

C-13

Серія заснована
в 1999 році

ам
альма
матер

М. В. Савчин
Л. П. Василенко

Вікова психологія

Навчальний посібник

Київ
Академвидав 
2005



**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів**
(Лист № 14/18 2—2870 від 29.12.2004 р.)

У навчальному посібнику розкрито сутність, предмет, об'єкт, теоретичні засади, методологію, методи, структуру, функції і завдання вікової психології, функціонування її за різних історичних епох в Україні і за рубежом, а також найзначущіші концепції, ідеї, теорії вікового розвитку особистості.

Значну увагу в ньому приділено висвітленню особливостей психічного буття людини на всіх етапах її життя (психологія пренатального, натального періодів, дитинства, дорослості, старості).

Для студентів вищих навчальних закладів. Прислужиться практичним психологам, педагогам, соціальним працівникам та ін.

Рецензенти:

доктор психологічних наук, професор *З. С. Карпечко*;
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України *Н. В. Ченелева*

Зміст

1. Загальні засади вікової психології	1.1. Вікова психологія як галузь психологічної науки	7
	Сутність, об'єкт і предмет вікової психології	8
	Методологічні засади вікової психології	10
	Методи вікової психології	18
	Структура, функції і завдання вікової психології	24
	Місце вікової психології в системі психологічних наук	27
	Напрями, концепції, теорії вікової психології	30
	1.2. Виникнення і розвиток вікової психології	
	Зародження знань з вікової психології у давньому світі	39
	Ідеї вікової психології у середньовіччі та в епоху Відродження	44
	Ідеї вікової психології в епоху Просвітництва	47
	Становлення вікової психології у XIX — на початку XX ст.	54
	Загальні тенденції розвитку вікової психології у другій половині XX — на початку XXI ст.	58

Виникнення і розвиток вікової психології в Україні	59
Ідеї вікової психології у сповідальній і автобіографічній літературі	69
1.3. Теоретичні основи вікової психології	
Психічний і особистісний розвиток людини	72
Умови психічного розвитку	89
Суперечності розвитку	94
Детермінанти (чинники) психічного розвитку	96
Загальні закономірності розвитку особистості	98
Показники і порушення психічного і особистісного розвитку	100
Провідна роль суспільного навчання і виховання у психічному і особистісному розвитку дитини	106
Періодизація вікового розвитку	108
2. Психологія дитинства	
2.1. Початок людського життя	111
Пренатальний розвиток	112
Початок психічного життя	117
Сім'я в очікуванні дитини	119
2.2. Психічний і особистісний розвиток дитини від народження до вступу в школу	
Особливості розвитку новонародженого	124
Психічний розвиток немовляти	126
Особливості розвитку в ранньому дитинстві	134
Психічний і особистісний розвиток дитини в дошкільному віці	141
2.3. Психологія молодшого школяра (зрілого дитинства)	
Загальна характеристика розвитку молодшого школяра (зрілої дитини)	165
Розвиток самосвідомості молодшого школяра	175
Розвиток спонукальної сфери молодшого школяра	179
Особливості пізнавальної сфери молодшого школяра	182

3. Психологія дорослішання	3.1. Психологія підлітка	191
	Загальна характеристика психічного і особистісного розвитку підлітка	192
	Соціальна ситуація розвитку підлітка	194
	Провідна діяльність підлітка	195
	Психологічні новоутворення підліткового віку	201
	Розвиток самосвідомості у підлітковому віці	205
	Розвиток спонукальної (мотиваційної) сфери підлітка	211
	Пізнавальний розвиток у підлітковому віці	216
	Педагогічно занедбані підлітки	224
	Акцентуації в характері підлітків	226
	3.2. Психологія ранньої і зрілої юності	234
	Загальні особливості ранньої юності	235
	Розвиток самосвідомості у ранній юності	240
	Розвиток спонукальної сфери особистості у період ранньої юності	244
	Особливості спілкування у ранній юності	248
	Розвиток пізнавальної сфери у ранній юності	251
	Показники соціально-психологічної готовності випускника школи до самостійного життя	256
	Загальні особливості зрілої юності	257
4. Психологія дорослості	4.1. Дорослість як етап онтогенезу	264
	Загальна характеристика дорослості	265
	Періодизація психічного розвитку дорослої людини	266
	Проблема розвитку в дорослому віці	268
	4.2. Рання дорослість	
	Загальна характеристика раннього дорослого віку	269
	Особливості розвитку самосвідомості у ранньому дорослому віці	271
	Особливості спонукальної сфери у ранньому дорослому віці	277
	Становлення суб'єкта життєдіяльності й індивідуальності на етапі ранньої дорослості	282

Динаміка психофізіологічних функцій у ранньому дорослому віці	285
Розвиток інтелекту в ранньому дорослому віці	289
Динаміка окремих інтелектуальних функцій	303
Особливості емоційного розвитку особистості у ранньому дорослому віці	307
4.3. Зрілий дорослий вік	
Загальна характеристика зрілого дорослого віку	310
Проблеми зрілого дорослого віку	311
Особливості життєдіяльності у зрілому дорослому віці	313
Розвиток Я-концепції у зрілому дорослому віці	315
Розвиток спонукальної сфери у зрілому дорослому віці	318
Особливості емоційної сфери у зрілому дорослому віці	319
Особливості пізнавальних процесів у зрілому дорослому віці	320
5. Психологія старіння	
5.1. Старість як етап онтогенезу	
Загальна характеристика старості	323
Особливості Я-концепції і розвитку особистості в період старості	325
Особливості життєдіяльності і спонукальної сфери людини у старості	329
Особливості пізнавальних процесів у старості	331
Фізіологічні обмеження і особливості поведінки людей похилого віку	333
Емоційна сфера людини у старості	335
Задоволеність життям у старості	337
Реалізація мудрості як сенс життя у старості	339
Значення сім'ї для людини похилого віку	340
Особистість і здоров'я старих людей	343
Вмирання і смерть старих людей	345
Література	348
Короткий термінологічний словник	351

1.

Загальні засади вікової психології

Навіть далекий від науковості погляд здатний зауважити, що психічне життя людини від народження до старості зазнає багатьох змін, які впливають на здобуття нею і збагачення її соціального досвіду, форми і способи самореалізації, функціонування в соціумі. На рубежі XVIII—XIX ст. було започатковано науковий підхід до психології розвитку, методологічно закоріненій в еволюційне вчення англійського природодослідника Чарльза Роберта Дарвіна (1809—1882) і розвинутий багатьма психологами, які переймалися проблемами еволюції психічного життя і психічної діяльності людини. З часом вікова психологія виокремилася в самостійну галузь психологічної науки, в лоні якої викристалізувалися різноманітні напрями, концепції, теорії, школи.

1.1. Вікова психологія як галузь психологічної науки

Вікова психологія є багатогалузевою академічною наукою, яка вивчає психічний розвиток людини від народження до старості, маючи чітко окреслений предмет дослідження, послуговуючись загальнонауковими і специфічними мето-

дами, методиками, критеріями істини, описуючи свій предмет у спеціальних термінах, відокремлюючи його від предметів інших наук, навіть споріднених, наприклад від загальної психології, психофізіології, генетичної психології, які також певною мірою вивчають *вік* — своєрідний біологічний годинник, що починає свій хід з моменту зародження людини. Цей годинник неухильно і незворотно рухається від народження до смерті. Напрямок цього руху визначений природою, кожна людина підпорядковується йому.

Сутність, об'єкт і предмет вікової психології

Як і будь-яка галузь психологічної науки, вікова психологія зосереджена на проблемах психічного життя людини, виокремлюючи в ньому обумовлені віковим розвитком особливості, тенденції, процеси.

Вікова психологія — галузь психологічної науки, яка вивчає особливості психічного та особистісного розвитку людини на різних етапах її життя.

Об'єктом дослідження вікової психології є людина на всіх етапах її життя. Його специфіка полягає передусім у тому, що протягом життя в психіці людини відбуваються різні якісні перетворення, дослідження яких потребує системного з'ясування загальних закономірностей вікового розвитку. Предметом дослідження вікової психології є вікова динаміка, закономірності, фактори, умови, механізми становлення, формування та розвитку особистості. Вікова психологія вивчає загальні закономірності, особливості виникнення і розвитку психічних процесів і властивостей у дітей, підлітків, юнаків, дорослих і зумовлену віком динаміку співвідношень між ними; причини та закономірності переходу від одного вікового періоду до наступного; становлення різних видів діяльності (гри, навчання, праці, спілкування); формування психічних якостей (вікових можливостей засвоєння знань) і властивостей (самосвідомості, спонукальної та емоційної сфер, характеру, здібностей) особистості.

Вікова психологія виявляє структурні зміни, новоутворення, що формуються з віком у психіці та діяльності людини, знаменуючи собою переходи до все нових ступенів її розвитку. Розкриває вона передумови та умови, що визначають процес розвитку, співвідношення у ньому природних (спадковість, фізіологічне дозрівання організму) і су-

спільних факторів, завдяки яким і через які реалізуються можливості психічного розвитку людини, а також роль історично сформованих суспільством цінностей (мови, досягнень науки, техніки, мистецтва, суспільних норм поведінки тощо) у становленні особистості. Особливу увагу звертає вона на рушійні сили індивідуального розвитку людської психіки, індивідуально-типологічні відмінності у психічному розвитку дітей, підлітків, молоді, дорослих і старих людей, чинники, що їх детермінують, тощо.

Теоретичні відкриття у віковій психології розширюють можливості її практичного застосування. Наприклад, об'єктивна необхідність активізації й оптимізації процесів навчання та виховання дітей зумовила виникнення такої сфери психологічної практики, як контроль над процесами дитячого розвитку. Подібно до того, як педіатр стежить за фізичним здоров'ям дітей, дитячий психолог з'ясовує, чи правильно розвивається і функціонує психіка дитини, в чому полягають імовірні відхилення в її розвитку і як можна попередити чи компенсувати їх.

Особливість вікової психології полягає в тому, що вона має справу зі специфічними одиницями аналізу, якими є вік, віковий період розвитку тощо. При цьому вік не зводиться до суми окремих психічних процесів, не розглядається як календарна дата. Вік, за визначенням російського і українського психолога Льва Виготського (1896—1934), є відносно замкнутим циклом розвитку людини, який має свою структуру та динаміку. Тривалість віку визначається його внутрішнім змістом, бо, як відомо, є періоди розвитку, навіть своєрідні «епохи», що дорівнюють одному, трьом, п'яти рокам. Хронологічний (паспортний) вік і психічний вік не є тотожними феноменами. Хронологічний вік — лише координата відліку та зовнішня межа, на тлі якої відбувається психічний розвиток особистості.

У віковій психології виразно виявляються відмінності в методології досліджень, мові опису. Наприклад, швейцарський психолог Жан Піаже (1896—1980) послуговувався мовою математики та біології («групування», «операція», «асиміляція», «адаптація» та ін.), австрійський невропатолог, психіатр, засновник теорії і практики психоаналізу Зігмунд Фройд (1856—1939) використовував мову біології, медицини і філософії («несвідоме», «свідоме», «страждаюче Я» та ін.). У психоаналітичному сенсі *Я* — психічна інстанція особистості, яка прагне контролювати всі її психічні процеси. У психіці воно репрезентує передусвідомлене, контролює вимоги інстинктів (*Воно*).

Психічний розвиток вивчає також *генетична психологія*, зосереджуючись на процесах зародження нових психічних явищ у надрах попередніх періодів, становлення нових психічних механізмів, формування знань про них на основі аналізу перспектив і розвитку. На відміну від неї класична вікова психологія переймається загальними закономірностями психічного розвитку особистості незалежно від її індивідуальності. Не обходячи увагою особливості розвитку конкретного індивіда як цілісного феномена, дослідники прагнуть до аналізу ролі спадковості, культури, мотивації, пізнавального розвитку і поведінки, а також стосунків у різноманітних соціальних спільнотах (у сім'ї, групах ровесників, навчальних і професійних колективах).

Вікова психологія з'ясовує наявність і суть закономірностей розвитку психіки здорової людини, міру їх обов'язковості (всезагальності) для всіх, досліджує суть психічного розвитку та особливостей його перебігу. Вивчаючи психіку людини на певному етапі розвитку, вона виходить із того, що може відбутися в житті людини взагалі, адже розвиток психіки триває від народження до глибокої старості.

Як наука вікова психологія починається з моменту зустрічі двох людей, які переслідують різні цілі: психолога-дослідника, що має своїм завданням отримання істинного, точного знання про закономірності психічного розвитку, а також людини будь-якого віку, яку психолог вважатиме об'єктом дослідження.

Методологічні засади вікової психології

Розвиток вікової психології як науки безпосередньо залежить від її методологічної забезпеченості. Це означає, що кожен дослідник і психолог-практик повинні чітко знати методологічні засади вікової психології, вміти обирати, а за необхідності і створювати відповідно до мети і завдань дослідження конкретні методики, мати достатнє уявлення про систему методів, придатних для пізнання психічних явищ у галузі вікової психології. Чіткість методологічної позиції психолога унеможливорює надмірне захоплення лише збором емпіричного матеріалу чи складанням теоретичних схем без заглиблення в психологічну реальність, виявлення суті психологічної проблеми.

У процесі психологічного пізнання дослідник не завжди може спостерігати те, що пізнає, мати безпосередній контакт із предметом дослідження. Крім того, спостережу-

вані явища, події можуть не лише не відповідати суті психічного процесу, а й спотворювати її. Отримання наукових знань про психіку значною мірою залежить від підходу дослідника до об'єкта пізнання. Цей підхід обумовлюється системою методологічних засад, принципів.

У своїх наукових пошуках вікова психологія спирається на такі загальнофілософські принципи:

а) принцип всезагального зв'язку. Гносеологічний зміст його полягає в необхідності враховувати у процесі вивчення психічного явища всю сукупність фактів, які його стосуються, а також виявляти ієрархію зв'язків між елементами структури цього явища, виокремлюючи в них головні і другорядні. Адже будь-який психічний феномен перебуває у різноманітних зв'язках з іншими феноменами, тому ізольоване, одностороннє його вивчення призводить до викривлених, помилкових висновків. Непродуктивним виявляється прогнозування розвитку психічних явищ без знання й урахування відомостей про основні їх зв'язки з іншими явищами;

б) принцип розвитку. Він орієнтує на розгляд психіки та оточення особистості у процесі закономірних змін, тобто в розвитку, динаміці. Як відомо, об'єктом вікової психології є людина як суб'єкт діяльності, міжособистісних стосунків і суспільних відносин. З огляду на принцип розвитку важливо вивчати окрему особистість, пам'ятаючи, що її психіка є не чимось застиглим, нерухомим, а безперервно змінюваним феноменом. Ці зміни детерміновані різноманітними суперечностями, зумовленими впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. Тому логіка психологічного пізнання повинна відтворювати логіку виникнення і розвитку явища, що вивчається;

в) принцип єдності теорії і практики. Послугування цим принципом зумовлене особливостями відносин людини зі світом. Вона не пристосовується до природи, як тварина, і не перебуває на споглядальних, теоретичних позиціях стосовно неї, а активно діє, і ця її діяльність є способом і формою ставлення до об'єктивного (природного, суспільного) світу. Діяльність людини полягає в теоретико-практичному освоєнні, перетворенні зовнішнього світу. Тому теорія і практика є нерозривно пов'язаними і взаємозумовленими гранями життєдіяльності людини.

Принцип єдності теорії і практики розкриває діалектику руху людського знання до істини, констатує визначальну роль практики в процесі пізнання, яка є критерієм істинності теоретичних положень. Відповідно теорія, що не

спирається на практику, виявляється абстрактною, безплідною, а практика, яка не спрямовується теорією, — стихійною, не має необхідної цілеспрямованості та доцільності. Саме в цьому полягає єдність теорії і практики. Усе це свідчить, що ефективне вирішення завдань, які ставить перед віковою психологією практика, можливе лише на основі ґрунтовної, розвинутої теорії; чим складнішими є практичні завдання, тим актуальніша потреба в теорії. Одночасно постійно відбувається перехід від емпіричного рівня осмислення психологічної реальності до теоретичного;

г) принцип конкретно-історичного підходу до аналізу явищ. Відповідно до цього принципу всі предмети і явища дійсності необхідно розглядати в їх конкретних історичних зв'язках та відношеннях, як такі, що виникають, функціонують, розвиваються, відмирають, стан яких на певний момент зумовлений особливостями їх попереднього розвитку. Наприклад, особливості ціннісних орієнтацій, інтересів та мотивів поведінки сучасних людей зумовлені конкретними соціально-економічними умовами, що склалися в Україні на початку ХХІ ст. (ринкові відносини, економічна криза, урбанізація суспільства, агресивний вплив засобів масової інформації, творів масової культури тощо).

У царині вікової психології принцип конкретно-історичного підходу вимагає відстежування поетапного розвитку особистості з урахуванням місця, часу, обставин її буття та інших детермінант. Послугування ним дає змогу проаналізувати психологію особистостей, котрі жили в різні епохи, з'ясувати їхні особливості, спільні і відмінні риси.

На основі загальнофілософських принципів склалися такі *методологічні принципи психології*, якими послуговується у своїх студіях і вікова психологія:

а) принцип детермінізму. Психіка як ідеальне, але реально існуюче утворення має свою специфічну детермінацію, яка суттєво відрізняється від детермінації в матеріальному та соціальному світі. У психології принцип детермінізму дає змогу з'ясувати причини психічних явищ, їх динаміки та розвитку. Згідно із загальнопсихологічним принципом детермінізму зовнішні причини діють на особистість через внутрішні умови (психіку людини). Піддатливість людини зовнішнім впливам суттєво залежить від внутрішніх умов, які є джерелом розвитку, а зовнішні причини — його умовами, обставинами.

Відповідно до теорії інтеріоризації (лат. *interior* — внутрішній) зовнішні причини прямо і безпосередньо, а не

через внутрішні умови детермінують психічний розвиток особистості. Автори цієї теорії не визнавали суттєвої ролі спадкових, генетичних задатків у психічному розвитку людини.

Психологи, які вважають недоцільним протиставлення обох варіантів формулювання принципу детермінізму (заломлення зовнішнього через внутрішнє; внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим змінює себе), переконані в тому, що детермінантами психіки є процес і продукт взаємодії суб'єкта і об'єкта. У процесі взаємодії відбувається заломлення як зовнішнього через внутрішнє, так і внутрішнього через зовнішнє. Психіка суб'єкта детермінується процесом і продуктами його взаємодії з об'єктом і водночас є важливою детермінантою поведінки й діяльності людини.

Причинами психічних явищ є як матеріальні, так і ідеальні чинники. Наприклад, розвиток здібностей особистості (психічних утворень) зумовлений її задатками (матеріальними утвореннями). Прикладом ідеальної (інтелектуальної) причини психічної активності є мета розв'язати певну проблему, яка організовує мислення. Так, віра, надія і любов є духовними причинами конкретних мотивів поведінки.

Не можна розуміти причини психічних явищ як безпосередні сили, обставини, які діють на зрізок фізичних сил (вдарив ногою по м'ячу — і він покотився). З людиною так не буває, її можна, наприклад, різко критикувати, сподіваючись, що вона змінить свою поведінку, але вона може ігнорувати цю критику, оскільки не поважає її автора.

Психічні явища, зокрема переживання людини, зумовлюються не тільки зовнішніми причинами (обставинами), а і внутрішніми (втратою особистістю сенсу життя, переоцінкою своєї поведінки, зміною життєвих намірів тощо). Це свідчить, що психічне зумовлюється не тільки зовнішніми причинами, а і внутрішніми, а точніше їх поєднаннями. Фундаментальними зовнішніми причинами психічного та особистісного розвитку людини є соціальні умови.

Причину психічних явищ не можна розуміти тільки як вплив, що передуює наслідку. Вона знаходиться не тільки в минулому, а й у майбутньому. Дуже часто головна причина поведінки окремої людини, групи, нації фігурує в майбутньому, а минуле є передумовою, що впливає лише на специфічне розгортання цієї причини у часі. Тому важливим для психічних явищ є пріоритет майбутнього над минулим. Пізнати розвиток людини означає досягти не тільки її минуле (чому вона так поводить себе, діє), а й зрозуміти її майбутнє, оскільки рішення, значущі інтереси, на-

міри людини зумовлені здебільшого майбутнім (мета, особистісний ідеал, мрія тощо). Складність детермінації психічних явищ полягає в тому, що очевидні конкретні причини однозначно не зумовлюють конкретні наслідки.

Для психіки характерна самодетермінація, тобто вона функціонує на певних рівнях, розширюючись за певних умов ніби по вертикалі вгору і вниз. Між цими рівнями існує постійна взаємодія (взаємовпливи): нижчі (базові) рівні є основою для вищих, а вищі впливають на нижчі. Наприклад, свідомість особистості впливає на її сприймання світу та увагу в цьому процесі (людина обирає об'єкт, визначає тривалість, детальність сприймання тощо). Психіка свосередно долає межі тілесного Я людини, підноситься над конкретними матеріальними та соціальними умовами і «виходить» до Вищого Я, Божественної сутності (це явище називають *трансцендентністю*);

б) принцип єдності психіки та діяльності. Цей принцип розкриває складну діалектику людської свідомості і діяльності як особливого виду людської активності. Будь-яка діяльність передбачає мету (вищим виявом її є мета-мотив), умови, способи і засоби її досягнення, певний її результат, мотиви а також систему саморегулювання (планування, організація, контроль, діагностика, оцінювання, моделювання і коригування діяльності). Особистість характеризується насамперед основними цілями, що утворюють сенс життя людини і є рушійними в її діяльності, поведінці.

Психіка, свідомість кожного індивіда на певний момент є продуктом розвитку особистості в процесі її життя. Основним фактором, який формує психіку, розвиває свідомість людини, є діяльність (гра, навчання, праця, спілкування). Чим глибша і детальніша відома інформація про життєвий шлях людини, діяльність, якою вона займалася, результати, яких досягла, тим точніше і всебічніше можна оцінити її як особистість. Без свідомої, цілеспрямованої, зацікавленої (мотивованої) і результативної активності людини неможливий її розвиток. Це стосується не тільки індивідуальної, а й групової діяльності, зміст і характер якої стимулює розвиток індивіда і групи.

Основні цілі інтегрують особистість, адже вона реально існує і розвивається лише в процесі досягнення цілей, формування планів діяльності, пошуку способів їх здійснення, оцінювання результатів тощо. Отже, психіка і діяльність не тотожні, але й не протилежні. Вони утворюють єдність. Психіка є внутрішнім, ідеальним планом діяльності. Принцип єдності психіки та діяльності дає змогу

виячати особливості розвитку та функціонування психіки через процеси і продукти діяльності, поведінку особистості.

Психіка та особистість людини не тільки виявляються у діяльності, а й розвиваються завдяки їй. Розвиває особистість не будь-яка діяльність. Вікова психологія трактує діяльність як реалізацію зусиль щодо створення предмета, в якому людина прагне виразити себе;

в) принцип особистісного підходу. Відповідно до цього принципу жодне психічне явище (процес, стан, властивість особистості), яке виявляється в діяльності, і сама ця діяльність та її елементи (дії і вчинки) не можуть бути правильно зрозумілими без урахування їх особистісної зумовленості. Він передбачає розгляд розвитку конкретної особистості як цілісної системи внутрішніх умов (елементів структури особистості), які опосередковують усі зовнішні впливи. Єдність зовнішніх впливів і внутрішніх умов орієнтує на пізнання внутрішнього змісту особистості, її переживань, свідомості на основі зовнішніх даних про її поведінку, справи і вчинки.

Особистісний підхід передбачає вивчення особистості в конкретній соціальній ситуації, розгляд кожного психічного явища в контексті цілісної системи психічних властивостей індивіда (потреб, знань, цілей, продуктивності діяльності, поведінки, емоційно-почуттєвої сфери, здібностей до спілкування, спрямованості, рис характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології) відповідно до конкретного вікового етапу розвитку. Врахування принципу особистісного підходу потребує дослідження розвитку особистості в єдності її якостей як представника певної соціальної групи, індивідуальних особливостей самосвідомості, спонукальної сфери, способу її мислення і розвитку почуттів. Він орієнтує дослідника на цілісне вивчення особистості, в єдності головних детермінант (передумов, умов, чинників) її розвитку — соціального оточення, діяльності, внутрішньої активності;

г) принцип розвитку психіки. Згідно з ним кожному рівневі детермінації поведінки притаманний свій тип розвитку. На рівні організму суб'єкт розвивається в процесі дозрівання і формування психофізіологічних підструктур, на рівні індивіда — у процесі оволодіння діяльністю, на рівні особистості — у процесі перетворювальної діяльності. У реальному процесі становлення людської особистості типи розвитку представлені інтегрально, з послідовним домінуванням одного з них, а її розвиток пов'язаний з творчою діяльністю. Особистісні якості закладаються у проце-

сі ігрової та навчальної діяльності, а досягають розквіту в трудовій, творчій діяльності. При цьому творчість постає як процес створення суспільно значущого продукту і як процес самотворення, саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості на основі засвоєння суспільно-історичного досвіду.

Загалом, принцип розвитку психіки дає змогу адекватно розуміти її, розглядати не як щось статичне, а як результат розвитку й діяльності на різних етапах становлення особистості;

г) принцип саморозвитку. Суть його полягає у визнанні пріоритету індивідуального майбутнього особистості (цілей, мрій, особистісних сенсів, ідеалів) над минулим (досвідом, звичками). Зрозуміти людину означає зрозуміти не так її минуле (чому?), як її майбутнє (для чого?), адже конструктивно-стратегічні мотиви її поведінки зумовлені переважно не минулим, а майбутнім.

Цей принцип, як і принцип детермінізму, вимагає пошуку цільової причинності душевних явищ (мета, ідеал, мрія, сепе життя), в яких минуле є лише передумовою, сприятливою для формування одних цілей і пригнічення інших. Він налаштовує на розуміння того, що найважливіші причини поведінки людини таяться в майбутньому, а минуле є лише її передумовою;

д) принцип суб'єктності. Як відомо, суб'єктом є особа, здатна вступити в особливі стосунки з собою, звернутися до себе. Її характеризують розвинена до рівня рефлексії (самоаналізу) самосвідомість, самотійність, самодіяльність, самонаучуваність, відкритість до самовдосконалення і саморозвитку.

Індивідуального суб'єкта визначають на підставі його неповторного вкладу у спільну, цілісну діяльність, участі в її проектуванні, побудові й розвитку. Це і є фундаментальним критерієм саморозвитку *індивідуального суб'єкта* — людини, яка перебуває на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності. Цей рівень завжди індивідуалізований стосовно кожної конкретної людини чи групи людей з урахуванням мотивації, здібностей, інтелекту, волі, реальних історичних умов. Людина не народжується суб'єктом, а стає ним, викремлюючи себе з оточення і протиставляючи себе йому як об'єкту дії, пізнання, споглядання. У процесі діяльності дійсність постає для суб'єкта не тільки як система подразників, з якими він взаємодіє на рівні реакції, а і як об'єкт, а інші люди — також як суб'єкти.

Цілісність суб'єкта є основою системних зв'язків усіх його психічних якостей, часто досить суперечливих, важкопоспєднуваних, і означає передусім єдність, інтегральність його діяльності та розвитку.

Принцип суб'єктності передбачає пріоритет внутрішнього над зовнішнім. Відповідно до нього зрозуміти людину означає зрозуміти глибинні сили, які зумовлюють її душевне життя і вчинки.

Умови, в яких живе особистість, на відміну від причин, безпосередньо не скеровують процес розвитку, вони є тлом, що сприяє чи не сприяє розвитку, визначає його специфіку, але не зміст і загальну тенденцію. Спонтанність душевного життя зумовлена не безпосередньо зовнішніми впливами, а внутрішніми причинами. Зовнішні умови лише підтримують чи не підтримують активне начало в особистості, хоч іноді вони визначальні.

Отже, відповідно до принципу суб'єктності глибинні сили особистості є сутнісним чинником її розвитку;

е) принцип системності. У психології принцип системного підходу передбачає розгляд психічних утворень як сукупності елементів, кожен з яких прямо чи опосередковано залежить від інших, впливає на них, породжує разом з ними відносно самостійне утворення вищого порядку. Суть системного підходу полягає в дослідженні розвитку особистості у взаємозв'язку з її структурою, діяльністю і системою соціальних норм. Він дає змогу глибше аналізувати взаємодію структурних елементів особистості, виявити основні закономірності цієї взаємодії, цілісно описати процес розвитку.

Системний підхід передбачає обов'язковий аналіз структури системи (психіки, особистості). Як відомо, людська психіка є складною системою таких взаємопов'язаних елементів, як пам'ять, воля, мислення, уява тощо. Водночас це особлива відкрита система зі зворотними зв'язками. На кожному рівні детермінації вона включена у регуляцію взаємодії суб'єкта з ширшою біологічною системою (на рівні організму), із соціальною системою (на рівні індивіда), зі створюваними культурно-історичними цінностями суспільства і предметного світу (на рівні особистості).

Принцип системності орієнтує на:

— дослідження психічного явища як системи, що має свої закономірності функціонування та розвитку; як частини макроструктури

- врахування багатомірності, багаторівневості, ієрархічності психічних явищ;
- врахування мисливинності, детермінованості психічних якостей людини;
- розгляд психічних явищ у їх розвитку.

Знання методологічних принципів філософського і загальнопсихологічного рівнів, дотримання їх вимог сприяє уникненню помилок у дослідженні проблем вікової психології, в роботі практичного психолога, підвищенню якості вивчення проблеми. На них вибудовується змістовий аналіз об'єкта і предмета вікової психології. Послугування методологічними принципами психології забезпечує пояснення психічних явищ у їх причинній зумовленості, як внутрішнього плану організації поведінки та діяльності індивіда, як особливої системи і водночас елемента більш широких природної та суспільної систем.

Методи вікової психології

Вікова психологія як комплексна дисципліна використовує широкий арсенал різноманітних методів вивчення психічного та особистісного розвитку індивіда, кожен з яких нерозривно пов'язаний з теорією та методологічними принципами психологічної науки. Окремі з них є загальнонауковими, інші — загальнопсихологічними, ще інші — методами власне вікової психології.

Оскільки системні зв'язки в предметі пізнання існують об'єктивно і притаманні всім галузям соціальної дійсності, вікова психологія цілком закономірно вдається до загальнонаукових методів їх вивчення.

Спираючись на давні дослідження конкретної проблеми, вікова психологія з'ясовує глибинні психологічні закономірності явищ і процесів, які не лежать на поверхні, а виявляються як тенденція, сутність. Цієї мети вона досягає, використовуючи такі *загальнонаукові методи пізнання психологічної дійсності*:

а) теоретичний аналіз і синтез. Використання цих методів дає змогу охопити одночасно велику кількість даних, проникнути в їх суть, здійснити мисленнєву реконструкцію об'єкта дослідження, виокремити в ньому ознаки, властивості, сторони, які становлять пізнавальний інтерес для дослідника. *Теоретичний аналіз* забезпечує розчленування явища, що вивчається, на елементи, розкриття його структури і специфіки. Наприклад, завдяки пси-

хологічному аналізу вдасться встановити зв'язки розвитку особистості з його зовнішніми і внутрішніми чинниками. *Теоретичний синтез* дає змогу відтворити психічне явище в цілісності, в системі найсуттєвіших зв'язків і опосередкувань, обґрунтувати актуальну щодо нього концепцію. У віковій психології синтез забезпечує з'ясування загальних положень, наприклад особливостей психічного розвитку самосвідомості, спонукальної сфери, інтелекту людини;

б) порівняння і класифікація. Аналіз і синтез нерозривно пов'язані з такими теоретичними методами, раціональними діями, як порівняння і класифікація. *Порівняння* полягає у зіставленні одних понять, явищ, фактів з іншими для встановлення їх подібності чи відмінності. Починаючи вивчення певного психічного явища, багато його аспектів з'ясовують шляхом порівняння з типовими, загальними і специфічними тенденціями. *Класифікація* дає змогу на основі виокремлених головних і другорядних ознак визначити групи чи класи явищ. З її допомогою, наприклад, встановлюють особливості й тенденції психічного розвитку особистості;

в) систематизація, узагальнення і типологізація. *Систематизація* передбачає групування, приведення в систему певних особливостей за конкретними (основними, додатковими, другорядними) ознаками. *Узагальнення* має на меті об'єднання різних фактів, які характеризують психічне явище, що вивчається, виокремлення на цій основі головних із них. *Типологізація* в науковому пізнанні полягає в розподілі систем об'єктів на групи з допомогою узагальнень, ідеалізованої моделі чи типу, у виявленні подібних і відмінних ознак в об'єктах, що вивчаються, пошуку надійних способів їх ідентифікації. З огляду на процес з'ясування цих ознак, виокремлюють емпіричну (ґрунтується на кількісному опрацюванні й узагальненні даних, фіксуванні стійких ознак) і теоретичну (передбачає побудову ідеальної моделі об'єкта, узагальнення ознак, фіксування принципів опису множини об'єктів) типології;

г) абстрагування і конкретизація. Маючи своє специфічне призначення, абстрагування і конкретизація тісно пов'язані з аналізом і синтезом. *Абстрагування* полягає в уявному відокремленні певної ознаки, властивості предмета від самого предмета чи інших його ознак, властивостей з метою глибшого вивчення складних психічних явищ; *конкретизація* — у застосуванні теоретичних знань до конкретної ситуації задля поглибленого її розуміння. Кон-

кретизацією можна вважати використання загальної теорії самосвідомості для аналізу особливостей самооцінки, рівня домагань конкретного підлітка чи використання теоретичних положень про темперамент для з'ясування типу темпераменту конкретної особистості тощо.

Взаємозв'язок абстрагування і конкретизації зумовлений процесом пізнання, який розгортається від чуттєвого сприйняття конкретного до абстрактного мислення. Після вивчення конкретних ознак, сторін предмета настає новий етап у пізнанні (рух від конкретного до абстрактного). Психологічна практика (консультування, психокорекція, психотерапія) здебільшого використовує конкретні результати досліджень:

г) моделювання. Суть цього методу полягає у встановленні схожості явищ (аналогії), адекватності одного об'єкта іншому і у створенні на цій основі простого за структурою і змістом об'єкта, що відображає складнішу модель (оригінал). Тобто дослідник отримує змогу перенести за аналогією дані від моделі до оригіналу. Модель є допоміжним засобом, який у процесі пізнання дає нову інформацію про об'єкт вивчення. З'ясувавши характерні властивості, ознаки існуючого психічного явища, дослідник здійснює нове їх компонування, моделює принципово нові їх стани. Так виникають моделі-гіпотези, які мають передбачливий характер і потребують перевірки, а також моделі-концепції, які перетворюються на науково обґрунтовані теорії.

Психологія використовує особливий вид моделювання — *розумовий експеримент*, суттю якого є встановлення співвідношення між теоретичними і експериментальними даними з моделлю, яка імітує ситуації, що могли б виникнути за реального експериментування. Така ідеальна модель сприяє виявленню найважливіших зв'язків і відношень в об'єкті, що вивчається, поясненню та конкретизації наявних фактів і механізмів.

Моделювання у психології використовують за таких умов:

- неможливість експерименту над об'єктом дослідження у зв'язку з його недоступністю, з моральних чи інших причин;

- невиправдано високі затрати часу і засобів для експерименту над об'єктом;

- намагання у процесі експерименту над моделлю отримати точніші дані про об'єкт дослідження.

Здебільшого у психології (віковій, практичній) застосовують ідеальні моделі. Створюються вони у свідомості

дослідника, на цій підставі їх можна вважати формою мислення, з допомогою якого чуттєво-нвовні уявлення логічно об'єднуються в цілісний образ.

Найчастіше вікова психологія послуговується такими загальнопсихологічними методами:

а) спостереження. Як один з основних емпіричних методів психологічного дослідження воно ґрунтується на тому, що будь-які психічні явища виявляються в зовнішній поведінці: діях, жестах, виразах обличчя, позах, мовленнєвих реакціях людини тощо. Наукове спостереження вимагає не тільки фіксування фактів, а й ретельного їх аналізу та пояснення.

Основними умовами використання методу спостереження є визначення його мети і завдань, вибір об'єкта, предмета і ситуації, а також часу, способів спостереження, фіксування, опрацювання й аналізу результатів;

б) бесіда. Проводять її за заздалегідь підготовленою схемою, попередньо визначивши питання. Залежно від характеру дослідження бесіда може бути більш стандартизована, коли попередньо фіксують питання, що підлягають висвітленню, або менш стандартизована (вільна, пошукова), коли вона є першим етапом дослідження, забезпечує уточнення його плану і технології. Недолік бесіди — необхідність особи, яку досліджують, відповідати на незручні для неї запитання, що іноді змушує її давати неточну, необ'єктивну відповідь;

в) інтерв'ю. Процедура інтерв'ю вибудовується за принципом «запитання — відповідь»; як правило, запитання заздалегідь чітко програмують. Цей метод дає змогу вивчати одночасно велику кількість індивідів, зібрати масив даних, які стосуються найрізноманітніших питань, інтересів і вподобань тощо;

г) анкетування. Цей метод забезпечує значні можливості для отримання широкої інформації за короткий час. Анкета складається з фіксованої кількості відкритих, альтернативних чи закритих запитань. На відкриті запитання дають вільну відповідь, на альтернативні — фіксовану («так», «ні», «знаю», «не знаю»). Закриті запитання передбачають непряму відповідь, яка потребує додаткової інтерпретації. У процесі анкетування недопустимо змінювати формулювання запитань, оскільки це унеможливило їх аналіз.

Важливою перевагою анкетування є його анонімність, що забезпечує ширість відповідей, усуває необхідність давати вимушені відповіді;

г) психологічне тестування. Суть його полягає у виконанні досліджуваним певного завдання чи їх серій. Тести мають бути добре продуманими, надійними (давати стійкі результати протягом тривалого часу), валідними (виявляти ті якості, для вивчення яких вони призначені), відповідати вимогам стандартної системи оброблення даних, забезпечуватись чіткою інструкцією;

д) аналіз продуктів діяльності. Аналізу можуть підлягати процес, результати діяльності. Найпростішим прикладом використання цього методу є аналіз учнівських письмових робіт, малюнків, виробів, віршів тощо, який дає змогу одержати відомості про рівень розвитку їх інтелекту, мотивації, саморегуляції, виявити прихований потенціал розумової діяльності, особистісні риси, задатки, актуальний емоційний стан, прогнозувати тенденцію розвитку;

е) метод експерименту. Основними ознаками експерименту є створення дослідником умов, у яких виявляються психічні явища, і контролювання його перебігу. Це дає змогу варіювати незалежними змінними, впливаючи на індивіда і тим самим викликаючи певні явища (залежні змінні). Під час експерименту виникають умови для відокремлення явищ, які вивчають, від тих, що їх супроводжують. Завдяки цьому вдається виявити приховані процеси, механізми, явища, властивості, встановити закономірні зв'язки між ними.

Процедура експерименту передбачає:

1) вибір об'єкта і предмета дослідження та чітко фіксованих показників вияву психічного явища;

2) побудову і формулювання гіпотези дослідження;

3) організацію спеціальних умов діяльності, що відповідає гіпотетично окресленій системі складових об'єктивної діяльності;

4) вибір параметрів незалежної (наприклад, особливості організації пізнавальної діяльності) та залежної (наприклад, структура інтелекту) змінних з метою одержання необхідних даних;

5) реєстрацію реакцій досліджуваного на вплив (фіксування параметрів незалежної змінної);

6) вибір системи опрацювання одержаних даних та інтерпретацію результатів.

Здобути методом експерименту факти дуже цінні. Недоліками його є штучність експериментальної ситуації, невиправдане домінування експериментального чинника у ній, вплив експериментатора на експериментальну діяль-

ність досліджуваного, а також попередньої установки досліджуваного (діяти активно чи пасивно, чесно чи нечесно, упереджено чи неупереджено тощо) на результати експерименту.

За характером здійснення експерименти поділяють на *лабораторний* (відбувається у спеціально створених лабораторних умовах) і *природний* (дослідник викликає потрібне явище, але обстановка, в якій перебувають досліджувані, є звичною для них). Природний експеримент особливо поширений у педагогічній, генетичній і віковій психології. Його перевагою є те, що індивіди не усвідомлюють своєї позиції досліджуваних і тому поведуться природно. Однак природний експеримент не дає змоги виокремити явище, що підлягає вивченню, усунути дію випадкових чинників, здійснювати контроль за його умовами.

