологічних, функціональних аспектів аналізу, кожен з яких необхідно розглянути в контексті процесуально-генетичних (онтологічних) і структурно-змістових вимірів. Це дає можливість визначати психосоціальні аспекти реорганізації структури психічного розвитку при переходах від одного етапу вікового розвитку до іншого.

Умовою ефективності психосоціального розвитку є включеність дитини у різнопланову діяльність, яка дозволяє забезпечити процеси соціалізації, індивідуалізації та персоніфікації особистості в період 11–21 рр.

*Структурно-функціональне моделювання психосоціального розвитку* включає застосування класифікаційного типологічного підходу до аналізу онтологічного, феноменологічного та функціонального вимірів загального, типового та індивідуального у структурі психосоціального розвитку в перехідні періоди [31].

Отож *проблематика розвитку особистості в українській психологічній науці вирішується із позицій генетичного аналізу становлення людини, її особистісних і психічних властивостей*. Евристичні та ґрунтовно-теоретичні положення свідчать про наближення до розуміння змісту проблеми особистісного розвитку.

У дослідженнях з проблем психології розвитку використовується загальнонаукова методологія, позаяк будь-яке відкриття в науці має не лише предметний, але й методологічний зміст та зумовлює критичний аналіз вже прийнятого понятійного апарату, підходів до інтерпретації матеріалу, чинників, що досліджуються.

До загальнонаукових принципів дослідження належать: *системний, історичний, термінологічний, функціональний, когнітивний (пізнавальний), моделювання та ін.*

*Принцип історизму* є одним із найважливіших принципів психології розвитку, який робить необхідним у розкритті психологічного змісту етапів онтогенезу дослідження зв'язку історії дитинства та інших етапів розвитку із історією суспільства. Відповідно до історичного принципу психології розвитку хронологічні рамки та особливості кожного вікового періоду не є статичними, а визначаються дією певних суспільно-історичних чинників, а також соціальним замовленням суспільства [31].

*Історичний підхід* уможлиблює дослідження особливостей виникнення, формування та розвитку процесів та подій у хронологічній послідовності із метою виявлення зовнішніх та внутрішніх зв'язків, закономірностей та суперечностей [38].

У межах історичного підходу дослідники також часто застосовують *порівняльно-історичний метод*, який є набором методів, що допомагають виявляти схожість та відмінності між досліджуваними явищами, визначати їхню генетичну спорідненість, загальні та специфічні риси у процесі їхнього розвитку.

У кожному з досліджень за допомогою порівняльно-історичного методу ставляться конкретні цілі, які визначають, які джерела будуть використовуватися та які способи порівнянь і аналізу об'єктів дослідження дозволять виявити відмінність та схожість між ними. Залежно від характеру схожості вирізняють *історико-генетичні й історико-типологічні порівняння*, де схожість визначається або генетичними закономірностями, притаманними об'єктам, або взаємовпливом явищ.

У соціальних науках також широко використовують цивілізаційний, формаційний та інші підходи для розуміння культурно-історичних процесів.

Теоретичне дослідження у галузі психології розвитку передбачає аналіз та уточнення термінологічного апарату, тобто термінів та понять. *Метод термінологічного аналізу і метод операціоналізації* понять допомагають вирішити це завдання.

Для визначення понять варто користуватися тлумачними та професійними словниками, вказуючи родові поняття та найважливішу відмінність, що відрізняє його від інших схожих понять.

Системний підхід включає комплексне дослідження складних об'єктів, розглядаючи їх як цілісність (систему) із взаємопов'язаними елементами. Основні ознаки системи включають цілісність, взаємопов'язаність та взаємодію всіх її частин [27].

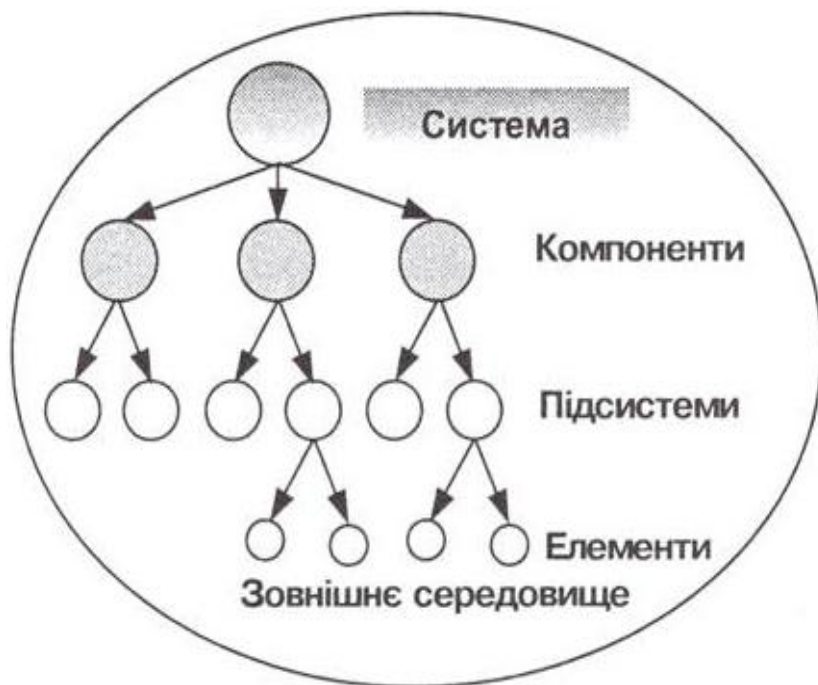


Рис. 3.1. Схематичне зображення системи

Загальними характеристиками системи є: цілісність, структурність, ієрархічність, функціональність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, цілеспрямованість, самоорганізація [27].

Відповідно до цього сформовано відповідні методологічні принципи, що забезпечують системну спрямованість наукового дослідження та практичного пізнання об'єкта: *принцип цілісності*, *принцип примату цілого над частинами*, *принцип ієрархічності*, *принцип структурності*, *принцип самоорганізації*, *принцип взаємозв'язку із зовнішнім середовищем* [27].

Системний підхід до дослідження проблем психології розвитку охоплює три основні позиції:

1. Орієнтир на системний підхід у дослідженнях психології розвитку полягає в тому, що завданням дослідження є виявлення суті явища або процесу. Дослідження має вивчати структуру, взаємозв'язки між елементами і явищами, їхню супідрядність, ієрархію, функціонування, цілісність розвитку, динаміку системи, а також сутність і особливості цих явищ, а також чинники і умови, які їх впливають.

2. У системному дослідженні аналізований об'єкт, розглядають як певну множину елементів, взаємозв'язок яких спричиняє виникнення цілісних властивостей цієї множини. Водночас акцентується на виявленні різноманітності зв'язків та відношень (у межах досліджуваного об'єкта та у його взаємодії із зовнішнім середовищем). Властивості об'єкта визначаються сумарними властивостями його окремих елементів чи підсистем, специфікою його структури та особливими системотворчими та інтегративними зв'язками.

3. Метою системного дослідження в галузі психології розвитку має бути побудова динамічної і ієрархічної системи «особистість – її буття». Психологія розглядає психічний розвиток як багатоаспектний процес, який відбувається на різних рівнях, включаючи як макро-, так і мікро-генетичні аспекти, інтеграцію і диференціацію системи та її функцій. Системний підхід дає змогу проаналізувати взаємодію цих структур і виявити основні психологічні закономірності цієї взаємодії, надаючи водночас цілісний опис процесу, враховуючи усі його елементи.

Системний підхід вимагає розглядати явища у їхньому розвитку і включає обов'язковий аналіз структури системи (психіки, особистості). Структура системи визначається сукупністю елементів системи та стійкими зв'язками між ними, які їй дозволяють забезпечити її цілісність та тотожність самій собі. Елементи системи є відносно самостійними, аналізуються основні взаємозв'язки понять «система» і «елемент», котрі вказують на те, що система має цілісність, разом кожен її елемент є як причиною, так і наслідком стану інших елементів системи.

*Системний принцип* дає можливість визначити стратегію наукового дослідження з проблем психології розвитку. В його межах

розрізняють також *структурно-функціональний, системно-діяль-нісний та системно-генетичний* підходи та ін.

*Структурно-функціональний підхід* уможливує виділення у системних об'єктах структурних елементів (компонентів та під-систем) та визначення їхньої ролі у системі. Елементи та зв'язки між ними утворюють структуру системи, при цьому кожен з елементів виконує свої специфічні функції, які «працюють» на загально-системні функції. Структура дозволяє характеризувати систему в статичі, а функції – у динаміці.

*Структуризація об'єкта* є необхідною умовою його вивчення та передбачає його виокремлення, а потім опис суттєвих складових об'єкта – елементи, компоненти, підсистеми, зв'язки, функції та властивості.

Структуризація об'єкта охоплює його розбиття на складові та встановлення взаємозв'язків між ними. Для аналізу структури використовується метод класифікації, що передбачає багатоступінчастий аналіз досліджуваної системи із метою систематизації, а також, поглиблення розуміння та набуття нових знань щодо її будови, складу, підсистем, компонентів та зовнішніх і внутрішніх зв'язків.

*Структуризація* стає інструментом для вивчення складності об'єкта чи процесу на різних рівнях, від макро- до мікрорівня. Вона дозволяє досліджувати структуру системи та розуміти, як вона функціонує. Суть системи виявляється в її структурі, але реалізується через функції, які виконує кожен її елемент або компонент. Рівень цілісності системи залежить від того, наскільки структура та функції відповідають основній меті системи.

Для розрізнення досліджуваних об'єктів використовують функціональну залежність (у математичному контексті) та функціональне призначення (у соціальному контексті). Функціональне призначення визначає, для чого об'єкт чи процес існують у системі, тоді як функція є способом його реалізації.

Структурно-функціональний підхід охоплює дослідження сутнісно-функціональної, функціонально-генетичної та функціонально-логічної структур системи. Перша з них розкриває суть елементів, підсистем, компонентів і їхні зв'язки. Друга виявляє закономірності внутрішнього розвитку і функціонування системи,



включаючи рівні від простого до складного та від низького до високого. Третя встановлює логічні відношення між функціями системи, такі як перевага, домінування, супідрядність і сполучення.

Загальнонауковим методом дослідження об'єкта є *системно-діяльнісний підхід*, який використовується в сучасних наукових розробках і включає компоненти, такі як потреба, суб'єкт, об'єкт, процеси, умови і результати. Цей підхід дозволяє комплексно вивчати різні аспекти людської діяльності.

Діяльнісний підхід враховує роль діяльності в житті людини і включає діяльність як форму активності, що дозволяє людині досягати своїх цілей і задовольняти потреби. Діяльність може бути розглянута в загальному і конкретному контексті, де вона визначається певною метою і вимагає визначеної структури для їх досягнення. Основним завданням діяльності є задоволення потреби, яка виникає за певних умов та може бути реалізована завдяки визначеній структурі діяльності, до якої належать: *предмет та засіб діяльності, процедури й умови діяльності, продукти діяльності* [44].

Ці системоутворювальні компоненти притаманні будь-якій діяльності – і фізичній, і інтелектуальній, та свідчать про її структуру.

Зміст *системно-генетичного підходу* – це розкриття умов зародження, розвитку та перетворення системи.

*Генетико-моделюючий метод* є ефективним засобом пізнання процесу розвитку особистості та ґрунтується на таких основних принципах (С. Максименко), як:

- 1) аналізу за одиницями;
- 2) єдності біологічного і соціального;
- 3) креативності;
- 4) рефлексивного релятивізму;
- 5) єдності генетичної та соціальної лінії розвитку [36].

С. Максименко зауважує, що, досліджуючи становлення людини, дослідник має справу із явищем проєктування (самопроєктування!) вищих психічних функцій в унікальному просторі соціальних ситуацій розвитку [22, с. 23]. У цьому процесі визначальним є цілісність трьох змінних: 1) генезису, що відбувається за об'єктивними законами; 2) активності особистості; 3) системи соціально-педагогічних умов розвитку особистості.

Актом розвитку в системно-генетичному підході є створення засобу [36]. Загалом аналіз особистісного розвитку в ракурсі генетичної психології є адекватним щодо предмету та методу психологічного дослідження цього феномену та відповідає одному з провідних принципів психології – принципу розвитку.

Сьогодні науковці щоразу частіше послуговуються відносно новим методом пізнання – *синергетичним підходом*, застосування якого полягає у дослідженні процесів самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур.

Предметом синергетики виступають механізми спонтанного формування та збереження складних систем, зокрема тих, котрі перебувають у стані стійкої нерівноваги із зовнішнім середовищем. У сферу дослідження потрапляють нелінійні ефекти еволюції систем, кризи та біфукації, які є нестійкими фазами існування, що передбачають множинність сценаріїв подальшого розвитку.

З позицій синергетики неможливе застосування традиційних детерміністських методів дослідження розвитку складно-організованих систем. Нестійкість системи є свого роду перешкодою, яка потребує обов'язкового подолання. Жорстким причинно-наслідковим зв'язкам поступального розвитку притаманний лінійний характер [31].

Синергетичний підхід ґрунтується на дослідженні нелінійних систем. Ідея нелінійності постулює багатоваріантність, альтернативність шляхів еволюції та її незворотність [31].

*Синергетичний підхід* демонструє, чому та як хаос розглядається як чинник творення, конструктивний механізм еволюції, як із хаосу власними силами може розвинутиися нова організація. Згідно з синергетичним підходом, що меншою є сума впливів на більший об'єкт або процес у момент біфукації складно-організованої системи, то більшим є кінцевий синергетичний ефект [31].

Комплекс синергетичних категорій щодо моделі самоорганізації допомагає по-новому осмислити традиційні проблеми психології розвитку, водночас розкриваючи маловідомі причинні залежностей. Синергетика як теорія самоорганізації сьогодні стала основним поняттям у розумінні не лише механізмів нестабільності, але й механізмів стійкості складних систем [48].

*Інформаційний підхід* – порівняно новий загальнонауковий метод, суть його полягає в тому, що при дослідженні будь-якого

об'єкта, процесу чи явища в природі чи суспільстві передусім, виявляються найбільш характерні для нього інформаційні аспекти. Його основою є принцип інформаційності, який розглядає інформацію як універсальну, фундаментальну категорію та зосереджується на інформаційному просторі, в якому функціонують та взаємодіють інформаційні системи різного рівня [47].

Інформаційний підхід поєднується із системним, що уможливорює розширення уявлення про сучасний світ як складну глобальну багаторівневу інформаційну систему, складовими якої є взаємопов'язані системи нижчого рівня: «природа», «людина» і «суспільство», водночас система «людина» є центральною у інформаційній моделі сучасного світу[31].

Предмет дослідження із погляду інформаційного підходу вивчається у контексті інформації та її виявів. Передбачає використання пізнавальних можливостей інформаційної теорії, методів, засобів, організаційних форм і технологій, розроблених інформатикою, з метою визначення специфічних особливостей предмета дослідження. У руслі інформаційного підходу всі досліджувані об'єкти, процеси та явища є по суті інформаційними, позаяк пов'язані зі створенням, обміном, накопиченням чи використанням інформації з метою здійснення соціальної комунікації, як важливого фактора особистісного розвитку [47].

*Особистісний підхід* дослідження конкретної особистості в певному соціальному контексті. Кожне психічне явище повинно аналізуватися з урахуванням всієї системи психічних характеристик індивіда, як от його потреби, знання, цілі, продуктивна діяльність, поведінка, емоції, здібності до спілкування, риси характеру, самосвідомість, досвід, інтелект і психофізіологія. Це враховується залежно від конкретного вікового етапу розвитку особистості. Означений підхід розглядає розвиток особистості як єдине ціле, беручи до уваги індивідуальні особливості самосвідомості, мотиваційної сфери, стилю мислення та емоційного розвитку. Цей підхід охоплює всі основні принципи психології та спрямовує дослідника на аналіз особистості в контексті її взаємодії з оточуючими і діяльністю, зокрема на вплив соціального середовища та внутрішньої активності.

*Принцип саморозвитку* визнає перевагу майбутнього особистості (її цілей, мрій, особистих цінностей, ідеалів тощо) над мину-

лим (досвідом, звичками та ін.). Розуміння людини передбачає розуміння не лише минулого (чому це сталося?), але і її майбутнього (для чого це важливо?), яке також приховане у надсвідомому. Мотиви поведінки людини визначаються не лише минулим, але і її майбутніми прагненнями.

Ідея саморозвитку та принцип ієрархічності виражені у відмові від глибинної психології, яку запропонував З. Фройд. Екзистенційний аналіз увиразнює значення майбутнього для особистості, її пошуку конструктивних рішень, вищих переживань, правильної поведінки, мудрості та творчого самовираження. Принцип суб'єктності передбачає, що особистість може вступати в особисті стосунки з самою собою і звертатися до свого внутрішнього «Я». Суб'єктність характеризується самосвідомістю, рефлексією, самостійністю, самодіяльністю, самонаучаністю та відкритістю до саморозвитку. Суб'єкт може бути визначений через його унікальний внесок у спільну діяльність, зважаючи на участь особи у проектуванні, створенні і розвитку цієї діяльності.

*Суб'єкт* – це людина на найвищому рівні активності, цілісності й автономності, і цей рівень завжди індивідуалізований для кожної конкретної особистості або групи осіб, враховуючи їх мотивацію, здібності, інтелект і волю в реальних історичних умовах. Суб'єкти не обов'язково є героями або видатними особами. Будь-яка особистість стає суб'єктом, визначаючи себе в контексті інших, відокремлюючись від оточення та ставлячи себе як об'єкт дії, пізнання і сприйняття. У процесі діяльності та спілкування дійсність виступає для суб'єкта не тільки як система подразників і сигнальних подразників, але також як об'єкт, а інші люди є для неї суб'єктами. Цілісність суб'єкта є основою для системності всіх його психічних якостей, хоча вони можуть бути суперечливими і важко поєднуватися. Цілісність суб'єкта включає єдність інтегральності його діяльності та розвитку. Принцип суб'єктності підкреслює пріоритет внутрішнього життя особистості над зовнішнім. Розуміння людини означає розуміння її глибинних сил, які впливають на її душевне життя і дії, і які приховані в надсвідомому і несвідомому рівнях свідомості (З. Фройд, А. Адлер, К. Юнг, В. Франкл).

Умови життя особистості зумовлюють специфіку її розвитку, однак не його зміст чи загальні тенденції [52]. Спонтанність

психічного життя викликають внутрішні причини, а зовнішні умови лише підтримують чи не підтримують активне начало в особистості. Однак існують моменти, коли вони можуть набувати особливо значущого значення. *Мистецтво використати принцип суб'єктності у дослідженнях з проблематики психології розвитку* – це уміння ставитися до глибинних сил як сутнісних сил розвитку особистості [52].

Сьогодні щораз більш актуальним стає використання культурологічного підходу, який набуває статусу універсальної наукової методології. Завдяки широкому спектру понять «культура» та можливостям культурології як науки, що вивчає культуру як цілісну систему, дослідники можуть досліджувати безліч явищ і об'єктів, які стають культурними феноменами [20].

Вкрай важливим є дослідницько-пізнавальний потенціал культури для вивчення розвитку особистості та суспільства. Культурологічний підхід об'єднує знання, накопичені в галузях, що досліджують культуру, таких як філософія культури, теорія культури, мистецтвознавство, психологія культури, соціологія культури, історія культури тощо, та спрямований на аналіз предмету як культурного явища [20].

У межах культурологічного підходу культуру розглядають як систему, що існує і функціонує завдяки взаємодії різних аспектів, таких як об'єктивні (усі культурні артефакти) і суб'єктивні (ідеї та уявлення пов'язані з культурою); раціональні і емоційно-чуттєві складові; механізми культурної інновації, що дозволяють культурі проникати в різні сфери людської діяльності, а також процеси створення, поширення і прийняття культурних цінностей та інших аспектів.

Вивчення культури в рамках культурологічного підходу пов'язане з об'єктивним розрізненням на матеріальні і духовні аспекти, а також з глибоким впливом культури на особистість і суспільство. Особистість не лише розвивається завдяки розумінню культури, але також додає до неї нові складові. Отже, освоєння культурних цінностей сприяє розвитку особистості та формуванню її як творчої індивідуальності.

Сучасний етап розвитку культурологічного підходу актуалізував вдосконалення соціокультурного підходу – теорію та методо-

логію соціокультурної репродукції, яка акцентує на взаємодії культури і суспільства. Вона ґрунтується на досягненнях різних галузей, таких як культурологія, етнографія, соціологія, педагогіка, історична і психологічна антропологія, теорія соціальних комунікацій і інші. Соціокультурний підхід підкреслює стратегічні соціальні цілі в історичному розвитку суспільства з урахуванням його національної культурної специфіки і системних характеристик культурних цінностей, включаючи як традиційні, так і нові, для забезпечення соціальної адекватності і культурної компетентності нових членів суспільства. Використання соціокультурного підходу передбачає аналіз соціокультурного оточення та механізмів взаємозв'язку між «соціальною» та «культурною» системами.

*Аксіологічний (ціннісний) підхід* ґрунтується на понятті цінностей і дає змогу розглядати ознаки та властивості об'єктів, явищ, процесів, які можуть задовольняти потреби окремих особистостей і суспільства, а також ідеї та спонукальні чинники у вигляді норм і ідеалів. Цінності визначають конкретні значення і способи поведінки, включаючи загальнолюдські цінності (життя, здоров'я, любов, освіта, праця, творчість, краса і тощо), а також специфічні цінності для кожної культури, суспільства, професії, держави або особистості. Аксіологічний аналіз допомагає розуміти, як ці цінності впливають на розвиток і поведінку особистості.

*Пізнавальний (когнітивний) принцип* пов'язаний із загальнофілософською теорією пізнання та є методологічною основою для багатьох інших наук. Він є вкрай важливим у вивченні динаміки науки та її відношення до суспільства і в обґрунтуванні ролі знань у поведінці індивіда. Важливо враховувати, що аналіз формування знань передбачає вивчення практичної і теоретичної діяльності людини у контексті її соціального оточення. Ця досліджувана проблема концентрується на людині як частині суспільства, представниці певної етнічної групи, психологічному суб'єкті, мовній особі й учасниці комунікації.

Отже, розуміння методологічних принципів філософського і загальнонаукового рівня і їх ефективне використання допомагають уникнути значних помилок у дослідженні. Методологічні принципи наукового пізнання практики є основою, на якій формується змістовний аналіз об'єкта і предмета психології розвитку.

*Конкретно-наукова (чи частково наукова) методологія* – це сукупність ідей чи конкретних методів у певній галузі науки, які слугують основою для вирішення конкретних наукових завдань. Ці ідеї і методи використовуються науковцями для вирішення конкретних дослідницьких питань. Рівень конкретно-наукової методології у психології розвитку вимагає звернень до загальноновизнаних концепцій вчених у цій галузі, а також до досягнень дослідників, визнаних у цій області.

Пошуки методологічних основ дослідження проблематики психології розвитку здійснюються за такими напрямками:

- вивчення наукових праць відомих учених, які використовували загальнонаукові методи для дослідження питань психічного та особистісного розвитку;

- аналіз наукових праць провідних вчених, які досліджували питання психології розвитку разом із загальними проблемами своєї галузі;

- узагальнення ідей вчених, які безпосередньо вивчали досліджувану проблему у галузі психології розвитку;

- проведення досліджень специфічних підходів для вирішення питань психології розвитку працівниками-практиками, які не тільки розробили свої ідеї, але й впровадили їх на практиці;

- аналіз концепцій психічного та особистісного розвитку в науковій та практичній діяльності українських та зарубіжних вчених та практиків.

Отже, наукове дослідження вимагає визначення передбачуваної провідної наукової ідеї та суті об'єкта чи предмета дослідження, а також врахування концепцій, що використовуються у цій праці.

*Концепція* – це система поглядів, що описує певний об'єкт або явище та сприяє його розумінню та вивченню. Концепція визначає головну ідею наукового дослідження і є важливою для його розробки.

*Методи дослідження* – це способи та прийоми, використовувані для вивчення явищ природи та суспільства.

*Методика дослідження* – це система правил для використання цих методів та прийомів в конкретному дослідженні. Методи та методика дослідження визначаються методологічними принципами та концепцією дослідження.

У наукових дослідженнях у галузі психології розвитку часто застосовують метод критичного аналізу наукової та методичної літератури, а також практичного досвіду. Вибір методів дослідження зазвичай залежить від мети і характеру конкретного дослідження. У дослідницькій діяльності також часто використовуються такі методи, як *спостереження, бесіда, анкетування, моделювання, рейтинг, контент-аналіз, експеримент* та інші.

У науковому дослідженні може бути кілька методик які постійно вдосконалюються у процесі наукової роботи. Наприклад, методика експериментальних досліджень, як лабораторних, так і природних, є найскладнішою.

Класифікація методів дослідження не завжди є однозначною. Однак можна виокремити основні типи методів за їх метою і способом реалізації. Первинні методи застосовуються для збору інформації, вивчення джерел, спостереження та опитування, у той час як вторинні методи більше слугують для обробки та аналізу отриманих даних. Також існують верифікаційні методи для перевірки здобутих результатів.

За способом реалізації методи можна поділити на *логіко-аналітичні, візуальні й експериментально-ігрові*. Логіко-аналітичні методи використовують дедукцію та індукцію, в той час як візуальні методи включають графіки, схеми і діаграми для отримання уявлення про досліджуваній об'єкт. Експериментально-ігрові методи найчастіше використовуються для прогнозування результатів.

У прикладних дослідженнях з психології розвитку можуть застосовуватися *математичні методи* для обробки статистичних даних і моделювання. Однак важливо враховувати відмінності між гуманітарними, природничими і математичними науками під час застосування математичних методів.

Методи також можна розділити на етапні й універсальні залежно від їх функціональних можливостей. Етапні методи пов'язані з конкретними етапами дослідження, тоді як універсальні можуть використовуватися на всіх етапах.

Важливо зауважити, що розподіл методів на теоретичні та емпіричні є умовним, оскільки методи можуть переходити між цими категоріями з розвитком науки.

Для дослідження внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків об'єкта дослідження велике значення має застосування *моделювання*.



За допомогою цього методу можна вивчати процеси і явища, які неможливо вивчити безпосередньо. Моделювання є ефективним інструментом для виявлення основних характеристик явищ і процесів за допомогою різних типів моделей, таких як концептуальні, вербальні, математичні, графічні, фізичні тощо.

Під моделлю розуміється уявна або матеріальна система, яка може відтворити об'єкт дослідження і, так дати нові знання про цей об'єкт.

Структура методу моделювання:

- а) постановка завдання;
- б) визначення аналога;
- в) створення або вибір моделі;
- г) розробка конструкту;
- г) дослідження моделі;
- д) переведення знань з моделі на оригінал [7].

Доволі поширеними сьогодні є у наукових дослідженнях *кількісно-якісні методи*, які застосовуються у різноманітних галузях науки. Ці методи включають наукометрію, бібліометрію та інформетрію.

*Наукометрія* є системою дослідження наукових знань за допомогою кількісних методів. Основна ідея полягає в тому, щоб виміряти тільки ті об'єктивні кількісні закономірності, які дійсно впливають на рівень розвитку науки.

*Бібліометрія* – це метод кількісного аналізу друкованих документів, таких як матеріальні об'єкти або бібліографічні одиниці, а також їх еквівалентів. Цей метод дає змогу вивчати динаміку окремих наукових об'єктів, таких як публікації авторів, їх поширення за країнами, рубрики наукових журналів та рівень цитування.

*Інформетрія* вивчає математичні та статистичні методи і моделі, які використовуються для кількісного аналізу наукової інформації, а також закономірностей у процесах наукової комунікації, зокрема й виявлення цих закономірностей. Однією з особливостей інформетрії є те, що її головна мета – це здобуття наукового знання безпосередньо з інформації.

Останнім часом в психології також почали використовувати кібернетичний метод як спосіб вивчення предметів дослідження з погляду можливості керування ними.

*Кібернетичний метод* також дозволяє формувати наукові гіпотези та виконувати психологічне спостереження за великою кількістю респондентів та груп осіб.

### ***Питання та завдання для самоконтролю***

1. Проаналізуйте вікові та індивідуальні особливості психічного розвитку людини.
2. Поясніть, як розвиток особистості пов'язаний із рефлексією.
3. Які ви знаєте класифікації методів дослідження психології розвитку?
4. За якими напрямками здійснюються пошуки методологічних основ досліджень у сфері психології розвитку?
5. Що таке конкретно наукова (або частково наукова) методологія?
6. Чим диктується вибір конкретних методів дослідження психології розвитку?
7. Які вчені започаткували експериментальні дослідження у галузі психології розвитку ?
8. Проаналізуйте техніки й методи ведення систематичних наукових спостережень особистості.
9. Визначте та опишіть специфіку використання синергетичного підходу у дослідженнях психології розвитку.
10. Проаналізуйте основні принципи генетико-моделюючого методу як засобу пізнання процесу розвитку особистості.

**Список рекомендованої літератури:** [2]; [7]; [12]; [20]; [22]; [27]; [28]; [31]; [36]; [38]; [44]; [46]; [48]; [52]; [55]; [63]; [66]; [71].

## Тема 3

### ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

- 1. Специфіка організації та проведення емпіричного дослідження з проблем психології розвитку*
- 2. Методична основа психологічного дослідження з проблем психології розвитку*
- 3. Проблематика психології розвитку в системі загального психологічного знання*
- 4. Особливості проведення емпіричного дослідження з різними віковими категоріями*

Специфіка психологічного пізнання полягає в тому, що дослідник не завжди має можливість спостерігати те, що він вивчає, мати безпосередній контакт з об'єктом дослідження, який є під час вивчення природних об'єктів. Так само психологічне пізнання характеризується тим, що явище, подія може не тільки не збігатися з сутністю, а й спотворювати її. Однак у цьому разі результатом пізнавальної діяльності психолога-дослідника є визначення об'єктивної істини. Здобуття наукових знань щодо психічного розвитку значною мірою залежить від пошуку дослідником об'єкта пізнання, який визначається системою методологічних принципів.

Ефективність наукового дослідження проблем психології розвитку залежить від його методологічного забезпечення, тому кожен дослідник повинен чітко знати методологічні можливості психології, вміти вибирати або розробляти конкретні методи для задоволення обраних цілей і завдань. Відтак необхідно мати чітке уявлення про систему методів розуміння психологічних явищ у їх розвитку [35].

Чіткість методологічної позиції психолога-дослідника не дозволить йому ні надмірно захоплюватися самим збором емпіричного матеріалу, ні піддаватися збору теоретичних схем у володінні фактами, підносячи їх на шкоду теоретичним узагальненням, відволікшись на побічні явища, збитись із основної лінії пошуку істини. Так само вона не дозволить обмежитися лише розробкою абстрактних теоретичних питань, а орієнтує вникати в психологічну реальність, вивчати психологічну проблему в її суті, керуючись водночас надійними науковими критеріями оцінок одержаних фактів [31].

Кожна наука має свій предмет та методи дослідження. До досліджень у галузі психології розвитку висувають визначені вимоги:

- по-перше, досліджуване явище варто вивчати у своєму розвитку, у взаємозв'язку із навколишнім оточенням та іншими системами;

- по-друге, наукове дослідження має бути об'єктивним, тобто дослідник повинен прагнути до того, щоб його суб'єктивні оцінки та ідеї не могли вплинути на процес інтерпретації одержаних даних та процес формулювання висновків [31].

Використання методів дає можливість досліджувати закономірності будь-якої науки, а рівень розробки цих методів визначають розвиток та ступінь ефективності результатів.

Психологічне дослідження будь-якого явища, яке має психологічний зміст, має бути завершеним циклом, що й зумовлює цілісне пізнання його предмета.

*Загальна методика психологічного дослідження* – це послідовна реалізація дослідником пізнавальних та перетворюючих дій щодо предмета, який на початку дослідження може мати недостатньо структурований вигляд [36].

Отже, на першому етапі дослідження дослідник вибирає предмет дослідження та здійснює первинний аналіз його суті, взаємодіє із об'єктивною реальністю. Основними пізнавальними діями дослідника на цьому етапі є:

- узагальнення об'єктивного досвіду науки в пізнанні характеристик та особливостей реальності, які становлять предмет дослідження;

- визначення суті предмета дослідження та його основних ознак;

– становлення мети дослідження та вибір типу дослідницьких дій: теоретичних, емпіричних, прикладних, синтезованих та інших, які відповідають завданням дослідження.

Завершення цього етапу визначається взаємозв'язком між: а) суттю предмета, визначеною у робочому визначенні; б) обсягом пізнавальних дій, спрямованих на предмет дослідження. Це допомагає уникнути неефективних та неадекватних дослідницьких дій під час вивчення проблем психології розвитку.

Другий етап полягає в теоретизації предмета, що охоплює взаємодію дослідника з предметом дослідження в контексті його взаємодії зі світом. Предмет дослідження розглядається як самостійне, цілісне і багатоаспектне явище, що перебуває у постійних зв'язках з іншими явищами, впливає на них та піддається їхньому впливу.

Суть явища залишається незмінною незалежно від умов та рівнів його існування у просторі та часі. На цьому етапі пізнавальні дії дослідника визначаються вибором методологічних підходів і методів теоретичного дослідження, таких як діалектичний, феноменологічний, онтологічний, метафізичний тощо, залежно від відповідності предмета теоретизації.

Під час проведення психологічного дослідження, спосіб пізнання, який має філософський характер, приймає психологічні атрибути і виявляється як метод теоретичного аналізу психологічних явищ [43]. Методологією психологічного дослідження можуть виступати такі аспекти, як феноменологія людського існування, онтологічна орієнтація щодо природи людини, або діалектика життя людини тощо. Вибір конкретного методу теоретизації залежить від того, як дослідник визначає суть предмета дослідження і які методи та засоби він планує використовувати [43]. Одним із основних аспектів на цьому етапі є вибір методів теоретичного дослідження, які надають повний набір теоретичних інструментів для аналізу властивостей предмета («моделювання», «змістова реконструкція», «типологічний метод» і інші). Вибір конкретного методу пов'язаний з методологічними засадами дослідження та визначає його унікальність [43].

Теоретизація предмета дослідження не тільки розкриває його суть, але також допомагає створити стратегію для подальших

кроків дослідження, включаючи емпіричні дослідження та аналіз отриманих результатів [46]. Пізнавальний процес охоплює дії дослідника, спрямовані на розкриття суті предмета дослідження. Теоретичне дослідження повинно супроводжуватися практичним експериментом та аналізом його результатів [52].

Отже, теоретичний аналіз предмета дослідження відкриває можливість передбачити зміст подальших досліджень, визначити стратегію дослідження, та визначити методи для досягнення обраних цілей [52]. Другий етап психологічного дослідження полягає у теоретичному аналізі предмета та створенні теоретичної моделі дослідження загалом.

Третій етап – це фаза *емпіричного дослідження* предмета. На цьому етапі вчений вступає в контакт з предметом, чітко теоретичне сприйняття вже закріплене, і спрямовує свої пізнавальні зусилля на вивчення психологічних аспектів цього предмету. Основною метою є встановлення емпіричних критеріїв для визначення виділених характеристик [52].

Основними завданнями психолога-дослідника на етапі емпіричного дослідження є:

1. Розчленування психологічних характеристик, ознак і емпіричних критеріїв, які разом формують суть досліджуваного явища.

2. Вибір або розробка відповідних методів та прийомів для здійснення емпіричних досліджень, таких як спостереження, експеримент, тестові методи, проєктивні методи, біографічний аналіз, інтерв'ю тощо, а також вибір процедури, найбільш відповідної сутності предмета дослідження.

3. Проведення самого дослідження, включаючи організацію ситуацій дослідження, процедурні аспекти та умови, що сприяють ефективному проходженню всіх етапів дослідження і найкращому реєструванню даних про його хід та результати [31].

Отже, побудова емпіричної моделі дослідження, його організація та проведення є головними аспектами дослідницьких дій на третьому етапі.

Четвертий етап – це *аналіз, інтерпретація та пояснення змістових і формально-логічних даних*, отриманих дослідником під час теоретичного та емпіричного вивчення предмета дослідження.

Це важливий етап, на якому визначається вплив попередніх пізнавальних дій і дослідження загалом [31].

Емпіричне дослідження предмета (попередній етап) відкриває перед дослідником світ реальних проявів явища, яке вивчається. Можливість безпосередньої взаємодії з сутністю цього явища є основним аспектом психологічного дослідження і всі попередні підготовчі дії виконуються для підготовки до цієї безпосередньої взаємодії. Однак для досягнення максимальної ефективності взаємодії дослідника з предметом дослідження, важливо мати набір методів для аналізу, інтерпретації та пояснення емпіричних даних, які співвідносяться з сутністю досліджуваного явища [31].

У процесі «зворотної діалектики» будуть повторно використовуватися методи теоретизації та емпіричного дослідження, які були вибрані і застосовані на попередніх етапах. Однак реконструкція сутності предмета відбуватиметься у такій послідовності:

1. Емпіричний критерій.
2. Психологічна ознака.
3. Психологічна характеристика.
4. Психологічна властивість.
5. Психологічна сутність [35].

Якщо на попередніх етапах застосовувався типологічний метод, то він переходить до своєї завершальної фази, а типи та основи типізації підтверджуються практично. Раніше побудована теоретична модель стає основою для аналізу закономірностей переходів між критеріями, ознаками, характеристиками, властивостями та сутністю досліджуваного явища. Додатково використовуються спеціальні психологічні методи для аналізу та інтерпретації емпіричних даних, такі як:

- контент-аналіз для узагальнення змістової інформації;
- матричні моделі для узагальнення інформації змішаного типу (зміст та кількісні дані).

Математичні методи, як-от кореляційний, факторний, регресійний аналіз інших видів аналізу, також часто використовуються для підтвердження наявності закономірних зв'язків між явищами.

Вибір методів тлумачення залежить від методологічної основи та методів теоретизації, використаних на попередніх етапах. Наприклад, при використанні онтологічно-орієнтованих методів

вибираються відповідні за змістом методи тлумачення, такі як «онтологічне моделювання», «герменевтичне коло» і «трансцендування сутності». Феноменологія існування людини вимагає відтворення феноменологічних закономірностей у моделях сутності психологічних явищ.

Узагальнюючи, на кожному етапі дослідження створюється аналітична модель, яка відображає сутність досліджуваного явища. Для цього психолог-дослідник використовує різні методи, і на завершальному етапі він представляє результати та висновки свого дослідження у вигляді графіків, діаграм, схем, ілюстрацій тощо.

Психолог-дослідник також має оцінити проведене дослідження за такими його змістовними характеристиками: цілісність; завершеність; самостійність; самодостатність; перспективність [23]. Завершення пізнавального циклу дій з предметом дослідження уможливорює змогу планування та організації трансформуючих впливів на психологічні явища, представлених досліджуваним предметом. Так починається цикл трансформуючих дій психолога-дослідника, основним змістом яких є здійснення формуючих, змінюючих, розвиваючих та інших впливів на сутність явищ, у взаємодію із якими психолог планує вступити [23]. Вагома різниця в цих впливах може полягати у відзнаках психологічних змін, які можуть виникнути в сутності або існуванні явища, на яке здійснюється вплив.

Отже, можна говорити про:

- 1) теоретично-підтверджувальний вплив;
- 2) психотерапевтичний вплив;
- 3) професійно-педагогічний вплив;
- 4) вплив вчительства чи наставництва;
- 5) вплив духовного посередництва [23].

Завершальний етап (п'ятий) дослідження, як останній, передбачає можливість попереднього планування та прогнозу впливів психолога на предмет дослідження в майбутніх циклах взаємодій. У схемі-моделі (рис. 3.1.) видно, що загальний цикл дослідницьких дій психолога стосовно психологічних явищ у світі об'єднує когнітивний та трансформаційний цикли, вказуючи на їхню взаємну відповідність [23].

Подана на рисунку схема відображає загальний підхід до психологічних досліджень (перший рівень) і кожен етап або цикл



дослідження реалізується згідно з методикою конкретного типу наукового психологічного дослідження (другий рівень): теоретичного, емпіричного, прикладного тощо. Методика психологічного дослідження на третьому рівні визначається як детальний опис послідовності використання конкретних методів психологічних досліджень [23].

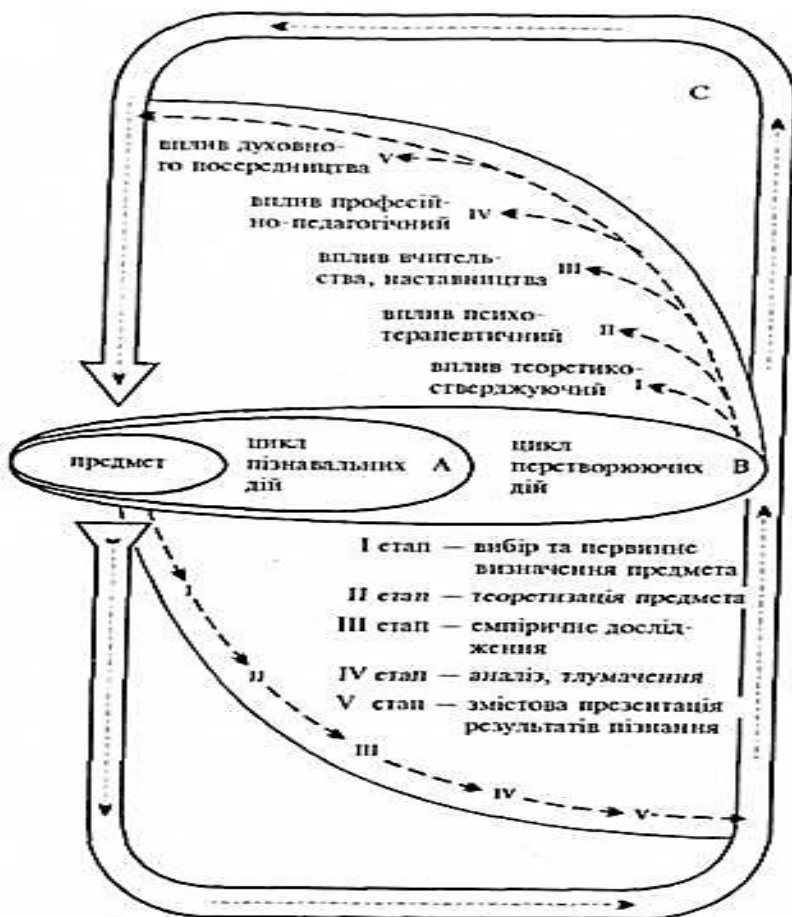


Рис. 3.1. Загальний цикл дослідницьких дій психолога щодо психологічних явищ світу

Принципи побудови досліджень у психології розвитку також відображають методологію наукового методу психології. Незважаючи на те, що кожне окреме дослідження ґрунтується на певній методологічній основі для розуміння об'єкта, існують загальні принципи організації дослідницьких дій психолога. Це загальні принципи, які визначають всі аспекти наукового спілкування дослідника-психолога з психологічними явищами у світі, що мають психологічну природу [5].

Принцип об'єктивності вирішує проблему співвідношення об'єктивних і суб'єктивних компонентів у науковому пізнанні і обмежує рівень тлумачень щодо змісту об'єкта дослідження. Індивідуальний світ «Я» людини, розглянутий як об'єкт психології з усіма його психологічними виявами, визнається об'єктивним явищем у світі, самостійним, цілісним та повністю охопленим в своїй сутності [5]. Існування цього явища виявляється одночасно в кількох змістових площинах: індивідуальній, соціальній, феноменологічній, природній тощо. Це спричиняє складнощі у визначенні багатоаспектної природи предмета психології.

А – цикл пізнавальних дій психолога-дослідника щодо предмета дослідження; В – цикл перетворюючих дій психолога-дослідника щодо психологічного явища, відображеного в предметі; С – загальний цикл дослідницьких дій психолога-дослідника щодо психологічних явищ світу, саме у цій багато-змістовності й постає об'єктивність змісту предмета психології розвитку. Психічне розглядається як об'єктивне явище, зміст якого є завжди суб'єктивним, позаяк його визначає конкретне «індивідуальне само-буття», тобто, конкретна людина (особистість, індивід, індивідуальність, суб'єкт) [5].

Методика і методи психологічного дослідження створюють об'єктивний процес наукового пізнання предмета психології розвитку та забезпечують об'єктивність викривлення суті предмета, що вивчається під час пізнавальної діяльності. «Об'єктивність викривлення» суті досліджуваного явища виявляється у послідовному, системному та якісному поданні наукового знання про характеристики, закони та властивості цього явища. Результати психологічних досліджень не можуть змінити суть та закономірності існування предметів, що вивчаються, отже, об'єктивність їх існування не залежить від наукових маніпуляцій з ними.

Суб'єктивний елемент психологічного дослідження – це не лише складова предмета психології, але й ознака дослідницької активності дослідника, яка обумовлена: а) ініціативою самого дослідження; б) вільністю вибору організаційних елементів дослідження від змістових до технічних; в) індивідуальними особливостями професійного дослідницького досвіду дослідника. Однак, водночас об'єктивність наукового методу психології не є порушеною, а предмет науки залишається незмінним.

*Принцип багатомірного та багаторівневого існування предмета психології* є загальною стратегією психологічного дослідження, а також дає змогу визначити спорідненість і завершеність наукових тлумачень суті предмета дослідження, яке може стосуватися різних рівнів його існування (але всі вони будуть в ієрархії). В процесі психологічного дослідження пізнавальні та перетворюючі дії відбуваються у різних змістових площинах та шарах, що об'єднуються «вектором суті» досліджуваного явища. Багаторівневність існування психологічного явища, використання різноманітних дослідницьких методів та широкий зміст реальних психологічних впливів на існування цього явища свідчать про завершеність наукового методу психології як теоретичної та прикладної науки.