Відповідно до мети природний експеримент може бути *констатуючим* (передбачає з'ясування закономірностей існування психічного факту, особливостей психічного процесу, особистісних рис) і *формуючим* (зорієнтований на формування психічних явищ, властивостей, створення умов для їх прояву і розвитку). Формуючий експеримент може бути навчальним, виховним, розвивальним.

Методами власне вікової психології є:

а) *близнюковий метод*. Особливо він придатний для порівняльного вивчення впливу зовнішніх умов на розвиток близнюків. Оскільки одноплятцеві (монозиготні) близнюки мають однаковий генетичний код, відмінність у їхньому розвитку і поведінці дає підставу для висновків про особливості впливу зовнішніх чинників, наприклад навчально-виховних умов, на розвиток психічних функцій та особистості;

б) *лонгітюдний (продовжений) метод дослідження*. Суть його полягає у вивченні одних і тих самих досліджуваних у різні моменти їхнього життя. Його повторюють через значні проміжки часу і порівнюють отримані дані з попередніми. Предметом дослідження можуть бути розвиток інтелекту, мовлення, самосвідомості, спонукальної сфери та ін.

Складнощі у проведенні лонгітюдних досліджень зумовлені міграцією індивідів, їхньою відмовою від участі в експерименті, звиканням до нього і «продукуванням» бажаних для дослідника даних, які не відповідають реальності, значними затратами коштів, оновлюваністю теорій і методик;

в) *метод поперечних зрізів*. При використанні цього методу порівнюють одночасно різні вікові групи досліджуваних. Перевага його полягає у короткотривалості, незнач-

них фінансових затратах, керованості. Прикладом використання цього методу є вивчення мотивів саморегулювання поведінки молодшими школярами, підлітками та старшокласниками.

Метод поперечних зрізів вимагає однозначних критеріїв у формуванні вибірки досліджуваних. Наприклад, при вивченні особливостей потреб дорослих, що значно відрізняються за віком, часто важко сформулювати вибірку за рівнем освіти, належністю до певної соціальної групи чи статі, а також відокремити ефекти хронологічного віку від ефектів історичного періоду, в якому жили люди;

г) комбіновані плани. Нерідко вчені об'єднують методи лонгітюдного і поперечного зрізів у комбінованих планах. Наприклад, американська дослідниця Стела Вітбурн (нар. 1933) у 1968—1976 роках досліджувала розвиток Я-образу, соціальні відносини і життєві цінності студентів старших курсів коледжів. У 1984—1990 роках вона повторила це дослідження з новими групами старшокурсників, а також знову дослідила тих, хто брав участь у дослідженні раніше. Кожну із цих 4-х груп вона розглядала як вікову когорту. Найстарша вікова когорта до завершення дослідження обстежувалася 4 рази. Вікові зміни в ній можна було проаналізувати тим самим способом, що і за лонгітюдного дослідження, протягом тривалого часу. Крім того, цю когорту можна було порівняти з іншими на кожному віковому рівні.

Отже, вікова психологія має широкий арсенал наукових методів для вивчення психічного та особистісного розвитку людини. Знання їх вимог та особливостей використання дає змогу досліднику широко і всебічно вивчати психічні явища, виявляти закономірності їх вияву, з'ясовувати механізми та умови розвитку.

Структура, функції і завдання вікової психології

За загальною традицією вікова психологія досліджує психічний та особистісний розвиток людини від її народження до останніх днів життя у глибокій старості. З огляду на це в її загальній структурі виокремлюють *психологію дитинства*, до якої входять психологія новонародженого, немовляти, раннього дитинства, дошкільного періоду, молодшого школяра, підлітка, юнака, *психологію дорослості* — психологію дорослої людини, *геронтопсихологію* — психологію старості. Зважаючи на те що основи психічного життя особистості формуються в пренатальному (утробно-

му дородовому) періоді її існування, цілком логічним є виокремлення і *психології пренатального періоду*.

Як навчальний курс вікова психологія охоплює такі теми: вікова психологія як галузь психологічної науки; виникнення і розвиток вікової психології; теоретичні основи вікової психології; початок людського життя; психічний і особистісний розвиток дитини від народження до вступу в школу; психологія молодшого школяра; психологія підлітка; психологія ранньої і зрілої юності; рання дорослість; зрілий дорослий вік; старість.

Вікова психологія реалізує всі властиві психологічній науці функції. *Теоретико-пізнавальна функція* вікової психології передбачає пізнання психічної реальності, її структури, механізмів розвитку та функціонування з позиції інтересів дитини, дорослої і старої людини, а також з'ясування закономірностей і чинників вікового розвитку. *Прогностична функція* реалізується у формуванні психологічних прогнозів щодо співвідношення вікового та індивідуального розвитку. Зміст *прикладної функції* полягає у з'ясуванні на основі теоретичного та емпіричного аналізів закономірностей становлення психічної реальності, виробленні практичних рекомендацій щодо врахування особливостей вікового розвитку.

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

На перших порах становлення вікової психології завдання її полягало у нагромадженні фактів і систематизації їх за часовим принципом. Цьому завданню відповідала *стратегія спостереження*. Та вже тоді дослідники намагалися зрозуміти рушійні сили розвитку, однак для цього вони ще не мали об'єктивних можливостей. Стратегія спостереження сприяла нагромадженню різноманітних фактів. Необхідно було їх систематизувати, виокремити етапи і стадії розвитку особистості, з'ясувати його основні тенденції і загальні закономірності, зрозуміти причини та механізми.

Для розв'язання цих завдань психологи використали *стратегію конституючого експерименту*, який дає змогу встановити наявність чи відсутність явища, що являється, за певних контрольованих умов, з'ясувати його кількісні характеристики і зробити якісний опис. Обидві стратегії (спостереження і констатуючий експеримент) широко за-

стосовувалися передусім у психології дитинства. Але їх обмеженість ставала очевидною, вони не давали змоги зрозуміти рушійні сили психічного розвитку людини, оскільки не впливали на цей процес, обмежуючись пасивним його вивченням.

Значну продуктивність виявила *стратегія формування психічних процесів із заданими властивостями, активно-го втручання в них*. Започаткував її Л. Виготський, назвавши *експериментально-генетичним методом*, який дає змогу виявити якісні особливості розвитку вищих психічних функцій. Те, що стратегія формування психічних процесів забезпечує досягнення очікуваних результатів, відкриває шлях до пізнання причин розвитку, свідчить, що критерієм їх з'ясування може слугувати успішність формуючого експерименту.

Найголовнішим завданням вікової психології є створення фундаментальної концепції вікового розвитку особистості в нових соціально-економічних умовах. У сучасній Україні особливо актуальним є вивчення вікових аспектів проблеми психологічного забезпечення національного, патріотичного, духовного виховання особистості, адаптації до умов плюралістичного, інформаційного суспільства, ринкової економіки тощо. Не менш важливим є зосередження зусиль вікової психології на розв'язанні таких теоретичних і практичних завдань:

- вивчення особливостей розвитку людини на етапах ранньої та зрілої дорослості (Я-концепції, системи життєдіяльності, особливостей інтересів та інтелекту, проблем і криз розвитку тощо);

- розвиток психічно здорової особистості та дослідження особливостей відхилень у психічному здоров'ї людини;

- дослідження психології старих людей та особливостей їхньої життєдіяльності;

- розвиток обдарованих дітей (їхніх здібностей, особистісних якостей, окремих психічних функцій);

- з'ясування індивідуальних відмінностей дітей, відкриття їхніх творчих здібностей;

- дослідження сенситивних періодів у розвитку особистості та окремих психічних функцій;

- створення психологічних умов для забезпечення саморозвитку;

- вивчення відхилень у психічному та особистісному розвитку;

- дослідження взаємин дітей і дорослих;

— з'ясування особливостей впливу масової культури та засобів масової інформації на психічний та особистісний розвиток дітей;

— забезпечення психологічних умов розвитку цілісної та гармонійної особистості дитини, підлітка та юнака.

Зростаючий інтерес до особистості, реалізації нею своїх прав і можливостей у сучасному суспільстві орієнтує вікову психологію і на вивчення ображеної особистості у різні періоди життя, причин, які породжують такий стан, а також на надання відповідної психолого-педагогічної допомоги. Розв'язання будь-якого практичного завдання потребує ефективної, ґрунтовної теорії, що актуалізує проблему її оновлення.

Отже, сучасна вікова психологія структурно та функціонально спрямована на розв'язання важливих теоретичних і практичних завдань, на формулювання загальної концепції вікового розвитку людини, пізнання його особливостей на кожному віковому етапі загалом і в контексті суспільного процесу.

Місце вікової психології в системі психологічних наук

Вікова психологія має справу з такими особливими одиницями аналізу, як вік і період розвитку. Це означає, що її науковим предметом є не самі психічні явища, а їх розвиток, вікова динаміка, вона інтегрує психологічні знання, які стосуються різних рівнів і компонентів психічного розвитку людини. Формувалася вона поступово: спершу виникла дитяча психологія, пізніше — шкільна психологія, потім — психогеронтологія, далі — акмеологія (вивчає особистість на етапі її зрілості, у найкращу пору її розвитку). Наприкінці ХХ ст. почала розвиватися психологія пренатального періоду.

У цьому процесі нагромаджувалися й узагальнювалися знання з окремих розділів вікової психології, зосереджених на розгляді певного періоду онтогенетичного (індивідуального) розвитку як відносно самостійного циклу.

Особливо тісно пов'язана вікова психологія з *генетичною психологією (психологією розвитку)* — галуззю психології, що вивчає аумовлені спадковістю психічні процеси і властивості особистості, особливості психічного руху, що проявляються у почуттях, відчуттях, уявленнях, а також специфіку процесів, результатом яких є думка. Аналізуючи становлення психічних процесів, генетична психологія мо-

же опиратися на результати досліджень з дітьми чи дорослими, але самі діти (дорослі) не є предметом вивчення генетичної психології.

Тісний зв'язок існує між віковою і загальною психологією, яка вивчає загальнопсихологічні закономірності, визначає теоретичні засади і принципи психологічної науки, її понятійний і категоріальний апарат, систематизує та узагальнює емпіричний матеріал психологічних досліджень. Майже всі видатні вчені, які переймалися проблемами загальної психології, збагачували своїми знаннями і вікову психологію. Та якщо загальна психологія виявляє закономірності функціонування і розвитку психічних процесів, станів і властивостей, то вікова психологія вивчає зумовлену віком динаміку співвідношення між ними.

Вікова психологія активно взаємодіє з педагогічною психологією, зосередженою на вивченні психологічних закономірностей навчання і виховання, умов, чинників і механізмів ефективного навчання та виховання. Ця взаємодія зумовлена неможливістю розглядати навчання і виховання відірвано від віку школяра, без врахування досягнутого ним рівня розвитку. Виявляючи структурні зміни, новоутворення, що виникають з віком дитини в її психічній діяльності та особистості, можна зробити висновки про роль навчання і виховання. Спираючись на дані вікової психології, зважаючи на вікові можливості особистості, педагогічна психологія формує методи навчання і виховання. Наукове обґрунтування мети, змісту навчання і виховання, педагогічних методів і технологій не може обійтися без урахування знань про вікові особливості дітей, підлітків і юнаків.

Формування, становлення, розвиток особистості дитини, юнака, дорослої людини відбуваються у колективі ровесників, у малих групах (сім'я, клас, студентська група, виробничий колектив) тому для вікової психології важливе значення має її зв'язок із соціальною психологією — наукою про взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємовпливи соціального і психічного на рівні індивіда і спільноти. Дошкільник, молодший школяр, підліток і юнак у всіх видах діяльності формуються як особистість, тільки будучи включеними у життя соціальних груп, у суспільні відносини та міжособистісні стосунки, виконуючи в них певні ролі і функції. Дані та висновки соціальної психології необхідні для з'ясування особливостей соціалізації (засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, які відбуваються у спілкуванні та діяльності) індивіда як носія пев-

них суспільних відносин на різних стадіях його вікового розвитку.

Важливою проблемою вікової психології є вдосконалення професійної діяльності та спілкування спеціалістів. Саме в аспекті професіоналізму спілкування та взаємодія мають безпосередній вихід на соціальну психологію, адже проблема соціально-психологічного розвитку безпосередньо пов'язана з проблемою психології спілкування, а професійна діяльність як чинник розвитку дорослої людини невід'ємна від спілкування.

Активно співпрацює вікова психологія з *диференційною психологією*, яка вивчає психічні відмінності між окремими індивідами і групами. Зумовлене це тим, що на кожному етапі розвитку вікові особливості людської психіки виявляються в єдності з їх індивідуальною варіативністю. Як стверджував українсько-російський психолог Сергій Рубінштейн (1889—1960), реальний психічний розвиток людини завжди є конкретним індивідуальним процесом. Чим старша вона, чим складніші психічні процеси відбуваються в ній, тим більшу роль відіграють індивідуальні особливості, тим помітніші індивідуальні відмінності. Стадії індивідуального розвитку, як відомо, залежать від способу життя людини, реальних форм діяльності та їх конкретного змісту. Своєрідність зрілості та старіння залежить від усього життєвого шляху, типу характеру, міри активності людини в трудовій, професійній діяльності. Тому люди приходять до громадянської та інтелектуальної зрілості різними шляхами. На перехід від зрілості до старості накладають відбиток індивідуальні відмінності. Передчасне старіння одних і соціальна та інтелектуальна активність («молодість») інших у період старіння обумовлюються способом життя людини як особистості і суб'єкта діяльності, мірою її соціальної зрілості. У процесі розвитку людини посилюється роль індивідуальних відмінностей та їх вплив на характер вікової динаміки психіки.

Актуальним є зв'язок вікової психології з *акмеологією* — галуззю психологічної науки, яка вивчає закономірності та механізми розвитку людини на етапі зрілості, досягнення нею високого рівня розвитку. Акмеологія розглядає також розвиток інтелектуальних умінь і навичок психологічного відображення, набуття соціального, морального і духовного досвіду, які є невід'ємними атрибутами майстерності і професіоналізму. Зрілою людиною не народжується, стан зрілості зумовлюється досягненнями на всіх попередніх етапах її розвитку. Тому акмеологія роз-

глядає розвиток особистості і на етапах життя, що передували її зрілості.

Плідною є взаємодія вікової психології із *психологією інтелекту* — наукою, що вивчає закономірності та особливості інтелектуального розвитку, інтелектуальної діяльності людини. Закономірність цього взаємозв'язку полягає в тому, що одним з аспектів вікового розвитку людини є її інтелектуальний розвиток.

Вікова психологія використовує також дані психології особистості, психології емоцій, психології волі, психології здібностей та ін. Послугується вона і відомостями різноманітних галузей гуманітарних і природничих (філософії, педагогіки, психофізіології, генетики, наркології, історії, географії та ін.) наук, водночас збагачуючи їх своїми відкриттями.

Напрями, концепції, теорії вікової психології

Вікова психологія на сучасному етапі репрезентована різноманітними напрямками, концепціями, теоріями, які під різними кутами зору і в різних вимірах досліджують особливості психічного розвитку людини на всіх етапах її життя.

Біогенетичний напрям. Представники його основну увагу акцентують на вирішальному значенні вроджених особливостей, спадковості у психічному розвитку та навчанні дитини. Соціальним чинникам розвитку, соціальному середовищу вони відводять роль «регулятора», «проявника» спадкового.

Біогенетичний закон у психології сформулював німецький зоолог Ернст Геккель (1834 — 1919), доводячи, що онтогенез (індивідуальний розвиток організму) дитини є скороченим повторенням філогенезу (еволюції органічного світу). Подібно до того як людський зародок повторює всі стадії (від одноклітинної істоти до людини) розвитку органічного світу, так і дитина у своєму дозріванні відтворює етапи людської історії. Все відбувається закономірно, тобто індивід переживає п'ять періодів історичного розвитку людства: дикунський, мисливський, пастуший, землеробський, торгово-промисловий.

Розвиток дитини представники біогенетичного напрямку розглядають відірваним від її виховання, яке вони вважають зовнішнім фактором, здатним або загальмувати, або прискорити процес виявлення її природних, спадково-зумовлених психічних якостей. Втручання у природний

процес розвитку дитини, за їх переконаннями, є свавіллям. Біогенетизм став психологічним обґрунтуванням педагогічної теорії «вільного виховання», прихильники якої наголошували на особливому значенні активності дитини в її саморозвитку.

Біогенетичний напрям розвитку основну увагу звертає на його біологічні чинники, які зумовлюють розвиток соціально-психологічних властивостей, а сам процес розвитку вони трактують як дозрівання. На початку ХХ ст. американський психолог Гренвіл-Стенлі Холл (1846—1924) так ілюстрував тезу, за якою онтогенез є повторенням основних стадій філогенезу (закон рекапітуляції): новонароджений відтворює стадію розвитку тварини; дитинство відповідає епосі, коли головним заняттям первісної людини були мисливство і рибальство; період 12—18 років — закінченню епохи дикості і початку цивілізації; юність еквівалентна епосі романтизму (період «бурі», «натиску» внутрішніх і зовнішніх конфліктів, які стимулюють формування у людини почуття соціальної відповідальності). Ця теорія була піддана критиці психологами, які стверджували, що зовнішня подібність між дитячою грою і поведінкою тварин, первісних людей не означає психологічної тотожності їх поведінки. Поверхові, зовнішні аналогії, на яких ґрунтується закон рекапітуляції, не дають змоги зрозуміти конкретні закономірності психічного розвитку.

Іншим представником біогенетичного напрямку був З. Фройд, який обґрунтував теорію про стадії психосексуального розвитку дитини, доводячи, що вони відображають зафіксований генетично попередній досвід сексуального розвитку людського роду і не залежать від впливу оточення. Все в особистості він виводив із сексуальності та її зіткнення із суспільними вимогами, заборонами, стверджуючи, що суспільство для людини є ворожою силою, яка калічить її природу. Заборона (табу) на отримання природних задоволень, їх витіснення у сферу підсвідомого спричиняють, за З. Фройдом, розвиток неврозу, а зняття табу із задоволень — відродження різноманітних форм дитячої сексуальності. Також можлива *сублімація* (лат. *sublimatio* — підіймаю, підношу) — переключення спрямованої на прагнення до задоволення енергії на несексуальні об'єкти, цілі та види діяльності. З допомогою цього механізму пояснюють, чому в підлітка виникають прагнення до творчості, інтерес до науки, мистецтва.

Соціогенетичний напрям. Психологи, які репрезентували цей напрям, заперечували активність особистості у

процесі її розвитку, вважаючи соціальне оточення вирішальним чинником, що детермінує його. На їх погляд, щоб пізнати людину, досить проаналізувати особливості її оточення. Однак, як свідчать життєві реалії, нерідко за однакових умов виростають різні люди. Тому цей підхід є механістичним щодо розуміння розвитку особистості, оскільки він ігнорує самоактивність, діалектичні суперечності її становлення. Із цих причин біоенетичний і соціоенетичний напрями психології уже в 30-ті роки ХХ ст. стали об'єктами критики. Попри те що з наукового погляду вони викликають тепер лише історичний інтерес, нерідко педагоги-практики вважають, що розвиток школярів зумовлений насамперед спадковістю, применшуючи роль навчання і виховання, або недооцінюють значення спадковості у становленні особистості.

Соціоенетичні теорії намагаються пояснити особливості різних вікових періодів людини, зважаючи на структуру суспільства, засоби соціалізації, взаємодію з іншими людьми. Наприклад, німецько-американський психолог Курт Левін (1890—1947) розглядає юність як соціально-психологічне явище, пов'язуючи психічний розвиток особистості зі зміною її соціального становища. Однак він не бере до уваги загальносоціальні детермінанти — соціальне походження, рід занять, загальні умови розвитку.

Спільною ознакою біо- і соціоенетичного напрямів є те, що джерела й рушійні сили розвитку вони вбачають у позапсихологічних факторах. Представники біоенетичного підходу акцентують на біологічних процесах, що відбуваються в організмі, соціоенетичного — на соціальних процесах, у яких бере участь людина.

Концепція конвергенції (взаємодії) двох факторів розвитку дитини. Дискусії психологів з приводу основних джерел розвитку особистості (спадковість чи оточення) спричинилися до формування теорії конвергенції цих факторів. Основоположник її німецько-американський психолог Вільям Штере (1871—1938) доводив, що психічний розвиток є не простим виявом вроджених властивостей і не простим сприйняттям зовнішніх впливів, а результатом конвергенції внутрішніх задатків із зовнішніми умовами життя. За його словами, про жодну функцію, жодну властивість не можна стверджувати, що вона походить ззовні чи зсередини, оскільки в її вияві діють і те, й інше, тільки щоразу в різних співвідношеннях. Ця концепція донедавна була найпоширенішою у віковій психології. Вона відповідає висловлюванню: «Яблуко від яблуні далеко не па-

дає». «З ким поведешся, того й наберешся». Дотепер психологи намагаються визначити вплив цих чинників на формування особистості. Так, англійський психолог Ганс Айзенк (1918—1997) стверджував, що інтелект людини на 80% залежить від спадковості, а на 20% — від оточення. Сучасні теорії відрізняються одна від одної різним трактуванням взаємодії спадковості та оточення, дозрівання і навчання, вроджених і набутих якостей у психічному розвитку. Не менш важливою є проблема активності суб'єкта в цьому процесі. На думку дослідників, суттєве значення має також і час, протягом якого здійснюється вплив того чи іншого оточення. Проблема чинників розвитку породила інтерес психологів до сенситивних (сприятливих) періодів розвитку окремих психічних функцій та особистості.

Когнітивно-генетична теорія. Представники її розглядають психічний розвиток як якісний процес, обумовлений внутрішніми законами саморуху. Родоначальником цієї теорії є Ж. Піаже, який разом зі своїми послідовниками започаткував один із найпродуктивніших напрямів у вивченні психічного розвитку особистості — Женевську школу генетичної психології. Головним у цьому плані він вважав розвиток інтелекту, пізнавальних процесів, здатності здійснювати логічні операції.

Згідно з когнітивно-генетичною теорією розумовий розвиток і його стадії детерміновані та підлягають певним закономірностям. Особливо важливо зрозуміти механізми пізнавальної діяльності особистості, приховані за зовнішньою картиною її поведінки. З цією метою Ж. Піаже використовував прийом, зорієнтований не на фіксування зовнішніх особливостей поведінки і поверхового змісту висловлювань особистості, а на приховані інтелектуальні процеси, які зумовлюють виникнення зовнішніх феноменів. Дослідження засвідчили, що розвиток інтелекту людини полягає в переході від егоцентризму (центрації на собі) через децентрацію (зосередження на ситуації, іншій особі) до об'єктивної позиції щодо зовнішнього світу і себе.

Сучасник Ж. Піаже і його постійний опонент французький психолог Анрі Валлон (1879—1962) високо оцінював його праці за спробу подолати описовий підхід до психічного розвитку особистості й генетичне пояснення його яскравих феноменів. Одночасно він стверджував, що бачення в генетичному процесі його етапів не є поясненням самого процесу.

Принципова методологічна установка А. Валлона полягає в необхідності вивчення конфліктів, антиномій (су-

перечностей) в розвитку особистості, оскільки пізнання саморуху має справу із суперечностями, долає їх. Тому при вивченні розвитку психіки необхідно зважати не стільки на подібність процесів, скільки на відмінності між ними. Для розв'язання суперечностей важливо навіть поглибити відмінності між явищами, що дає змогу краще зрозуміти причини та умови їх взаємозв'язку, переходів від одного стану до іншого.

Одна із ключових суперечностей психічного розвитку полягає в особливостях співвідношення тіла і душі, біологічного, органічного, тілесного і психічного, переходу від органічного до психічного. На думку А. Валлона, психіка не може бути зведена до органіки і водночас не може розглядатися без неї. Пояснюючи, як органічне стає психічним, він послуговувався поняттями «емоція», «моторика», «наслідування», «соціум». У генезі психічного життя, за переконаннями А. Валлона, емоції з'являються раніше за інші психічні феномени. Дитина здатна до психічного життя тільки завдяки емоціям, що єднають її із соціальним оточенням. Завдяки емоціям вона набуває опору для своєї біології, в емоції поєднуються органічне і психічне, відбувається своєрідна трансформація одного в інше. Одночасно емоції тісно пов'язані з рухом. У маленької дитини, яка ще не говорить, рухи тіла свідчать про її психічне життя. Іншим великим якісним стрибком в онтогенезі психіки дитини є перехід від дії до думки, який можливий завдяки наслідуванню як соціальній дії.

А. Валлон визнавав важливу роль дозрівання в розвитку. На його думку, дозрівання нервової системи забезпечує послідовність розгортання типів та рівнів активності. Оскільки для дозрівання необхідне вправління, воно із самого початку включене в природу емоцій, моторики та імітації.

Теорія трьох ступенів розвитку дитини. Автором її є австрійський психолог Карл Бюлер (1879—1963). За його твердженням, три ступені розвитку дитини (інстинкти, тренування, інтелект) пов'язані не тільки з дозріванням мозку та ускладненням відносин з оточенням, а й з перебігом афективних процесів (бухливих переживань), з розвитком зумовленого дією переживання задоволення. Під час еволюції відбувається перехід задоволення «з кінця на початок» процесу діяльності дитини. Перший ступінь розвитку (інстинкти) характеризується тим, що насолода виникає в результаті задоволення інстинктивної потреби, тобто після виконання дії. На другому ступені (тренування) задоволення переноситься на процес здійснення дії

(«функціональне задоволення»). На ступені інтелекту, коли існує передбачуване задоволення, відбувається перехід його «з кінця на початок», що є основною рушійною силою розвитку поведінки дитини.

Система діагностики психічного розвитку дитини від народження до юнацького віку. Автором її є англійський психолог Арнольд Гезелл (1880—1961). Ґрунтується вона на систематичних дослідженнях (норми і різних форм патології) з використанням кіно-, фоторесстрації вікових змін рухової активності, мовлення, пристосувальних реакцій і соціальних контактів. Стараннями А. Гезелла у психології було запроваджено метод лонгітюдного вивчення психічного розвитку одних і тих самих дітей від народження до підліткового віку. Досліджував він монозиготних (одноклітинних) близнюків, одним з перших використав близнюковий метод для аналізу зв'язків між дозріванням та навчанням, для глибшого розуміння нормального розвитку вивчав психічний розвиток сліпої дитини. В клінічній практиці широко використовується складений ним «Атлас поведінки новонародженого», що включає 3200 фотографій, які фіксують рухову активність і соціальну поведінку дитини від народження до двох років.

Теорія розвитку вищих психічних функцій. Обґрунтував її Л. Виготський, який виходив із твердження про визначальну роль праці в пристосуванні людини до природи і природних сил. Праця, виробництво знарядь праці змінюють тип поведінки людини, зумовлюють формування її відмінності від тварини. Ця відмінність полягає в опосередкованості її діяльності, оскільки між людиною і предметом праці є знаряддя праці. Опосередкованість притаманна і процесу внутрішньої (психічної) діяльності, адже людина в своїй внутрішній діяльності користується знаками (словом, цифрою, символом, нотою тощо) подібно до того, як у зовнішній практиці вона використовує знаряддя праці.

За функцією подібність між знаряддями і знаком полягає в тому, що вони надають діяльності опосередкованого характеру. Відмінність між ними виявляється в їх різній спрямованості. Якщо знаряддя праці спрямоване назовні (зумовлює зміни в об'єкті, є засобом зовнішньої діяльності), то знак спрямований всередину, змінює не зовнішнє, а внутрішню природу суб'єкта діяльності. Використання знаків, перехід до опосередкованої діяльності перебудовують психічну діяльність людини, природне функціонування її органів, сприяють розширенню можливостей психічної активності особистості.

Розвиток особистості відбувається у процесі оволодіння знаряддями праці, а також знаками шляхом навчання. Тому навчанню належить провідна роль в організації її життя, психічному розвитку. Розвиток психіки не можна розглядати поза соціальним середовищем, у якому відбувається засвоєння знакових засобів, що забезпечує оволодіння досвідом попередніх поколінь.

У теорії Л. Виготського втілена ідея про соціальну сутність людини, сформульованій загальний генетичний закон культурного її розвитку, відповідно до якого «будь-яка психічна функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, удвох планах, спершу — соціальному, потім — психічному, спершу між людьми як категорія інтерпсихічна». Кожна вища психічна функція у своєму розвитку обов'язково долає зовнішню стадію, оскільки вона з самого початку є соціальною функцією.

Для ілюстрації цього положення Л. Виготський проаналізував розвиток жесту. Наприклад, на перших порах він реалізовувався дитиною як спрямований на предмет невдалий хапальний рух і як важливий етап в оволодінні дією. На цьому етапі дитячій руці допомагає дорослий, який сприймає жест як вказування на предмет, що зацікавив малюка. Так вказівний жест із невдалого хапального руху перетворюється на жест для інших, які вбачають у ньому зміст вказування. Жест стає знаком хапання — вказуванням. Після цього дитина починає ставитися до свого руху як до вказування, тобто жест (знак) для інших стає в її свідомості жестом (знаком) для себе. Так відбувається усвідомлення дитиною свого жесту. Його значення спочатку створюється ситуацією, а потім — людьми, які її оточують.

Аналогічно відбувається зі словом у процесі засвоєння дитиною мови. Спершу воно виражає її ставлення до речі. Цей об'єктивний зв'язок між словом і предметом дорослі використовують як засіб спілкування з дитиною.

Усі вищі психічні функції людини, за твердженням Л. Виготського, генетично пов'язані з її соціальними відносинами. Йдеться про те, що вищі психічні функції спочатку виникають у стосунках між людьми і тільки потім стають психічними (внутрішніми) функціями дитини. Процес становлення особистості виявляється в тому, що вона стає тим, ким вона є, через те, чим вона є для інших. За характером використання знаків можна зробити висновок про інтелектуальний розвиток особистості. У цьому сенсі Л. Виготський обґрунтував поняття «зона найближчого

розвитку», хоч більш вдалим щодо цього є поняття «перспектива найближчого розвитку».

Ідеї Л. Виготського розвинули його послідовники, доводячи, що розвиток і становлення особистості молодшої людини, яка засвоює соціальний досвід, відбуваються не автоматично, а шляхом зміни її внутрішнього світу, внутрішньої позиції, що опосередковує всі виховні впливи. Позиція особистості розглядається як сукупність мотивів діяльності, в яких виявляються її потреби, ідеали, оцінки та самооцінка, сформовані в результаті виховання. Вона робить особистість відносно незалежною від зовнішніх впливів, які переломлюються через внутрішні умови.

Теорія поетапного формування розумових дій. Ця теорія була сформульована в 50-ті роки ХХ ст. в процесі аналізу ідей про роль внутрішніх умов у розвитку дитини, розроблення стратегії активного формування психічних процесів і властивостей особистості. Її автором є український і російський психолог Петро Гальперін (1902—1988). Відповідно до неї засвоєння дитиною знань відбувається в процесі діяльності, в результаті виконання нею певних дій, внаслідок чого вона вчиться думати.

Спираючись на принцип єдності свідомості та діяльності, було з'ясовано, що засвоєння розумових дій охоплює такі етапи:

- формування спонук (мотивів, смислів) до засвоєння дії;

- представлення схем, орієнтирів та вказівок щодо виконання нової дії, уточнення, перевірка рівня їх усвідомлення;

- формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі на основі образів і схем. Наприклад, при засвоєнні лічби спочатку дитина лічить конкретні предмети;

- символічне здійснення дії засобами мови (спілкування дитини і дорослого). На цьому етапі немає необхідності виконання дії у матеріальній формі й використання орієнтувальної схеми;

- виконання дії в зовнішньому мовленні (вголос). Така дія не потребує прямої підтримки дорослого. На цьому етапі поступово зникає звуковий супровід дії. Дитина все рідше вимовляє фрази («Якщо я маю два яблука і мені дадуть ще два, то я буду мати чотири яблука»);

- розгортання дії у внутрішньому плані. Фактично мовленнєвий процес «виходить» зі свідомості, а залишається в ній тільки остаточний результат. На запитання «Скільки буде два плюс два?», дитина автоматично відповідає: «Чотири». Тобто, засвоївши дію додавання, вона

вже не має необхідності уявляти собі конкретні предмети, образи тощо.

У такий спосіб формуються і складніші інтелектуальні дії, словесно-логічний компонент інтелекту загалом.

Теорія ігрової діяльності та її впливу на психічний і особистісний розвиток дитини. Сформулювали її вітчизняні вчені Данило Ельконін (1895—1983) та Антоніна Усова (1911—1986). У своїх дослідженнях вони розглянули своєрідність ігрової діяльності, основні етапи її становлення, формування ігрових дій, умови виникнення і розвитку сюжетної гри, перехід рольових ігор у групові, з'ясували значення гри як рушійної сили розвитку дитини. Багато уваги було приділено дослідженню ролі дитячих груп у становленні особистості, результатом якого стало твердження, що клас, у життя якого включаються школярі, не впливає безпосередньо на становлення їхніх особистісних якостей. Цей вплив залежить від функцій, які виконує учень у груповій навчальній діяльності, суспільно корисній праці, від реалізації його прагнення до самоствердження. Найефективнішим чинником розвитку є нові потреби, інтереси, прагнення, самооцінка особистості тощо.

Багатоманітність психічного життя особистості на різних вікових етапах, за різних соціальних, історичних, географічних умов, у різних ситуаціях налаштовує психологів на пізнання його специфічних особливостей, загальних закономірностей, у процесі якого продукуються нові висновки, концептуальні положення, теоретичні відкриття.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте предмет вікової психології. Які групи соціально-психологічних явищ вона вивчає?
2. Які основні завдання покликана вирішувати сучасна вікова психологія?
3. Охарактеризуйте структуру і функції вікової психології.
4. Яке місце займає вікова психологія в системі психологічних наук?
5. Обґрунтуйте принципи наукового вивчення вікового розвитку.
6. Які методи дослідження використовуються при вивченні вікового розвитку?
7. Чи можна з допомогою тестів досліджувати психологічні закономірності вікового розвитку?
8. Сформулюйте основні вимоги до бесіди та анкетування, яких необхідно дотримуватися дослідникові задля забезпечення об'єктивності й надійності результатів дослідження.

9. Охарактеризуйте основні ознаки наукового психологічного дослідження у віковій психології.

10. Які методологічні проблеми доводиться розв'язувати дослідникові у сфері вікової психології?

11. Чи може сучасна вікова психологія дати всебічну і глибоку відповідь на запити педагогічної практики?

12. Охарактеризуйте основні класичні теорії психічного розвитку.

1.2. Виникнення і розвиток вікової психології

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

Зародження знань з вікової психології у давньому світі

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

У VI—V ст. до н. е. набули поширення ідеї давньогрецького філософа Геракліта (прибл. 544—483 до н. е.) про нерозривний зв'язок індивідуальної душі з космосом, про процесуальність (плинність, змінність) психічних станів, різні перехідні рівні душевного життя (основи генетичного підходу), підпорядкованість усіх психічних явищ непорушним законам матеріального світу. Космос він уявляв як «вічноживий вогонь», а душу («психею») — як його іскру. Тобто Геракліт розглядав душу включеною в загальні закономірності природного буття, вважав, що вона розвивається за тими самими законами (логосами), що і космос,

який є єдиний для всього сущого, не створений ні богами, ні людьми, а завжди був, є і буде «вічноживим вогнем, що загоряється і гасне».

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

Співвітчизник Геракліта, Демокріт (прибл. 460—371 до н. е.), прагнучи поєднати фаталістичний підхід з уявленням про активність людини у виборі моральних критеріїв поведінки, доводив, що моральні принципи не даються від народження, а є результатом виховання, тому люди стають вихованими завдяки вправлянню, а не природі. Виховання, на його думку, повинне навчити людину добре думати, добре говорити і добре працювати. Діти, які вирости в нещасті, подібні до людей, що танцюють між поставленими вверх лезами мечами. Вони гинуть, якщо, стрибнувши, не потрапляють у те єдине місце, де варто поставити ноги. Подібно гинуть і неосвічені люди, наражаючись на негідний приклад.

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

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

погляду всередину (до власних переживань і станів душі), а на аналіз учинків і ставлення до них, моральні оцінки і норми людської поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Висунуті Сократом ідеї поглиблені в теорії його учня Платона (427—347 до н. е.), який вважав, що душа складається з трьох частин, які конфліктують між собою: душі, що жадає; розумної душі та пристрасного духу. Душа, що жадає, і пристрасний дух повинні підкорятися душі розумній, здатній зробити поведінку людини моральною. У своїх діалогах він уподібнював душу запряженій двома конями колісниці. Чорний кінь (душа, що жадає) не слухає наказів і потребує вузди. Білий кінь (пристрасний дух) хоча й намагається йти своєю дорогою, але не завжди слухається візника і потребує постійного нагляду. Розумну частину душі Платон ототожнював з візником, який шукає правильний шлях і спрямовує по ньому колісницю, керуючи кіньми.

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

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

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

Арістотель розглядав тіло та його здібності як доцільно діючу систему. Відповідно до обґрунтованої ним ідеї роз-

витку здатність вищого рівня виникає на основі попередньої, більш елементарної. Арістотель співвідносив розвиток людського організму з розвитком тваринного світу, вважаючи, що в перетворенні дитини на зрілу особу повторюються етапи, які подолав за свою історію органічний світ. Це узагальнення ґрунтувалося на ідеї, що згодом була названа біологічним законом.

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

Якщо Платон вважав почуття злом, то Арістотель переконував у важливості виховання почуттів у дітей, необхідності помірності та розумного поєднання почуттів з раціональним пізнанням світу. Великого значення він надавав афектам, що виникають незалежно від волі людини і які неможливо приборкати силою розуму. Тому наголошував на важливій ролі мистецтва, особливо драматичного, яке, збуджуючи певні емоції у глядачів і слухачів, сприяє катарсису (очищенню від афекту), виховує в дітей і дорослих культуру почуттів. Неабиякого значення він надавав прагненню до моральної поведінки, обґрунтував доцільність заохочення спроб дитини «бути гарною».

Арістотель вважав, що в душі закладена мета активності тіла, усіх його життєвих сил. Під впливом зовнішніх чинників вона змушує тіло до певного типу діяльності, закладеної в організмі як мета його розвитку.

У вченні Арістотеля про пізнавальні процеси представлені онтогенетичні етапи розвитку окремих пізнавальних функцій: відчуттів, пам'яті, мислення. Він охарактеризував душевні якості людей відповідно до їхнього віку (юних, у зрілі роки, старих), соціального становища і професії. У своєму трактаті «Характеристики» виокремив та описав 30 типів характеру.

Щею інших поглядів на природу душі дотримувалися *стоїки* — представники філософської течії доби еллінізму

(III ст. до н. е. — середина I ст. н. е.). Як і мислителі класичної Греції, вони вірили в наявність розуму, в те, що людина у своєму житті не досягає щастя через незнання того, де воно. Тільки якщо філософи-класики доводили, що в гармонійній особистості зливаються розумне і почуттєве (емоційне), то стоїки вбачали в афектах «псування розуму», вважаючи, що вони виникають через «неправильну» його діяльність. Задоволення і страждання, за їх переконаннями, є помилковими судженнями про сьогодення, а бажання і страх — помилковими судженнями про майбутнє. Тому від афектів необхідно лікувати, як від хвороб («з корінням виривати з душі»). Тільки вільний від будь-яких емоційних потрясінь розум здатний правильно керувати поведінкою. Саме це дає змогу людині реалізовувати своє призначення, свій обов'язок і зберігати внутрішню волю.

Поглядам стоїків опонували *епікурейці* — послідовники вчення грецького філософа-матеріаліста Епікура (341 — 270 до н. е.), які виправдовували прагнення до задоволення чуттєвих інстинктів, отримання чуттєвих насолод. Епікурейці вважали можливими довільність, спонтанність, випадковість змін. Такий підхід відображав відчуття непередбачуваності людського існування, а також визнавав можливість довільних відхилень, закладених у природі речей, виключав строгу зумовленість учинків, пропонував свободу вибору. Це означає, що епікурейці вважали особистість здатною діяти на свій страх і ризик.

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

Шлях морального розвитку і навчання в школах кініків пролягав через такі ступені, як аскеза, ападейкія й автаркія. *Аскеза* означала відмову від комфорту і благ, що дає суспільство. Кініки ходили у поношеному одязі, навіть у дощ і холод не користувалися теплими речами, небагато їли, не мали постійного житла, могли спати під відкритим небом, не вмивалися. Вони заперечували всі досягнення

побутової культури, вважючи, що завдяки цьому переборюють залежність від суспільства, яке в обмін на комфорт вимагало від людини зрадити себе. *Апалдейкія* передбачала нав'язування людині думки про необхідність ігнорування нагромаджених суспільством знань, возведення у ранг чеснот неграмотності. На третьому ступені (*ивтаркія*) людину привчали не звертати уваги на суспільну думку, на похвалу та осуд. Із цією метою кініки використовували спеціальну вираву, яка полягала в тому, що учень мусив просити милостиню у мармуровій статуї, незважаючи на її кам'яне мовчання. Вони повинні були не звертати уваги на глузування, образи і погрози, якими супроводжувалася їхня поява в громадських місцях у рваному та брудному одязі. Кініки, прагнучи до незалежності, навчали не так самодостатності, як негативного ставлення до суспільства.