*Принцип дослідження психологічних явищ у їхньому розвитку* визначає методичні основи будь-якого психологічного дослідження та ґрунтується на розумінні природи індивідуального світу «Я» особистості, яке є динамічним явищем, що постійно перебуває в русі, змінюється чи в стані очікування змін.

Принцип розвитку уможливило визначення змістового балансу між такими характеристиками існування досліджуваного явища, як простір, рух та час, а також методичних підходів у організації дослідження [38].

*Індивідуальний світ «Я» людини виникає, формується, розгортається та зникає в ході її реального життя у просторі та часі. Вікові, генетичні та онтологічні особливості та закономірності цього процесу можуть стати предметом психологічного дослідження, якщо методика, методи та процедури дослідження дозволяють виявити всі його компоненти та логіку його розвитку у послідовності реальних подій.*

Структура та зміст методів психологічного дослідження у психології розвитку повинні охоплювати можливість діагности-

ки, фіксації та прогнозування всіх динамічних аспектів існування досліджуваного явища, а також всіх компонентів його структури, які мають важливий динамічний вплив і можуть бути виявлені під час емпіричного дослідження в межах наукового пізнавального (або перетворюючого) процесу [38].

*Принцип творчої самодіяльності* вказує на головний рушій розвитку індивідуального світу «Я» людини (об'єкта психології) та визначає напрямок динаміки психологічних явищ, які у кожному конкретному дослідженні проявляються у своєму унікальному змісті, але суттєво відображають загальний «портрет» об'єкта психології як цілості [31].

Психологічне дослідження розглядається дослідником як процес виявлення, фіксації або стимулювання активної самодіяльності особистості як рушій (умови процесу та результату одночасно) у формуванні особистості як суб'єкта свого життя та формування унікального світу власного «Я».

Положення, що стосуються розвиваючого змісту акту творчої самодіяльності для світу «Я» особистості, викликають питання про можливість створення та впровадження психологічних методик і технологій впливу, де головним аспектом буде механізм «само-рефлексії» або «само-впливу» особистості на процес та зміст її життя. Також виникає питання про організацію дослідження таких особистісних діяльностей, які сприяють саморозвитку індивідуального світу «Я» особистості.

*Принцип організації формуючих та розвиваючих психологічних впливів* під час взаємодії психолога із об'єктом дослідження уможливорює визначення необхідного та очікуваного результату цієї взаємодії. Психологічний зміст «впливу» як механізму впровадження пізнавальних або трансформаційних дій психолога полягає в активації реальних станів об'єкта та наданні йому інтенції до зміни, розвитку та перетворення.

Психологічну структуру «впливу» можна розглядати на кількох рівнях:

1. У системі «предмет відносно самого себе», де під впливом розуміється стан і результат існування цього явища як самостійного сутнього.

2. В системі «психолог – предмет», де вплив є змістовим аспектом професійної взаємодії психолога з об'єктом своїх досліджень.

3. У системі «психолог щодо самого себе», вплив означає індивідуально-психологічний, професійний та культурно-історичний аспекти взаємодії особистості психолога зі світом психологічних явищ загалом і з кожним конкретним явищем окремо, яке є об'єктом пізнавальних та трансформаційних дій психолога.

Суть «впливу» полягає у системі дій, які за допомогою «змістового співнастроювання» з об'єктом впливу призводять до значних змін у реальних виявах його існування.

Отже, психологічне дослідження з проблем психології розвитку – це науковий процес, який дозволяє аналізувати психологічні аспекти реальності за допомогою об'єктивних методів і засобів з метою розуміння розвитку індивідуального світу «Я» людини та розробки ефективних методик і технологій впливу на цей світ.

Методи психологічного дослідження: функціональна диференціація. Сьогодні в філософській літературі метод розглядається як засіб освоєння дійсності, що ґрунтується на закономірностях досліджуваного об'єкта. Це стосується як наукового методу загалом, так і методу пізнання світу. Метод охоплює пізнавальні і перетворюючі інструменти, прийоми, принципи та підходи, які використовуються у конкретній науці для вивчення свого предмета.

У психології метод є конкретним засобом дослідження предмета науки в конкретних умовах, використовуючи специфічні методи дослідження та враховуючи особливості досліджуваного об'єкта. Метод у психології може бути розглянутий на двох рівнях:

- як науковий метод психології, який визначає загальні принципи та підходи до вивчення предмета;
- як конкретний засіб дослідження, який використовується для вивчення певних аспектів предмета.

У психології існують загальні та спеціальні методи дослідження.

Загальні методи, як-от анкетування, спостереження, експеримент, бесіда тощо, застосовують не тільки в психології, а й у інших науках. Спеціальні методи використовуються лише в психології або схожих науках.

Методи психологічного дослідження можуть розділяють на теоретичні та емпіричні методи. Теоретичні методи допомагають вивчати суть предмета і виявляти закономірності його існування. Емпіричні методи охоплюють спостереження, експерименти, анкетування тощо і дають змогу отримувати конкретні емпіричні дані про предмет.

Кожен метод може бути адаптований та комбінований для покращення дослідження. Такий підхід допомагає робити дослідження більш інформативним і компактним, а предмет дослідження – доступнішим для розуміння.

У психології методи диференціюють за критерієм змісту пізнавальних та перетворюючих дій, які виконує дослідник, взаємодіючи з предметом. Ця диференціація відповідає етапам дослідження і включає методи теоретичного дослідження, емпіричного дослідження та аналізу та інтерпретації даних.

Отже, методи дослідження в психології розвитку важливі для розуміння та вивчення психологічних явищ та можуть бути відповідно адаптовані та комбіновані для досягнення більш повного розуміння предмета дослідження.

Аналізуючи особливості проведення емпіричного дослідження з різними віковими категоріями, щодо розуміння суті психічного розвитку людини по-різному можна розглядати вік чи вікову стадію розвитку.

Вікові стадії можна досліджувати як абсолютні, незмінні константи, що ґрунтуються на уявленнях про психічний розвиток як природний біологічний процес. Можна також й ігнорувати саму наявність вікових стадій, трактуючи розвиток як просте накопичення знань та навичок тощо.

Існують два різні погляди дослідників на процес розвитку дитини загалом. Відповідно до однієї з них процес розвитку *безупинний*, згідно з іншою – *дискретний*. Перша допускає, що процес розвитку відбувається не зупиняючись, не прискорюючись та не сповільнюючись, тому чітких меж, що відокремлюють етапи розвитку не існує. Відповідно до другої думки розвиток відбувається нерівномірно, то прискорюючись, то сповільнюючись, і на цьому ґрунтується виділення етапів у розвитку, що якісно відрізняються один від одного [31].

Ми детальніше розглянемо дискретну думку, представивши у її межах різних періодизацій розвитку.

Існують два різні підходи до представлення періодизації розвитку. Один із них заснований на розумінні процесу розвитку як такого, що складається *стихійно*, під впливом безлічі випадкових факторів і обставин у житті дітей, а інший – *нормативний* або такий, який ґрунтується на повному врахуванні усіх чинників розвитку, які мають вплив на нього, при оптимальних умовах навчання та виховання дітей [65].

Періодизація дитячого розвитку, що ґрунтується на основі практики навчання та виховання, відображає здеюльшого саме специфічну практику, а не потенційні можливості дитини. Тому така періодизація (*емпірична*) не має належного теоретичного обґрунтування і не в змозі відповісти на низку істотних практичних питань, наприклад, коли треба починати навчання, у чому полягають особливості виховно-освітньої роботи при переході до кожного нового періоду тощо [7].

Більший психолого-педагогічний інтерес становить інша, теоретично більш обґрунтована періодизація, тому що не до кінця відомі, а головне, не цілком реалізовані можливості розвитку дитини. Тому надалі ми будемо обговорювати періодизацію, що являє собою щось середнє між емпіричною, сформованою в реальному життєвому досвіді, і теоретичною, потенційно можливою за ідеальних умов навчання і виховання дітей [7].

Вчені вважають, що в процесі соціального розвитку дитини як особистості зміна соціальної позиції особистості є однією із основних закономірностей. Перехід із одного рівня розвитку на інший може відбуватися як плавно, так і швидко, зумовлюючи значні якісні зміни. Під час плавного перехідного періоду дитина зазвичай не надто задумується над питанням про особливості її становища серед інших людей і яким би воно мало бути; при різких змінах соціальної позиції особистості найважливішими у самосвідомості дитини стають саме ці питання [33].

Усередині вікового періоду процес розвитку проходить три етапи, які закономірно чергуються:

1. Розвиток визначеної сторони діяльності.
2. Максимальна реалізація (кульмінація розвитку) певного типу провідної діяльності.

3. Насичення провідної діяльності та актуалізація інших її сторін (під різними сторонами діяльності мається на увазі її предметний та комунікативний аспекти) [49].

Загалом розвитку дітей, незалежно від того, у межах якої періодизації її представляють, існує два яскраво виражених різких переходи. Перший – перехід від раннього дитинства до дошкільного віку, широко відомий як «криза трьох років», а другий характеризується переходом від молодшого шкільного віку до підліткового («криза підліткового віку», чи «криза статевого дозрівання») [53]. Ці кризи знаменують переходи дитини із одного рівня розвитку на інший. Успішність переходу залежатиме від того, наскільки вдало переборена криза.

Історичний розвиток детермінує зміни загальних соціальних умов розвитку особистості, методи та зміст навчання, що безпосередньо впливає на зміни вікових стадій розвитку.

Означене дозволяє розглядати *вік* як якісно своєрідний етап психічного розвитку, якому притаманні певні особливості, сукупність яких визначає неповторність структури особистості людини на певній стадії її розвитку [7].

Вчені загалом під віком розуміють цілу епоху, відносно відокремлений період, де загальні закономірності розвитку набувають щоразу якісно своєрідного вираження. Перехід від однієї вікової стадії до наступної супроводжує поява психічних новоутворень, зміни у процесі самого розвитку особистості.

На думку Г. Костюка, вік у психології варто розглядати як конкретний відносно обмежений у часі етап психічного розвитку, якому притаманна сукупність закономірних фізіологічних та психологічних змін, які не пов'язані з індивідуальними особливостями [25].

Психічний розвиток людини містить низку послідовних періодів, зміна яких є незворотною та передбачуваною. Кожний віковий період є своєрідним шаблоном психічного розвитку із характерними для нього якісними особливостями [25].

Критеріями визначення основних періодів індивідуального психічного розвитку є якісні та суттєві ознаки в їх системному зв'язку, який дозволяє виявляти характерні для кожного віку цілісні новоутворення, соціальні та психічні зміни в житті дитини, її діяльність, свідомість, весь хід розвитку.



Усі запропоновані схеми періодизацій загалом поділяються на 3 групи, на основі критеріїв: періодизації за зовнішніми ознаками розвитку; за однією ознакою розвитку; періодизації на основі вагомих ознак психічного розвитку.

*Періодизації за зовнішніми ознаками розвитку.*

До такого типу періодизацій відносять періодизацію, запропоновану відомим французьким психологом Р. Заззо, яка сформована на основі ступенів освіти, оскільки Р. Заззо основним завданням психології вважав не встановлення нових етапів розвитку, а пояснення наявних [48].

На основі порівняння французької та американської систем освіти Р. Заззо виокремив шість періодів розвитку дитини (0–3; 3–6; 6–9; 9–12; 12–15; 15–18 років) [48]. Ця доволі сувора симетрія викликала деяку недовіру дослідників, позаяк проглядається певна штучність запропонованого розподілу. Однак характерні для неї такі позитивні якості, як вияв важливості змін соціальних позицій дитини.

Прикладом такого типу періодизацій є прийнята у вітчизняній педагогіці періодизація (дошкільний період; молодший шкільний; середній шкільний та старший шкільний вік), а також періодизації розвитку особистості, що підкреслюють важливість саме зміни соціальних позицій дитини.

*Періодизації за однією ознакою розвитку.*

Такого типу періодизації ґрунтуються на виокремленні якоїсь однієї ознаки в дитячому розвитку, тобто певного умовного критерію для поділу його на окремі періоди. Ця ознака повинна бути показовою для судження про загальний психічний розвиток, а також легко об'єктивною, доступною для спостереження.

Прикладом такого типу періодизацій є *періодизація дитячого розвитку*, для якої основним критерієм є принцип *дентиції* (поява та зміна зубів).

Ще однією періодизацією такого типу є періодизація З. Фрейда, яка розроблена на основі способів прояву лібідо через ерогенні зони. Зокрема, З. Фрейд виокремлює оральну (0–1 рік), анальну (1–3 роки), фалічну (3–5 років), латентну (5–12 років) та генітальну (12–18 років) стадії психосексуального розвитку [48]. Вчений наголошує, що фіксація на кожному з цих стадій може

зумовлювати формування певного типу характеру, який відповідає певній стадії [48].

Також до періодизацій такого типу можна віднести й періодизацію, основою якої є власне психологічний критерій – *розвиток потреб як ознаки становлення суспільної спрямованості особистості*, яка охоплює такі періоди: немовля – переважання потреби у фізіологічному комфорті; раннє дитинство – переважання потреби в оволодінні предметними діями; дошкільне дитинство – потреби «бути як дорослий»; молодше шкільне дитинство – самоствердження у світі дорослих; молодший підлітковий вік – переважання потреби бути значущим для інших; старший підлітковий вік – переважання потреби приносити щастя чим більшій кількості людей [48].

*Періодизації на основі суттєвих ознак психічного розвитку.*

До такого виду періодизацій відносять більшість відомих на сьогодні систем, зокрема періодизацію Ж. Піаже [11]. Також сюди ж відносять періодизацію Е. Еріксона, що ґрунтується на визначенні психосоціальних криз, певний результат яких зумовлює можливості подальшого розвитку особистості. Вчений виокремлює загалом вісім таких криз протягом життя людини [77].

У вітчизняній психології загалом основні періоди психічного розвитку визначені психолого-педагогічними критеріями, містять характерну для кожного вікового періоду соціальну ситуацію розвитку, зміст та форми навчання і виховання, провідний вид діяльності, відповідний рівень розвитку свідомості та самосвідомості особистості (центральне вікове новоутворення).

Такими віковими періодами є ранній (від 0 до 3 років); дошкільний (з 3 до 7 років) вік; молодший шкільний вік (з 7 до 10 років); підлітковий (з 10 до 15 років); юнацький (з 15 років і до досягнення зрілості) [11]. У кожному періоді до того ж виділяють стадії та фази, які здебільшого не мають однозначних назв.

Кожному періоду притаманні певні характерні особливості фізичного розвитку індивіда. Саме така періодизація є найбільш поширеною у вітчизняній психології і саме її покладено в основу тієї характеристики вікових періодів.

Вікові періоди	Соціальна ситуація	Провідна діяльність	Новоутворення	
			У структурі особистості	У психічних процесах
Немовлячий вік: до 1 року	всі потреби дитини задовольняє дорослий, повна залежність	безпосередньо емоційне спілкування з дорослими	потреба в спілкуванні з іншими, емоційне ставлення до них	перцептивні дії (сприймання), хапання, сенсомоторні дії
Ранній вік: 1–3 років	Співпраця дитини з дорослими в оволодінні побутовими предметами	Предметно-маніпулятивна гра	мовлення і свідомість	наочно-дійове мислення, сприймання
Дошкільний вік: 3–7 років	Вимоги дорослих пов'язані зі вступом до школи	Сюжетно-рольова гра	Підпорядкування мотивів, етичні норми, прагнення до суспільно-значущої діяльності	елементи довольної поведінки
Молодший шкільний вік: 7–11 років	Вступ до школи, розширення кола спілкування дитини, вимоги дорослих пов'язані з навчанням	навчальна діяльність	сприймання і виконання навчальної діяльності як суспільно-значущої; пізнавальні інтереси, норми взаємин	Теоретичне мислення, рефлексія, внутрішній план діяльності
Підлітковий (молодший підлітковий): 11–14 років	Обмеження дорослим прагнення дитини до самостійності, бажання спілкуватися з ровесниками, суспільні обов'язки, повноліття	інтимно-особистісне спілкування	Почуття дорослості. Інтерес до проблем світогляду, власної особистості, до статусу в суспільстві. Плани на майбутнє	Самостійний аналіз соціальних явищ
Ранній юнацький (старший підлітковий): 14–18 років	Професійна підготовка, політичні, юридичні права, як у дорослих.	Навчально-професійна	Відповідальність, самодіяльність, реальне уявлення про майбутнє, готовність до професійного самовизначення	Професійне спрямування в пізнавальних інтересах

*Рис. 3.2. Характеристика вікових періодів психічного й особистісного розвитку дитини*

На рисунку 3.2. бачимо, що усі види провідної діяльності розділені на дві групи: по-перше, з перевагою у її структурі мотивації, коли діяльність передбачає встановлення взаємин з оточуючими (дорослими чи іншими дітьми). Це емоційно-безпосереднє спілкування, рольова гра, інтимно-особистісне спілкування. По-друге, із перевагою операційної сторони, коли діяльність ґрунтується на діях із предметами: предметно-маніпулятивна, навчальна, навчально-професійна діяльність.

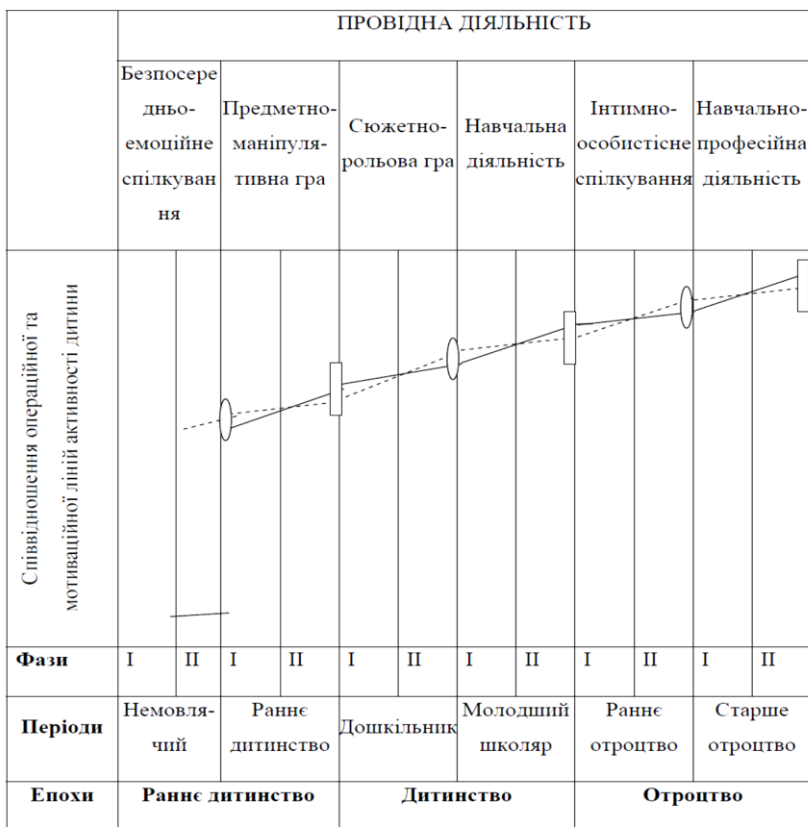
Основний механізм переходу між стадіями психічного розвитку полягає у досягненні узгодження між відстаючим у розвитку рівнем стосунків із оточуючими (мотиваційною складовою) та випереджуючим у розвитку рівнем знань, здібностей дитини (операційна сторона) [48].

Потрібно наголосити, що специфіку віку визначає сукупність багатьох умов, до яких дослідники відносять особливості фізичного розвитку (наприклад, перебудова організму в підлітків), систему вимог до людини в певному періоді розвитку та її стосунки з іншими людьми, тип діяльності, у яку вона включена, характер її знань та специфіку способів їх опанування [48].

Вплив зовнішніх умов на вікові особливості особистості залежатиме також від вже сформованих психологічних властивостей (внутрішніх умов), тобто специфіку віку детермінує сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, а зміна співвідношень між ними зумовлює необхідність та особливості переходу до наступної вікової стадії розвитку [41].

*Отже, вікові (типологічні) психологічні особливості залежать від конкретно-історичних умов розвитку, спадковості, до певної міри характеру виховання, особливостей спілкування та діяльності людини, причому, останні впливають передусім на терміни переходів від одного вікового етапу до іншого.*

Відтак для об'єктивного вивчення психологічних особливостей розвитку людини на кожному з вікових етапів дослідники використовують широкий спектр методів. У емпіричних дослідженнях з проблем психології розвитку широко застосовують два основних методи – це *спостереження та експеримент*. Наголосимо, що специфіка предмета психології розвитку визначатиме й особливості використання цих методів.



*Рис. 3.3. Схема вікової динаміки співвідношення операційної та мотиваційної ліній активності дитини*

Умовні позначення:

----- мотиваційна сторона діяльності

\_\_\_\_\_ – операційна сторона діяльності



– перехід між епохами



– перехід між періодами

*Використання у емпіричних дослідженнях методу спостереження* передбачає тривале, планомірне, цілеспрямоване фіксування опису психічних особливостей людини, які виявляються в її поведінці та діяльності на основі їх безпосереднього сприймання [47]. Об'єктом спостереження зазвичай є окремі сторони психічної діяльності дитини (особливості емоцій, мовлення, мислення, взаємин у в групах дітей, гра тощо).

Спостереження має відповідати певним вимогам та має бути цілеспрямованим, планомірним, систематичним, об'єктивним, фіксувати отримані дані з подальшим їх аналізом. Методи спостереження можуть бути суцільними та вибірковими, довго- та короткотривалими, колективними та індивідуальними, явними та прихованими.

У психології розвитку спостереження зазвичай передбачає послідовне фіксування фактів щодо психічного розвитку дитини (людини) у вигляді щоденника. Широко також використовуються самоспостереження дітей та молодих людей, їхні усні розповіді про свої почуття, уявлення, почуття, спогади, події свого життя тощо [47].

Також дослідники застосовують *психологічний експеримент*, що передбачає спеціальне створення умов, за яких виникатимуть очікувані психічні процеси, акти поведінки дитини, з метою виявлення їх впливу на перебіг процесів, які досліджуються [7].

Виокремлюють лабораторний та природний експерименти. *Лабораторний експеримент* проводять у спеціально створених умовах, що ретельно враховуються (наприклад, умовні рефлексії дитини, зміни дихання, пульсу залежно від емоцій, розв'язування експериментальних задач). Однак, застосування лабораторного експерименту у психології обмежене [47].

*Природний експеримент* здійснюється в природних для дітей умовах ігрової, навчальної, трудової тощо видів діяльності та широко застосовується для дослідження індивідуальних, вікових особливостей розвитку пам'яті, мислення, мовлення, уяви, емоцій та інших властивостей. З цією метою дітям пропонують виконати різні види завдань (перцептивні, мнемонічні, мислительні, конструкторські тощо), та відносно процесу та результату розв'язання формують висновки про психічні властивості.

*Формувальний (навчаючий) експеримент* передбачає простеження динаміки психічної діяльності людини як результату активного впливу експериментатора. Формуючий експеримент дає змогу виконувати одночасно дві функції: досліджувати психологічні особливості та механізми; досягати певних виховних і навчальних цілей [47].

*Планування та організація експерименту* створюють вирішальний вплив на якість здобутих результатів.

*План експерименту* є свого роду проєктом, який пропонує виконання дослідником одних (планованих) процедур та відмову від інших. Під час проведення та планування експерименту зіставляються два чи більше факторів або змінних. Незалежна змінна – це умова (фактор), змінна та контрольована дослідником. Залежна змінна – умова (фактор), зміна якої досліджується вивчається (спостерігається) у зв'язку із змінами незалежної змінної [47].

Для нормального перебугу експерименту, забезпечення його чистоти та правильності результатів необхідним є виявлення незалежних та залежних змінних та виключення впливу інших чинників. Більшість психологічних експериментів не може бути проведена в «стерильних» лабораторних умовах, тому у них не виключається наявність неконтрольованих впливів, випадкових факторів [47].

Необхідно враховувати й спотворення, що можуть виникати у ході експерименту (вплив експериментатора). Якщо експериментальний план успішно виконано та проведено відповідні вимірювання, далі дослідник може приступати до обробки отриманих даних, що передбачає презентацію результатів у вигляді малюнків, графіків, таблиць, схем, діаграм, що дозволяють здійснити інтерпретацію зібраних даних, проаналізувати та виявити ті чи інші залежності, розробити висновки та рекомендації.

Отже, науковий експеримент передбачає такі етапи [43]:

1. Постановка мети та визначення проблеми.
2. Аналіз інформації, теоретичних моделей, умов та прикладних методів, здатних вирішити досліджувану проблему.
3. Формулювання гіпотези.
4. Планування й організація експерименту.

5. Аналіз та узагальнення здобутих у ході експерименту результатів.

6. Перевірка вихідної гіпотези на основі отриманих результатів та формулювання нових фактів чи взаємозв'язків.

7. Пояснення проблеми та прогнозування подальшого її розвитку.

8. Складання звіту дослідження [43].

Не варто недооцінювати жодного із етапів, починаючи із постановки проблеми та закінчуючи складанням звіту [43].

Специфічним методом отримання психологічних фактів у психології розвитку є – *близнюковий метод*, суть якого полягає у зіставленні даних про психічний розвиток однойцевих близнюків, які дослідники отримують під час спостереження і експерименту [47].

У емпіричних дослідженнях з проблем психології розвитку також використовують величезну кількість конкретних дослідницьких методик (аналіз продуктів діяльності, опитування: анкетування, бесіда, інтерв'ю; соціометрія, тестування тощо), які детально аналізуються в науковій літературі.

Зокрема, *метод тестування* охоплює низку стандартизованих запитань та завдань, які мають визначену шкалу значень [47]. Варто зазначити, що непрофесійне використання тестування у дослідницькій роботі може завдати шкоди особистості через помилкове інтерпретування його даних.

З-поміж тестів виокремлюють: тести досягнень, тести інтелекту; тести креативності, націлені на вивчення і оцінку творчих здібностей; особистісні тести, проєктивні [43].

Використання *проєктивних методів* вимагає серйозної психологічної підготовки для обґрунтування висновків про особистісні особливості людини на основі аналізу малюнків (та ін.), необхідний високий рівень професіоналізму фахівця.

Ефективність використання методів забезпечують *валідність*, відповідність тому, для оцінки чого він застосовується, і *надійність*, що дозволяє отримати однакові результати при багаторазовому використанні.



## *Питання та завдання для самоконтролю*

1. Проаналізуйте основні підходи до представлення періодизації розвитку.
2. Розкрийте основні принципи побудови психологічного дослідження з проблем психології розвитку.
3. У чому полягає основний механізм переходу між епохами психічного розвитку.
4. Наведіть приклади трактування поняття «вік» представниками різних наукових підходів.
5. Опишіть періодизацію психічного розвитку Е. Еріксон, яка ґрунтується на визначенні психосоціальних криз.
6. Проаналізуйте методіку реалізації типологічного методу.
7. Поясніть специфіку використання методу моделювання в психології розвитку.
8. Які можливості відкриває теоретизація предмета дослідження?
9. Охарактеризуйте особливості використання універсальних та спеціальних методів психологічного дослідження.
10. Охарактеризуйте процедуру проведення природного експерименту.
11. Від чого залежить якість опитування ?
12. За результатами теоретичного аналізу літератури презентуйте зміст етапів онтогенезу людської психіки з визначенням опорних дослідницьких точок. Результати представити у вигляді презентації, з використанням програми <https://prezi.com>.
13. Які форми активності живих організмів визнаються онтологічними формами психічних явищ ?
14. Представте алгоритм організації емпіричного дослідження за науковою проблематикою автора (аспіранта).

**Список рекомендованої літератури:** [5]; [7]; [19]; [23]; [25]; [31]; [33]; [36]; [38]; [41]; [43]; [46]; [48]; [52]; [53]; [65]; [66]; [68]; [77].

## Тема 4

### ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ВСТУПУ В ШКОЛУ: ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ВИМІР

1. *Особливості психічного розвитку новонародженого й немовляти*
2. *Психологічні особливості розвитку дитини у ранньому віці*
3. *Психічний розвиток дитини у дошкільний період*
4. *Особливості дослідження та методи діагностики психічного розвитку дитини від народження до вступу в школу*

Онтогенез людини починається ще до її народження. Ранньому дитинству передують утробна стадія розвитку дитини. Реальним початком розвитку дитини є не народження, а зачаття, тобто утворення з статевих клітин зародка. В організмі матері утворюються оптимальні умови для розвитку зародка, які відповідають його психологічним особливостям і в яких він захищений від температурних коливань, від травм та впливу хвороботворних інфекцій [48]. Зародок із самого початку починає взаємодіяти з організмом матері.

Весь пренатальний період триває нормально 9 місяців (280 днів), чи 38–40 тижнів. Розвиток дитячого організму проходить за цей час дві фази:

- 1) ембріональну (перші 3 місяці від початку зачаття). Людський зародок скорочено проходить основні стадії філогенезу;
- 2) фетальну фазу, кінцеву (від 3-х місяців й до народження) зародок у цій фазі стає плодом, набуває рис дитини, які проявляються в будові тіла, нервової системи [11].

Німецькі вчені у пренатальному періоді розвитку виокремлюють три триместри (від слова три): 1 – триває перші три місяці, 2 – триває четвертий, п'ятий, шостий місяці, 3 – триває сьомий, восьмий, дев'ятий місяці [58].

Починаючи з другого місяця життя зародок дослідники називають ембріоном, у якого із трьох зародкових листів формуються тканини та починають утворюватися органи. На 4-му – 8-му тижні розвитку із зовнішнього зародкового листа починають формуватися центральна та периферична нервові системи. Утворюється чуттєва покривна тканина: епітелій вух, носа та очей, волосся та нігті, шкіряний покрив [58].

На 8-му тижні розвитку дитини утворюється кора головного мозку, а на 4-му місяці – борозни та звивини, кора набуває сферичної будови, характерної для мозку дорослої людини. У цей час починають з'являтися зовнішні ознаки людини [11].

Третій місяць. Ріст безперервно продовжується. На пальцях з'являються нігті, голова випрямляється і намічається шия. У другій половині третього місяця з'являються зовнішні статеві органи. Тіло плода у цей час швидко росте, він набирає масу, яка до моменту народження у середньому буває у хлопчиків 3400 грамів і у дівчаток – близько 3250 грамів.

До кінця третього місяця починає з'являтися м'язова активність, але рухи плоду відчуються матір'ю в кінці четвертого місяця.

Сьогодні народження семимісячної дитини, завдяки досягненням медицини, не загрожує її життю, однак вона ще є занадто малою: її ріст приблизно 355 мм, маса – 1300 грамів.

На 8 місяці плід стає більшим та на 9 місяці тіло набуває закінченого вигляду.

Варто зазначити, що під впливом шкідливих чинників на дитину спершу страждають її органи та системи.

Виокремлюють такі періоди, коли негативні фактори є найбільш небезпечними для організму:

– спермогенез, вихід яйцеклітини із фолікули яєчника, запліднення заплідненого яйця у слизовий шар матки, запліднення, (це на 7–8 добі запліднення);

– період формування органів плоду та плаценти (3–8 тижень), диференціація функції органів та системи плоду (20–24 тижень);

– момент народження, стосується фізіологічного аспекту внутрішньоутробного розвитку [58].

Результати досліджень свідчать, що новонароджені діти віддають переваги голосу матері з-поміж голосів інших жінок. Однак, у дитини не спостерігається інтерес до батьківського голосу [11].

Увесь пренатальний період усі життєві потреби організму дитини забезпечує мати, організм якої здійснює зв'язок плоду із зовнішнім середовищем. Вже на цій стадії розвитку дитячого організму з'являються рефлексорні акти та рухи плоду.

Спеціальні дослідження виявили наявність у нього зачатків тактильної, больової, звукової, температурної, смакової та нюхової чутливості. Дослідники зафіксували згасання реакцій плоду при повторенні одного й того ж подразника, що доводить рефлексорну їх природу та виникнення явищ внутрішнього гальмування у корі головного мозку [11].

На останніх місяцях внутрішньоутробного розвитку плід здатний не тільки реагувати на зміну середовища, але й переживати перші відчуття, в яких поєднуються емоційні та сенсорні сторони.

Криза народження є першою кризою, з якою стикається людина, відбувається серйозна конфронтація зі смертю. Хоча людина нічого про це не пам'ятає («амнезія дитинства»), однак перебіг вагітності та характер пологів суттєво впливають на все подальше життя.

Переживаючи кризу народження, дитина відокремлюється від матері фізично, не відокремившись психологічно. Головне новоутворення цього періоду – формування індивідуального життя, налагодження тісної взаємодії із найближчим дорослим. Якщо потреба у спілкуванні із найближчим дорослим залишається не задоволеною, спостерігається таке явище, як *госпіталізм* чи *депривація*, що загалом негативно впливає на психічний та особистісний розвиток дитини [33].

*Стадія немовляти (від 0 до 1-го року).*

Соціальна ситуація розвитку дитини першого року є ситуацією симбіозу матері та дитини, ситуацією «ми», провідним видом

діяльності стає емоційно безпосереднє спілкування, під час якого у дитини розвивається потреба в іншій людині.

Специфіка цього типу діяльності полягає у тому, що її предметом стає інша людина [33].

Спілкування в цей період повинно бути емоційно-позитивним. Завдяки цьому в дитини утворюється емоційно-позитивний тонус, що слугує ознакою фізичного та психічного здоров'я як зараз, так і в майбутньому.

Емоції для дитини стають своєрідним орієнтиром у побудові моделей поведінки: що більше позитивних емоцій, то більше можливості дій із предметом, то більше є можливості для взаємодії з іншими. Тому будь-яка ситуація взаємодії з дитиною, при якій вона отримує позитивні емоції дуже важлива та є не менш важливою для життя, ніж якісне харчування, тепло чи свіже повітря.

*Першу фазу новонародженості* (до 1–2 місяців) справедливо називають критичною та починається вона з акту самого процесу народження.

З-поміж науковців вже давно точаться дискусії щодо «*філософії та психології першого плачу*», пояснюючи його то фізичним болем, то крижаним позаутробним холодом, то плачем приреченості й самотності [33].

Поява на світ зумовлює появу й високих вимог до життєздатності новонародженого, що у перші кілька днів він ніби робить крок назад у своєму фізичному розвитку – може втрачати у вазі.

Вага новонародженої дитини становить приблизно 3–3,5 кг, довжина тіла – 48–50 см., а вага головного мозку – 380–400 гр. М'язи та зв'язки є ще дуже слабкими, кістки не зміцнілі. У корі великих півкуль є борозни та звивини, але більшість нервових провідних шляхів ще не зміцніла, наслідком чого є розмитий характер всіх реакцій дитини. Дитина володіє малою кількістю безумовно-рефлекторних форм поведінки – смоктальний рефлекс, захисний, ковтання, випльовування, мімічні рухи.

Основним пізнавальним органом в перші дні й тижні є рот. У багатьох дітей у перші 10 днів з'являється умовний рефлекс на положення при годуванні. У 2–3 місяці у дитини з'являються особливі форми реагування на дорослих. Дитина виділяє дорослого як необхідного посередника при контакті з предметним світом. Якщо

мама бере дитину на руки, вона довго буде розглядати її очі, гугукати. Основною формою спілкування дитини з дорослим є спільна діяльність.

Крик, який є безумовною реакцією на дефіцит кисню у момент народження дитини являє собою перший безумовно-рефлекторний акт. Він є умовою й показником вдихання повітря, різкий дотик, реакцією на низьку температуру, голод.

У дітей добре розвинена тактильна чутливість (виявляється при подразненні долонь, лоба, щік, губ, шкіри спини).

Новонароджені вже розрізняють смаки й запахи (солоне, солодке, гірке) – реагують відповідною мімікою. Відчувши сильний запах (м'яти, валер'янки) дитина не тільки морщиться, а й відвертається, кричить.

Новонароджена дитина доволі чутливо реагує на зміну положення та втрату рівноваги. Раптова зміна положення чи різке опускання, викликає напруженість м'язів, хапальні реакції, короткий крик переляку.

Слухове зосередження виникає на 3–4 тижні життя, а зорове 6–7 тижнів (під кінець 2-го місяця).

Збільшується час неспання дитини, який заповнюється активністю. На 3-му тижні виникає елементарна пізнавальна активність. Дитина реагує на сигнали, сприйняті зором і слухом.

Основною формою життєдіяльності новонародженої дитини є ставлення її до матері. Якщо спочатку це проявляється тільки у виникненні смоктальних реакцій як умовного сигналу годування, то пізніше дитина перестає смоктати, й пильно дивиться просто в очі матері, посміхається, жваво рухається [58]. Усмішка новонародженого – це не тільки міміка, але й рухи, гуління, повернення голови до дорослого, що є цілим комплексом проявів радості, який називають – *комплексом пожсвавлення*. Така поведінка дитини зумовлюється не органічною потребою, а соціальною – це потреба у людині, у спілкуванні з нею.

Від народження до трьох місяців малюк у процесі свого розвитку демонструє особливості щодо голосового спілкування. Він народжується із готовим голосовим апаратом, але поки не володіє навичками використання його для мовлення. У цьому періоді відбувається активне тренування голосових можливостей малюка.

Перші його спроби не є мовленням, це вираження рефлекторних звуків, що впливають на мовний розвиток. Перші такі спроби зазвичай виражаються у крику, який малюк видає без зовнішнього спонукання, коли він хоче їсти або відчуває дискомфорт.

Зазвичай у нормальному розвитку дитини крики поступово перетворюються на інші голосові прояви, такі як гудіння і гугління, які тривають приблизно від 2–3 до 5–7 місяців. На цьому етапі важливо активно розвивати зір та слух дитини. Потрібно сприяти формуванню її уваги до зорового та слухового сприйняття, навчати реагувати на обличчя дорослого, спостерігати за рухомими предметами та слухати мовлення та мелодії.

Вкрай важливим є виразність інтонації у мовленні дорослого. Дослідження свідчать, що малюк швидше розуміє мовну інтонацію і реагує на неї. Інтонація важлива для розвитку мовлення та емоційного стану дитини. Тому завжди варто спілкуватися з дитиною з посмішкою та радістю.

Малюки виявляють великий інтерес до голосів дорослих, і їхні власні свідомі звуки здебільшого з'являються під час спілкування з іншими людьми, коли дитина є в обіймах дорослого або грається з ним.

Приблизно до 1,5 місяців дитина починає реагувати на посмішки і звернення дорослого, активно проявляється «комплекс пожвавлення», що включає мімічні, рухові та голосові реакції. Малюк починає посміхатися, рухає руками і ногами та виражає радість. Це сприяє активізації голосових реакцій дитини. До двох місяців малюк вже може видавати звуки, схожі на «а», «о» і «і», іноді навіть з цими звуками поєднуються горлові звуки, які нагадують агукання.

Це важливий етап у формуванні можливостей малюка для вимови звуків. Діти, які часто слухають мову інших людей, мають більше можливостей для розвитку мовлення. Тому важливо завжди спілкуватися з дитиною, відповідати на її спроби висловити щось, використовуючи зрозумілу і чітку мову та позитивні емоції.

Емоційне спілкування є важливим, оскільки діти самі не завжди ініціюють спілкування, ініціативу зазвичай виявляє дорослий. Спілкування з дитиною у всіх ситуаціях (годування, переодягання, прогулянка) та позитивний настрій у спілкуванні є головними для

формування взаємодії між батьком та дитиною. Відсутність такого емоційного контакту може негативно відобразитися на розвитку мовлення та загальному психічному стані дитини. Діти, які відчувають «емоційний голод», можуть мати проблеми з розвитком мовлення.

*Друга фаза* починається з появою першої посмішки, яка адресована дорослому 2 м – 1 рік). Її характеризують :

- швидке фізичне зростання дитини (ріст наприкінці 1 року 70–75 см, а вага 9–10 кг), змінюються пропорції тіла (велика голівка, короткі ніжки), ріжуться молочні зубки;

- інтенсивно розвивається нервова система, а вага мозку в 1-річному віці досягає 850–900 г;

- у корі великих півкуль головного мозку здійснюються процеси аналізу й синтезу. У 9 місяців діти вже розрізняють основні кольори (червоний, синій, жовтий...) та форми тіл;

- у 4–5 місяці дитина розрізняє близьких і чужих;

- у 8–9 місяців виникають і перші ігри дитини з дорослим;

- у 3 місяці виникає неусвідомлена гра звуками (е-е-е, а-а-а), після 6–7 місяців багаторазове повторювання слів (ма-ма-ба-ба), на кінець 1 року життя дитина вимовляє перші слова (мама, тато, дай);

- з другого півріччя помітно прискорюється розвиток рухів дитини (він іде згори донизу від очей, голови, міміки; від плеча до кисті рук);

- на 4-му місяці починає активно діяти рука (орган продовження дотику і практичної дії) (обмацує іграшки, роздивляється);

- на початку 3-го місяця дитина піднімає голівку, опираючись на підборіддя, через місяць спирається на лікті, у 6–7 місяців сидить, на 8-му місяці – може пересуватися на животі, у 9–10 місяців – ходити, тримаючись за ліжечко, до одного року – може самостійно ходити. Перші емоції дитини переважно пов'язані із органічними потребами та мають негативний чи позитивний характер (реакція на матір, комплекс поживлення);

- на 5–6 місяці диференційований підхід до навколишніх людей (до своїх сміється, тягнеться, до чужих – насторожується, виявляє криком своє незадоволення). Емоції дитини значною мірою зумовлюються й мимовільним наслідуванням (дитина відповідає



посмішкою на посмішку, плачем на плач інших дітей, дитині може передаватися поганий настрій та нервозність дорослого);

- особливо радісно та емоційно дитина реагує, коли предмети включаються в ігрове спілкування із дорослим, ігри-жарти;

- дитина з радістю показує частини тіла (носик, вушко, ротик). В кінці першого року дитина може вже кривиться при словах «поганий», «злий» та посміхатися, при словах «хороший», «чемний»;

- у 10–11 місяців дитина виявляє інтерес до інших дітей, із задоволенням спостерігає за ними, хапає, тягне до себе, намагається забрати іграшку;

- на кінець 1-го року виразно виявляються індивідуальні відмінності.

Дослідник Ж. Піаже виокремив такі стадії розвитку структур взаємодії дитини з оточуючими людьми:

1. Стадія операційної консолідації (1–4 місяців).

2. Стадія операційної координації (4–8 місяців).

3. Біфокальна операційна координація (8–12 місяців).

4. Удосконалена координація (12–18 місяців) [43].

З'являється імітація рухів та дій, ведеться активний пошук цікавих об'єктів.

Наукові дослідження показують, що відсутність емоційного спілкування з дорослим у цей період життя вкрай негативно позначається на подальшому розвитку дитини [48]. Протягом першого року життя малюк поступово вчиться тримати голову, сидіти, повзати, стояти і робити перші кроки. Вже на третьому-четвертому місяці він проявляє хапальні рухи, намагається дотягнутися до блискучих предметів, взяти їх в руки. Спочатку ці дії погано скоординовані, а потім починають пов'язуватися з розташуванням, розміром і формою різних предметів.

Одночасно з формуванням хапальних рухів у дитини формується вміння виконувати інші прості маніпуляції з предметами (кидання, струшування, удари та ін.), що слугує основою для ознайомлення з різними властивостями речей і розвитку процесів сприйняття.

Змінюється характер розумової діяльності, поступово з'являється тенденція до довільності діяльності та наслідування дій дорослих, що свідчить про інтенсивний розвиток інтелекту [48].

Постійно спілкуючись з дорослим, дитина починає реагувати на його мову, розуміти слова. Одночасно зростає ініціатива дитини у спілкуванні з дорослим. Гугління (мимовільна несвідома гра зі звуками «д-д-я», «е-е-е» і ін.) Після шести-семи місяців змінюється лепетом, тобто багаторазовим повторенням складів.

Розуміння мови дитиною вимагає співвіднесення слів з певними предметами чи діями. Після 6 місяців дитина починає розрізняти окремі слова як назви предметів і дій, реагуючи на них звичними діями. Насамперед це стосується слів, що позначають дії, які виконує дитина з дорослим («дай мені руки», «тапочки», «відкрий рот»).

Розучування назв предметів вимагає особливих дій (наприклад, розглядати їх разом з дорослим). Вже наприкінці першого року життя слово дорослого починає виконувати функції регуляції поведінки дитини.

Наприкінці першого року життя виникає нова кризова ситуація. Малюк раптово починає виявляти непокору, що, здається, робиться спеціально. Порівняння себе з дорослим іноді дуже яскраве, насичене, сильне. Неминучими є елементи регресу, тимчасового повернення до минулих етапів розвитку [58]. Дитина може відмовитися ходити, якщо вона вже це зробила, або перестати вимовляти окремі слова, які вона вже знає.

Новоутвореннями цієї кризи є ідеї, сповнені афекту, які мотивують поведінку навіть усупереч впливу середовища. Зараз неможливо просто нав'язати дитині свою волю, оскільки індивідуальне життя вже не так поширене, як раніше, і з'являються перші вияви суб'єктності. У 1,5 року дитина вибирає загальну довіру чи недовіру до світу.

Як зазначає автор популярної епігенетичної теорії Е. Ерікссон, довіра є дуже важливою якістю, і людина може протягом усього життя жити джерелом надії, а не колодязем болю. Впевненість є основою для формування позитивного самовідчуття, бажання знаходити нове, освоювати новий досвід, нові форми діяльності [77].

Кризу першого року дослідники пов'язують із опануванням мови. Якщо спочатку життєдіяльність дитини регулювалася біологічною системою, зумовленою біоритмами, то поступово вона

вступає в протиріччя з вербальними ситуаціями, створюваними дорослими. Як наслідок, у віці близько одного року дитина залишається без надійних орієнтирів у навколишньому світі: біологічні детермінанти вже значно деформовані, а мовні детермінанти ще недостатньо сформовані, щоб дитина могла вільно керувати своєю поведінкою. Може спостерігатися загальний регрес життєдіяльності дитини. Емоційно це може виявлятися в афективних реакціях. Почасти можуть спостерігатися порушення усіх біоритмів, а надто сну; порушення задоволення життєво важливих потреб (наприклад, голод); емоційні відхилення (сум, плач, надмірна вразливість) [33].