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

Ідеї вікової психології у середньовіччі та в епоху Відродження

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

У середньовіччі в інтелектуальному житті Європи запанувала *схоластика* (грец. *scholasticos* — шкільний, учений) — особливий тип філософування («шкільна філософія»), який полягає у використанні логічних прийомів задля обґрунтування християнського віровчення.

Один із чільних її представників католицький філософ Фома Аквінський (1225/26—1274), описуючи душевне життя, розташував різні його прояви у формі своєрідних сходин. У цій ієрархії кожне явище повинне мати своє місце, чіткі межі. Рослинна, тваринна і людська душі розташовані ступінчасто, а у середині кожної з них розміщені

здібності та їх продукти (відчуття, уявлення, поняття). Душа спочатку здійснює акт пізнання: її являється образ об'єкта (відчуття або поняття); потім усвідомлює, що нею зроблено цей акт; і нарешті, душа «повертається» до себе, пізнавши вже не образ і не акт, а себе як унікальну сутність. Це дає підстави для висновку, що Ф. Аквінський розглядав свідомість як замкнуту систему, з якої немає виходу ні до організму, ні до зовнішнього світу.

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

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

Велике значення у формуванні наукового знання мали вікові аспекти навчання та виховання дітей. У середні віки навчання було здебільшого схоластичним (догматичним, буквоїдським), протягом довгого часу (до XII ст.) освіченими людьми були, як правило, особи духовного звання, оскільки світських шкіл, вищих навчальних закладів не існувало. Світську освіту (переважно лицарську) давали знатним юнакам при дворі монархів, феодалів. Зчатки такого виховання з'явилися ще в римський період при дворах імператорів. Передусім воно спрямовувалося на фізичний розвиток, опанування основ військового мистецтва і ґрунтувалося на врахуванні деяких вікових особливостей дітей та юнаків.

Переорієнтація філософського мислення на зближення з позитивним знанням про природу відбувалася в цей період у надрах арабомовної культури. У VIII—XII ст. на арабському Сході вирувало інтелектуальне життя. Визначним представником його був середньоазіатський учений Ібн Сіна (Авіценна), життя якого припадає приблизно на 980—1037 рр. Він одним із перших вивчав зв'язок між фізіологічним розвитком організму та його психічними особливостями у різні вікові періоди, надаючи при цьому важливого значення вихованню. Саме завдяки вихованню здійснюється

ся, за його переконанням, вплив психічного на стійку структуру організму. Почуття, що змінюють фізіологічні процеси, виникають у дитини внаслідок впливу на неї людей, які її оточують. Викликаючи у дитини певні афекти, дорослі формують її натуру.

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

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

Наприклад, нідерландський мислитель Еразм Роттердамський (1466/69—1536) вважав честолюбні домагання, що застосовувалися як засоби стимулювання навчання, шкідливими для морального розвитку. Сповідуючи ідею поєднання наочності з позитивними емоціями дітей під час занять, він замінив букви зі слонової кості на «запечені букви» (випікали їх з борошна), які на заняттях з'їдалися дітьми. Завдяки цьому емоційні прояви стали пов'язуватися з безпосередніми і керованими емоціями. Такі заняття були спрямовані на розвиток в учнів ретельності й допитливості.

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

Самообман є формою існування і розвитку свідомості, вважав Е. Роттердамський. Кожна людина будує свою модель дійсності, вірить у цю модель і готова віддати за неї життя. Маска, самообман — це форма поведінки, що виникла на основі безглуздості і є її основою. Безглуздість, за Е. Роттердамським, це основа духовного становлення особистості, вона вростає в людське життя на всіх його ета-

пах, рівнях, у всіх його формах. Людина зливається з безглуздістю у самозадоволенні, вважає свій спосіб життя єдино правильним.

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

Е. Роттердамський розглядав безглуздість залежно від віку людини, порівнював дитинство зі старістю і проводив між ними аналогію. На його думку, кожен вік таїть у собі негативний аспект, і саме тому відбувається перехід від одного віку до іншого. Чим старша людина, тим вона ближча до дитини, і, нарешті, стаючи схожою на немовля, не відчуваючи огиди до життя, залишає світ. Безглузді думки та уявлення допомагають долати пов'язане з усвідомленням необхідності настання небуття страждання.

Однак усі тодішні старання у галузі психології були спрямовані здебільшого на поліпшення процесу навчання, задля оптимізації якого здійснювалися дослідження психічного розвитку дитини. Виступаючи проти схоластики і зубріння, що гальмували розвиток творчої та пізнавальної активності дітей, знижували їхній інтерес до навчання, тогочасні вчені прагнули узгодити методи навчання з психічними можливостями учнів. Однак, закликаючи наслідувати природу, вони орієнтувалися не на внутрішній світ дітей, їхні психічні особливості, а на навколишній світ, де відбувається перехід від простої, низькоорганізованої матерії до складних високоорганізованих істот. Цінним у такому механістичному підході було те, що, аналізуючи етапи розвитку природи, вчені дійшли висновку про наявність відповідних етапів у психічному розвитку особистості.

Ідеї вікової психології в епоху Просвітництва

Триналий час, як відомо, діяльність зі сприйняття і оброблення психічної інформації вважалася справою душі як особливого агента, що черпає енергію за межами речового, земного світу. Першим з'явив іншу позицію представник епохи Просвітництва, французький філософ, математик, природознавець Рене Декарт (1596—1680), доводячи, що тіло і без душі здатне успішно справлятися з цим завданням. Таким міркуванням він не тільки не позбавляв

душу панівної ролі у Всесвіті, а підносив її до рівня субстанції (сутності, що не залежить ні від чого), рівноправної з великою субстанцією природи. Душа, за його уявленням, повинна мати пряме і достовірне знання про невидимі ні для кого власні акти і стани.

Таке розуміння душі відкрило нову сторінку в історії психології. Відтоді предметом цієї галузі знань стала свідомість, яка, за Декартом, є основою усіх основ у філософії та науці. За його переконаннями, варто сумніватися в усьому природному і надприродному. Однак ніякий скепсис не встоїть перед судженням «Я мислю», яке свідчить про існування носія цього судження — суб'єкта, який думає. На цій ідеї ґрунтується знаменитий декартівський афоризм «Я мислю, отже, я існую». Оскільки мислення є єдиним атрибутом душі, вона мислить завжди, знає про зримий ізсередини свій психічний зміст. А це означає, що несвідомої психіки не існує. Пізніше цей внутрішній зір стали називати *інтроспекцією* — баченням внутрішньопсихічних об'єктів (образів, розумових дій), вольових актів тощо, а Декартову концепцію свідомості — *інтроспективною*.

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

Визнавши, що «машина» тіла зайнята власними думками (ідеями) і «бажаннями», а свідомість — незалежними сутностями (субстанціями), Р. Декарт опинився перед необхідністю пояснити механізм їх співіснування в людині. Його він назвав *психофізичною взаємодією*, відповідно

до якої тіло впливає на душу, пробуджуючи в ній «страждальні стани» (пристрасті) як чуттєві сприймання, емоції тощо, а душа, володіючи мисленням і волею, впливає на тіло, змушуючи його працювати. Ці несумісні субстанції, за уявленнями Декарта, взаємодіють завдяки роботі шишкоподібної залози внутрішньої секреції (епіфізу). Однак його твердження ніхто всерйоз не сприйняв, хоч проблемами взаємодії душі і тіла переймалися тоді вже багато вчених. Намагаючись спростувати ідею своїх попередників про дуалізм душі і тіла, Р. Декарт створив, однак, нову його форму.

Ідеї вікового розвитку особистості Р. Декарт висловив у вченні про пристрасті, порушивши питання про причини і джерела пристрастей, їх характеристику та класифікацію, розвиток, саморозвиток і виховання почуттів. Він був переконаний у необмежених можливостях людини щодо керування пристрастями: «люди навіть зі слабшою душею могли б набути необмеженої влади над усіма своїми пристрастями, якщо б доклали достатньо старання, щоб їх дисциплінувати і керувати ними». Засобами у боротьбі з небажаними пристрастями Р. Декарт вважав розум і волю.

Наступні концепції були спрямовані на перегляд поглядів Декарта про свідомість як субстанцію, яка є причиною самої себе («кауза суї»), про тотожність психіки і свідомості. У XVII ст. мислителі спрямовували свої пошуки на обґрунтування ідеї єдності світобудови, подолання розриву тілесного і духовного, природи і свідомості. Одним із перших заглибився в цей пошук голландський мислитель Бенедикт Спіноза (1632—1677), доводячи, що цілісність людини не тільки пов'язує її духовну і тілесну сутності, а є і основою пізнання навколишнього світу. Він доводив, що дуалізм Декарта корениться не в зосередженості на пріоритеті душі, а в погляді на організм як на машиноподібний пристрій і що це обмежувало можливості причинного пояснення психічних явищ та їх розвитку. Пошуки Б. Спінози засвідчили необхідність переглянути існуючу версію про тіло (організм) як машину, щоб надати йому гідну роль у людському бутті.

Працюючи над своїм головним твором «Етика», Б. Спіноза поставив за мету допомогти людині відшукати лінію індивідуальної поведінки, відкрити шлях до вільного життя. На його думку, кожна річ як одиничний прояв, частинка субстанції (її модус) має два головних атрибути: протяжність (тіло) і мислення (ідею про цю річ, її духовну сторону, душу). Рівень досконалості людського мислення він пов'язував з більшою чи меншою здатністю тіла до дії:

мислення виступає функцією дії тіла у світі речей. Афекти Б. Спіноза вважав природними проявами тіла. Розглянуті з погляду атрибута протяжності афекти є станами тіла, в яких унаслідок впливу інших тіл підвищується чи знижується його можливість існувати та діяти. Розглянуті з погляду атрибута мислення афекти — це помилкова, навіяна оточуючими предметами ідея, в якій стверджується більша чи менша, ніж насправді, здатність тіла існувати та діяти.

За твердженням Б. Спінози, на різних етапах життя у людини на основі первинних афектів (бажання, задоволення, незадоволення) виникають усі інші пристрасті шляхом зміни уявлення про предмет, через співпереживання і за асоціацією. Афекти різних людей мають індивідуальні ознаки і відрізняються настільки, наскільки одна людина відрізняється від іншої.

Свобода у житті дорослої людини полягає, на думку Б. Спінози, не в тому, щоб потурати своїм афектам, а в пізнанні необхідності й у підпорядкуванні своїх дій цій необхідності. Свобода як ідеал людського життя на всіх його етапах є результатом пізнання світу, людини та її життя.

Буття несвідомого досліджував німецький філософ, фізик, історик Готфрід-Вільгельм Лейбніц (1646—1716). Виступаючи, як і Б. Спіноза, за цілісний підхід до людини, він дотримувався іншої думки про єдність тілесного і психічного, вважаючи її основою духовне начало. За його твердженнями, світ складається з безлічі монад (грец. мона — єдине), кожна з яких є «психічною», наділеною здатністю сприймати все, що відбувається у Всесвіті. Це припущення спростовувало Декартову ідею про рівність психіки і свідомості. На думку Лейбніца, переконання в тому, що душа сприймає лише те, що усвідомлює, є джерелом найбільших оман. У душі невинно відбувається непомітна діяльність «малих перцепцій» неусвідомлюваних сприймань. Усвідомлення їх стає можливим завдяки особливому психічному акту — апперцепції, яка включає увагу і пам'ять.

Лейбніц вважав, що все у світі підпорядковане закону безперервності. Природа не робить стрибків. Неорганічне і органічне, рослинне і тваринне, тварина і людина лише здаються протилежностями. За ближчого розгляду вони виявляються сусідніми ступенями, пов'язаними між собою безперервним прогресом. Цей загальний закон Лейбніц застосовував до душевного життя. У ньому поряд з усвідомленими (апперцептованими) відчуттями є і малопомітні (неусвідомлювані) відчуття.

Пояснюючи співвіднесення духовних і тілесних явищ, Лейбніц винів формулу психофізичного паралелізму, згідно з якою залежність психіки від тілесних впливів є ілюзією, оскільки операції душі і тіла відбуваються самостійно й автоматично. Одночасно між ними існує подібна до двох годинників, що завжди показують однаковий час, гармонія, оскільки вони запущені з найвищою точністю.

Загалом, мислителі XVII ст., намагаючись пізнати психіку та її явища, традиційно зверталися до тіла як до машини, знання якого у них були далекі від об'єктивності.

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

Найяскравіше психологічні ідеї епохи Просвітництва проявилися на французькому ґрунті напередодні Великої французької революції. Філософ, лікар Жюльєн Ламеттрі (1709—1751) запропонував образ «людини-машини», стверджуючи, що наділяти організм людини душею настільки безглуздо, як шукати її у функціонуванні машини, а виокремлені Р. Декартом дві субстанції вважав вигаданою для обману теологів «стилістичною хитрістю». За його переконаннями, в людському організмі немає душі, а психічні здібності є продуктом його машиноподібних дій.

Вбачаючи в людині вінець природи, французькі мислителі вважали, що в кожному індивіді закладені невичерпні можливості для вдосконалення і розвитку. Якщо людина погана, то вину за це потрібно покладати не на її гріховну тілесну природу, а на протиприродні зовнішні обставини. Оскільки вона є дитям природи, необхідно існуючий соціальний порядок привести у відповідність до потреб і прав, якими вона наділила людину.

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

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

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

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

б) від двох до одинадцяти років. У цей період слід зосередитися на сенсорному розвитку (розвитку відчуттів) дітей, який, за переконаннями Ж. Ж. Руссо, є основою майбутнього розвитку мислення. На цій підставі він виступав

проти раннього навчання, доводячи, що його варто починати тільки з дванадцяти років, коли закінчується «сон розуму»;

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

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

Природу біологічного і соціального в людині намагалися з'ясувати французькі енциклопедисти. Наприклад, Клод-Адріан Гельвецій (1715—1771) і Дені Дідро (1713—1784) вважали спадковість і середовище основними факторами психічного розвитку, здібностей дитини. Здібність вони тлумачили як здатність виконувати певну діяльність на високому рівні. Однак швидкість і легкість навчання, на їхній погляд, до здібностей не належать. І з часом К.-А. Гельвецій дійшов висновку, що здібності не є вродженими, а формуються в процесі навчання. Цей висновок був закорінений у його концепції загальної рівності людей, індивідуальні відмінності яких є результатом різного соціального становища і виховання. Обстоюючи принцип природної рівності людей, К.-А. Гельвецій у своїх книгах («Про розум», «Про людину») підніс виховний вплив до рівня сили, здатної ліпити з людей що завгодно.

На його думку, всі люди володіють однаковими психічними передумовами для розумового розвитку, але не всі здійснюють великі відкриття. Це спричинене різними умовами, у яких вони живуть, збігом обставин, тобто випадковістю, а також прагненням прославитися. Випадок і прагнення до слави — головні причини різного рівня розвитку розуму.

Міркуванням К.-А. Гельвеція опонував Д. Дідро, переконуючи, що психічний розвиток дитини залежить не тільки від виховання, а й від вроджених задатків. Тобто його погляди на цю проблему поєднували в собі біологічний та історичний підходи.

Німецький психолог і педагог Йоганн-Фрідріх Герbart (1776—1841) вважав, що уявлення не є пасивними елемен-

тами в душі людини, а мають власний заряд, активність, які визначають їх роль у сфері психічного. Поділяючи і розвиваючи теорію Г.-В. Лейбніца про структуру душі, він доводив, що вона складається з трьох прошарків: аперцепції, перцепції і несвідомого. Аперцепцію Й.-Ф. Герbart тлумачив як сферу ясної і виразної свідомості, перцепцію — як сферу неясної свідомості. У зв'язку з цим сфера душі, на його погляд, ширша, ніж сфера свідомості, що свідчить про надання великого значення несвідомому. Він запровадив у науковий обіг поняття «*апперцептивна маса*» — індивідуальний досвід людини. Формується вона в процесі життя, а тому залежить від обраних дорослим способів виховання і навчання. Якщо на початку життя зміст аперцептивної маси визначається зовнішніми впливами, то згодом уже вона зумовлює особливості сприйняття людиною навколишнього світу. Тому різні люди по-різному сприймають одні й ті ситуації.

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

Становлення вікової психології у ХІХ — на початку ХХ ст.

Перша спроба докладного і послідовного опису психічного розвитку особистості пов'язана з ім'ям німецького філософа Альфреда Тідемана (1736—1803), який опублікував у 1787 р. «Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини». Оскільки тогочасне виховання не враховувало періоди розвитку душевних властивостей, він тиждень за тижнем, від народження до трьох років, стежив за розвитком хлопчика фіксуючи зміни в його сенсоричці і рухах, виникнення афектів, довільної артикуляції звуків та ін.

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

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

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

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

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

книги умістив зразок щоденника, покликаного забезпечити вивчення особливостей розвитку дітей різного віку.

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

Позитивно позначилися на розвитку вікової психології експериментальні методи німецького психолога, фізіолога, філософа Вільгельма Вундта (1832—1920), дослідження пам'яті німецьким психологом Германом Еббінгаузом (1850—1909), індивідуальних відмінностей англійським біологом, психологом і антропологом Френсісом Гальтоном (1822—1911). Використання методів математичної статистики, кореляції забезпечило формування цілісної системи об'єктивних методів психологічного дослідження, важлива роль серед яких відводилася тестуванню, природному і формуючому експериментам.

Розвиток дитячої психології наприкінці XIX — на початку XX ст. був тісно пов'язаний з *педологією* — наукою про дітей, яка охоплювала результати досліджень різних наукових дисциплін (психології, анатомії, фізіології й педагогіки), що вивчають розвиток людини. Започаткував її американський психолог Стенлі Холл (1844—1924), який, досліджуючи психічний розвиток дитини, дійшов висновку, що його основою є сформульований Е. Геккелем біогенетичний закон, згідно з яким зародки у своєму ембріональному розвитку долають ті самі стадії, що і весь рід за час свого існування. Дію біогенетичного закону С. Холл поширив на людину, доводячи, що онтогенетичний розвиток психіки дитини є повторенням усіх стадій філогенетичного розвитку психіки людини (теорія рекапітуляції). Послідовність і зміст цих етапів задані генетично, і тому ні ухилитися, ні минути якусь стадію свого розвитку дитина не може. Загалом, теорія рекапітуляції поєднала в собі вимоги педагогічної практики з досягненнями біології і вікової психології.

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

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

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

Неабиякий інтерес виявляв до питань вікової психології психоаналіз, доводячи, що пов'язана з інстинктом життя лібідозна (лат. *libido* — потяг, бажання) енергія є такою основою розвитку особистості, характеру. Засновник психоаналізу З. Фройд стверджував, що в процесі життя людина долає кілька етапів, які відрізняються способами фіксації лібідо і задоволення інстинкту життя. Важливо враховувати, чи страждає людина при цьому, чи необхідні для задоволення її потреб сторонні об'єкти. З урахуванням цього З. Фройд виокремив такі етапи життя:

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

б) лібідо-суб'єкт. Він охоплює період від 1,5 року до початку статевого дозрівання і характеризується тим, що для задоволення своїх інстинктів дитині не потрібен зовнішній об'єкт. Іноді З. Фройд називав цей етап нарцисизмом, вважаючи, що люди, в яких відбулася фіксація на ньому, зорієнтовані на себе, намагаються використовувати оточуючих для задоволення власних бажань, емоційно самоізолюються. Етап лібідо-суб'єкта охоплює анальну, фекальну, латентну стадії. *Анальна стадія* триває приблизно

до трьох років, поки дитина оволодіває навичками туалету, в неї починає зароджуватися почуття власності. Фіксація на цій стадії формує анальний характер, якому властиві впертість, твердість, акуратність, ощадливість. *Фалічна стадія* настає у три роки, коли діти починають усвідомлювати свої сексуальні відмінності, цікавитися своїми геніталіями. На думку З. Фрейда, вона є критичною для дівчаток, які вперше починають вважати себе неповноцінними у зв'язку з відсутністю в них пеніса, що може спричинити пізню невротизацію, агресивність, властиві фіксованим на фалічній стадії людям. У цей період наростає напруженість у стосунках з батьками, насамперед із представником своєї статі, якого дитина боїться і до якого ревнує. Вона послаблюється до шести років з настанням *латентної стадії* в розвитку сексуального інстинкту. У цьому віці діти зосереджуються на навчанні, спорті, іграх;

в) лібідо-об'єкт. Для задоволення сексуального інстинкту людині необхідний партнер. Цей етап називається генітальним, оскільки для реалізації лібідозної енергії людина шукає характерні для її статі і типу особистості способи статевого життя.

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

Отже, наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. вікова психологія почала формуватися як самостійна психологічна наука. Активно розвивалася дитяча психологія, що було зумовлене вимогами педагогічної теорії і практики. Важливі ідеї вікової психології сформувалися у зв'язку з дослідженням загальнопсихологічних та педагогічних проблем. Концептуальні підходи до аналізу вікового розвитку заявили про себе в лоні класичних напрямів психології, насамперед у психоаналізі.

Загальні тенденції розвитку вікової психології у другій половині ХХ — на початку ХХІ ст.

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

1. Розширення хронологічних меж досліджень вікового розвитку людини. Якщо до середини ХХ ст. дослідники

здебільшого зосереджувалися на вивченні проблем дитячої психології, то в наступні десятиліття у полі їх зору опинилися проблеми психології пренатального розвитку, дорослості і старості, вмирання і смерті.

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

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

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

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

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

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

Виникнення і розвиток вікової психології в Україні

Розвиток вікової психології в Україні, як і всієї психологічної науки, має суттєві особливості, зумовлені тривалим розташуванням її між імперіями на заході і сході, то-

му немало вітчизняних учених, мислителів починали свої дослідження в Україні, а потім з різних причин перебиралися до політичних центрів цих імперій і нерідко асимілювалися там. Попри те, вони залишали помітний слід у вітчизняній психологічній науці, яка розвивалася і на українських теренах, часто всупереч багатьом різноманітним труднощам і перешкодам.

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

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

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

проблемами образу ідеальної людини — носія загально-людських і національних рис.

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

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

Над проблемами становлення духовно розвиненої особистості багато розмірковував філософ, письменник Григорій Сковорода (1722—1794), який обстоював ідеї гармонії тілесного і духовного в людині, зв'язку між самопізнанням і формуванням сенсу життя. Самопізнання людини і світу (через людину світ пізнає себе), за його переконаннями, завершується з'ясуванням сенсу буття макро- і мікркосму, і цей сенс є головною мотиваційною основою дій, спрямованих на утвердження людини у світі, усвідомлення нею своєї гідності. Залежно від розуміння сенсу буття людина вибудовує спосіб життя, свого існування у світі, обирає відповідну стратегію дій. Сенс буття вступає в більш-менш усвідомлювану суперечність із реальною поведінкою людини, і вона коригує свої вчинки. Його Г. Сковорода вбачав у самопізнанні, розкритті людиною себе. У цьому поверненні до основ свого існування реалізуються стратегія людського життя, внутрішній світ людини, стимулюються «сердечні веселоці», породжується «душевна міць». Воно

є підставою для спокою думки, формування справжнього серця, оживотворення душі. Головною метою життя Г. Сковорода вважав пізнання Бога, який через людину бачить себе самого. Однак людина у цій справі зупиняється напівдорозі, тому й перебуває у напівтемряві («Мудрого очі — в його голові, а безтямний у п'їтмї ходить»).

Буттєве начало Всесвіту, який сам себе розуміє, усвідомлює, Г. Сковорода уявляє у образі кільця, тобто в поверненні людини із зовнішнього світу до себе, до суті свого існування. Ідея кільця, застосована до взаємодії тілесного і духовного, допомогла йому обґрунтувати антропологічну цінність людини, що на той час було домінуючою проблемою психології. Він вів мову не тільки про духовне бачення, а й про тілесне, зокрема руками, вважаючи їх найтоншим знаряддям відображення предметного світу. Найтонші дії рук, за його словами, наче безліч дзеркал, повноцінно і всебічно відображають обличчя Бога, Всесвіту.

Розкриваючи ідею єдності людини і світу (мікро- і макрокосму), Г. Сковорода намагався пізнати сенс життя стосовно його мети: «Я вірю і знаю, що все те, що існує у великому світі, існує і в малому, і що можливе у малому світі, те можливе і в великому у зв'язку зі схожістю будови та на основі єдності всього того, що виконує дух». У малому світі (серці) він намагався розмежувати непорочну і тлінну природу, реалізувати свою волю, здобути свободу думки, визначати сенс життя, знаходити в ньому «веселощі духу», що і є щастям життя.

Ідея великого повернення до себе передбачає проникнення не тільки у великий і малий світи, а й у світ біблійний. Взаємодія цих трьох світів визначає характер людського життя, життєвий шлях людини.

Життєве призначення людини, сенс її життя полягають у переході від зовнішнього (неістинного) до внутрішнього (істинного), що є справою не окремого акту пізнання, а всього життєвого шляху. Протягом нього людина зі «сліпої» стає «очитою».

Г. Сковорода досліджував перехід людини від плану «буденної свідомості» до плану «філософської». Він був переконаний у здатності людини бачити дві природи, а в їх взаємній співвіднесеності пережити почуття буття, відчуття буттєву (Божу) «безодню». Ця «безодня» таїться в самій людині. Страх, любов, почуття чудесного, розуміння світу як символу, простота бачення, на думку Г. Сковороди, є внутрішніми умовами прозріння, стежкою, яка веде до філософської мудрості.

Перехід людини від буденного до розуміння вищого буття, душевної безодні відбувається завдяки особистісній рефлексії (сповненням сумнівів, суперечностей роздумам), необхідність якої людина відчуває, уявивши себе серед дзеркал: «ставь на рівному місці і накажи поставити навколо себе сотню дзеркал вінцем. Тоді побачиш, що єдиний твій тілесний болван володіє сотнею видів (образів), від нього єдиного залежних. А як тільки відняти дзеркала, раптом усі копії сховуються у своїй ісконності, або оригіналі, як гілля у своєму зерні. Але тілесний болван сам є тільки тінню істинної людини».

Опланоуючи чуття вічності, людина вдруге народжується. Завдання Біблії — сприяти цьому. На відміну від Арістотеля, який здійснив логічний поділ душі на розумну, почуттєву і розумну, Г. Сковорода тлумачив розумну душу як справді людську, як душу прозріння, завдяки якій людина істотно відрізняється від тварин. Ідею спасіння він пов'язував із преображенням (другим народженням), яке заперечує тваринну природу в людині. Давнє вчення про душу Г. Сковорода тлумачив як сходивку прозріння, а світ Біблії — як міст у цьому переході.

Пояснюючи смисл, який у феноменології (проявах) духу має друге народження людини, Г. Сковорода вів мову про його психічні засади, екзистенціальний ґрунт чуття вічності, яке, за його словами, залежить від єдності ока Божого та ока людського. Щоб розкрити сутність світу, спершу слід пізнати себе, углядіти приховану у своєму тілі вічність. Почуття, завдяки яким починається пізнавальний процес, є сліпими і повинні доповнюватися розумом. Істини можна досягти лише на основі функціонування думки, що спирається на ці почуття.

Отже, Г. Сковорода обстоював ідею гармонії тілесного і духовного у розвитку людини, необхідність самопізнання та постійного осмислення сенсу життя, можливість людини переходити завдяки мудрості та особистісній рефлексії від буденного до вищого буття.

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

Для І. Франка проблема особистості була пов'язана з вихованням дітей. В оповіданнях («Олівець», «Грицева

шкільна наука», «Отець-гуморист» та ін.) він виявив себе прекрасним знавцем психології дитинства та юності, глибоко проаналізував умови, в яких розвивається особистість, певний її тип, характер, здібності тощо. Людину І. Франко розумів передусім як соціальну істоту, характер якої залежить від умов суспільного буття. Кожна людина є наслідком перед дитиною певного часу, народу, певних умов. За сприятливих умов виховання розвиваються найкращі риси характеру і здібності дитини, а за їх відсутності навіть найкращі природні задатки, будучи «не вживані і пригломшені, заніміють і захиріють у зав'язку».

В оповіданні «Борис Граб» і незакінченій повісті «Не спитавши броду» І. Франко описав процес становлення особистості обдарованого учня, який завдяки наполегливій праці над собою і з допомогою свого улюбленого вчителя досягнув значних успіхів у навчанні, формуванні позитивних рис характеру, вихованні інтересу до фізичної праці тощо. «Обдарований незвичайними здібностями, величезною пам'яттю, бистрим і чесним розумом, він із тими вродженими дарами єднав велику пильність і працьовитість, замишування до порядку і точності і вироблене гімнастикою та фізичною працею здоров'я та сильну будову тіла. Свій час умів він розподілити так, що на всяку роботу, на всяку науку знаходив час і пору».

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

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

Психічний розвиток дитини С. Балея розглядав як постійний процес пізнання нею навколишнього світу. Кожен віковий період, на його думку, характеризується певним способом пізнання. На першому році життя дитина пізнає чуттєві властивості предметів світу, що її оточує. Коли вона починає говорити, настає «вік запитань». Дитячу гру її фантазію С. Балей розглядав також як форму пізнання. У процесі гри дитина контактує з різними предметами, пізнає їх властивості, вчиться ними користуватися. Систематично здобувати знання про світ вона здатна у 6—7 років, саме тоді найдоцільніший її вступ до школи. Шкільне

навчання С. Балей (під впливом ідей російського фізіолога Івана Павлова (1849—1936)) пояснював як навчання шляхом утворення умовних рефлексів. Він вважав, що людина — це не *tabula rasa*, вона має вроджені властивості, інстинкти, які є матеріалом виховного процесу.

Науковим здобутком представника психологічного напрямку Львівсько-Варшавської філософської школи Владислава Вітвіцького (1878—1948) стала *теорія критизму* (грец. *kratos* — сила), вибудована на ідеї про властиве людині інстинктивне прагнення до міцності, яке є основою розвитку чотирьох основних емоційних станів і форм компенсації: схильності до підвищення чи пониження, спрямованої на інших або на самого себе схильності.

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

Велику увагу аналізу феномену віри приділяв Валеріан Горбачевський (1891—1957). У 30-х роках ХХ ст. у праці «Ідеократизм» він стверджував, що «віра в Бога стає для мислячої людини категоричним імперативом, бо дає людському духові опору». Розуму вона дає синтетичну ідею, що допомагає гносеологічно охопити повноцінність буття; для серця є джерелом, що цілющою водою скріплює почуття людської гідності; для волі є імпульсом до творчої праці та самовдосконалення. Без віри в Бога душа дитини, дорослого і літньої людини стає пустою, бо замість віри в ній укорінюється скептицизм і нігілізм. Завдяки вірі в Бога людина зберігає душевну рівновагу й упевненість, налаштовується на творчість, ставлячи перед собою світлу мету — наближення до Бога.

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

особливості засвоєння знань учнями на основі розвитку мислення.

З ініціативи українського психолога Григорія Костюка (1899—1982) відбулося створення Українського інституту психології, який тривалий час очолював його. У своїх працях багато уваги він приділяв проблемам вікової психології. Так, розглядаючи співвідношення біологічного та соціального в онтогенезі людської психіки, спростував однобічні тлумачення психічного розвитку, в яких наголошувалося на вирішальній ролі то спадковості, то середовища в його біологічному або фізичному розумінні. На думку Г. Костюка, не вирішує проблему і запропонована В. Штерном теорія конвергенції як спроба пов'язати між собою обидва фактори. З огляду на це він обґрунтував ідею, згідно з якою онтогенетичний розвиток людини є цілісним процесом, який виражається у морфологічній, фізіологічній, психічній, соціальній формах. Вроджені безумовно-рефлекторні структури є основою розвитку психічних функцій і властивостей, але не визначають його змісту. Специфічна якість психічних новоутворень залежить від соціальних умов життя, формується за культивованими у суспільстві взірцями. Внаслідок цього психічний онтогенез набуває конкретно-історичного характеру. Хоч дитина і народжується природною істотою, вона має можливість стати істотою суспільною завдяки навчанню (від зустрічі з предметним світом до використання суспільно-історичного досвіду). Навчання й виховання є визначальними чинниками, які зумовлюють розвиток психіки.

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

Онтогенетичні форми, на думку Г. Костюка, не існують окремо одна від одної. Зв'язок між ними полягає в тому, що нижчі форми включаються у вищі й стають механізмами їх реалізації. Так відбувається розвиток.

Г. Костюк відкидав будь-які спроби піддати сумніву ідею розвитку, онтогенезу. За його словами, розвиток не можна розуміти «лише як засвоєння та інтеріоризацію зовнішніх відношень», він передбачає перероблення, сис-

тематизування засносного, що зумовлює зміни особистості, виникнення нових спонук до діяльності, нових її структур, нової екстеріоризації (породження зовнішніх психічних проявів — висловлювань, дій — у процесі перетворення внутрішніх структур). Навчання сприяє розвитку, а розвиток стає основою навчання. При цьому закони навчання й розвитку, будучи пов'язаними між собою, мають суттєві відмінності. Внутрішні умови розвитку, формуючись під впливом зовнішніх умов, не є їх простою механічною проекцією. Вони діалектично взаємодіють. З віком виникають різні форми активності особистості в її розвитку (самовиховання, самовдосконалення тощо). На вищому рівні свого розвитку особистість постає як його суб'єкт, який свідомо обирає свій життєвий шлях.

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

Навчання та виховання, за Г. Костюком, мають сприяти не лише успішному вирішенню життєвих «суперечностей», а й виникненню нових. У формулюванні нової мети, яку індивід усвідомлює і приймає, проявляються розходження між актуальною метою та рівнем досягнень людини. У цьому полягає складна діалектика розвитку, врахування якої необхідне для оволодіння процесом розвитку, передусім для встановлення стадій онтогенетичного розвитку психіки. Результатом онтогенезу Г. Костюк вважав становлення індивідуальних особливостей: «особистість розвивається завжди як індивідуальність. Її єдиність неповторна. Віковий і диференційний аспекти онтогенетичного розвитку людської психіки пов'язані між собою. Загальні закономірності вікового розвитку особистості знаходять свою конкретизацію в її індивідуальних особливостях».

Характеризуючи онтогенетичний розвиток, Г. Костюк вказував на його типологічні та індивідуальні відмінності, що виявляються у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях, характероло-

гічних рисах дітей та молодих людей. У процесі розвитку твориться індивідуальна неповторність особистості. Якщо розвиток може бути не тільки творчим, усвідомленим, а й неусвідомленим процесом, то потреба в неповторності індивідуального розвитку є його рушійною силою. Вікові особливості набувають індивідуалізованого характеру, а сама індивідуалізація може розглядатися як загострення вікових ознак.

Вивченням проблем вікової психології займалися й інші вітчизняні вчені. Зокрема багато уваги приділяли дослідженню особливостей розвитку в дітей сприймання (Е. Рибалко), пам'яті (П. Зінченко, А. Смирнов), уяви, мислення, мовлення (М. Жинкін, І. Синиця та ін.), уваги (М. Добринін, І. Страхов), емоцій (П. Якобсон), вольових процесів (В. Селіванов). Помітними є напрацювання психологів з проблем вікового та індивідуального становлення і розвитку особистості у молодшому, середньому та старшому шкільному віці, формування спонукальної сфери, свідомості та самосвідомості (Б. Ананьєв, Г. Костюк, П. Чамата, Л. Божович, О. Ковальов, М. Левітов, В. М'ясищев, М. Боришевський та ін.), розвитку самосвідомості дітей (М. Боришевський, С. Тищенко, В. Котирло та ін.). Багато досліджень зосереджено на питаннях виникнення і розвитку в дітей і молоді здібностей до музики, математики, малювання (Б. Теплов, В. Крутецький). Ціпними для вікової психології є дослідження генезису саморегуляції як фундаментальної функції особистості (М. Боришевський), становлення навчальної діяльності дітей дошкільного віку, впливу навчання на розвиток перцептивних дій, довільного запам'ятовування, мовлення, формування суджень, узагальнень, числових понять (В. Давидов, Б. Ельконін, С. Максименко), а також вікових особливостей навчальної діяльності школярів, її цілей і мотивів, операційної структури, зміни співвідношення в ній образних, вербальних і понятійних компонентів, формування умінь, прийомів і стилю розумової діяльності.

Теоретико-методологічні проблеми вікової психології порушують у своїх працях сучасні дослідники І. Бех, М. Боришевський, С. Максименко, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.

Різноманітні аспекти проблеми вікового розвитку розглядають О. Лактіонов, З. Карпенко, Т. Говорун, Т. Хомуленко, О. Кононко, Ю. Приходько, Т. Пироженко, І. Булах, Н. Максимова, В. Моляко, В. Москалець, Л. Орбан-Лембрик, І. Пасічник, М. Томчук та ін.

Окремі питання вікового розвитку особистості досліджують у лабораторіях Інституту психології імені Григорія Костюка АПН України та на кафедрах психології класичних і педагогічних університетів. Систематично розглядаються проблеми вікової психології на з'їздах та наукових конференціях психологів. Останнім часом в Україні захищено ряд докторських дисертацій, у яких аналізуються питання вікової психології.

Однак в Україні ще не створено спеціальних профільних лабораторій, які б займалися системним вивченням вікового розвитку особистості від народження до похилого віку, відсутні тривалі лонгітюдні дослідження, не публікуються щоденники розвитку дитини в сучасних соціально-економічних умовах тощо. Вітчизняна вікова психологія ще методологічно не визначила характер вищої стадії онтогенетичного розвитку — психічну зрілість. У ній відсутні наукові критерії психічно розвиненої особистості.

Ідеї вікової психології у сповідальній і автобіографічній літературі

Цінні відомості про психологію вікового розвитку людини містить сповідальна, автобіографічна література. Її духовна і рефлексивна культура є для кожної людини зразком психологічної зверненості до себе. Наприклад, християнський теолог Августин (Аврелій) Блаженний (354—430), вважаючи сповідь способом духовного очищення, каяття і розвитку, щиро вів мову про свої дії, роздуми, переживання, шкідливі звички та негідні вчинки на різних етапах свого життя, особливо дитинства і юності.

«Сповідь» Ж.-Ж. Руссо пройнята прагненням до найглибшого проникнення в мотиви своїх нереалізованих і реалізованих дій, тонкощі спонтанних і добре обдуманих учинків. З перших її рядків Ж.-Ж. Руссо зобов'язується «показати своїм братам одну людину у всій правді її природи — і цією людиною буду Я. Я один. Я знаю своє серце і знаю людей. Я створений інакше, ніж хто-небудь із побачених мною; осмілюсь думати, що я не подібний ні на кого у світі. Якщо я не кращий за інших, то крайньою мірою не такий, як вони. Добре чи погано зробила природа, створивши форму, в яку мене відлила, про це можна судити, тільки прочитавши мою сповідь». Він описує розвиток своїх відчуттів, мислення та уяви, нахилів і пристрастей до музи-

ки, аналізує вплив способу життя на становлення характеру, зокрема, доброти, любові до інших людей.

Автор поетико-філософської сповіді «Поезія і правда» німецький поет, природознавець, мислитель Йоганн-Вольфганг Гете (1749—1832) був переконаний, що пізнати себе можна «не шляхом спостереження за собою, а віддаючись справі. Спробуй виконати свій обов'язок, і відразу пізнаєш собі ціну». На його думку, самопізнання є чинником розвитку людини.

Складний духовний світ дитини постає в автобіографічній трилогії російського письменника, філософа-мораліста Льва Толстого (1828—1910) «Дитинство. Отроцтво. Юність». Звертаючись до дитинства, Л. Толстой писав: «Який час може бути кращим від того, коли дві кращі чесноти — невинна веселість і безмежна потреба любові — були єдиними спонуканнями в житті». Водночас із розвитком самосвідомості герої трилогії Микола відкрив недосконалість людських стосунків, вступив у період духовних пошуків, кризи та самотності.

Філософське осмислення індивідуального життя людини на різних етапах репрезентує книга російського філософа Миколи Бердяєва (1874—1948) «Самопізнання», в якій автор розкриває рефлексію, особливості пошуку сенсу життя, особистісні колізії, конфлікти, суперечності.