Криза першого року зазвичай не є гострою. Встановлення нових відносин із дитиною, надання їй певної самостійності в дозволених межах, терпець і опір дорослих пом'якшують перебіг кризи.

Основними новоутворенням цього періоду розвитку є формування мовної та предметної структури.

Мову однорічних дітей дослідники із проблем психології розвитку називають автономною, яка є перехідним містком між пасивною та активною мовою. За формою – це спілкування, за змістом – емоційно-безпосередній зв'язок із дорослими.

Автономна мова має свої особливості: мова нагадує низку вигуків, не збігається із мовою дорослих артикуляційне та фонетичне мовлення, може застосовуватися для спілкування лише в конкретних ситуаціях. Саме поява та зникнення автономної мови є одним з критеріїв початку та кінця кризи першого року.

#### *Переддошкільне дитинство (від 1 до 3 років)*

Соціальна ситуація розвитку на цьому етапі має багато спільного із ситуацією на попередньому. Дитина ще не може самостійно задовольнити свої життєві потреби. Спілкування з дорослими є необхідною умовою забезпечення життя та розвитку її діяльності. Дорослий виступає організатором предметних дій (їжа, вмивання). У цьому віці дитина повністю захоплена предметом. Це призводить до зміни стосунків з дорослими. Емоційне спілкування відходить на задній план, а на перший виступає ділове, практичне співробітництво. Структура соціальної ситуації розвитку в ранньому дитинстві набуває вигляду «дитина – предмет – дорослий» [48].

Новоутворення, що сформувались протягом першого року життя дитини, викликають якісні зміни у системі, в її взаєминах

з дорослими. Це виявляється зазвичай у самостійності, дитина починає виконувати засвоєні дії без безпосередньої участі або допомоги дорослих (знайти іграшку, пограти з нею).

Маніпулятивну діяльність дитини поступово змінює предметна діяльність, яка спрямовується на оволодіння суспільно виробленими способами використання предметів. Спілкування дитини з дорослим стає формою організації, засобом здійснення предметної діяльності. Це перестає бути реальним заняттям, оскільки з раннього віку дитина повністю концентрується на предметі.

Проте дитина не може самостійно оволодіти способами використання предметів: функціональні властивості предметів розкриваються перед нею через навчально-виховний вплив дорослого. Наприклад, для деяких елементів потрібен чітко визначений спосіб дій (нанизування кілець пірамідок, складання конструкторів тощо). Для інших способів дії жорстко закріплені за його соціальним призначенням: це знаряддя-предмети (молоток, олівець, ложка та ін.)

Оволодіння тематичною діяльністю суттєво впливає на психічний розвиток дитини раннього віку.

На третьому році життя починають формуватися нові види діяльності, такі як гра, малювання, конструювання, ліплення тощо (вони досягають своєї зрілої форми після раннього дитинства і вже визначають психічний розвиток).

Накопичений у тематичній діяльності досвід слугує основою для розвитку мовлення дитини. Період раннього дитинства є чутливим для мовленнєвого розвитку, тобто оволодіння мовою в цей час відбувається найбільш ефективно і втрачене повернути вкрай важко.

У спільній діяльності з дорослими дитина поступово починає розуміти зв'язок між словами і дійсністю, що стоїть за ними.

Швидко формується активне мовлення дитини. Збільшується словниковий запас (наприкінці третього року дитина вживає вже близько 1500 слів, а роком раніше – близько 300).

Керувати поведінкою дитини стає важко. Якщо немовля легко відвернути від небажаної дії, змінивши предмет або прибравши його з поля зору, бажання переддошкільника більш стійке. Коли дорослі не враховують ці природні якісні зміни психіки дитини, її досягнень і прагнень, з нею виникають конфлікти, що призводять

до порушень її поведінки, виявів непокори та дивацтв. За таких умов виникає відзначена в багатьох психологічних працях «криза першого року», яка є результатом несумісності нових прагнень і здібностей дитини зі старими формами взаємодії з дорослим.

*Провідною діяльністю* цього віку є предметно-маніпулятивна діяльність. На другому році життя це є не просто маніпуляцією предметами, а першими кроками на шляху до символічних дій. Діти можуть вводити у гру замість себе іграшку, яка стає активним учасником процесу.

На другому році життя дитина відбувається активний процес наслідування і дій, які їй спеціально не показують, однак вона сама бачить у житті (підмітає віником, стукає молотком, включає телевізор). Предмети поступово об'єднуються в одну групу, незважаючи на різницю в кольорі, розмірі, тобто вперше узагальнюються.

Згодом відбувається перенесення засвоєних дій із реальних предметів на іграшкові (дитина годує ложкою ляльку, робить щеплення паличкою). Предметні дії поступово відокремлюються від предметів й відтак створюють певні умови для виникнення сюжетної гри.

Самих себе діти починають називати іменем дорослого і тільки на 3-му році життя починають використовувати займенник першої особи одними – «Я». Дитина починає ототожнювати власне зображення у дзеркалі з собою. Так виникає тенденція діяльності до самостійності («я сам!»). Ці новоутворення становлять основу нових стосунків дитини із дорослими на наступних стадіях розвитку.

Вік від 1 до 3-х – це стадія сенситивності дитини до мовних впливів [58]. У першій фазі темп мовлення дитини дещо повільніший, у другій фазі (після 2 р.) він прискорюється. Відбувається розуміння дитиною запитань, нескладних доручень («іди сюди», «переступи», «дай»), пов'язаних з ходою та предметними діями. До 2-х років дитина повинна розуміти всі слова, пов'язані з оточенням. Якщо дорослі недостатньо розмовляють із дитиною, то її мовлення може відставати у розвитку.

На 2–3 році життя діти охоче слухають казки, вірші, оповідання, які вперше виводять їх за межі спілкування з дорослими. А це збагачує переддошкільників пізнавальною інформацією,

сприяє початковому моральному вихованню. Діти часто звертаються до дорослих як до джерела інформації «Що це?».

Якщо допитливість дитини нормально задовольняється, то збагачення її мовного словника відбувається дуже швидко.

За даними дослідника Штерна на кінець 2-го року життя дитина використовує 300 слів, а в кінці 3-го року – 1 000. У 3-и роки дитина оволодіває приблизно 1 200 – 1 500 слів. Іменники складають основну частину активного словника дитини, приблизно (60%), дієслова (27%), прикметники (12%) [48].

Темп збагачення словникового запасу дитини відбувається нерівномірно, чергуються фази прискорення та уповільнення. Спостерігаються індивідуальні відмінності. В другій половині другого року життя дитини спостерігається поява дво-трислівних речень. Ними дитина звертається до близьких (запитує, просить, називає), а також до ляльок. Мовлення будується у формі діалогу, спостерігається у таких дітей і «егоцентричне» мовлення [48].

Наприкінці 2 р. – поч. 3 р. удосконалюється структура мовлення дитини – з'являються складніші речення, теперішній і минулий час, відмінкові форми.

У зв'язку з розвитком гри, малювання, конструювання, самообслуговування ширшає коло мовного спілкування. Діти розповідають, радять, легко запам'ятовують вірші, казки. Мовлення стає основним засобом спілкування, при виконанні різноманітних потреб.

Відбувається швидке вдосконалення ходи. Діти вчаться ходити і спускатись по східцях, котять м'ячі, возять машинки, присідати, стрибати, бігати, доганяти, підлазити під стіл (розуміти слова «над», «під», «вперед»). Дитина починає самостійно ходити, утворюється стереотип вертикального положення, відбувається координація м'язів усіх рухових систем тіла.

Дитина починає не тільки переймати ті чи інші дії від дорослого, а й навмисне наслідує їх. *Дуже часто розвиток (фізичний, психічний), відбувається нерівномірно.* Дівчатка швидше починають розмовляти, хлопці доросліші та більші. Основою розвитку всіх психологічних процесів у дитини є її власна активність, яка виявляється у спілкуванні із дорослими, самостійному пересуванні [11].

Інтенсивно розвивається зорова, тактильна і кінестетична чутливість рук при маніпулюванні предметами. У 3 роки діти добре розрізняють кольори і відтінки. Швидко розвивається слух дитини (розрізнення музичних тонів, різних звуків, голосів людей, тварин, розвиток музичного слуху).

Сприйняття предметів набуває цілісного характеру. До кінця третього року дитина практично орієнтується в знайомій кімнаті, на подвір'ї, розрізняє напрямки: вперед, вгору, назад. Але коли доводиться розрізняти значення слів «сьогодні», «завтра», «вчора», вони стикаються зі значними труднощами.

У міру розвитку діяльності збільшується різноманітність об'єктів, що привертають увагу. З 2 років дитина уважно дивиться, прислухається до всього навколо. Об'єктом уваги дитини є предмети живої та неживої природи, дорослі, діти, музика, картинки з книжки, – 20 хвилин (погодувати, одягнути, роздягнути ляльку, побудувати щось з кубиків). Її приваблюють не самі предмети, а дії з ними. Увага в цьому віці мимовільна (легко відволікається, новий, більш яскравий об'єкт), але є елементи, перші вияви довільної уваги (спрямована дія, подолання труднощів).

Основні процеси *пам'яті* (запам'ятовування, збереження і відтворення) зазнають перших якісних змін. Дитина впізнає коло предметів, членів сім'ї, знайомих, пісні, які чує по радіо. Почувши початок знайомого вірша, вони продовжують його, протестуючи проти змін у казці.

Пам'ять розвивається в різних її формах (образна, словесна, рухова, емоційна). Яскраві образи в пам'яті пов'язані з емоціями.

Процеси пам'яті зазвичай мимовільні: дитина запам'ятовує яскраві та емоційні речі. Пам'ять дошкільника проявляється також у формуванні умінь і звичок. Якщо правильно організувати побут дитини, то до 3 років вона набуває низку корисних звичок (миє руки перед їжею, вітається, користується носовичком) [47]. Можуть формуватись й шкідливі звички (смоктання пальця, засинання на руках у матері, сон вдень і прогулянки вночі). На 2–3 році життя активізується репродуктивна уява (слухаючи казку, дитина, дійшовши до суті, заливається слізьми), перші спроби малювати (спочатку з книжки, з допомогою дорослих). У 3 роки з'являються власні образи.

Мислення здійснюється в наочній ситуації через практичні дії. Дитина використовує практичний аналіз (ламає іграшку, щоб дізнатися, що пищить) практичний синтез (будує будинок з кубиків) перші узагальнення робляться за окремими, іноді незначними ознаками (наприклад, «гага» – гусак, чайник, заєць, тому що вони намальовані одним кольором, «те» – радіо, телебачення, піаніно) [47].

В емоційній сфері дитини поступово зменшується елемент мимовільного наслідування (дитина радіє, вигукує, коли будується вежа з кубиків, хоча хтось поруч може капризувати). Соціальні емоції розвиваються під впливом стосунків із близькими людьми (обстановка сімейного життя, стосунки між членами сім'ї, діти після 2–3 років починають наслідувати інших). Важливу роль виконують оцінні слова дорослих з мімікою, мімікою, відповідними жестами та словами «добре», «погано». Діти помічають яскравий бант, квітку, люблять слухати музику, рухаються в ритмі музики [47]. Дошкільники відчувають і негативні емоційні стани (злість, злість, ревності, заздрість).

Переддошкільники відчувають гордість за свої досягнення («я вже великий», «сам одягаюсь»).

Формуються елементи усвідомлених дій («намалюю», «пиду», «з'їм»). Виконуючи вимоги та прохання дорослих діти у кінці 3-х років спроможні визначати мету своїх дій, свої наміри. Вимоги дорослих потрібно висловлювати не в формі заборони, а в формі заохочення до активності («не роби!» – ні, краще – «Зробімо це»).

У міру розвитку активності та самостійності дітей урізноманітнюються стосунки з дорослими. Також розвиваються стосунки між дітьми, виникають спільні ігри. Перед кризою дитина проходить важливий етап відкриттів і перемог. Він починає говорити, дійсно ходити, його основна діяльність називається предметно-інструментальною, оскільки можна позаздрити інтенсивності пізнання зовнішньої дійсності. Виникає самосвідомість, формується образ *Ego*.

Далі виникає знаменита трирічна криза, з-поміж симптомів якої зазвичай називають негативізм (відмова підкорятися певним вимогам), упертість (дитина наполягає на своєму проханні), знецінення дорослих, протести – порушення (що проявляються в проти-



стоянні з дорослими), прагнення до деспотизму (спостерігається в сім'ях з однією дитиною).

Ще недавно спокійна і слухняна дитина стає неслухняною, злою, відмовляється робити навіть те, що залюбки робила раніше. Здобуваючи власну свободу, дитина демонструє свою непокору навіть й на шкоду власним бажанням. Якщо раніше дитина розраховувала насамперед на розуміння дорослого, тепер вона хоче, щоб її незалежність та впевненість у собі були визнані, однак не може адекватно цього виразити [47].

Іноді дорослий не вміє у відповідних ситуаціях відмовити, спокійно і твердо сказати «ні». Можливо, навіть під час трирічної кризи їй довелося зіткнутися з рішенням батьків раз і назавжди подолати свою дратівливість, і тоді у відповідь у неї можуть сформуватися психологічні захисти.

Формуються перші ознаки самосвідомості дитини «Я зроблю сам», дитина впізнає себе в дзеркалі, на фотографіях. Частіше вживайте займенники «я», «мене», «мене». Водночас прагнення дитини до самостійності суперечить її справжнім силам. Ця суперечність вирішується в рольовій грі і знаменує перехід дитини в дошкільний вік [47].

Отже, протягом перших 3 років відбувається низка якісних змін, які забезпечують перетворення дитини з допоміжної істоти на активного суб'єкта найближчого соціального оточення. Підвищуються її фізичні можливості, збагачуються потреби, розширюються форми діяльності, спілкування, перші форми свідомості та самопізнання, стосунки з дорослими і дітьми. Отримані в цей період результати настільки значні, що дають підстави оцінювати їх як вирішальні у формуванні індивідуальної особистості. *Вони є внутрішньою основою, на якій відбувається подальший процес психічного розвитку дитини* [48].

З новоутворень трирічної кризи виникає схильність до самостійної діяльності, подібної до діяльності дорослого, оскільки дорослі є для дитини зразком і він хоче поводитися як вони. Схильність до спільного життя з дорослими проходить у дитинстві: дитина, відділяючись від дорослого, встановлює з ним глибші стосунки [58]. Бажання бути схожим на дорослого може знайти найбільш повне вирішення лише у формі гри. Отож криза трирічного віку

вирішується з переходом дитини до нового виду діяльності та нового етапу розвитку.

*Висновки щодо результатів психічного розвитку в ранньому дитинстві:*

- на основі фізичного розвитку значно розширюється самостійність дитини, що веде до усвідомлення себе («Я»);
- основною провідною діяльністю дитини є маніпулятивна діяльність предмета, яка має ігрове забарвлення;
- маніпулятивна діяльність дитини здійснюється на основі дій;
- розвивається форма ситуативно-ділового спілкування з дорослими, виникає спілкування з однолітками, виникають передумови для оздоровчої та продуктивної діяльності;
- пізнавальні процеси взаємопов'язані; з-поміж них виокремлюється зорове сприйняття, з якого розвивається впізнавання, розвиваються наочні форми мислення (наочно-діяльне і наочно-образне), зароджується уява, дитина переходить до активної мови [47].

Проаналізовані вікові етапи онтогенезу потрібно розглядати цілісно у контексті загального розвитку особистості, вбачаючи в них як протяжність, так і нерівномірність, стрибкоподібність у прояві тих та інших психічних феноменів та особливостей. Назагал, вважається, що ці вікові етапи є базовими, стартовими, засадничими у загальноособистісному розвитку людини [48].

Дошкільний вік характеризується новою соціальною ситуацією розвитку. У цьому віці діти вже беруть на себе елементарні обов'язки. Вони змінюють взаємини із дорослими, починаючи виконувати вказівки самостійно.

Тепер у дітей з'являється можливість систематичного навчання згідно з певною програмою, хоча вона реалізується тільки в мірі, в якій стає власною ініціативою дитини.

З-поміж іншого, у цьому віці діти вступають у відносини з однолітками, що також визначає їхній розвиток. Внутрішня позиція дошкільника щодо інших дорослих виявляється насамперед у свідомості власної особистості та її дій, а також великим інтересом до діяльності та стосунків дорослих [11].

Специфіка соціальної ситуації розвитку дошкільника проявляється в характерних видах діяльностях, передусім, у сюжетно-

рольовій грі, яка забезпечує сприятливі умови для освоєння зовнішнього світу на цьому етапі розвитку.

Гра є соціальним явищем за своїм походженням і сутністю, вона є результатом розвитку суспільства і його культури. Це специфічний спосіб життя дитини в суспільстві, діяльність, у якій діти у грі виконують ролі дорослих, імітують їхнє життя, взаємини та працю (Г. Костюк) [25].

Однак, прагнення дошкільників до більшої самостійності та активної участі у дорослому житті суперечить їхнім реальним (і значно обмеженим) можливостям. Ця суперечність вирішується в діяльності, яка часто відбувається у формі гри. Гра має рольовий характер, особливо важливий на цьому етапі. Характеризуючи гру дошкільника, варто зазначити, що вона включає імітацію ролі дорослого. Якщо на ранньому етапі гри головними були предмет і дії з ним, то тепер найбільш важливим стає людина, її стан, дії та стосунки з іншими людьми.

Оскільки діти вчаться грати під керівництвом дорослих, це свідчить про соціально обумовлений характер рольової гри.

Мотивація гри закладена в самій грі. Дітей цікавить не лише результат, але й процес гри. У грі вони мають прагнення до досягнення певної мети, маніпулювання предметами, спілкування, взаємини з іншими тощо. Усе це призводить до розвитку в грі не матеріальних, а пізнавальних, емоційних та інших навичок [37].

Гра допомагає відобразити навколишню дійсність та освоїти діяльність та взаємини дорослих у доступній формі для дитини.

Зміст ігрових дій визначають практичні завдання, які дорослі вирішують для досягнення своєї мети. У грі іграшки й інші предмети замінюють реальні об'єкти, які використовуються дорослими в своїй практичній діяльності. Гра завжди ґрунтується на певних правилах. Умовність та перейменування предметів, які замінюють інші, з'являються під час самої гри. Гра на цьому етапі має символічний характер, що впливає на розвиток дитячої психіки. Досвід використання символів та заміна одних предметів іншими вимагає навчитися використовувати соціальні знаки у майбутньому [10].

Рольова гра вимагає комунікативних навичок від кожної дитини, що сприяє розвитку мовлення. Вона також сприяє розвитку інтелекту: у грі діти навчаються узагальнювати предмети і дії, вибирати потрібні слова і тощо.

Від маніпуляцій з предметами діти поступово переходять до мислення в уявленнях (коли предмету дається інше значення, не те, яке їм відоме, а інше, необхідне в ігровій ситуації). Водночас певний предмет виступає зовнішньою опорою для уявленого предмета та дій із ним. Отже, у рольовій грі розвивається здатність дитини діяти усвідомлено, уявляючи різні ситуації. Перехід до розумових дій базується на «згортанні» та узагальненні ігрових дій. Діти цього віку можуть бути захоплені грою, не сплутуючи її з реальністю [21].

Гра поступово розвивається і досягає високого рівня розвитку в кінці дошкільного періоду. Дослідники виокремлюють дві основні стадії розвитку гри. Перша стадія (3–5 років) характеризується імітацією логіки реальних дій людей, а у зміст гри включені предметні дії. У процесі другої стадії (5–7 років) моделюються реальні взаємини між людьми, а сам зміст гри вже полягає у соціальних стосунках та набуває суспільного змісту дорослої діяльності.

Велику роль у психічному розвитку дитини дошкільного віку відіграють різні види продуктивної діяльності (ліплення, малювання, аплікація, конструювання).

Дошкільнята вже навчені виконувати певні трудові завдання і починають цю роботу в ігровій формі. Для трудової діяльності дітей молодшого дошкільного віку характерна відсутність диференціації гри і праці, яка певною мірою зберігається навіть у середньому та пізньому дошкільному віці. В останніх випадках зацікавленість процесом діяльності поєднується із інтересом до її результатів. Діти починають усвідомлювати обов'язковість трудових завдань і навчаються виконувати їх не тільки з цікавості, але й розуміти їх значення для інших. Від того, як дорослі організують і мотивують діяльність, залежатиме спрямованість дитячої праці [10].

Спілкуючись з дорослими, граючись у сюжетно-рольові ігри, виконуючи трудові завдання, дошкільник набуває власний досвід і засвоює наявний у нього досвід інших, тобто постійно вчиться. Крім того, починається розвиток форм навчальної діяльності.

Навчальна діяльність – це спілкування із дорослими, які не тільки активізують, спрямовують, стимулюють дії, а й керують процесом їх виховання. Діти починають ефективно засвоювати знання, уміння та навички, оскільки вивчають необхідні для цього

дії та операції, опановують способи їх виконання. З-поміж цих дій насамперед варто назвати навмисне сприйняття предметів, виділення їх ознак, групування предметів, придумування історій, перерахування предметів, малювання, читання, прослуховування музики тощо.

Значення навчання в психічному розвитку дитини збільшується, якщо засвоюються не окремі знання, а певна їх система, формуються дії, необхідні для їх засвоєння.

Сенсорний розвиток дитини дошкільного віку має дві взаємопов'язані сторони: засвоєння уявлень про різні властивості, освоєння предметів та явищ і оволодіння новими діями, які дозволяють більш повно і диференційовано сприймати світ [58].

Уже в молодшому віці у дитини накопичується певне коло уявлень про ті чи інші властивості предметів, причому деякі з цих уявлень слугували моделями, з якими порівнювали нові предмети в процесі сприйняття. Тепер починається перехід від суб'єктивних моделей, заснованих на узагальненні індивідуального досвіду дитини, до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів, тобто вироблених людством уявлень про основні різновиди властивостей і зв'язків (колір, форма, розмір предметів, їх положення в просторі, висота звуків, тривалість часових проміжків тощо).

Поступове ознайомлення дитини із різними видами сенсорних еталонів і їх систематизація є одним з найважливіших завдань дошкільного сенсорного виховання. Її основою повинна бути організація дорослими дій дітей по розгляданню і запам'ятовуванню основних різновидів кожної властивості, що відбувається в основному в процесі навчання малювання, конструювання, ліплення та ін.

Одночасно дитина засвоює слова, що означають основні види властивостей предметів. Назва слова задає чуттєвий еталон і дозволяє застосовувати його точніше і свідоміше. Але це можливо за умови введення слів-назв з урахуванням дій дитини.

У дошкільному віці спостерігається зниження порогів чутливості (зорової, слухової та ін.) [10]. Підвищується гострота зору, розвивається здатність розрізняти відтінки кольорів, тональність звуку і фонематичний слух, відчуття дотику тощо. Усі ці зміни є наслідком оволодіння дитиною новими формами сприйняття, які

мають забезпечити обстеження предметів і явищ дійсності, їх різноманітних властивостей і відношень.

Перцептивні дії формуються з оволодіння тими видами діяльності, які потребують виявлення та врахування властивостей предметів і явищ. Розвиток зорового сприйняття в основному пов'язаний з продуктивною діяльністю (проектування, аплікація, конструювання). Фонематичний слух розвивається в процесі мовного спілкування, а тональний – на музичних заняттях (за допомогою вправ-ігор за принципом моделювання тональних співвідношень) [11].

Поступово сприймання роз'єднуються у відносно самостійні дії, спрямовані на пізнання предметів і явищ навколишнього світу.

У тісному зв'язку з удосконаленням сприймання розвивається мислення дитини. Наприкінці раннього дитинства на основі наочно-дійової форми мислення починає формуватися форма наочної образності. Найбільший її розвиток припадає на дошкільний вік [10]. Мислення стає образно-мовним, тобто ґрунтується на образах уяви і здійснюється за допомогою слів. Усе це свідчить про те, що мислення набуває певної самостійності, поступово відокремлюється від практичних дій, у які воно раніше було вплетене, перетворюється на розумову дію, спрямовану на вирішення пізнавального мисленнєвого завдання [10].

Зростає роль слова у функціонуванні мислення, позаяк воно допомагає дитині подумки («на собі») оперувати окремими предметами, порівнювати їх, розкривати їхні властивості та зв'язки, виражаючи цей процес і його результати в судженнях та міркуваннях. Причинами такої активності є бажання розібратися в явищах навколишньої дійсності, з'ясувати їх зв'язки, причини їх появи тощо [10].

Діти чутливі до суперечностей у своїх судженнях, потроху вчать їх узгоджувати, логічно міркувати. Необхідною умовою для цього є достатнє знання предметів, про які йдеться в його міркуваннях.

Розвиток мислення у дошкільників значно прискорюється, якщо воно відбувається не стихійно, а в умовах спеціального та правильно здійснюваного керівництва цим процесом з боку дорослих.

Розвиток мислення пов'язаний з важливими позитивними змінами в мовленні дошкільнят. Словниковий запас швидко збільшується, досягаючи від 3500 до 4000 слів до семирічного віку. У словнику, крім іменників і дієслів, значне місце займають прикметники, займенники, числа і службові слова залежно від їх співвідношення в мові, яку вивчає дитина [47].

Діти дошкільного віку зазвичай оволодівають фонетичним складом рідної мови, вчать вільно артикулювати окремі звуки, поєднувати їх у звукосполучення.

У дошкільному віці діти значно просуваються в оволодінні граматичним ладом мови, будовою простого і складного речення.

Відбувається більша диференціація мовних функцій. До комунікативної функції додається планування власної діяльності та її регулювання за допомогою мовлення. Слово стає засобом планування, коли дитина переходить від кінця дії до її початку, і засобом довільної регуляції, коли дитина вчиться виконувати сформульовані за допомогою слова вимоги [10].

Під час останнього зароджується внутрішня мова, яка стає засобом формування та функціонування внутрішніх розумових дій. Виникнення внутрішнього мовлення є ознакою розвитку словесно-логічного мислення дитини, основою якого є практична діяльність [10].

Внутрішнє мовлення є наслідком інтеріоризації голосного мовлення і засобом перетворення зовнішніх практичних дій у внутрішні. Що стосується дошкільного віку, то це лише генетично ранні та специфічні форми внутрішнього мовлення (виконує психологічно внутрішні функції на основі зовнішньої діяльності) [58].

У дітей дошкільного віку починає формуватися довільна увага. Тепер вони можуть вибирати об'єкти відповідно до своїх потреб і зосереджуватися на них. Водночас мимовільна увага не зникає, а продовжує розвиватися, набуваючи більшої стійкості та обсягу.

Уже в дошкільному віці особистість дитини починає посправжньому формуватися, і цей процес пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, з формуванням поведінкових інтересів і мотивації, яка визначається середовищем, розвитком взаємин з дорослими [10].

Джерелом емоційних переживань дитини є її діяльність, спілкування з навколишнім світом. Оволодіння новими, більш

змістовними видами діяльності в дошкільному дитинстві сприяє розвитку більш глибоких і стійких емоцій, пов'язаних не тільки з близькими, а й віддаленими цілями, не тільки з тими об'єктами, які дитина сприймає, і з тими, які вона уявляє [48].

Діяльність зазвичай викликає позитивні емоції, її мета, сенс, який вона набуває для дитини, і сам процес її виконання. Посилюється потреба дошкільника в товаристві однолітків, внаслідок чого соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання).

Гра є основним видом діяльності дитини дошкільного віку. Діти цього віку більшу частину часу проводять за грою, і за роки дошкільного дитинства, від трьох до шести–семи років, дитячі ігри мають доволі значний розвиток: від маніпулятивних і символічних ігор до предметно-рольових ігор, ігри за правилами [10]. У старшому дошкільному віці можна зустріти практично всі види ігор, які з'являються у дітей до вступу в школу.

З цим віком пов'язаний початок двох інших важливих для розвитку видів діяльності: праці та навчання [10]. Виявлені етапи подальшого вдосконалення ігор, праці та навчання дітей цього віку можна простежити, умовно поділивши дошкільне дитинство для аналітичних цілей на три періоди: молодший дошкільний вік (3–4 роки), дошкільний вік середній (4–5 років) і старший дошкільний вік (5–6 років) [10]. Такий поділ іноді роблять, щоб наголосити на тих швидких, якісних змінах в психології і поведінці дітей, які відбуваються в дошкільному дитинстві кожні один–два роки.

Молодші дошкільнята здебільшого ще грають поодиноці. У тематичних і конструкторських іграх розвиваються сприйняття, пам'ять, уява, мислення і моторика. У сюжетно-рольових іграх діти цього віку зазвичай відтворюють дії тих дорослих, за якими вони часто спостерігають у повсякденному житті.

Поступово, до середини дошкільного дитинства, ігри стають спільними і в них залучається щораз більше дітей. Головне в цих іграх не відтворення поведінки дорослих щодо предметного світу, а імітація якихось відносин між людьми, надто тими, хто грає в рольові ігри.

Діти розрізняють ролі і правила, на яких ґрунтуються ці відносини, суворо контролюють їх дотримання в грі та намагаються самі на них впливати. Дитячі сюжетно-рольові ігри та сюжетно-



рольові ігри мають різну тематику, цілком знайому дитині зі свого життєвого досвіду.

У середньому і старшому дошкільному віці розвиваються сюжетно-рольові ігри, але в цей час вони відрізняються значно більшою різноманітністю тем, ролей і ігрових дій, які вводяться і реалізуються в правилах молодшого дошкільника. Багато предметів природного характеру, які використовуються в грі дітей дошкільного віку, тут замінюються іншими умовними, і народжується так звана символічна гра.

У грі дитина вчиться користуватися багатьма знаряддями праці та предметами побуту. З'являється і розвивається здатність планувати дії, вдосконалюються рухи і розумові операції, уява і уявлення. Серед різноманітних видів творчої діяльності, якими люблять займатися діти дошкільного віку, важливе місце займає образотворче мистецтво, особливо дитячий малюнок [47]. Малюнки можуть істотно змінюватися залежно від фізичного чи психологічного стану дитини (хвороба, настрої тощо). Результати досліджень свідчать, що малюнки хворих дітей багато в чому відрізняються від малюнків здорових дітей [10].

Жоден з періодів дитинства не потребує такого різноманіття форм міжособистісної співпраці, як дошкільний, оскільки він пов'язаний з необхідністю розвитку різних сторін особистості дитини. Це співпраця з однолітками, з дорослими, гра, спілкування та спільна робота.

У дошкільному дитинстві згодом удосконалюються такі основні види діяльності дітей: маніпулятивна гра з предметами, індивідуальна гра з предметами конструктивного типу, колективна рольова гра, індивідуальна та групова творчість, змагальні ігри, ігри спілкування, завдання [48].

Приблизно за рік-два до вступу до школи до зазначених видів діяльності додається ще одна – навчальна, і дитина 5–6 років практично займається не менше семи-вісьмома 7, 8 різними видами діяльності, кожна з яких розвиває його інтелектуально і морально.

*Дослідження особливостей розвитку психічних процесів дитини дошкільного віку.* При переході від дошкільного віку до дошкільного віку, тобто в період від 3 до 7 років, під впливом продуктивної, конструктивної та образотворчої діяльності у дитини

розвиваються складні види аналітичної та синтетичної перцептивної діяльності, зокрема здатність до розчленування. Видимий об'єкт думками розбивати на частини і потім об'єднувати їх в єдине ціле, перш ніж такі операції здійснювати в практичному плані [47]. Перцептивні образи, пов'язані з формами об'єктів, набувають нового значення. Крім контурів, вирізняється структура об'єктів, просторові характеристики і взаємозв'язок між їх частинами [10].

Перцептивні дії формуються у процесі навчання і їх розвиток має певні етапи. На першому етапі навчальний процес починається з виконання практичних і матеріальних дій з невідомими предметами [47]. У цій фазі, що передбачає виконання дитиною нових перцептивних завдань, вносяться необхідні корективи безпосередньо в матеріальні дії, які необхідно здійснити для формування адекватного образу. Успішні перцептивні результати виходять, коли дитині для порівняння пропонують так звані сенсорні еталони, які також виступають у зовнішній матеріальній формі. З ними дошкільник має можливість порівнювати сприйнятий предмет у процесі роботи з ним [21].

На другому етапі перцептивні дії стають такими ж сенсорними процесами, реорганізованими під впливом практичної діяльності. Ці дії тепер здійснюються за допомогою відповідних рухів сприймаючого апарату і передбачають виконання практичних дій з об'єктами, що сприймаються. На цьому етапі діти пізнають просторові властивості предметів за допомогою розгорнутих дослідницьких рухів рук і очей [21].

На третій стадії перцептивні дії стають ще більш прихованими, згортаються, скорочуються, зникають їхні зовнішні зв'язки, а сприйняття ззовні починає здаватися пасивним процесом. Насправді цей процес ще активний, але розвивається він внутрішньо, зазвичай лише у свідомості дитини та на підсвідомому рівні. Діти мають можливість швидко вивчати властивості предметів, відрізнити один предмет від іншого, виявляти зв'язки та відношення між ними. Як наслідок усього цього зовнішня перцептивна дія стає розумовою [21].

На думку дослідників, перцептивні дії є основою здібностей, пов'язаних зі сприйняттям. Його якість залежить від засвоєння дитиною спеціальних систем перцептивних еталонів. Такими

орієнтирами при сприйнятті є, наприклад, форми геометричних фігур, при сприйнятті кольору – спектральний діапазон, при сприйнятті величини – прийняті для оцінки фізичні величини [47]. Удосконалення перцептивних дій і оволодіння новими видами таких дій забезпечують прогресивну зміну сприйняття з віком, тобто надання їм більшої точності, розчленованості та інших важливих якостей. Навчання перцептивним діям зумовлює розвиток інших навичок [21].

Одночасно із розвитком сприйняття у дошкільному віці відбувається процес удосконалення уваги. Особливістю уваги дошкільника є те, що вона викликається зовні привабливими об'єктами, подіями та людьми і залишається зосередженою доти, доки дитина зберігає безпосередній інтерес до сприйняття об'єктів. Увага в цьому віці зазвичай рідко виникає під впливом внутрішньо встановленого завдання або міркування, тобто воно фактично не є довільним [47]. Можна припустити, що початок формування довільної уваги пов'язаний з внутрішньо регульованим сприйняттям і активним контролем мови. Зазвичай в онтогенезі становлення довільної уваги в її елементарних формах передуює появі феномену егоцентричного мовлення [37].

На перших етапах переходу від мимовільної уваги до довільної важливе значення мають засоби, що керують увагою дитини. Дошкільник може довільно керувати своєю увагою, якщо в полі зору є підказки, які підказують йому, що потрібно бути уважним. Думки вголос допомагають дитині розвивати довільну увагу.

Від раннього до старшого дошкільного віку увага дітей прогресує одночасно за кількома ознаками [37]. Молодші дошкільнята зазвичай дивляться на привабливі зображення не більше 6–8 секунд, тоді як старші дошкільнята можуть зосереджуватися на тому самому зображенні в два-два з половиною рази довше, протягом 12–20 секунд. Те ж саме відбувається з часом, витраченим на одну і ту ж діяльність у дітей різного віку. У дошкільному дитинстві вже спостерігаються значні індивідуальні відмінності в ступені стійкості уваги у різних дітей, що, ймовірно, залежить від виду нервової діяльності, фізичного стану та умов життя. Дослідники зазначають, що нервові і хворі діти відволікаються частіше, ніж спокійні та здорові діти, і різниця в стійкості їх уваги може досягати півтора–двох разів [37].

*Дослідження розвитку пам'яті в дошкільному віці* свідчать, що пам'ять на цій стадії розвитку дитини характеризується поступовим переходом від мимовільного до довільного та опосередкованого запам'ятовування та пригадування [48]. Дослідники проаналізували як відбувається процес формування довільного та опосередкованого запам'ятовування у дітей дошкільного віку, і дійшли таких висновків, що у молодшому і середньому дошкільному віці у дітей 3–4 років запам'ятовування та відтворення в природних умовах розвитку пам'яті, є мимовільними. У старшому дошкільному віці відбувається поступовий перехід від мимовільного до довільного запам'ятовування та відтворення матеріалу. Водночас виокремлюються і починають відносно самостійно розвиватися у певних процесах спеціальні перцептивні дії, які опосередковують мнемічні процеси та спрямовані на краще запам'ятовування, більш повне і точне відтворення збереженого матеріалу в пам'яті [48].

Ефективність запам'ятовування дітей у грі набагато краща, ніж поза нею. Однак у дітей віком до трьох років навіть під час гри ефективність запам'ятовування відносно низька. Перші враження, отримані в ранньому дитинстві, спрямовані на запам'ятовування або свідоме запам'ятовування чогось, виникають приблизно в 3 роки. До кінця дошкільного віку, тобто в 6–7 років, процес довільного запам'ятовування можна вважати сформованим. Його внутрішньо-психологічна характеристика полягає у прагненні дитини знаходити й використовувати логічні зв'язки в матеріалі, який запам'ятовується [58].

З віком у дітей різні процеси пам'яті розвиваються по-різному, і деякі з них можуть передувати іншим. Розвиток процесів пам'яті залежить від інтересу дитини до виконуваної діяльності та мотивації до цієї діяльності [47].

Вважається, що із віком збільшується швидкість довготривалої пам'яті, а також збільшується обсяг і тривалість роботи робочої пам'яті.

З віком у дитини розвивається здатність оцінювати власні можливості пам'яті, і що старші діти, то краще вони це зможуть. З часом використовувані дитиною стратегії запам'ятовування і відтворення матеріалу стають більш різноманітними і гнучкими. Експериментальні дослідження демонструють, що з 12 представле-

них зображень 4-річна дитина, наприклад, впізнає всі 12, але здатна відтворити лише два-три, а 10-річна дитина, впізнавши всі зображення, здатний відтворити 8 з них [11].

Перші спогади про враження, набуті в ранньому дитинстві, зазвичай належать до віку близько трьох років (маються на увазі дорослі спогади, пов'язані з дитинством). Дослідники встановили, що майже 75% перших спогадів дітей виникають у віці від трьох до чотирьох років. Це означає, що в цьому віці, тобто на початку раннього дошкільного дитинства, у дитини є довготривала пам'ять і її основні механізми. Однією з них є асоціативний зв'язок запам'ятовуваного матеріалу з емоційними переживаннями. Велика роль емоцій у довготривалій пам'яті починає виявлятися вже на початку дошкільного віку [47].

Результати досліджень показують, що розвиток пам'яті пов'язаний з розвитком мислення дітей. Дослідниками встановлено, наприклад, що розвиток операційних структур інтелекту впливає на мнемічні процеси дитини [48].

За допомогою механічних повторень інформації дошкільники вміють її добре запам'ятовувати. У них з'являються перші ознаки значного запам'ятовування. При активній розумовій роботі діти краще запам'ятовують матеріал, ніж без такої роботи. У дітей цього віку добре розвинена ейдетична пам'ять [48].

Початок розвитку дитячої уяви пов'язаний із закінченням періоду раннього дитинства, коли дитина вперше демонструє вміння замінювати один предмет іншим і використовувати один предмет у ролі іншого (символічна функція). Подальший розвиток уяви отримує в іграх, де символічні заміни відбуваються доволі часто і за допомогою різноманітних засобів і прийомів.

Про розвиток уяви дітей дошкільного віку дослідники судять не тільки за уявленнями і ролями, які вони виконують в іграх, а й за аналізом матеріальних продуктів їхньої творчості, зокрема виробами і малюнками [47].

У першій половині дошкільного дитинства переважає репродуктивна уява дитини, яка механічно відтворює отримані враження у вигляді образів. Ними можуть бути враження, які дитина отримує в результаті безпосереднього сприйняття дійсності, прослуховування оповідань, казок, перегляду відеофільмів і фільмів. У цьому

типі уяви ще мало точної схожості з реальністю і відсутнє ініціативне і творче ставлення до уявно відтвореного матеріалу [10]. Самі образи уяви цього типу відновлюють дійсність не на інтелектуальній, а переважно на емоційній основі. Зображення відтворюють те, що найбільше вплинуло на емоційне враження дівчини і викликало в неї чіткі емоційні реакції, що виявилось вкрай цікавим. Загалом у дошкільнят уява ще доволі слабка [47].

Маленька дитина, наприклад трирічна, ще не вміє повністю відновлювати образ по пам'яті, творчо його трансформувати, розчленовувати і використовувати окремі частини сприйнятого як фрагменти, з яких можна створити щось нове. Для молодших дошкільнят характерна нездатність бачити і представляти предмети з іншого погляду. Якщо шестирічній дитині запропонувати розташувати предмети з одного боку площини так само, як і з іншого боку, діти цього віку зазвичай відчувають певні труднощі [47]. Їм важко перетворювати думкою не тільки просторові образи, але навіть прості плоскі образи. У старшому дошкільному віці, коли в запам'ятовуванні з'являється довільність, уява механічно змінюється від репродуктивної до творчої. Уява пов'язана з мисленням, включається в процес планування дій. У результаті діяльність дітей набуває усвідомленого і цілеспрямованого характеру. Основним видом діяльності, в якій розкривається творча уява дітей, удосконалюються всі пізнавальні процеси і стають сюжетно-рольові ігри [48].

Уява, як і будь-яка інша психічна діяльність, проходить певний шлях розвитку в онтогенезі людини. Дослідник О. Дяченко показала, що дитяча уява у своєму розвитку підкоряється тим самим закономірностям, які впливають на інші психічні процеси [10]. Подібно до сприйняття, пам'яті та уваги, уява переходить від мимовільної до довільної. До кінця дошкільного періоду дитинства у дитини, творча уява якого розвинулася доволі швидко (а такі діти складають близько п'ятої частини дітей цього віку), уява протікає в двох основних формах: а) породження довільне і незалежне від деяке уявлення дитини і б) поява уявного плану його реалізації [10].

У дітей дошкільного віку обидві важливі функції уяви розвиваються паралельно, однак по-різному. Початком розвитку уяви

є період 2,5–3 років. Саме в цей час уява, як безпосередня і мимовільна реакція на ситуацію, починає перетворюватися в довільний процес, який опосередкований знаками і поділяється на когнітивну й афективну. Пізнавальна уява формується шляхом відокремлення образу від предмета та позначення зображення за допомогою слова. Афективна уява формується в результаті усвідомлення дитиною власного «Я», психологічно відокремлюючи себе від інших людей та від численних вчинків [21].

Дослідження особливостей психологічної підготовки дітей до навчання в школі.

Найважливішим результатом психічного розвитку дитини дошкільного віку є формування психологічної готовності до школи. Його формування свідчить про закінчення періоду дошкільного дитинства.

Важливим елементом підготовки до шкільного навчання є насамперед розвиток довільності в поведінці, перетворення зовнішнього правила на внутрішню інстанцію [20].

Експериментальні дослідження демонструють, що основою поваги до правил дитиною є система соціальних відносин з дорослим. Спочатку правило виконується в присутності дорослого, потім – з посиланням на предмет, що заміщає дорослого і, нарешті, правило стає внутрішнім [20].

Підготовка дитини до школи вимагає формування соціальних правил як внутрішніх утворень, але сучасна система дошкільної освіти не передбачає спеціальної системи роботи в цьому напрямі.

У складному комплексі якостей, що становлять підготовку до шкільного навчання, варто виокремити мотиваційний, розумовий та емоційно-вольовий компоненти [26].

Більшість дітей 6 р. віку прагнуть стати школярами, пов'язуючи це прагнення зазвичай із зовнішніми ознаками зміни свого соціального статусу. Проте справжню мотиваційну налаштованість визначає пізнавальна спрямованість дошкільника, яка розвивається з притаманної дітям допитливості, набуваючи характерних рис ранніх пізнавальних інтересів (прагнення до оволодіння грамотою, читанням тощо) [47].

Якщо пізнавальна активність не сформована, дитину приваблюють різні вторинні причини, пов'язані зі сприйняттям школи як місця розваг, і дитина не може взяти на себе обов'язки учня.

Навчання в сучасній школі також вимагає гостроти розуму. Діти приходять в школу із доволі широким колом знань та вмінь, з розвиненим сприйняттям і мисленням (вони вже мають оволодіти операціями аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, порівняння тощо), які дозволяють їм систематично спостерігати за предметами та явищами, виділяти їх істотні ознаки, міркувати та робити висновки.

Крім того, у дітей повинні бути сформовані початкові навчальні навички (концентрація уваги не на результаті, а на процесі виконання навчальних завдань, самоконтроль та самооцінка тощо).

Важлива роль відводиться й емоційно-вольовій готовності, зокрема здатності дошкільника довільно керувати власною поведінкою, пізнавальною діяльністю, спрямовувати її на вирішення навчальних завдань тощо. Навчання у школі має бути для дитини джерелом позитивних емоцій, які допоможуть знайти своє місце серед однолітків та зберегти впевненість у собі та своїх силах. Важливо, щоб ці позитивні емоції були пов'язані з навчальною діяльністю, її процесом і першими результатами [47].

Мовна готовність дітей до навчання виявляється насамперед у здатності за допомогою слів довільно керувати поведінкою та пізнавальними процесами. Не менш важливим є розвиток мови як засобу спілкування та передумови оволодіння письмом. Вкрай прискіпливо цією мовною функцією потрібно займатись в середньому і пізньому дошкільному віці, оскільки розвиток писемної мови визначає перебіг інтелектуального розвитку дитини [26].

*Особистісна готовність дошкільників до навчання* є також дуже важливою. Від бажання дошкільника вчитися залежатимуть його успіхи. Розглядаючи відповідний аспект, насамперед необхідно зауважити на психологічну готовність – наявність у дитини вираженого інтересу до навчання, до засвоєння умінь, знань, та навичок, до одержання нової інформації про світ.

Цей інтерес онтогенетично зумовлює природня допитливість дітей 4–5 років та прямо залежить від повноти задоволення цієї потреби дитини з боку дорослих. Пізнавальну потребу дослідники



відносять до так званих «ненасичуваних», важливою особливістю яких є те, що чим більше задовольняється певна потреба, тим сильнішою вона постає [48].

Досліджуючи мотиваційну готовність дітей до навчання, варто також мати на увазі потребу у досягненні успіхів, відповідний рівень домагань та самооцінку. Потреба у досягненні успіхів у дитини, безперечно, повинна домінувати над страхом невдачі. У процесі навчання, спілкування і практичної діяльності, у ситуаціях, які припускають змагання з іншими, діти повинні виявляти якомога менше тривожності. Важливо, щоб їх самооцінка була адекватною, а рівень домагань відповідав реальним можливостям, що виявляє дитина [47].

Важливе значення для ефективного навчання дитини мають її комунікативні риси, зокрема товарищескість, чуйність та лагідність, а також такі вольові риси, як завзятість, наполегливість, цілеспрямованість та ін.

На практиці дослідники нерідко зіштовхуюся з відставанням дітей у навчанні, яке не можна загалом пояснити відсутністю в них певних здібностей. У цьому зв'язку виникає завдання виявлення й усунення можливих інших психологічних причин затримок у розвитку дітей, що відбуваються в початкових класах школи [48].

Результати експериментальних досліджень засвідчують, що майже у третини дітей семирічного віку слабкий рівень готовності до школи. Вкрай частим є вияв недостатнього рівня сформованості окремих компонентів психологічної готовності [58].

Зауважимо, що рівень психологічної готовності дошкільників до навчання в школі може встановити тільки *комплексне психодіагностичне обстеження*, яке має проводитись професійно підготовленими психологами, які працюють у системі освіти, разом із учителями та вихователями.

Отже, готуючи дитину до навчання у школі, потрібно врахувати:

- 1) особливості формування довільності у поведінці;
- 2) рівень оволодіння засобами пізнавальної діяльності;
- 3) готовність до шкільного навчання й розвиток пізнавальних процесів дошкільників [48].

У дошкільному віці дитина проникає в суть людської діяльності, відходить від її зовнішніх ознак і надає їй сенс і глибоке

значення. Центральне новоутворення особистості дошкільника полягає в перебудові внутрішньої позиції дошкільника, яка готує його до вступу в школу, до оволодіння новим видом діяльності – навчальною. Поступово дошкільник починає щораз більше розуміти, що гра – це лише імітація дорослого життя, а відтак зростає невдоволення своїм становищем. Зростання рівня інтелекту призводить до реальної оцінки власних можливостей дитиною та розуміння необхідності навчання для справжнього входження у доросле життя. Дитина зауважує, що дорослий ставиться до навчальної діяльності з більшою повагою і серйозністю, а тому намагається опанувати цю діяльність [47].

*Висновки щодо результатів у розумовому розвитку дітей дошкільного віку:*

- потреба дошкільника увійти у світ дорослих, що виникає наприкінці раннього віку, зумовлює засвоєння ним форм позаситуативно-пізнавального та позаситуативно-особистісного спілкування з дорослим, а також оволодіння широким спектром діяльності

- щоденна, продуктивна та функціональна рольова гра;

- діяльність дошкільника має моделюючий характер і розвивається в системі дитина-суб'єкт-дорослий, що реалізується по-різному залежно від виду діяльності;

- пізнавальні процеси стають довільними, інтелектуалізованими;

- новими важливими утвореннями особистості є моральні інституції, субординація мотивів, диференційована самооцінка, усвідомлення власної особистості;

- нове центральне формування особистості дошкільника – це нова внутрішня позиція, новий рівень усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин, що спричиняє готовність дитини до суспільно значущої навчальної діяльності [47].

Дошкільний вік – важливий період психічного розвитку. Вік, власне, початкове становлення особистості. У дитини виникають психічні функції, складні види діяльності (гра, спілкування з дорослими і однолітками), ієрархія мотивацій і потреб, самооцінка, рольова регуляція і моральні форми поведінки.

Найважливішим чинником психічного розвитку дитини дошкільного віку є його спілкування спочатку із дорослими, а далі

з однолітками та іншими дітьми. Без спілкування неможливий повноцінний розвиток специфічно людських психічних функцій дитини та її особистісний розвиток.

*Труднощі психічного розвитку дитини дошкільного віку* зазвичай пов'язані з неадекватним спілкуванням дитини з близькими дорослими. За походженням психологічні проблеми в дошкільному віці поділяють на дві групи:

1) несприятливі тенденції в поведінці дитини, які ще не порушили норми, але з часом призведуть до цього;

2) батьки чи інші дорослі в оточенні дитини не знають норм розвитку. Вони безпідставно хвилюються за дитину. Наприклад, тривога з приводу надмірної захопленості дитини під час гри чи фантазування у старшого дошкільника, або непосидючості та імпульсивності дитини у молодшого дошкільника. Усі ці прояви є нормативними характеристиками віку розвитку дитини дошкільного віку [47].

Труднощі психічного розвитку в дошкільному віці характеризуються такими особливостями:

1) несприятливі тенденції приховані;

2) одні небажані прояви зникають із розвитком дитини, а інші трансформуються в стійкі утворення, що закладають основи особистості;

3) подальша корекція недорозвинутих психічних якостей у дошкільному віці утруднена, а іноді й неможлива [58].

Оцінка психологом наявності і причин труднощів у розвитку дитини та їх корекція відбувається шляхом порівняння результатів діагностики з нормами розвитку. Потрібно зазначити, що психолог працює з дітьми, розумовий розвиток яких перебуває в межах норми.

Результати експериментального дослідження ролі спілкування у психічному розвитку дітей дошкільного віку:

– дошкільний вік – період першого ефективного формування особистості;

– спілкування є найважливішим фактором психічного та особистісного розвитку дитини дошкільного віку;

– труднощі психічного розвитку дитини дошкільного віку зазвичай пов'язані з неадекватним спілкуванням дитини з близькими дорослими;

– природа психологічних проблем у дошкільному віці виявляється у несприятливих тенденціях у поведінці дитини або необгрунтованому занепокоєнні батьків (чи інших дорослих у оточенні дитини) щодо дитини через незнання ними норм її розвитку [10].

Найбільш сприятливим для розвитку особистості дітей середнього та старшого дошкільного віку є спілкування в контексті позитивного, теплого, емоційно забарвленого ставлення педагога до дитини (за С. Кулачківською) [10].

Експеримент, у якому вихователів навчали виражати емоції, а дітей адекватно їх розуміти, дав позитивні результати. Під час цього експерименту з вихователями була проведена бесіда про значення експресії в процесі спілкування, а також спеціальне навчання способам вираження емоцій. Формування у дітей розуміння виразних засобів здійснювалося такими методами:

а) виявлення різних емоцій через зображення їх у вигляді портретів, образів з оповідань;

б) опис дітьми портрета вихователя, зображеного на фото;

в) передача дитиною позитивних і негативних почуттів, характерних для вчителя. Під час спілкування дорослий яскраво виявляв інтерес до роботи дівчинки, свою прихильність до неї, заохочував її дії, використовував посмішки та дружні розмови [10].

Взаємовідносини дитини з дорослими мають принципове важливе значення, вони є основою всіх типів ставлення дитини до дійсності та джерелом її психічного розвитку.

Доросла людина є носієм прийнятих у суспільстві зразків, норм, правил, її позиція характеризується словами: «старий, знаучий, авторитетний, умілий». З віком у дитини виникають і зміцнюються потреби в самостійності, творчості та самопізнанні, які вона прагне досягти з однолітком як з рівноправним партнером. Спілкування дитини з дорослим і з однолітком є різновидами єдиної комунікативної діяльності. Ці різновиди об'єднує об'єкт діяльності – інша людина, співрозмовник дитини, а також – продукт, який репрезентує самопізнання та самооцінку через пізнання та оцінку співрозмовника (і партнерів) [48].

Водночас дослідники проблеми спілкування дошкільника з однолітками підкреслюють особливу роль спілкування з однолітками в загальному психічному розвитку дитини порівняно зі спілкуванням з дорослими [58].

Контакти з однолітками характеризуються невимушеним характером, яскравим емоційним забарвленням. Водночас за змістом і глибиною особистих стосунків ці контакти значно поступаються сфері спілкування з дорослими. На думку дослідників, спілкування з однолітком створює умови, які забезпечують самопізнання дитини та самооцінку в тих видах діяльності, які здійснюються разом з однолітками [47].

Спілкування з рівноправним партнером створює сприятливі умови для вільного вияву творчого потенціалу дитини за відсутності обмежувальних вказівок і контролю з боку дорослого. Спілкування з однолітком стимулює розвиток ініціативи дітей дошкільного віку [21, с. 20].

Інші дослідники акцентують на тому, що в суспільстві однолітків існує взаємовплив, а в спілкуванні з дорослим останній підпорядковує собі дитину, яка виступає в ролі виконавця. Дошкільнята рідше виявляють альтруїстичну поведінку стосовно дорослого, менш агресивні та менш наполегливі в спробах спілкування з ним; а вимоги та спротив частіше спрямовані на однолітків. Дослідження свідчать, що ровесники сприяють формуванню критичного ставлення [21, с. 22].

У лабораторії дошкільного виховання Інституту психології ім. Г. Костюка у 80-х рр. ХХ ст. проведено численні дослідження взаємин дітей дошкільного віку, які показали їхню потребу у формуванні позитивної орієнтації на іншу людину, у розвитку людських почуттів [25]. Вчені В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, Ю. Приходько досліджували спілкування та спільну діяльність дітей дошкільного віку з однолітками та навички поведінки людини. Встановлено, що спілкування з дорослим є важливим, але недостатнім чинником гармонійного та всебічного розвитку особистості дитини дошкільного віку. На основі цього повинні формуватися стосунки дитини з однолітками, що є необхідною умовою її підготовки до школи.

### ***Питання та завдання для самоконтролю***

1. Виокреміть основні періоди пренатального розвитку, коли ті або інші негативні фактори найбільш небезпечні для організму.

2. Проаналізуйте як госпіталізм, депривація впливає на загальноособистісний розвиток дитини.

3. Яка роль позитивних емоцій у розвитку дитини першого року життя?

4. Яке значення «комплексу поживлення» для розвитку мови дитини?

5. Виокреміть основні досягнення раннього дитинства у психічному розвитку. Обґрунтуйте на основі експериментальних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених.

6. Як предметна діяльність впливає на психічний розвиток дитини в ранньому віці?

7. Проаналізуйте результати експериментальних досліджень особливостей розвитку психічних процесів дошкільника, наведіть приклади.

8. Охарактеризуйте результати зарубіжних та вітчизняних експериментальних досліджень про роль експресивних засобів у спілкуванні дошкільника й дорослого.

9. Як рольова гра впливає на розвиток інтелекту дошкільника?

10. Проаналізуйте основні труднощі психічного розвитку у дошкільному віці.

11. Що є центральним новоутворенням особистості дошкільника?

12. Яка роль розвитку довільності поведінки у готовності дитини до шкільного навчання?

**Список рекомендованої літератури:** [10]; [11]; [21]; [25]; [26]; [29]; [33]; [37]; [48]; [53]; [58]; [48]; [77].

## Тема 5

### ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ В ШКІЛЬНИЙ ПЕРІОД: ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ВИМІР

1. *Психічний розвиток дитини молодшого шкільного віку*
2. *Психологія підлітка*
3. *Психологія ранньої юності*
4. *Особливості дослідження та методи діагностики психічного розвитку дитини в шкільний період*

Хронологічні межі молодшого шкільного віку дослідники визначають періодом життя дитини від 6–7 до 10–11 років. Ці межі можуть змінюватися залежно від прийнятої в суспільстві системи освіти. У тих випадках, коли дитина з різних причин позбавлена шкільного навчання, її розвиток відрізняється від розвитку її однолітків, які відвідують школу [58].

Водночас особливості розвитку сучасного школяра визначаються станом шкільної освітньої системи, яка також змінює показники розвитку. Вступ до школи визначається як рівнем розвитку психіки та особистості дитини, так і дозріванням її організму. Збільшуються ріст і маса тіла дитини та водночас підвищується її розумова працездатність [47]. Відбувається інтенсивний розвиток нервової системи, значно розширюються її можливості, збільшується вага лобових відділів мозку, що створює можливості для довольної поведінки, планування, виконання і контролю програми дій. Вони підвищують силу гальмування і врівноваженість процесів вищої нервової діяльності. При цьому процеси збудження продовжують переважати над процесами гальмування, тому дитина

залишається доволі неспокійною і нестриманою, хоча й у значно меншій мірі, ніж дошкільник. Організм дитини 6 років характеризується добре розвиненим серцем та судинами, що дозволяє витримувати навантаження, передбачені шкільною програмою. Своєю чергою, шкільна програма орієнтується на психофізіологічні здібності дитини цього віку та передбачає меншу тривалість уроку: 35 хвилин, рухливі вправи, ігрові форми навчання тощо [48]. Для соціальної ситуації психічного розвитку молодшого школяра характерною є система вимог та очікувань дорослих до інтеграції дитини в шкільне освітнє середовище. У взаємовідносинах змінюється позиція як дітей, так і дорослих, насамперед батьків, які чекають від дитини більшої відповідальності, самостійності та стійкості. Обсяг обов'язків дитини значно збільшується. Молодший школяр усвідомлює суспільну значущість своєї шкільної діяльності, вважаючи її необхідним етапом підготовки до дорослого життя. Численні експериментальні дослідження свідчать про те, що найбільшим авторитетом з-поміж оточуючих є вчитель [11].

*Висновки експериментальних досліджень з проблем психофізіологічного розвитку дитини, яка вступає до школи:*

– хронологічними межами молодшого шкільного віку є період життя дитини від 6–7 років до 10–11 років;

– психічний розвиток сучасного школяра зумовлений станом шкільної освітньої системи, при її зміні змінюються і показники розвитку;

– програма початкової школи орієнтована на психофізіологічні можливості дитини цього віку;

– здатність дитини задовольняти запити початкової школи забезпечується дозріванням її організму і насамперед нервової системи;

– дозрівання організму проявляється у збільшенні зросту і маси тіла дитини, що відповідає розвитку серця і судин;

– у нервовій системі дозрівання проявляється збільшенням ваги лобових відділів мозку, збільшенням гальмівної сили та рівноваги, хоча все ще переважають процеси збудження [11].

Добре підготовлена до школи дитина швидко адаптується до умов навчального закладу, тобто відповідає вимогам учителя, шкільному режиму, цікавиться змістом навчальних предметів, налагоджує стосунки з однолітками, добре навчається. Для дитини



молодшого шкільного віку провідною діяльністю є навчальна, яка ще не сформована у дитини дошкільного віку. З початком навчання в школі в учня активно формується цілісна структура навчальної діяльності, від якої залежатиме подальший успіх дитини в оволодінні основами наук. Тому шкільний психолог, з метою розвитку особистості молодшого школяра, повинен зосереджуватися насамперед на формуванні в нього навчальної діяльності, під час якої в учня розвиваються основні новоутворення [44].

Початок шкільного навчання є *принципово новою соціальною ситуацією розвитку* особистості.

По-перше, учень починає виконувати суспільно значущу роль – і, відповідно, займатися навчальною діяльністю, важливість якої відповідно оцінюють оточуючі. Навчальна діяльність ставить дитину в об'єктивно нову позицію стосовно дорослих та ровесників [48].

Система «дитина – дорослий» диференціюється:

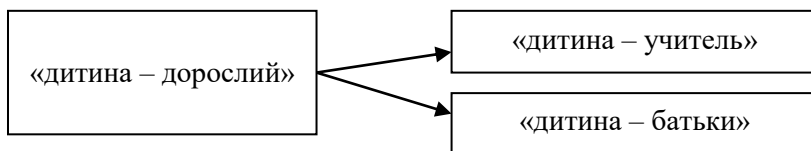


Рис. 5.1. Диференціація системи «дитина – дорослий»

Система «дитина – учитель» стає центром життя дитини і починає визначати ставлення дитини до батьків і ставлення дитини до дітей:



Рис. 5.2. Диференціація системи «дитина – вчитель»

Вперше стосунки «дитина – учитель» стають стосунками «дитина – суспільство».

По-друге, шкільне життя дитини вимагає систематичного і обов'язкового виконання правил, яким підпорядковується її поведінка у школі. Правил є доволі багато та більшість із них спрямована на забезпечення продуктивності роботи ті класу, і кожного окремого учня, та пов'язана з тим, що вчитель одночасно має справу із великою групою учнів.

Стосунки з учителем відрізняються від задушевно-інтимного контакту з батьками і вихователями дитсадка. Взаємини учителя і школяра чітко регламентовані необхідністю їх спільно-розділеної діяльності, організацією шкільного життя. Отож за своєю природою ці правила є спільно виробленими способами поведінки, які забезпечують насамперед продуктивність роботи всього класу і, відповідно, вони суспільно спрямовані за своїм змістом [48].

Отже, перехід дошкільного життя загалом пов'язаний зі зміною в дитини типу провідної діяльності [10]. Підпорядкування цим правилам вимагає від неї вміння регулювати власну поведінку, висуває значні вимоги до довільності діяльності, вміння підпорядковувати її обраній меті.

По-третє, шкільне навчання пов'язане із завданням оволодіння знаннями, науковим способом мислення, особливою логікою, яка відмінна від тієї кількості життєвих уявлень, яка сформувалась у дитини до 6 років. Наукові поняття, що засвоює дитина у школі, відрізняються від тих життєвих уявлень тим, що вони відкривають наукову картину світу з об'єктивно-суспільних позицій.

Ще одна, четверта, вагома особливість систематичного шкільного навчання полягає в тому, що при переході до нього дитині доводиться раціонально змінювати свою систему стосунків з дорослими, які її виховують. Система взаємин з безпосередньої стає опосередкованою, тобто для спілкування учителя з учнями і учнів з учителями необхідно володіти особливими засобами. Це стосується найперше вмінь правильно сприймати зразки дій, які демонструє учитель під час пояснення і адекватно інтерпретувати оцінки, які дає вчитель діям учнів, і їхнім результатам [48].

У перший клас приходять діти з різних сімей з різними «передісторіями», з різним рівнем психологічної готовності, тому

безперечно, потрібен час на адаптацію, на стабілізацію соціальної ситуації розвитку. Крім часу, потрібні сили: як розумові, так і фізичні.

Дослідники зазначають, що в цьому віці відбуваються істотні зміни у органах та тканинах тіла дитини. Відбувається формування всіх вигинів хребта – шийного, грудного і поясничного. Проте окостеніння скелета ще не завершується. У молодших школярів активно зміцнюються м'язи та зв'язки, збільшується їх об'єм, загалом зростає м'язова сила. Більші м'язи розвиваються раніше, ніж дрібні, тому діти більш здатні до сильних та розмашистих рухів, однак їм важче впоратися із дрібними рухами. Окостеніння фаланг рук завершується у 9–11 років, а зап'ястя – у 10–12 р. [11].

У молодшого школяра інтенсивно росте та оснащуються кров'ю м'язи серця, тому воно порівняно витривале. Великий діаметр сонних артерій дозволяє забезпечувати головний мозок достатньою кількістю крові, що є важливою умовою його працездатності. Крім того, помітно збільшується вага головного мозку після 7 років, особливо лобні долі мозку, що відіграють важливу роль у формуванні вищих психічних функцій [11].

Змінюється співвідношення між процесами збудження і гальмування. Більш помітною, ніж у дошкільнят, стає гальмування (основа стриманості, самовладання). Однак схильність до збудження залишається дуже високою. Свідома і розумна дисципліна, систематична вимогливість дорослих є необхідними зовнішніми умовами формування нормального співвідношення процесів збудження і гальмування у дітей.

Отже, у молодшому шкільному віці порівняно з дошкільним спостерігається значне зміцнення опорно-рухового апарату, відносно стабільною стає серцево-судинна діяльність, більшої рівноваженості набувають процеси нервового збудження і гальмування. Все це надзвичайно важливо, тому що початок шкільного життя є початком особливої діяльності: навчальної, соціальної за змістом (передбачає засвоєння всього надбаного людством багатства культури і науки), соціальної за змістом (є суспільно значущою), є провідною у молодшому шкільному віці, тобто в період їх навчання [58].

Зазначимо, що провідною діяльністю дослідники вважають діяльність, під час якої формуються основні психічні процеси та

властивості особистості, що характеризують основні особливості цього періоду розвитку [58]. Звичайно, навчальна діяльність здійснюється протягом всього шкільного дитинства, всього перебування дитини, підлітка, юнака в школі, однак функції на кожному етапі різні. У зв'язку з цим необхідно наголосити, що свою провідну функцію та чи інша діяльність реалізує найбільш повно в період, коли вона формується. Молодший шкільний вік якраз і є періодом найбільш інтенсивного формування навчальної діяльності.

Навчання у школі, формування навчальної діяльності відбувається у зв'язку з іншими видами діяльності, на фоні більш широких пізнавальних інтересів дітей. Це створює особливу ситуацію, яку, умовно можна назвати ситуацією конкурентних відносин між навчальною діяльністю і іншими сферами життя і діяльності дитини. Буває і так, що вже при вступі в школу у дитини є якийсь захоплення, і школа стає лише обов'язком, який відволікає від цікавих занять.

Варто зазначити, що для шестирічного першокласника спершу все ж провідною залишається ігрова діяльність. Навчальна діяльність не дана в готовій формі, її треба сформувати. Так само, як людина повинна вміти трудитися, вона повинна вміти вчитися. Надзвичайно важливою проблемою є вміння вчитися самому. В побудові навчальної діяльності й *полягає завдання початкової школи – насамперед дитину треба навчити вчитися*. Лише тоді можна вважати, що навчальна діяльність знаходиться на вірному шляху правильно формується, коли виховуються відповідні до її змісту мотиви. Одним із найважливіших завдань навчання в початкових класах і є формування таких мотивів, які надавали б навчальній діяльності притаманний зміст для цієї дитини. Завдання навчання можуть бути повністю вирішені лише за умови виховання повноцінних мотивів навчальної діяльності (мотивів власного росту, власного вдосконалення) [48].

Навчальна діяльність відрізняється від усіх інших дуже важливою характеристикою. Під час виробничої або трудової діяльності особа, яка її виконує, вносить у вихідні матеріали деякі зміни, в результаті чого з'являється продукт діяльності. Навчальна діяльність будується зовсім інакше. У ній дитина під керівництвом вчителя опрацьовує та засвоює наукові поняття. Проте в саму систему

наукових понять вона не вносить жодних змін. Незалежно від того, діє учень на основі наукових концепцій чи ні, науки не виникне завдяки цьому.

Результат навчальної діяльності, в якій відбувається засвоєння наукових понять, насамперед зміна самого учня, його розвиток. Загалом можна сказати, що ці зміни є набуттям дитиною нових навичок, тобто нових способів підходу до наукових понять. А навчальна діяльність – це самозамінна діяльність, її продуктом є зміни, що відбулися під час її здійснення в самому суб'єкті. Це її основна характеристика [11].

Звичайно, освітня діяльність має і зовнішні результати. Учень розв'язав задачу: результат – письмова робота. Учителю і учні оцінюють ці результати як зовнішнє вираження змін. Результати оцінюються не з погляду їх суспільної корисності, а як показники змін в учнів. Оцінка власних змін, саморефлексія є власне предметом навчальної діяльності [25].

Тому змістом навчальної діяльності є оволодіння учнями узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Формування навчальної діяльності є процесом пошукової передачі виконання окремих елементів цієї діяльності учневі для самостійного виконання без втручання учителя.

Формування навчальної діяльності раціональніше починати із формування самостійного контролю. Другою дією, яку необхідно передати самим учням для самостійного виконання, є оцінювання, тобто встановлення того, чи засвоєна та чи інша навчальна дія. Методами проведення оцінювання є як взаємоперевірка роботи, так і колективний аналіз роботи на уроці тощо. Тобто все залежить від творчості вчителя, від його бажання працювати.

На початковому етапі навчання основним завданням є формування двох зазначених елементів. Якщо в цей період діти повністю засвоять контрольню-оцінну дію, подальше формування навчальної діяльності буде відбуватися без особливих зусиль.

При переході від дошкільного віку до середнього шкільного значення ігор зростає з досягненням певного результату (спортивні ігри, інтелектуальні ігри). Значний вплив на процес засвоєння знань має участь дітей у різних формах роботи. Завдання школи – не лише передати певну суму знань. Треба виховувати дитину

в моральному сенсі. Школа прагне формувати моральні якості в процесі виховної діяльності. Сама навчальна діяльність не може гарантувати формування цих якостей, оскільки не має для цього сприятливих умов.

Як впливає навчальна діяльність та інші види діяльності (ігрова, трудова, спортивна) на розвиток пізнавальної сфери та особистості молодшого школяра?

Результати експериментальних досліджень свідчать, що сприймання молодших школярів доволі розвинене (мають високу гостроту зору і слуху, добре орієнтуються в різноманітних формах і кольорах тощо), але ще слабо диференційоване. Зокрема, діти цього віку ще не вміють проводити специфічний аналіз результатів сприйняття, щоб виділити головне та істотне один від одного [26].

Включення школярів у процес навчання сприяє формуванню спостереження. У процесі навчання підвищується швидкість процесів сприймання, збільшується кількість об'єктів, що сприймаються, розширюється обсяг запам'ятовування тощо. Одночасно з кількісними змінами в розвитку сприйняття молодших школярів відбуваються і якісні зміни. Нагадаємо, що якісні зміни – це певні перетворення структури сприйняття, поява нових характеристик, що відзначають зростання його когнітивної ефективності [26].

Поступово сприйняття у молодших школярів стає більш довільним і цілеспрямованим процесом. Сприймаючи нові предмети, діти намагаються віднести їх до певної категорії. Вибираючи предмети з певної колекції, учні орієнтуються зазвичай на колір і форму, вважаючи їх характерними елементами. З віком підвищується точність розрізнення форми предметів.

Характерна вікова ознака – це недостатня розвиненість довільної уваги молодших школярів, домінує здебільшого мимовільна. Дослідники-психологи зазначають, що увага молодших школярів стає більш довільною, якщо створюється така атмосфера цілеспрямованої діяльності, в якій вони вчаться керуватися самостійно поставленою метою. Водночас розвиток довільної уваги колівається від управління цілями, окресленими для дітей дорослими, до реалізації самостійно сформульованих цілей, від постійного контролю з боку вчителя (через контроль однопітків) до «самоконтролю» [26].

З віком у дітей збільшується обсяг і стійкість уваги. Увага пов'язана з важливістю навчального матеріалу. Усвідомлення необхідності, цінності нової інформації, інтерес до її змісту визначають стійкість уваги молодшого школяра [26].

Однією з причин нестійкості уваги в цьому віці є насамперед недостатня розумова активність дітей, зумовлена як недосконалістю методик навчання, так і рівнем підготовки до навчальної діяльності, невмінням долати труднощі, станом здоров'я, тощо.

У молодшому шкільному віці здійснюється перехід від характерного для дошкільнят образно-конкретного мислення до понятійно-науково-теоретичного. Конкретність мислення першокласників виявляється насамперед у тому, що вони, вирішуючи розумову задачу, спираються на конкретні предмети, визначені словами, їх образи чи уявлення. Їм легше проаналізувати конкретний факт і зробити відповідні висновки, ніж навести приклад загального правила [48].

Під впливом навчання у структурі мислення дитини змінюються співвідношення образно-понятійного, конкретного й абстрактного компонентів на користь зростання ролі останніх [26].

Молодші школярі вчать давати визначення відомим їм поняттям, виділяти загальні та суттєві ознаки предметів, вирішувати все більш складні пізнавальні та практичні завдання, виконувати необхідні дії та операції й виражати результати в судженнях, поняттях, міркуваннях і висновках.

Спочатку розбір має насамперед практично-діяльний і образно-мовний характер. Від елементарного аналізу, коли враховується лише частина теми, діти поступово переходять до комплексного аналізу, намагаючись розглянути всі частини або властивості об'єкта пізнання, хоча ще не вміють встановити зв'язки між ними.

Розвивається системний аналіз, уміння знаходити головне з-поміж різних частин і властивостей предметів. Об'єктами аналізу є предмети, явища, процеси, дії людей, мовні явища.

Спостерігаються суттєві індивідуальні особливості розумової діяльності молодших школярів, що виражаються в рівнях розвитку операцій аналізу й синтезу, абстрагування й узагальнення, у співвідношенні конкретно-образного й абстрактно-словесного компонентів, у гнучкості мислення [26].

На початку навчання у школі дитина вже має певний словниковий запас і знає граматику мови. Проте важливим у розвитку мовлення є усвідомлене вживання різних словоформ, набуття навичок письма та збагачення внутрішнього мовлення. У цей період відбувається зміна співвідношення розрядів слова, збільшення словникового запасу, розширення функцій мовлення та вдосконалення синтаксичної будови. Діти засвоюють письмову мову, що призводить до змін морфологічної будови мови, збільшення кількості слів і речень у письмових роботах, підвищення якості написаного. Важливим показником успішності мовлення дитини є читання мовчки, пов'язане з розвитком внутрішнього мовлення.

Пам'ять молодших школярів розвивається через підвищення рівня її довільності, збільшення можливостей свідомого керування нею та збільшення обсягу смислової, словесно-логічної пам'яті. Співвідношення між автоматичним та довільним зберіганням змінюється, причому останнє набуває щораз більшого значення. Дослідження свідчать, що при вмілому керівництві навчальною діяльністю молодші школярі можуть виокремити основні думки матеріалу, пов'язувати їх між собою і завдяки цьому ефективно їх запам'ятовувати. Також розвивається здатність до довільного відтворення матеріалу.

У процесі навчання формується логічна пам'ять, яка впливає на співвідношення образної пам'яті та логіко-словесної пам'яті. Щоб досягти успіху в цьому процесі, важливо полегшити розуміння матеріалу і, отже, його запам'ятовування.

Завдяки використанню мнемотехнічних прийомів у молодших школярів підвищується продуктивність і точність запам'ятовування навчального матеріалу. Також підвищується точність розпізнавання об'єктів і змінюються підходи до аналізу об'єктів.

Завдяки навчанню дитяча уява стає більш реалістичною та контрольованою. Вони формують нові образи, вдосконалюють свою творчу уяву і стають більш вимогливими до власних творінь.

Молодші школярі дуже емоційні, але з часом вони вчаться керувати своїми емоціями, стають більш врівноваженими. Їхні емоції впливають на навчання та стосунки з однолітками. У них розвиваються почуття симпатії, дружби, комунікабельності та обов'язку. Діти також стають більш самокритичними.



Шкільна освіта сприяє розвитку вольових якостей молодших школярів, вимагає від них усвідомлення та виконання обов'язкових завдань, підпорядкування своїй діяльності, довільної регуляції своєї поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, координувати свої дії, власні потреби з потребами вчителя тощо.

Воля у молодшому шкільному віці характеризується нестійкістю в часі, тому діти легко піддаються впливу. Поступово стають більш вимогливими до себе та оточуючих, розширюється сфера усвідомлення обов'язків і необхідності їх виконання. Формуються такі сильні риси характеру, як незалежність, самовпевненість, витримка, наполегливість тощо [58].

Ефективність формування вольових якостей залежить насамперед від методів виховної роботи.

Характер у цьому віці тільки формується, тому доволі часто спостерігається імпульсивність, примхливість і впертість, це зазвичай пов'язано із недостатнім рівнем сформованості вольових процесів. У поведінці дітей чітко окреслюються особливості їхнього темпераменту, які визначаються властивостями нервової системи. Водночас більшість молодших школярів чутливі, допитливі та безпосередні у вираженні почуттів.

Самооцінка молодших школярів є конкретною, ситуативною і багато в чому визначається оцінкою вчителя. Рівень домагань формується здебільшого в результаті успіхів і невдач, досягнутих у попередній діяльності. Якщо в навчальній діяльності дитини більше невдач, ніж успіхів, і вчитель постійно підкріплює цю ситуацію низькими оцінками, результатом є розвиток почуття невпевненості та неповноцінності, яке зазвичай поширюється і на інші види діяльності [58].

*Психологічні новоутворення* у молодших школярів формуються, в основному, залежно від основної діяльності, якою вони займаються. Беручи участь у виховній роботі, діти поступово підкоряються її вимогам, а виконання цих вимог призводить до виникнення нових психічних якостей, відсутніх у дошкільнят. Нові якості виникають і розвиваються у молодших школярів у міру формування навчальної діяльності [11].

Що більше «кроків» своїх дій зможе передбачити дитина і що ретельніше вона зможе порівняти різні варіанти, то ефектив-

ніше вона буде контролювати остаточне вирішення проблеми [11]. Потреба в контролі та самоконтролі в навчальній діяльності створює сприятливі умови для формування вміння молодших школярів планувати і виховувати дії над собою внутрішньо.

*Довільність, внутрішній план дій та рефлексія* є основними новоутвореннями молодшого шкільного віку. Завдяки чому психіка молодших школярів досягає рівня розвитку, який є необхідним для подальшого навчання у середній школі, для переходу в підлітковий вік.

*Підлітковий вік* – це період між дитинством і дорослістю. Навіть це просте визначення містить проблему: якщо початок пубертату (статевого дозрівання) можна чітко вказати за допомогою біологічних критеріїв (поява вторинних статевих ознак), то не можна нічого сказати про його завершення. Напевно тому різні психологічні школи по-різному вказують межі цього перехідного періоду, а саме: вітчизняна наука – 11–12 – 14–15 років виокремлює як підлітковий вік або отрочество, а до 19 років – юнацький; американська психологія визначає період тінейджерів – 12–13 – 19 років [58]. Можемо припустити, що не лише територіально – в межах різних культур (етнічних, соціально-економічних тощо), але й історично – в різні цивілізації виокремлення переходу від дитинства до дорослості було неабиякою проблемою [58].

У психології питання підлітковості досліджувалось у двох аспектах: *історичному* й *культурно-антропологічному*. Коротко охарактеризуємо кожен.

1. *Історичні* дослідження підліткового віку присвячені вивченню виникнення і розвитку цього особливого вікового періоду.

Поняття підліток у сучасному розумінні виникло лише в середині XIX ст., у період промислової революції, коли батьківський контроль над підлітком продовжився аж до його шлюбу.

Французький учений Філіп Арієс у 1973 році описав особливості психології дитини та сім'ї в історичному контексті, дослідивши їх у старорежимній Франції до 1789 року [24]. Він доводить, що в доіндустріальній Європі не виділялося з дитинства підліткового періоду. Лише в кінці XIX ст., коли юність стає основною темою в літературі, моралісти і політики починають серйозно цікавитися тим, про що думають ці «вже не діти і ще не дорослі».

Отроцтво виникає в історії як явище, що несло у собі усе нові цінності, які мали поживити старе суспільство.

Своєрідною «датою народження» отроцтва Арієс вважав період 1900 рр., тоді як власне юність вирізнялася в окремий віковий період у кінці першої світової війни. Юнацька свідомість, відмінна своїм почуттям приналежності до групи зі спільними турботами і прагненнями, в Європі чітко проявилася тоді, коли солдати протиставили себе попереднім поколінням. Саме з цього моменту отроцтво розповсюдилося, розтягнулося в часі, відтіснило дитинство, а зрілість відповідно – донизу. Поступово виник розкол поколінь, характерний і для наших днів. І цей розкол зайняв практично майже ціле десятиліття між 10 та 20 рр. [24].

Відтак відбувся перехід від епохи «без отроцтва» до епохи ХХ ст., коли підлітковий вік стає улюбленим, якого намагаються досягти якомога раніше та затриматися у ньому як найдовше. Все відбувається, як за теорією Арієса – відповідно до того, якій епосі відповідає який привілейований період: ХVІІ ст. – молода людина, ХІХ – дитина, ХХ – підліток [24].

Наукові праці Шортера, Катца, Арієса доводять, що у другій половині ХІХ ст. зароджується сучасна сім'я – зростає роль приватного життя, інтимності й чуттєвого боку шлюбу. Ця епоха, співпадаючи з індустріалізацією, призвела до збільшення часу перебування підлітків у сім'ї (аж до їхнього власного шлюбу). Так виник феномен сучасного отроцтва.

З історично-психологічного погляду підлітковий період характеризується трьома часовими модальностями:

– хронологічний час (ідентифікація цього періоду як специфічного етапу когнітивного, сексуального, емоційного тощо розвитку людини);

– соціальний вік (система норм, приписів, варіантів поведінки, які засвоюються підлітками в цьому суспільстві – так званий рольовий розклад: наприклад, у доіндустріальному суспільстві була чітко виражена роль різних вікових груп у громадському житті, тому ясність вікових ролей полегшувала досягнення дорослого статусу; розподіл праці в індустріальному суспільстві виключає підлітка з участі у значущих ролях і заважає переходу до дорослого статусу, бо це пов'язано із складними правилами соціалізації, наявністю професійних умінь і шкільною освітою);

– історичний вік (відбиває становище підлітка в різні періоди історії: хто був підлітком у період емоційної кризи 1930 року, під час останньої світової війни, 1960-их роках чи сьогодні. Виявляється, навіть кількісно отроцтво в різні періоди було різним: французький демограф Крубельє зафіксував, що вікова група 0–19 років у Франції в 1775 році становила 43% всього населення, в 1851 – 37%, в 1948 – 30%) [48].

2. Другим напрямом наукових досліджень підліткового віку після історичного є *культурно-антропологічний*.

Головною подією отроцтва є поступове включення дитини у світ дорослих. Цей соціальний перехід не варто плутати з біологічним феноменом пубертатного періоду. Адже статеве дозрівання відбувається приблизно в один і той самий час і його біологічні наслідки всюди однакові, тоді як час завершення підліткового періоду і визнання дорослого статусу значно варіює в різних культурах.

Американські дослідниці Маргарет Мід і Рут Бенедикт своїми спостереженнями за дівчатками-підлітками Самоа і Нової Гвінеї ще на початку 1900 років поставили під сумнів існування універсальної схеми дорослішання. Наприклад, підліток Самоа не описує свій перехідний період життя як складний, навпаки – це період щасливої безтурботності, коли не існує економічного і соціального тиску і тому нема необхідності соціального, морального і професійного самовизначення, до того ж сексуальність вважається природною і приємною річчю й обмежується лише кастовими поглядами [48].

Це заперечувало теорію Холла (представник генетичної психології США) про неминучість кризового характеру підліткового віку: одна частина його досліджуваних підлітків переживала стреси, тривоги й конфлікти в цей період, інша – пристосовувала свою поведінку до норм своєї соціальної групи, часто переживаючи страх, провини або пригніченість через моральні й соціальні заборони стосовно сексуального життя [48].

У більшості «примітивних» культур існують дивні як на європейця церемонії, які вводять підлітка у доросле життя. Це *обряди ініціації*, які можуть бути короткочасними або тривати роками, перебігати як проста урочистість або як складні дієства зі спе-

ціальними спорудами і тривалою підготовкою. Це можуть бути радісні свята або вражаючі церемонії з подоланням небезпек, фізичними втратами і ритуальною хірургією – поліруванням зубів, надрізами на шкірі, обрізаннями тощо [11].

Обряди ініціації через символічні дієства примиряли психологічні та соціальні структури особистості та чітко переводили дитину в дорослого. Відсутність цих обрядів супроводжується тривалим кризовим переходом від дитинства до дорослості – і цей перехід становить зміст підліткового періоду. Отже, перехід до дорослості в нашому суспільстві не інституціоналізований, а програма, що його регулює, більш відкрита, невизначена, складна, оскільки обумовлюється правилами професійної освіти та спеціалізації.

Індустріальне суспільство створило систему, в якій покоління розділені у своїй активності, в соціальній діяльності та у вільному часі. Це суспільство створило такий спосіб розподілу праці, який визначає маргінальний статус підлітків і старців – тих, хто ще і вже не може продуктивно працювати [24].

Як ми бачимо з наведених історичних і культурно-антропологічних досліджень, соціальні чинники можна визначити як провідні у психічному розвитку і становленні особистості підлітків. У цьому контексті важливо згадати про перехід у неповну середню школу і пов'язані з цим зміни навчальної діяльності підлітка, особливості спілкування учнів і вчителів; розширення суспільно-корисної діяльності підлітків у сім'ї.

Східні філософи називають період 12–17 років стрибком через прірву. Міст (сім'я і школа) лише маскує цю прірву. Окрім зміни ідеології та соціальної психології, змінюється вся вікова картина – фізіологія, емоційність, самореалізація.

Поведінка людини в підлітковому віці визначається кількома чинниками, основними з яких є:

- статеве дозрівання, швидкі зміни в організмі,
- маргінальне соціальне становище підлітка,
- індивідуальні особливості, що сформувалися в нього до цього часу [48].

*Бурхливий розвиток і перебудова всіх систем організму є умовою, необхідною для повноцінного розвитку, тому важливо*

*дослідити особливості їх перебігу в підлітків. Такі дослідження розкриють діалектичний характер взаємозв'язку між біологічними і соціальними чинниками психічного розвитку.*

Для того, щоб навчитися успішно співпрацювати з підлітками, необхідно збагнути, що за кожною його зовнішньою реакцією стоїть своя психологічна причина, яку дуже легко пропустити, якщо не вникнути у психологічний механізм зміни поведінки в підлітковому віці.

Початок статевого дозрівання (пубертат) пов'язаний із:

- викидом нових гормонів у кров;
- впливом цих гормонів на центральну нервову систему, із бурхливим фізичним розвитком.

На гормональному рівні в організмі підлітка відбувається активізація роботи гіпофізу, щитовидної залози статевих залоз. Це призводить до значного збільшення росту й маси тіла, появи вторинних статевих ознак.

Це підвищує активність, фізичні та психічні можливості підлітків і створює сприятливі умови для появи почуття дорослості, самостійності. Проте на цьому етапі психічного розвитку дитина ще не може бути самостійною повністю. Так, виникає одна із основних суперечностей віку – між відчуттям самостійності та психічними можливостями підлітка. Саме вирішення цієї суперечності і призводить до подальшого психічного розвитку [11].

*Адже основні суперечності – це рушії психічного розвитку підлітка.*

Загострення суперечностей, як відомо, сигналізує про початок кризи – тобто про необхідність перейти в нову якість, на новий щабель розвитку, бо кількісно нагромадилося вже достатньо (показники росту, результати фізіологічного дозрівання тощо).

Розпад старих психологічних структур, характерний для цієї епохи, призводить до справжнього вибуху непокори, безсоромності та батьківських труднощів (так звана «криза 13 років»).

Основною причиною таких бурхливих виявів зазвичай є неготовність дорослих змінювати свою поведінку у відповідь на появу у підлітків прагнення до нових форм взаємин із батьками та вчителями. Інші вважають «кризу 13 років» прямим відображенням процесу статевого дозрівання, мало пов'язаного з особли-

востями виховання, треті вважають, що така криза зовсім не потрібна і просто не виникає у багатьох підлітків.

Суть кризи полягає в глибокій, якісній зміні всього процесу психічного розвитку людини, а не в якихось яскравих зовнішніх проявах цієї зміни.

Єдність соціальної ситуації розвитку особистості, в якій психічні особливості дитини та соціальне оточення нерозривно пов'язані, становлять переживання, що відображають реальні потреби дитини та рівень їх задоволення [58]. Враховуючи, що в критичні періоди розвитку у дитини змінюються рухові переживання, перебудову системи переживань можна вважати критерієм кризи психічного розвитку. Саме цю перебудову ми простежуємо в підлітковому віці [58].

Цікаво, що труднощі навчання батьки та вчителі суб'єктивно пов'язують не з кризою як такою і не з докризовим періодом, коли почався і відбувався процес руйнування старих психологічних структур, а з періодом після кризи (14–15 років). Тобто для дорослих суб'єктивно найважчим є період створення та формування нових прогресивних психологічних структур. Зазвичай це пов'язано з неефективністю старих освітніх підходів у нових умовах і неможливістю знайти більш прийнятні після кризового періоду.

Кожна криза має важливе значення – перехід від старої якості до нової. Оскільки змістом кризи є гостра суперечність, а виходом із неї – її усунення, то результатом кризи мають бути *новоутворення підліткового віку* [11].

У підлітків основних новоутворень два – *почуття дорослості* (навколо нього ще багато дрібних, таких як критична самооцінка, самостійність у діях, опора на внутрішні, а не зовнішні оцінки тощо) і *довільність усіх психічних процесів* (супроводжувана розвитком логічного мислення, інтеграцією усіх мислительних операцій, здатністю контролювати емоції тощо) [58].

*Розвиток самосвідомості, самостійності, Я-концепції, образу «Я» підлітка* вирізняється так званим «*потрійним само*» – прагненням підлітка до самопізнання, самовираження і самоутвердження. Вони складають цілісний процес, що перебігає у семи напрямках:

1) *особистість* (усвідомлення «хто я є» через визнання в колі ровесників і дорослих, а також через порівняння себе з будь-якими героями);

2) *дорослішання* (усвідомлення переходу від дитини до дорослого);

3) *досягнення* (задоволення від отриманих успішних результатів у конкретній діяльності);

4) *друзі* (укріплення свого становища в соціальному середовищі через розширення кола друзів);

5) *відповідальність* (утвердження впевненості в тому, що «я сам можу приймати відповідальні рішення»);

6) *почуття* (зростання самосвідомості у сфері почуттів та стосунків з іншими людьми);

7) *сексуальність* (прийняття відповідальності у виконанні певної гендерної ролі) [48].

Підлітковий період є одним із найважливіших у розвитку Я-концепції, у становленні самооцінки як основного регулятора поведінки та діяльності, бо самооцінка безпосередньо впливає на процеси подальшого самопізнання, самовиховання та загалом на розвиток особистості.