Неабиякий інтерес для вікової психології становлять автобіографічні твори українських письменників Т. Шевченка, І. Франка, М. Коцюбинського, Лесі Українки, Ю. Смолича, С. Маланюка М. Стельмаха, Г. Тютюнника та ін., у яких розкрито особливості переживань, роздумів і поведінки їхніх авторів у різні вікові періоди. Не менш важливими щодо цього є твори історико-біографічного жанру французьких прозаїків Стендаля (1783—1842), Андре Моруа (1885—1967), українсько-російського історика Євгена Тарле (1875—1955) та ін.

Професійні психологи теж публікували свої автобіографії. Цікавою у цьому плані є книга швейцарського психіатра, психолога і філософа Карла-Густава Юнга (1875—1961) «Спогади, сновидіння, роздуми». На думку її автора, життя людини є досить нестрогим експериментом, багатоаспектним феноменом. В індивідуальному плані воно пекучіше, менше задоволене і водночас чудесніше, ніж усе інше, що існує та розвивається. Індивідуальне життя К.-Г. Юнг порівнює з рослиною, яка росте зі свого кореневища. Її справжні перетворення невидимі, приховані, а те,

що з'являється на поверхні, зберігається лише протягом одного літа і зникає, як ефемерний привид. Тому варті уваги лише неперехідні події життя. Внутрішній світ людини виявляється у мріях, снах і зовнішніх подіях, які складають її життєвий шлях.

Важливим джерелом фактів для вікової психології є щоденники батьків про розвиток дитини, які дають змогу простежити всі найважливіші біологічні та психологічні явища, що в ній відбуваються. Як відомо, історія розвитку особистості забезпечує розуміння її у зрілому віці, оскільки якості, які зиявляє зріла людина, закорінені у ранніх враженнях, умовах її розвитку. Систематичний щоденник дає відносно вичерпну історію розвитку дитини. Однак нерідко конкретні факти затьмарюються турботами і переживаннями батьків, які зумовлюють перерви у фіксації спостережень, їх неповноту, неточність, а іноді й відмову від ведення щоденника. Відомі опубліковані щоденники С. Станцинської про історію розвитку дитини від народження до семи років, В. Рибнікова-Шилова, щоденник матері, написаний професійними психологами Наталією Менчинською (1905—1984) та Валерією Мухіною (нар. 1944).

Непересічну цінність мають і дитячі сповідальні щоденники, які зсередини висвітлюють різноманітні психічні проблеми особистості, її взаємодії зі світом однолітків і дорослих.

Усе це разом з експериментальними спостереженнями, дослідженнями, теоретичним осягненням нагромадженого матеріалу і концептуальної проблематики дає змогу віковій психології у різних вимірах побачити суть психічного життя і психічного розвитку особистості на всіх її вікових етапах.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте уявлення про розвиток психіки людини, які існували у давньому світі.
2. Розкрийте погляди на душу та її розвиток у вченнях Геракліта, Демокріта, Сократа, Платона, Арістотеля.
3. У чому полягають особливості поглядів стоїків на природу психіки та її розвиток?
4. Охарактеризуйте погляди епікурейців на природу психіки та її розвиток.
5. Що є спільного і відмінного між основними ідеями вікової психології в період середньовіччя та в епоху Відродження?

6. Розкрийте ідеї психічного розвитку в епоху Просвітництва.
7. Охарактеризуйте першу розгорнуту періодизацію розвитку, розроблену Ж.-Ж. Руссо.
8. Як відбувалося становлення вікової психології у другій половині XIX ст.?
9. У чому полягають особливості виникнення і розвитку вікової психології в Україні?
10. Проаналізуйте методологічні засади вікової психології Г. Костюка.
11. Охарактеризуйте особливості розвитку вікової психології в Україні на сучасному етапі.
12. Які проблеми вікового розвитку актуальні у наш час?

1.3. Теоретичні основи вікової психології

Як самостійна галузь знань вікова психологія ґрунтується на вченні про психічний розвиток людини протягом усього життя, про закономірності та особливості психічних змін, реалізацію потенціалу особистості на кожному етапі її життя від народження до останніх хвилин. Черпаючи знання із загальної психології та інших галузей психологічної науки, вона сформувала методологію досліджень актуальної для неї проблематики, результати яких збагачують не тільки психологічну теорію і практику, а й інші сфери наукової і практичної діяльності людини.

Психічний і особистісний розвиток людини

Будь-які спроби (від античності до сьогодення) пізнати вікові особливості психічного розвитку особистості завжди опинялися перед необхідністю з'ясування його джерел, рушійних сил, сфери розгортання, а також закономірностей і наслідків. У поглядах на цю проблематику окреслилися дві точки зору, жодній з яких не вдалося побачити її у всій багатоманітності. Прибічники однієї розглядали індивідуальний розвиток як розгортання закладених в організмі задатків, іншої — як зародження і формування нових якостей під впливом зовнішніх чинників. У цих двох інтелектуальних фокусах формувалися різноманітні наукові концепції, теорії, моделі психічного розвитку особистості.

Сутність психіки і особистості. Дослідження змісту, закономірностей, механізмів і динаміки психічного та особистісного розвитку людини передусім пов'язані з розумінням сутності психіки та особистості.

Психіка (грец. *psychikos* — душевний) — функція мозку, сутність якої полягає в активному відображенні людиною об'єктивної реальності та регулюванні поведінки й діяльності.

Психіка є надскладною ідеальною системою, якій притаманні настійкість, відкритість і нелінійність. Для її характеристики неможливо використати традиційні уявлення про простір. Структура цієї системи не зводиться до просторової сукупності елементів, вона вміщує в собі різні види психічних явищ. Складовими (елементами) її є локалізовані процеси. Психіці властиве своєрідне перекриття елементів. Наприклад, не існує межі між особистістю і свідомістю, між свідомим і несвідомим, між емоціями й інтелектом, між особистістю і духовністю людини тощо. У цій системі є більш-менш постійні та нестійкі феномени, наприклад тривалі переживання і ситуативні емоційні спалахи.

Утворення нових елементів відбувається у взаємодії таких двох тенденцій, як *локалізація* (створення однорідності в цілісній психіці) і *розсіювання* (перехід у дифузний стан). Друга тенденція є не розпадом, а силою, що зумовлює появу нового елемента (потреби, звички, наміру, якості тощо). Її конструктивним результатом є нове самоструктурування психічного в майбутньому. Такі процеси можуть відбуватися тільки завдяки невірноваженості та відкритості психіки людини зовнішньому і власному внутрішньому світам.

Психіка є невірноваженим, нестійким утворенням, однак вона здатна спонтанно самоорганізовуватися і саморозвиватися. Ця система може перебувати у більш чи менш стабільних станах. Ситуативна нестійкість психіки є умовою її динамічного розвитку.

Для психіки людини характерна відкритість, вона постійно перебуває у взаємозв'язках та взаємодії із зовнішнім оточенням. Наприклад, у процесі взаємодії індивіда з іншими людьми, предметним світом відбувається і внутрішня взаємодія між окремими елементами його психіки. Відкритість також означає наявність внутрішніх джерел психічної енергії, обмін цією енергією з оточенням (у міжособистісній взаємодії). Процеси обміну відбуваються не тільки на «межі» психічної сфери, а і в кожній її «точці», яка не локалізована, а постійно змінює свої «координати».

Нелінійність психіки як системи виявляється у мінливості порогів чутливості до зовнішніх впливів і самовпливів.

Поріг чутливості — величина подразника, який викликає або змінює яскравість сприйняття, силу відчуття.

Нижче порога ситуативної чутливості (відсутність чутливості) зовнішні впливи, наприклад наполеглива вимога до дитини, не дають ефекту (дитина не змінює своєї поведінки), не викликають реакцію-відповідь (все зменшується, стирається, забувається, не залишається ніяких слідів), а вище порога (наявність чутливості) — її ефект у багато разів зростає. Тоді й незначний вплив, наприклад спокійно зроблене підлітку зауваження, викликає сильну реакцію з тривалим ефектом. Загальний результат впливу залежить від багатьох чинників.

Розгляд психіки як нелінійної системи означає, що у певні моменти впливи значної сили на неї не дають ефекту. І навпаки, за певних ситуацій навіть невеликий вплив на людину справляє значний ефект. Це характерне для критичних моментів загострення суперечностей (момент сильних переживань, надзвичайних подій, важливих життєвих виборів), особливо коли психіка дитини організовується і дезорганізовується, тобто перебуває у дуже невірноваженому стані. У критичний момент вона досягає пункту, в якому здатна до біфуркації (роздвоєння), тому важко передбачити, який вибір зробить дитина.

Психіка може розвиватися в різних напрямках, охоплюючи наприклад розвиток здібностей чи становлення характеру особистості тощо. Це означає, що у точках біфуркації відсутня жорстка визначеність, а діє вищий тип детермінізму (зумовленості) з розумінням неоднозначності майбутнього, але з можливістю виходу на бажане майбутнє. Отже, в реальній картині психічного та особистісного розвитку дитини присутній і протилежний традиційному детермінізму момент — випадковість, нестійкість. Після вибору одного із можливих шляхів розвитку знову вступає в силу звичний детермінізм, і так триває до наступного моменту загострення суперечностей.

Психіка дитини і дорослої людини біфуркує багато разів. Це зумовлене віковими кризами, критичними моментами в розвитку окремих психічних функцій чи властивостей (мислення, мотивації навчання, характеру тощо). Крім того, критичні моменти виникають ситуативно. За таких обставин змінюється ставлення до іншої людини. Наприклад, у конфлікті учня з учителем, який пішов на

Зустріч, його негативне ставлення до педагога змінюється на позитивне. Так само можуть змінюватися ставлення до вивчення певного предмета, оцінка явища, процесу об'єктивного світу і самого себе. Бувають ситуації, коли учень одержує підтвердження свого Я завдяки досягнутому успіхові, випадковій удачі, прочитанні книжки, розмові з іншою людиною, змінює самооцінку та рівень домагань. Він може бути байдужим до переконливих повчань одного вчителя і дуже переживати зауваження іншого.

Такій складно організованій системі, як психіка дитини, не можна нав'язати шляхи розвитку, а можна тільки підтримувати тенденції її розвитку, керувати ним. При цьому нерідко важливі не сила впливу, а правильна його організація, структура та момент дії. Керування психічним та особистісним розвитком не може зводитися до сліпого втручання у внутрішній світ методом проб і помилок, водночас воно має уникати впливів, що не узгоджуються із внутрішніми тенденціями розвитку особистості. Ця діяльність повинна ґрунтуватися на знанні загальних можливостей психіки, що розвивається, узгоджуватися із внутрішніми її тенденціями, враховувати позицію людини.

Донедавна у вітчизняній віковій психології було поширене уявлення про прогресивний, жорстко керований розвиток психіки людини. Спираючись на знеособлений ідеал прогресу (соціального, технічного, технологічного), вона нехтувала духовним, особистісним і творчим розвитком людини, сконцентровувала зусилля на її функціональному розвитку (пам'яті, мислення, вмінь, навичок тощо). Одночасно декларувалася ідея про всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Недосконалість теорій психічного розвитку також полягала в намаганні виокремити один із аспектів розвитку та перетворити його на домінанту, показник чи детермінанту розвитку. Таку роль відводили культурі, спадковості, провідній діяльності, свідомості, Я-образу, інтелекту та ін. Однак для адекватного відображення психічного розвитку необхідно враховувати всі його плани. Тільки за таких умов, наприклад, можна вирішити проблему норми і патології розвитку.

Розвиток психіки є невід'ємною складовою розвитку особистості. Ця інстанція людини взаємодіє з навколишнім світом, однак не просто пристосовується до нього, а виокремлює себе з нього. Її психологічним центром є Я, що об'єднує та організує внутрішній світ людини. Особис-

тість, ставлячи цілі, плануючи свою діяльність, самоспричинює свою внутрішню і зовнішню активність. Вона самовизначається у процесі рефлексії, оволодіння духовно-моральними цінностями, які забезпечують орієнтування у навколишньому світі й у своєму житті. Вираженням її індивідуальності є здібності, нахили, інтереси, характер, темперамент тощо. Особистість саморозвивається у процесі життєдіяльності, пізнанні світу і себе в ньому, постійно переживає у просторі й часі свою екзистенцію (існування).

Особистість — духовна, соціально-психологічна інстанція людини, функціями якої є виокремлення себе з оточення, самоспричинення внутрішньої і зовнішньої активності, самовираження та саморозвиток у цілісній життєдіяльності, активне переживання у часі і просторі своєї екзистенції.

Проблема розвитку особистості пов'язана із фактором свободи. Для розуміння її місця та ролі в розвитку особистості важливе значення має парадокс, згідно з яким людина, маючи в основі своєї суті свободу, часто відмовляється від неї. Пізнати цей парадокс допомагає аналогія з психофізіології. За твердженням російського психолога Миколи Бернштейна (1896—1966), рух — це долаття надлишкових ступенів свободи. Досконалий, точний рух чи дія передбачають обмежену кількість ступенів свободи в русі людського тіла. Аналогічно відбувається такий перцептивний процес, як побудова адекватної образу реальності. Він теж пов'язаний із подоланням суб'єктом сприймання надлишкових ступенів свободи образу стосовно оригіналу. Особистість мимовільно впізнає і згадує образ на основі адресного, асоціативного чи смислового принципів, що фактично є обмеженням ступенів свободи.

Мислення людини вільне, бо вона може дозволити собі роздумувати над чим завгодно на основі принципу аналізу. Саме завдяки цьому результати людського мислення іноді нетривіальні, що є умовою для геніальних відкриттів. У цей момент свобода свідомості наближається до абсолютної. Свобода є основою в організації тілесного організму, духовної сфери, притаманна вона і людській душі.

З ідеологічних причин у радянській психології майже не йшлося про самотність, свободу особистості. Не визнавалася можливість свободи вибору, думки і слова, волі, вільної дії.

У сучасній психології ще не склалося цілісне уявлення про особистість, яке б інтегрувало фізіологічний, психологічний, соціальний і духовний аспекти. Досліджуючи цю проблему, вчені називали ядром особистості різні

феомени: О. Запорожець — емоції; Л. Божович — самосвідомість, виражену у внутрішній позиції; О. Леонтьєв — ієрархію мотивів; В. Давидов — творчий потенціал; М. Бєришевський — сукупність потреб (спрямованість особистості), особистісні смисли, рефлексивність. Усі ці погляди мають певні підстави, оскільки особистість є поліфонічною, поліцентричною. Найвичерпніше уявлення про особистість вперше було представлене в *гештальтпсихології* (нім. Gestalt — образ, цілісна форма) — напрямі психології, зосередженому на вивченні організованого цілого, властивості якого не можуть бути здобуті із властивостей його частин. Представники його виходили з того, що у людини розвиваються всі сторони психіки, особистості, духовності.

Відповідно до сучасних теорій особистості її вершиною і одночасно основою є духовність. Вона не зводиться лише до інтелектуальності, звернення розуму до етики, моралі або аскетизму. Не є вона тільки релігійністю, емоційним піднесенням духу або розумовою довірою та регульованістю поведінки на цих засадах. Духовною є будь-яка діяльність, що зумовлює вдосконалення в людині фізичного, емоційного, інтуїтивного, ментального, соціального і вказує на життєвість внутрішньої сили особистості — внутрішньої особи.

Духовне зростання особистості вимагає від людини психічної активності й передбачає перебудову свідомості та самосвідомості, переоцінку власного Я в житті, зміну звичних настанов та орієнтацій. Першопричиною духовного самовдосконалення є мотиви, які утворюють внутрішній світ особистості, а його проявом — пошук зовнішніх опор, який реалізується у набутті спеціальних духовних знань, віруванні, спілкуванні з Богом, трансцендентуванні.

Свідченням духовного зростання є усвідомленість значущого вибору; чесність, зміна критеріїв обов'язку, совісті на критерії естетичної, творчої спрямованості, відповідно до яких людина починає свідомо творити своє життя; злагода із собою, послаблення негативних внутрішніх голосів і бажань; посилення почуття гармонії із соціальним і матеріальним світами; свідомий вибір між добром і злом, вічним і минулим, життям і смертю, красивим і потворним, щастям і нещастям, справжнім задоволенням і його сурогатом.

Психологія розвитку особистості передбачає вивчення внутрішнього світу людини, її мотивів, потреб, емоцій. У дослідженнях розвитку особистості враховують сформовані етикою еталони, ідеали, аналізують численні перешкоди, небезпеки, які підстерігають її на шляху духовного і

творчого зростання, знаходять шляхи та способи уникнення цих небезпек.

Основні концепції психічного і особистісного розвитку. У психологічній науці свого часу побутували різні погляди на проблему розвитку людини. Залежно від наукових уподобань і рівня пізнання проблеми вчені намагалися представити його то як лінійний, поступальний, стадійний, то як спіралеподібний, синхронний або як гетерохронний (різночасний), гетерогенний (з різним темпом розвитку різних сторін особистості) процеси.

Розглядаючи розвиток як збільшення (зменшення) явища, психічний розвиток дитини можна звести, наприклад, до збагачення словникового запасу, кількості вироблених умінь і навичок, тривалості вольового напруження, обсягу запам'ятовування тощо. Однак психічний розвиток не зводиться тільки до збільшення або зменшення.

Немало прихильників здобуло твердження, згідно з яким причиною розвитку є дія сил, які ще не можна пізнати, а отже, не можна ними і керувати. Тому розвиток відбувається спонтанно.

Особливе розуміння розвитку дитини запропонувала педологія, представники якої вважали, що психічний розвиток дитини — це дозрівання здібностей, рис характеру, інтересів, нахилів, задатків, з якими вона народилася. Вирішальним чинником розвитку дитини, на їхній погляд, є спадковість. Однак, на думку В. Штерна, швидкість дозрівання успадкованих задатків, рис характеру залежить від середовища, наприклад від сім'ї.

Основним показником психічного розвитку педологи вважали швидкість розгортання закладених від народження задатків. За їх переконаннями, кожен вік дитини характеризується певним ступенем розумового розвитку (його рівень визначається арифметичним підрахунком кількості розв'язаних тестових завдань). Зіставлення розумового розвитку в певному віці зі встановленою статистичним шляхом нормою дає коефіцієнт розумового розвитку (IQ) і свідчить про природний темп дозрівання здібностей.

Подібні погляди на розвиток психіки висловлював Ж. Піаже, зазначаючи, що основним у цьому процесі є розвиток (дозрівання) інтелекту. За його твердженням, розумовий розвиток долає такі стадії:

— сенсомоторна (до 2-х років). Дитина пізнає світ у межах посиленої для неї фізичної активності;

— доопераційна (2—7 років). У цьому віці дитина мислить, однак без використання логічних операцій;

— стадія конкретних операцій (від 7 до 12 років). У школярів формуються конкретні мислительні операції, які дають змогу логічно обдумувати конкретні завдання в ситуації «тут і тепер»;

— стадія концептуального мислення (формальних операцій). Характерна для підлітків і забезпечує вирішення абстрактних і гіпотетичних завдань у межах наукових міркувань.

Головною особливістю мислення дитини, прихованою інтелектуальною позицією Ж. Піаже вважав *егоцентризм* (лат. *ego* — я, *centrum* — центр) — погляд на себе як на центр Всесвіту. Своєрідність дитячої логіки, мовлення, уявлень про світ зумовлена такою розумовою позицією. Егоцентризм є проявом дооб'єктивних позицій у пізнанні речей, інших людей і себе, різновидом систематичної та неусвідомленої ілюзії пізнання, формою пізнавальної центрації розуму. У зв'язку з цим пізніше Ж. Піаже запропонував термін «*центрація*» — підкорення маргінальних (крайніх) елементів психічної системи центральному, якому належить провідна роль. З одного боку, егоцентризм означає відсутність розуміння відносності пізнання світу та координації точок зору, з іншого — це позиція неусвідомленого приписування якостей власного Я і власної перспективи речам та іншим людям. Початковий егоцентризм проявляється не в гіпертрофованому усвідомленні Я, а в безпосередньому ставленні до об'єктів, за якого суб'єкт не може вийти із Я на об'єктивну позицію, щоб знайти своє місце у світі вільних від суб'єктивізму стосунків.

Досліджуючи уявлення дитини про світ і фізичну причинність, Ж. Піаже дійшов висновку, що на перших ступенях розвитку вона здебільшого розглядає предмети такими, якими їх має безпосереднє сприйняття, тобто не бачить речей у їх внутрішніх відношеннях. Вона думає, наприклад, що Місяць рухається за нею під час її прогулянок, зупиняється одночасно з нею, біжить за нею. Це явище Ж. Піаже назвав «*реалізмом*», який унеможлиблює розгляд дитиною речей незалежно від неї, в їх внутрішній взаємозалежності. Своє ситуативне сприймання дитина вважає абсолютно істинним, оскільки вона ще не відокремлює власне Я від навколишнього світу, речей. Ця («*реалістична*») позиція щодо речей суттєво відрізняється від справді об'єктивної. Основною умовою об'єктивності, на думку Ж. Піаже, є цілковите усвідомлення багатьох вторгнень Я в кожен предмет, усвідомлення багатьох ілюзій, що виникають унаслідок цих вторгнень (ілюзія почуття реальності, мови, погляду, цінності тощо). У «*реалізмі*» втілюється парадокс

дитячої думки, який свідчить, що дитина одночасно перебуває ближче до безпосереднього спостереження і далі від реальності. Вона водночас ближча до світу об'єктів і віддаленіша від нього, ніж дорослий.

Думка дитини розвивається від реалізму до *релятивізму* (лат. *relativus* — відносний) — усвідомлення мінливості, відносності світу, суб'єктивності знань, істини. Спочатку діти вірять в існування абсолютних інстанцій і абсолютних якостей. Пізніше вони відкривають, що явища пов'язані між собою, а оцінки їх є відносними. В їх свідомості світ незалежних і спонтанних інстанцій поступається місцем світу відношень.

Егоцентризм свідчить, що зовнішній світ не діє безпосередньо на розум суб'єкта, а знання людини про світ є не простим відбитком зовнішніх подій. Ідеї суб'єкта — це значною мірою продукт його власної активності, вони змінюються та навіть спотворюються залежно від його інтелектуальної позиції. Для подолання егоцентризму необхідні усвідомлення власного Я в ролі суб'єкта, відокремлення суб'єкта від об'єкта, а також координування своєї позиції з позиціями інших людей, а не ставлення до неї як до єдино можливої.

Дослідження В. Лавидова, Г. Костюка, С. Максименка наводять на висновок, що подолання дитиною стадій розумового розвитку можна прискорити, спеціально перебудувавши навчання. Крім того, виявляються й індивідуальні варіанти розвитку кожної дитини.

Щоб усвідомити своє Я, необхідне звільнення дитини від прямого зовнішнього спонукання, культивування взаємодії її поглядів і поглядів дорослих людей. Однак на ранніх етапах її розвитку така взаємодія неможлива. Дитина прагне безпосередньо наслідувати дорослого і водночас захищається від нього, а не обмінюється з ним поглядами. При цьому важливо мати на увазі, що тільки індивіди, які вважають один одного рівноправними, можуть здійснювати розвивальну взаємодію. Такі стосунки з'являються з моменту встановлення кооперації (співпраці, рівноправної взаємодії) серед дітей.

Зустріч власної думки з чужою викликає сумнів і необхідність її доведення. Кооперація породжує потребу пристосуватися до іншої особи. Завдяки встановленню стосунків кооперації відбувається усвідомлення дитиною існування інших, відмінних від її поглядів, що зумовлює формування раціональних елементів у логіці її думок й у сфері її моралі.

У спільній предметній дії дитини і дорослого спочатку все злито, а спосіб виконання дії, як і її мета, існує не як абстрактний зразок, а всередині дії дитини з дорослим. Поступове розчленування дії відбувається в процесі розвитку дитини. На основі предметної дії формуються всі психічні процеси, тому зрозуміти її — означає збагнути розвиток.

Співробітництво дитини з ровесниками якісно відрізняється від співробітництва з дорослими. Воно є важливою умовою її психічного розвитку. У стосунках дитини і дорослого необхідний розподіл функцій, згідно з яким дорослий ставить мету, контролює та оцінює дії дитини. Будь-яку дію дитина здійснює спочатку з дорослим, поступово міра допомоги зменшується і сходить нанівець, тоді дія інтеріоризується і дитина починає виконувати її самостійно. Допомоги дорослого недостатньо для розвитку всіх аспектів предметної дії. Саме кооперація з ровесниками, рівноправне спілкування з ними дає досвід контрольних оцінних дій та рефлексивних висловлювань.

Егоцентризм властивий не тільки дитині, а й дорослому, коли він керується своїми спонтанними, наївними судженнями про речі. Егоцентризм є спонтанною позицією, що керує психічною активністю з дитинства і зберігається протягом усього життя тих людей, які залишаються на низькому рівні психічного розвитку.

Свого часу немало прихильників здобула теза, згідно з якою дитина нічого не отримує від своїх батьків спадково, що абсолютизувало роль навчання і виховання в її розвитку. Наприклад, англійський філософ, психолог, педагог Джон Локк (1632—1704) вважав, що душа дитини — це біла воскова дошка, а її розвиток зводиться до надбання досвіду. Вихователь може «виліпити» дитину за будь-яким зразком.

Не надто віддалилися від них представники *біхевіористського* (англ. behavior — поведінка) *напрямку*, які основним предметом психології вважали не свідомість, а поведінку. Виключаючи психічне (волю, розум, свідомість, почуття) з пояснення поведінки людини, вони доводили, що її дії задані, запрограмовані й закріплені багаторазовим повторенням. Основним у розвитку дитини, на їх погляд, є навчіння, тренування, завдяки чому вона навчається ходити, розмовляти, діяти у звичайних умовах і переносити засвоєні навички в інші умови. Отже, за твердженнями біхевіористів, психічний розвиток зводиться до засвоєння навичок: чим їх більше і досконаліше вони відпрацьовані, тим краще дитина пристосована до життя, а значить,

більш розвинута. Одним із факторів розвитку дитини вони вважали *підкріплення* — винагороду, схвалення, позитивну оцінку.

Представники *необіхевіоризму* стверджували, що результат зовнішнього впливу на дитину зумовлений її потребами, інтересами, психофізіологічними станами (проміжними змінними) тощо. Тому картину її розвитку описували набагато складніше, переконуючи, що у процесі життя людини відбувається постійна взаємодія її поведінки, пізнавальної сфери та оточення. Внутрішні чинники (віра, очікування) і зовнішні детермінанти (заохочення і покарання) взаємопов'язані. Але у конкретній ситуації важко з'ясувати, яка зі складових і як впливає на іншу. В одних випадках найзначущішими є впливи оточення, в інших — внутрішні сили (очікування успіху чи невдачі, готовність, мета, наміри), що скеровують поведінку дитини.

Якщо теоретики класичного біхевіоризму наголошували на підкріпленні як необхідній умові оволодіння, збереження та зміни поведінки, то необіхевіористи стверджують, що опанувати поведінку можна і шляхом спостереження за поведінкою інших. Новою поведінкою дитина може оволодіти за відсутності зовнішнього підкріплення.

Наприклад, американський психолог Альберт Бандура (нар. 1925) виокремлює непряме позитивне і негативне підкріплення, самопідкріплення. Стежачи за тим, як заохочують, ігнорують чи карають за поведінку інших людей, особистість опосередковано підкріплює себе. *Непряме позитивне підкріплення* наявне тоді, коли спостерігач реалізує у поведінці моделі, які одержують схвалення; *непряме негативне підкріплення* — коли суб'єкт спостерігає модель поведінки, за яку карають іншого; *самопідкріплення* здійснюється у формі самопохвали за успіхи та досягнення, самозаохочення.

За переконаннями представників *психоаналітичного напрямку* (З. Фрейд та ін.), рушійною силою розвитку особистості є її активність. В основі такої активності лежать біологічні потреби, сексуальні та інші інстинкти. Для новонародженого головне одержати задоволення, якому підпорядкована його поведінка. Психічне здоров'я дитини багато в чому залежить від того, наскільки її Я здатне витримати обмеження, тобто долати незадоволення. Деяким дітям особливо важко дається відстрочування чи обмеження задоволення бажань. На це вони відповідають реакціями гніву, злості, нетерплячки, відкидають будь-які заміщення (перенаддресування почуттів, імпульсів іншому) як недос-

татні. В інших дітей такі обмеження не викликають незадоволення. Люди, які перебувають під владою принципу задоволення, керуються у своїх діях винятково правом на задоволення бажань. Лише дотримання особистістю у своїй поведінці принципу реальності, вважав З. Фройд, створює простір для відстрочування, затримання задоволення, врахування соціального оточення та його вимог.

Поступ дитини у своїй поведінці від принципу задоволення до принципу реальності не може настати раніше, ніж різні функції Я досягнуть певних ступенів розвитку. Тільки після того як почне функціонувати пам'ять, дитина може діяти на основі досвіду та передбачення. Без контролю реальності не існує відмінностей між внутрішнім і зовнішнім, фантазією і реальністю.

Орієнтація особистості на принцип реальності й мислительні процеси відкриває шлях для нових сфер соціалізації, наслідування, ідентифікації, інтроєкції (включення індивідом у свою психіку поглядів тощо інших людей, не розрізняючи власних і чужих уявлень), що сприяють утворенню інстанції Над-Я — психічного утворення, яке формується під впливом спершу сімейного, а потім цілісного культурного виховання (національних традицій, вимог соціального середовища) і яке виконує функцію заборон і покарань. У психіці воно постає як усвідомлене, є психічним джерелом самоспостереження, совісті, ідеалів. Формування ефективного Над-Я означає для дитини вирішальний прогрес у соціалізації. Тепер вона здатна не тільки підкорятися моральним вимогам свого соціального оточення, але й брати в ньому участь, відчувати себе його представником. Однак ця внутрішня інстанція ще досить слабка, тривалий час потребує підтримки, опори з боку авторитетної особи (батьків, учителів) і може легко зруйнуватися через сильні переживання і розчарування.

На думку З. Фрейда, особистість долає у своєму розвитку кілька послідовних психосексуальних стадій, при чому перші три з них ще до настання статевої зрілості. Психосексуальний розвиток починається з *оральної стадії*, яка припадає на період від народження до 1,5 року. У цьому віці центром чуттєвої стимуляції і насолоди для дитини є рот. Пізніше, на *анальній* (від 1,5 до 3 років) і *фалічній* (від 3 до 6 років) *стадіях*, центр насолоди переміщується з рота до геніталій.

Відчуття дітьми на будь-якій із цих психосексуальних стадій розвитку надмірної фрустрації (тривоги, пригніченості) чи надмірного задоволення зумовлює фікса-

цію на потребах цієї стадії. Реакції батьків на будь-якій зі стадій можуть суттєво впливати на розвиток особистості дитини. Наприклад, якщо на анальній стадії батьки надто строго ставляться до помилок дитини, привчаючи її до горшка, вона може пізніше стати людиною з нав'язливим прагненням до акуратності та пунктуальності. Характер реакцій батьків під час фалічної стадії має ще більше значення. На цій стадії діти переважно відчують сильний, хоч і несвідомий сексуальний потяг до одного з батьків протилежної статі. Оскільки здійснення таких бажань явно недопустиме, вони переростають у тривогу. З віком під впливом оточення дитина навчається вгамовувати своє почуття та послаблювати тривогу, намагаючись стати схожою на одного з батьків її статі. Цей процес З. Фройд назвав *ідентифікацією* — ототожненням, уподібненням. Оральна, анальна і фалічна стадії належать до *прегенітального періоду* — періоду, протягом якого сексуальні або чуттєві інстинкти дитини ще не спрямовані на репродукцію. Відносно спокійною є *латентна стадія*, яка припадає на вік приблизно від 6 до 12 років. У цей період дитина товаришує переважно з ровесниками своєї статі й зосереджена на набутті знань, оволодінні уміннями та навичками.

Завершує розвиток особистості, за Фройдом, *генітальна стадія*, яка починається в підлітковому віці. Внаслідок біологічного дозрівання приховані в глибинах душі сексуальні переживання разом із сильними фізичними потягами знову стають актуальними. На цій стадії відбувається становлення дорослої сексуальності, зрілого балансу між любов'ю і працею. Генітальна, як і інші стадії, сильно залежна від цілковитого або часткового вирішення (невирішення) суперечностей на попередніх стадіях. Нерозв'язані конфлікти періодично проявляються у дорослому віці у формі невротичної поведінки (захисних стратегій поведінки, що сприяють адаптації особистості до ворожого зовнішнього середовища), акцентуацій особистості (надмірного вияву окремих рис характеру та їх поєднань) і глибоких психопатій (дисгармоній, неврівноваженостей, нестійкостей психічних процесів).

Попри те що теорія З. Фрейда була певним проривом у науці про несвідоме, неофройдисти, особливо американський психолог Ерік Еріксон (1902—1994), відмовилися визнавати головною детермінантою особистості психосексуальне дозрівання. Вони вважали, що З. Фройд у своїй теорії вікового розвитку особистості надто спростив проблему, зосередившись на біологічному, психосексуальному та несвідомому.

Отже, історія психологічної науки щодо проблеми психічного розвитку дитини нагромадила багато різних ідей, теорій, суджень. Спільним для них є розуміння розвитку як процесу, що відбувається спонтанно, а його зміст виявляється у збільшенні знань, розвитку умінь, навичок, пристосуванні до оточення.

На противагу вченню про зумовленість вікового розвитку людини, згідно з яким розвиток структур, функцій, особливостей, якостей особистості полягає у розширенні та збільшенні генетичних основ, сучасна вікова психологія розглядає розвиток як незворотний процес, який розгортається від недиференційованого начала з максимальним потенціалом для реалізації програми (найобдарованішим є новонароджений) та мінімальним значенням цієї програми. Вона виокремлює цикли, фази з критичними переходами до різнобічно розвиненої особистості з великим перспективним значенням програми й актуальним потенціалом, що змінюється протягом життя.

Згідно з *епігенетичним* (передбачає послідовність процесів) *принципом дозрівання* протягом життя людина долає в своєму розвитку послідовність універсальних для всього людства стадій, кожна з яких супроводжується конфліктом або кризою, що потребує вирішення. Основна суть цього принципу полягає в таких положеннях:

1) особистість розвивається поетапно. Перехід від одного етапу до наступного зумовлений готовністю особистості до розвитку, зростання, розширення усвідомлюваного соціального світогляду і радіусу соціальної взаємодії;

2) суспільство схвально сприймає розвиток соціальних можливостей людини, намагається сприяти збереженню цієї тенденції, підтримувати належний темп і правильну послідовність розвитку;

3) кожна психосоціальна стадія супроводжується кризою (поворотним моментом у житті людини), що виникає як наслідок досягнення певного рівня зрілості й соціальних вимог до неї на цій стадії. Криза не означає загрозу катастрофи, вона є поворотним пунктом розвитку, джерелом сили, свідченням недостатньої адаптації;

4) особистість, яка повноцінно функціонує, долає послідовно всі стадії;

5) на кожній стадії особистість опиняється перед необхідністю розв'язання специфічної еволюційної проблеми (завдання) — проблеми соціального розвитку, але не завжди розв'язує її.

В епігенетичному сенсі розвиток відбувається у тісному, стимулюючому та інтерактивному (взаємодіючому)

обміні організму, який росте, з його оточенням. На різних етапах розвитку живої істоти процес *диференціації* (розділення цілісних, однорідних, простих форм на різнорідні, складні частини) стимулюється зсередини, а також зовнішніми організаторами (структурами, особливостями оточення, що виступають на передній план). Так, «соціальна усмішка» новонародженого може трактуватися як організуючий, головний подразник, який має вирішальне значення для наступного розширення кола функцій у діаді «мати—дитина». В середині цього функціонального зв'язку розвивається основний емоційний досвід, який у процесі дозрівання сприяє розвитку сенсомоторної функції (відрізняти внутрішній світ від зовнішнього) грудної дитини. Одночасно з пізнанням зовнішніх предметів (об'єктів), утворенням перших уявлень про предмет поступово виникають первинні уявлення про Я.

Психобіологічний епігенез відбувається не прямолінійно і не в гармонійній послідовності. У ті періоди, коли визрівають здібності, з особливою інтенсивністю проявляють себе протилежні сили і тенденції, які, наче кризові хвилі чи «порушення», передують якісним досягненням розвитку, а відтак уможливають їх. Такі перехідні кризи властиві всім високорозвиненим живим істотам (вони спостерігаються не тільки в людей, але і в шимпанзе, що живуть на волі). На фоні епігенезу очевидна закономірність, описана як *закон потенціювання*: якщо одна функція випадає чи відстає у своєму розвитку, то її відсутність чи уповільнений розвиток (ретардація) гальмують розвиток інших функцій (*негативне потенціювання*). Так, недорозвиток пам'яті дитини негативно вплине на розвиток її мислення у майбутньому. І навпаки, якщо розвиток однієї функції випереджає інші, то це стимулює процес розвитку інших функцій (*позитивне потенціювання*). Наприклад, прискорений розвиток мовлення спонукає розвиток диференційованості понять. Однак за темпом не можна робити висновок про можливі кінцеві досягнення в розвитку, про що свідчать дослідження проблеми ранньої обдарованості дітей.

Е. Еріксон створив на основі епігенетичного принципу цілісну концепцію вікового розвитку людини, виокремивши вісім його психосоціальних стадій.

1. Дитинство (1-й рік). Основою формування здорової особистості є загальне почуття довіри, вивченість, сприйняття соціального світу як безпечного, а людей — як турботливих і надійних. Виникнення такого почуття залежить від материнської турботи, батьківської чуйності.

Криза «довіри — недовіри» у цей період пов'язана із ненадійністю, неспроможністю матері передавати своїй дитині відчуття сталості й тотожності переживань. Нерідко її розв'язування переноситься на другий рік життя.

2. Раннє дитинство (2—3 роки). Розвиток почуття довіри готує передумови для досягнення певної автономії та самоконтролю, уникнення почуття сорому, сумнівів і приниження. Дитина, взаємодіючи з батьками, виявляє, що їхній контроль буває різним: у формі турбот, як приборкання і запобіжний захід. Ця стадія є вирішальною для встановлення співвідношення між добровільністю та впертістю, для впевненості у вільному виборі («Я сам», «Я — те, що я можу»).

3. Вік гри (4 роки — вступ до школи). Світ вимагає від дитини активності, розв'язання нових завдань і набуття нових навичок. «Я — те, ким я буду» — стає в дитини головним почуттям ідентичності в процесі гри. Розвиток дитини залежить від ставлення батьків до її ініціативи. Почуття провини в неї викликають батьки, які не дозволяють діяти самостійно, надмірно карають.

4. Шкільний вік (6—12 років). Цей період життя характеризується зростаючими здібностями дитини, зокрема логічним мисленням, самодисципліною, здатністю взаємодіяти з однолітками згідно із прийнятими правилами.

У процесі навчання в дітей розвивається працьовитість, яка є основною метою цього періоду розвитку. Діти шкільного віку прагнуть довідатися про походження і функціонування явищ, предметів, процесів. Інтерес цей підкріплюється і задовольняється людьми, які їх оточують, школою. Его-ідентичність дитини виражається так: «Я — те, чого я навчився». У цей період можлива поява почуття неповноцінності, некомпетентності чи неспроможності. Відчуття власної компетентності і працьовитості дитини насамперед залежать від шкільної успішності. Психосоціальна сила компетентності є основою для ефективної участі в соціальному, економічному і політичному житті.

5. Юність (від 12—13 до 19—20 років). На цьому етапі особистість уже не дитина, але ще не дорослий. Вона відчуває на собі вплив різних соціальних вимог та опановує нові соціальні ролі. Їй необхідно зібрати восени набуті знання про себе та інтегрувати ці численні образи себе в особистісну ідентичність у результаті усвідомлення свого минулого і майбутнього. У цей період нерідко виникають конфлікти ідентичності та суперечності соціальних ролей.

Інтеграція, що виявляється у формі Его-ідентичності, — це більше, ніж сума ідентифікацій, набутих у дитинстві.

Вона є сумою набутого на всіх попередніх стадіях досвіду, коли позитивна ідентифікація зумовлювала успішне врівноважування основних потреб індивіда з його можливостями та обдарованістю. Почуття ідентичності виявляється в упевненості підлітка, що його здатність зберігати внутрішню тотожність і цілісність не суперечить оцінюванню його іншими людьми.

Криза ідентичності (конфлікт ролей) характеризується нездатністю обрати кар'єру, стиль життя, наявністю пригноблюючого почуття своєї марності, безцільності. Підлітки та юнаки відчувають свою непристосованість, деперсоналізацію, відчуженість і часто надають перевагу негативній ідентичності — протилежній тій, яку пропонують їм батьки. Так вони засвоюють делінквентну (таку, що суперечить законності) поведінку.