Результати досліджень доводять, що у *самооцінці* підлітка відбуваються такі зміни:

1. Змістовий аспект самооцінки підлітків поглиблюється та *переорієнтовується* із навчальної діяльності на взаємини з однокласниками і на власні фізичні якості.

2. У зв'язку із збільшенням критичності підлітка до себе його самооцінка стає більш *адекватною*: підліток здатний констатувати власні і позитивні, і негативні якості.

3. У самооцінці більш вираженими стають *моральні якості, а також здібності та воля*.

4. Відбувається подальша *емансипація* самооцінки від *зовнішніх оцінок*, але оцінка значущих інших чинить вагомий вплив на характер самооцінки підлітка.

5. Зменшуються впливи батьків на самооцінку та збільшуються впливи ровесників (*референтної групи*).

6. Самооцінка значно впливає на успішність діяльності й соціально-психологічних статус підлітка у колективі, також *регулює* процеси спілкування.



7. Неадекватна (занижена або завищена) самооцінка *детермінує* (спричинює) делінквентну (протиправну) поведінку підлітка.

8. Особистісна самооцінка підлітка корелює з його самооцінкою невротичного стану [48].

Отже, у підлітків виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання та самоставлення, розвиваються здатності проникати у свій внутрішній світ.

Дослідники описують два етапи процесу формування ставлення підлітка до самого себе як до окремої особистості, які відповідають двом основним періодам підліткового віку:

1) *молодший підліток* – на цьому етапі відбувається усвідомлення підлітком власної відмінності від інших дітей, утверджується своя спільність зі світом дорослих (наслідуються зовнішні манери дорослих, зростає залежність від групи ровесників, що в свою чергу дає відчуття своєї дорослості);

2) *старший підліток* – не сумнівається, що він вже не дитина, та починає усвідомлювати свою самобутність та своєрідність своєї особистості (відбувається послаблення залежності від групи однолітків, опора в діях на власні уявлення про самого себе; підвищується увага до внутрішнього світу інших, процеси інтенсивного самоаналізу, здатність до самовиховання) [48].

Підліток починає усвідомлювати власну неповторність, особливість. У свідомості підлітка відбувається переорієнтація із зовнішніх оцінок (зазвичай батьківських) на внутрішні. Отже, поступово в підлітка формується власна Я-концепція, що сприяє подальшому, усвідомленому чи неусвідомленому баченню власної поведінки [58].

Формування самосвідомості, ставлення до себе як до окремої самостійної особистості є виразною характеристикою підлітка незалежно від статі й індивідуальних властивостей (наприклад, темпераменту). Індивідуальні відмінності відбиваються на виборі засобів самоутвердження і на домінуючих психічних станах.

*Якісні зміни відбуваються у пізнавальній сфері підлітків, становлення інтелекту. Для підлітка стає характерним довольний характер психічних процесів. Пізнавальні інтереси якісно удосконалюються, збільшується їх вплив на становлення особистості.*

Однією з істотних особливостей підліткового віку є те, що у процесі навчання людина засвоює на логічному рівні *всі мислительні операції*. А головною особливістю є те, що поступово окремі розумові операції перетворюються в *єдину цілісну* структуру [58].

Віковою нормою для підлітків є поява таких здатностей, як здатність *оперувати гіпотезами* під час розв'язання інтелектуальних задач і здатність *аналізувати абстрактні ідеї*, шукати помилки та логічні суперечності в абстрактних судженнях [58].

У підлітковий період, окрім розвитку довільної та опосередкованої пам'яті, починається активний розвиток *логічної пам'яті*, яка поступово займає домінуюче місце у процесі запам'ятовування навчального матеріалу. Сповільнюється розвиток механічної пам'яті.

У цьому віці відбувається зміщення у відношеннях між пам'яттю та іншими психічними функціями, змінюються відношення між пам'яттю і мисленням: у підлітків мислення визначає особливості функціонування пам'яті.

Розвиток *уяви* в підлітковому віці відбивається на звертанні людини до творчості: підлітки починають писати вірші, малювати тощо. Уява підлітка є не менш продуктивною, ніж у дорослого. Тому слід пам'ятати про необхідність *розвитку обдарувань у підлітковому віці*.

*Мовлення* в підлітковий період теж набуває змін. Розвиток читання в підлітків характерний переходом від біглого, виразного, правильного читання до здатності декламувати напам'ять. Істотно змінюється монологічне мовлення – виникає здатність самостійно готувати усний виступ, вести роздуми, висловлювати думки й аргументувати їх. У свою чергу, письмове мовлення покращується в напрямі від здатності підлітка письмово висловлювати свої думки до написання самостійного твору на задану або вільну тему [11].

Отже, прогрес у пізнавальній сфері підлітка полягає у тому, що відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення стають довільними. Засвоєння наукових теоретичних знань призводить до розвитку логічного мислення, через що у підлітків виникає доказовість у судженнях, здатність робити дедуктивні умовиводи, критично сприймати навчальний матеріал і моральні вимоги.

Такий *інтенсивний розвиток пізнавальних процесів*, а надто довільності в них, дає підстави деяким ученим вважати вже 12 років піком інтелектуального розвитку [11]. Більшість психологів-дослідників, звичайно, переносять пік творчих потенцій, як і пік інтелектуального розвитку, на значно пізніший період. Однак та кількість енергії, яка заангажована підлітком у когнітивну сферу, дає можливість ефективно працювати, розв'язуючи задачі з алгебри, геометрії, фізики, хімії тощо.

*Мотивація навчально-пізнавальної діяльності* підлітка кардинально відрізняється від молодшого школяра. Мотиви попереднього вікового етапу витісняються. Провідним стає прагнення підлітка завоювати певне становище в класі, *досягти визнання ровесників*. За результатами досліджень, майже 54% підлітків орієнтуються не на знання, а на оцінку [58].

У психології підлітка особливим є те, що новоутворення виникають відразу в різних сферах, а активізувати їх можна в різних видах діяльності. Virізняють два види провідної діяльності у підлітків: навчання та спілкування з ровесниками.

Узагальнюючи питання про розвиток пізнавальної сфери підлітків, зазначимо, що зміни в цій сфері і зміни в особистості взаємопов'язані: розвиток довільних психічних процесів спирається на самостійність особистості, а можливості усвідомлення і формування своїх особистісних особливостей визначаються розвитком мислення [33].

Яскраво виражені зміни відбуваються в *афективній сфері* підлітків. Для них характерна легка збудливість, різна зміна настрою та переживань. Однак підлітки краще, ніж молодші школярі, керують виразом своїх почуттів. У деяких ситуаціях шкільного життя (зауваження вчителя, погана оцінка тощо) підліток може приховати за маскою байдужості тривогу, хвилювання, смуток. Але в певних обставинах (конфлікт із вчителями, батьками однолітками) підліток може виявити імпульсивність поведінки. Він важко переживає образи, тому здатний на такі вчинки, як утеча із дому чи навіть суїцидальна спроба.

Різко виражені психологічні особливості підлітків дослідники об'єднують поняттям *«підлітковий комплекс емоційності»*, який може охоплювати різкі перепади настрою, а також багато інших

полярних якостей, що виступають поперемінно [11]. Причому значущих причин для такої зміни настрою підлітка може й не бути.

Нерідко чутливість підлітка до оцінки його зовнішності, умінь і навичок сторонніми людьми поєднується із надмірною самонавіюваністю і беззаперечним судженням про інших. Сентименталізм поєднується із черствістю, хвороблива сором'язливість – із розв'язаністю, бажання бути визнаним іншими – із показною незалежністю, боротьба із авторитетами, загальноприйнятими правилами та ідеалами – із ідолопоклонством випадкових кумирів, чуттєве фантазування – із сухим мудруванням.

А. Фрейд зазначає, що підлітки є винятково егоїстичними та вважають себе центром Всесвіту, але водночас ні в один з наступних періодів життя не здатні до такої відданості, як у цьому віці [11].

Це впливає на індивідуально-психологічні особливості підлітків. У зв'язку з такими особливостями емоційності підлітків виникають різноманітні акцентуації їхнього характеру і темпераменту, а також невротичні стани.

У підлітків підвищена чутливість до певних психотравмуючих дій при достатньому опорі іншим. Кожен тип акцентуації має унікальні «слабкі місця», відмінні від інших типів.

Акцентуації здебільшого виникають у підлітковому віці, в період формування характеру, і дещо згасають у міру їх дорослішання. Як свідчать результати дослідження, частота акцентуацій у підлітків різна: з-поміж учнів масової школи вона коливається від 42 до 62%, серед підлітків із соціально-дезадаптивною поведінкою – 66%, а серед підлітків, які вчинили злочини, – 87% випадків [48].

Для діагностики акцентуацій у підлітковому віці зазвичай використовують методики О. Лічко та Г. Шмішека.

Важливого значення в підлітковому віці набуває спілкування із однолітками, що стає вкрай нагальною потребою підлітка та пов'язано з різкими переживаннями. Спілкування з однолітками є джерелом не тільки вияву нових інтересів, а й формування норм поведінки.

Оскільки в підлітків саме у дружніх взаєминах виникають базові соціальні емоції, такі як співчуття, толерантність, для багатьох людей підлітковий вік є періодом, коли вплив емоцій на духовне життя стає найбільш очевидним.

Окрім того, де ще, як не у спілкуванні, підліток сформує основне новоутворення цього періоду – *«почуття дорослості»*? Хоча воно починає окреслюватись з того, що підліток розвиває свою особистість за зразком і подібністю до дорослого, проявити свою «дорослість» він може з-поміж ровесників – самостійні вчинки, спілкування на рівних тощо.

За несприятливих умов формування особистості в цьому віці може спостерігатися зростання асоціальних почуттів. Важливим моментом, що викликає образу, озлоблення підлітка, що можуть виразитися в його агресивній емоційній реакції, є неухважність дорослих, їхня недоброзичливість до його запитів, прагнень, до всієї особистості підлітка.

Незадоволеність у спілкуванні може стати причиною формування негативних тенденцій у поведінці підлітка, аж до розвитку *делінквентної поведінки* (різновид відхилень у поведінці, проти-правна, злочинна поведінка), *асоціальної поведінки*, включаючи *аддиктивну* (зловживання різними речовинами, що перебігає на тлі зміненої свідомості).

У процесі спілкування відбуваються доволі кардинальні зміни: втрачається актуальність взаємин з батьками та вчителями, а першорядної значущості набуває спілкування із однолітками. Це спілкування стає глибшим та змістовнішим, розширюється також сфера духовного й інтелектуального спілкування, виникають також емоційно насичені форми взаємодії (дружба, любов).

*Зростає провідна роль референтної групи, взаємин із людьми у становленні особистості підлітка.*

Взаємини хлопців і дівчат у цей період набувають особливої своєрідності.

Загострюється потреба підлітка в *приналежності* до групи. Підлітковий період більшість дослідників називають епохою активної індивідуалізації та гострого прагнення до самоствердження. Бажання вирізнитися, прагнення зайняти високу позицію, досягти визнання, поваги до своєї особистості та цим самим отримати можливість підкріпити власну самооцінку та самоповагу суттєво визначають поведінку підлітка.

З іншого боку, приналежність до групи вимагає від підлітків і певного конформізму. Так, щоб людина влилася в якусь компа-

нію, вона має бути подібною до інших її членів: це може бути уподібнення через жаргон, одяг тощо. Тих, хто не відповідає цим параметрам, група виштовхує.

Особливої уваги заслуговує поняття *неформальні групи підлітків*.

Говорячи про мотивацію спілкування і про суперечливість самої натури підлітка, варто назвати такі важливі потреби цього віку, як потреба в *автономії* (*поведінковій* – діяти без керівництва ззовні, *просторовій* – недоторканність особистісного простору і майна *та емоційній* – позбутися емоційної залежності від батьків) та потреба в *самоповазі* [48].

Отже, сучасним підлітками цивілізованого суспільства доводиться нелегко у боротьбі з перехідною кризою. Інколи виходом із підліткової кризи (а в окремих випадках – і тлом її перебігу) може бути асоціальна поведінка. Йдеться про так званих *важких підлітків*.

Причини асоціальної поведінки пов'язані з особливостями ролі суспільства, сім'ї, школи у прояві такої поведінки.

Мотиви адиктивної поведінки підлітків – різні. З мотивів алкоголізації: алкогольні традиції та звичаї; хибні уявлення, що спиртне – символ зрілості й дорослості; реакція на відчуття тривоги і самотності (як форма протесту).

Серед мотивів тютюнопаління – так званий імідж маскулітності (ототожнення з чоловічністю, незалежністю), а також символ молодості, сексуальності, комунікабельності тощо.

З-поміж мотивів підліткової наркоманії – психічне експериментування, пошук нових і незвичайних відчуттів і переживань, а також психозахисний механізм утечі – бажання позбутися напруження, хвилювання, проблем, або, навпаки, прагнення таким способом набути здатності протистояти цим проблемам.

Мотиви делінквентної поведінки підлітків можна поділити на дві групи: корисливі та насильницько-егоїстичні. Конкретними причинами злочинної поведінки стають: бажання розважитися (відсутність соціальних програм для підлітків, гуртків тощо), показати силу, сміливість (немає конкурсів, змагань тощо), утвердити себе з-поміж ровесників (з одного боку – це конформізм, якщо злочинець є членом злочинного угруповання, з другого – девіанство,

якщо злочин є викликом загальним нормам соціального оточення), прагнення до престижних речей (низький рівень матеріального забезпечення населення стає підґрунтям для можливості виділитися через добробут – буття визначає свідомість) [42].

У деяких підлітків можуть проявлятися злочинні мотиви, характерні більше для юнацького віку (такі як: здобування засобів на спиртне і наркотики, помста й озлоблення) або ще старшого віку – молодості (такі, що не пов'язані з конкретною ситуацією і психічним станом, а із спрямованістю особистості, її поглядами – наприклад, бажання змінити свій статус, набути авторитет).

Головна причина асоціальної поведінки підлітка на думку більшості дослідників – фрустрована потреба в повазі та визнанні [48].

Індивідуальний підхід у вихованні підлітків має ґрунтуватися на знанні *загального* (спільного) для всіх представників цього віку та врахуванні *відмінностей*. До загального належить необхідність формування ставлення до себе як до окремої самостійної особистості; до індивідуального – стать, темперамент, інтелект, загальна культура, здібності, характер.

Вік старшокласників (10–11 класи, 15–17 рр.) більшість дослідників вважають *ранньою юністю*. Перехід від дитинства до дорослого життя у суспільстві передбачає не тільки фізичне дозрівання, але й залучення до сфери культури, певної системи знань, норм та навичок, завдяки яким індивід може створювати матеріальні та духовні цінності, виконувати соціальні функції та підтримувати суспільство.

Дозрівання передбачає процес соціалізації. Тому перехідний вік дослідники трактують не тільки як етап розвитку організму, а як етап становлення особистості, як процес переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної діяльності дорослої людини, перехід від фізіологічної до соціальної зрілості. Основний сенс такого переходу – включення у доросле життя, засвоєння ustalених у суспільстві норм та правил.

Характеризуючи властивості особистості юнака, потрібно враховувати не тільки хронологічний вік, а й:

а) загальну характеристику суспільства та культури, до якої вона належить;

- б) соціально-економічний статус суспільства;
- в) історичну ситуацію, в якій відбувається його розвиток;
- г) стать молодшої особи;
- г) унікальні індивідуально-типологічні властивості [42].

Сьогодні існує декілька теорій юнацького віку. Детальніше розглянемо головні. Одразу зазначимо, що деякі з них становлять лише історичний інтерес.

Психогенетичний підхід не заперечує важливості сказаного, але на перший план ставить розвиток психічних процесів. У цьому підході вирізняють три варіанти:

- психодинамічна концепція, яка пояснює поведінку зазвичай з боку емоцій та імпульсів;
- когнітивний, у якому пріоритет надається розвитку пізнавальних здібностей та інтелекту;
- персонологічний, де в центрі уваги є особистість загалом [46].

Праці Е. Еріксона, представника психогенетичного підходу, містять багато цінних спостережень щодо розвитку емоцій і самосвідомості, спостережень щодо психопатології (порушення часової перспективи, криза ідентичності). Проте дослідник не зміг позбутися принципів фрейдизму, в якому акцентується лише на психосексуальному розвитку [77]. Розвитку інтелекту, який суттєво впливає на зміст усіх інших психічних процесів, вчений не надає достатньо уваги. І головне: хоча Е. Еріксон займається суспільно-історичним аспектам розвитку особистості, але робить це недостатньо конкретно. Згідно з його концепцією, кризи є результатом суперечностей між внутрішніми властивостями дитини і зовнішнім середовищем [77].

Основні теоретичні підходи до вивчення психології юності характеризуються загальною методологічною вадою – однобічністю.

Для дослідження психологічних особливостей розвитку у період юності необхідно виконати кілька завдань. Насамперед необхідно визначити особливості розвитку, характерні для юності в контексті природного росту і розвитку. По-друге, важливо проаналізувати особливості соціального становлення молоді, як вікової групи, та юності, як специфічного етапу соціалізації. По-третє,



необхідно дослідити, як ці два аспекти впливають на психіку та поведінку особистості [49].

Диференціація природного приросту відбувається на основі індивідуальних відмінностей. Наприклад, деякі старшокласники можуть досягти статевої зрілості у віці 14 або 15 років, тоді як інші можуть бути ще підлітками. Крім того, різні біологічні системи однієї особистості можуть дозрівати в різний час.

Що стосується соціального становлення, то це процес переходу старшокласника від суспільства до становлення власної особистості, що передбачає оволодіння культурними знаннями, нормами і цінностями, а також участь у суспільно-виробничій діяльності. Психологічні характеристики індивіда, зокрема й пов'язані з віком, вважаються результатом його соціального статусу та взаємодії з соціальними відносинами навколо нього [49].

Існують різні типи розвитку залежно від індивідуально-типологічних особливостей. Для деяких молодих людей юнацький вік може бути часом «бурі та натиску», що супроводжується конфліктами та поведінковими труднощами. У інших період юності може пройти більш гладко і плавно, і вони легко вступають у доросле життя. Третій тип юнацтва характеризується різкими змінами, контрольованими індивідом і супроводжуваними високим рівнем самоконтролю та самодисципліни [58].

Важливо враховувати, що взаємозв'язок і вияв цих типів соціалізації можуть відрізнятись у хлопчиків і дівчат. Тому психологам важливо досліджувати як сильні, так і слабкі сторони кожного типу, щоб ефективно коригувати їх вияви та наслідки.

Підлітковий вік є завершальним етапом первинної соціалізації та становлення цілісної особистості. Велику роль у підготовці старшокласників до праці, сімейного життя, виконання громадянських обов'язків відіграє школа. Успіх у вирішенні цих завдань вимагає співпраці школи з іншими соціальними інститутами та індивідуальної роботи з кожним старшокласником [58].

*Соціальна ситуація розвитку в старшому шкільному віці* визначається тим, що учень стоїть на порозі вступу в самостійне життя, розглядається проблема самовизначення, вибору власного життєвого шляху як життєво важливого завдання. Самовизначення є головним новоутворенням раннього юнацького віку [45].

Основним виявом цього явища психологи виокремлюють потребу юнаків усвідомити внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе як члена суспільства, знайти своє місце у світі, зрозуміти себе і свої здібності, а також зрозуміти своє місце та призначення в житті. Основним психологічним аспектом у розвитку старшокласників є вибір професії, який формує в них своєрідну внутрішню позицію. Ця особливість внутрішньої позиції полягає в тому, що старшокласники орієнтовані на майбутнє і сьогодення сприймається ними крізь призму цієї базової спрямованості їх особистості.

Вагомою частиною внутрішньої позиції старшокласника є зміна характеру його потреб: вони перетворюються із безпосередніх на опосередковані, набуваючи водночас усвідомленого й обґрунтованого характеру. Цей етап розвитку мотиваційної сфери дає учневі можливість свідомо керувати власними потребами та прагненнями, проектувати себе в майбутнє, формувати життєві плани та перспективи, що свідчить про високий рівень розвитку особистості.

На цьому етапі розвитку відбувається формування найскладнішого і вищого механізму постановка цілі, що виражається в наявності певної ідеї, життєвого проекту, життєвої мети, цільового проекту, загального досвіду свого існування як особистості. Така наявність механізму пов'язана зі здатністю і бажанням людини вирішувати питання свого вибору не лише як конкретні цілі, а й як самопроєкцію, тобто не як окреме, але як цілісне перенесення себе у майбутнє та включення проєктованого майбутнього у своє реальне життя.

Нова соціальна позиція старшокласника змінює його уявлення про навчання, завдання, цілі та зміст навчального процесу. Старшокласники оцінюють свою освіту на основі того, як вона впливає на їх майбутнє. Що ближче вони до закінчення школи, то більша потреба у виборі професії.

Соціальна позиція старшокласника зорієнтована на здатність замінити дорослих, досягти статусу самостійного дорослого. Це впливає на його ставлення до дорослих, з'являється повага до них та інтерес до їхньої діяльності, що зумовлено потребою життєвого та професійного самовизначення, свідомого та активного вияву та утвердження своєї особистої позиції. Змінюється і ставлення

до однолітків: розширюється сфера спілкування, яке набуває інтимного характеру дружби, але водночас зростає вибірковість та різноманітність контактів, особистісні уподобання.

Тому перехід від фізіологічної до соціальної зрілості, потреба в самовизначенні та вибір професійної діяльності є важливими факторами, що визначають розвиток особистості в старшому шкільному віці. Під впливом цих чинників змінюється весь комплекс взаємин з навколишнім середовищем, а також ставлення старшокласника до себе, школи та навчальної й суспільно корисної діяльності [24].

Центральним новоутворенням ранньої юності є самовизначення. Головною ознакою цього феномену психологи називають потребу юнака зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе як члена суспільства, самовизначитися у світі, тобто зрозуміти себе і свої можливості, своє місце та мету в житті.

Наближення до випуску в школі вимагає як особистого, так і професійного самовизначення. Особистісне самовизначення передбачає формування у юнаків і дівчат стійких і усвідомлених переконань, засвоєння принципів, норм поведінки, ідеалів, розвиток умінь спостерігати і розуміти явища навколишнього життя, розуміти себе.

Водночас розвиток особистості визначається не так системою набутих знань, як готовністю приймати рішення і самостійно діяти в нових ситуаціях, в умовах, яких раніше не було і не могло бути.

Отже, *особистісне самовизначення* є процесом свідомого визначення суб'єктом своєї сутності та місця у світі, системі суспільних відносин, що має оцінний характер та виражається в активному ставленні людини до себе і до навколишнього середовища [24].

Психологи-дослідники виокремлюють такі основні функції, через які реалізується зміст особистісного самовизначення: смислотворення, тобто пошук старшокласниками сенсу свого існування та розвиток загальних уявлень про сенс життя; мотивація, стимулювання активності особистості та визначення її спрямованості; самореалізація, тобто свідоме утвердження особистістю власної позиції у певних проблемних ситуаціях [24].

Самосвідомість, самопізнання, самозміна та самовдосконалення є центральними моментами особистісного самовизначення

старшокласників. Водночас самовизначення виступає як невід’ємна основа розвитку особистості, охоплюючи всі аспекти [28].

Окрім самовизначення, важливим новоутворенням у шкільному віці є новий рівень самосвідомості, тобто відкриття внутрішнього Я, поява цілісної Я-концепції та цілісного світогляду, заснованого насамперед на наукових знаннях, світоглядних орієнтаціях [58].

У зарубіжній психології категорія «ідентичність» слугує аналогією поняттю «самовизначення». Психологи відзначають наявність кризи «ідентичності» в перехідному віці, в тому числі, в юності. Термін «криза» вживається тут у значенні переломного моменту, критичної точки розвитку, коли вразливість і потенціал зростання особистості стають однаково гострими [28].

*Криза ідентичності* – це період, коли ухвалюються рішення щодо таких важливих питань, як «Хто я і куди я йду?» Особистість стоїть перед вибором між двома альтернативними можливостями, одна з яких призводить до позитивного, а інша – до негативного полюсу сенсу людського життя. До певного моменту необхідні фізіологічні, інтелектуальні, особистісні та соціальні умови були просто задані, а подальший розвиток буде наслідком того, яка з тенденцій переважатиме. Симптоми кризи можуть безслідно зникати, але можуть закріплюватися і ставати рисами характеру старшокласника [24].

Е. Еріксон формування ідентичності розглядає як довгий і складний процес, що забезпечує неперервність минулого, теперішнього і майбутнього індивіда [24]. Вона формує унікальну систему координат для організованих і інтегрованих форм поведінки в різних сферах людського життя, узгоджує особистісні нахили і таланти з ідентифікаціями і ролями, раніше призначеними батьками, однолітками і суспільством. Крім того, що особиста ідентичність допомагає людині визначити своє місце в суспільстві, вона також забезпечує основу для соціальних порівнянь. І, нарешті, внутрішнє почуття ідентичності допомагає визначити напрямок, цілі та сенс майбутнього життя особистості. На думку Е. Еріксона, формування Его-ідентичності є головним завданням і проблемою у юнацькому віці [77].

Канадський психолог Дж. Марсія виділяє чотири основні варіанти або стадії формування ідентичності: *обумовлення, дифузія,*

*мораторій і досягнення ідентичності* [80]. Вони визначаються із урахуванням двох основних факторів: чи пройшов індивід через період прийняття власних рішень (криза ідентичності) та чи узяв він на себе зобов'язання щодо вибору системи цінностей або майбутньої професійної діяльності.

Юнаки та дівчата в статусі *зумовлення* беруть на себе зобов'язання, не проходячи через період автономії у прийнятті рішень. Вони обирали професію, релігію чи ідеологію, але цей вибір був зумовлений і визначений, найвірогідніше, батьками чи вчителями, а не ними самими.

Молоді люди, яким бракує відчуття спрямованості в житті та можливості орієнтуватися в ньому, опиняються в стані *дифузії*. Вони не пережили криз і не обирали професійну роль чи моральний кодекс. Вони просто уникають цих питань.

Юнаки у статусі *мораторію* перебувають в самому центрі кризи ідентичності. Молоді люди в такому статусі вже займаються «пошуком себе».

*Досягнення ідентичності* є статусом юнаків та дівчат, які пройшли кризу та взяли на себе обов'язки, роблячи самостійний вибір. У результаті цього вони саме вибирають професію та прагнуть жити, дотримуючись власних моральних правил [13].

Статус ідентичності спричиняють різні фактори, як от соціальні очікування, реакції на стрес, Я-образ.

*Становлення самосвідомості та стійкого, цілісного «образу-Я»* є, мабуть, найважливішим психологічним процесом у ранньому юнацькому віці. Дослідники становлення самосвідомості на цьому етапі зауважують, що воно відбувається у декількох напрямках: *усвідомлення незворотності часу, відкриття власного внутрішнього світу, усвідомлення незворотності часу, формування цілісного уявлення про самого себе* [28].

Відкриття власного внутрішнього світу викликає чимало тривожних, драматичних переживань. Позаяк внутрішнє «Я» не збігається із зовнішньою поведінкою, то й актуальною постає проблема самоконтролю [48].

Із усвідомленням своєї унікальності, приходять й почуття самотності. Юнацьке «Я» є ще невизначеним, розмитим, воно часто переживається як тривога або відчуття внутрішньої порожнечі.

Відтак зростає потреба у спілкуванні та одночасно й підвищується його вибірковість, а також актуалізується потреба в усамітненні.

В ранній юності *часові орієнтації* мають свої особливості. У процесі дорослішання людина неминуче стикається з вимогою оцінити деякі сторони своєї особистості, переглянути цінності, засвоєні в дитинстві, переосмислити суперечності, кризи та успіхи власного розвитку. Сприйняття психологічного часу стає доволі напруженим. І спосіб його сприйняття є важливим фактором, що визначає внутрішній образ розвитку особистості.

Оптимальні варіанти розвитку особистості передбачають відносну спадкоємність минулого і майбутнього «Я» в поєднанні з прогресивними продуктивними змінами, які є не просто рухом по життю, а якісним просуванням до нових висот, до оволодіння новими можливостями. Водночас ознакою розвитку, на відміну від простої зміни, є вирішення тих чи інших ціннісних суперечностей, чітке самовизначення між добром та злом, любов'ю та ненавистю, конструктивністю чи деструктивністю, відповідальністю чи безвідповідальністю, прогресом чи регресом. У таких випадках, коли зростання відбувається в кризових формах, динаміка *ego* набуває інших форм [58].

У старшій школі формується цілісне уявлення особистості про себе. Важливу роль в усвідомленні власних якостей і самооцінці виконує рефлексія: заглиблення у світ своїх вчинків, почуттів, переживань, співвіднесення їх із навколишньою дійсністю. Цей егоцентризм через постійний контроль своєї позиції через самоспостереження або через самоаналіз і самосоаналіз є характерним для молоді.

З розвитком рефлексії молода людина стає здатною наче збоку займати позицію в процесі життя, дивитися на нього з боку, що є вирішальним переломом у його загальному психічному розвитку. Знання про життя і своє місце в ньому стають основою для глибокого розуміння власних зв'язків, стосунків з іншими людьми, правил цих стосунків, моральних засад, для реалізації потенційної потреби в духовному. Результатом роздумів про себе, діалогу з собою, розщеплення і об'єднання себе, самоаналізу стає обґрунтування спонукань та морального вибору, визначення духовно-моральної позиції.

Отож у старшому шкільному віці відбуваються важливі зміни в розвитку самосвідомості, які знаменують перехід на новий рівень. Цей розвиток включає інтеграцію Я-образу, переміщення його від зовнішнього до внутрішнього сприйняття.

Розвиваючи когнітивний бік самосвідомості, це виявляється у підвищенні значущості власних цінностей, посиленні особистісного, психологічного та динамічного аспектів самовиховання. У розвитку емоційної сторони самосвідомості це проявляється в переході від часткових самооцінок, характерних для підлітків, до цілісного ставлення до себе. У розвитку нормативної сторони самосвідомості відбуваються якісні зміни в більшій диференціації і здатності відокремлювати успіх або невдачу в конкретній діяльності від загального уявлення про себе, від своїх здібностей і можливостей.

Однією з найважливіших рис особистості, яка формується в ранній юності, є самооцінка. Це поняття може означати само-сприйняття, почуття власної гідності та позитивне ставлення до себе. Висока самооцінка свідчить про самоповагу, тоді як низька самооцінка може засвідчувати незадоволеність собою та негативну оцінку особистості.

У ранній юності важливою є і мотиваційна сфера, де формується потреба в самореалізації, самовираженні та розкритті сенсу життя. У цьому віці відбуваються зміни у змісті та взаємозв'язку основних мотиваційних тенденцій, формується система цінностей і світогляд.

У старших школярів виробляється власна думка щодо моральних питань і проблем, і це впливає на їхні рішення та мотивацію, більш соціально орієнтовану. Обираючи професію, вони починають оцінювати зовнішні та внутрішні обставини, що допомагає їм ухвалювати зважені рішення. Такий розвиток мотиваційної сфери дає змогу старшокласникам більш усвідомлено обирати свій подальший шлях.

У цей період також відбуваються зміни в мотиваційних моделях, і молоді люди починають більше думати про своє майбутнє та цілі в житті.

*Згідно з результатами дослідження, у 14 років лише 17% підлітків уявляють своє майбутнє, тоді як у 15 років його*

*планують вже 84%. Те саме стосується й вибору професії. З-поміж соціально незрілих юнаків і дівчат переважають мотиви, пов'язані із задоволенням потреб «тут і тепер» [11].*

Найчастіше (за результатами досліджень) використовується самооцінка, вона виявлена у 21% старшокласників, 53% підлітків і 66% старшокласників [11]. Ускладнення та розширення мотиваційної сфери з віком створюють передумови для більш обґрунтованого прийняття рішень та формування намірів, що в підсумку призводить до більш розумної та адекватнішої поведінки старшокласників.

Старший шкільний вік є періодом активного формування світогляду. Звичайно, його основи закладаються набагато раніше, в дитинстві. Засвоєння світогляду охоплює соціальну орієнтацію особистості, самоусвідомлення як частини соціальної спільноти (національної, професійної), вибір майбутнього соціального статусу та шляхів його досягнення. Аналізуючи свій життєвий шлях та свої стосунки зі світом, старшокласник піднімається над безпосередніми обставинами, відчуває себе об'єктом діяльності. Формування світогляду є результатом і передумовою глибшого усвідомлення старшокласниками себе як особистості зі своєю системою ставлення до навколишнього світу і до себе.

Першочергове значення для формування світогляду має розробка соціально-моральних проблем, які часто зростають навколо питання про сенс життя. У пошуках сенсу існування старшокласники розмірковують про своє призначення в житті. Така потреба створює основу для інтеграції різноманітних вимог і здібностей, їх максимальної мобілізації для вирішення життєвих завдань.

Загальні пошуки світогляду в ранній юності відображаються в життєвих планах, які відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні мотиваційної сфери, піднесенні особистості на новий, більш високий рівень опосередкування і, як наслідок, опануванні власної сутності.

Важливе місце в світогляді старшокласників займають ідеали та переконання. Усі старшокласники думають про своє майбутнє і будують усілякі плани, але мало хто усвідомлює, що справжнє майбутнє – це зовсім не майбутнє, а те, що майбутнє певною мірою визначається сьогоднішнім.



Цілі, які ставлять перед собою майбутні випускники, часто виявляються нереальними. Іноді відразу після того, як щось спробувавши, молоді люди відчувають розчарування і у своїх планах, і в собі.

Спостерігаються також гендерні відмінності в розвитку мотиваційної сфери в ранньому підлітковому віці. Як свідчать результати досліджень, у десятикласниць більш виражені мотиви спілкування, а у десятикласників – особистісного розвитку, самореалізації та становлення особистості. Водночас обидва складають лише короткострокові життєві плани. Багато з них не думають про своє майбутнє [47].

Тому найбільшою проблемою молодіжної рефлексії є поєднання того, що називається перспективою близького часу і далекого часу. Перший безпосередньо охоплює сьогоднішню та завтрашню діяльність і цілі, а другий – стосується довгострокових життєвих планів.

Особливості спілкування в ранній юності містять дві протилежні тенденції. Це, з одного боку, розширення поля його дії, а з іншого – зростання індивідуалізації (вибірковості) [58]. Перший виявляється у збільшенні часу, який юнак присвячує цьому (з трьох-чотирьох годин на день протягом тижня, з семи до дев'яти годин у вихідні та святкові дні), у значному розширенні його соціального простору (серед друзів, студентів, учнів інших шкіл, технікумів, шкіл, робітників, військових), у розширенні географії спілкування, нарешті, в очікуванні спілкування.

Що стосується другої тенденції, індивідуалізації стосунків, то вона вирізняється чітким розмежуванням суті стосунків з оточенням, високою вибірковістю в дружніх симпатіях та, іноді, найвищою вимогливістю в спілкуванні пари.

Існують дані досліджень, згідно з якими неформальне спілкування не тільки в парі, але і в групі підпорядковується таким мотивам, як пошук найбільш сприйнятливих психологічних умов для спілкування, очікування симпатії та співпереживання, прагнення до ширості та єдності думок, потреба в самоствердженні [58].

Але спілкування молоді часто буває егоцентричним і потреба в самовираженні, у розкритті власного досвіду є більшою, ніж інтерес до почуттів і переживань інших. Звідси взаємна напруженість у стосунках, невдоволення ними.

Дружба є важливим видом емоційного зв'язку в міжособистісних стосунках молоді. Її критерії – взаємодопомога, вірність і психологічна близькість. Психологічна цінність юнацької дружби полягає в тому, що це і школа саморозкриття, і школа розуміння іншої людини.

Молодь тяжіє до старших. Дружба з дорослими для них дуже цінна і бажана. Проте потреба в дружбі з однолітками ще сильніша. На запитання психологів-дослідників: «У якому віці ви б хотіли мати найближчим другом людину, старшу за вас, ровесницю чи молодшу?», молоді люди віддають перевагу такому ж віку, 75–85%, старші за них, 11–19%, молодші – 1–4% [58].

Психологія юнацької дружби пов'язана з особливостями особистості. Потреба в тісній дружбі у дівчаток виникає на 1,5–2 роки раніше, ніж у хлопчиків. У спілкуванні з хлопцями інтимні теми звучать голосніше у дівчат. Це пояснюється не тільки тим, що жінки більш емоційні, надають більшого значення особистим стосункам і більш схильні до саморозкриття, ніж чоловіки, а й тим, що дівчата швидше розвиваються, і швидше розвиваються складні форми самопізнання, і тому й потреба в інтимній дружбі [58].

Спілкування з дорослими є доволі суперечливим. Згідно з психологічними дослідженнями, 85% опитаних старшокласників визнають важливу потребу в спілкуванні з дорослими, а понад 66% з них вказують на батьків як на найбажаніших партнерів у спілкуванні. Це є доказом того, що дві важливі сфери спілкування старшокласників не антагоністичні, а взаємодоповнюють одна одну.

Психологи-дослідники, які вивчали період ранньої юності, наголошують на нестійкості та суперечливості психічних проявів: «індивідуалізм» юності та її виражена соціальна спрямованість, тенденція все піддавати сумніву, пристрасна віра в кого-небудь чи в що-небудь, юнацький максималізм.

Для старшокласника дуже важливо відчутти упевненість в тому, що інші сприймають його таким, яким він себе сприймає. Це допомагає стверджуватись не тільки у краший бік своєї особистості, але й у можливості її потенційного розвитку. Означене має важливе значення у розвитку «Я» особистості в ранній юності [4].

Відбуваються зміни у розвитку інтелектуальної сфери старшокласників. Центром пізнавального розвитку старшокласників

стає формування логічного та абстрактного мислення. У цей період створюються сприятливі умови для переходу учнів до вищих ступенів абстрактного мислення, здатності свідомо оволодівати узагальненими логічними операціями (аналіз, синтез, порівняння критеріїв, типізація, абстрагування, конкретизація тощо). Мислення стає більш системним, що сприяє перетворенню розпорошених знань у систему знань.

Важливу роль у мисленнєвій діяльності старшокласників відіграють наукові гіпотези. Процес мислення стає більш продуктивним. У старшокласників формується індивідуальний пізнавальний стиль вирішення пізнавальних та практичних життєвих завдань, формуються індивідуальні властивості мислення.

Завдяки розвитку мислення відбуваються якісні зміни в розвитку мовлення. Цьому сприяє засвоєння змісту навчального матеріалу, читання художньої літератури та вправлення в усному мовленні. Удосконалюються всі види мовлення, формується вміння точно висловлювати думки, учні оволодівають формами та прийомами літературної мови. У цьому віці з'являється прагнення до особистісного вдосконалення мовлення: виразності, лаконічного висловлення думки [58].

Постійна пізнавальна діяльність вимагає досконалого володіння внутрішніми мовними здібностями. Вона стає формою існування мисленнєвих дій.

Трапляються випадки, коли старшокласники скаржаться на складність висловлення власної думки. Це пояснюється недостатньою лінгвістичною підготовкою. Окремі старшокласники пишуть вірші та ведуть щоденники.

Розвиток сприйняття у молоді виявляється здебільшого в його довільних формах, засвоєнні сприймальних дій, актах планомірного спостереження певних об'єктів, виокремленні важливого в предметах, подіях і явищах. Особливо це проявляється при сприйнятті складних матеріалів і візерунків. Загалом сприйняття стає всеосяжним, осмисленим, предметним і далі розвиває апперцепцію сприйняття [58].

У старшокласників значно розвивається самоспостереження за власними діями, актами поведінки, переживаннями, думками та виявами психічного життя. Воно постає в житті як складний

момент самопізнання, пошуку особистісного вдосконалення, самовиховання.

Оволодіння більш складним навчальним матеріалом вимагає від старшокласників більш розвиненої репродуктивної уяви і цим сприяє її розвитку. Водночас вони розвивають творчу уяву в різних видах творчої діяльності.

Зростає довільність запам'ятовування, воно стає ефективнішим мимовільного. Покращується логічне зберігання, підвищується продуктивність пам'яті. Існує спеціалізація пам'яті, пов'язана з основними інтересами. Удосконалюються методи запам'ятовування: планування, конспектування.

У старших школярів розвивається бажання оволодіти своєю пам'яттю, керувати нею та підвищувати свою продуктивність.

Розвивається здатність тривалий час зосереджуватися на предметах та явищах і водночас, розвивається здатність долати дію сильних відволікаючих факторів, розподіляти і свідомо переключати увагу. Численні дослідження показали, що ці характеристики уваги пов'язані з розвитком логічного мислення.

Формування у старшокласників інтересу до окремих галузей науки та видів діяльності призводить до підвищення вибірковості уваги. Проте в деяких випадках це має негативний ефект, оскільки учні не приділяють увагу іншим навчальним предметам та сферам життя.

Стратегія безперервної освіти спрямована на те, щоб молоді люди були краще підготовлені до життя, також зміцнює реальну основу конструктивних актів утвердження, які суспільство здійснює щодо молодих поколінь.

Після закінчення школи старшокласник повинен бути психологічно підготовлений до вступу в доросле життя. Під поняттям «психологічна готовність» тут розуміється наявність здібностей і потреб, знань, навичок і компетенцій, які б дали змогу повноцінно реалізувати себе в суспільстві як унікальна особистість, яка прагне до успіху, розвитку як громадянина, на роботі, в майбутньому сімейному житті [4]. Сформувавшись, ці якості складають психологічну основу самовизначення старшокласників – головне новоутворення ранньої юності.

Отже, зазвичай, рання юність є завершальним етапом переходу людини від дитинства до дорослого життя. На цьому етапі

молодь досягає значних успіхів у розвитку особистості (розкриття внутрішнього світу, ідентичності, формування цілісної Я-концепції, формування світогляду, самовизначення в житті, у тому числі вибір себе у світі, життєвий вибір, орієнтації та професійний вибір, часова орієнтація, стабілізація емоційного життя).

*Психологія зрілої юності.* У психологічній літературі, присвяченій проблемам молоді, існує низка підходів, спрямованих на з'ясування і вікових меж, і основних суперечностей та новоутворень молодості. Найвідомішими в цій галузі є праці Е. Еріксона, Е. Шпрангера та ін. Здебільшого період від 18 до 20 років дослідники називають юністю. Основним психологічним змістом юності, як і ранньої юності, є перехід від дитинства до дорослості [58].

Психологічний розвиток у зрілій юності зумовлений певною ситуацією соціального розвитку. У широкому розумінні ця ситуація характеризується особливостями суспільного розвитку, якісними перетвореннями суспільства, уявленнями суспільної свідомості про роль, соціальний статус і професію, яку має обирати молодь. Коротко кажучи, вона характеризується особливостями навчальної чи практичної діяльності та взаємовідносинами усередині навчального закладу чи підприємства та поза ними [58].

Зріла юність характеризується змістовною перебудовою особистості, яка пов'язана із змінами у житті молодої людини (вступ до ЗВО, початок трудової діяльності). Юнак повинен самостійно приймати та реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя.

У цей час інтенсивно відбувається особистісний розвиток і свідоме вдосконалення. Це останній етап підготовки до дорослого життя. Ситуація соціального розвитку в цьому віці визначається дослідниками як вступ у доросле життя [58].

Вікові психофізіологічні та психологічні особливості молодих людей характеризуються такими особливостями:

- завершення процесів біологічного дозрівання;
- в інтелектуальному плані розвиток абстрактно-логічного мислення є не тільки новою інтелектуальною характеристикою, а й потребою молодої людини;
- в емоційній сфері юнак характеризується загальним підвищенням рівня емоційної вибірковості, емоційної стійкості;

– в міжособистісних стосунках молоді переважає потреба в спілкуванні з однолітками, яка виступає як: 1) специфічний канал інформації; 2) специфічний тип міжособистісних стосунків; 3) специфічний вид емоційного контакту;

– у сфері соціального самовизначення молоді характерне формування життєвого проекту, який включає професійне самовизначення, що реалізується у виборі професії та на початковому етапі професійної підготовки – здобуття вищої освіти [32].

Юність пов'язана з віком обов'язкової участі людини в суспільному житті. Індивід може взяти на себе відповідальність за організацію життя в тій мірі, в якій це можливо за певних соціальних умов. З цього боку молодість – це вік участі у виборах до органів державної влади.

На думку більшості психологів, особливість особистісного розвитку молодшої людини полягає в тому, що перспектива майбутньої професійної діяльності стає визначальною для соціальної ситуації розвитку, стимулюючи її до розвитку власних професійних здібностей, умінь і навичок [32].

Вибір професії – процес складний, тривалий, іноді доволі суперечливий. Від правильного вибору професії багато в чому залежить щастя і задоволення життям людини. Усвідомлений вибір професії ґрунтується на власних цінностях молодшої людини. Якщо для людини головним є соціальний престиж, визнання, то професію обирають, з огляду на престиж чи моду на професію, яка існує в суспільстві. Наприклад, останнім часом в Україні престижними є професії програміста, економіста, лікаря та психолога.

Молодь може привабити більша легкість отримання нагород, пільг, високі зарплати, стипендії у ЗВО тощо. Доволі поширеним є вибір як реакція на бажання батьків і вибір на основі романтичного та некритичного інтересу до професії. Конструктивний вибір – це свідомий вибір, що ґрунтується на знанні власних можливостей та їх відповідності вимогам обраної професії. Для багатьох молодих людей вища освіта стає найважливішим кроком в опануванні майбутньої професії [58].

На початку навчання відбувається значна реорганізація уявлень і звичок колишнього учня, яка пов'язана з необхідністю змінити і перебудувати його поведінку і діяльність, «входити» в нову соціальну ситуацію [24].

Головним завданням тих молодих людей, які продовжують навчання в навчально-професійних закладах або ЗВО, є оволодіння методами і прийомами навчально-професійної діяльності. Ті, хто відразу включився в практичну діяльність, проходять так званий адаптаційний період. Професійна діяльність часто не відповідає очікуванням щодо роботи та професійного зростання. Труднощі адаптаційного періоду можна зменшити за допомогою наставника. Стосунки з цією людиною відіграють важливу роль у забезпеченні переходу від стосунків «батько-дитина» до стосунків у світі дорослих [58].

На жаль, в умовах воєнного стану, що склалися в Україні, частина молоді об'єктивно не може знайти роботу через відсутність вільних робочих місць, інша не може навчатися через матеріальну нестачу. Їхнє життя стає безцілним. Частина молоді нездатна до самостійного життя, що пов'язано з низьким рівнем життєвих запитів, несформованістю системи цінностей життя, дінфантильністю взагалі або, навпаки, орієнтацією на штучні цінності легкого способу життя. [58].

Розвинене прагнення «Я» до інтеграції з новою силою загострює потребу юнака у підтвердженні реальності свого «Я», з'являється прагнення до встановлення особливого ставлення до оточуючих, що називається дружбою.

Юнацька дружба з особами протилежної статі може перерости в кохання. Усвідомлення справжньої динаміки у стосунках із близькими – один із резервів розвитку молоді.

У цьому віці актуальними для розвитку стають проблеми ухвалення рішень щодо кар'єри, самостійного життя, що вимагають необхідних умінь і навичок організації соціального життя, здатності не тільки приймати відповідальні рішення, а й реалізовувати їх. Потрібно зазначити, що ця здатність з'являється лише тоді, коли є адекватні психологічні вимоги, насамперед, цілісне Я, яке характеризується необхідним досвідом екзистенційних переживань вибору між буттям і небуттям, між добром і злом [32].

Під час прийняття рішень про кар'єру важливу роль можна відвести соціально-психологічному реалізму: здатності визначити відповідність власного «Я» соціальному простору, який передбачає обрана професія [34]. У цьому процесі важливе значення мають два

важливих психологічних утворення: Я-концепція та життєва концепція, де мірилом тотожності Его з самим собою є та сама сила, яка визначатиме успіх у реалізації життєвих намірів. Вирішення важливих життєвих завдань, а також завдань власного розвитку передбачає передбачення, орієнтацію на майбутнє та ступінь їх можливої реалізації.

Розвиток самосвідомості, формування «Я-образу» молодій людині є неодмінною складовою особистісного розвитку в період зрілої юності.

Розвиток самосвідомості є головним психологічним процесом перехідної епохи. Основним психологічним надбанням попередньої фази ранньої юності є відкриття внутрішнього світу. Ця якісна реструктуризація самосвідомості пов'язана як з більшим розумовим розвитком, так і з появою нових контекстів і перспектив, у яких людина бачить себе.

Якщо у дошкільника і молодшого школяра їхнє «Я» практично зводиться до суми ідентифікацій з близькими людьми, то у підлітка і юнака сфера діяльності і спілкування, яка збагачується, розширює своє коло значень. Це робить психологічну ситуацію невизначеною та внутрішньо конфліктною [58].

Е. Еріксон вважав вік від 11 до 20 років основним для набуття ідентичності, яку він визначає як суб'єктивне відчуття ідентичності та цілісності [77]. На його думку, дитина проходить шлях від батьківських інтроєкцій через ідентифікацію зі значущими іншими до формування ідентичності, яке починається в підлітковому віці, у фазі «формальних операцій» (Ж. Піаже) [58]. Тому інтелектуальний розвиток, який є вирішальним для будь-якого розумового розвитку, відіграє важливу роль у розвитку самосвідомості та особистості молодій людині.

Юнак може оперувати гіпотетичними твердженнями і може уявити можливі змінні та потенційні зв'язки, та уявити їх лише в розумі, незалежно від того, чи можна їх конкретно перевірити. Ці когнітивні орієнтації не протистоять, а радше задовольняють потребу молодій людині у формуванні змісту ідентичності, оскільки серед усіх можливих і уявних зв'язків вона завжди повинна робити низку конкретних виборів, заснованих на особистих, професійних, сексуальних і соціальних зобов'язаннях.



Формування ідентичності пов'язане з рефлексією. Остання, будучи генетично зародженою на певному рівні інтелектуального розвитку, що передбачає здатність до здійснення формальних операцій, стає однією з умов формування особистості молодого людини. Тому, визнаючи поняття ідентичності, Е. Еріксон наголошує на психологічних процесах, що є основою цього явища: «Усвідомлене відчуття особистісної ідентичності базується на двох спостереженнях, які існують одночасно. Це насамперед сприйняття індивіда безпосереднім поглядом на його постійну ідентичність і, по-друге, сприйняття того, що інші люди також бачать цю постійну ідентичність. Відчуття ідентичності базується, отже, на рефлексивно-перцептивних процесах, які у своїй єдності визначають постійне відчуття особистістю власної ідентичності [77].

Аналізуючи концепцію Е. Еріксона, Р. Бернс зауважує, що ідентичність ніколи не є повною, вона не є чимось незмінним [8]. Формування особистісної ідентичності характеризується динамізмом Я-концепцій, які кристалізуються і служать основою для постійного розширення самосвідомості та самопізнання. Раптове усвідомлення недостатності наявної ідентичності «Я» зумовлене цими змінами, і подальший пошук, спрямований на побудову нової ідентичності, нових умов особистісного існування, є характерними рисами динамічного процесу розвитку еґо-ідентичності. [58].

Тому Р. Бернс наголошує на зв'язку таких психологічних феноменів, як усвідомлення (або інсайт), рефлексія та ідентичність. Тобто рефлексія є одним із основних способів формування ідентичності, яка, на думку Р. Бернса, є постійним творчим процесом [8].

Зауважимо, що в цей період розвиток самосвідомості триває доволі інтенсивно, хоча й не так бурхливо, як у ранній юності. Рівень домагань поступово стабілізується, а самооцінка набуває автономності перед зовнішніми оцінками.

Тому юність можна вважати віком «перелому» самосвідомості, коли можна говорити про саму рефлексію (тоді як раніше спостерігалися лише її зачатки, недосконалі елементи). Крім того, саме можливість рефлексії, зумовлена насамперед когнітивними новоутвореннями, змінами в соціальних стосунках молодого людини та потребою подолання внутрішніх конфліктів, визначає можливість цього «прориву» [4].

Сама рефлексія виступає як спосіб реалізації потреби молоді людини в самоусвідомленні, яка зумовлена протиріччями між різними уявленнями про себе, які вона мала раніше, і потребою в самоствердженні, самостійності, створенні власного бачення про світ і про себе.

У молодості розвиток рефлексії та самосвідомості посилюється через такі чинники:

- новий соціальний статус особистості (відносна незалежність, соціальний престиж, соціальна значущість майбутньої професійної діяльності);

- новий вид діяльності: все ще навчальна, але вже не загальноосвітня, а спеціальна, з елементами практичної та професійної діяльності;

- нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність і свободу вибору;

- розширення соціального середовища, кола контактів, тобто кола значущих людей;

- досягнення правової та громадянської зрілості (відповідальності за власні вчинки перед суспільством) [4].

Усі вони зумовлюють нову психологічну ситуацію розвитку молоді людини: зміну критеріїв оцінки та самооцінки, уявлень про себе, розвиток пізнавальних інтересів і соціальних мотивів до практично-професійної навчальної діяльності. Сукупність основних перерахованих чинників, з-поміж яких важливе місце займає потреба у професійному розвитку, самоствердженні, соціальному визнанні тощо, дає потужний поштовх подальшому розвитку самосвідомості, в якому щораз більшого значення набуває професійна складова. Цю складову психологи зазвичай визначають як професійну самосвідомість (С. Васьківська) [5].

Процес навчання та розвитку особистості молоді визначається основними внутрішніми суперечностями, суть яких можна представити в такому:

- потреба в соціальному визнанні та достатньо обмежені можливості для його реалізації;

- потреба в самостійності та захисному ставленні дорослих, надто батьків;

- потреба в саморозумінні, самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також недостатні рефлексивні навички для інтеграції та переосмислення інформації;
- потреба в розумінні та відчуття самотності, відчуженості;
- потреба у професійному самовизначенні та: 1) недостатні можливості вибору; 2) відсутність мотивації, що ускладнює вибір професії [58].

Одним із способів вирішення цих конфліктів є самопроблематизація та рефлексія (у сенсі активного самопізнання) молоді. Ці внутрішні суперечності молодій людині певною мірою вирішуються самим актом вибору професії та вступом до ЗВО, що значно змінює її соціально-психологічну ситуацію, а отже, знаменує собою новий етап розвитку особистості та становлення професійної підготовки, професійного розвитку.

Становлення як філософська категорія означає процес становлення певного матеріального об'єкта чи ідеалу і передбачає перехід від можливості до дійсності в процесі розвитку. Що стосується психологічного розуміння процесу професійної підготовки, то професійна підготовка – це процес активного і свідомого утвердження особистості в професійному статусі на основі засвоєння певної системи знань, норм і цінностей, що мають конкретно-історичну зумовленість та відтворення ним соціального досвіду [58]. Юність, як початковий етап професійної підготовки, має значні відмінності порівняно із попередніми етапом розвитку особистості. Ці відмінності зумовлені як віковими особливостями, так і соціально-психологічними факторами.

### ***Питання та завдання для самоконтролю***

1. Проаналізуйте особливості соціальної ситуації психічного розвитку молодшого школяра.
2. Як впливає навчальна діяльність (як провідна), елементи ігрової, трудової, спортивної та інших видів діяльності на розвиток пізнавальної сфери та загалом особистості молодшого школяра?
3. Назвіть причини нестійкості уваги у молодшому шкільному віці.

4. Проаналізуйте найраціональніші способи формування навчальної діяльності молодших школярів.

5. Від чого залежить ефективність формування вольових якостей молодшого школяра?

6. Охарактеризуйте основні суперечності підліткового віку, які призводять до подальшого психічного розвитку.

7. Проаналізуйте наукові праці дослідників, у яких розкриваються питання підлітковості у історичному й культурно-антропологічному аспектах.

8. Здійсніть аналіз досліджень, які розкриють діалектичний характер взаємовідношення між біологічними і соціальними факторами психічного розвитку.

9. Опишіть основні напрями розвитку самосвідомості, самостійності, Я-концепції, образу «Я» підлітка.

10. Розкрийте специфіку кризи підліткового віку? Чи криза є неминучою у цьому віці?

11. Як впливають акцентуації, які зазвичай проявляються в підлітковому віці, на подальший особистісний розвиток?

12. Які чинники впливають на статус ідентичності у юнацькому віці?

13. Опишіть особливості становлення самосвідомості, формування «Я-образу» юнака, які є вагомими складовими його особистісного розвитку.

14. Яку роль інтелектуальний розвиток відіграє у становленні самосвідомості, ідентичності юнака.

15. Якими основними внутрішніми суперечностями детермінується процес особистісного розвитку в юнацькому віці?

**Список рекомендованої літератури:** [4]; [8]; [10]; [11]; [12]; [13]; [14]; [24]; [25]; [26]; [28]; [32]; [33]; [42]; [45]; [48]; [49]; [77]; [80].

## Тема 6

### ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ДОРΟΣЛОСТІ: ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ВИМІР

1. Віковий підхід до вивчення психології дорослої людини
2. Загальна характеристика дорослого періоду життя
3. Психологія ранньої та середньої дорослості
4. Психологічні особливості пізньої дорослості
5. Старість як етап онтогенезу

Індивідуальний розвиток дорослої людини є продовженням онтогенезу, що включає філогенетичну програму. *Дорослість* є неоднорідним віковим періодом, який починається після юнацького віку і триває до кінця життя. У цьому віці триває психічний та особистісний розвиток людини, розширюється пошук своєї особистості, її можливостей як суб'єкта діяльності, пізнання та спілкування. Доросла людина відповідає не лише за реалізацію свого життєвого покликання, а й за долю інших людей. Їй доводиться вирішувати багато складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування, зазнавати втрат, які часто загрожують психічному здоров'ю особистості.

В історії розвитку психології особливості дорослого слугували орієнтирами для різних періодів зростання, дорослішання і формування особистості в роки дитинства, юності та юності. Дорослість вважалася стабільним періодом.

Так, наприклад, французький психолог Е. Клапаред характеризує зрілість як стан психічного «скам'яніння», коли припиняється процес розвитку.

Дослідник Е. Еббінгауз, виокреслюючи три періоди в розвитку пам'яті, визначав вік від 25 до 50 років як незмінний щодо цієї психічної функції [1].

Яскравим виявом панівного тоді погляду на психіку дорослої людини є вислів американського психолога В. Джемса. Він писав про те, що після 25 р. дорослі не можуть більше набувати й творити нові ідеї. Безкорислива допитливість минає, розумові зв'язки встановлені, а здатність до асиміляції вичерпана. Визначаючи основні стадії формування інтелекту людини, Ж. Піаже обмежував їх від народження до юнацького періоду включно [58].

Психологічні характеристики дорослої людини виступали еталоном і при виявленні *інволюційних процесів* у період старіння. З початком виникнення наприкінці ХІХ – на поч. ХХ ст. *геронтології* – науки, що вивчає проблеми старіння людини, – показники розвитку молодих людей використовувалися під час визначення величини зниження функцій чи їх збереження у загальному інволюційному процесі. Багатовимірний характер процесу старіння, зокрема, різночасність є доволі складним досі.

Вікові межі дорослості, на думку дослідників, визначаються комплексом психологічних, соціальних та біологічних причин й залежать від конкретних соціально-економічних умов індивідуального розвитку людини.

Різними дослідниками межі дорослості визначаються неоднаково. Так, за Е. Еріксоном: рання дорослість (20–45 років), середня дорослість (40–60 років) і пізня дорослість (понад 60 років) [77].

Цикл дорослості, на думку вчених, складається із чотирьох стадій: ранньої (20–25 рр.), середньої (25–40 рр.), пізньої дорослості (40–55 рр.) і перед пенсійного віку (55–65 рр.), а далі слідує цикл старіння, у якому виокреслюють стадії «віддалення від справ» або «відставки» (65–70 років), за нею старість (70 та більше) і остання стадія – дряхлість, хвороблива старість та смерть [33].

У періодизації Ш. Бюлер зрілість знаходиться між 25/30–45/50 роками. Р. Гаулд, Д. Левінсон, Д. Вейлант вирізняють три періоди дорослого життя: рання (16/22–40/45), середня (45/50–60/65) та пізня (60–?) дорослість, між якими фіксуються перехідні етапи [40].

У межах кожного періоду дорослості виділяються фази «входження», «переходу» та «кульмінації». Вчені також дотримуються періодизації дорослості у якій середній вік (зрілість) ділиться на дві фази: 21/22–35 років і 36–55/60 років, потім слідує похилий вік (55/60–75), далі – старість (75–90) і довгожителі. В. Буйнак у розвитку дорослого виокреслює дві стадії: стабільну (22–50/55 років) та регресивну (50/55 і більше). Перша включає дорослий період (22/32/35) та період зрілості (32/35–50/55), а друга – похилий вік (50/55–65/70) та старість [40].

Отже, період дорослості – це найбільш тривалий період життя людини, у якому виділяються три стадії і субперіоди. Враховуючи наявні періодизації та специфіку закономірностей розвитку на етапах дорослого життя, дорослість відносять до відрізка життя після 20 років, в якому виділяють три періоди – рання дорослість (20–40 років), зріла або середня дорослість (40–60 років) та старість або пізня дорослість (після 60 років) [40].

Однак, коли йдеться про конкретного суб'єкта, то застосування до нього даних вікових меж виявляється досить складно, позаяк як вагомий вплив на поведінку та розвиток людини має її суб'єктивне уявлення про себе та свій вік. Відтак часто стосовно дорослої людини використовується поняття «вікових часів», що трактується як внутрішній часовий графік життя, який людина використовує, який є критерієм розвитку в дорослому віці; способом встановити, наскільки розвиток людини випереджає ключові соціальні події, які припадають на період дорослості, чи можливо відстає від них. До таких прийнято зараховувати навчання у ЗВО, одруження, народження дітей, досягнення соціального статусу, вихід на пенсію та ін.

Крім поняття вікових часів, дуже часто використовують три незалежні поняття віку: біологічний, психологічний та соціальний.

*Психологічний вік* вказує на те, наскільки людина адаптована до вимог довколишнього світу. Це поняття охоплює рівень розвитку інтелекту, здатність до навчання, рухові навички, а також певні суб'єктивні чинники – мотиви, переживання, настанови, сенси тощо.

*Соціальний вік* оцінюють за мірою відповідності становища людини існуючим у певній культурі нормам.

Поняття *біологічного віку* найчастіше включає відповідність стану організму та його функціональних систем, певному моменту життя людини. Цей вік є доволі варіативним, оскільки існують значні відмінності в тривалості життя й стану здоров'я людей. Досліджуючи закономірності розвитку когнітивної сфери, поняття біологічного віку найчастіше зіставляється із особливостями динаміки психофізіологічних функцій, які й визначають закономірності дії пізнавальних процесів (будь-який психічний процес формується як поєднання психофізіологічних функцій (сенсорних, вербальних, мнемічних, тонічних та ін.), дій із різними операціями (мнемічні, перцептивні, логічні та ін.) та мотивації (настанови, потреби, ціннісні орієнтації).

*Розвиток особистості* є безмежним процесом, його потенціал зберігається протягом усього життя людини.

Психічний розвиток є основним способом існування особистості, у тому числі й дорослої людини. У дорослих вікових групах плинне та стабільне своєрідно поєднані між собою. Якщо у пізнавальній сфері людини основні структури складаються уже на момент переходу до дорослого життя, то для особистості людини настає період глибоких трансформацій та змін. Зокрема, дослідниця К. Хорні наголошує на здатності людини позитивно змінюватися впродовж дорослості до поки вона жива [48].

Близької думки на розвиток як процес неперервного становлення впродовж життя дотримуються К. Юнг, Г. Олпорт, Р. Мей, А. Маслоу та ін. Реальність феномену все вікового розвитку П. Балтес доводить фактом пізньовікових новоутворень: виникнення процесу дальньої ремінісценції і перегляду власного життя та явища автобіографічної пам'яті. З цим підходом поєднується ідея гетерохронного розвитку психічних функцій, відповідно до якої високий рівень розвитку однієї функції може спостерігатися до старості, іншої – тільки в юності й ранній дорослості [48].

Одні функції починають старіти починаючи із народження, інші – знижують рівень функціонування лише у старості, а треті зберігають тенденцію до вдосконалення навіть у старців (С. Пако, Ф. Бурльєр) [48].

*Динаміка вікового розвитку у дорослому віці.* За межами юності розвиток ніколи не відбувається прямолінійно, а радше



складається із накопичення та розширення раніше засвоєних життєвих принципів, думок, потреб та соціальних моделей. Це характерно для всіх етапів дорослішання і супроводжується періодами змін і криз. У ці періоди відбуваються інволюційні процеси і драматичні переходи до нового розуміння сутності життя. Однак, на відміну від дитячих криз, кризи у дорослих не є настільки гострими або тісно пов'язаними з певними віковими групами, і з часом ці рамки стають менш чіткими. Кризи дорослого віку менш помітні, ніж кризи дитинства.

Вікові кризи можуть бути «стрибком» у розвитку особистості або, навпаки, відтерміновуватися в часі та набувати стійкого стану або кризового характеру. Ненормальні життєві проблеми особистого характеру можуть зробити вікову кризу довготривалою і складною з точки зору її симптомів. Хоча всі кризи дорослості характеризуються радикальними змінами способу життя і діяльності особистості, причини та способи їх подолання в різні вікові періоди різні та індивідуальні.

Проте, на відміну від криз дитинства, нормативні кризи дорослості не мають такої гостроти чи такої жорстокої прив'язаності до певного віку, до хронологічних рамок. З віком ці структури стають ще менш виразними. Природно, що криза дорослості розвивається більш приховано, менш бурхливо та демонстративно, ніж криза дитинства.

Вікові кризи можуть виникати як «стрибок» у розвитку особистості або, навпаки, відстрочуватися в часі та трансформуватися в стійкий або кризовий стан [40]. Нерегулярні життєві проблеми особистого характеру можуть трансформувати вікову кризу в тривалу життєву кризу зі складною симптоматикою. Для всіх криз зрілості характерна загальна природа: радикальні зміни в способі життя і діяльності людини, але причини безпосереднього виникнення криз і виходу з них у різні вікові періоди різні і суто індивідуальні. У літературі подано характеристику періодів у розвитку дорослої людини, які пов'язані з особливими особистісними змінами: це період тридцяти років, період середнього віку та період переходу до старості [1].

Відповідно до перехідної моделі вікова криза не є неминучою. Розвиток дорослої людини залежить від її доступності до

вікових змін і проблем дорослого життя. Усвідомлення майбутніх змін та підготовка до них через реальну оцінку ситуації, розробку нових цілей і корекцію старих. Детальне планування майбутнього та внутрішня воля до активного вирішення проблем дають змогу запобігти кризам дорослості, подолати «сходінки» життя та з почуттям оптимізму увійти в нову еру зрілості чи старості. Тому психічний розвиток не припиняється на етапах дорослішання та характеризується нелінійністю, нерегулярністю, гетерохронністю психічних функцій та наявністю криз [33].

Розвиток Я-концепції дорослої людини пов'язаний із тенденцією актуалізації сутнісних сил особистості. Отже, Я-концепція формується у зв'язку із самоактуалізацією особистості, прагнення до самоактуалізації спонукає до розвитку Я-концепції. І навпаки, розвиток Я-концепції призводить до актуалізації рівня та збагачення змісту потреби в само актуалізації та самовираженні особистості [8].

У дорослої людини означений процес зазвичай контролюється прийнятими нею соціальними нормами та духовними цінностями. Відповідно до моральних норм, критеріїв оцінки певних соціальних груп, котрі інтеріоризує особистість, в неї виникають різноманітні уявлення щодо особистісної спрямованості та способів само актуалізації та самовираження [8].

Відтак виникають суперечності взаємозумовленості. Особистий досвід людини не завжди узгоджується із Я-концепцією і цю невідповідність вона сприймається як загрозу Я-концепції. Залежно від міри загрози, що несе у собі досвід, людина може захищати власну Я-концепцію та заперечувати власний досвід, викривляючи його сприймання. Люди, особливо дорослі, психологічно влаштовані відповідно власних уявлень про себе, що дозволяють сприймати їм важливий для них досвід. Ця можливість забезпечується стійким ядром Я-концепції. У людей, котрі повноцінно функціонують, самоактуалізуються, воно включає відкриту спрямованість до досвіду, раціональність та почуття власної гідності, особисту відповідальність, здатність встановлювати і підтримувати добрі особистісні стосунки, вести духовно-моральний спосіб життя.

Відомо, що «оболонка» Я-концепції дорослої людини містить різні аспекти Я-образу й позитивні та негативні самооцінки,

які піддаються змінам. Відмінності між Я-образом та Я-концепцією активно зростають в процесі дорослішання. Вони полягають у тому, що Я-концепція дорослої людини не завжди відповідає її власному Я-образу. Одночасно, Я-концепція дорослої людини продовжує розвиватись та де термінується впливами різноманітних зовнішніх та внутрішніх чинників. Значущими для неї є контакти із референтними людьми, які на стадії ранньої дорослості продовжують впливати та певною мірою визначати уявлення індивіда про самого себе. Однак Я-концепція дорослої людини, будучи активним психологічним центром особистості, сама стає важливим чинником у інтерпретації життєвого досвіду.

Отже, Я-концепція виконує декілька функцій, а саме:

- сприяє досягненню узгодженості внутрішнього світу особистості;
- визначає характер інтерпретації досвіду;
- є джерелом очікувань;
- виконує саморегулятивну функцію [8].

Відповідно до своєї Я-концепції людина інтерпретує власні вчинки та вчинки інших у конкретній ситуації. Крім того, у неї є очікування та уявлення про те, як може розвиватися конкретна ситуація. Деякі дослідники вважають цю функцію Я-концепції основною. Наприклад, люди, які впевнені у власній важливості, очікують, що інші ставитимуться до них відповідним чином. Ті, хто взагалі сумніваються у своїй цінності, заздалегідь впевнені в негативному ставленні до них з боку оточуючих. У результаті вони починають уникати будь-яких контактів з іншими, оскільки завжди очікують, що ними знехтують. На думку Р. Бернса, основою цих установок, які формуються між очікуваннями та поведінкою, є механізм самореалізуючого пророцтва [8].

На етапі ранньої дорослості «самопророцтва» формуються на основі власного досвіду та знань, набутих людиною на шляху свого індивідуального розвитку, а також на основі моделей самосприйняття, створених на основі оцінки значущих інших. Особистість із початком самореалізації дуже часто користується «пророцтвами» значущих інших, щоб визначити напрямок свого розвитку, обрати власні цілі та засоби їх досягнення. Часто «пророцтва» інших за своєю особистістю у самовизначення [1].

*Характеристика розвитку спонукальної сфери.* Період ранньої дорослості, як і весь період дорослішання людини, характеризується змінами її мотиваційної сфери. Ці зміни викликані лише незначною мірою специфічними віковими змінами організму і визначаються в основному особистими, соціальними та культурними подіями та факторами: розв'язуються молодіжні конфлікти, відбувається пошук свого місця, прийняття певних обов'язків, які передбачають майбутнє, яке є стабільно передбачуваним [1].

Юнак, досягаючи повноліття, стикається з необхідністю вибору і вирішення низки проблем, найважливішими з яких є вибір професійної кар'єри, шлюб і народження дітей. Вказані події є нормативними, оскільки вони очікуються в певний час і переживаються більшістю людей. Ці події вимагають прийняття особливих рішень, які підтримують або підривають раніше сформовані погляди, а також нові мотиви поведінки.

Крім нормативних подій у цей період мотиваційна сфера людини може суттєво змінитися через ненормативні події. До останніх належать події, які сталися абсолютно непередбачувано: раптова смерть близької людини, втрата роботи, руйнування кар'єри, хвороба тощо. Ці події часто можуть спонукати молоду людину до неадекватних дій, які можуть докорінно змінити її подальше життя [12].

З віком імпульсивні вияви поведінки людини здебільшого зменшуються незалежно від нормативних (ненормативних) подій, а усвідомлення зовнішніх і внутрішніх обставин значно зростає. Це дає змогу дорослому ухвалювати зважені рішення та призводить до глибшого аналізу причин своїх дій та дій інших. Отже, відбувається процес становлення соціально зрілої дорослої особистості. Однак тут є важливі індивідуальні відмінності. Деякі особистості в цьому віці залишаються соціально незрілими.

Ранню дорослість також можна назвати часом починань. Дійсно, в усіх сферах дорослого життя молода людина опиняється на початку свого шляху, що, безумовно, пов'язане з певними планами та сподіваннями, більшість з яких сформувалася в період юності. Проте людські надії – це мрії, які необхідно здійснити, щоб досягти бажаного. Тому одним із найважливіших завдань молодої людини є потреба пов'язати мрії та реальність, бажання та дійсність [12].

Цілі молодих людей часто можуть бути нереальними чи фіктивними – їх співвідношення із реальністю важко, а інколи й перевірити неможливо. Часто їм притаманний непомірно високий рівень домагань. В такому разі настанови «основне – вища освіта, а яка вже не так важливо» чи «не вийшло у мене, то вийде у моїх дітей» може підмінювати реальність нереалізованими мріями інших людей. Результатом такого вибору часто може ставати розчарування та втрата сенсу життя, а мрія про досягнення можуть так і залишатись фантазією. Така мотиваційна настанова є доволі поширеною. Щоб її подолати, людина повинна повністю взяти на себе відповідальність за власне життя. Для реалізації своєї мрії від молодої людини вимагається активна життєва позиція – самостійний вибір життєвої стратегії із урахуванням навколишньої дійсності та власних можливостей.

Необхідність вибору індивідуальної життєвої стратегії – загальний принцип для молодих людей. Для жінок властива роздробленість у мріях, тоді як для чоловіків мріям властивий однорідний характер та зв'язок із досягненнями на роботі, в кар'єрі чи в бізнесі. Жінки частіше мріють про особисте щастя, сім'ю, зробити кар'єру, при цьому більшого значення надають заміжжю.

Такі відмінності пов'язані з різними настановами у чоловіків та жінок, тобто, тими чинниками, що зумовлюють ухвалення рішення, тобто мотиваційними детермінантами.

Перехід через межу 30-річчя, по різному сприймається чоловіками та жінками, по-різному й переглядаються життєві цілі, плани та цінності. Чоловікам у цей час притаманні зміна роботи або зміна способу життя, однак їх зосередженість на роботі та кар'єрі не змінюється. Часто мотивом добровільного звільнення із роботи стає незадоволення чимось виробництві або в установі.

У 30-річних жінок здебільшого змінюються пріоритети, які були установлені на початку ранньої дорослості. Жінок, які орієнтовані на заміжжя та виховання дітей, тепер починають більше цікавити професійні цілі. Водночас ті, хто будував кар'єру, тепер спрямовують всі свої сили на сім'ю чи на її створення. Отже, відбуваються зміни в системі цінностей, а відтак, зміна мотиваційних настанов [12].

Результати експериментальних досліджень загалом доводять, що для людей після межі 30 років важливою стає цінність сім'ї.

Кохання як цінність поступається першістю щасливому сімейному життю, переміщуючись за рангом на середнє місце. З віком знижується, однак залишається доволі значущою наявність друзів. Також залишаються досить стабільними цінності, які пов'язані з роботою, зростанням в кар'єрі [12].

До 30 років на зміну романтичним цінностям приходять практичне усвідомлення реального життя, теперішніх подій та досягнень. Впевненість у власних силах та усвідомлення своєї компетентності, з одного боку, а також визнання обмежень та адекватного рівня домагань на основі вже життєвого досвіду – з іншого, забезпечують відчуття задоволеності та цілісності життя. Водночас відсутність цих змін у мотиваційній системі, небажання знайти оптимальні співвідношення між бажаними та досягнутими результатами до 40 років може призвести до відчуття порожнечі та безглуздості власного існування [12].

*Загальна характеристика розвитку інтелекту.* Характеризуючи виникнення поліфункціональних зв'язків у структурі інтелекту дорослої людини, дослідники визначили основні тенденції та закономірності цього процесу [48]. У віці від 18 до 21 року плеяда кореляцій різних функцій постає у вигляді відносно простої структури, ланцюжка зв'язків. У віці 22–25 років кореляції утворюють складний комплекс, згрупований навколо двох центрів: мнемічного (єдина структура пам'яті, мислення) і атенційного (фактор уваги) [48]. Цей комплекс зберігається у своїй структурі, збільшується кількість позитивних і негативних кореляцій. У віці 30–35 років весь складний і розгалужений комплекс перебудовується за рахунок того, що єдиний центр пам'яті поділяється і виникають два незалежних ядра (мнемічне і логічне), зберігаючи свою позицію фактора уваги [48].

У формуванні цілісності інтелекту – тривалому і суперечливому процесі – важливу роль відіграють виховання (обсяг набутих знань, загальний рівень свідомості) і навчання, тобто діяльність із засвоєння знань, умінь і навичок.

3-поміж різноманітних форм творчої діяльності найвищого рівня досягає інтелектуальна. Дослідження Х. Лемана свідчать пікові моменти наукової творчості, які відносяться до 35–40 і 40–45 років життя. Максимальний середній показник творчої активності

для багатьох спеціальностей – від 35 до 39 років. Водночас пік творчих здібностей проявляється до 30–34 років у таких науках, як математика, фізика та хімія [58].

Видатні відкриття в багатьох галузях науки найчастіше роблять люди у віці близько 40 років, тому ймовірність таких відкриттів з віком починає зменшуватися. Д. Пельц і Ф. Ендрюс показують криву зміни творчого потенціалу вчених з віком. Вони виявили піки наукової творчості між 30 і 34 роками, 47 і 57 роками. Водночас продуктивність у віці 47 років є найбільш вираженою за критеріями наукового внеску, загальної корисності та кількості публікацій. Тому період дорослішання є найпродуктивнішим з погляду найбільших інтелектуальних досягнень [1].

Інтелектуальна діяльність, особливо її вищі творчі форми, глибоко пов'язана з особистістю людини. Зв'язки інтелекту з особистістю виявляються в мотивації психічної діяльності, яка залежить від настанов, потреб, інтересів та ідеалів індивіда, рівня його потреб, що багато в чому визначає діяльність інтелекту. Своєю чергою, властивості характеру індивіда і структура його мотивацій залежать від ставлення цього індивіда до дійсності, досвіду пізнання світу, світогляду і загального розвитку інтелекту [1].

Тому більшість дослідників вікового розвитку інтелекту зазначають відносно ранні періоди прояву оптимального рівня розвитку людини, а потім поступове зниження з віком функціональної здатності мислення, пам'яті та уваги. Крім того, деякі дослідники вважають, що оптимальний розвиток інтелектуальних функцій відбувається у віці від 18 до 20 років [1].

*Особливості розвитку когнітивних процесів у ранньому дорослому віці.* У більшості досліджень, присвячених проблемі вікового розвитку, увиразнюється наявність якісних відмінностей в особливостях розвитку пізнавальної сфери між різними віковими періодами. Специфіка когнітивної сфери людей від 20 до 40 років визначається не тільки хронологічним віком та змінами організму, але й більшою мірою особистісними, соціальними та культурними подіями і факторами. Динаміка та спрямованість розвитку пізнавальної сфери може бути як позитивною, так і негативною. Соціальні орієнтації та культурні потреби молодшої людини, яка досягла повноліття, можуть підтримувати, розширювати або послаблювати

вироблені в молодості форми поведінки, вимагаючи формування нових [58].

Варто також зазначити, що динаміка розвитку когнітивної сфери людини при досягненні ранньої зрілості значною мірою є індивідуальною та ситуативною. На думку С. Пако, це пов'язано з тим, що оптимальний розвиток інтелектуальних функцій досягається на порозі юності, перших етапів ранньої дорослості (ранньої юності) людини, а інтенсивність їх інволюції залежить від двох чинників: внутрішнього та зовнішнього [12].

Як внутрішній фактор виступає рівень обдарованості особистості. Відомо, що у найбільш обдарованих людей інтелектуальний прогрес є тривалим, інволюція відбувається пізніше та повільніше, ніж у найменш обдарованих.

Зовнішній фактор – це сукупність умов, що залежать від соціально-економічного та культурного середовища. Таким зовнішнім фактором є, насамперед, освіта, яка, на думку С. Пако, значно протистоїть старінню, гальмуючи процес інволюції. Проте, якщо освіта є загальною та обов'язковою, підвищення рівня освіти після закінчення школи має не лише соціально-економічну мету, а й особисту умову. Схильність до саморегуляції та саморозвитку багатьох молодих людей є важливим стимулом підвищення рівня освіченості та формування пізнавальних інтересів. Тому розвиток пізнавальної сфери людей від 20 до 40 років нерозривно пов'язаний з розвитком і формуванням особистості [1].

Розглянемо особливості вияву специфічних вищих психічних функцій у людей, які досягли періоду ранньої зрілості.

*Розвиток пам'яті.* Найбільші зміни відбуваються у вербальній короткочасній пам'яті і характерні для зорової та слухової модальностей. У розвитку короткочасної слухової вербальної пам'яті виокреслюють два періоди: найвищі показники розвитку припадають на вік від 18 до 30 років, а найнижчі, з тенденцією до все більшого зниження, від 31 до 40 років. Таку ж тенденцію має вербальна зорова короткочасна пам'ять [12].

Свою чергою, зорова пам'ять піддається найменшим змінам з віком, а вербальне закріплення довготривалої пам'яті визначається підвищеною константністю у віці від 18 до 35 років і зниженням рівня її розвитку між 36 40 роками [1].



Існує значна залежність динаміки розвитку мнемічних функцій від характеру діяльності людини. Активна розумова діяльність людини дає змогу досягти більш високих показників розвитку пам'яті.

*Розвиток мислення.* Важливими результатами когнітивного розвитку в ранньому дорослому віці є діалектичне мислення, семантичні системи, розвиток зобов'язань і відповідальності, а також гнучке використання інтелекту.

Діалектичне мислення пов'язане з умінням розглядати протилежні думки, синтезувати та інтегрувати їх. Вкрай важливий його аспект – це поєднання ідеального й реального. Практичний і буденний світ (реальний) є діалектичною корекцією штучності абстрактного, формально-операційного (ідеального) мислення. У цьому сила дорослого мислення [12].

Деякі дослідники вважають, що особливістю дорослого мислення є гнучкість, з якою дорослі можуть використовувати всі когнітивні здібності, якими вони володіють на цей момент [42]. І. Шайн визначає ранню дорослість як період досягнень [42]. Це важливий період у когнітивному розвитку дорослої людини, період, коли використовуються навички мислення, вирішення проблем і прийняття рішень. Люди, які успішно справляються з цією проблемою, набувають певного ступеня особистої незалежності та переходять до наступного етапу використання своїх когнітивних здібностей: періоду соціальної активності. У середньому віці ми використовуємо свої когнітивні здібності для вирішення проблем інших людей: у сім'ї, компанії, на роботі, у громадських справах. Для деяких ці обов'язки можуть бути досить складними та вимагати налагодження стосунків усередині організації та різносторонніх знань. Ці люди мають можливість продемонструвати свої когнітивні здібності, виконуючи адміністративні функції, на додаток до соціальних обов'язків, які вони приймають [12].

У більшості людей після досягнення ранньої зрілості мислення характеризується гнучкими переходами у взаємозв'язках образного, логічного і фактичного компонентів. У середині єдиного мисленнєвого акту дорослої людини відбуваються постійні переходи від образного мислення до логічного і навпаки [60].

Тому однією з основних характеристик мислення дорослої людини в період від 20 до 40 років є складний характер розумових

операцій з високим рівнем інтеграції різних видів мислення. Наприклад, результати теоретичного мислення перевіряються практичною, під впливом якої також відбувається збагачення теоретичного мислення. Водночас практичне мислення, пов'язане з безпосередньо сприйнятою ситуацією, ґрунтується на поняттях теоретичного мислення [60].

У період ранньої зрілості (від 20 до 40 років) спостерігаються неоднорідності у розвитку специфічних типів мислення. Дослідники отримали найповнішу вікову характеристику мислення дорослої людини, згідно з якою інтелектуальний розвиток людини охоплює значний період – від 19 до 30 років. Крім того, піки деяких функцій, наприклад лексичних, досягають свого максимуму у віці 40 років [60].

Водночас деякі функції згасають після 30 років. Наприклад, це зниження характерно для інтелектуальних функцій, пов'язаних не з мовою, а з моторикою. Узагальнене порівняння, проведене дослідниками між показниками в юності (18–19 років) і перших етапів ранньої зрілості (25–34), дало змогу встановити, що найвищі показники інтелектуальних функцій характерні для вікового періоду ранньої дорослості [58]. Цей висновок розходиться з думкою багатьох дослідників, які вважають, що оптимальний функціональний розвиток інтелекту людини відбувається в молодості.

Які норми розвитку різних видів мислення? Практичне мислення має ознаки найвищого (оптимальний) розвитку у віці 31–32 і 34–35 років. Оптимумом для розвитку теоретичного мислення є вік 20, 23, 25 і 32 роки. Оптимум розвитку образного мислення виявлено у 20, 23, 33, 35 і 39 років [60].

Причину розбіжності в думках дослідники вбачають здебільшого в наявності різних умов розвитку людського мислення. Щодо інтелектуальних функцій, то такими умовами є характер і форма психічної діяльності індивіда тощо. Тому для мислення як вищого психічного процесу діяльність, яку здійснює індивід, має доволі істотне значення в специфіці розвитку його інтелектуальних функцій [12].

*Розвиток мови.* Розвиток мислення відбувається одночасно з розвитком мови. Найбільш суттєві відмінності в мовному розвитку людей, які досягли ранньої зрілості, порівняно з дитинством,

підлітковим і юнацьким віком проявляються в зміні якісних параметрів мови. У людини, яка досягла повноліття, трансформується структура мови, змінюється її лексичний і граматичний склад.

Порівняння мови учнів 12–18 і 30-річного віку дало змогу виявити зрушення у формуванні мовної структури дорослих порівняно з підлітками та дітьми. Одним із виявів цього процесу є перехід від простого речення до дво-, три-, чотиричленного складного. Це свідчить про збільшення можливостей мовної та мисленнєвої діяльності людини в дорослому віці [12].

Дослідники виявили протилежний перебіг розвитку деяких вербальних функцій (пов'язаних з роботою зі словами, розумінням їх змісту) і невербальних функцій (пов'язаних зі сприйняттям, оцінкою та функціонуванням образів). Тому вже у віці від 30 до 35 років спостерігається поступова стабілізація, а потім зниження рівня розвитку невербальних функцій, яке стає доволі вираженим до 40 років. Водночас, починаючи з цього періоду, вербальні функції прогресують більш інтенсивно, досягаючи найвищого рівня після 40-45 років. Тому період ранньої дорослості характеризується прогресивним розвитком вербальних функцій [12].

Імовірно, можна стверджувати, що з розвитком вербальних функцій інтелекту у віці від 20 до 45 років продовжується також розвиток понятійно-логіко-вербального мислення [48].

Тому інтелектуальний розвиток не припиняється в 20 років, а триває до кінця життя. Водночас оптимальний розвиток невербального інтелекту відбувається у віці від 30 до 35 років, а вербального – до 45 років. Цим можна пояснити той факт, що саме у віці від 40 до 45 років людина починає зосереджувати набагато більше уваги філософським питанням [12].

Другі сигнальні функції голосового мислення загалом протистоять процесу старіння і зазнають інволюційних змін набагато пізніше всіх інших психофізіологічних функцій. Ці важливі досягнення історичної природи людини стають вирішальним фактором її онтогенетичної функції [12].

У період раннього дорослішання людини відбуваються якісні зміни в розвитку не тільки мислення і мовлення, а й інших психічних пізнавальних процесів, зокрема в розвитку уваги людини. Різні властивості уваги у дорослих проявляються нерівномірно. Основні

вікові зміни спостерігаються в обсязі, переключенні та вибірковості уваги. Стійкість та концентрація уваги істотно не змінюються. Значення рівня показників розвитку об'єму та вибірковості уваги у дорослих поступово зростає у віці від 18 до 33 років [12].

Після 34 років спостерігається зниження показників рівня розвитку властивостей уваги. Найвищі показники рівня розвитку перемикування, обсягу та вибірковості уваги спостерігаються дослідниками у віці від 27 до 33 років. Дослідники встановили, що важливу роль у розвитку уваги відіграє активна розумова діяльність людини [48].

Отже, інтелектуальний розвиток у ранньому дорослому віці пов'язаний із формуванням особистості [48]. Водночас не тільки особливості особистості впливають на характер її інтелектуального розвитку, а й закономірності розвитку інтелектуальної сфери впливають на процес становлення і розвитку особистості, оскільки забезпечують розвиток власних світоглядних позицій.

*Загальна характеристика зрілого дорослого віку.* Коли люди починають думати про себе як про представників зрілого дорослого віку? Що підказує їм, що їх молодість позаду? Як вони реагують на це відкриття? Про початок зрілого дорослого віку віщує багато ознак.

Хронологічно зрілий дорослий вік охоплюють межі від 40 до 60–65 років. Але такі межі є доволі умовними, позаяк людина може зараховувати себе чи не зараховувати до цієї категорії, це залежить від особливостей її життя [12].

Чи зараховує себе до представників середнього віку 42-річна жінка, яка тільки народила дитину? Чи вважає 41-річний чоловік, який відвідує курси перекваліфікації, що він досягнув піку своєї професійної кар'єри і життя? Чи для нього це тільки початок шляху?

Крім того, відрізок життя, який виділяють як період зрілого дорослого віку, для одних людей може бути більш, а для інших менш тривалим. Причиною такої варіативності є використання з метою систематизації одночасно багатьох ознак. Одні з них є соціальними і позиційними. Зрілий дорослий вік є проміжним періодом, свого роду містком між двома поколіннями. Ті, хто досяг середини життя, усвідомлюють свою відмежованість не тільки від

молодих людей, але й від тих, хто вийшов на пенсію та дожив до старості. Інші ознаки є фізичними і біологічними. Жінка може раптово зауважити, що син її вже дорослий; чоловік може виявити, що артрит починає впливати на його професійні навички [12].

Існують і психологічні ознаки, більша частина яких пов'язана з питаннями наступності та зміною життя. Люди починають усвідомлювати, що прийняли цілу низку важливих рішень відносно власної професійної кар'єри та сімейного життя, які вже майже склались – залишилось лише реалізувати їх до кінця. Майбутнє відтепер не несе у собі безмежних можливостей [12].

Переважно люди схильні відзначати початок зрілого дорослого віку відповідно до класичного сімейного циклу, – коли їх діти починають залишати рідний дім. Визначальні ознаки можуть бути пов'язані і з професійною кар'єрою: люди більше не просуваються по службі. Можливо, людина зайняла якусь вищу посаду чи здобула певний статус, або ж їй стає зрозуміло, що вона досягла плато, яке набагато нижче від її початкових домагань [12].

«Час розквіту» чи «початок кінця»? Які почуття щодо свого віку відчують люди середніх років? Психологи-дослідники, соціологи і самі представники цієї вікової групи розходяться у думці про те, чи може людина розглядати цей життєвий етап як час реалізації своїх можливостей, стабільності і потенційного лідерства, чи для неї це період незадоволеності, внутрішнього здискомфурту і депресії.