Позитивним виходом із кризи періоду юності є вірність як здатність бути вірним своїм обов'язкам та обіцянкам попри неминучі суперечності в системі цінностей підлітка.

6. Рання зрілість (20—25 років). Знаменують цей період ранні досягнення особистісної ідентичності та початок продуктивної діяльності, що дає поштовх до побудови системи нових міжособистісних стосунків. На одному полюсі цього виміру знаходиться інтимність, на іншому — ізоляція. Інтимність є потаємним почуттям, яке виражається у здатності до близьких стосунків, а також у здатності, як стверджує Е. Еріксон, злити воедино особистісну ідентичність з ідентичністю іншої людини без побоювання втратити щось у собі. Почуття інтимності неможливо випробувати, доки не досягнута стабільна ідентичність. Для того щоб мати інтимні стосунки з іншою людиною, індивід повинен усвідомити себе (хто він).

На цій стадії можливі зайве захоплення собою чи уникання міжособистісних стосунків. Нездатність встановлювати спокійні та довірливі міжособистісні стосунки породжує почуття самотності, соціальної ізоляції. Нормальним виходом із кризи «інтимність — ізоляція» є культивування любові у взаємодії з людьми.

7. Середня зрілість (26—64 роки). Основна проблема цього періоду полягає у виборі між продуктивністю та інертністю. Продуктивність виникає разом зі стурбованістю людини не тільки благополуччям наступного покоління, а й станом суспільства, в якому вона житиме і працюватиме. Кожен дорослий повинен прийняти чи відкинути думку про свою відповідальність за вдосконалення суспільства. Добрим прикладом у такому разі є почуття самореалізованості

людини, пов'язане з досягненням її нащадків. Основною проблемою психосоціального розвитку у другій фазі зрілості є турбота про майбутнє благополуччя людства.

8. Пізня зрілість. На цій психосоціальній стадії людина оглядає своє минуле, переглядає свої життєві вибори та рішення, згадує свої досягнення та невдачі, підбиває підсумки, інтегрує та оцінює минулі стадії розвитку Его. Її увага зміщується з турбот про майбутнє на аналіз минулого досвіду.

Почуття інтегрованості Его на цій стадії полягає у здатності старої людини оглянути все своє минуле життя і смиренно, але твердо сказати собі: «Я задоволений». За таких умов не лякає неминецькість смерті, оскільки людина бачить себе в нащадках, творчих досягненнях.

На протилежному полюсі перебувають старі люди, які ставляться до свого життя як до низки нереалізованих можливостей і помилок. На схилі літ вони усвідомлюють, що вже пізно починати все спочатку, шукати нові шляхи для відчуття цілісності свого Я. Через відсутність інтеграції у них виникають страх смерті, відчуття постійних невдач, заклопотаності тим, що може статися.

Сучасні психологи розрізняють поняття «ріст» і «розвиток». Розвиток включає як кількісні, так і якісні зміни будь-якого явища. Уже на фізіологічному рівні ріст організму, мозку (кількісні зміни) нерозривно пов'язаний зі зміною їх структури та функцій (якісні зміни). Нагромадження кількісних та якісних змін в організмі, психіці зумовлює перехід від одних стадій розвитку до інших, якісно вищих.

На думку Г. Костюка, «розвиток особистості — це історія її становлення як суб'єкта міжособистісних стосунків, пізнання і праці, носія суспільних відносин. Це історія розвитку функціональних можливостей її нервової системи, психічних процесів і властивостей, фізичних, розумових, моральних та інших якостей, її знань і почуттів, потреб та інтересів, ідеалів та смаків, світобачення і переконань, трудових умінь і навичок, здібностей до навчання, до засвоєння створеного людством і до творення матеріальних і духовних цінностей».

Умови психічного розвитку

Сучасна психологія вбачає причини розвитку в процесі життя людини, в конкретних і суперечливих соціально-психологічних умовах, найрізноманітніших аспектах її

взаємодії з навколишнім середовищем (буттям). Рушійними силами процесу розвитку вона проголошує притаманні йому внутрішні суперечності. Розв'язання їх є основою розвитку, який визначається взаємодією різних передумов, обставин, умов, чинників, що свідчить про можливість опосередкованого керування ним.

Становлення дитини як особистості здійснюється на основі її активної взаємодії з соціальним середовищем, у якому вона черпає необхідні для її соціалізації засоби (цінності, ідеали, норми, знання, вміння, звички тощо). У процесі взаємодії з оточенням створюється індивідуальна ситуація розвитку, яка зумовлює свосвідність кожної особистості і значною мірою визначає шлях її розвитку.

Існує діалектичний взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов психічного розвитку. Зовнішніми умовами є природа і суспільство, необхідні для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання і праці, для реалізації можливостей розвитку. Вони завжди впливають на психічний розвиток через внутрішні умови, які є в самому індивіді. Від природи індивіда, його потреб та інших суб'єктивних умов залежить, що саме із зовнішнього, об'єктивного оточення для нього значуще, що впливає на нього і стає фактором його активності та розвитку.

Зовнішні і внутрішні умови розвитку дитини суперечливі. Вони не тільки взаємопов'язані, а й переходять одні в інші. Так, зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись індивідом, стає внутрішнім. Зовнішнє не прямо стає внутрішнім, а зазнає певних змін, перетворень. Складним є і процес *об'єктивації внутрішнього* (переходу внутрішнього в зовнішнє), яке визначає нові ставлення особистості до зовнішнього світу. Відбувається інтеріоризація практичних, розумових, мовленнєвих дій та моделей поведінки, формується здатність оперувати об'єктами в образах, думках, перетворювати їх мислено і водночас зовні виявляти ставлення до них, екстеріоризувати їх.

Співвідношення внутрішнього і зовнішнього змінюється у процесі розвитку індивіда, набуває своїх специфічних особливостей на різних його етапах. Так, внутрішні умови невичинно збагачуються через діяльність дитини. Завдяки появі нових цілей, потреб, інтересів уможливорюється її нове, змістовніше ставлення до зовнішнього світу. Те, до чого дитина була байдужою, стає для неї значущим і привабливим.

Важливими умовами психічного розвитку є спадковість і соціальне оточення. Врахування цього сприяє ефективному використанню природних задатків і передумов

розвитку дитини. Через неадекватність розуміння співвідношення біологічного та соціального безуспішними є практичні спроби розв'язувати складні суперечності між ними, які часом виникають у житті людини (наприклад, за статевої патології, алкоголізму, наркоманії).

За спостереженнями психологів, немало фактів свідчать про неабияке значення для нормального психічного розвитку людини суспільства і його структурних та функціональних компонентів. Однак це не дає жодних підстав для негативних висновків щодо ролі в цьому процесі природної основи людини, в тому числі спадковості, умов пренатального (до народження), натального (народження) і раннього постнатального (після народження) розвитку, її біологічної (особливо мозкової) організації.

Аналізуючи дані вікової фізіології, генетики, інших наук, психологи переглянули деякі уявлення про співвідношення біологічного та соціального в розвитку людини, передусім їхнє переконання про конфронтацію біологічного та соціального в людині поступилося місцем усвідомленню необхідності з'ясування діалектики взаємодії біологічного та соціального, соціально-духовної зумовленості біології людини. Все більше прихильників знаходить твердження, що для розвитку особистості характерна невіддільна єдність природного, соціального, психологічного та духовного.

Отже, в розвитку людини генетичне не протиставляється соціальному. Онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю. Із зародка виростає людський організм із притаманними йому можливостями розвитку. Він формується за рахунок речовин, засвоюваних із середовища за заданню в його генотипі програмою.

Генотип — сукупність усіх генів організму, успадкованих ним від батьків.

Генотип містить згорнуту інформацію про історичне минуле людини. В ньому закріплена тілесна її організація, універсальність руки, здатність до прямої ходи і засвоєння мови. Це так звана *консервативна спадковість*. Генотип також несе інформацію про програму індивідуального розвитку, яка адаптується до специфічних соціальних умов життя. Підраховано, що можливих варіантів людського генотипу у мільярди разів більше від кількості людей, що вже жили і живуть тепер.

Генотип визначає анатомо-фізіологічну структуру, морфологічні ознаки організму, що відрізняють людину від

тварин, будову нервової системи, стать, стадії і темпи дозрівання, ряд індивідуальних (нейробіологічних і функціональних) особливостей, зокрема групу крові, особливості обміну речовин, динамічні властивості нервових процесів, деякі анатомічні та фізичні аномалії, безумовно-рефлекторні структури. Нервова система таїть у собі спадково зумовлені величезні потенції для виникнення нових потреб, форм поведінки, нервових процесів. Вони є природною основою активності людини, її здатності розвиватися, навчатися і виховуватися.

Однією з природних передумов розвитку є задатки людини. Задатки — це ще не готові психічні властивості, а лише природні потенції їх виникнення і розвитку. Вони реалізуються в житті людини за допомогою створених суспільством засобів. За відсутності необхідних умов задатки можуть не розвиватися.

Генотип зумовлює ознаки і властивості організму через хромосомний апарат і гени. У розгортанні його програми існують певні перешкоди, зокрема такі зовнішні чинники, як радіація, екологія, харчування, пологові травми. Тому не всі властивості організму зумовлюються спадковістю. Наприклад, на основі однакового типу нервової системи часто формуються різні характерологічні риси людей і, навпаки, на основі різних типів нервової системи розвиваються схожі за характером особистості. Це залежить від індивідуальної ситуації розвитку.

Головною ланкою, яка опосередковує можливі впливи генотипу на становлення психічних особливостей людини, є центральна нервова система. Генетичні фактори, ініціюючи процеси дозрівання окремих утворень головного мозку, забезпечують внутрішні умови для виникнення психічних новоутворень. Центральна нервова система виконує і зворотню функцію — опосередковує вплив середовища на реалізацію генетичної програми розвитку.

Незалежно від рівня актуальної сенситивності (чутливості) основою засвоєння, наприклад, рухів, мови є активація певної частини генів. Однак головна особливість таких сенситивних періодів — це зумовленість розвитку оточенням. Тому однією з найважливіших їх характеристик є специфічність досвіду індивіда. Ці періоди є своєрідними фільтрами, які «пропускають» одні впливи оточення і блокують інші. Вони можуть бути вузькими, їх пропускна здатність інколи обмежена передачею одного стимулу з оточення (наприклад, вчасно дати дитині в руки музичний інструмент, пензель і фарби).

Генотип ініціює стадії розвитку, зумовлює періодичність виникнення чутливості до певних зовнішніх впливів. Однак неможливо з певністю стверджувати, наскільки конкретний тип поведінки залежить від генетичних чинників, а наскільки від чинників оточення, оскільки індивідуальні відмінності певної характеристики, в тому числі й психологічної, можуть бути спричинені оточенням, генотипом або одночасно ними обома. Ці відмінності можуть бути значними. Так, за даними досліджень, співвідношення між максимальними і мінімальними значеннями часу реакції може відрізнятись удвічі, показники пам'яті за тестом — майже втричі, а деякі показники темпераменту — більше, ніж у 30 разів. Тому дані про середнє значення конкретної величини дають мало інформації, оскільки індивідуальні відмінності завжди більші за групові.

У процесі психічного розвитку дитини співвідношення впливу генотипу і середовища змінюється. Наприклад, вивчення впливу генотипу і середовища на формування у близнюків такої психічної характеристики, як загальний рівень реактивності, дало змогу дослідникам зробити висновок, що у дітей 4-х років 46% варіативностей цієї характеристики пов'язані з впливом генотипу, а 54% — із впливом оточення; у дітей 7 років вплив генотипу становив 67%, однак тільки 12% варіантів були такими, що і в 4 роки, тобто 55% припало на частку впливів генотипу, які в 4 роки виявлені не були. За результатами досліджень, індивідуальні відмінності різних інтелектуальних функцій у середньому більш ніж наполовину визначаються генотипом, з віком вплив генотипу на їх варіативність зростає.

На ранніх етапах онтогенезу людини передусім формуються загальноновидові (універсальні) форми поведінки, розвиток яких забезпечується переважно стійкою частиною гена. Індивідуально-специфічні особливості поведінки розвиваються пізніше в процесі активної взаємодії людини з оточенням. Воно може бути сприятливим для розвитку людини з одним генотипом і менш сприятливим для людей з іншим генотипом. Наприклад, у дворічних дітей їхні емоційні особливості визначають, чи буде інтелектуальний розвиток пов'язаний з особливостями їх оточення. За низької емоційності дитини такі особливості, як міра включення матері в спілкування та ігри з нею, різноманітність чи однотипність іграшок, вид використовуваних покарань, не пов'язані з рівнем розвитку інтелекту. У дітей з високою емоційністю такий зв'язок є.

Дитина може одержувати від батьків не тільки генетично зумовлені передумови певних здібностей, а й відповідні для їх інтенсивного розвитку обставини. Свідченням цього є професійні, творчі династії, наприклад музикантів, художників, ремісників, спортсменів, науковців, політиків.

Співвідношення між генотипом та оточенням може бути різне. Якщо дитина, успадкувавши певні гени, живе у відповідних умовах для розвитку здібностей та нахилів, то така відповідність між генотипом та оточенням є пасивною. Це виявляється у тих випадках, коли дорослі звертають увагу на розвиток дитини і допомагають їй у цьому. Бувають ситуації, за яких дитина сама активно шукає умови для розвитку своїх задатків (без відома батьків записується у музичну чи спортивну школу). Загалом, значні індивідуальні відмінності в розвитку інтелекту зумовлені співвідношенням генотипу, оточення та активності дитини.

Існує гіпотеза, за якою динаміка процесу психічного розвитку зумовлена послідовністю розгортання генетичної програми. Це означає, що задатки впливають на динаміку становлення нових мозкових структур і механізмів, створюють більш чи менш сприятливі внутрішні умови для психічного розвитку. Генотип зумовлює можливості, межі, але не визначає зміст психічного розвитку, який залежить від зовнішніх умов та активності дитини.

Оточення дитини — це не тільки предмети та явища природи, а передусім люди, їхні взаємини, створені ними речі, знаряддя діяльності, мова, духовні цінності. Але не все те, що оточує, є оточенням (ситуацією) її розвитку. На дитину впливають тільки ті аспекти зовнішніх умов, з якими вона вступає в активний зв'язок, в яких вона діє. З часом оточення дитини не тільки розширюється територіально, а й збагачується змістово. У процесі розвитку вона стає вибірково сприйнятливою до конкретних чинників оточення, опановує нові види та форми діяльності.

Соціальне оточення по-різному впливає на розвиток дитини. Цей вплив залежить від рівня його культури, взаємин людей, освіти батьків, їх уболівання за становлення особистості дитини. У зв'язку з цим в одній сім'ї часто вирастають різні діти, хоч спадковість є близькою.

Суперечності розвитку

Процес розвитку особистості пов'язаний з проявами і дією різноманітних суперечностей. Спочатку ці суперечності є зовнішніми (між організмом і середовищем), а зго-

дом і внутрішніми (між різними сторонами психіки чи особистості). У всіх вікових періодах спостерігаються розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості й досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для задоволення цих потреб. Мотиваційний аспект розвитку особистості завжди випереджає операційний і змістовий. Наприклад, дошкільнята прагнуть брати участь у навколишньому житті, але їхні можливості обмежені. Це прагнення спонукає до активності, а отже, до розвитку.

У навчальній діяльності школярів постійно виникають розходження між новими пізнавальними цілями, завданнями та набутими способами дій, між новими ситуаціями та попереднім досвідом, між узагальненнями, які вже склалися, і новими фактами. Ці суперечності розв'язуються шляхом вироблення нових способів дій, операцій.

Існують діалектичні суперечності між духовним і тілесним, духовним і матеріальним, моральним і аморальним, відповідальним і безвідповідальним. Такими є суперечності між досягнутим рівнем розвитку індивіда та способом його життя. Як відомо, часто спосіб життя перестав задовольняти людину і відстає від її можливостей. Тоді виникає прагнення розширити взаємини, змінити умови, посаду, місце праці. Перспективні життєві цілі, плани, які з'являються в особистості, породжують розходження між очікуваним майбутнім і її теперішнім. Усе це стимулює розвиток.

Діалектичним є перехід від перцептивного до мислительного пізнання дитиною предметів і явищ об'єктивної дійсності, від нижчих до вищих ступенів розвитку мислення і мовлення, від здатності людини аналітично виокремлювати різні ознаки об'єктів до синтетичного їх відображення. В учнів виникають суперечності між наочним образом і думкою, образом і словом, між узагальненнями, поняттями, які вже склалися, та новими фактами і науковими поняттями. Ці суперечності розв'язуються у процесі пізнання, експериментів, засвоєння нових дій, операцій.

Внутрішні суперечності проявляються у становленні потреб, мотивів діяльності, рис особистості, у розвитку емоцій. Як відомо, однією з характеристик емоцій є полярність (задоволення — незадоволення, радість — сум, впевненість — сумнів). Єдність і вирішення цих суперечностей є важливою умовою емоційного розвитку особистості.

Діалектика властива розвитку вольової регуляції поведінки особистості, становленню її самостійності, мораль-

ної волі. Вже у малят, наприклад, прагнення до самостійності поєднуються зі зважанням на вимоги дорослого.

На кожному етапі онтогенезу внутрішні суперечності набувають особливого характеру, змісту, форми виявлення та способів розв'язання. Вони розвиваються з розширенням життєвих відносин дитини з оточенням, духовними цінностями.

Отже, внутрішні суперечності, що виникають у житті дитини, спонукають її до активної діяльності, спрямованої на їх розв'язання. Це стимулює її розвиток. Одночасно виникають нові суперечності. Інтєріоризуючись, вони стають рушієм розвитку особистості.

Детермінанти (чинники) психічного розвитку

Усі детермінанти психічного розвитку поділяють на об'єктивні і суб'єктивні.

Об'єктивні детермінанти психічного розвитку. До об'єктивних чинників належать макросоціальні і мікросоціальні умови та психосоматичні чинники. *Макросоціальними умовами* є рівень економічного та культурного розвитку суспільства, існуюча система освіти, рівень соціальної турботи про дитину, національні традиції виховання тощо. *Мікросоціальні умови* — це малі групи (сім'я, дитячий садок, клас), характер спілкування в них, взаємодія, цінності, які вони культивують. До *психосоматичних чинників* належать генотип, особливості пренатального, натального і постнатального розвитку дитини, стан її здоров'я.

Суб'єктивні детермінанти психічного розвитку. Значною мірою суб'єктивні чинники залежать від об'єктивних і зумовлюють внутрішню логіку розвитку та саморозвитку. До них належать активність дитини (поведінка, діяльність, спілкування, пізнання, самопізнання, трансцендентація), особливості спонукальної (мотиваційної) сфери, свідомості та самосвідомості.

Розвиток особистості неможливий без її активності, тому основними його факторами є діяльність і поведінка (вчинки), спілкування, в тому числі внутрішні діалоги, а також пізнання і самопізнання, трансцендентування (вихід за межі свідомості, пізнання і насамперед за межі Я до вічного, божественного, космічного). Будь-яка поведінка та діяльність дитини супроводжується нагромадженням енергії в різних кількостях для психічного розвитку. На-

приклад, після здійснення вчинок закарбовується в «тексті» особистості, яка формується з досвіду цих вчинків.

Якщо виконання предметних дій зумовлює фіксацію у свідомості перцептивних або моторних установок, то здійснення вчинків забезпечує фіксацію соціальних (особистісних) настанов, мотивів, особистісних смислів. Вплив учинку, особливо значущого, на становлення особистості незаперечний. Учинки не тільки творять особистість, вони модифікують, змінюють її, піднімають над діяльністю, самосвідомістю та свідомістю, розширюють ступені її свободи.

Вплив учинку на особистість зумовлюється такими його характеристиками як моральність, відповідальність, цілісність, самотійність. На думку російського вченого Михайла Бахтія (1895—1975), вчинок є цілісною подією. Він є цілісним, оскільки усуває протилежність і суперечність онтології (буття) й феноменології (сприйняття та переживання реальності буття і його сенсу). В ньому знімається роздвоєність Я на добре і погане, моральне й аморальне, нижче і вище, духовне і бездуховне. Вчинком є не тільки дія, позиція, але й думка, переживання особистості, її оцінки та вибори.

Вчинок включає в себе смисловий та індивідуальний аспекти. Смисловий аспект є позачасовим, індивідуальний — конкретно-історичним, таким, що розгортається в просторі й часі, в яких діє індивід. Абсолютизація індивідуального аспекту вихолощує смисл учинку, він постає як беззмисловна, технологічна дія. Зосередження уваги тільки на смисловому аспекті вчинку ігноруватиме конкретну особистість, її активність, буттєвість, відповідальність, вихід у подію.

Під час трансформації вчинку в характер особистості діють закони прямої (безпосередній вплив учинку на особистість) та зворотної (вплив особистості на здійснення майбутніх вчинків) перспективи. Вчинок не тільки формує особистість, він модифікує свідомість, піднімаючи її з буттєвого на рефлексивний рівень завдяки усвідомленню себе, власних можливостей, у тому числі запасів фізичної, моральної та духовної енергії.

Змінюють особистість, її Я (самість) заглиблення в себе, ведення складних внутрішніх діалогів із власною совістю, з Вищим Я (самотрансценденція). Справжнє народження особистості відбувається тоді, коли потенційно людина посмудується не тільки з іншою людиною, а і з Богом. Енергія такого сднання зі знаком, символом, міфом, зусилля над собою творять особистість.

Особистість розвивається у процесі пізнання зовнішнього світу і самопізнання. Пізнаючи світ, дитина долає шлях від незнання до знання, від пізнання зовнішнього до пізнання внутрішнього, суттєвого, від образного до понятійного. Це породжує нові її можливості, пізнавальні потреби. У процесі пізнання реалізуються природні задатки, що зумовлює розвиток здібностей. Крім того, пізнання здійснюється в єдності інтелектуальних, емоційних і волевових процесів, що стимулює розвиток інтелектуальних можливостей, емоційно-мотиваційних і волевових властивостей особистості.

Отже, система детермінант психічного розвитку людини охоплює об'єктивні чинники (макросоціальні і мікросоціальні умови, психосоматичні чинники), а також суб'єктивні чинники (активність індивіда, особливості самосвідомості, спонукальної сфери тощо).

Загальні закономірності розвитку особистості

Процес психічного та особистісного розвитку має певні закономірності, які слід розглядати як тенденції розвитку. До закономірностей розвитку належать:

1. Наявність насамперед якісних, а не кількісних змін, виникнення психічних і особистісних новоутворень, нових психічних механізмів, процесів, структур. Найважливішими ознаками розвитку є диференціація (розчленування раніше єдиного феномена), поява нових аспектів, елементів у розвитку, зв'язків між сторонами внутрішнього світу суб'єкта.

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

3. Детермінованість розвитку. Оскільки людина є біосоціальною істотою, її розвиток зумовлений багатьма чинниками. Залежно від часу та ситуації розвиток кожного індивіда має специфічні особливості.

4. Нерівномірність і гетерохронність. У певному віці різні психічні властивості мають різний рівень розвитку. В одному періоді життя дитини найсуттєвіші зміни відбуваються у пізнавальній діяльності (молодший школяр), в іншому — перебудовуються погляди і формуються переконання (рання юність). Але завжди вона є індивідуальністю.

5. Сенситивність (у певні вікові періоди). Як відомо, у певні періоди виникають найсприятливіші умови для роз-

витку певних психічних властивостей. Такі вікові періоди називають сенситивними для розвитку тієї чи іншої психічної функції. Наприклад, для розвитку мовлення сенситивним є вік від 1 до 5 років, пам'яті — молодший шкільний вік, мислення — підлітковий період, світогляду — ранній юнацький вік.

6. Інтегрованість. Кожна сфера особистості є системою, що виникає в процесі онтогенезу, і елементом складнішої системи — соціального оточення. Відбувається інтеграція різних сфер особистості (інтелектуальної, спонукальної, емоційної, вольової, духовної). Вона простежується і в межах окремої сфери, наприклад, в інтелектуальній сфері інтегруються перцептивний і когнітивний рівні пізнання тощо. З віком психіка стає ціліснішою, стабільнішою, що виявляється у поведінці, вчинках, діях, у інтегрованому ставленні до дійсності.

7. Пластичність розвитку. Вона забезпечує компенсацію, заміну дії однієї психічної функції іншою (наприклад, зір — слухом у сліпих). Розвиток суб'єктивного світу дітей зумовлює зміни співвідношення реактивності й активності у процесі взаємодії. Зростають довільність, ініціативність, самостійність поведінки, опір прямим зовнішнім впливам, які не відповідають внутрішнім настановам дитини.

8. Включення індивіда в систему діяльності. Для кожного віку характерна особлива провідна діяльність, що зумовлює основні зміни в психіці дитини та її особистості.

9. Наявність суперечностей між особистістю й оточенням, а також внутрішніх суперечностей між окремими складовими особистості й окремими психічними функціями. Продуктивна актуалізація вихователем та усвідомлення цих суперечностей особистістю, наявність волі в їх вирішенні, гуманістичні стосунки в групах, виховання, самовиховання забезпечують прогресивний розвиток особистості. Підсумком розв'язання суперечності є виникнення психічних новоутворень віку, що не відповідають попередній соціальній ситуації розвитку, виходять за її межі. Виникає нова суперечність, яка може бути розв'язана завдяки побудові нової системи стосунків, включення у нову ситуацію розвитку, що засвідчує перехід дитини до нового психологічного віку.

10. Постійний прогрес особистості. Він є наслідком сприятливих умов та адекватної активності дитини.

11. Саморозвиток особистості. Свідченням його є зміни особистості як результат роботи над собою, самостійних занять, вправ.

12. Психічний та особистісний розвиток зумовлений дією механізмів захисту Я, проявів акцентуацій особистості, функціонуванням несвідомого.

Індивідуальний розвиток людини, її становлення як особистості є цілісним процесом, який характеризується наявністю взаємопов'язаних періодів. На початкових етапах розвитку закладаються, виникають основи певних психічних явищ, становлення яких відбувається у наступних періодах. За певних умов одні утворення перебудовуються, стають більш значущими, а інші — перестають розвиватися. Це вимагає масштабної активності суб'єкта розвитку (саморозвитку).

Отже, для вікового розвитку людини характерні якісні і кількісні зміни, різноспрямованість, взаємопов'язаність, інтегрованість, нерівномірність, гетерохронність, пластичність, суперечливість тощо.

Показники і порушення психічного і особистісного розвитку

Психічний і особистісний розвиток має певні показники. Його метою є психічно здорова особистість. Він не завжди відбувається оптимально, нерідко супроводжується суттєвими порушеннями.

Показники психічного і особистісного розвитку. Процес психічного та особистісного розвитку характеризується такими основними інтегральними показниками, як розвиток свідомості, розвиток спрямованості особистості, розвиток психічної структури діяльності, розвиток суб'єктності дитини у різних сферах її життєдіяльності, розвиток духовності, довільність у поведінці та організації психічних процесів.

Розвиток свідомості особистості. У процесі розвитку свідомості як вищого рівня психічного відображення і саморегуляції змінюються зміст, структура та механізми ідеального відображення дитиною дійсності. Це виявляється у зміні характеру розумової діяльності. Наприклад, для дошкільнят характерна перцепція (сприймання) цілісних ситуацій та зовнішніх властивостей предметів. Згодом вони з'ясовують структуру предметів та явищ, виявляють взаємозв'язки між ними, опановують поняття та системи понять, які їх відображають.

Чим вищий рівень розвитку свідомості, мислення дітей, тим більшу кількість і складніші поняття вони засвою-

ють і використовують. Про розвиток свідомості свідчить сформованість вищих розумових операцій (аналізу, синтезу, узагальнення тощо), які є основою формування і функціонування цілісного інтелекту, вироблення когнітивного стилю.

Розвиток спрямованості особистості. Враховуючи сформованість у дітей різноманітних потреб, ціннісних орієнтацій, мотивів, можна з'ясувати їх провідну спрямованість, яка визначає основні особливості поведінки. В одних дітей вона постає як навчальна спрямованість (добре вчитися, виконувати вимоги вчителів задля оцінки), в інших — як пізнавальна (інтерес до розв'язування задач, здобуття нових знань, вибіркоче ставлення до навчальних предметів, надання переваги не оцінці, а зацікавленості заняттям). Для багатьох дітей важливі соціальні контакти з людьми, вони прагнуть досягнути нової позиції у групі, у взаєминах з дорослими, ровесниками.

Спрямованість не є сталою якістю, що назавжди визначає тип особистості, вона змінюється. Наприклад, у молодших школярів поступово підвищується значення навчальної діяльності, а приблизно в 6 класі — взаємин з ровесниками. У процесі подальшого розвитку у них формується система цінностей, особистісних смислів, установок, інтересів, мотивів, що спонукають до різних видів діяльності. Вони засвоюють нову систему норм, вимог, ролей тощо.

Розвиток психічної структури діяльності особистості. З віком дитина опановує основні складові діяльності (цілетворення, планування, прогноз, оцінка, самооцінка, діагностика, корекція). Це також означає, що в неї розвиваються мотиви та саморегуляція, вона оволодіває певними діями, виробляє індивідуальний стиль діяльності. Наприклад, цілеспрямованість діяльності формується поступово. Діти 3-х років швидко забувають про мету діяльності, а вже у 5—7 років їхні дії багато в чому залежать від специфіки матеріалу, з яким вони працюють, предмета діяльності, ситуації, в якій відбувається їх заняття. Старший дошкільник усе частіше керується уявленнями про результати своєї діяльності. Наприкінці молодшого шкільного віку в більшості учнів формується вміння доволі встановлювати зв'язок між мотивом та метою діяльності, вони одночасно опановують кілька видів діяльності: гру, учіння, працю.

Розвиток суб'єктності дитини. Суб'єктність особистості проявляється на основі рефлексивного усвідомлення

себе та своїх можливостей, внутрішніх інтенцій (спрямованості до активності). Це усвідомлення здійснюється у кількох напрямках:

- усвідомлення себе як тілесного індивіда (соматичне Я);
- усвідомлення себе як соціальної істоти, подібної до інших людей, як члена соціуму (соціальне Я);
- усвідомлення себе як індивідуальності, яка має власний психічний світ, не тотожний психічному світові будь-якої іншої людини (духовно-психічне Я), на основі чого виникає почуття собіподібності, ідентичності (Я-образ);
- усвідомлення себе як духовної особи, яка має певний сенс життя, сумління, віру.

Наслідком такого рефлексивного самоусвідомлення є інтенційність як джерело різних форм *суб'єктивної активності* — активності як внутрішньої інтенції, яка визначає спрямованість зусиль суб'єкта (гри, навчання, праці), зміну тенденції. За своїм психологічним змістом вона відрізняється від *активності суб'єкта*, яка означає його діяльність.

Розвивається суб'єктність (самостійність, ініціативність, творчість, саморегулювання поведінки тощо) дитини у життєдіяльності.

Розвиток духовності особистості. Духовний розвиток є основою розвитку особистості. Духовність людини не тотожна духовному життю суспільства. Вона є способом самопобудови особистості. Духовність пов'язана з вибором власного образу, своєї долі та ролі, тобто із зустріччю зі своїм Я, своїм сумлінням. Вона означає розвиток духовної ментальності особистості.

Духовний розвиток особистості полягає в оволодінні духовним потенціалом свого народу, людства.

Довільність у поведінці та в організації психічних процесів особистості. З віком дитина все більше може керувати собою, у неї виникає різнопланова саморегуляція поведінки, мотивації, розвитку. Система саморегулювання передбачає сформованість умінь ставити цілі, планувати свою діяльність, прогнозувати, оцінювати, коригувати свою поведінку.

Використання цих показників дає змогу адекватніше й повніше охарактеризувати психічний та особистісний розвиток дитини, визначати його рівень, забезпечує практичним психологам і педагогам можливість планувати розвивальні плани, виявляти порушення розвитку.

Психічно здорова особистість як мета вікового розвитку. Психічно здорова особистість є духовною, зрілою, самоактуалізованою та самореалізованою особистістю, яка живе повноцінним життям, сповненням святковості і буденнос-

ті, злетів і падінь. Вона розв'язує життєві проблеми, кризи і суперечності, долає труднощі і стресові ситуації, має конструктивні відносини із соціальним оточенням, задоволена життям, відчуває його цілісність і повноту, любить, вірить, сподівається, реалізовує свою мудрість, творить, домагається результатів, самоспричинює своє життя (враховує об'єктивні обставини та орієнтується на трансценденцію).

Психологічний портрет зрілої особистості визначають:

1. Відчуття великої потреби в духовному (духовних переживаннях, духовному зростанні, духовних діях), прагнення мати чисте сумління, творити добро для близьких людей і для загального добра, здатність до любові. Часто така особистість є наставником в організації внутрішнього життя інших людей.

2. Відкритість власним переживанням. Систематично особистість супроводжують вершинні (осмислення сенсу життя, своєї долі, ідеалу, свого щастя) і глибинні переживання (самозаглибленість у своє Я). Вона часто переживає тиху радість, почуття безпечності, ідентичності і впевненості в собі, засновані на вірі в те, що вона є, на внутрішній потребі в любові, прив'язаності, зацікавленості, єдності зі світом.

3. Усвідомлення відповідальності за своє життя, свої життєві вибори, конкретну поведінку. Особистість переконана, що ніхто і ніщо поза нею не може надати сенсу її життю, і тільки повна незалежність, реалістичність, дисциплінованість забезпечать її найефективнішу діяльність.

4. Різнобічний і постійний розвиток власної особистості. Усвідомлюючи, що тільки небагатьом вдається досягти цілковитої досконалості, вона постійно збагачує свій досвід, розвиває фантазію, маючи на меті досягнення життєвої мудрості.

5. Володіння силою Я, висока самосвідомість, глибоке і всебічне самопізнання. Виявляються вони у прагненні пізнати себе, досягти цілісності свого Я, жити гармонійно та несуперечливо.

6. Демократичний характер. Суттю його є максимальна толерантність у стосунках з іншими людьми, налаштованість на досягнення вічних цінностей (добра—зла, морального—неморального, щастя—несчасття, вічного—минулого).

7. Висока креативність (здатність до творчості у всіх сферах життя), підтримання творчості інших людей.

8. Відсутність нерозумних і суперечливих думок, ілюзій, деструктивних прагнень і намірів, здатність надати собі в стресовій ситуації психологічну допомогу.

9. Спонтанність, невимушеність, простота, природність, прагнення до справжності (автентичності), вишуканість.

10. Уміння жити своїм розумом і чужими переживаннями.

11. Конструктивність у всіх сферах життя (прагнення досягати конкретних результатів у діяльності, в житті, праця на віддалений результат).

Психічно здорова, зріла особистість завжди живе у злагоді з собою. Це означає, що вона:

1. Приймає і сприймає себе, своє Я з усіма його позитивними якостями і вадами.

2. Живе ясним розумом і здоровими почуттями (переживаннями).

3. Не прагне до захисту, оборони, бо вона ні з ким не воює, нікому не дозволяє нападати на себе.

4. Відкрита своєму внутрішньому світові, вірить сигналам свого тіла, душі, сумління і провидіння (віщим сном), які сигналізують про стан здоров'я і можливі недуги; про переживання, мислення, душевні можливості; про сенс життя, місію на Землі, про ідеал і про гріхи.

5. Високо оцінює себе, вірить у власний авторитет, але не схильна до гордині.

6. Безпристрасна, не «втікає» від себе, об'єктивно ставиться до себе, прагне бути вічно-віч із собою (говорить із собою на «ти»).

7. Підтримує душевну рівновагу, уникаючи деструктивного спілкування, неспляхетних думок, нещирих людей, позбавляється поганих звичок.

8. Живе без неврозів, які виникають унаслідок намагань одночасно здійснювати протилежні дії, переживань антагоністичних емоцій та ін.

У ставленні до інших людей психічно здоровій, зрілій особистості властиві:

1. Віра в інших людей, високі міра їх прийняття та оцінка.

2. Визнання їх як неповторних індивідуальностей, здатність терпіти їхні недоліки, вибачати їм.

3. Налаштованість на міцні і глибокі міжособистісні стосунки, прагнення до інтимності.

4. Любов до людей, критичне ставлення до конкретних осіб і проявів їхньої поведінки.

5. Недопущення обману інших й унеможливлення бути обманутою.

6. Відчуття належності до сім'ї, родини, свого народу, людства.

7. Постійне збагачення свого досвіду спілкування і взаємодії з людьми.

Багатоплановими і глибокими є відносини зрілої особистості зі світом. Передусім їх характеризують:

1. Любов до життя в усіх його проявах, відчуття своєї єдності зі всім, що сприяє його розквіту.

2. Реалістичне сприйняття життя і світу такими, якими вони є.

3. Відмова від підкорення, приборкання, експлуатації природи, виснаження і руйнування її; прагнення зрозуміти природу і жити з нею в гармонії.

4. Творче ставлення до оточення, сприяння його розвитку.

5. Безпосереднє включення в життя, здатність у разі необхідності вийти з потоку життя, щоб збагнути себе.

6. Відкрите і вільне реагування на світ на основі безпосереднього сприймаєння дійсності.

7. Відкритість до проблем свого життя, зосередженість на розв'язанні їх.

8. Високий рівень автономності і спротив до впливу чужих культур.

9. Відсутність культу матеріальних речей за високого матеріального забезпечення свого життя.

10. Неприйняття зла у будь-яких його проявах.

11. Внутрішня впевненість у правильності стратегії свого життя.

Отже, метою вікового розвитку є психічно здорові дитина, підліток, юнак, доросла і стара людина. Така особистість живе у мирі з собою, зі світом та іншими людьми. Вона активна, творча, мудра, морально і духовно розвинена, володіє сильним Я, що дозволяє розв'язувати різні суперечності, долати життєві труднощі.

Порушення психічного і особистісного розвитку. У психічному та особистісному розвитку людини можуть спостерігатися порушення. Вони спричиняються спадковими, соціальними факторами, способом її життя. Порушення встановлюють за такими основними параметрами:

— рівень і характер порушення у психофізіологічній, психічній, соціально-психологічній сферах особистості;

— час та обставини ураження, що зумовили порушення;

— співвідношення між первинними і вторинними (що виявилися тільки через певний час) дефектами;

— порушення міжфункціональної взаємодії, асоціативних та ієрархічних зв'язків в інтелектуальній сфері.

Основними типами порушень психічного розвитку є:

1. Психічний та особистісний недорозвиток. Спричинює його ураження мозку, пов'язане зі спадковістю, внутрішньомозковими, пологовими і післяпологовими травмами. Проявами такого відхилення є інертність психічного та особистісного розвитку, примітивні асоціативні зв'язки в процесі мислення, низький рівень розвитку інтелекту (узагальнення, абстрагування та ін.).

2. Затримання психічного та особистісного розвитку. Воно є наслідком мозаїчного (нефіксованого і неглибокого) ушкодження мозку. У результаті відбувається тимчасова фіксація (затримання) на ранніх етапах психічного та особистісного розвитку, виявляється недостатність розвитку мислення, ослабленість пам'яті, уваги. Цей дефект компенсується спеціальним навчанням. В 11—15 років це порушення долається і підліток досягає у своєму психічному та особистісному розвитку норми.

3. Пошкоджений психічний та особистісний розвиток. Спочатку розвиток відбувається нормально. А згодом, коли всі структури мозку сформуються, у зв'язку зі спадковим захворюванням, інфекцією чи травмами центральної нервової системи проявляються окремі пошкодження: інертність, нецільспрямованість, непрактичність мислення тощо.

4. Спотворений психічний та особистісний розвиток. Таке відхилення є досить складним, оскільки для нього характерні психічний та особистісний недорозвиток і пошкодження психічного та особистісного розвитку.

5. Дисгармонійний психічний та особистісний розвиток. Свідченням його є прискорений розвиток одного показника і уповільнений — іншого (наприклад, інтелект та емоції; у дітей-вундеркіндів емоційний розвиток відстає від інтелектуального).

Отже, проявами порушення психічного та особистісного розвитку є психічний та особистісний недорозвиток, затримання, пошкодження, спотворення, дисгармонійність психічного та особистісного розвитку. Їх повинні враховувати батьки, педагоги, психологи та ін. у процесі виховання і навчання дітей, корекційної роботи з ними.