Погляд людини на свій середній вік може бути зумовленим економічними умовами життя, соціальними обставинами та особливостями того часу, в якому їй довелося жити [40]. Більшість людей усвідомлюють, що вони вже немолоді, однак, тим не менше, ця обставина їх не дуже бентежить, оскільки вони вважають, що знаходяться ще «в розквіті сил». Хоча їх фізична активність може дещо знизитись, однак досвід та знання своїх можливостей дозволяють їм досягати успіху в житті. Вони здатні ухвалювати рішення з такою легкістю і впевненістю в своїх силах, які раніше не були їм доступні. Ось чому вікову категорію 40–60 років часто визначають як «покоління керівників». Більшість людей, які відповідальні за прийняття рішень в уряді чи промислових підприємствах і суспільстві загалом належать до цієї вікової категорії.

Звичайно, далеко не всі люди середніх років зайняті прийняттям відповідальних рішень. Багато з них відчують, що вони не в змозі розпорядитись власним життям, не те що керувати іншими. Деякі люди після 40 років починають втрачати власну життєву силу, енергію. Дослідник К. Левінсон і його колеги вважають, що перехід до середини життя є часом помірної або навіть важкої кризи [40].

Більшість людей по-різному ставляться до середнього віку, який може бути періодом розквіту в сімейному житті людини, її кар'єри чи творчих здібностей. Більшість людей водночас щораз частіше замислюються над тим, що вони є смертними, і що час іде. Деяких в середині життя починають тривожити питання реалізації власного творчого потенціалу та потреби передати досвід наступному поколінню, проблематика втрачених можливостей, охоплює також тривога й проблематику збереження близьких стосунків з рідними та друзями [40].

Кожна визначна подія (зміна роботи, народження дитини, смерть, розлучення) змушує дорослу людину подивитись на власне життя під новим поглядом. Для деяких людей девізом цього періоду стають слова: « Всі свої справи я повинен встигнути зробити зараз». Те, як люди ставляться до цієї настанови, поряд з подіями, що відбуваються в їх житті, визначатиме, чи буде середній вік етапом плавного переходу й переоцінки цінностей, чи – періодом кризи середини життя [40].

*Особливості життєдіяльності.* Якщо у віці від 33 до 39 років сімейне щастя зазвичай втрачає своє зачарування, усі сили вкладаються у роботу та кар'єру, досягнуте здається недостатнім, то у 40–60 років картина життя починає змінюватися. У 40–42 роки людина часто відчуває певний яскравий спектр неприємних переживань у середині життя, у неї може складатися враження, що її час минає даремно, з'являються перші ознаки втрати привабливості, молодості, а також послаблюється здоров'я. У 43–50 років починає встановлюватись нова рівновага – підсилюється прив'язаність до родини, зберігається відчуття потенціалу для розвитку особистості. Після 50 років найважливішим є переживання власної зрілості, а сімейне життя й успіхи дітей тепер стають основним джерелом задоволення. У цей період людина щораз частіше звертається

до питання про сенс життя та цінності здійсненого та досягнутого [40].

Особливості життєдіяльності дорослого середнього віку зумовлені тим, що провідним видом діяльності на цьому етапі залишається професійна діяльність, а надто для чоловіків і, останнім часом, щораз більше – для жінок [64]. До цього періоду більшість людей вже нагромаджують значний досвід у вибраній професійній діяльності, яка дає змогу компенсувати певні вікові зміни в організмі.

Однією з серйозних проблем, з якою можуть зіткнутися люди в період середньої дорослості, є зміна місця роботи чи навіть професійної діяльності. Період економічної кризи, військовий стан в Україні, супроводжуються масовим скороченням, безробіттям. Для багатьох людей середнього віку втрата роботи стає справжньою життєвою катастрофою, причиною конфліктів у сім'ях та внутрішньо-особистісних конфліктів [40]. Відтак багато людей зайняті пошуком місця роботи, зокрема й за межами країни. Вони змушені переучуватися чи виконувати роботу не за професією, часто дуже некваліфіковану. Успішна професійна діяльність є провідним чинником розвитку в цьому віці та забезпечує самоактуалізацію особистості [72].

У сімейному житті більшості людей в цей період також відбуваються важливі зміни. На першому плані – проблеми догляду: з одного боку, за дітьми, які починають самостійне життя, з іншого – за літніми батьками.

Більшість людей витрачає більшу частину вільного від основної роботи часу на отримання додаткового доходу та забезпечення свого існування та добробуту [40].

*Криза середнього віку.* Характеристики інтелектуального розвитку та показники інтелектуальних здібностей людини багато в чому залежать від її особистісних характеристик, життєвих настанов, життєвих планів і цінностей. У цьому сенсі для людини, яка досягла середнього віку, проблема кризи середнього віку є як ніколи серйозною [72].

Криза середнього віку – це психологічний феномен, який переживають люди, які досягли 40–45 років, який полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті до цього моменту.

Часто ця переоцінка призводить до усвідомлення того, що життя минуло без сенсу і що час уже витрачено даремно. В результаті депресивні стани стають домінуючими в загальному контексті настрою, що деструктивно впливає на всю діяльність людини.

Але криза середнього віку – виняток, а не правило. Для більшості людей перехід до середнього віку відбувається непомітно і плавно, оскільки юнацькі мрії про славу, багатство, особисті досягнення та красу змінюються більш реалістичними очікуваннями. Більшість дослідників вважають середній вік своєрідним перехідним періодом, пов'язаним з переосмисленням цілей [60].

*Особливості розвитку Я-концепції у зрілому дорослому віці.* У період зрілого дорослішання Я-концепція особистості збагачується новими образами себе. Її розвиток відбувається в результаті виникнення великої кількості часткових Я-концепцій та в процесі формування особистості.

У житті людини періоду середньої дорослості виокреслюють основні події, які можна кваліфікувати як життєві завдання:

1. Досягти життєвої мудрості, духовно-моральної досконалості, та зрілої соціальної відповідальності.
2. Досягнення гідного рівня життя та його підтримання.
3. Вибір відповідних способів відпочинку.
4. Допомога дітям стати відповідальними, розвиненими і щасливими дорослими.
5. Підсилення особистісного аспекту подружніх стосунків.
6. Пристосування до взаємодії з батьками похилого віку.
7. Підготовка до наступного періоду життя як очікуваної події.
8. Зростаюча увага до власного здоров'я [60].

Вирішення цих завдань відбувається під контролем і впливом Я-концепції людини, яка, своєю чергою, як інструмент вирішення цих життєвих завдань також модифікується, вдосконалюється. Я-концепція зрілої людини стає більш реалістичною, позбавляється ілюзій юнацтва та ранньої дорослості в оцінці своїх життєвих перспектив та можливостей [40].

Порівнюючи Я-концепцію на етапі зрілої та ранньої дорослості дослідники-психологи стверджують, що на етапі ранньої дорослості особистість оцінює реальність цілеспрямованіше, ніж



в підлітковому та юнацькому віці. Однак часто деякі життєві «експерименти» людина проводить, не враховуючи свої реальні сили і не передбачує їх наслідків. На етапі зрілої дорослості особистість стає більш вишуканою у виборі цілей для докладання своїх зусиль й інших індивідуальних здібностей, а також більш відповідальною за результати власного самовираження. Суть Я-концепції – не самоактуалізація будь-якими доступними засобами, а – самоактуалізація у межах духовно-моральних правил та більш значущих, ніж ситуативні та особистісні цінності [69].

Результати досліджень доводять, що самооцінці в період ранньої дорослості є притаманною тенденція посилення її когнітивного компонента. Реалістичне, усвідомлене та зважене ставлення до себе призводить до того, що знання про себе починають регулювати поведінку та емоційні переживання, що стосуються власного «Я» [83]. Самооцінка починає набувати більш узагальненого характеру та у різних ситуаціях щораз частіше починає виявлятися проєкція цієї загальної самооцінки, тобто відбувається її ситуативне варіювання.

Я-образ гармонійно розвиненої особистості у зрілому дорослому віці перетворюється у Я-образ, який зазвичай пов'язаний із забезпеченням розвитку інших (дітей, внуків та ін.) [40].

Люди середнього віку змінюють свої соціальні ролі. Вони часто стають поколінням, яке стоїть біля «соціального штурвалу»: керують державою, різними підприємствами та організаціями.

Такі люди виконують важливу роль у суспільстві та впливають на його розвиток. Тому актуальною для них є проблема «соціальної бажаності». Вона виникає щоразу в ситуації «внутрішніх самозвітів» у тих сферах, в яких існують еталони правильного способу дій, думок та ін [84]. Прагнення бачити і культивувати в собі соціально цінні якості – одне з реальних прагнень людини, яке, звичайно, відображається в її Я-концепції. Тому образ самого себе, в який людина вірить, містить риси, мати які людина прагне та які свідомо у собі визнає.

Рівень домагань теж стає достатньо адекватним. У нормі особистість чітко усвідомлює соціальне очікування з боку рідних та інших людей. Щоправда, і в цьому віці є відсоток інфантильних особистостей, що втратили сенс життя.

*Особливості розвитку спонукальної сфери.* У більшості людей, які вступили в середній вік, активність дещо знижується, однак досвід та знання своїх можливостей дозволяють їм продовжувати досягати успіхів [40].

Покоління 40-р. людей стає авторитетом і для тих, хто молодший, і для старших за віком. Батьки ними вже не керують, а діти у них ще не сумніваються.

Що керує зрілими людьми, з одного боку, впевненими в собі та такими, що вже досягли певних результатів в житті, а з іншого – стурбованими тим, що краща половина життя вже прожита, а попереду старість та час спливає? Суперечливість ситуації спричинює зміну прагнення високих досягнень, які забезпечували стабільність і надійність в ранній дорослості, на потребу діяти без зволікань та негайно отримати результат [58].

Отже, змінюється і структура спонукань, зміщуючи мотиваційні компоненти в бік задоволення зростаючих потреб. Основними із них є: реалізація власного творчого потенціалу; потреба передати щось наступним поколінням; коригувати діяльність в умовах можливого застою та втрачених можливостей; турбота про підтримку близьких стосунків із родиною та друзями; підготовка до спокійного та забезпеченого життя в старості [40].

У контексті цих змін відбувається осмислення та переоцінка життя загалом, корекція системи цінностей, що склалася у трьох взаємопов'язаних сферах: особистісній, сімейній та професійній.

Раптові соціальні та життєві зміни в будь-якій із цих сфер, такі як достроковий вихід на пенсію, скорочення роботи, втрата дитини чи чоловіка, вимушений переїзд на нове місце проживання тощо – можуть спровокувати мотиваційну кризу, пов'язану з ослабленням або відмовою людини від основного мотиву життя, його зміною, а також визначати подальший шлях мотиваційного розвитку особистості [40]. Критичною точкою мотиваційної кризи є втрата людиною головної причини життя – сенсу життя та поява так званої екзистенціальної мотиваційної порожнечі, яку допомагає подолати задоволеність базових потреб у самоповазі та самореалізації [1].

Важливою потребою людей середнього віку, яка є провідною цінністю цього покоління, є збереження стосунків між членами

родини. Якщо немає потреби про когось турбуватися, доросла людина поступово переходить у стан егоцентризму, де головним предметом турботи є її особисті потреби та зручності. Життя стає задоволенням власних потреб, збіднюються міжособистісні стосунки. Ціннісні орієнтації зміщуються в інші сфери діяльності: здоров'я, релігію, роботу [40].

Що старша людина, то більше вона цінує своє робоче місце. Залишатися безробітним до кінця середньої зрілості – дуже неприємна перспектива для багатьох людей, оскільки це пов'язано з втратою життєвих цілей, погіршенням матеріальних умов і відчуттям, що життя прожите, а лише пенсія, а значить, старість попереду. Спокійно до цього може поставитися людина, яка ставиться до наступного періоду свого розвитку як до очікуваної події свого життя, яку вона може передбачити, до якої може підготуватися і на яку може будувати плани. У цьому разі має місце мотиваційне виховання, яке дає змогу сприймати наступний пенсійний вік як новий і своєрідний етап життя, який слугує для продовження реалізації людиною власних здібностей [1].

Розвиток емоційної сфери людини в період дорослішання відбувається нерівномірно. Цей вік може стати періодом розквіту сімейного життя, кар'єри або творчих здібностей. При цьому люди все більше замислюються про те, що вони смертні та що їхній час минає. Дехто в середині життя починає турбуватися про реалізацію свого творчого потенціалу та необхідність щось передати наступним поколінням. У зрілому віці люди часто почуваються самотніми. Діти виростають і залишають батьківський дім.

Але дорослість – не завжди сумний період життя. Чоловіки і жінки, задоволені сімейним життям зазвичай легко адаптуються до цього віку і насолоджуються життям у зрілі роки. Люди, які відчувають прихильність до когось, щасливіші, ніж ті, хто цього не робить [40].

У середньому віці робота є важливим джерелом емоцій та почуттів. Ті емоції, які відіграють важливу роль у житті і суттєво відображаються на загальному емоційному стані, настрої людини, щодо трудової діяльності, її успіхів чи невдач.

Багато професій вимагають від людини вміння керувати власними емоціями та адекватно визначати їх прояви в інших людях.

Розуміння реакцій інших людей і правильне реагування на них в умовах спільної діяльності є невід'ємною частиною успіху в багатьох професіях [40].

Середній вік – це час, коли люди втрачають близьких через смерть, часто розлучаються з дружиною (чоловіком) або вирішують жити окремо. Крім того, в цей період відбуваються неприємні події, такі як хвороба або ранній вихід на пенсію. У цьому сенсі великий ризик розвитку стресу. Але життєві обставини не викликають стресу самі собою. Значення, яке конкретна людина надає тій чи іншій події, її конкретна реакція на неї, визначає глибину і силу стресу [40].

Особливості психічних і пізнавальних процесів. Однією з головних характеристик періоду дорослішання є крайня суб'єктивність людини в оцінці свого віку. Водночас це не означає, що зміни не відбуваються як психологічно, так і біологічно. У цей момент відбуваються незворотні процеси, які зумовлюють зміни в особистісній сфері.

У людей, які досягли середнього віку, спостерігається відносне зниження характерних психофізичних функцій. Проте це не впливає на функціонування пізнавальної сфери людини, не знижує її працездатність, що дає змогу зберегти трудову і творчу активність [40].

Тому, всупереч очікуванням, зменшення інтелектуального розвитку після того, як людина досягає піку в юності, розвиток індивідуальних здібностей триває протягом середньої дорослості [48]. Особливо це стосується тих, що пов'язані з роботою та повсякденним життям людини. Психологи демонструють, що інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій людини залежить від двох факторів: таланту та освіти, які протистоять старінню шляхом гальмування процесу інволюції [40].

У дорослому віці відбуваються численні зміни в пізнавальній діяльності. Для характеристики особливостей інтелекту зручно використовувати уявлення про існування двох типів інтелекту: динамічного і кристалізованого. Динамічний інтелект (здатність вивчати щось нове) досягає піку в підлітковому віці, а потім поступово знижується протягом дорослого життя. На відміну від динамічного інтелекту, кристалізований інтелект – це навичка, яка

виходить з досвіду та освіти та базується на обізнаності та знаннях, набутих з часом. Це здатність встановлювати зв'язки, робити судження, аналізувати проблеми та використовувати стратегії, навчені для вирішення проблем. Навпаки, з віком вона зростає [40]. Тому в середньому віці одним із важливих чинників, що впливають на пізнання, є багатство життєвого досвіду [40].

У більшості людей середнього віку робота є основним чинником, який сприяє постійному розвитку когнітивних здібностей. Пізнавальні здібності людини пов'язані з вимогами, які висуваються. Люди, чия трудова діяльність доволі складна і різноманітна, мають більш гнучкі розумові здібності, ніж ті, хто виконує рутинну роботу. Високий рівень інтелектуальної гнучкості демонструють також зрілі люди, яким у процесі роботи часто доводиться покладатися виключно на себе (багато думати, проявляти ініціативу, приймати самостійні рішення) [40].

Люди середнього віку, які володіють когнітивними здібностями і навичками, необхідними для оволодіння новими знаннями, і гнучкістю, краще справляються з більш складними роботами, легше адаптуються до мінливих умов праці (змінах в технології виробництва тощо). Це вміння особливо важливо в тих сферах діяльності, які характеризуються швидким старінням професійних знань (медицина, інформаційні технології, технічне креслення тощо) [40].

Проблема старіння знань вкрай актуальна для людей середнього віку, оскільки навчання в школі та у ЗВО закінчилося багато років тому, а тривалість участі в трудовій діяльності значно зросла. У середньому віці людина може продовжувати розвивати ті когнітивні навички, які вона постійно реалізує в роботі та повсякденному житті. Особливо це стосується тих, чия професія пов'язана із більшою відповідальністю та кому доводиться приймати самостійні рішення: ці чинники сприяють більшому когнітивному розвитку [40].

Головну характеристику зрілої дорослості в інтелектуальному плані можна визначити як досягнення людиною стану мудрості. Не випадково стародавні греки називали цей період життя «акме», що означало кульмінацію, розквіт, зрілість, найкращий період життя. У цей період людина зазвичай має широкі процедурні знання,

уміння оцінювати події та інформацію у ширшому контексті та здатність долати невизначеність. Незважаючи на те, що швидкість та точність обробки інформації у цьому віці знижується, здатність користуватись інформацією залишається незмінною. Хоч когнітивні процеси у людини середніх років можуть відбуватись повільніше, ніж у молодії, однак ефективність мислення є вищою. Особливості розвитку та саморозвитку особистості у зрілому віці вивчає наука акмеологія [1].

Акмеологія дозволяє вивчати людину як індивідуума із його природними властивостями (стать, вік, здоров'я, рівень фізичного розвитку, рівень розвитку інтелекту, генетичні передумови розвитку). У ході розвитку дорослої людини зростає ступінь її навченості при деякому вповільненні швидкості інтелектуально-розумових реакцій. Предметом акмеології виступають закономірності розвитку та саморозвитку особистості, самореалізація творчого потенціалу та розвиток готовності до майбутньої професійної діяльності, а це дуже важливо для формування професійного спрямування та розвитку здатностей до професійної діяльності, розвитку професійної компетентності [33].

*Старість як етап онтогенезу.* Період пізньої дорослості дуже часто ще називають *геронтогенезом* або періодом старіння. Більшість дослідників зазначають, що цей період у житті людини починається із 60 років, хоча сьогодні ця періодизація зазнає змін (70–75 років). Людей, які досягли цього віку, можна поділити на три основні групи: люди похилого віку, старечого і довгожителі.

Виокремлення періоду старіння та розробка проблематики геронтогенезу пов'язані з актуальністю цілого комплексу соціально-економічних, біологічних, психологічних і духовних проблем, зі зростанням ролі людського чинника у розвитку суспільства.

Старіння як один із основних демографічних феноменів у розвинених країн виражається у віковій структурі населення. Частка груп людей, які є старшими за 60–65 років, становить приблизно 11,8–21,9% від загальної чисельності населення у таких країнах, як США, Великобританія, Німеччина [1]. Водночас все виразнішою є тенденція до зростання частки немолодих людей в демографічній структурі суспільства [40].

Так, дані прогнозу вченого Е. Чарльза свідчать, що для населення Великобританії за період з 1935 по 2035 рр. число осіб

старших за 60 років зростає з 12,5 до 23,4%, а частка осіб від народження до 19 років, навпаки, поменшає з 30,7 до 22,4%. У 1995 р. старша вікова група порівняно з молодшою переважала за своєю чисельністю (відповідно 23,6 і 22,5%) [1]. Процес старіння населення визначається цілим рядом чинників, основним з яких є тенденція до скорочення народжуваності в розвинених країнах та продовження загальної тривалості життя.

У сучасній антропології та геронтології використовуються різні класифікації інволюційних періодів. Згідно з Міжнародною класифікацією, виділені три градації періоду геронтогенезу: похилий вік (для чоловіків 60–74 роки, для жінок 55–74 роки), старечий вік – 75–90 років, довгожителі – 90 років і старші [1]. Сучасні класифікації відображають тенденцію, що намітилася в нових історичних умовах, – це тенденція до сповільнення процесів старіння та їх якісна різноманітність.

Яким є життя людини в період старості? Головною особливістю цього віку є процес старіння, який є генетично зумовленим процесом, що супроводжується значними віковими змінами в організмі і психіці. У чому ж проявляються ці вікові зміни? Насамперед відбувається поступове послаблення діяльності організму. Люди, які досягли пізньої дорослості, вже не такі сильні фізично, загальний запас енергії у них стає суттєво меншим порівняно з середнім віком [40].

Виокремлюють три чинники, що вказують на старіння людини: 1) припинення трудової діяльності; 2) погіршення стану здоров'я; 3) обмеження системи соціальних стосунків. Останні дві проблеми можуть виникати незалежно від того, чи вийшла людина на пенсію.

Для більшості людей пенсія вносить мало змін в задоволеність життям. Але інші фактори можуть серйозно впливати на це. Результати досліджень доводять, що в подружніх парах з традиційними статевими ролями задоволеність шлюбом вища, коли чоловік працює, а жінка вже на пенсії, ніж навпаки [58]. Можливо, не дивним буде те, що задоволення шлюбом зростає з припиненням роботи, що викликає стрес, але тут негативно можуть впливати проблеми зі здоров'ям. Загальна картина в кожному окремому випадку має свої індивідуальні особливості і загальноприйнятий варіант навряд чи може мати місце.

Особливості Я-концепції та розвитку особистості в період пізньої дорослості та похилого віку є складним утворенням, в якому міститься інформація про сукупність Я-образів, що виникають у людини в різних варіантах її самосприйняття та Я-образу протягом життя. Це вибіркова пам'ять індивіда, яка відображає події так, щоб не порушувати базових особистісних позицій та стратегій [40].

Я-концепція в літньому віці керується прагненням інтегрувати минуле, теперішнє і майбутнє, зрозуміти зв'язок між життєвими подіями. До умов, які допомагають індивіду ефективно інтегрувати своє життя, належать: успішне вирішення індивідом криз та нормативних конфліктів, розвиток адаптивних особистісних якостей, здатність використовувати корисні уроки з попередніх невдач, здатність акумулювати потенційну енергію кожної фази життя. Поняття Я в останній період життя людини збагачується всім тим, що було найбільш значущим у кожному із періодів становлення особистості [58].

Позитивна та ефективна Я-концепція гарантує продовження особистісного розвитку та оптимістичного ставлення до життя в наступні роки, дозволяє уповільнити фізичне старіння та сприяє великій духовності та творчим зусиллям для самореалізації особистості.

Продуктивному старінню сприяє самореалізація *ego*, переважна орієнтація на творчість або усвідомлення духовно-моральних цінностей та життєвої мудрості. Негативні особистісні якості, такі як зарозумілість, відсутність автономії та ініціативи, призводять до негативного старіння людини [40].

Спосіб життя кожної людини унікальний та неповторний та багато в чому спонукається соціальними причинами, потребою знайти своє місце в суспільстві. Пройшовши більшу частину життєвого шляху, людина з повною відповідальністю може оцінити свої суспільні досягнення та успіхи, відчутти радість від здійснених мрій юності чи розчарування від нездійснених надій, зрозуміти, яку соціальну роль вона відігравала і продовжує відігравати в суспільстві.

Здебільшого людина намагається підготуватися до пенсії. У цьому процесі умовно можна виокремити три аспекти, кожен з яких реалізує певні мотиви поведінки людини.



1. Зниження темпу життя. Цей аспект характеризується прагненням людини звільнитися від цілого ряду робочих обов'язків і прагненням обмежити сферу відповідальності, щоб уникнути раптового різкого падіння активності після виходу на пенсію.

2. Перспективне планування. Людина намагається уявити своє життя на пенсії, скласти певний план діяльності або заходів, в якому вона буде брати участь.

3. Життя в очікуванні пенсії. Люди практично вже живуть відповідно до тих цілей і потреб, які спонукатимуть їх діяти в пенсійний період життя [58].

Кожен переживає пенсію по-різному. Щодо типу ставлення, яке формується в особистості у процесі усвідомлення цього факту, в її мотиваційній сфері відбуваються відповідні зміни. Дехто сприймає вихід на пенсію як ознаку кінця своєї корисності, втрати основного мотиву для досягнення життєвих цілей. Тому вони всіма силами намагаються якомога довше залишатися на робочому місці. Для цих людей праця – це прагнення до певних цілей: від збереження матеріального добробуту до збереження та примноження професійних досягнень, а також можливість довгострокового планування, що багато в чому визначає їхні бажання та потреби [40].

Відсутність професійної діяльності призводить до усвідомлення послаблення своєї ролі у суспільстві, непотрібності. У такому разі особистість починає зосереджувати власні зусилля на підтримку *соціального інтересу*, який виражається у цілеспрямованому пошуку таких видів діяльності, що дають відчуття потрібності та причетності до суспільного життя. Це участь в громадських акціях і організаціях, ведення громадської роботи і звичайна трудова діяльність.

Для інших людей, котрі сприймали професійну діяльність як обов'язок або вимушену необхідність, відхід на пенсію стає звільненням від нудної та рутинної роботи та ін. Тепер є багато вільного часу, який можна присвятити своїм хобі чи турботі про близьких, дітей, внуків.

До цього часу особистість людини похилого віку розглядалася насамперед з погляду внутрішніх змін самої людини. Але важливо знати, який тип взаємин з оточенням вибирають літні люди [40].

Часто вважається, що старіння – це підготовка до смерті. Стверджується, що коли люди старіють, їх контакти з оточенням обмежуються. Це зумовлено погіршенням роботи органів чуття. На соціальному рівні втрата одного з подружжя, друзів і інші соціальні розриви, як, наприклад, пенсія, змушують людину розвивати контакти з оточенням. Окремі дослідники розглядали цей процес як раціональний, що підтримується соціальними нормами. На перший погляд здається, що ніби люди похилого віку готуються до смерті, втрачаючи свої зв'язки з фізичним та соціальним світом.

Такі думки можна критикувати (і критика дійсно мала місце) за уявлення про пасивне очікування «смерті з кошою» як конструктивної моделі поведінки для літніх людей. Можливо, це була надто різка критика К. Каммінг і П. Генрі, які, швидше, вказували на відносне, а не повне визволення [69]. Останні дані показали, що звільнення, здебільшого проходить тільки в тих людей, які завжди були «затворниками». Інакше кажучи, феномен може бути «природним» розширенням окремого типу особистості, а не універсальною характеристикою старіння. Інші дослідники стверджують, що в багатьох розвинених країнах, де люди похилого віку виконують активну роль в суспільстві, звільнення – дуже рідкісне явище [69].

У пізніших дослідженнях стверджується, що найкраща стратегія життя для літніх людей – залишатися активними так довго, наскільки це можливо. Їх аргумент такий: літні люди, зазвичай, хочуть залишатись активними, і задоволеність життям значно більша в тих, хто веде активний спосіб життя [40]. Особи, які тікають від суспільства, можливо, робили так само протягом всього життя. В своїй крайній формі ця теорія активності така ж не абсолютно істина, як і аргумент, який вона намагається заперечити.

Теорія звільнення та теорія активності описує оптимальні стратегії не для усіх людей, і питання, яка з них оптимальніша, залежить від багатьох чинників – таких, як фінансове становище, чи має ще людина сили для будь-якого хобі, здоров'я, і тип особистості (наприклад, інтроверти можуть ненавидіти активний спосіб життя). Соціальна зайнятість значно покращує лише становище в групах з нижчими доходами [40].

Розглянемо вікову динаміку розвитку мотивів у періоди пізньої дорослості та старості.

Людина, котра переступила 60-річний рубіж та має міцне здоров'я, багато в чому спонукається такими ж потребами, що й у молодшому віці. До них належать: потреба у самореалізації, передання спадщини (духовної чи культурно-матеріальної) наступним поколінням, активна участь у житті суспільства, відчуття своєї корисності та значущості [40].

Після 70 років домінуючою стає потреба підтримки власного фізичного здоров'я на задовільному рівні, зникає бажання брати активну участь у суспільному житті, відбувається зосередження інтересів на власному внутрішньому світі. Водночас інтерес до музики, живопису, тобто хобі, у старих людей не послаблюється.

Особливим фактором, який має значення з погляду протистояння інволюції особистості, є, як це не дивно, перспективне планування [40]. Воно дозволяє людині ставити нові цілі, що спонукає до їх виконання. Що різноманітніші ці цілі, які відображають широту захоплень людини похилого віку, то різноманітнішим та продуктивнішим є її життя, то більше зберігається бажання людини жити далі. Продовження активного динамічного розвитку спонукальної сфери є однією із основ повноцінного функціонування особистості в період старості. Ймовірно, старість починає наставати не тоді, коли людина переступає певний вік, а коли починає жити власними минулими спогадами, а не теперішнім чи майбутнім.

Особливе значення для людини, яка переступила 80-річний поріг, набуває турбота та увага з боку інших людей. Задоволення потреби в позитивній увазі, коли тебе сприймають не як тягар і проблему, а люблять просто за те, що ти є, дозволяє старим людям жити реальними переживаннями і власними цінностями [40].

Хоча проблеми зі здоров'ям посилюються із віком, навіть після 90 років людина може (і повинна) продовжувати проявляти інтерес до життя, знаходити нові види діяльності, які дозволяють максимально використовувати свої здібності.

У літньому віці особливого значення набувають сімейні стосунки, які дають людині відчуття захищеності, стабільності та сили, дозволяють почуватися у безпеці та багато в чому визначають радощі та турботи літніх людей [40].

*Особливості когнітивних процесів.* У процесі старіння більшість сенсорних функцій людини значно погіршуються. Однак

це трапляється не з усіма. Характер і ступінь ослаблення сенсорних функцій можуть дуже відрізнятись, що здебільшого пов'язано з індивідуальними особливостями і видами діяльності, якими людина займалася протягом життя. Дослідники вказують, що у людей, які все життя займалися музикою, зміни слухової чутливості менш виражені, ніж у більшості інших літніх людей [58]. Відомо також, що моторні реакції погіршуються з віком у літніх людей. Однак у людей, чия діяльність була безпосередньо пов'язана з рухом або координацією рухів, наприклад, у професійних спортсменів, ці зміни виражені в меншій мірі, а постійні фізичні навантаження дозволяють зберегти м'язову силу навіть в цьому віковому періоді.

Літні люди здатні сприймати і зберігати дещо менше інформації, ніж молоді. Вони краще запам'ятовують те, що для них важливо, і можуть ладити в житті. З віком механічна пам'ять починає погіршуватися, а логічна зберігається. Основою пам'яті в літньому віці є логічний зв'язок, а оскільки логічна пам'ять пов'язана з мисленням, то можна вважати, що мислення літніх людей розвинене достатньо [40].

Пізня дорослість має свої позитивні моменти щодо розвитку та трансформації когнітивної сфери. Але не всі люди, які досягли цього віку, мають однакову когнітивну динаміку. На жаль, пізнавальна активність літніх людей часто знижується. Цей процес може бути зумовлений кількома причинами, прямими чи непрямими [40].

Захворювання мозку, такі як хвороба Альцгеймера та судинні пошкодження мозку, є одними із прямих причин зниження інтелекту. До непрямих причин відносяться ті, які хоча і не пов'язані з функціонуванням мозку, але впливають на виконання інтелектуальних функцій. Це погіршення здоров'я людини, низький рівень освіти, відсутність мотивації до пізнавальної діяльності.

Але погіршення інтелектуальних функцій у процесі старіння не є строгим правилом. Дуже часто люди зберігають працездатність навіть після досягнення 70 років. Причому ці випадки не поодинокі, а мають масовий характер. З-поміж письменників великим творчим потенціалом у пізні роки життя вирізнявся Бернард Шоу [40].

Що визначає динаміку когнітивних характеристик у людей, які досягли пізньої зрілості? Причини, що визначають динаміку

пізнавального розвитку, пов'язані як з об'єктивними, так і з суб'єктивними факторами. Крім того, суб'єктивних чинників більше, ніж об'єктивних.

Насамперед до об'єктивних факторів слід віднести спадковість, оскільки в основі більшості захворювань літніх людей лежить спадкова схильність. Суб'єктивні чинники можна поділити на три групи: фізичні, соціальні та психологічні. До фізичних факторів належать фізична підготовленість людини, стан її соматичного та психічного здоров'я, які визначаються способом життя [40].

Соціальні чинники включають рівень освіти та специфічну діяльність, якою людина займалася раніше у своєму житті. Відомо, що люди з вищою освітою і високим культурним рівнем частіше залишаються активними після досягнення похилого віку, оскільки більшість із них зберігає потребу в постійних знаннях та після виходу на пенсію. Це стосується людей інтелектуальної та творчої праці. Звичка та сформованість пізнавальної спрямованості «змушують» їх розвиватися навіть після закінчення службової діяльності [1].

Своєю чергою, високий творчий потенціал у період геронтогенезу зумовлений низкою чинників, у тому числі психологічних, які діють протягом усього життя людини. Отож найбільш характерною рисою творчих людей є широта їхніх інтересів. Крім того, творча особистість орієнтована на корисність не лише для окремої людини, а й для суспільства в цілому, і що більш розвинена особистість, тим яскравіше виражена її спрямованість у майбутнє, до соціального прогресу. Для творчої особистості також характерне прагнення до самореалізації та самовираження.

Тому у літніх людей динаміка їх пізнавальної сфери багато в чому залежить від суб'єктивних факторів і, головним чином, від особистісних особливостей конкретної людини.

Як старіння впливає на пам'ять? На жаль, відомі скарги багатьох людей похилого віку про те, що їхня пам'ять «не така, як раніше», як правило, виправдовуються. З віком пам'ять ще більше слабшає, стає все гірше та гірше. Вважається, що погіршення пам'яті частково пов'язане з фізіологічними змінами в мозку, і ця зміна у функціонуванні мозку впливає на інтелект [33].

Дослідники вважають емоційний стан, соціально-економічну ситуацію та рівень освіти ймовірними факторами, які визначають

динаміку віку інтелекту. Також враховувалися біологічний вік, словниковий запас, освіта, рівень депресії, стать, сімейний стан, професія [33].

Період похилого віку характеризується специфічними змінами в емоційній сфері людини: нестримним наростанням мимовільних реакцій (сильне нервово збудження) зі схильністю до безпричинного суму, плачу. Більшість людей похилого віку, як правило, стають ексцентричними, менш чутливими, егоцентричними та менш здатними впоратися зі складними ситуаціями.

У старшому віці більшість життєвих планів вже реалізовані або втратили актуальність, а найпродуктивніші періоди позаду. Тому найбільшої цінності для людини набуває минуле. У старшому віці інтерес до релігії, особливо до питань віри в Бога, значно зростає.

Літні чоловіки стають пасивнішими та демонструють жіночі риси, тоді як жінки стають більш агресивними, практичними та домінуючими.

Індивідуальна реакція людини на старість може визначати як ступінь подальшої адаптації до неї, так і особливості розвитку особистості в старості.

Британський психолог Д. Бромлей виокремив п'ять типів адаптації людини до старості: конструктивна спрямованість (людина приймає старість як факт, що ставить хрест на її професійній кар'єрі, оптимістично дивиться на життя, вважає старість природним явищем); утриманська орієнтація (характерна для осіб, які виявляють пасивність і схильність до залежності від інших); захисна настанова (такі особистості бояться смерті і маскують свою безпорадність перед цим фактом посиленням зовнішньої активності); настанова ворожості (такі особистості не витримують неминучих вікових рамок, заздять молодим людям, агресивні по відношенню до інших); така ж настанова ворожості, але спрямована проти себе [58].

Смерть – це остання критична подія в житті людини. Літні люди відчувають менше тривоги, коли думають про смерть, ніж відносно молоді люди. Вони часто думають про смерть, але з дивним спокоєм, побоюючись лише, щоб процес вмирання не був тривалим та болісним [40]. Їхня творча діяльність має особливе

значення як чинник, що протидіє інволюції людини взагалі. Вивчення біографій видатних людей показало їх високу творчу продуктивність у пізньому онтогенезі в різних галузях науки та мистецтва. Видатні вчені та митці зберігали високу працездатність не тільки в похилому, але і в старечому віці.

Дослідник Л. Рудкевич наводить цікаві відомості про творче довголіття. За його даними, після 70 років ефективно працювали П. Ламарк, М. Ейлер, К. Лаплас, М. Галілей, І. Кант та ін. А. Гумбольдт написав «Космос» у віці 76–89 років. Серед письменників В. Гюго, Вольтер, Б. Шоу та ін. у пізні роки відзначилися високим творчим потенціалом. Другу частину «Фауста» Гете створив у 70–80-х рр. Багато видатних музикантів та художників впродовж усього життя зберегли здатність до творчості. Зокрема, Мікеланджело успішно працював до 79 років, Клод Моне – до 86 років, Огюст Ренуар – до 78 років, Ель Греко – до 73 років [1].

Високий творчий потенціал у період геронтогенезу визначається низкою чинників, у тому числі й психологічних, які діють впродовж усього життєвого шляху людини.

Серед характерних рис творчих людей – широта інтересів. Активність творчої особистості виходить за рамки сімейних і суто професійних інтересів і виражається в участі у громадсько-педагогічній діяльності.

Наведені приклади демонструють різноманітність та широту інтересів творчих людей. Їхні інтереси мають активний характер і реалізуються не лише в різних формах професійної діяльності, а й в інших соціально значущих сферах, що сприяють реалізації різноманітних потенційних можливостей особистості в період геронтогенезу [40].

Повторюваність творчого циклу в пошуках вирішення завжди нових завдань, орієнтація на новизну призводять до використання різноманітних форм діяльності, що вирізняє винятково обдарованих людей. Загальним ефектом поєднання в людині соціально зрілої особистості та суб'єкта творчої діяльності є формування такої властивості, як навченості, яке стає найважливішим внутрішнім чинником безперервного розвитку людини як особистості [1] Дія цього фактора посилюється із віком, в останні роки онтогенезу. Після 70 років та чи інша форма старечого недоумства рідко

зустрічається серед учених і видатних діячів науки і мистецтва. Творча діяльність певною мірою виступає чинником не лише психологічного чи соціального, а й біологічного довголіття [1].

Одним із виявів особистості є вибір її способу життя, який включає цілу низку звичок, варіантів дій. Звички, пов'язані зі здоров'ям, поділяються на позитивні (систематичні заняття спортом, дотримання дієти) і негативні (куріння, надмірне вживання алкоголю).

У літньому віці люди рідко відмовляються від «шкідливих звичок». Це проблема не лише старості. Можна було б уявити, що людям похилого віку важче змінити свої звички, ніж людям молодшого віку, але насправді обидві вікові групи однаково добре відповідають культурі здоров'я [40].

Ще один важливий аспект – фізична активність. Безумовно, фізична активність зменшується з віком, більшою мірою в діяльності, яка вимагає негайної демонстрації енергії, ніж у діяльності, яка вимагає більш рівномірного розподілу енергії. Проте люди похилого віку, які регулярно займаються спортом, досягають кращих результатів, ніж багато 20-річних, і було показано, що люди, які регулярно займаються спортом, краще реагують і краще виконують психомоторні завдання. Отже, якщо літня людина обирає фізичну активність, це може значно покращити її фізичне та (частково) психологічне самопочуття, а також збільшити тривалість життя.

Якщо розглядати прямий зв'язок між особистістю і здоров'ям, то виявляється позитивний зв'язок між станом інтелекту і фізичним самопочуттям. Більш сильна залежність виявляється при розгляді суб'єктивних звітів учасників і дещо слабша при врахуванні об'єктивних оцінок фізичного здоров'я [40].

Питання про те, чи справді фізичне самопочуття приносить людині відчуття задоволення чи навпаки, поки залишається відкритим. Депресія (або стрес) може призвести до проблем зі здоров'ям (наприклад, через ослаблення імунної системи). І навпаки: фізичні вади (за апріорними даними) можуть негативно позначитися на психологічному стані людини. Але потрібно зазначити, що багатьом захворюванням похилого віку передують фізичні проблеми, пов'язані з більш раннім етапом життя. Це означає, що у багатьох випадках, якщо через хворобу відбуваються зміни особистості, ці



зміни не обов'язково спричиняє хвороба, а радше це може бути постійний ефект [40].

Фізичні та інтелектуальні зміни можуть посилювати одна одну, утворюючи замкнуте коло. Водночас зв'язок між захворюваннями і особистістю може бути перебільшений [33].

Динаміка старіння може розвиватися у двох протилежних напрямках: конвергентний розвиток регуляторних систем і їх дивергентний розвиток. Відомо, що саме в літньому віці виявляються найбільш контрастні індивідуально-типологічні риси щодо загальної життєвої сили та збереження розуму. Дивергентний тип розвитку можливий на пізніх етапах онтогенезу, де основну компенсаторну роль відіграє двосторонній регуляторний механізм, що поєднує управління потоками інформації та енергії [33].

Інакше кажучи, розвиток суб'єкта творчої діяльності у період пізнього онтогенезу протистоїть біологічному геронтогенезу та може вступати в складні і суперечливі взаємозв'язки із процесом старіння особистості. Потенціал особистості та об'єкта творчості в цей момент не тільки не вичерпується, а, навпаки, зміцнюється в процесі самої діяльності. Цьому також сприяє інтеграція в суб'єкта спілкування, пізнання, творчості та властивостей особистості, спрямованих на самоорганізацію життєдіяльності, що сприяє довголіттю та збереженню індивідуальних властивостей у структурі людини [33]. Першочергове значення у період пізнього онтогенезу набуває самоорганізація життєдіяльності як одна з найважливіших умов довголіття людини та подальшого розвитку її індивідуальності.

Отже, *період геронтогенезу* – це підсумок всього життєвого шляху людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності. Дослідники зазначають, що особливістю цього періоду життя є посилення онтогенетичних закономірностей гетерохронності, нерегулярності та стадійності, що означає посилення суперечностей у розвитку різних підструктур людини [58].

Поряд з інволюційними процесами на всіх рівнях його організації відбуваються зміни і новоутворення прогресуючого характеру, спрямовані на подолання деструктивних явищ геронтогенезу. Активному довголіттю людини похилого віку сприяє розвиток її соціально і духовно активної особистості, як суб'єкта творчої

діяльності та яскравої індивідуальності. І дуже важливу роль тут відіграє високий рівень самоорганізації, свідомо саморегуляція способу життя та діяльності.

### ***Питання та завдання для самоконтролю***

1. Яка тенденція притаманна для самооцінки в період ранньої дорослості? Обґрунтуйте на основі експериментальних досліджень.

2. Диференціюйте поняття віку: біологічний, соціальний і психологічний.

3. Визначте основні цикли дорослості виокремлені різними дослідниками.

4. Надайте розгорнуту характеристику раннього дорослого віку.

5. Які особливості розвитку Я-концепції у ранньому дорослому віці?

6. Чому вік від 33 до 39 років дослідники часто характеризують як вік «бурі і натиску»?

7. Що є критичною точкою мотиваційної кризи в період зрілої дорослості?

8. Проаналізуйте нерівномірність у розвитку конкретних видів мислення, яка спостерігається протягом періоду ранньої дорослості (від 20 до 40 років).

9. Охарактеризуйте динаміку вікового розвитку у дорослому віці.

10. Коли люди починають думати про себе як про представників зрілого дорослого віку? Що підказує їм, що їх молодість позаду?

11. Проаналізуйте вікову динаміку розвитку мотивів в період пізньої дорослості і старості.

12. Які основні події у житті людини в період середньої дорослості можна кваліфікувати як життєві завдання?

13. Яким чином старіння впливає на пам'ять?

14. Які специфічні зміни характерні в емоційній сфері людини в період старості?

15. Охарактеризуйте п'ять типів пристосування людини до старості (типологія британського психолога Д.Бромлейна).

16. Проаналізуйте дослідження вчених, які містять відомості про творче довголіття.

17. Якими чинниками визначається високий творчий потенціал у період геронтогенезу ?

**Список рекомендованої літератури:** [1]; [8]; [12]; [33]; [42]; [48]; [58]; [60]; [64]; [69]; [72].

## Тема 7

### МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

- 1. Новітні наукові дослідження у сфері психології у вітчизняних та зарубіжних джерелах*
- 2. Психологічний аспект в міждисциплінарних дослідженнях*
- 3. Особистісний розвиток в контексті психологічної герменевтики*
- 4. Проблематика досліджень розвитку ідентичності особистості у міждисциплінарному колі*

Зміни, що відбуваються в соціально-економічній, політичній та культурній сферах сучасної України, вимагають виховання самосвідомої, відповідальної, високоінтелектуальної та гармонійно розвиненої особистості [6]. Зростання актуальних потреб вимагає від особистості пошуку нових форм самореалізації та особистісної творчості, свідчить про необхідність більш ефективного використання власного потенціалу особистості та актуалізує потребу в поглибленому дослідженні психічного та особистісного розвитку, психологічних особливостей її внутрішнього світу, інтелектуального потенціалу із метою глибокого пізнання та перетворення світу.

Вирішення складних проблем психології розвитку вимагає взаємодії та конвергенції між різними галузями наукового знання, дисциплінами та субдисциплінами, а отже, вимагає участі представників різних наук у дослідженнях для забезпечення повноти, широти та завершеності вирішення проблем. Цій потребі сприяє розвиток мульти- та міждисциплінарних досліджень в останні роки, підвищення уваги до таких досліджень.

*Міждисциплінарне дослідження* передбачає взаємодію різних галузей наукового знання при дослідженні одного й того самого об'єкта складної дійсності [6].

Головні особливості міждисциплінарного дослідження охоплюють:

- поєднання різних галузей наукового знання;
- використання методології та мови із кількох дисциплін (двох);
- аналіз та інтерпретацію результатів, виходячи з позиції «провідної» дисципліни [6].

Варто наголосити, що передумовою до розвитку міждисциплінарних досліджень у світі стала поява дисциплін та галузей знань, у яких рівень міждисциплінарності виявився значно вищим, ніж в інших. Найбільший динамізм і міждисциплінарний потенціал спостерігається в соціальних і гуманітарних науках, на які в розвинених країнах виділяються величезні кошти з урахуванням соціально-політичних і економічних причин, зокрема розвитку масштабного ринку товарів та послуг, визнання основним критерієм в сучасній системі цінностей показник «якості життя» (Classification of Papers in Multidisciplinary Journals) [6].