Провідна роль суспільного навчання і виховання у психічному і особистісному розвитку дитини

Основним чинником психічного та особистісного розвитку дитини є цілеспрямоване навчання та виховання. Процес учіння розпочинається у віці немовляти. Дитина

вчиться взаємодіяти з дорослими, які доглядають за нею, задовольняють її потреби; наслідувати їхні дії, маніпулюючи предметами, граючись, виконуючи доручення. На перших порах учіння є складовим елементом спілкування з дорослими, гри та інших видів діяльності, згодом воно виокремлюється в самостійну діяльність, спрямовану на оволодіння теоретичними знаннями, вміннями і навичками.

Сформувавшись у дітей дошкільного віку, навчальна діяльність стає провідною у молодшому шкільному віці. Їй підпорядковуються гра і праця. Учіння (цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння навичками) є формою розвитку дитини і основним його чинником. Поза учінням неможливий інтенсивний психічний розвиток. У дитячому садку, школі учіння підпорядковане спеціально організованому навчальному процесу. Добре організоване навчання зумовлює необхідний для певного віку розвиток дітей.

У процесі навчання розвивається довільна пам'ять, яка з часом стає вирішальним чинником розвитку мислення і мовлення; формуються науковий світогляд, свідомість і самосвідомість, переконання, моральні якості школярів, розвиваються їх духовність, здібності. Від змісту, форм і методів навчання залежить темп переходу дитини від нижчих до вищих ступенів розумового розвитку. В результаті запровадження у навчальний процес спеціальних засобів логічні операції формуються у дітей вже в 11—12 років, що розширює вікові можливості засвоєння знань.

Розвиток не вичерпується змінами індивіда, які є прямими результатами його учіння. Він охоплює переосмислення, систематизацію, узагальнення того, що засвоює індивід у процесі інших видів діяльності, і знаменує собою якісні зміни особистості. Ці зміни проявляються в розширенні можливостей особистості в саморегулюванні діяльності, самостійному засвоєнні знань.

Ефективність навчальної діяльності зумовлюється індивідуальними відмінностями учнів. Їхньою готовністю вчитися. Засвоєння одного й того самого матеріалу різними дітьми відбувається по-різному, вимагає різних педагогічних умов. Врахування цих відмінностей необхідне для індивідуалізації навчання, підвищення його ролі у психічному розвитку учнів.

Формування нових психічних якостей залежить не тільки від зовнішніх умов, а й від активності дитини, включення її в діяльність. Зовнішня діяльність під керівництвом дорослого зумовлює зміни у внутрішній (ідеальній) психічній діяльності. Тому навчання має здійснюватися в сенситивні

періоди для розвитку психічних функцій, враховувати рівень та особливості досягнутого психічного розвитку.

Навчальна діяльність є важливим фактором збагачення емоційного життя, формування в учнів стійких інтелектуальних, моральних, естетичних почуттів. Сучасне навчання повинне бути розвиваючим, у якому учень постає його суб'єктом.

Розвиток дитини відбувається і в процесі виховання, свідченням ефективності якого є прагнення вихованців до самовиховання, поєднання зростаючих вимог з повагою до дитини. Виховання не повинне зводитися до зовнішніх впливів (наказів, заборон тощо), а має враховувати внутрішні зміни в думках, почуттях, потребах особистості, яка формується. Усе це переконує, що тільки спеціально організовані навчання та виховання ефективно впливають на зміст і темп психічного та особистісного розвитку.

Періодизація вікового розвитку

У процесі онтогенезу людина долає ряд вікових періодів, під час яких змінюються її фізіологічні, морфологічні, біохімічні, соціально-психологічні особливості. Ці періоди є певними епохами, циклами, ступенями розвитку. Загальні закони розвитку в кожному віці мають специфічні особливості.

Визначити межі вікових періодів досить складно, оскільки існують різні погляди щодо критеріїв виокремлення вікового періоду (інтенсивність росту, ступінь розвитку нервової системи тощо). Крім того, за основу вікової періодизації не може бути взятий один критерій.

Кожен вік характеризується певним рівнем досягнень у психічному розвитку, а також конкретною соціально-психологічною ситуацією, в якій відбувається розвиток особистості. Динаміка розвитку виявляється як у стабільних, так і в перехідних періодах. Переломи, різкі перебудови, повороти у становленні є необхідним результатом діалектичності розвитку. Однією з характеристик вікового періоду є наявність кризи.

Криза (грец. krisis — рішення, перелом) — нормативний, нестабільний процес, який виникає під час переходу людини від одного вікового періоду до іншого, пов'язаний з якісними перетвореннями у соціальних відносинах, діяльності, свідомості і виявляється в цілісних психічних і особистісних змінах.

Традиційно психологія описувала кризи як різко негативні процеси відмирання і згортання, розпаду і розкладу

сформованого на минулому ступені, зниження темпу розвитку, підвищення вразливості, внутрішньої нестійкості, як найнебезпечніші та складні періоди, що потребують особливої уваги. Однак, за словами Л. Виготського, «негативний зміст розвитку у ці періоди є тільки зворотною або тіньовою стороною позитивних змін особистості, що складають основний зміст критичного віку», адже старе руйнується лише настільки, наскільки це необхідно для розвитку нового. Отже, у переломні періоди основне значення мають глобальні позитивні перебудови у системі особистості.

Кожен віковий період завершується кризою, а вихід з неї — виникненням новоутворень, переходом до наступної стадії розвитку.

Прийнята у психології періодизація Виготського — Ельконіна має у своїй основі критерій провідної діяльності (предметно-маніпулятивна діяльність, гра, навчальна діяльність, спілкування та ін.). Однак психологічні дослідження останніх років дають підставу вважати, що принцип, за яким основним критерієм періодизації є провідна діяльність, дещо абсолютизований, за його межами залишилися інші види діяльності, які можуть бути провідними (у структурі навчальної діяльності: спортивна, художня, музична, ігрова тощо) або можуть залишатися просто значущими, визначаючи спрямованість активності особистості.

У віковій і педагогічній психології використовують таку періодизацію вікового розвитку:

1. Пренатальний період — від зачаття до пологів.
2. Натальний період — пологи.
3. Період новонародженості — від народження до 2 місяців.
4. Вік немовляти — від 2 місяців до 1 року.
5. Ранній дитячий вік — від 1 до 3 років.
6. Дошкільний вік — від 3 до 6/7 років. Його поділяють на:
 - молодший дошкільний вік — 4-й рік;
 - середній дошкільний вік — 5-й рік;
 - старший дошкільний вік — 6/7-й рік.
7. Молодший шкільний вік (зріле дитинство) — 1—4 класи (від 6/7 до 10/11 років).
8. Дорослішання:
 - підлітковий (середній шкільний) вік — 4—8 класи (від 11 до 14 років) у дівчаток, 5—9 класи (від 12 до 15 років) у хлопчиків;

— рання юність (старший шкільний вік) — 10—11 класи (від 15/16 до 17/18 років);

— зріла юність — від 18 до 20 років.

9. Дорослість:

— рання дорослість — від 20 до 40 років;

— зріла дорослість — від 40 до 60 років.

10. Старість — після 60 років.

У межах кожного вікового періоду спостерігаються великі індивідуальні відмінності, які є результатом впливу умов життя, характеру активності, виховання, природних й індивідуальних відмінностей.

Хронологічні межі вікових періодів відносні, потребують уточнення, що зумовлене психічними, особистісними, статевими, соціально-економічними та історичними чинниками.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає сутність психіки і особистості?

2. Які критерії та показники використовують для характеристики особистісного та психічного розвитку?

3. Охарактеризуйте основні класичні концепції психічного і особистісного розвитку дитини.

4. Чи можна стверджувати, що на сучасному етапі сформована загальна психологічна теорія вікового розвитку дитини?

5. Які основні умови психічного розвитку?

6. У чому полягають суперечності розвитку особистості?

7. Охарактеризуйте детермінанти психічного розвитку.

8. Проаналізуйте основні закономірності розвитку дитини.

9. Охарактеризуйте основні показники і порушення психічного і особистісного розвитку.

10. На основі яких критеріїв визначають межі вікових періодів?

2.

Психологія дитинства

Дитинство є особливим етапом онтогенетичного розвитку людського індивіда, який триває від зачаття до підліткового віку, охоплюючи такі періоди, як новонародженість, немовля, раннє дитинство, дошкільний вік і молодший шкільний вік. Від дорослості воно відокремлене перехідними періодами — підлітковим віком, ранньою та зрілою юністю.

У дитинстві поєднані процеси дозрівання, росту й розвитку. Кожен окремий його період характеризується специфічною соціальною ситуацією розвитку, провідним видом діяльності та виникненням новоутворень у психіці й особистості індивіда.

2.1. Початок людського життя

Нове людське життя зароджується в момент духовного, психологічного і фізичного єднання жінки і чоловіка. Процес дозрівання, росту і розвитку людини починається із зачаття (з'єднання двох клітин: яйцеклітини жінки і сперматозоїда чоловіка). Запліднена яйцеклітина несе в собі всю генетичну інформацію, насамперед про стать, спадковий потенціал, яка необхідна для народження нової

людської істоти. У процесі дозрівання відбуваються не тільки генетично запрограмовані зміни зовнішнього вигляду організму, а й зміни у його будові, організації та функціях. Шлях, який доводиться долати заплідненій яйцеклітині в організмі матері, нелегкий, а часом і небезпечний.

Пренатальний розвиток

Індивідуальна історія людини починається не від народження, а від її зачаття. Адже за дев'ять місяців внутріутробного (пренатального) періоду відбуваються не тільки фундаментальні якісні та кількісні фізичні, фізіологічні зміни майбутнього новонародженого, а й інтенсивний його психічний розвиток (у другій половині вагітності).

Пренатальний розвиток — дородовий, утробний розвиток індивіда, під час якого відбувається розгортання успадкованого ним потенціалу.

Особливості його зумовлюють характер розвитку на наступних етапах життя дитини і навіть дорослої людини. Дозрівання майбутнього немовляти у пренатальному періоді відбувається в строго контрольованому середовищі — матці — і долає кілька послідовних етапів. Але навіть і в материнській утробі зовнішнє середовище впливає на його розвиток. Практично з моменту зачаття дитина стає елементом ситуації, що складається в оточуючому середовищі. Радість і побесювання, добробут і нестачі, стабільність і потрясіння, здоров'я і хвороби у сім'ї, яка очікує дитину, впливають на її пренатальний розвиток. Попри те що пологи є генетично запрограмованою послідовністю подій, особливості появи на світ кожної конкретної дитини обумовлюються і культурними, історичними та сімейними умовами.

Ще донедавна вивченням життя людини від зачаття до народження займався переважно *ембріологія* (грец. *embryon* — зародок, *logos* — слово, учення) — наука про закономірності утворення організмів і формування їх на ранніх стадіях розвитку. Відповідно до результатів її досліджень життя починається з моменту запліднення жіночої клітини чоловічою. Запліднена яйцеклітина невидима неозброєним оком, у ній зосереджена вся генетична інформація, потрібна для розвитку нового організму. Однак шлях, який вона має подолати протягом наступних дев'яти місяців, нелегкий, навіть небезпечний. Підраховано, що від 50

до 70% запліднених яйцеклітин гинуть протягом перших двох тижнів.

Фази пренатального розвитку. Період від запліднення яйцеклітини до народження дитини у середньому триває 280 днів (40 тижнів), але бувають відхилення (від 245 до 325 днів). Розвиток дитячого організму проходить протягом цього часу гермінальну (лат. *germen* — зародок), ембріональну (лат. *embryon* — зародок) і фетальну (лат. *fetus* — запліднений) фази.

Гермінальна фаза. Починається вона з моменту запліднення яйцеклітини і триває приблизно 2 тижні, протягом яких відбувається швидкий ріст і первинна диференціація клітин. На першому тижні поділяється *зигота* (запліднена яйцеклітина) й утворюється *бластоциста* (грец. *blastos* — зародок і *kystis* — пухир) — пухирець, заповнений водою. На другому тижні зародок занурюється в стінку матки; починають формуватися структури, які забезпечують його життєдіяльність: *амніон* (грец. *amnion* — оболонка) — внутрішня оболонка, *хоріон* (грец. *chorion* — перепонка) — зовнішня оболонка, жовчний мішок, плацента (дитяче місце) і пупковий канал.

Ембріональна фаза. Вона охоплює період від 2-х тижнів до 3-го місяця, коли відбувається структурний розвиток зародка. У 3—4 тижні його довжина становить 0,6 см. Майбутній плід складається із трьох зародкових листів. На другому місяці довжина зародка становить 2,5 см, вага — 2,1 г. Із трьох зародкових листів формуються тканини і починають утворюватися органи.

З 4-го по 8-й тиждень розвитку із зовнішнього зародкового листа формуються центральна і периферична нервові системи, кора головного мозку, утворюються *спітелій* — чуттєва покривна тканина вух, носа та очей, а також шкірний покрив, волосся і нігті. Середній зародковий лист дає початок усій з'єднувальній тканині, м'язам, скелету, внутрішнім органам, крові, лімфі, кровоносним та лімфатичним судинам, хрящам, статевим залозам, тканинам, що вистилають усі порожнини тіла. Внутрішній зародковий лист утворює внутрішні шари шлунка й кишківника, органів дихання, основні частини щитоподібної залози, печінки, надшлункової залози та інших органів.

У цей час з'являються зовнішні ознаки людини (обличчя, вуха, очі, ніс), у зачатках кінцівок уже стає помітним поділ на відділи, формуються пальці, які спочатку з'єднані перетинкою. Починає розвиватися шкірна чутливість, зародок набуває здатності реагувати рухами на окремі под-

разниці. Життю ембріона знову загрожує небезпека, оскільки в цей період за бажанням жінки лікарі можуть зупинити його подальше існування.

Фетальна фаза. Вона настає на третьому місяці від запліднення і триває до народження дитини. У цей час розмір плода становить 7,6 см, вага — 30 гр. На пальцях з'являються нігті, голова випрямляється і окреслюється шия. Очі закриваються завдяки зрошенням повікам. У другій половині третього місяця з'являються зовнішні статеві органи. До кінця цього місяця обличчя плода стає схоже на людське. За зовнішніми статевими органами можна легко визначити, хлопчик це чи дівчинка. Починає з'являтися м'язова активність, але ці слабкі рухи поки що не відчутні для матері. Рухи плода вона починає виразно відчувати наприкінці четвертого місяця, що свідчить про сформованість його м'язів.

На четвертому місяці утворюються борозни і звивини головного мозку, кора набуває шестишарової будови, характерної для мозку дорослої людини. На тілі та обличчі з'являється *лануго* (лат. lanugo — пух) — волосяний покрив, а шкіра покривається шаром воскоподібних виділень шкірних залоз, який захищає її від розтріскування в результаті дотику з амніоном.

На п'ятому місяці довжина плода від тімені до п'яти становить 230 мм, вага його — майже 500 гр. Значно енергійнішими стають його рухи. На тілі та обличчі з'являється волосяний покрив, шкіра змащена так званим первородним мастилом.

До кінця шостого місяця формуються усі нейрони головного мозку, очі стають чутливими до світла, появляється реакція на звук. Плід здатний здійснювати хапальні рухи, морщитися, водити очима, робити гримаси. Розвиваються органи слуху і нюху. У цей час він важить 0,8 кг, а довжина його становить 30,5 см.

Завдяки досягненням медицини народження семимісячної дитини не загрожує її життю, але вона ще занадто мала (ріст — 355 мм, маса — 1300 г).

Протягом восьмого місяця плід продовжує рости, і на дев'ятому місяці тіло набуває остаточних форм.

Загальні тенденції пренатального розвитку. Процес пренатального розвитку на перший погляд може здатися строго визначеною послідовністю передбачуваних подій. Однак кожен плід має певні відмінності в розмірі, масі, відтінку шкіри, будові, темпах розвитку, а також багато інших індивідуальних показників.

Пренатальному розвитку властиві певні загальні тенденції. Він відбувається переважно в напрямку від голови до ніг, від центру тіла до його периферії. Ця тенденція виявляється в розвитку координації рухів і фізичних навичок у немовлят і дошкільників. Спочатку немовлята вчать керувати рухами очей і голови, потім — руки, а ще через деякий час — ніг.

Спершу плід реагує на будь-які натискання на шкіру неспецифічними, генералізованими (зигальними) рухами, в яких бере участь усе тіло. Рухові реакції новонародженого і немовляти стають більш локалізованими і специфічними. Ця тенденція відображає ще один напрям розвитку — від загального до специфічного (навчаючись писати, діти часто допомагають рухам руки всіма частинами тіла, навіть язиком, і тільки через певний час обмежують рухи до роботи кисті і незначних переміщень руки).

З розвитком пов'язані процеси диференціації та інтеграції. В пренатальному періоді відбувається диференціація клітин на окремі спеціалізовані шари. Однак швидко настане їх інтеграція в процесі утворення органів і систем організму. Пізніше, в процесі психічного розвитку дитини, диференціація та інтеграція часто відбуваються одночасно.

Найпростіші психічні явища починають виникати ще у внутріутробному періоді розвитку дитини. Вони з'являються не в напрямку від зовнішнього до внутрішнього, а навпаки, спочатку прості психічні явища (виникають до народження дитини у процесі взаємодії її задатків і перших зовнішніх впливів, наприклад звукових), потім прості зовнішні дії (формується після народження і керуються уже тими психічними явищами, що виникли раніше, розвиваються на основі складніших сенсорних контактів із зовнішнім світом, перших практичних дій із предметами тощо).

Усе це свідчить, що загальний психічний розвиток в онтогенезі відбувається не від зовнішнього до внутрішнього, а завжди на основі безперервної взаємодії зовнішнього і внутрішнього.

Оскільки найперші, елементарні психічні (сенсорні) явища починають формуватись у людини наприкінці її пренатального розвитку, психіка майбутнього новонародженого є найпростішою, але вже нерозривною єдністю природного і соціального. Такий підхід суттєво відрізняється від поглядів, за якими дитина у момент народження є істотою, яка значно пізніше стає людиною завдяки навчанню і

вихованню, гомонізації (олюдненню) психіки. Він ґрунтується на тому, що майбутній новонароджений уже при зачатті за своєю природою є специфічно людським і не потребує олуднення. У ньому закладені необхідні спадкові (генетичні) і вроджені (внутрічеревні) основи для розвитку саме людини, а не тварини. Досить виразно це виявляється, наприклад, при формуванні у пренатальному і постнатальному періодах специфічних якостей кори головного мозку, які забезпечують єдність природного і соціального у складному процесі оволодіння мовою. Такими є, зокрема, *нейрони слів* — нервові клітини, що вибірково активізуються у відповідь на деякі особливості звуків мови, певних слів тощо.

Якщо на плід впливають шкідливі фактори, то передусім страждають його органи і системи, які в цей момент перебувають у так званому *критичному періоді* — у стані підвищеного поділу клітин і формування органів.

Найнебезпечнішими для організму є такі основні періоди: спермогенез — вихід яйцеклітини із фолікули яєчника, запліднення, занурення заплідненого яйця у слизовий шар матки (7—8 доба запліднення); період формування окремих органів плода і плаценти (3—8 тиждень); диференціація функцій органів і систем плода (20—24-й тиждень); момент народження; період адаптації новонародженої дитини.

Протягом пренатального періоду всі життєві потреби плода забезпечує організм матері, який здійснює його зв'язок із зовнішнім середовищем. Уже на цьому етапі розвитку дитячого організму проявляються рефлексорні акти і рухи плода. Спеціальними дослідженнями виявлено наявність у нього зачатків тактильної, температурної, больової, звукової, смакової, нюхової чутливості. При повторенні одного й того самого подразника реакції плода згасають, що свідчить про рефлексорну їх природу, виникнення явищ внутрішнього гальмування у корі головного мозку.

В останні місяці утробного існування плід може не тільки реагувати на різні зміни середовища, а й переживати перші відчуття, в яких поєднуються сенсорні (чуттєві) й емоційні аспекти. Першою кризою людини є криза народження, під час якої відбувається серйозна її конфронтація зі смертю. Ясна річ, людина нічого про це випробування не пам'ятає, але перебіг вагітності, характер пологів суттєво позначаються на її подальшому житті.

Якщо пологи відбулися без патології, а догляд за дитиною після них був чуйним, людина має майже «клітинну»

впевненість у собі, віру в особисту здатність долати перешкоди. Люди, які народилися за допомогою кесаревого розтину, виявляються не зовсім готовими до змін у житті, часто їм не вистачає витривалості, а народжені під анестезією, при мануальному втручанні, застосуванні щипців, як правило, енергійно починають справи, але невдовзі втрачають енергію, віру в себе і змушені шукати допомоги в оточуючих. Оскільки для подальшого життя людини має значення кожна деталь, що забезпечує пологову активність, тому психологічна підтримка матері на цьому відповідальному етапі є особливо важливою.

Початок психічного життя

У двомісячному віці зародок, маючи кілька сантиметрів, уже реагує на дотики. До третього місяця вагітності у плода вже в основному розвинені органи, які відповідають за сприймання різних відчуттів і їх представленість у мозку. Удосконалення і спеціалізація цих органів продовжується до родів і після них.

До кінця другого місяця вагітності появляються смакові відчуття, незабаром розвиваються нюх, слух, відчуття рівноваги. В останню чергу появляються зорові відчуття. Наприкінці шостого місяця всі органи чуттів більшменш добре функціонують, здатні повідомляти плоду про те, що відбувається в оточуючому середовищі, наскільки воно сприятливе чи несприятливе.

Свого часу З. Фрейд висунув припущення, що, перебуваючи в лоні матері, плід відчуває жах. Так вважають і деякі інші вчені, доводячи, що організм вагітної жінки і плід спрямовані на знищення одне одного. Їх опоненти стверджують, що внутріутробний період є найщасливішим у житті людини, наводячи аргументи, що в житті кожної людини бувають ситуації, коли внаслідок фізичного чи душевного неблагополуччя виникає потреба в захисті. Приймавши «позу ембріона», вона заспокоюється, починає відчувати себе комфортно. Така поведінка, на їхній погляд, спричинена неусвідомленою потребою повернутися до внутріутробного стану, коли відчуття спокою було найстабільнішим.

На тринадцятому-чотирнадцятому тижнях вагітності добре вираженими стають рухові реакції плода на зміни емоційного стану матері.

Чути звуки плід починає приблизно наприкінці п'ятого — на початку шостого місяця вагітності. При різкому

звуку він здригається. Якщо звуки повторюються тривалий час, плід звикає до них і здригання не відбувається. Результатом повторюваного посидання дзвінка з різким звуком буде те, що через певний час на дзвінок плід реагуватиме відповідним рухом. Це свідчить про його здатність запам'ятовувати звуки, виробляти умовний рефлекс.

Дитина у пренатальному періоді постійно чує шум току крові в черевній аорті, биття серця матері. Як відомо, щоб заспокоїти новонародженого, мати бере його на руки і притискає до грудей. Експериментально доведено, що новонароджені швидко перестають плакати, коли чують звукове відтворення биття серця. Прослуховування новонародженими дітьми аудіозаписів внутріутробних звуків, як свідчать дослідження японських учених, супроводжується появою на їхніх обличчях ознак позитивних емоцій. Якби внутріутробні звуки не асоціювались у них із приємними спогадами, цього б не сталося.

В одному з експериментів вагітним жінкам щоденно в певний час пропонували слухати спокійну, тиху музику. Пізніше їхні новонароджені діти, почувши ці мелодії, переставали плакати. Вперше влімкнена музика такого ефекту не мала.

До моменту народження добре функціонують органи нюху. Новонароджений може відрізнити запах грудного молока матері від запаху молока іншої жінки. Здатність до сприймання запахів є дуже важливою для адаптації новонароджених дітей до нових, незвичних умов.

Добре розвинені у плода і смакові відчуття. Щодня він випиває певну кількість навколоплідної рідини, в якій плаває. Коли добавляли до неї солодку глюкозу, плід випивав більше, ніж звичайно, а коли гіркий розчин — менше.

Наприкінці шостого місяця плід реагує на яскраве оранжеве світло, спрямоване на оголений живіт вагітної. Це є свідченням того, що він уже бачить.

Отримання протягом пренатального періоду інформації про оточуючий світ, емоційні реакції на зміни в ньому є передумовою складної психічної діяльності майбутньої людини. Тому спосіб життя майбутніх батьків повинен ґрунтуватися на повазі до здібностей ще не народженої дитини, які у цей період необхідно враховувати і розвивати. Бо вже в утробі матері плід здобуває досвід прийняття і любові чи відвернення і ненависті. І від того, що доводиться йому відчувати, залежить його майбутнє.

Сім'я в очікуванні дитини

Очікування дитини є свідченням певних змін у житті майбутніх батьків, необхідності опанування ними нових ролей і стосунків. Ці важливі життєві зміни часто супроводжуються стресом і вимагають інтенсивного та цілеспрямованого спілкування у процесі спільного розв'язання багатьох проблем. Пристосування до ролі батьків є основним завданням розвитку особистості в період дорослості, що особливо складно дається при появі першої дитини. Майбутнім батькам необхідно змінити соціальний і економічний уклад свого життя, а нерідко переглянути і скоригувати існуючі стосунки. На процес переходу до батьківства відчутно впливають типові для культури конкретної сім'ї установки стосовно вагітності, народження і виховання дитини.

Останнім часом психологи все частіше ведуть мову про необхідність внутріутробного виховання плода, вдаючись до прослуховування спеціальної музики, розказування казок майбутньому немовляті. Не менш важливі душевний спокій вагітної жінки, її спілкування з плодом. У цьому сенсі заслуговують на увагу слова російського письменника Льва Толстого (1828—1910): «життя дитини в утробі матері — вічність, життя дорослої людини — мить». Виховує маленьку дитину ставлення до неї всіх, хто її оточує, передусім батьків. Межа між вихованням дитини і ставленням до неї незначна, оскільки виховання є проекцією, відображенням ставлення до дитини.

У традиційній системі виховання все відносно зрозуміло. Дорослі розмовляють з дитиною, повідомляють їй інформацію, а вона реагує на повідомлення. Залежно від цієї реакції дорослі можуть змінювати свій підхід до дитини. Внутріутробне виховання можливе завдяки розвитку чутливої системи плода. Як відомо, органи чуттів і відповідні їм центри головного мозку розвиваються вже до третього місяця вагітності. В наступні періоди до родів вони лише удосконалюються. Якщо плід відчуває, це означає, що він реагує. Використовуючи спеціальні відеозйомки, вчені отримали різні мімічні реакції плода. Наприклад, при неприємних смакових відчуттях матері у нього виникає гримаса незадоволення; якщо мама тривалий час не спілкується з плодом, займаючись своїми справами, і взагалі приділяє вагітності недостатньо уваги, обличчя його набуває сумного виразу. У щасливої своєю вагітністю жінки обличчя плода є спокійним і радісним. Усе це свідчить, що вихован-

ня дитини починається з відчуття дорослими себе майбутніми батьками, з усвідомлення своєї відповідальності перед нею і відповідної поведінки.

Спостереження лікарів свідчать, що найважчі відчуття дитини виникають у взаємодії з вічно тривожною матір'ю. Це спричинене тим, що зв'язок між мамою і дитиною надзвичайно міцний і налагоджується він саме під час вагітності. Мати, яка весь час стривожена, вводить у поле своїх стосунків з дитиною негативну емоціональність.

В утробі матері дитина не є пасивною, вона — надзвичайно чутлива істота, яка утримує в своєму мозку великий обсяг інформації. Плід володіє деякими уявленнями про зовнішній світ завдяки смаку, нюху, дотиковим відчуттям, слуху. Він відчуває рухи матері, її ласки, смак спожитої нею їжі, фізіологічні зміни, пов'язані з материнськими емоціями. Як свідчать здобуті французькими дослідниками експериментальні дані, протягом трьох останніх місяців вагітності плід може розрізняти голоси і знає два склади, дві фрази, два запахи і два смакові відчуття. Він здатен до навчання, причому значно краще, ніж новонароджена дитина.

Постійне читання вголос одного і того самого тексту, програвання музичного твору зумовлюють зниження середнього ритму, а вперше почута музика — його підвищення. Плід відрізняє звернену до нього мову матері від її мови, зверненої до іншої людини. Наприкінці вагітності він надає перевагу легкому шуму, а не тиші, голосам, а не шуму, жіночим голосам, а не чоловічим. Плід більше любить радісні звуки, ніж сумні чи гнівні, що свідчить про його здатність розрізняти настрій дорослих.

Звернена до плода мова, як стверджують психологи, може мати психотерапевтичне значення. Те, що ембріон живе і що материнський організм не відштовхує його, свідчить про бажання жити. Вже з моменту зачаття плід є майбутньою людською істотою і перебуває в постійному спілкуванні з мамою, емоційний стан якої, події, що вона переживає, впливають на його психічну структуру. Тому мама, яка своєю поведінкою ігнорує те, що вона вагітна, може народити дитину з важкими психічними відхиленнями. Любов, з якою майбутня мати виношує дитину, пов'язані з нею позитивні думки, багатство спілкування сприятливо впливають на функціонування і розвиток психіки плода.

На третьому місяці вагітності палець плода нерідко перебуває в роті, що може бути спричинене тривалим сумним чи тривожним станом матері, адже радість, хвилю-

вання, страх впливають на ритм її серцебиття, кровообіг та обмін речовин: коли мати радіє, кров розносить гормони радості (ендорфіни), коли сумує чи тривожиться — гормони стресу (катехоламіни). Відповідні відчуття небезпеки чи безпеки переживає і дитина. Зародок сприймає ці сигнали ще неусвідомлено, однак відчуває, як до нього ставляться — з радістю чи тривогою, спокоєм чи страхом. Ставлення матері до майбутнього новонародженого безпосередньо позначається на його розвитку. Зовнішні стрес-фактори впливають на дитину настільки, наскільки вони впливають на її матір. Сильні позитивні емоції вагітної не шкодять дитині — навпаки, гормональна перебудова, різноманітність внутрішнього життя матері сприятливо позначаються на розвитку плода. Важливо лише, щоб мати тривалий час не перебувала під впливом негативних переживань, якомога швидше звільнялася від них. Однак, як свідчать дослідження, майже кожна третя жінка ніколи не думала про дитину, яку виношувала. У народжених ними дітей частіше спостерігалися нервові зриви, у ранньому віці вони багато плакали, відчували певні труднощі в адаптації до життя. Такою, очевидно, є плата матерів за незнання чи ігнорування того факту, що основою розвитку дитини є її почуття та думки, а потреба в любові виникає в неї ще до народження.

Емоції і простір, який оточує людину, взаємопов'язані. Нещастя, душевний біль спричиняють відчуття стиснення серця, нестачі повітря, а страх, ревності, злоба — відчуття важкості, погане самопочуття. Радість викликає у матері душевний комфорт, що відповідно впливає на дитину. Усе це є підставою для висновку, що усвідомлене позитивне ставлення матері під час вагітності до плода є важливою умовою формування здорової психіки дитини.

Адаптації новонародженого до нових умов життя сприяє розпочате ще під час вагітності його виховання. З формуванням у плода тактильних, слухових, нюхових, смакових, зорових відчуттів майбутні батьки отримують змогу для встановлення зв'язку з ненародженою дитиною. Однак деякі з них навіть не здогадуються про це, інші — недостатньо використовують ці можливості. Наприклад, багато чоловіків, готуючись стати батьком чи ставши ним, вважають, що вагітність, догляд за новонародженим є жіночою справою. Однак, за даними досліджень, активна участь батька у підготовці до родів зменшує кількість ускладнень під час них, знижує сприйнятливості

дитини до стресів. Стосунки, які формуються не в діаді «мати — дитина», а в тріаді «батько — мати — дитина», сприяють тому, що новонароджений росте доброзичливим, веселим. Сформовані ще до народження його добрі стосунки з батьком зберігаються і надалі. Тому, очікуючи народження дитини, мати і батько повинні прагнути, наскільки це можливо, познайомитися з нею, впливаючи на її органи чуттів, намагаючись налагодити зворотний зв'язок.

Про зворотний зв'язок із плодом можна стверджувати тоді, коли майбутня мати починає відчувати його рухи. Невдовзі вона усмічає зв'язок власних позитивних і негативних емоцій із характером рухів плода, зважаючи на силу, частоту, особливості рухів, робить висновок, добре йому там чи ні. Рухи плода є своєрідною знаковою мовою, досвідомим вираженням самопочуття і розвитку. Чим складніші, диференційованіші вони, тим краще розвинена його здатність сприймати тактильні відчуття. Наприклад, погладжуючи живіт вагітної жінки, промовляючи при цьому ніжні слова, можна почути у відповідь рухи плода, що є свідченням зворотного зв'язку з ним.

Як відомо, на шостому місяці вагітності жінки плід добре чує музику, а після народження може впізнати знайому мелодію. Очевидно, він здатен упізнавати і голоси людей, передусім матері й тих, хто оточував її під час вагітності, за умови, що вони щоденно розмовляли з плодом, зверталися безпосередньо до нього. Багато жінок стверджують, що розмовляли зі своєю ще не народженою дитиною подумки. На переконання психологів, краще звертатися до неї вголос. Добре, коли майбутній батько розповідає майбутньому новонародженому, яка красива у нього мама, як вони чекають його появи на світ, яким його уявляють та ін.

Філософія вагітності. Під час вагітності жінка відкриває для себе і для своєї дитини новий світ. Вона змінюється як особистість, у неї появляється інше ставлення до світу, до людей, які її оточують.

У період вагітності змінюється соціальна ситуація розвитку жінки як особистості, коло значущих для неї людей, а також ставлення до тих, хто перебуває поруч. Відчуваючи потребу у взаємодії, спілкуванні, підтримці, водночас вона дистанціюється від багатьох людей, з якими донедавна мала близькі стосунки. Змінюється і її погляд на себе. Навіть неспівзвучна і невпевнена в собі жінка відчуває себе сміливішою і рішучішою, оскільки вона вже не

одна і від неї залежить її дитина. За дев'ять місяців вагітності з нею відбуваються часом відчутніші зміни, ніж протягом усього попереднього життя. Новим стає і її ставлення до світу. Вагітна жінка почувається господинею і водночас дуже боїться світу, абсолютно по-новому пізнає його. Змінюється і позиція її в соціумі, що спричинює сильні емоційні переживання. Вона вже мислить себе не дитиною своїх батьків, але ще і не є матір'ю. Водночас жінка відчуває гостру потребу в нових стосунках з батьком майбутньої дитини.

Але найголовнішими для неї є стосунки з майбутньою дитиною. Найбільше задоволення від спілкування з нею в ранньому дитинстві отримують ті матері, які у своєму ставленні до плода долають шлях від цілковитої єдності з собою («моя вагітність») до усвідомлення дитини як окремої істоти («я — мати цієї дитини»).

Образ Я матері набагато складніший від будь-якого Я, оскільки в період вагітності жінка фізично і психічно носить у собі Я іншої людини. У розділенні під час пологів цього двосдиного Я полягає великий філософський смисл процесу виникнення нового, самостійного життя. Безперечно, можна стверджувати і про те, що Я дитини — це продовження Я матері.

У цей період стосунки між чоловіком і дружиною можуть розгортатися по траскторії великої любові та гармонійної взаємодії. Майбутня мати сприймає коханого чоловіка як сдине ціле з дитиною. У такому разі виникає цілісний, завершений образ сім'ї (класичний рівнобедрений трикутник, вершиною якого є очікуване дитя).

Протягом вагітності, а особливо в останні місяці, у матері формується провідна установка щодо дитини, своєрідна філософсько-психологічна позиція, певне «базове» ставлення до неї, система комунікації (спілкування, взаємодії) з нею.

Надзвичайно важливо враховувати у період вагітності, що потреби ще не народженої дитини вже не є тотожними з материнськими. Від того, наскільки мати це усвідомлює і приймає майбутню дитину, залежатимуть стосунки з нею (спільне емоційне самопочуття) після її народження. Розуміння індивідуальних потреб і особливостей дитини, усвідомлення відповідальності за її життя і розвиток до народження є передумовою того, що після її появи на світ ніякі труднощі не вплинуть на ставлення матері до неї.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте фази пренатального розвитку.
2. Які загальні тенденції характерні для пренатального розвитку?
3. Що є свідченням початку психічного життя дитини у пренатальному періоді?
4. Як впливає емоційний стан вагітної жінки на розвиток дитини?
5. Як повинна готуватися сім'я до народження дитини?
6. У чому полягає суть філософії вагітності?

2.2. Психічний і особистісний розвиток дитини від народження до вступу в школу

Від народження до вступу в школу дитина досягає значних успіхів у психічному та особистісному розвитку. Протягом цього часу вона долає такі відносно самостійні та різні за тривалістю періоди, як новонародженість, період немовляти, раннє дитинство, дошкільний вік.

Особливості розвитку новонародженого

Період новонародженості попри свою відносну нетривалість є особливо важливим у розвитку дитини, якій із першим подихом необхідно передусім пристосуватися до нових умов. А вже на третій тиждень життя вона починає реагувати на соціальні агенти (чинники).

Ситуація дозрівання і розвитку новонародженого. Сучасна новонароджена дитина дещо відрізняється від новонародженого десятки тисяч років тому. За подібних природних умов рівень психічного розвитку (зміна психічних процесів, виражена в кількісних, якісних і структурних перетвореннях), якого досягає дитина на кожному історичному етапі розвитку суспільства, неоднаковий. Це пояснюється тим, що процес її психічного розвитку не підпорядковується вічним законам природи, законам дозрівання організму.

У психологічній літературі є певні розбіжності щодо тривалості періоду новонародженості: одні дослідники обмежують його до 10 днів, інші — до 2 місяців. Очевидно, аргументованішою є думка, згідно з якою новонародженістю вважають період від народження до двох місяців, ос-

кільки на другому місяці життя відбувається не тільки адаптація дитини до нових умов, а й проявляється перша форма людської поведінки — «комплекс пожвавлення», що є дуже важливим у психічному розвитку дитини.

Період новонародженості є проміжним між внутріутробним і позаутробним способом життя, коли дитина адаптується до зовнішнього фізичного світу. З відносно постійного середовища організму матері вона потрапляє у світ, де є звуки, запахи, кольори, рух та різні несподіванки. У цей час відбувається зміна функціонування всіх процесів організму: дихання, кровообігу, харчування. З'являючись на світ, дитина наділена лише елементарними механізмами для підтримання життя, у ній відсутні будь-які самостійні форми поведінки. Їх вона набуває у процесі подальшого життя.

Перехід організму новонародженого до нового типу функціонування забезпечують дорослі. Вони захищають дитину від яскравого світла, холоду, шуму, забезпечують харчуванням. У момент свого народження дитина цілком безпорадна. Якби поряд із нею не було дорослої людини, то через кілька годин вона б загинула.

Дитина народжується із готовою до функціонування системою безумовних рефлексів (вроджених реакцій організму на певні впливи): смоктальний, захисний, орієнтувальний. Однак їх недостатньо для того, щоб забезпечити її активну взаємодію з оточенням. Основою розвитку новонародженого є безпосередній контакт (взаємодія) з матір'ю, у процесі якого починають вироблятися перші умовні рефлекси (набуті), зокрема положення тіла при годуванні.

Комплекс пожвавлення. Спостереження за новонародженим дали підстави для висновків, що першою формою людської активності є емоції дитини, виражені плачем, криком. Умовна емоційна реакція, якою є усмішка, з'являється на другому місяці життя при звучанні людського голосу або у зв'язку з появою у полі зору дитини знайомої людини. Усмішка новонародженого є зверненням до близької людини, впізнаванням її, радістю відкриття іншої людини. Вона супроводжується мімікою, жвавими рухами, гулінням, поверненням голівки до дорослого. Усе це становить цілий комплекс проявів радості, який називають комплексом пожвавлення.

Комплекс пожвавлення — позитивна емоційно-дійова реакція новонародженого на появу дорослого, особливо на голос матері, її обличчя, дотики.

Поява комплексу пожвавлення у цей період є свідченням нормального психічного розвитку. Емоційна взаємодія

дитини із дорослим — це фундаментальний чинник розвитку її особистості та психічного здоров'я у дорослому віці.

Психологи називають комплекс пожвавлення першою формою людської поведінки. Саме в період новонародженості дитина починає виокремлювати людське обличчя як соціальний об'єкт, на який спрямовує свою поведінку, виявляючи рухи, які реалізують цю спрямованість. Дитина звертається до дорослого всім своїм єством. Батьки стають центром світу, засобом розуміння його та інших людей. Дозрівання та розвиток дитини в період новонародженості залежать від того, наскільки дорослий уміє відповісти на її поведінку, заохочення до взаємодії.

Комплекс пожвавлення є початком психічного життя, свідченням того, що склалась сприятлива соціальна ситуація розвитку, яку Л. Виготський назвав ситуацією Ми (пра-Ми), єдністю матері та дитини. Суть її полягає в тому, що вся активність дитини вплетена в життя і діяльність дорослого, який доглядає за нею. Новонароджений максимально потребує дорослого, але способами впливу на нього ще не володіє. В цьому і полягає головна суперечність цього періоду, що розв'язується шляхом забезпечення особливого виду діяльності — безпосереднього емоційного спілкування дорослого й дитини, початок якого закладений у комплексі пожвавлення.

Новонароджений швидко вчиться розрізняти знайомі та незнайомі обличчя, стежити за рухами дорослого. Експерименти підтверджують вибіркову спрямованість дитини на різні зображення: якщо їй пропонують на вибір кілька зображень, то людське обличчя вона розглядає найдовше.

Отже, специфіка психіки новонародженого полягає в орієнтації його індивідуальної організації на розвиток у соціальному оточенні. Поява комплексу пожвавлення є психологічним критерієм закінчення періоду новонародженості. Фізіологічним критерієм завершення цього періоду є поява зорового і слухового зосереджень, можливість формування умовних рефлексів на зорові і слухові подразники.

Психічний розвиток немовляти

Адаптація організму дитини до зовнішнього середовища, виникнення зорового та слухового зосередження, поява комплексу пожвавлення є основою психічного розвитку немовляти.

Соціальна ситуація розвитку і провідна діяльність немовляти. Вік немовляти охоплює період від 2 місяців до 1 року. Соціальна ситуація спільного життя дитини з дорослим зумовлює виникнення нового типу діяльності — їхнього безпосереднього емоційного спілкування (встановлення і розвитку соціальних контактів). Специфічна особливість цього типу діяльності полягає в тому, що її об'єктом є інша людина. Для дорослого об'єктом впливу є дитина, водночас дитина починає виявляти перші форми впливу на дорослого. Так, дуже швидко її голосові реакції набувають характеру емоційно-активного заклику, схлипування перетворюється на поведінковий акт, спрямований на дорослу людину. Однак це ще не є мовою, а тільки емоційними реакціями.

Спілкування в період немовляти повинне бути емоційно позитивним. Завдяки цьому в дитини створюється емоційно позитивний тонус, що є ознакою її фізичного і психічного здоров'я. Емоції (кристасні переживання) стають своєрідним орієнтиром дитини в її поведінці: чим багатший світ позитивних емоцій, тим більше вона має можливостей для дій із предметом, взаємодії з дорослими. Тому будь-яка ситуація, за якої немовля отримує позитивні емоції, не менш важлива для його життя, ніж якісне харчування чи свіже повітря й тепло.

Перші прояви спілкування дитини з мамою починаються без слів під час годування, коли вона кладе ручку на її груди та намагається заглянути в очі. До 6—7 місяців арсенал засобів і форм взаємодії значно розширюється. Навіть плач немовляти набуває різноманітних відтінків: плач від страху, від дискомфорту, плач-заклик.

Перші «запитання», які задає дитина дорослому, виражаються у формі дії, погляду, жесту. Зрозуміти їх можна тільки в ситуації дії. Виконання прохань немовляти, його звернень до дорослого є новою формою діалогу, яка з'являється наприкінці першого півріччя.

Для дитини діалог — це можливість бачити світ очима інших людей, співпереживання, співчуття, спрямованість на іншу людину, сповукування її до взаємодії. Вона може домогатися цього найрізноманітнішими доступними засобами: плачем, загляданням в очі, навмисною дією, спрямованою на привернення уваги.

Поділитися з іншою людиною своїм досвідом, розповісти про те, що відбувається, — ця потреба також виникає і проявляється в діалозі. Спочатку розповіді дитини про події, в яких вона брала участь, є пантомімічними, з оволо-

дінням мовою з'являються монологи. Спочатку такі: «Оля, н-н-н», що є згадкою про те, як плакала дівчинка. Зпродження щирості й відвертості між дитиною та мамою залежить від уміння дорослого слухати і брати участь в таких діалогах. Саме через матір немовля вступає у складний світ людських стосунків.

Дефект спілкування, відрив дитини від матері у період немовляти породжує так званий *ефект шпитальності* — уповільнений емоційний розвиток дитини. За таких обставин відбуваються значні порушення в психічному розвитку дитини, травмується особистість, що неоправно позначається на її подальшому житті. За спостереженнями американського психолога К. Береса, із 38 дорослих, які в дитинстві хворіли на шпитальність, тільки семеро змогли добре пристосуватися до життя і були звичайними, нормальними людьми; решта мали різні психічні дефекти.

Найнебезпечнішим і найуразливішим є вік від 6 до 12 місяців, оскільки немовляті особливо необхідне спілкування з дорослим, людське тепло. У цей період дитину аж ніяк не можна позбавляти спілкування з мамою. А якщо це неможливо, необхідно подбати про спілкування її з іншою людиною. Здатність дитини любити тих, хто її оточує, залежить від того, скільки любові і в якій формі вона отримує.

Отже, сприятливою соціальною ситуацією психічного розвитку дитини періоду немовляти є її нерозривна єдність із дорослим, емоційний комфорт.

Пізнавальний розвиток немовляти. Найзагальнішу картину змін періоду немовляти дає вивчення пізнавального розвитку дитини. Протягом першого року життя діти не тільки набувають моторних (рухових) навичок, а й вчаться гратися, мислити, розуміти навколишній світ. Інтелект їх як універсальний чинник врівноваження з оточенням, за Ж. Піаже, розвивається на основі інстинкту та анатомо-фізіологічної структури організму.

Хоч процес пізнання в цей час надзвичайно багатограний, найважливішими психічними механізмами у ньому є розвиток сприйняття, розпізнавання інформації, виокремлення категорій, розвиток пам'яті.

Розвиток у немовляти сприйняття. Цей пізнавальний процес полягає у цілісному відображенні предметів і явищ, здатності дитини отримувати багато ндочних, звукових, тактильних і смакових вражень. Немовлятам притаманні більшість людських відчуттів. Вони бачать,чують, відчувають біль, дотик.

Діти не обов'язково чекають від дорослих стимулів до моторної і перцептивної (лат. *perceptio* — уявлення, сприймання) діяльності, вони самі активно шукають інформацію. Привертають і утримують увагу немовлят здебільшого переміщення предметів, кольорові (наприклад, чорно-білі) контрасти, різні за гучністю, протяжністю та висотою тону звуки. Діти до одного року приділяють більше уваги зображенням концентричної форми, із зігнутих елементів, ніж із прямих лінійних, цікавляться переходом прямої лінії у криву. Контраст для них привабливіший, ніж однотонне поле.

Для немовлят, як і для дорослих, колір є конкретною категорією. Розмаїття кольорів видимого спектра — від червоного до фіолетового — пов'язане з різною довжиною світлової хвилі. Хоча різниця між довжинами хвиль двох відтінків синього кольору та зеленого однакова, діти з більшим інтересом стежать за переходом від синього до його відтінків. Особливість сприйняття немовляти, коли об'єкти, що певною мірою відрізняються за своїми фізичними ознаками і належать до різних класів (категорій), мають для спостерігача більше відмінностей, ніж належні до однієї категорії об'єкти із суттєвими фізичними відмінностями, називається *категорійністю*.

Отже, діти в період немовляти вже здатні орієнтуватися в заданих параметрах зовнішнього середовища. Контрасти, криволінійність тощо привертають і утримують їхню увагу, особливо якщо вони спостерігають їх зміни. Очевидно, ця здатність є вродженою.

Розпізнавання немовлям інформації. Діти вчаться виявляти зміни в однакових явищах, зіставляти отриману інформацію з набутими раніше знаннями. Згідно з гіпотезою вчених, у немовляти з перших днів життя виникає відображення отриманих вражень (*перцептивних схем*) як абстрактне відображення зовнішніх елементів уявлення та їх взаємозв'язків. Генетично перцептивні дії пов'язані з практичними діями. У русі руки, що обмацує предмет, у русі ока, що обстежує видимий контур, у рухах гортані, що відтворює звук, відбувається зіставлення ситуативного образу з оригіналом, здійснюється його корекція. Подальший розвиток супроводжується скороченням моторних компонентів перцептивної дії, в результаті чого процес сприймання стає одномоментним актом «споглядання». Це означає, що дитина оволоділа оперативними одиницями сприймання і сенсорними еталонами (еталонами відчуттів). Ймовірно, перцептивна схема є ідентичним відоб-

раженням одного об'єкта або явища, оскільки свідомість не може формувати всі (багато) ознаки уявлення або об'єкта, навіть такого значущого, як обличчя матері, а наступне сприйняття того самого об'єкта чи явища ніколи не буває абсолютно ідентичним першому. Тепер немовля співвідносить друге враження з першим, одночасно розрізняючи відмінності між ними, воно, швидше за все, об'єднує ці подібні враження. Таке об'єднання називається *схематичним прототипом*.

Виюкренлення немовлям категорій. Вміння виюкренлювати загальні для різних вражень властивості (наприклад, протяжність і перервність), здатність об'єднувати подібні за властивостями предмети або явища свідчать, що немовля може виюкренлювати категорії.

Категорія — усвідомлення вражень про властивості, характерні для подібних, але не ідентичних предметів, явищ.

Ці властивості можуть бути фізичними (статичними) або дієвими (вміння їсти, кидати). Пізніше у процесі розвитку діти відображають властивості предметів у словах і думках.

Більшість немовлят розрізняють такі категорії предметів: меблі, тварини, їжа. Річна дитина навіть може віднести зображення предмета до відповідної категорії. Якщо немовляті показати зображення різних людей, а тоді — соблук, воно почне роздивлятися останнє з більшою увагою і обличчя його помітно пожвавиться. Зміна у поведінці дитини засвідчує, що соблак вона відносить до іншої категорії, ніж людей.

До 3-х місяців немовлята виявляють великий інтерес до явищ, які дещо відрізняються від сприйнятих раніше, звертаючи менше уваги на добре знайомі або зовсім нові. Інтерес дитини до конкретного явища обумовлений його відмінністю від перцептивної схеми, яка в неї склалася (принцип розрізнення). У дитини до півтора року зміна другорядних ознак об'єкта сприйняття (наприклад, вуха у людини, вуси у kota) викликає менш стійку увагу (зосередження певний час на певному об'єкті), ніж зміни найхарактерніших ознак (голова у людини). Помірні зміни викликають стійкішу увагу, ніж дуже різкі чи дуже незначні.

Принцип розрізнення має важливе значення у перцептивній діяльності немовлят. Вони найчастіше пожвавлюються, сприймаючи явища, які відрізняються від уже знайомих їм. Для кожної дитини найпривабливішими будуть різні явища. У конкретний період максимально цікавим

для неї буде обмежена кількість явищ і предметів. Коли набір вражень у дитини сформований, вона готова до сприйняття нових явищ. У процесі засвоєння немовлям неподібних між собою нових вражень розвиваються його пізнавальні здібності, а відповідно — розширюються перцептивні можливості. Різноманітність довколишніх явищ змушує дитину орієнтуватися в них, і це сприяє когнітивному розвитку (пізнавальному розвитку, розвитку вищих психічних процесів).

Розумовий розвиток немовлят, які живуть в однорідному середовищі, без достатньої кількості іграшок, предметів, є значно повільнішим порівняно з тими, які ростуть у різноманітному оточенні, маючи змогу отримувати більше нових вражень.

Наприкінці першого року життя у дітей з'являються ознаки мислення у формі сенсомоторного інтелекту. Вони зауважують, засвоюють та використовують у своїх практичних діях елементарні властивості і відношення предметів. Подальший прогрес у розвитку мислення безпосередньо пов'язаний з початком розвитку мовлення.

Розвиток у немовлят пам'яті. Діти здатні пам'ятати минулий досвід, і чим вони старші, тим більше пам'ятають пережите. Немовлята співвідносять нові враження з існуючими у них образами. Цю здібність називають *упізнанням* — ототожненням об'єкта чи події, що сприймається, з одним із зафіксованих у пам'яті образів (еталонів). Наприклад, дитина, отримавши нову ляльку, наступного дня упізнає її. Як правило, вона починає переводити погляд з нового об'єкта на знайомий, ніби порівнює їх, даючи зрозуміти, що об'єкт упізнаний.

У другому півріччі життя в розвитку пам'яті немовляти з'являються дві нові особливості. По-перше, виникає здатність до *відтворення* — пригадування (відновлення у пам'яті) вигляду об'єкта навіть за відсутності поруч подібного. Уже 4-місячні діти можуть відрізнити знайоме обличчя від незнайомого, але сумнівно, що вони спроможні відновити в пам'яті образ батька, якщо його немає у кімнаті. Здатність до відтворення образу в пам'яті без безпосереднього сприйняття розвивається після 8 місяців.

Приблизно у 8 місяців у немовляти починає розвиватися *робоча (оперативна) пам'ять* — вид пам'яті, що охоплює процеси запам'ятовування, збереження і відтворення інформації, яка опрацьовується під час виконання конкретної дії та необхідна тільки для досягнення мети цієї дії.

Коли старші діти або дорослі читають чи розмовляють, немовля здатне сприйняти інформацію і зіставити її зі сприйнятою раніше.

Взаємодія немовляти з предметами й оточуючими людьми. У період немовляти зростає потреба у взаємодії з оточуючими людьми та предметами, в оволодінні предметними діями.

Підсумовуючи дані про пізнавальний розвиток дітей першого року життя, Ж. Піаже виокремив такі стадії розвитку структур взаємодії немовляти з предметами й оточуючими людьми:

а) операційна консолідація (1—4 місяці). Дитина своїми рухами намагається відновити попередні відчуття (наприклад, рух очей у бік привабливого об'єкта чи рух руки до рота). Наприкінці цієї стадії вона зауважує зміни звичної для неї поведінки матері й робить певні зусилля, щоб викликати її звичну реакцію. Якщо це не вдається, немовля починає займатися чимось іншим. Така поведінка свідчить про те, що у дитини починають складатися первинні «наміри», зокрема намагання вплинути на дорослого;

б) операційна координація (4—8 місяців). Зауваживши цікавий рух будь-чого, немовля майже миттєво схоплює його, відтворює, спостерігаючи з інтересом за реакцією дорослого. Дитина вдається до навмисних дій, щоб привернути увагу матері чи іншої дорослої людини (тягне маму за волосся, простягає руки до неї та ін.). Ці дії є спрямованими на іншого сигналами, стимулами до бажаної для дитини поведінки;

в) біфокальна (одночасна сфокусованість дитини на власній дії та реакціях дорослого) координація (8—12 місяців). Виявляється вона в довільному повторенні одного й того самого руху з різними частинами об'єкта. На цій стадії структури взаємодії з неживими об'єктами координуються зі структурами взаємодії з людьми (гра з дорослим, іграшками). Увага дитини одночасно зосереджується і на людині, і на неживому об'єкті (іграшці);

г) удосконалена координація (8—12 місяців). Немовля виявляє здатність здійснювати рухи з об'єктами в різних напрямках. На цій стадії з'являється імітація дитиною рухів і дій, здійснених іншими людьми, ведеться активний пошук цікавих об'єктів, щоб продемонструвати їх іншому.

Отже, у взаємодії з предметами й оточуючими людьми немовля долає стадії операційної консолідації, операційної координації, біфокальну та удосконаленої координації, які є свідченням його пізнавального розвитку.

Новоутворення періоду немовляти. Наприкінці першого року життя дитина спинається на ніжки, починає ходити. Головним в акті ходьби є не тільки розширення простору існування немовляти, а й те, що воно відокремлює себе від дорослого. Відбувається розпад єдиної ситуації Ми, внаслідок якого вже не мама веде дитину, а вона веде маму, куди хоче. Ходьба є першим основним новоутворенням періоду немовляти, яке свідчить про подолання дитиною меж попередньої ситуації розвитку.

Наступним важливим новоутворенням цього віку є розвиток мовлення, яке, як і інші новоутворення, має перехідний характер. Воно автономне, ситуативне, емоційно забарвлене, зрозуміле тільки близьким, специфічне за своєю структурою (складається з частинок слів) і ще не зв'язне. Щоб зрозуміти таке мовлення, необхідно враховувати конкретну ситуацію, в якій перебуває дитина і якої воно безпосередньо стосується. Мовлення є новою властивістю, показником того, що попередня соціальна ситуація розвитку дитини розпалася. Замість єдності батьків і немовляти, з'явилися двоє: дорослий і дитина.

Криза першого року життя. Протягом першого року в житті дитини відбувається різка зміна ситуації, яка виявляється в переході від біологічного типу розвитку (несформованості поведінки, беспорядності, потреб у їжі й теплі) до соціального (активності, потреб у взаємодії з іншою людиною, пізнанні навколишнього світу), що, як правило, дається їй дуже непросто, породжує кризові переживання.

Криза першого року життя — криза, яка обумовлена руйнуванням необхідності емоційної взаємодії дитини з дорослим і проявляється в плаксивості, похмурості, інколи в порушенні сну, втраті апетиту тощо.

Головною ознакою кризи першого року є різке зростання незалежності дитини від дорослих: вона опановує ходьбу і предметні дії, стає активнішою, з нею не можна не рахуватися. За такої ситуації загострюються переживання, чутливість до різноманітних впливів. Протягом цього періоду розвитку важливим є встановлення соціальних зв'язків дитини з усіма членами сім'ї (дорослими та іншими дітьми). Усе це зумовлює появу в результаті кризових переживань почуття довіри немовляти до об'єктів навколишнього світу. Усвідомлюючи значущість кризового періоду в житті дитини, дорослі повинні вчасно перебудувати стосунки з нею, надати їй більше свободи і самостійності.

У річному віці соціальна ситуація розвитку різко змінюється. Ще недавно безпорадна дитина, будь-яка потреба якої опредмечувалася дорослим, тепер уже багато чого навчилася. Здатність самостійно пересуватись відкрила для неї загадковий світ предметів. Якщо раніше дорослий був центром її світу, то тепер вона мовби заморожена предметами. З'являються перші *афективні реакції* — сильні короткочасні нервово-психічні збудження, пов'язані переважно з невдачами, які виникають у процесі засвоєння предметних дій. Зв'язок між дитиною і дорослим опосередковується предметом.

Нормальне подолання кризи першого року життя спричинює роз'єднання предметної і соціальної складових безпосереднього оточення дитини, розпад пра-Ми, становлення першої форми Я як основи для розвитку предметної маніпуляції, в результаті якої пізніше виникає Я-діюче.

Загалом, головними надбаннями віку немовляти є пізнавальний розвиток, взаємодія з неживими предметами і людьми, які його оточують, ходьба, поява мовлення. Подолання кризи першого року життя зумовлює подальший розвиток дитини. На цьому етапі відбуваються перехід від біологічного до соціального типу розвитку, оволодіння «діалогом» із дорослим, значні зрушення у пізнавальному розвитку (розпізнавання інформації на основі оперативних одиниць сприймання і сенсорних еталонів, розвиток упізнавання та оперативної пам'яті), формування мовлення, структур взаємодії з предметами та оточуючими людьми, розширення соціальної ситуації розвитку завдяки оволодінню ходьбою, проявляються перші афективні реакції.

Особливості розвитку в ранньому дитинстві

Ранній дитячий вік охоплює період від 1 до 3 років і є одним із ключових у житті дитини. Він характеризується новою соціальною ситуацією розвитку, оскільки на цьому етапі її життя провідною стає предметно-маніпулятивна діяльність, яка заміняє емоційне спілкування з дорослим (провідну діяльність немовляти), виникають важливі новоутворення.

Соціальна ситуація розвитку в ранньому дитинстві. Особливе значення раннього дитячого віку полягає в тому, що він безпосередньо пов'язаний із ходьбою. Здатність до переміщення, будучи фізичним надбанням, має відчутні

психічні наслідки. Завдяки їй дитина починає вільніше та самостійніше спілкуватися із зовнішнім світом. Ходьба розвиває вміння орієнтуватися в просторі, розширює можливості ознайомлення з оточенням, а також забезпечує перехід до самостійної предметної діяльності. Малюк повністю захоплений предметами, внаслідок чого змінюються його стосунки з дорослими. Все рідшим стає емоційне спілкування з ними, поступаючи місцем ситуативно-дійовому спілкуванню, практичному співробітництву, спільним діям з предметами. Дорослий, як правило, спонукає до спілкування завдяки своїм діловим якостям, а не емоційності. Соціальна ситуація розвитку в ранньому дитинстві має таку структуру: «дитина — предмет — дорослий».

Провідна діяльність у ранньому дитинстві. Для раннього дитинства основними видами діяльності є предметна діяльність, мовлення і гра. Розвиток *предметної діяльності* пов'язаний з оволодінням виробленими людством способами користування предметами. Дитина вчиться від дорослих використовувати предмети, осягає значення речей. Відмінність предметної діяльності від характерного для періоду немовляти простого маніпулювання предметами полягає в підпорядкуванні способів дії дитини з предметами функціональному їх призначенню у житті культурної людини.

Засобом здійснення предметної діяльності, знаряддям оволодіння суспільними способами використання предметів є спілкування. Попри те що емоційне спілкування перестав бути провідною діяльністю в ранньому дитячому віці, воно продовжує дуже інтенсивно розвиватися і стає мовним. Адже пов'язане з предметними діями спілкування не може бути тільки емоційним, воно повинне опосередковуватися словом, яке стосується предмета.

Ранній дитячий вік є сенситивним (сприятливим) періодом для розвитку *мовлення*, оскільки саме в цей час оволодіння мовою є найефективнішим. До трьох років дитина оволодіває мовленнєвим диханням, засвоює майже всі звуки рідної мови. Її словниковий запас становить 1200—1500 слів, вона використовує поширені речення (5—6 слів), що свідчить про опанування основ синтаксису, виявляє активність у мовному спілкуванні з дорослими та дітьми, оволодіває експресивно-мімічними діями (усмішка, контакт очей, рухи, пози, дотики тощо). Якщо дитина з певних причин не має необхідних умов для розвитку мовлення, то пізніше надолужити втрачене дуже важко. Тому на 2—3-му роках життя необхідно особливо інтенсивно займатися її мовленнєвим розвитком.

Для розвитку малюка особливе значення має *гра* — діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності.

Елементи гри використовують уже немовлята, маніпулюючи предметами (іграшками, сосками). На другому році життя гра стає більш спонтанною і змістовною. Вона є не просто маніпуляцією, а розгортається як дії з предметами, в яких дитина відтворює те, що роблять дорослі (наприклад, розмова по телефону, пиття чаю). Це перші кроки на шляху до символічних дій. Найпоширенішими у цьому віці видами ігор є гра-дослідження (ігрове дослідження особливостей предметів), гра-конструювання (самостійне зведення споруд і обігрування їх), рольова (перебирання дитиною на себе ролі дорослого) гра.

Серед дослідників побутують різні погляди щодо причин виникнення і цілей гри. Прихильники психоаналітичної теорії, наприклад, вважають, що рольова гра допомагає малюкові впоратися з конфліктами. Однак, будучи відображеними у грі, психологічні конфлікти не завжди є її причиною. Якщо у грі з лялькою, стверджують вони, дитина дуже піклується про неї, цілком можливо, що це виражає її потребу в любові, компенсація відсутності батьківського тепла та опіки.

Ігрова діяльність малюка є основою формування майбутніх умінь і навичок, розумових дій. У процесі ігрового експериментування формується багато його нових складних здібностей. До двох років малюки вже можуть бавитися в елементарні логічні (передбачають використання і розвиток навичок логічного мислення) і тематичні (за заданою дорослими чи самостійно обраною) ігри, виявляючи свою здатність складати план дій.

З розвитком символічної (умовне позначення у грі предметів, подій, явищ) гри змінюється ставлення дитини до інших дітей. На першому році життя вони майже не взаємодіють між собою. Десятимісячні діти ставляться один до одного, як до живих забавок: смікають за волосся, торкаються пальцями очей тощо. На 18—20 місяці вони починають взаємодіяти з партнерами по грі, прагнуть бавитися одне з одним.

Отже, предметна діяльність, мовлення і гра свідчать про психічний розвиток малюка. У цих видах діяльності проявляються певні психічні новоутворення раннього дитинства.

Новоутворення в ранньому дитинстві. До новоутворень зараховують психічні та особистісні якості, які вперше ви-

никають на конкретному етапі розвитку людини. Наприкінці першого року життя малюки вже можуть легко упізнавати предмети, на початку другого року в них розвивається здатність до використання предметів у грі не за прямим призначенням. Якщо немовлята, сприймаючи будь-яку нову подію, створюють перцептивні схеми, які реально відображають її ознаки, то на другому році життя діти не просто пристосовують свої дії до фізичних якостей об'єкта, а співвідносять з ним власні ідеї.

Уже в ранньому дитинстві вони виявляють здатність до *символічних дій* — створення нових відношень між предметом і його використанням. Ця якість розвивається в кілька етапів. Дещо старша одного року дитина може ставитись до іграшкової чашки, як до реальної, справжньої, робити вигляд, ніби п'є з неї; може покласти ляльку на дерев'яний брусок, як на ліжко. У півтора року вона робить наступний крок у розвитку символічних дій: перевернувши, наприклад, ляльку вниз головою, удаватиме, що сипле сіль із сільнички. А дворічна дитина, побачивши дві дерев'яні кульки різних розмірів, може стверджувати, що це мама і тато. На завершенні другого року життя діти вводять у гру замість себе іграшку, активно використовуючи її в ігрових сюжетах: можуть давати пити ляльці, підносити телефонну трубку до її вуха тощо.

У грі дитина починає активно наслідувати людей, які її оточують. Наслідування (відтворення дій, ідеалів, рис характеру, творчої манери інших осіб) малюка є вибіркоvim, тобто його реакція виникає лише після певної поведінки дорослого або інших дітей. Однак на початку другого року життя він здатен наслідувати поведінку дорослого ще не підразу і не всі його дії. Це залежить від характеру самої дії. Найлегше дітям дається наслідування моторних дій, значно важче — соціальних.

Притаманна лише людині здатність наслідувати пов'язана з її дозріванням. Вона є основою інтелектуального та моторного розвитку дитини. Протягом перших двох років життя наслідування залежить від ступеня впевненості дитини у здатності виконати побачене. Малюки більше схильні наслідувати ті форми поведінки, дії, які вони лише опановують, або ті, що їм ще не під силу.

Наслідування зумовлене прагненням дитини до соціального утвердження, бажанням бути подібним на іншу людину або досягти певної мети. У ранньому дитинстві воно залежить від рівня когнітивного (пізнавального) розвитку. У цьому віці дитина виявляє форми поведінки, що

свідчать про перші прояви *самопізнання* (процесу, який ґрунтується на самоспостереженні та ставленні інших людей) своїх дій, ставів. Дворічні малюки починають підпорядковувати поведінку інших людей своїм потребам, пов'язаним з особистісним розвитком.

На третьому році життя, коли діти починають вимовляти короткі речення, виконуючи будь-яку дію, вони часто описують її, а поведінку інших людей описують рідше. Це означає, що вони найбільше заклопотані своїми вчинками.

Про формування *самосвідомості* (образу себе і ставлення до себе) дитини на другому році життя свідчить її здатність впізнавати себе у дзеркалі, активно використовувати займенник «Я». У період від одного до трьох років відбувається перетворення малюка з істоти, яка вже стала суб'єктом (зробила перший крок на шляху становлення особистості), на істоту, що усвідомлює себе як особистість.

Саме в цьому віці виникає психологічне новоутворення — *Я* — глибинна суть людини, самість, справжність, автентичність, що дає їй змогу відрізнити себе від інших людей, відчувати, переживати, усвідомлювати реальність свого існування (діяння). Як активне начало, *Я* об'єднує всі життєві вияви особистості, забезпечує погляд на себе із середини, усвідомлення, змінювання себе, регулювання своєї життєдіяльності, а також подолання меж свого *Я*, щоб збагнути свою глибинну суть, цінності, об'єднати своє минуле, теперішнє і майбутнє. *Я* є найвищою концентрацією суб'єктивності (індивідуальності, глибинної неповторності) та суб'єктності (зовнішньої і внутрішньої активності, духовного споглядання) людини, в якій втілюються усі відчуття: від ситуативних станів до кардинальних учинків, фундаментальних життєвих рішень, переживання власної цілісності й нероздільності свого минулого, теперішнього, майбутнього і вічного.

Вираження, підвищення цінності власного *Я* є однією з головних життєвих потреб людини. У глибинах *Я* зосереджена одвічна совість і вірування людини.

У ранньому дитинстві *Я* має тілесне вираження: розкутість, вільність чи скутість, напруженість, усмішка чи сум, доброта і щирість чи зверхність і зухвала поведінка. Саме в цей період виникає *тенденція до «сили Я»*, основою якої є справжні (нормативні) людські цінності і яка забезпечує розвиток просоціальної спрямованості особистості дитини, або *тенденція до «слабкості Я»*, що виражається в почутті меншовартості, інфантильних інтересах. Ця тенденція зумовлює постійне напруження у психіці та супе-

речливість поведінки (заздрощі, ревності, невдоволення, агресію, намагання використати інших людей у власних інтересах, дискредитувати їх тощо).

Основними функціями Я є самоуздодження внутрішнього світу людини, забезпечення його цілісності (холістичності), саморегулювання життєдіяльності, визначення стратегії життя та поведінки, інтеграція життєвого досвіду, забезпечення саморозвитку і самореалізації, реагування на моральні та соціальні норми і духовні цінності.

У своєму розвитку Я долає кілька стадій, пов'язаних з виокремленням його із зовнішнього світу, розвитком довільності та рефлексивності. Без Я людина подібна до наповненої речами скрині, в якій для нових речей немає місця, а старі самі псуються і псують добрі речі, що лежать поруч. Нові речі немає куди класти (нові враження не сприймаються), а якщо це і вдасться, то використати їх не можна (враження не поліпшують взаємодію з внутрішнім образом світу і об'єктивним світом). Тому дорослі повинні відповідально ставитися до формування Я дитини на ранньому етапі її розвитку.

Після виникнення первинного ставлення до себе як до окремо існуючого суб'єкта, відкритої заяви про себе як про особистість у психіці дитини з'являються й інші особистісні новоутворення. На третьому році життя малюки починають порівнювати себе з іншими людьми, у результаті чого у них поступово складається певна самооцінка, прагнення відповідати вимогам дорослих. Далі формуються почуття гордості, сорому, елементарні опредмечені форми рівня домагань.

Про розвиток самосвідомості дитини на третьому році життя свідчать:

- називання свого імені в різних варіантах;
- твердження про себе в першій особі («Я»);
- здатність виражати засобами мови окремі стани і потреби («Я хочу», «Я буду»);
- позитивно забарвлене твердження про себе («Я гарний»);
- позитивне ставлення до похвали дорослого, намагання самостійно повторити позитивну дію;
- прагнення до активних самостійних дій.

Із зародженням самосвідомості у дитини розвивається здатність розуміти емоційний стан іншої людини. Після 1,5 року вона виявляє усвідомлене прагнення втішити засмучену людину, обняти її, поцілувати, дати їй іграшку або солодощі. Це свідчить про її здатність згадати свої попередні емоційні почуття, діяти відповідно до власного досвіду.

Криза трьох років. Наприкінці третього року життя (часом і дещо раніше) діти вже обстоюють своє право на незалежну поведінку ініціативними заявами «Я сам». Поява цього феномену спричиняє цілковитий розпад попередньої соціальної ситуації, що проявляється в кризі трьох років.

Криза трьох років — криза соціальних відносин, яка зумовлена становленням самосвідомості дитини і проявляється в негативізмі, впертості, непокірності, свавіллі, протесті, деспотизмі.

Особливості цієї кризи вперше описано Ейзою Келер у праці «Про особистість трирічної дитини». Найважливішими ознаками цієї кризи є:

— **негативізм.** Проявляється він як негативна реакція дитини, передусім як відмова підкорятися вимогам до неї. Негативізм не слід плутати з неслухняністю, яка буває і в більш ранньому віці;

— **впертість.** Вона є реакцією дитини на власне рішення і проявляється у наполяганнях на своїх вимогах, рішеннях. Дитина хоче, щоб з нею рахувалися, що свідчить про становлення її як особистості. Впертість не слід отождествлювати з наполегливістю — завзятістю, стійкістю, непохитністю в досягненні мети;

— **непокірність.** За своїми зовнішніми ознаками вона є близькою до негативізму та впертості, однак має більш генералізований і більш безособовий характер. Найчастіше вона постає як протест проти порядків, заборон, звичаїв, що панують удома;

— **свавілля.** Проявляється як прагнення звільнитися від опіки дорослого, намагання діяти самостійно. Частково воно нагадує кризу першого року, але тоді немовля прагнуло фізичної самостійності. Тепер його метою є досягнення самостійності у здійсненні намірів, задумів;

— **знецінення дорослих.** Дитина починає сприймати їхні слова, вчинки не безумовно, а крізь призму своїх інтересів;

— **протест.** Формами його є бунт проти батьків, налаштованість на суперечку з ними;

— **деспотизм.** Дитина різноманітними способами та засобами демонструє деспотичну нляду щодо ксього оточуючого. Часто це відбувається у сім'ях з єдиною дитиною.

Кризі трьох років властиве руйнування попередніх стосунків дитини з дорослими, яких вона починає сприймати як носіїв зразків дій і стосунків у навколишньому світі. Дитинство зі світу, обмеженого предметами, у цей період

перетворюється на світ людей. У дитини з'являється прагнення до самостійної діяльності, самостійного задоволення своїх потреб («Я сам»). Однак дорослий за звичкою зберігає попередній тип стосунків і цим обмежує її активність. Тому вона чинить цьому опір усіма наявними у неї засобами, стає капризною, робить усе навпаки, демонструє негативне ставлення до нього дорослого. Якщо батьки заохочують самостійність дитини, то труднощі у взаєминах з нею швидко минають. Отже, феномен «Я сам» означає не тільки виникнення самостійності, а й відокремлення малюка від дорослого.

У результаті подолання кризи трьох років виникають такі важливі психічні новоутворення, як порівняння себе з іншими людьми, прагнення до самостійної діяльності, подібної на діяльність дорослих. Тенденція жити спільним життям із дорослими, діяти, як вони, зластива всьому періоду дитинства: малюк, відокремлюючись від дорослого, одночасно встановлює з ним значно глибші взаємини.

Прагнення бути як дорослий може знайти найповніше втілення тільки у формі гри (лише в грі дитина може зварити обід, зробити укол, піти в магазин тощо). Тому криза трьох років розв'язується завдяки переходу дитини до ігрової діяльності. Ця криза є скороминущим явищем, але пов'язані з нею новоутворення (прагнення самостійності, відокремлення себе від дорослих, бажання наслідувати їхні дії) є важливим кроком у психічному розвитку дитини.

Отже, на етапі раннього дитинства головним у соціальній ситуації розвитку є ситуативно-дійове спілкування дитини з дорослим, провідною стає предметна діяльність. Цей період сприятливий для оволодіння мовою, виникнення символічної гри, здатності до наслідування, розвитку самосвідомості.

Психічний і особистісний розвиток дитини в дошкільному віці

Дошкільне дитинство охоплює молодший дошкільний вік (4-й рік), середній дошкільний вік (5-й рік), старший дошкільний вік (6-й рік, у деяких дітей ще й кілька місяців 7-го року життя). На цьому етапі складається нова соціальна ситуація розвитку, провідною діяльністю стає гра, під час якої дошкільники опановують інші види діяльності, виникають важливі новоутворення у психічній та осо-

бистісній сферах, відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток дитини, формується готовність до навчання у школі.

Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці. У ранньому дитинстві малюк відкрив для себе існування дорослих, складний їхній світ. Якраз відокремлення дитини від дорослого створює нову соціальну ситуацію, в якій вона прагне до самостійності. Ця тенденція є природною і постійною. Однак дитина продовжує жити разом з дорослим, входить у його світ. Її основною потребою є участь у житті й діяльності дорослих, оскільки в цьому віці дитина не може реалізувати себе через брак сил, умінь, знань. Тому вона стає дорослим у думках, уяві, орієнтується на нього як на зразок, перебираючи на себе властиву дорослим певну роль, наслідує дорослих, діє, як дорослий, але у формі сюжетно-рольової гри. У дитини з'являються елементарні обов'язки, її зв'язок з дорослим набуває нових форм, що виявляється у заміні спільної діяльності з самостійним виконанням його вказівок.

Істотною особливістю дошкільного віку є виникнення різноманітних стосунків дитини з однолітками, утворення дитячого згурпування. Власній внутрішній позиції дошкільняти стосовно інших людей властиві розвиток усвідомлення власного Я і значущості своїх учинків, величезний інтерес до світу дорослих, їхньої діяльності, стосунків.

Провідна діяльність у дошкільному віці. Особливості соціальної ситуації розвитку дошкільняти виражаються в характерних для нього видах діяльності, передусім у сюжетно-рольовій грі, яка є формою творчої діяльності. Граючись, дитина поєднує в собі роль автора п'єси та актора, декоратора й техника. У грі вона пізнає світ, стосунки, ролі, поведінку людей, моделює міжособистісні стосунки в ньому, вчиться орієнтуватися в різних сферах людської життєдіяльності, оволодіває правилами та нормами життя. У грі відбувається самопізнання, усвідомлення свого внутрішнього світу, оволодіння першими формами саморегуляції.

Гра є провідною діяльністю дошкільняти не тому, що займає найбільше вільного від сну часу в його житті, а тому, що зумовлює найважливіші зміни у психічних процесах і психічних особливостях його особистості. В ній виникають і диференціюються нові види діяльності, зокрема учіння (цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння вміннями й навичками), яке готує перехід дитини до наступної стадії розвитку — етапу молодшого шкільного віку.

Свого часу російський психолог Олексій Леонтьєв

(1903—1979) відзначив, що причина перетворення гри на провідну діяльність дошкільняти полягає у розширенні усвідомлюваного нею предметного світу. До нього належать не лише предмети, які становлять найближче оточення дитини, з якими вона сама може діяти (посуд, одяг, телефон, телевізор, мобільний телефон, а часом і комп'ютер), а й предмети, дії дорослих, які для неї фізично недоступні (автомобіль тощо). У сюжетно-рольовій грі можна робити все, що недоступне в реальному житті: самостійно керувати автомобілем, літаком, поїздом, робити покупки, гребти послами тощо.

Отже, при переході від періоду переддошкільного до дошкільного дитинства основою трансформації гри є ускладнення предметного середовища, оволодіння яким стає для дошкільника головним завданням.

З історією виникнення гри пов'язані іграшки, яких не знали первісні люди. Це свідчить, що гра виникла на певному етапі історичного розвитку суспільства, на якому дитина зайняла важливе місце у системі суспільних відносин і міжособистісних стосунків. Як відомо, у 3—5-річних дітей виявляється сильна тенденція до самостійності, активної участі у житті дорослих. На ранніх історичних етапах, у первісному суспільстві, коли знаряддя праці були дуже примітивними, малюк міг задовольняти цю потребу своєю участю у спільній праці з дорослими (збір ягід, коренів, риболовля тощо). З розвитком суспільства, цивілізації, ускладненням знарядь праці змінювалося місце дитини в системі суспільних відносин. І якщо на певних етапах історичного розвитку вона ще могла працювати поряд із дорослими, використовуючи менші за розміром, однак незмінні за зовнішніми формою і функцією знаряддя праці (маленьку лопату, маленький лук тощо), то сучасна дитина не спроможна це зробити, оскільки сучасні іграшки є здебільшого моделями знарядь праці, подібними до справжніх тільки зовнішнім виглядом (маленький трактор).

У філогенезі і в онтогенезі дитини розширюється усвідомлюваний нею світ, постає потреба участі в діяльності дорослих, яка для неї є недоступною. Тоді й виникає уявна ситуація, в якій малюк начебто відтворює дії, поведінку, стосунки дорослих. Така діяльність є рольовою грою.

Рольова гра — діяльність, у якій діти беруть на себе ролі дорослих людей і узагальнено, у спеціально створених ігрових умовах відтворюють їхні дії і стосунки між ними.

У рольових іграх діти використовують різноманітні ігрові предмети, що замінюють реальні предмети діяльності

дорослих. Як феномен, рольова гра є соціальною за своєю природою, походженням і змістом. Вона розгортається, за твердженням Д. Ельконіна, від конкретної предметної дії до узагальненої рольової дії: їсти ложкою, годувати ложкою ляльку, як мама, — такий схематичний шлях до рольової гри.

Основною одиницею розгорнутої форми ігрової діяльності є роль і органічно пов'язані з нею дії. У ролях втілюються сюжет (сфера діяльності, яку діти відображають у грі) і зміст (те, що відтворюється малюком як характерний момент діяльності дорослих і стосунків між ними) гри.