Підсумовуючи роботу вчених, можна виокремити такі види міждисциплінарності: між науковими галузями, між окремими спеціальностями однієї галузі, між окремими спеціальностями різних галузей науки. Ці типи міждисциплінарності узгоджуються з класифікаціями Дж. Кляйна та Р. Кенінга [6].

Міждисциплінарність, згідно з Дж. Кляйном, поділяється на вузьку і широку. Про обмежену міждисциплінарність ми говоримо, коли в дослідницькому процесі відбувається інтеграція близьких за методологією та парадигмами дисциплін (наприклад, унікальних спеціальностей однієї наукової галузі) [6].

Широка міждисциплінарність передбачає інтеграцію методів, концепцій та/або теорій науки, які мало сумісні (наприклад, різні наукові галузі, окремі спеціальності різних галузей науки). Форми інтеграції визначаються пошуком точок дотику між консолідованими галузями наукового знання та реструктуризацією: відокремленням частин дисциплін для формування нового цілісного (Дж. Кляйн) [6].

До чинників, що впливають на динаміку міждисциплінарних досліджень, окрім природного розвитку самої науки, американські дослідники (National Science Foundation Congressional Report on Interdisciplinary Research, 2008) відносять:

1. Спеціальні науково-дослідні програми, обсяги фінансування яких значно перевищують витрати на неспеціальні фундаментальні та прикладні роботи.

2. Інституційне забезпечення: питання міждисциплінарності обговорюється на рівні академічної науки, оскільки академічний сектор є лідером у проведенні міждисциплінарних досліджень, у появі нових галузей знань тощо [6].

За оцінкою Національної академії наук США, найбільшого прогресу у сфері створення умов і проведення мультидисциплінарних досліджень досягла на державних промислових і спеціалізованих науково-дослідних об'єктах (національних лабораторіях, спеціальних інститутах тощо). На відміну від наукового сектора, діяльність лабораторій сектора спрямована насамперед на вирішення прикладних наукових проблем, що потребують міждисциплінарного підходу. Орієнтація на практичний результат гарантує високий рівень співпраці.

3. Постійне зростання рівня контактів між промисловістю та академічною наукою: створення малих і середніх високотехнологічних компаній університетськими вченими, які працюють у промислових компаніях основних країн світу, сприяння стажуванням та обміну спеціалістами між академічними та науковими установами, а також тристороннє співробітництво державних наукових центрів, академічної науки та виробництва.

4. Освітня політика для сприяння міждисциплінарним та мультидисциплінарним дослідженням. Що стосується Європейського Союзу, та підтримка міждисциплінарних досліджень в основному здійснюється в контексті великих специфічних програм, шляхом створення спеціалізованих центрів, де співробітники між науковцями встановлюють контакти, що важливо для формування між- та мультидисциплінарних команд, обміну ідеями та методами.

За останні десятиліття психологія розвитку змінилася як за змістом, так і за міждисциплінарними зв'язками. З одного боку, вона впливає на інші наукові дисципліни, а з іншого – сама зазнає

їхнього впливу, засвоюючи все, що розширює її дисциплінарний зміст [6].

Дослідження в галузі *біології, генетики та фізіології розвитку* особливо важливі для розуміння пренатального розвитку, а також пізніх етапів онтогенезу з точки зору його початкових основ. Вони мають важливе значення в аналізі адаптаційних здібностей новонароджених, а також загального фізичного та рухового розвитку, особливо у зв'язку з подальшими змінами поведінки та досвіду. Особливий інтерес тут представляє розвиток центральної нервової системи, органів чуття та ендокринних залоз. Крім того, відкриття у біології мають особливе значення для розуміння проблеми «суб'єкт-середовище», тобто для пояснення відмінностей у розвитку різних індивідів [6].

*Етологія.* Важливість етології, або порівняльного вивчення поведінки, значно зросла в останні роки. Вона показує біологічні корені поведінки, надаючи інформацію про взаємодію середовища та індивіда (наприклад, дослідження імпринтингу). Не менш цінною є методична можливість проводити спостереження та експерименти на тваринах, особливо в тих випадках, коли їх проведення з людьми заборонено з етичних міркувань. Можливість перенесення результатів досліджень на людей, отриманих на тваринах, надзвичайно важлива для розуміння людського розвитку.

*Культурна антропологія та етнологія.* Об'єктами вивчення культурної антропології та етнології є крос-культурні універсалиї та міжкультурні відмінності в поведінці та досвіді. Дослідження в галузі цих дисциплін дозволяють, з одного боку, перевірити закономірності, виявлені в американо-європейському культурному середовищі, в інших культурах (наприклад, у східній Азії), а з іншого боку, у розширенні культурного середовища, виявити міжкультурні відмінності, що зумовлюють різний перебіг процесів розвитку. Останніми роками особливого значення набуло вивчення дитячого фольклору (субкультури).

*Соціологія та соціальні дисципліни.* Ці науки набувають щораз більшого значення для психології розвитку як через деякі теоретичні передумови (теорія ролей, теорія соціалізації, теорії виховання установок і норм тощо), так і завдяки аналізу процесів соціальної взаємодії в сім'ї, школі, однолітках. групи, а також через дослідження соціально-економічних умов розвитку.

Дослідження у галузі науки загально-психологічного циклу пов'язані із психологією розвитку. *Загальна психологія* дозволяє краще зрозуміти психічні процеси мотивації, емоцій, пізнання, навчання тощо. *Педагогічна психологія* скеровує психологію розвитку на педагогічну практику, на процеси навчання і виховання. *Клінічна (медична) психологія* досліджує особливості розвитку дітей із розладами різних сторін психіки та пов'язана із психологією розвитку в рамках *дитячої психотерапії, психопрофілактики та психогігієни*. *Психодіагностика* йде рука об руку із психологією розвитку в області адаптації та застосування діагностичних методів у порівняльному аналізі інтелектуальних та особистісних здібностей. Існує зв'язок психології розвитку із психологією творчості й евристичних процесів.

Сучасні дослідження з проблем психології розвитку переплітаються з *психологічною герменевтикою* – наукою про розуміння.

Ідея про те, що не лише свідомість особистості, а й дії людини, події її життя можна порівняти з певною кількістю текстів, характерна для сучасного постструктуралізму, який ґрунтується на відомих позиціях Ж. Дерріда «Поza текстом нічого не існує» [42]. Якщо погодитися з цією думкою або принаймні розглядати її як робочу гіпотезу, то ми опинимося в полі герменевтики, яка, на думку В. Дільтея, своїм предметом вважає душевний досвід суб'єкта, що отримав словесне вираження [42].

Сам термін «герменевтика» грецького походження і має три основні значення: 1) виражати щось, говорити, вимовляти; 2) пояснювати, тлумачити сказане; 3) тлумачити іншомовне, перекладати [42].

Герменевтику часто розглядають як мистецтво розуміння та осягнення смислу значення знаків або як загальну теорію та правила тлумачення текстів. Інакше кажучи, герменевтика працює з текстами, як з письмовими, характерними для класичної герменевтики, так і з текстами в широкому семіотичному значенні, тобто з будь-яким семіотичним об'єктом, який має символічний характер і підлягає розумінню, інтерпретації, декодуванню.

Психологічна герменевтика вивчає психологічний аспект загально-герменевтичних проблем, тобто проблем розуміння та



інтерпретації дійсності, зокрема й психічної реальності людини, її особистого досвіду, зафіксованого в різноманітних текстах. Її завданням також є вивчення психологічних механізмів розуміння та інтерпретації вербальних і невербальних повідомлень, їх залежності від особистісних особливостей людини. Сучасна психологічна герменевтика ґрунтується на методологічних положеннях конструктивізму, які відносяться до ідей про репрезентацію навколишнього світу людині через призму схем, моделей тощо. Вони зазвичай включають мову як засіб конструювання «реальності другого порядку». Останній створюється шляхом приписування значень, цінностей або валентностей відповідній реальності першого порядку[42].

Крім ідей конструктивізму, психологічна герменевтика базується на положенні постмодернізму про тлумачення життя як тексту, який може бути запозичений із культурних зразків, породжений суб'єктом, переписаний і переформульований протягом життя.

Постмодернізм передбачає прийняття того факту, що будь-яка ситуація, в якій опинилася людина, вже описана, і ми повинні жити за правилами цієї ситуації. Виконуючи різні вже описані ролі, людина не зобов'язана повністю з ними ідентифікуватися. Вона можете змінювати їх, розігрувати по-своєму. Навіть із постмодерністським підходом до життя як до гри є речі, в які не можна грати, наприклад кохання, смерть, народження [42].

Постмодернізм має низку суворих обмежень у твердженнях щодо людського життя, наголошуючи, що є речі, котрі повинні бути за будь-яких обставин правдивими.

У результаті осмислення соціокультурного досвіду, який відображено в культурних текстах, людина будує власний особистісний текст, який створює своєрідне культурне полотно розвитку, що є основою для розуміння світу, розуміння його призначення, уявлення про те, що відбувається в ньому, усвідомлює шлях життя. До основних типів культурних текстів належать символічні, метафоричні та теоретичні (концептуальні) тексти. Всі можуть бути представлені в наративній (розповідній) або описовій формі [13].

Тому соціокультурний світ можна розглядати як дискурсивний простір, що складається з окремих дискурсивних сфер, які

є основою для формування основних наративів культури, які потім, у міру розвитку особистості, трансформуються в наративні тексти (персональні).

Ці дискурсивні сфери, в яких формуються базові культурні наративи та сценарії, включають переважно літературу, медіа, сім'ю з її історіями та міфами, вікові, професійні та інші соціальні групи. Тексти, створені в дискурсивному просторі культури, не лише дозволяють закарбувати в соціальній пам'яті найбільш культурно значущі події, а й дають змогу класифікувати їх за ступенем важливості, надають їм оцінювальних характеристик, а також забезпечують їх трансляцію кожній особистості – члену цієї культури [42].

*Однією з ключових характеристик розвиненої особистості є здатність до активного управління семантичним простором. Йдеться про здатність переосмислювати, перебудовувати свій життєвий досвід відповідно до мінливих життєвих обставин, а також відповідно до особистого наративу, життєвих планів, завдань і перспектив.*

Тому психологічна герменевтика, розвиваючись у напрямі постнекласичної психології, розглядає занурення в дискурсивний культурний простір як одну з основних форм розвитку особистості. Культурні тексти є семіотичним ресурсом, засобом саморозуміння, який дозволяє індивіду осмислити власний життєвий досвід, надаючи культурні моделі, норми розуміння та інтерпретації себе та власного життя [15].

Основними шляхами розвитку особистості у контексті психологічної герменевтики є:

- інтерпретація та реінтерпретація особистого та соціокультурного досвіду;
- конструювання власної символіки, яка дає змогу створити концепцію, міф, особисту історію;
- створення власної історії життя на основі особистих наративів, концепцій і міфів [14].

Осмислення соціокультурного та особистого досвіду дозволяє людині взяти на себе відповідальність за власне життя, стати не лише автором, а й творцем самого себе. Авторство, засноване

на процесах інтерпретації та реінтерпретації життєвого досвіду, передбачає створення проекту «Я» та його постійну рефлексію, перевизначення, дозавершення в дискурсі, переважно в само оповідях (автонаративах), які засвоєні в семантичному просторі особистості, створює унікальну історію життя. Це, своєю чергою, передбачає постійну інтерпретацію, розуміння особистістю власних життєвих ситуацій, подій, власної поведінки в них, відтворення результатів цих процесів у наративних текстах. Отож створюється наративний простір, який за допомогою інтерпретаційних процедур перетворюється на смисловий простір особистості.

Авторство трактується як показник зрілої особистості, яка осмислила себе, свій життєвий досвід та створила на цьому ґрунті власний особистісний проект й здатна далі розвиватися у напрямку реалізації цього проекту [66].

Тому психологічна герменевтика ставить перед дослідниками завдання, розв'язання яких дозволить не лише з'ясувати суть процесу розуміння та інтерпретації переживань людини, визначити його психологічні механізми та їх вплив на особистісне зростання, а й сприятиме вивченню проблеми розвитку особистості, розуміння в контексті національної та світової культури, пов'язуючи розуміння із повсякденним і професійним життям особистості, з її індивідуальними особливостями, віковими та іншими особливостями.

Досягнення в галузі психологічної герменевтики також дозволять вирішити одну з найактуальніших проблем вітчизняної практичної психології – розробити адекватні національній свідомості та культурі процедури психоконсультативної та психотерапевтичної роботи.

Сьогодні формується нове розуміння людської природи, розуміння того, що людина може бути різною не лише за розмаїттям особистісних властивостей, а й за принциповими відмінностями в основних системних засадах, на яких базуються поведінка та особистість вцілому. Я-образ є комплексною формою самосвідомості людини, що виникає на певному етапі її соціального розвитку внаслідок набуття особистістю життєвого досвіду та досягнення певного рівня освіченості.

Зміст Я-образу особистості складають два утворення: диференціюючий компонент (його змістом є знання, що відрізняють Его суб'єкта від інших людей, що дає йому відчуття своєї унікальності, неповторності) та інтегральний компонент, або самоідентичності, яка містить знання про спільні риси та характеристики, які об'єднують людину з іншими людьми.

У сучасних психологічних дослідженнях, присвяченим проблематиці ідентичності вказується класифікація різних її аспектів, яка ґрунтується на розумінні ідентичності як такої, яка існує у розвитку, а видів ідентичності, як різних стадій (Е. Еріксон) [77] чи станів розвитку ідентичності (G. Marcia) [80].

Більшість дослідників, говорячи про вплив Я-концепції на поведінку, вводять поняття самопрезентації, визначаючи її як процес повідомлення іншим людям, хто ми є, чи поведінкове вираження того, що ми відчуваємо і думаємо про себе. Більш детально самопрезентація з погляду її захисної функції розглядалася в контексті інтеракціоністської орієнтації (Р. Харре). Проте, на думку деяких авторів, самопрезентація передбачає не лише бажання справити певне враження на оточуючих, а й демонстрацію думок та почуттів (Д. Майерс) [42].

Початок ХХІ століття характеризується розумінням та осмисленням незахищеності людини. Майже одночасно із введенням невизначеності в картину світу почала розвиватися нелінійна теорія систем (А. Пуанкаре, А. Вітте, С. Хайкен), було виявлено, що навіть у найпростіших системах через нелінійні зв'язки можуть утворюватися нестандартні елементи, поведінка яких непередбачувана з часом [42].

Основною проблемою культури є питання тотожності смислів у постмодерних ситуаціях нерозрізнення штучного і природного, можливості розуміння незрозумілого. Нині у філософських, культурологічних, соціально-психологічних і педагогічних концептуальних підходах поняття «ідентичність» трактується неоднозначно, що породжує термінологічну невизначеність і створює труднощі для досліджень у галузях гуманітарного знання. Тому жодне з психологічних понять не страждає такою невизначеністю, як поняття ідентичності [13].

Теорія Р. Баумайстера [74] визнана однією з найбільш систематизованих і повних теорій ідентичності в сучасній американській соціологічній думці.

Головною заслугою автора є створення цілісної історичної перспективи становлення соціокультурного феномену ідентичності від Середньовіччя до наших днів. Спираючись на величезний історичний матеріал, соціолог розкриває соціальні, економічні, релігійні, філософські та культурні основи виникнення та розвитку ідентичності, водночас реального соціального явища та поняття. Розглядаючи модель ідентичності, Р. Баумайстер виокремлює її основні критерії: *континуальність і відмінність* [74].

Французький філософ П. Рікер вважає, що процес пошуку ідентичності ніколи не припиняється повністю, навіть якщо в певний момент людина відчуває повну ідентичність. Через деякий час баланс порушується і починається новий пошук: «у цьому сенсі поняття тотожності нагадує математичне розуміння межі, коли всі члени послідовності (проміжні тотожності) трохи відрізняються від певного числа «а» (остаточна тотожність), але, тим не менше, вони її не досягають» [42].

Постмодерністський індивід розчиняється у процесуальності чи функціональності власних дискурсивних практик, у структурах мови та вокальної комунікації.

Якщо модерну притаманний індивідуалізм, який атомізує соціальну реальність, то постмодерному суспільству притаманний соціальний молекуляризм, який, з одного боку, підкреслює індивідуальність людини, автономію її волі, а з іншого – зберігає і зміцнює соціальність.

Інтерсуб'єктивність щодо ідентичності означає визнання людяності іншого, повагу до його особистості. Постмодерна ідентичність починається із права індивіда на ідентичність (свободу вибору власної ідентичності), водночас ініціатива ідентифікації визначається не суспільством, а самим індивідом. Постмодерна ідентичність розділена на фрагменти та площини, які вписуються в життєвий світ людини. Різноманітність форм ідентифікації людини призводить до появи так званої мережевої або переговорної ідентичності.

Постмодерна ідентичність завжди ефемерна і зводиться до «примірювання» та зміни масок. Зокрема, М. Фуко пише, що ідентичність є спробою захиститися численними масками, а сам суб'єкт виведений за межі cogito в площину онтології, соціальної антропології та герменевтики. Вибір і зміна ідентичностей, на думку постмодерністів, є творчою реалізацією певної потреби сучасного життя [42].

Сучасний період соціальної нестабільності характеризується такими явищами, як руйнування соціальних стереотипів, розмивання структури соціальних ролей суспільства та зміна системи цінностей.

Цікавими в цьому контексті є дослідження вчених, які аналізували зв'язок між особистісною автономією та ідентичністю [24]. Згідно з ними, ідентичність представляється людині як ступінь автономії (як сукупність гіпотетичних «Я», функціонування яких підтверджено досвідом), але на емпіричному рівні вона не може бути представлена інакше, ніж конкретна ідентичність у групі, тобто повна протилежність ідентичності в сприйнятті людини. Йдеться про гендерну ідентичність, професійну ідентичність, сімейну ідентичність, субкультурну ідентичність, маючи на увазі відповідність людини характеристикам певної групи людей.

Так, для людини власна ідентичність постає як можливість (бути або здаватися чимось і кимось), для зовнішнього спостерігача прояв ідентичності іншого постає як потреба бути або здаватися чимось і кимось [24].

Звідси, на думку П. Гнатенка, виникає єдність і боротьба за ідентичність і автономію особистості: в акті трансценденції людина позбавляє себе свободи, оскільки не здатна сприймати власні особливості по-іншому, але залишаючись іманентною, людина сприймає існуючі власні властивості як можливість [42].

Отже, маніфестація автономії людини передбачає певною мірою сформовану цілісну ідентичність, наявність власного закону, що виявляється у «своєзаконні» – автономії [24]. Але правильним також є й зворотне: явний недолік автономії стоїть за дисперсністю ідентичності, суперечливістю внутрішніх правил та переконань, трансцендентністю із метою розуміння необхідності та доцільності якостей власного Я [24].

Стадійність означеного процесу є очевидною, причому, доволі суперечливою. Необхідність виходу за кордони власних можливостей та якостей, що породжує нова соціальна ситуація, неминуче применшує автономію людини, і це є свого роду першим запереченням. Однак, накопичуючи та узагальнюючі все нові уявлення про себе, особистість створює цілісну ідентичність, тобто та ж сама трансценденція створює основу для чергової маніфестації автономії, що й заперечує попереднє заперечення.

Відтак у дитинстві та юнацтві відбуваються стадійні спірале-подібні накопичення потенціалу автономії та формування усе узагальненішої ідентичності [15]. Останній стадійний етап формування ідентичності завершується усвідомленням себе громадянином суспільства й усвідомленням важливості праці у ньому, що своєю чергою зумовлює вияв автономності у пошуках роботи та остаточну сепарацію від батьківської сім'ї.

Варто зазначити, що екстремальні ситуації можуть зруйнувати ідентичність чи різко змінити її, зазначає С. Хантінгтон, при цьому ідентичність визначається кожною особистістю самостійно, хоч і є продуктом взаємодії людини із іншими [15, с. 39].

Отже, ідентичності ситуативні, можуть виявлятися, коли людина потрапляє у нове середовище, в якому потрібно адаптуватися (наприклад, життя за кордоном тощо) [13].

Науковці акцентують на складності ідентичності, яка є по суті різнобічністю людини та різноманіттям її захоплень, інтересів, патернів поведінки тощо.

Потрібно зазначити, що сучасна освіта спрямована на формування людини із складною особистісною, соціальною і мультикультурною ідентичністю [13].

Дотичним до сутності поняття «ідентичність» є поняття «автентичності» особистості, яку в науковий обіг введено екзистенціальними психологами, що, в свою чергу, запозичили це поняття у філософів-екзистенціалістів.

Дж. Бюдженаль вперше увів поняття «автентичність» у психологічний обіг, трактуючи його як процес проживання власного життя. Його концепції містить ключове поняття «присутність», що означає не просто фізичне перебування, але й усвідомлення власної суб'єктивності, контакт з внутрішнім життям [24].

Важливий критерій автентичності – її суб'єктивність, неможливість повної об'єктивації досвіду автентичності, що, має риси інтегрального феномену (вміщує раціональну та чуттєво-емоційну складову, чи, ідеалістичні елементи).

Соціальні аспекти досвіду автентичності можливо розкрити та пояснити через дослідження їхніх зв'язків з такими індивідуально-груповими станами, як *інтернальність/екстернальність, конгруентність, депривація, депресивність оптимізм/песимізм* та ін.

Автентичне зазвичай визначають як усвідомлюване особистістю як те, що стосується її самості. У широкому розумінні поняття «автентичність» трактується як реалістичний контакт з самим собою та зі світом (Ч. Тейлор «Етика автентичності») [24].

Особливу увагу привертають дослідження зв'язку особистісної кризи, кризи автентичності, кризи ідентичності.

Особистісна криза як психічний стан є важливим, неминучим та природним етапом духовного зростання та розвитку особистості, який веде до активного переосмислення суб'єктом власного життя та утворення ним нової життєвої стратегії, реінтеграції власної «Я-концепції», прийняття важливих рішень, становлення нового сприйняття Інших та відносин із ними [ 15].

Більшість дослідників наголошують «позитивні» для суб'єкта наслідки особистісної кризи, що, на їхню думку закладають основу для подальшого прогресивного розвитку особистості.

Кризу ідентичності дослідники описують як особливу ситуацію свідомості, коли більшість соціальних категорій, які визначають людину, її місце у суспільстві, здаються такими, що вже втратили власні межі та цінність.

Кризу ідентичності також неминуче пов'язують зі зміною ролі й ще однієї змінної, референтної групи. Розрив між групою членства та референтною групою стає як основа для включення у процес ідентифікації проблеми цінностей: чужа група виявляється більш позитивною тому, що її система цінностей виглядає для людини більш привабливою.

Значна роль у процесі такого виду «переносу» ідентичності відводиться характеристикам сучасного інформаційного суспільства, що збільшують глибину цієї кризи [15].



Криза автентичності трактується також як усвідомлення та/або переживання суб'єктом процесів самотворення та структування власного буття, які суперечать його «Я-концепції», життєвим стратегіям, структурі особистісних смислів та цінностей, неузгодженістю з ними, втіленням формально заданих соціальних розпоряджень, а не власних виборів та рішень.

Хоча криза автентичності і є складним моментом у житті, однак, її не вважають переломним періодом життєвого шляху особистості [24]. Втрата автентичності може призвести до втрати широти, відчуженості, втрати цілісності та сенсу існування.

Синонімом кризи ідентичності дослідники вважають маргінальність як неможливість «однозначної», «стабільної» самоідентифікації соціального суб'єкта [13].

Прихильники дискурс-аналізу вважають, що у сучасному світі криза ідентичності можна подолати тільки за посередництва креативної діяльності, яка поглиблює рух мультикультуралізму – тенденції епохи глобальності, де є неможливою лише стабільна соціальна ідентичність, і тоді те, що називають кризою ідентичності, виступає як норма.

Результати сучасних досліджень доводять, що ідентичності перетинаються чи змішуються, однак їхнє існування неможливе окремо одна від одної у різних галузях функціонування людини. Позитивні відношення між різними ідентичностями підвищують продуктивність праці, зумовлюють позитивні емоції, вміння вирішувати проблеми. Негативна ж коактивація ідентичностей спричиняє виникнення міжособистісних конфліктів і зменшує ефективність людини у різних галузях діяльності. На думку дослідників М. Бревера і С. Роккаса, кожній людині притаманно одночасно 5–7 ідентичностей, котрі можуть бути актуальними чи неактуальними впродовж певного проміжку часу, однак більшість життєвих ситуацій вимагає активації двох чи більше ідентичностей одночасно [24].

Усі види ідентичностей існують тільки у процесі постійного перегляду. Формация ідентичності чи її реформація є позитивним завданням, яке ніколи не вирішується до кінця, немає такого моменту життя, коли ідентичність стає «фінальною». Це пов'язано

передувсім із глобалізаційними процесами, що створюють контексти соціальних трансформацій [24].

Отже, у визначенні поняття «ідентичності» існує багато суперечностей, які пов'язані з його мультидисциплінарністю й різнобічними підходами у вітчизняній і зарубіжній психології. Численні емпіричні дослідження свідчать про актуальність і багатоаспектність поняття «ідентичності», а теоретичні узагальнення у подальшому можуть сприяти створенню комплексної моделі формування професійної ідентичності фахівців, які задіяні у різних видах діяльності.

### ***Питання та завдання для самоконтролю***

1. Назвіть чинники, що впливають на динаміку міждисциплінарних досліджень.
2. Проаналізуйте основні ознаки міждисциплінарних досліджень.
3. Яке значення мають дослідження в галузі біології, генетики, фізіології розвитку для психології розвитку?
  2. Обґрунтуйте значення етології для розуміння психічного розвитку людини.
  3. На основі досліджень М. Бревера і С. Роккаса, Г. Боденгаузена проаналізуйте три рівні складності особистісної ідентичності – домінантність, компартменталізацію та інтеграцію.
  4. Охарактеризуйте основні способи особистісного розвитку в контексті психологічної герменевтики, яка розвивається у напрямі постнекласичної психології.
  5. Проаналізуйте чотири загальні види соціальної ідентичності (мульти-ідентичності) (за М. Бревер), яка виокремила їх на основі узагальнення соціально-психологічних, соціологічних та політологічних підходів до проблеми ідентичності.
  6. Проаналізуйте міждисциплінарні дослідження зв'язку особистісної кризи, кризи ідентичності та кризи автентичності особистості.

7. Переважання яких характеристик передбачає автентичний спосіб існування особистості з позиції екзистенціальної соціології?

8. Представте модель міждисциплінарних досліджень в галузі психології розвитку з визначенням наукової уваги до автентичності особистості. Результати представити у програмі: <https://www.mindmeister.com>

**Список рекомендованої літератури:** [6]; [13]; [14]; [15]; [16]; [24]; [42]; [45]; [46]; [51]; [56]; [64]; [66]; [72].

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова С. П. Творча зрілість особистості й рівні досягнення «акме» людини в процесі її професійного становлення. *Соціальна педагогіка*. 2005. № 4. С. 84–90.
2. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 9. С. 1–7.
3. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 25–53.
4. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
5. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
6. Власова О. І. Досвід міждисциплінарного дослідження розвитку цілісної особистості в контексті соціальних змін. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10) частина 1. С. 116–127.
7. Галян І. М. Психодіагностика: навчально-методичний посібник. 2-ге видання стереотипне. К. : «Академвидав», 2011. 464 с.
8. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 310 с.
9. Дмитрієва О. А. Особливості потребісно-мотиваційної сфери психосоціальнозрілих і психосоціальнонезрілих особистостей. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. №9. С. 8–12.
10. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2012. 424 с.
11. Заброцький М. М. Основи вікової психології : навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 112 с.
12. Завацька Н. Є. Взаємовплив структури ціннісних орієнтацій особи зрілого віку на її адаптаційний потенціал. Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2008. № 3 (20). С. 85–91.
13. Злишков В. Л. Проблема становлення ідентичності особистості. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці і практиці : монографія. Кіровоград : ІМЕКС–ЛТД, 2012. С. 124–136.

14. Злишков В. Л. Становлення поняття «професійної ідентичності» у вітчизняній і зарубіжній психології. *Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка : науково-методичний журнал*. 2013. № 3 (39). С. 143–148.
15. Зубенко А. С. Особистісна ідентичність як філософська проблема і результат світоглядних та соціальних трансформацій. *Науковий вісник*. Харків : Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2004. Вип. 16. С. 31–36.
16. Корчікова І. Діалектика особистісної автономії та ідентичності у процесі соціалізації. *Проблеми загальної і педагогічної психології*. 2010. Т. XII. Ч. 1. С. 285–294.
17. Католик Г., Багрій В. Психодіагностика у презентаціях, таблицях, схемах : навчально-методичний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2021. 301 с.
18. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
19. Ковалів Ю. І. Абетка дисертанта: Методологічні принципи написання дисертації : посібник. К. : Твімінтер, 2009. 460 с.
20. Кожухова Т. В. Основи психолого-педагогічного дослідження. Харків : Золоті сторінки, 2002. 240 с.
21. Кононок О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ : Освіта, 2008. 255 с.
22. Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. М. С. Корольчука. Київ : Ельга; Ніка-центр, 2004. 400 с.
23. Корольчук М. С., Трофімов Ю. Л., Осьодло В. І. Методологічні та теоретичні проблеми психології : навч. посіб. К. : Ніка-Центр, 2008. 336 с.
24. Корчікова І. Діалектика особистісної автономії та ідентичності у процесі соціалізації. *Проблеми загальної і педагогічної психології*. 2010. Т. XII. Ч. 1. С. 285–294.
25. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Вид-во «Либідь», 2009. С. 71–98.
26. Кочерга О. В. Сензитивність як психофізіологічний стан. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2012. № 17. С. 71–74.
27. Корбутяк В. І. Методологія системного підходу та наукових досліджень : навч. посібник. Рівне : НУВГП, 2010. 176 с.
28. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : МакДен, 2012. 409 с.
29. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 354 с.
30. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
31. Лефтеров В. О., Лазор К. П. Основи науково-дослідної роботи в галузі психології: методичні рекомендації. Одеса : Фенікс, 2020. 38 с. URL: <http://dspace.onua.edu.ua/handle/11300/13457>

32. Лялюк Г. М., Христук О. Л. «Психологія розвитку, зміни і кар'єри особистості»: практичний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2018. 76 с.
33. Лялюк Г. М. Психологія розвитку та акмеологія. Дрогобич : ВВ ДДПУ, 2014. 118 с.
34. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія. Київ, 2015. 279 с.
35. Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія. (Дидактичний тезаурус) : навч. посібник. Київ : МАУП. 2002. 128 с.
36. Максименко С. Д. Генетична психологія. К. : Ваклер, 2000. 320 с.
37. Максименко С. Д. Особистість починається з любові. Особистість в психологічних дослідженнях ; упоряд. : С. Д. Максименко, М. В. Папуча ; за заг. ред. С. Д. Максименка. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2005. С. 159–169.
38. Методологія та організація наукових досліджень : підручник / М. О. Клименко, В. Г. Петрук, В. Б. Мокін, Н. М. Вознюк. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2012. 474 с.
39. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики : навч. посібник. Київ : ВД «Слово», 2012. 462 с.
40. Моргун В. Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатомірного розвитку особистості. Додаток. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навч. посібник / авт. вступу, додатку і ред. В. Ф. Моргун. Київ : ВД «Слово», 2013. С. 260–264.
41. М'ясоїд П. Психологія розвитку як історична дисципліна (читаючи Володимира Роменця). *Психологія і суспільство*. 2006. № 2. С. 54–77.
42. 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. 430 с.
43. Основи методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. К. : Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
44. Панок В. Г. До питання про методологічні основи практичної психології. *Актуальні проблеми психології: Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ : Нора-Друк, 2001. Вип. 21. С. 215–225.
45. Папуча М. В. Проблема розвитку в психології особистості : навч. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 52 с.
46. Папуча М. В. Теоретичні проблеми психологічного дослідження розвитку особистості. Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. Київ : Главник, 2005. Вип. 26 : в 4 т. Т. 3. С. 311–318.
47. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2019. 352 с.

48. Психологія розвитку та вікова психологія : навчальний посібник / В. П. Кутішенко, С. О. Ставицька. Київ : Каравела, 2015. 448 с.
49. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Вид-во МакДен, 2012. 410 с.
50. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості. Київ : ІЗМН, 2006. 235 с.
51. Рибалка В. В. Моністична теорія багатовимірною розвитку особистості у працях В.Ф. Моргуна. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогії : навч. посібник. Одеса : Букаєв В. В., 2009. С. 352–370.
52. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навч.-метод. посіб. Київ : Ніка-Центр. 2003. 204 с.
53. Рибалка В. Лев Виготський: культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій і вчення про особистість. *Психологія і суспільство*. 2002. № 2. С. 9–25.
54. Розвиток громадянської спрямованості особистості в юнацькому віці : монографія ; за ред. М. Й. Боришевського. Київ : Педагогічна думка, 2007. 186 с.
55. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посібник. Київ : Либідь, 1998. 992 с.
56. Савчин М. В. Методологеми психології : монографія. Івано-Франківськ, 2008. 382 с.
57. Савчин М. В., Лялюк Г. М. Методологія та філософія практичної психології : хрестоматійні матеріали. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2011. 96 с.
58. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. Київ, 2016. 267 с.
59. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо: нарис феноменологічної онтології / пер. В. Лях, П. Таращук. Київ : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. 855 с.
60. Сергєєв О., Богданов І. Акмеологічний принцип: його сутність і призначення : зб. наук. праць. *Педагогічні науки*. Херсон, 2000. Вип. 15. С. 147–153.
61. Солодухова О. Г. Психологічні механізми адаптації та соціалізації особистості. *Вісник Харківського держ. ун-ту*. Харків : ХДУ, 1999. № 439. Ч. 4, 5. С. 342–346. (Серія «Психологія, політологія: Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві»).
62. Стасько О. Г. Категорія умовних цінностей суб'єкта в контексті дослідження взаємозв'язку свідомої і несвідомої сфер психіки : зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Міленіум, 2004. Т. 6. Вип. 6. С. 333–344.
63. Татенко В. О. Поняття про психіку. Предмет психології як науки. *Основи психології : підручник*. 6-е вид. Київ : Либідь, 2006. С. 9–45.

64. Татенко Н. О. Життєвий успіх як засіб трансцендентної трансформації особистості. *Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти* : матеріали методологічного семінару АПН України (16 грудня 2004 року). Київ, 2005. С. 580–585.
65. Татенко В. О. Методологічні проблеми сучасної психології. *Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України*. Київ, 2012. № 1 (74). С. 14–21.
66. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
67. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : монографія. Тернопіль : Астон, 2007. 164 с.
68. Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології : навчальний посібник Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2014. 232 с.
69. Чуйко Г. В. Амбівалентність особистості та наслідки її руйнування. *Психологія* : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2000. Випуск 2 (9). Ч. 1. С. 75–82.
70. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.
71. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 232 с.
72. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія. Одеса, 2006. 362 с.
73. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in Changing Societies* / ed. by Albert Bandura. CambridgeUniversityPress, 2002. 336 p. P. 1–45.
74. Baumeister R. Identity. *Cultural Change and Struggle for Self*. N. Y., Oxford, 1986. 98 p.
75. Brewer M. Social identity and social dilemmas: A double-edged sword. *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances*. NY, 1990. P. 169–185.
76. Dovidio J. F., Gaertner S. L., Saguy T. Commonality and the Complexity of «We»: Social Attitudes and Social Change. *Soc Psychol Rev.* February 2009. Vol. 13. № 1. P. 3–20.
77. Ericson E. The problem of ego identity. Stein M.R. (eds.) *Identify and anxiety: Survival of the person in mass society*. Glencoe: The Free Press, 1960.
78. Huntington S. P. Who are we? *The Challenges to America's National Identity*. Huntington S. P. New York: Simon & Schuster, 2004. 400 p.
79. Kiriakidou O. Corporate identity: external reality or internal fit?, *Corporate Communications* / Kiriakidou O. & Millward L. J. *An International Journal*. 2000. № 5 (1). P. 49–58.
80. Marsia J. Identify in adolescence. In J.Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, 1980. P. 159–187.
81. Mead H.G. *Mind, self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Edited by Charles W. Morris. Chicago: The University of Chicago, 1967. 440 p.



82. Panchuk V. Psychology of High School Teaching: Acmeology Approach. Abstracts of Fifth European Congress off Psychology-Dublin, 1997. Pp. 424-425.

83. Straub J. Personal and collective identity: A conceptual analysis. 2002. New York: Berghahn Books. 190 p.

84. Waterman A. Identify development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. Developmental Psychology. 1982. Vol. 18. № 3. P. 341–358.

## ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

- Автентичність 215, 216, 218  
Адаптація 123, 198, 208  
Акме 189  
Активність 9, 10, 13, 14, 16, 19, 20, 26, 28, 29, 33, 34, 36, 49, 51–53, 67, 68, 77, 79, 81, 83, 86–94, 96, 97, 102, 106, 112, 121, 123, 127, 133, 134, 138, 141, 146, 147, 152, 163, 170–174, 177, 180, 181, 186, 188, 193–201, 210, 216  
Анкетування 56, 69, 70, 80  
Бесіда 19, 56, 69, 80, 116  
Біогенетична концепція 24, 25, 26, 35  
Близнюковий метод 80  
Вік 3–6, 8–11, 15, 18, 20, 22–24, 28, 29, 35, 37, 39, 42, 49, 51, 58, 59, 67, 70, 72, 73, 76, 81, 82, 93, 97, 98, 100–105, 107–117, 119–121, 126, 127, 130–135, 137, 138, 140, 143–145, 152–154, 157, 158, 160, 161, 163–189, 190–211  
Вікова періодизація 18, 20, 26, 29  
Вікові кризи 29, 72, 169  
Генетичний метод 6, 31, 32  
Генотип 12, 13  
Геронтогенез 190, 191, 197, 199, 201, 203  
Гетерохронність розвитку 15, 168, 170, 201  
Депривація 84, 118, 215  
Дивергентність розвитку 16, 201  
Дозрівання 6–8, 25, 26, 30, 37, 72, 119, 130, 132–134, 143, 157  
Домінантність 218  
Дорослість 3, 5, 8, 10, 74, 76, 83–97, 100–105, 109, 111, 112, 114–118, 120–123, 126–134, 136–138, 140–143, 145–147, 150, 154, 156, 157, 159, 162, 165–196, 202  
Дошкільний період 73, 82, 100, 110  
Експеримент 3, 23, 24, 26, 31, 40, 42, 56, 62, 69, 70, 76, 78–80, 108, 111, 113, 115, 116, 118, 126, 185, 207

Емпіричне дослідження 4, 63  
Етологія 207  
Затримка психічного розвитку 7–21, 27, 36, 37, 47, 70, 72, 80, 82, 92, 118–120, 168, 170  
Ідентичність 4, 30, 31, 44, 144, 148, 149, 157, 160, 161, 164, 204, 211–218  
Інтеграція 4, 14, 15, 36, 47, 120, 135, 151, 152, 159, 163, 178, 201, 205, 216, 218  
Компартменталізація 218  
Конвергентність розвитку 16  
Конгруентність 215  
Контент-аналіз 56, 63  
Кумулятивність психічного розвитку 16  
Методи 3, 22, 36, 40, 55–64, 66, 67, 69, 70, 72, 76, 78, 82, 119, 156  
Методологія 44, 53, 55, 58, 61, 66, 205  
Міждисциплінарні дослідження 204, 218  
Моделювання 44, 45, 56, 57, 61, 64, 81, 102  
Молодий шкільний вік 10, 72, 74, 119–121, 124, 130  
Мотивація 4, 11, 37, 42, 52, 76, 99, 103, 108, 111, 114, 139, 142, 147, 151, 163, 168, 175, 196, 208  
Немовля 8, 10–12, 74, 82, 84, 91  
Непреформований тип розвитку 8  
Новонораджений 225  
Новоутворення 4, 6, 29, 33, 72, 74, 84, 90, 91, 93, 114, 118, 121, 129, 130, 135, 139, 141, 145, 147, 148, 156, 161, 201  
Обдарованість 24, 31, 176, 199  
Онтогенез 3–6, 9, 12, 14, 24, 25, 36, 45, 81, 82, 98, 107, 110, 165, 190, 191, 197, 199, 200, 201, 203, 207  
Особистісна зрілість 44  
Особистісний розвиток 3, 4, 16–18, 26, 35, 36, 44, 50, 51, 55, 75, 84, 115, 118, 153, 157, 158, 160, 164, 165, 192, 204, 218  
Особистість 3, 6, 11, 12, 15, 16–20, 22, 26, 27, 28, 30, 31, 33–38, 40–44, 47, 49, 51–54, 58, 66–69, 71–74, 76, 80, 97, 98, 103, 105, 114–119, 121, 126, 133, 135–137, 139, 141, 143–148, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 160–163, 165, 168, 170–172, 176, 180, 182–186, 190, 192–195, 197–201, 204, 208–211, 213–216, 218  
Підлітковий період 131, 136, 138, 141

Пластичність розвитку 15  
Пренатальний період 82, 83, 84  
Преформований тип розвитку 8  
Провідний вид діяльності 11, 74  
Пропріум 44  
Психічний розвиток 7–21, 27, 36, 37, 47, 70, 72, 80, 82, 92,  
118–120, 168, 170  
Психогенетика 6  
Психологічна герменевтика 208–211, 218  
Психосоціальний розвиток 44  
Ріст 6, 7, 14, 20, 83, 88, 119  
Розвиток 3, 4, 6–31, 33–37, 39, 41, 43, 47, 51, 54, 58, 60, 70–72,  
74, 82, 84, 87–89, 92, 94, 95, 98–104, 106, 108, 109, 112, 113, 115,  
117–120, 125, 126, 129, 133, 135, 136, 138, 139, 144, 147, 148, 151,  
155, 157, 160–162, 164, 165, 167, 170, 175–180, 185, 187, 188, 190,  
192, 201, 204, 207  
Рушійні сили психічного розвитку 11  
Самоактуалізація 11, 21, 33, 43, 44, 170, 185  
Самоідентичність 211  
Саморозвиток 16, 26, 36, 37, 42, 51, 52, 68, 176, 190  
Самосвідомість 8, 20, 51, 52, 72, 74, 96, 97, 135–137, 144, 147–  
149, 151, 160–162, 204, 211  
Сенситивний період розвитку 15  
Синергетичний підхід 50, 58  
Соціалізація 8, 9, 14, 27, 33–35, 44, 131, 143–45, 207  
Соціогенетична концепція 26  
Спадковість 3–8, 12, 14, 22, 24, 25, 27, 28, 76, 198  
Спостереження 22, 33, 40, 56, 58, 62, 69, 70, 73, 76, 78, 80,  
126, 132, 144, 150, 155, 161, 207  
Старіння 190, 191, 192, 194–197, 201  
Суб'єкт 10, 13, 29, 34, 49, 52–54, 66, 68, 97, 114, 125, 147, 165,  
167, 199, 201, 207–209, 211, 213, 216, 217  
Творчий потенціал 117, 175, 182, 186, 187, 190, 197, 199, 203  
Тестування 80  
Умови психічного розвитку 10  
Юнацький вік 143–146, 165  
Я-концепція 4, 135–137, 148, 157, 160, 161, 164, 170, 171, 184,  
185, 192, 202, 212, 216

## ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

Айзенк Г. 40  
Балл Г. 43  
Бандура А. 27, 41  
Бех І. 17  
Боришевський М. 17  
Бревер М. 217, 218  
Бромлей Д. 198, 203  
Бюлера К. 24, 25, 166  
Валлон А. 24  
Гезелл А. 28  
Геккель Е. 24, 25, 26  
Гнатенко П. 214  
Дусавицький А. 42  
Еріксон Е. 26, 30, 31, 81, 90, 144, 148, 157, 160, 161, 166, 212  
Заззо Р. 24, 73  
Зеньковський В. 23  
Кеттел Р. 40, 41  
Костюк Г. 17, 29, 72, 99, 117  
Котирло В. 117  
Максименко С. 17, 42, 49  
Моргун В. 221  
Олпорт Г. 40, 41, 168  
Папуча М. 33, 34, 42, 43  
Піаже Ж. 24, 27, 74, 89, 160, 166  
Рибалка В. 221, 222  
Роккас С. 217, 218  
Савчин М. 222  
Сікорський І. 23  
Скіннер Б. 25, 29  
Татенко В. 43

Термен Л. 28  
Титаренко Т. 17, 43  
Фрейд З. 26, 30, 73, 140  
Холл Г. 25, 26, 132  
Чепелева Н. 17  
Штепа О. 44  
Штерн В. 13, 22, 23, 28, 94

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
Тема 1. Онтогенез людської психіки.....	5
Тема 2. Сучасні методи досліджень людської психіки в онтогенезі.....	36
Тема 3. Організація емпіричного дослідження з проблем психології розвитку.....	59
Тема 4. Психічний розвиток дитини від народження до вступу в школу: дослідницький вимір.....	82
Тема 5. Психічний розвиток дитини в шкільний період: дослідницький вимір.....	119
Тема 6. Особливості психічного розвитку особистості в період дорослості: дослідницький вимір.....	165
Тема 7. Міждисциплінарні дослідження в психології розвитку.....	204
Список використаних джерел.....	220
Іменний покажчик.....	226
Предметний покажчик.....	229

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

---

Галина ЛЯЛЮК

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ  
В ДОСЛІДНИЦЬКИХ ВИМІРАХ

*Навчально-методичний посібник*

Редагування *Ірина Краївська*

Макетування *Надія Лесь*

---

Формат 60×84/16. Умовн. друк. арк. 13,48.  
Зам. № 75-23.

Львівський державний університет внутрішніх справ  
Україна, 79007, м. Львів, вул. Городоцька, 26.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 2541 від 26 червня 2006 р.