Розвиток гри протягом дошкільного віку відбувається за такими напрямками:

1. Зміна сюжету ігор. Для різних народів характерні особливі сюжети. Одночасно їм властиві спільні тенденції розвитку: від ігор на побутовий сюжет («дочки — матері» у молодших дошкільнят) до ігор з виробничим сюжетом («лікарня», «залізниця», «школа» у середніх дошкільників), а далі — із суспільно-політичним сюжетом («війна», «парламент» у старших дошкільнят). Це дає дітям змогу відтворювати найрізноманітніші особливості людської діяльності, залучати в гру будь-яку кількість ровесників, тобто відтворювати ширшу систему стосунків. У грі дошкільник відкриває для себе відмінності між моральними й аморальними вчинками, оскільки він грає в реальне життя.

2. Зміна об'єкта гри. У дошкільному віці гра розвивається від відтворення дій із предметами (миття посуду, випікання пасочки, малювання писанки, одягання ляльки — в молодшому дошкільному віці) до відтворення стосунків між дорослими (в середньому дошкільному віці), а в старшому дошкільному віці головним стає виконання правил відповідно до взятої на себе ролі. Кожна роль відповідає перейнятим зі сфери стосунків дорослих правилам. Діти охоче підпорядковуються їм або роблять це під впливом зауважень ровесників («так не буває», «це робиться не так»).

3. Зміна відношення між уявною ситуацією і правилом. На перших порах правило гри приховане за роллю. З урахуванням цього Л. Виготський стверджував, що всі ігри з правилами виникли з ігор в уявній ситуації. При цьому простежується тенденція, за якою зі згортанням уявної ситуації розгортається правило.

4. Зміна характеру перенесення значень з одного предмета на інший. У молодшому дошкільному віці для дитини важлива зовнішня подібність іграшки з реальним

предметом. Пізніше подібність поступово втрачає свою важливість.

5. Зміна дій. З розвитком ігрової діяльності дії дитини стають згорнутішими, перетворюються на символічні.

6. Зміна характеру стосунків між дітьми. У грі існують ігрові (ставлення дітей одне до одного як до ролей) і реальні (взаємини дітей між собою) стосунки. На перших порах провідними є реальні стосунки, які поширюються і на розподіл ролей у грі. З часом реальні стосунки стають усе більше підпорядкованими ігровим.

У психічному розвитку дитини грі належить особливо важлива роль. Вона формує її здатність до довільної діяльності й поведінки, символічних замін, саморегуляції, тренує пам'ять, розвиває сприймання, мислення, фантазію, здатність до спілкування, волю. Гра сприяє фізичному розвитку дитини, створює його перспективу. Як стверджував Л. Виготський, «у грі дитина завжди вища від свого середнього віку, вища від своєї звичайної повсякденної поведінки; вона в грі ніби на голову вища від самої себе. Гра конденсовано містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина в грі ніби пробує зробити стрибок над рівнем своєї звичної поведінки».

У процесі ігрової діяльності зароджуються та виокремлюються нові види діяльності дошкільняти. Типовою для цього віку є художня діяльність, яка диференціюється на малювання, ліплення, конструювання, виготовлення аплікацій, танці, заняття з музики, слухання казок, читання віршів, драматизацію. Малювання, ліплення, виготовлення аплікацій, конструювання є продуктивною, спрямованою на отримання кінцевого продукту (малюнка, зіпленої фігурки тощо) діяльністю.

Дитячі малюнки мають певні особливості. Чим розвиненіші у дошкільника сприймання, спостережливість, чим ширший запас його уявлень, тим повніше і точніше він відображає у своїй творчості дійсність, тим багатшими будуть його малюнки-фантазії. Ця діяльність не лише пов'язана з рівнем розвитку психічних процесів, а й відображає рівень розвитку особистості загалом. У малюнку дошкільник не лише виявляє рівень пізнання світу, а й виражає емоційне ставлення до оточення. Попросивши його намалювати предмети, сюжети за власним уподобанням, можна побачити, що цікавить, захоплює його, чому він надає перевагу. Спостерігаючи за тим, кого із членів сім'ї намалює дошкільник першим, яких розмірів персонажі ма-

люнків, де розміщує себе, які кольори використовує, можна певною мірою з'ясувати атмосферу в сім'ї, ставлення його до найближчих людей.

Навіть за мінімальних здібностей дитини до малювання цей процес позитивно впливає на його розвиток, оскільки він активізує мислення, тренує пам'ять, розвиває уяву, наполегливість, посидючість, вчить акуратності в роботі, виправляє руку, що дуже важливо у підготовці до шкільного навчання.

У дошкільному віці починають готувати дитину до майбутнього трудового життя. Передусім зосереджуються на формуванні у неї таких психологічних передумов майбутньої *трудової діяльності*, як уміння діяти відповідно до обставин та вимог інших людей, проектувати свої дії; здатність до самоконтролю та самооцінки; довільні рухи руки; рухові навички.

У молодшому дошкільному віці праця має характер наслідування. Дитина спершу копіює роботу дорослого, а потім починає спікробітничати з ним у ролі помічника. На цьому етапі важливо, щоб вирішальним моментом у трудовому зусиллі була не її зацікавленість, а користь для інших людей, майбутній результат. Тоді навіть найнеприсмішана робота буде приносити їй радість. Для формування інтересу до трудової діяльності необхідно вміло підтримувати позитивні емоції дитини у процесі праці.

На етапі старшого дошкільного віку відбувається ускладнення трудової діяльності дітей за обсягом, видами, змістом, ставленням до неї і спрямованістю. Переважає праця, пов'язана із самообслуговуванням, виконанням доручень дорослих, посильна допомога дорослим, виготовлення саморобок.

У процесі гри, художньої діяльності, праці дитина засвоює знання про себе, опановує різноманітні навички. Однак засвоєння системи теоретичних понять як форми суспільного досвіду відбувається тільки у процесі організованої навчальної діяльності. Оскільки дошкільник незабаром стане школярем, основною діяльністю якого є навчання, необхідно підготувати його до цього. Ця робота передбачає:

- формування вміння усвідомлено виокремлювати спосіб дій;

- оволодіння загальними способами дій, які дають змогу розв'язувати практичні, пізнавальні завдання, виокремлювати нові зв'язки і відношення;

- розвиток уміння самостійно знаходити способи вирішення практичних і пізнавальних завдань;

— опанування навичок контролю за способом виконання дій та їх оцінювання.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать про доцільність починати підготовку до навчальної діяльності з формування умінь контролювати та оцінювати свої дії.

Молодші дошкільнята, як відомо, мають початковий рівень розвитку навчальної діяльності. Їхня розумова діяльність ще не є цілком усвідомленим процесом, оскільки, використовуючи знання, вміння, навички, вони не відчують потреби в них.

Діти середнього дошкільного віку виявляють готовність до засвоєння знань, вирішення пізнавальних завдань, безпосередньо це пов'язаних з умовами їхнього життя та ігровою діяльністю. У цьому віці навчання обслуговує їхні практичні потреби.

У старшому дошкільному віці діти виявляють здібності до розумових і вольових зусиль. Їх уже не захоплюють прості ігри та іграшки, у них підвищуються допитливість, інтерес до знань і розумової діяльності, з'являється вимогливість до себе та інших. На цій основі формується здатність розв'язувати різноманітні пізнавальні завдання. Це вміння є важливим критерієм успішної навчальної діяльності, воно повинне сформуватися наприкінці дошкільного періоду.

Новоутворення дошкільного віку. Протягом дошкільного віку у психіці дитини виникають особливо важливі для її подальшого життя новоутворення. Зокрема, починає розвиватися творча діяльність, яка виражається у здатності перетворювати наявну дійсність, створювати нове. Творчі здібності у дітей виявляються в конструкторних іграх, технічній і художній творчості.

Формуються у дошкільників і розумові дії та операції, які стосуються розв'язування пізнавальних та особистих завдань. Тоді у дитини з'являється внутрішнє, особисте життя, спершу в пізнавальній сфері, а потім і в емоційно-мотиваційній. Для її пізнавальних процесів характерний синтез зовнішніх і внутрішніх дій, об'єднаних у єдину інтелектуальну діяльність. У сприйманні він представлений перцептивними діями: в увазі — вмінням керувати і контролювати зовнішній і внутрішній плани дій; у пам'яті — об'єднанням зовнішнього і внутрішнього структурування матеріалу під час його запам'ятовування і відтворення; в мисленні — об'єднанням у цілісний процес наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань.

У дошкільному віці уява, мислення та мовлення тісно пов'язані. Їх синтез породжує здатність творити образи та довільно маніпулювати ними за допомогою мовних самоінструкцій. Це означає, що у дитини виникає та починає успішно функціонувати внутрішнє мовлення як засіб мислення, з'являється опосередкована певними уявленнями довільна поведінка. Одночасно завершується процес опанування мови як засобу спілкування, що створює основу для активізації виховання і розвитку дитини як особистості. У процесі виховання відбувається засвоєння необхідних моральних норм, форм і правил культурної поведінки. Усвідомлені малюком норми і правила починають керувати його поведінкою, перетворювати його дії на довільні та морально регульовані вчинки. Це засвідчує появу довільної моральної саморегуляції.

У дошкільному віці виникають первинні моральні настанови, передусім розрізнення того, що є добрим і поганим. Вони формуються разом з естетичними, тому для малюків красиве не може бути поганим. Дитина цього віку вже не може жити у безладі. Все, що бачить, вона намагається впорядкувати, збагнути закономірні відношення навколишнього світу, що є свідченням виникнення первинного, хоча ще схематичного дитячого світогляду.

Розвиток мовлення у дошкільному віці. Діти засвоюють мову дуже швидко. Їхній словниковий запас зростає не тільки за рахунок іменників, а й діслів, займенників, прикметників, числівників. До 6-ти років він у середньому охоплює 14 тис. слів. Паралельно вони оволодівають умінням сполучати слова у речення за законами граматики, у 4—5-річному віці без спеціального навчання засвоюють елементарні правила граматики і синтаксису рідної мови.

Розвиток мовлення відбувається у процесі вдосконалення практичного використання мови у спілкуванні з іншими людьми. Водночас мовлення стає основою перебудови психічних процесів, знаряддям мислення. Засвоєння мови супроводжується великою активністю дитини. У дошкільному віці вона є найчутливішою до мовних явищ. Одночасно з орієнтацією на зміст слів вона виявляє неабияку цікавість до звукової форми слова, часто спеціально змінює слова, творить нові.

На 5-му році життя дошкільники намагаються усвідомити значення слів і пояснити їх будову. Діти старшого дошкільного віку вже відрізняють слова на позначення існуючих предметів від слів, які складаються із довільного набору літер (наприклад, «яблуко» і «яко»). Однак вони

ще не усвідомлюють, що слова взяті для позначення об'єктів не у зв'язку з певною необхідністю, а довільно. На запитання, чи можна назвати собаку коровою, а корову собакою, дошкільник швидко за все відповідає: «Ні, собаки гавкають, а корови дають молоко». Як стверджує Л. Виготський, дитина думає, що назва об'єкта належить йому «від природи».

Цілковите розуміння значень слів приходить до дітей лише через кілька років, коли ці слова вони починають активно використовувати у своєму лексиконі. Це означає, що у дошкільників використання слова випереджає його розуміння. На цю обставину першим звернув увагу Ж. Піаже, за спостереженнями якого, діти 4—6 років правильно вживають слова «більше» і «менше». Однак під час з'ясування, чи розуміють вони, що кількість води не зміниться, якщо її перелити з однієї склянки в іншу, вищу й вузчу, було виявлено, що на цьому етапі розвитку мовне навчання не допомогло їм засвоїти кількісні поняття. На основі цього і подібних експериментів було зроблено висновок, що мова не є основним чинником розумового розвитку.

У мисленні і вмінні вирішувати смислові проблеми слова відіграють важливу, але не найголовнішу роль. Так, глухі діти справляються з багатьма видами пізнавальних завдань і вирішують більшість комунікативних та інших проблем не гірше, ніж діти, якічують. Можливо, вони спираються на невербальні системи символів — образи, зображальні форми.

Більшість психологів погоджується з тим, що когнітивний розвиток є основою мовленнєвого. Для спілкування на відповідному рівні дошкільникам потрібно мати певні знання про навколишній світ, елементарне розуміння чужих і особистих можливостей. У свою чергу мова сприяє засвоєнню нової інформації, запам'ятовуванню, розв'язуванню пізнавальних, мислительних завдань. Знання її допомагає дітям з'ясувати суть понять, не пов'язаних з фізичними властивостями об'єкта.

Психолінгвісти стверджують, що мова має першочергове значення у засвоєнні дітьми соціальних понять, пов'язаних зі статусом і роллю (наприклад, приятель, друг, учитель, тітка, дядько, лікар). Дошкільники оволодівають ними, спостерігаючи за соціальною взаємодією, стилем мовлення дорослих, сприймаючи зміст їхньої розмови. Частково опанувавши мову, дитина вже здатна словесно сформулювати правила, які керують її діями у різних ситуаціях.

Важливе значення для психічного розвитку дошкільника має комунікативна функція мови, яка полягає у використанні мови як засобу спілкування. Як відомо, діти починають спілкуватися ще до того, як навчаться говорити. З розвитком мовлення їхнє спілкування стає досконалішим. Його ефективність залежить не тільки від знання граматичних правил і значень, але й від навичок висловлювання певної думки у відповідній ситуації. Вміння розмовляти ґрунтується на таких соціальних навичках, як послідовність говоріння; враховування досвіду, вмінь, інтересів і потреб співрозмовника; уникнення домінування в розмові і перебивання співрозмовників; вияв уваги та готовності продовжити спілкування невербальними засобами (поглядом, жестом тощо).

На думку Ж. Піаже, раннє мовлення ще не є комунікацією, воно має егоцентричний характер. Малюки, стверджувач, не розуміють, що точка зору співрозмовника може відрізнитися від їхньої. Мовлення їхнє нагадує роздуми вголос, завдяки яким вони описують свої дії, беруть участь у «груповому монолозі», в якому дотримуються своєї лінії розмови і майже не реагують на зауваження співрозмовників. І лише у 6—7 років егоцентричне мовлення змінюється соціальним, яке вже враховує точку зору співрозмовника й уможливорює справжній діалог. Пізніші дослідження засвідчили, що Ж. Піаже певною мірою недооцінив уміння маленьких дітей спілкуватися, адже багато з них у 4-річному віці вже виявляють уміння регулювати розмову відповідно до потреб співрозмовників.

З розвитком когнітивних навичок, розширенням знань про навколишній світ у дітей вдосконалюється і спілкування. Вони навчаються слухати, часто вловлюють у повідомленнях багатозначність і обходяться без її тлумачення іншими.

Загалом, комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника відбувається на таких рівнях:

а) поведінковий рівень (оволодіння мовленнєвою поведінкою), особливостями якого є:

— спрямування уваги на партнера по спілкуванню, настанова на реакцію-відповідь;

— володіння різноманітними експресивно-мімічними засобами спілкування;

— вміння налагоджувати міжособистісні контакти;

б) когнітивно-лінгвістичний рівень (розвиток понятійної свідомості), який характеризують:

- розуміння просторово-часових ознак ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст взаємодії);

- усвідомлення емоційного змісту ситуації спілкування (значення слів, що характеризують емоційний стан людини);

- розуміння дійових осіб у грі, праці (значення слів, що характеризують людину);

- збагачення словникового запасу (різноманітне і точне використання лексики, що відповідає ситуації і змісту спілкування);

- граматична правильність мовлення;

- фонетичний розвиток (вимова звуків, дикція, сила голосу, паузи, наголос);

- в) особистісний рівень (регулювання мовленнєвої взаємодії), свідченням якого є:

- прагнення до розгорнутості, логічності й зв'язності висловлювання, розповіді;

- керування мовленням, його зміна відповідно до розвитку ситуації;

- удосконалення характеру продуктивного тексту (враховуючи ситуацію, досвід, творчий підхід);

- самооцінка в дії, що визначає тип комунікативної позиції у спілкуванні;

- ціннісні орієнтації, пов'язані з людиною (оцінка співрозмовника, безоцінне сприймання іншої людини);

- потреба в міжособистісному спілкуванні, широта та дієвість його мотивів.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток на четвертому році життя полягає у продовженні засвоєння дитиною експресивно-мімічних, паралінгвістичних (невербальні: жести, міміка, рух тіла; парамовні: інтонація, ритміка, мелодика та ін.) мовних засобів. Вона розуміє мову без наочності, уважно слухає казки, усвідомлює їх зміст, за допомогою дорослого охоче переказує їх. У спілкуванні молодші дошкільники користуються простими і складними (складнопідрядними) реченнями, виявляють ініціативу та активність.

На п'ятому році життя дитина починає оволодівати різними модифікаціями темпу та сили голосу, дикцією та виразністю мовлення. Обсяг побутової лексики наближається до її обсягу в дорослої людини. Словниковий запас становить майже 5 тис. слів. Дошкільник вчиться правильно узгоджувати слова, використовує поширені речення, його висловлювання адекватні ситуації мовлення. Він

відповідає на запитання, ставить зустрічні, самостійно робить прості пояснення, наводить докази, переказує казки і розповіді, з незначною допомогою дорослого складає описові й оповідні висловлювання.

У 6–7 років адекватними ситуації є темп і сила голосу, правильно поставлена дикція, урізноманітнюються засоби виразності мовлення, збагачується обсяг побутової лексики, відбувається активне оволодіння видовими, родовими та образними поняттями. Словниковий запас досягає 5–6 тис. слів. У цьому віці дошкільник уміє узгоджувати слова за всіма граматичними категоріями, використовує всі типи речень (прості, поширені, складносурядні й складнопідрядні). Його висловлювання адекватні конкретним комунікативним ситуаціям і позаситуативному спілкуванню.

Діти старшого дошкільного віку самостійно придумують казки, розповіді, використовують різноманітні виражальні засоби, зацікавлено сприймають чужі аргументи, докази і самі ними послуговуються. Вони виявляють ініціативу в спілкуванні: діляться враженнями з ровесниками, ставлять запитання, залучають ровесників і старших до спілкування. Старші дошкільники навіть зауважують мовні помилки ровесників, виправляють їх, користуються простими поняттями. Їхнє мовлення чисте, граматично правильне, виразне.

Особливості сенсорного розвитку дошкільника. Сенсорний розвиток дошкільняти передбачає засвоєння уявлень (образів) про різноманітні властивості й відношення предметів і явищ, опанування нових дій сприйняття, які дають змогу повніше й розчленованіше сприймати навколишній світ. Як відомо, уже в ранньому віці дитина має певний запас уявлень про різноманітні властивості предметів, деякі з них починають відігравати роль зразків, з якими вона порівнює властивості нових предметів у процесі їх сприйняття.

У дошкільному дитинстві відбувається перехід від застосування предметних зразків, які є результатом особистого сенсорного досвіду, до використання загальноприйнятих *сенсорних еталонів* — вироблених людством уявлень про основні варіанти кожного виду властивостей і відношень (кольорів, форм, розмірів предметів, їх розташування у просторі, висоти звуків тощо). Наприклад, при сприйнятті форми еталонами є уявлення про геометричні фігури (коло, квадрат, трикутник тощо), при сприйнятті кольору — уявлення про сім основних кольорів спектра, при сприй-

нятті простору — уявлення про напрямки (ліворуч, праворуч, попереду, позаду), при сприйнятті часу — уявлення про минуле, теперішнє, майбутнє (вчора, сьогодні, завтра), тривалість часових періодів (день, доба, тиждень, місяць, пора року, рік).

Необхідні умови для опанування загальноприйнятих еталонів уперше створюються під час продуктивних видів діяльності. Коли перед дитиною ставлять завдання відтворити на малюнку, аплікації, в констукції певний предмет, вона старається зіставити особливості цього предмета з особливостями наявного матеріалу. Ускладнення продуктивних видів діяльності зумовлює засвоєння дитиною нових еталонів, більшість із яких вона опановує до 4—5 років.

Певні особливості має сприйняття дошкільнятами величини. Вони засвоюють уявлення про відношення між предметами за розміром. Ці відношення ґрунтуються на порівнянні їх розмірів (великий, малий, дуже великий тощо).

Засвоєння сенсорних еталонів є одним із аспектів розвитку орієнтації дитини у властивостях предметів. Другий аспект полягає у вдосконаленні дій сприйняття (перцептивних дій). Протягом дошкільного дитинства формуються три основні види дій сприйняття: ідентифікація, відношення до еталона та моделювання. Відмінність між цими діями обумовлюється співвідношенням між властивостями предметів, які дитина сприймає, та еталонами, з допомогою яких ці властивості позначаються.

Перцептивні дії ідентифікації (позначення) виконують за умови, що властивість сприйнятого предмета повністю збігається з еталоном. Вони полягають у виборі відповідного еталона і встановленні ідентичності предмета (м'яч круглий).

Перцептивні дії відношення до еталона виконуються тоді, коли властивості сприйнятого предмета не збігаються з відомим дитині еталоном. Вони полягають у з'ясуванні певних (часто несуттєвих) властивостей предмета і встановленні його ідентичності до еталона (чорний предмет — собака).

Перцептивні дії моделювання діти здійснюють у процесі сприйняття об'єктів зі складними властивостями, які взагалі можуть бути з'ясовані не з допомогою одного еталона, а з використанням двох або й більше їх (наприклад, форма одноповерхового будинку).

У процесі побудови дошкільником моделей певних предметів у грі та їх порівняння з іншими предметами фор-

мується вміння розрізняти складну форму, а моделювання стає способом аналізу форми предмета. Зовнішні дії з моделювання предметів складної форми інтеріоризуються (переходять у внутрішній план), і в дітей формуються моделююча дія сприйняття.

Уявлення про предмет і його властивості виникає раніше, ніж уявлення про простір, і є його основою. Дальший розвиток орієнтації в просторі полягає в тому, що діти починають розрізняти відношення між предметами (один предмет за іншим, перед іншим, зліва, справа від нього, між іншими предметами тощо). Тільки наприкінці дошкільного віку (не у всіх дітей) формуються уявлення про простір, що не залежить від місцезнаходження дитини, точки відліку.

Орієнтування у часі спричинює дошкільнику більше труднощів, ніж орієнтування у просторі, оскільки з часом неможливо здійснювати дії: будь-які дії відбуваються у часі, а не з часом. Уявлення про час пов'язане із засвоєнням його конкретних параметрів (година, хвилина, секунда). Зробити це не так легко, оскільки ці параметри є умовними і відносними.

У дошкільному віці дитина не орієнтується в часі. Невеликі його відрізки вона вчиться виокремлювати на основі власної діяльності, зважаючи на те, що за певний час можна зробити, який результат отримати.

Розумовий розвиток дошкільника. Основними показниками розумового розвитку дошкільників є розвиток мислення, уваги, пам'яті, уяви.

Розвиток мислення дошкільника. У дошкільному віці діти починають пізнавати світ за допомогою мислення — суспільно зумовленого психічного процесу, який полягає в узагальненому й опосередкованому відображенні дійсності. Його розвиток у дошкільнят залежить від розвитку уяви. Дитина механічно замінює у грі одні предмети іншими, надаючи їм невласливих, але окреслених правилами гри нових функцій. Пізніше предмети вона замінює їх образами, у зв'язку з чим відпадає необхідність практичної дії з ними.

Основними напрямками розвитку мислення в дошкільному дитинстві є вдосконалення його наочно-образності, пов'язаної з уявленням ситуацій і їх змін на основі уяви, довільної та опосередкованої пам'яті; початок активного формування словесно-логічного мислення (використання понять, логічних конструкцій) шляхом використання мови як засобу формулювання і розв'язання інтелектуальних завдань.

Якщо в ранньому дитинстві мислення здійснюється у процесі предметних дій, то у дошкільника воно починає випереджати практичні дії, оскільки він уже навчається переносити раніше засвоєний спосіб дії на іншу, не тотожну першій, ситуацію.

У дошкільному віці дитина розв'язує життєві завдання трьома способами: наочно-дійовим (реальне випробування властивостей предметів), наочно-образним (оперування конкретними образами предметів і ситуацій) і завдяки логічним судженням з опорою на поняття. Чим вона старша, тим рідше використовує практичні спроби і частіше наочно-образні, а пізніше й логічні способи.

Основою розвитку мислення дошкільняти є формування розумових дій. Вихідним пунктом цього формування є реально дія з матеріальними предметами. Потім дошкільник вдається до дій з реальними матеріальними предметами у внутрішньому плані, з їх образами. Наприклад, якщо дитині кажуть, що в неї є 2 яблука, і запитують, скільки в неї буде яблук, якщо їй дадуть ще одне, то їй уже не потрібно реально переставляти яблука і лічити їх, цю дію вона може здійснити в образній формі. Далі внутрішні дії стають згорнутими. Наприклад, якщо дитині кажуть, що в неї є три цукерки, і запитують, скільки в неї буде цукерок, якщо їй дадуть ще 2, вона відразу може сказати, що 5, не вдаючись до послідовного виконання з уяві дій: $3 + 1 + 1 = 5$. І, нарешті, дитина починає виконувати цілком внутрішні дії, в яких реальні предмети замінює уявленнями та поняттями. Отже, шляхом інтеріоризації зовнішніх дій виникають наочно-образний і логічно-понятійний види мислення.

На вищих етапах розвитку мислення, зокрема, у процесі логічно-понятійного, розумові дії здійснюються за допомогою внутрішнього мовлення, використання різних знакових систем. Однак дошкільник у процесі мислення оперує не стільки знаками, скільки образами, які або відображають конкретні предмети, або є більш чи менш узагальненими і схематизованими. При цьому він уявляє собі розв'язання завдання як ряд розгорнутих дій із предметами чи їх замінниками.

За результатами досліджень Ж. Піаже, особливостями дитячого мислення є відсутність зворотності (можливості, простеживши будь-яке перетворення, здійснити його подумки у зворотному напрямі, відновивши вихідне положення) і вплив наочної ситуації на процес розв'язання завдання. Образ сприйняття виявився домінуючим над слабшим, нестійким уявленням.

Однак, попри те що в окремих випадках образне мислення дошкільника неточне і супроводжується помилками, воно є могутнім інструментом пізнання навколишнього світу, забезпечує створення узагальнених уявлень дитини про речі та явища. Це сповна виявляється у процесі дошкільного навчання.

Сучасні дослідження засвідчили, що багато особливостей мислення дошкільнят, які раніше вважалися невід'ємними ознаками віку, спричинені умовами їхнього життя і діяльності та можуть бути змінені внаслідок використання іншого змісту і методів дошкільного навчання. Так, конкретність (прив'язаність до конкретного випадку) дитячого мислення зникає, поступаючись місцем узагальненим формам суджень, якщо дитину ознайомлюють не з окремими предметами та їх властивостями, а із загальними зв'язками і закономірностями явищ дійсності. Діти п'яти-шести років легко засвоюють знання про деякі загальні фізичні властивості, стани тіл, про залежність будови тіла тварин від умов їх існування, про співвідношення цілого і частин тощо, використовуючи ці знання у своїй розумовій діяльності. За відповідних умов навчання (поетапного формування розумових дій) дошкільники оволодівають поняттями і способами логічного мислення.

Можливість опанувати у дошкільному віці логічні операції, здатність до засвоєння понять не означає, що це повинне бути основним завданням розумового виховання дітей. Ним є розвиток наочно-образного мислення, для якого дошкільний вік найбільш сепситивний і який має велике значення для майбутнього життя, оскільки є невід'ємною складовою будь-якої творчої діяльності.

Розвиток уваги дошкільника. У дошкільному віці дитина починає спрямовувати свою психічну діяльність на предмети і явища, які мають для неї важливе значення, цікавлять її. Це є свідченням певного рівня розвитку її уваги — спрямованості і зосередженості свідомості на певному предметі, явищі тощо. Увага як процес і етап налаштування дитини на сприйняття значущої інформації і виконання поставлених завдань у дошкільному віці відображає її інтерес до навколишніх предметів і дій, які вона виконує. Малюк зосереджений тільки до тих пір, поки не згас його інтерес. З появою, наприклад, нового предмета увага переключається на нього. Тому діти рідко тривалий час займаються однією справою.

Упродовж дошкільного віку у зв'язку з ускладненням діяльності дітей та їх поступом у загальному розвитку

увага стає більш зосередженою і стійкою. Якщо молодші дошкільнята можуть грати в одну гру 30—50 хв., то в 5—6 років тривалість її збільшується до 2-х год. Це зумовлене тим, що в їхній грі відтворюються складвіші дії і взаємини людей, інтерес до неї підтримується постійною появою нових ситуацій.

Основна зміна у процесі розвитку уваги дошкільнят полягає в тому, що вони вперше починають керувати нею, свідомо спрямовувати її на предмети та явища. Витоки довільної уваги (уваги, яка свідомо спрямовується і підтримується) лежать поза особистістю дитини. Це означає, що сам по собі розвиток мимовільної уваги (виникає і підтримується незалежно від свідомих намірів) не спричинює виникнення довільної уваги. Вона формується завдяки включенню дорослими дошкільника у нові види діяльності, спрямуванню й організуванню його уваги, в результаті чого дитина пізнає способи, використовуючи які, вона надалі починає сама керувати своєю увагою.

Формування довільної уваги у дошкільньому віці пов'язане також із загальним зростанням ролі мови в регуляції поведінки малюків. Плануюча функція мови допомагає їй заздалегідь зосереджувати свою увагу на потрібній діяльності, словесно формулювати завдання, на які слід орієнтуватися. Хоч у дошкільників і починає розвиватися довільна увага, мимовільна увага переважає протягом усього дошкільного дитинства.

Розвиток пам'яті дошкільника. У дошкільньому віці відбувається інтенсивний розвиток здатності до запам'ятовування і відтворення. Якщо людині важко чи майже неможливо згадати що-небудь із раннього дитинства, то дошкільнє дитинство, особливо старший дошкільний вік, залишає багато яскравих спогадів. Пам'ять дошкільняти, як правило, має мимовільний характер. Запам'ятовування і пригадування відбуваються незалежно від волі та свідомості, вони реалізуються у діяльності, зумовлюються нею. Довільні форми запам'ятовування і відтворення, що починають складатися у середньому дошкільньому віці, суттєво вдосконалюються у старших дошкільнят. Найсприятливіші умови для опанування довільного запам'ятовування і відтворення формуються у грі, коли запам'ятовування є умовою виконання дитиною взятої на себе ролі.

У деяких дошкільників розвивається *ейдетична* (грец. *είδος* — образ) *пам'ять* — особливий вид зорової пам'яті, який полягає у запам'ятовуванні, фіксуванні і збереженні у всіх деталях образів предметів і ситуацій після їх сприй-

няття. Її образи за своєю яскравістю і чіткістю наближаються до образів сприйняття. Згадуючи раніше сприйняті предмети, дитина ніби знову бачить їх, може описати їх зі всіма деталями. Ейдетична пам'ять — явище вікове. Багато дітей у шкільному віці втрачають її.

Розвиток уяви дошкільника. Дитина дошкільного віку уже здатна уявляти, тобто створювати образи тих предметів і явищ, яких вона безпосередньо не бачила. Як психічна діяльність, що полягає у створенні уявлень, мислених ситуацій, які в дійсності не сприймалися людиною, уява пов'язана зі *знаковою функцією свідомості* — кодуванням візуальної інформації з допомогою схем, фігур і більш складніших умовних знаків. Розвиток знакової функції свідомості відбувається за такими лініями:

а) заміщення одних предметів іншими та їх зображеннями, а далі — використання мовних, математичних та інших знаків, оволодіння логічними формами мислення;

б) поява та розширення можливостей доповнювання і заміщування реальних речей, ситуацій, подій уявними, вибудовування з уявлень нових образів.

Уява дитини формується у грі. На перших етапах вона невіддільна від сприйняття предметів та виконання з ними ігрових дій. У грі дітей молодшого дошкільного віку суттєве значення має готожність предмета-замінника з предметом, який він заміняє. Старші дошкільники можуть уявляти предмети, зовсім несхожі з предметами заміщення. Поступово потреба у зовнішніх опорах зникає. Відбувається інтеріоризація — перехід у грі до уявної дії з предметом, якого насправді немає, а також до ігрового перетворення предмета, надання йому нового змісту та уявних дій з ним. Сформувавшись у грі, уява переходить і в інші види діяльності дітей (малювання, створення казок, віршиків).

Перетворення дійсності в уяві дитини відбувається шляхом комбінування уявлень, надання предметам нових властивостей. Дошкільники можуть уявляти предмети, перебільшуючи або применшуючи їх. Побуває думка, що дитина має багатшу уяву, ніж дорослий, оскільки вона фантазує з найрізноманітніших причин. Однак ця думка є суперечливою. Дитина може уявити собі набагато менше, ніж дорослий, тому що має обмежений життєвий досвід, а значить, і менше матеріалу для уявлень.

Розвиток особистості дошкільника. На формування особистості дошкільника впливають основні види діяльності, які він виконує, розвиток мовлення та пізнавальної сфери, але найважливіше значення у цьому процесі мають розви-

ток самосвідомості й самооцінки, спонукальної сфери, динамічної і змістової сторін емоцій та почуттів.

Розвиток самосвідомості і самооцінки дошкільника. Особливу роль у розвитку особистості дитини в дошкільний період відіграють люди, що її оточують, передусім батьки. Дошкільник стає самостійнішим, більш незалежним, ніж раніше, від дорослих, розширюються та ускладнюються його взаємини з оточенням, а це відкриває йому значні можливості для глибшого самоусвідомлення, оцінювання себе та інших. Отже, розвиваються його самосвідомість і самооцінка.

На 4-му році життя дитина знає своє ім'я, прізвище, стать, вік, ставить запитання про себе, свій організм, позитивно відгукується про себе. Через рік починає усвідомлювати свої вміння, знання, оволодіває уявленнями про деякі особливості свого організму, призначення органів. Малює усвідомлює свої стани, бажання, настрої, вмис ідентифікувати свої дії з діями інших людей («Я... так само, як...», «Ми... з... вмисмо...»).

У старшому дошкільному віці поглиблюються уявлення про себе, виникають почуття самоповаги, власної гідності, розвиваються вміння самоконтролю та саморегулювання дій і стосунків з оточуючими, ієрархія мотивів. Дитина у словесній формі виражає свої переживання, настрої, почуття («Я мрію», «Мене хвилює», «Я думаю», «Я хочу»). Відбувається усвідомлення свого Я в системі людських стосунків.

Наприкінці дошкільного віку оцінні судження про навколишнє, про себе поступово стають усе повнішими і розгорнутішими. У самооцінці дошкільняти вже знаходять відображення почуття гордості та сорому, виникає активне ставлення до власних емоцій.

Дитина починає орієнтуватися не лише на безпосередні стосунки з дорослими, наявну ситуацію, але й на певні свідомо прийняті завдання, норми, правила. Спілкування набуває цілісного контексту, стає позаситуативним. У стосунках дошкільнят із ровесниками найтиповішим є *кооперативно змагальний рівень спілкування* — спілкування, у процесі якого діти стійко прагнуть досягнення загальної ігрової мети, ставлячись до партнерів як до суперників у спільній грі.

Розвиток спонукальної сфери дошкільника. У дошкільному віці активно розвивається спонукальна сфера дитини, свідченням чого є формування *мотивів* — спонукань до діяльності, пов'язаних із задоволенням потреб людини. До

новоутворень у цій сфері належать мотиви, пов'язані з інтересом дітей до світу дорослих, з прагненням бути подібними на них. Вони, як правило, переплітаються з ігровими. Важливим мотивом для дошкільнят є встановлення і збереження позитивних взаємин із дорослими.

На основі прагнення до самоствердження у дітей виникає мотив змагання — прагнення виграти, перемогти, бути кращим. Розвиваються також моральні мотиви, зокрема слухатися старшого, бажання зробити присмне, потрібне іншим людям. Однак діяльність дошкільників спонукається не окремими мотивами, а їх ієрархічною системою, в якій основні та стійкі спонуки поступово набувають провідного значення і підпорядковують собі часткові, ситуативні. Підпорядкуванню мотивів сприяє усвідомлення дитиною себе як суб'єкта дії. Воно є початком подальшого ускладнення мотивів, їх опосередкування усвідомленням, перебудов протягом усього життя. Передумовою додання власних бажань є не тільки очікування нагороди чи покарання з боку дорослого, а й висловлена дитиною обіцянка (принцип «даного слова»). Так формуються наполегливість і вміння долати труднощі, почуття обов'язку щодо інших людей.

Розвиток динамічної та змістової сторін емоцій і почуттів дошкільника. Розвиток динамічної сторони емоцій і почуттів дошкільника зумовлений формуванням вміння контролювати і регулювати свої емоційні прояви. Змістовий аспект емоцій та почуттів пов'язаний із причинами і об'єктами переживання.

Приблизно в 4 роки у дітей з'являється здатність відрізняти істинні і зовнішні прояви емоцій, причому краще вони розпізнають негативні емоції. Дошкільники вже можуть усвідомлювати правомірність суперечливих емоцій. Породжуються їхні емоції предметним світом і міжособистісними стосунками. Успішний розвиток дитини у цьому віці вимагає бадьорого, життєрадісного настрою, джерелом якого є ласкавість і увага.

У дошкільному дитинстві формуються вищі почуття. Особливі переживання супроводжують ставлення дітей до батьків, спілкування з якими у спільній діяльності живлять радісні емоції. Тривожні переживання викликають конфлікти у сім'ї, суперечки з ровесниками, несправедливе ставлення до них. Дошкільник часто впадає у ревність, якщо йому здається, що братик чи сестричка (в дитячому садку — інша дитина) користується більшою увагою дорослих.

Глибшими стають у цьому віці почуття гордості та самоповаги, які є основою самооцінки дитини, зумовлюють

п поведінку. Іноді ці почуття закривають від дитини іншу людину, внаслідок чого формуються самолюбство, егоїзм. Важлива роль у розвитку особистості дошкільника належить естетичним почуттям (прекрасного, гармонії, ритму, божественного).

Найяскравішими інтелектуальними почуттями дошкільників є почуття здивування і допитливості. Успіх у діяльності викликає у них яскраві позитивні переживання, які можуть виявлятися стримано, однак невдача зумовлює бурхливе незадоволення. Пов'язані з діяльністю неприємні переживання часто породжують невпевненість у своїх силах, боязнь нових завдань.

У дошкільному віці, особливо у другій його половині, проявляється здатність до емпатії. Дітям властива гуманістична (емпатійні переживання, в яких вони емоційно відгукуються на неблагополуччя чи благополуччя іншого у формі радості за іншого, співчуття, співстраждання, жалю) і егоцентрична (переживання страждання, страху, радості у відповідь на сум іншого, а також — суму у відповідь на радість іншого) емпатії. Попри певні типові особливості емоційної сфери дошкільників (яскравість і безпосередність переживань, переважання почуттєвості над іншими сторонами життя), у кожної дитини вона індивідуальна.

Емоційне неблагополуччя дитини, проявляючись у сфері її стосунків з іншими людьми й у світі власних переживань, зумовлює такі види порушень:

1) невірні оцінки, швидку збудливість, що проявляються в голосному плачі, вибухах гніву, глибокій образженості тощо;

2) «легку загальмованість», уникання спілкування;

3) агресивність у взаємодії з ровесниками;

4) тривожність, що проявляється у переживанні різноманітних страхів.

Головним джерелом гармонійного розвитку емоцій і почуттів дошкільника є сім'я. Розвиток його емоційної сфери відбувається у напрямі ускладнення змісту емоцій, формування емоційної забарвленості (фону) життя, експресивності переживань. Дошкільники активно засвоюють мову почуттів, здатні словами пояснити свій емоційний стан, вчаться регулювати його.

Криза семи років. Діти 6—7-річного віку у зв'язку із загальним (психічним та особистісним) розвитком виявляють виразне прагнення посісти нове, значущіше становище у житті, виконувати нову, важливу не лише для них, а й для оточення роботу. Реалізуючи це прагнення, вони всту-

пають у суперечність зі стилем свого життя, їх перестає тішити гра. Дошкільний період закінчується кризою семи років. Вона проявляється у втраті дитячої безпосередності, замкнутості, дещо птучій поведінці дитини, клоунаді, кривлянні й мачіженні. Дитина починає диференціювати внутрішню і зовнішню сторони своєї особистості, усвідомлювати зміст своїх переживань (сердита дитина розуміє, що вона сердита), узагальнювати їх. Ще однією ознакою кризи семи років є симптом «гіркого цукерка», коли дитині погано, але всна цього не показує. Дорослі опиняються перед новими труднощами у вихованні, бо малюк стає важкокерованим, а часом і взагалі некерованим.

Основою цих проявів є узагальнення переживань. Це означає, що у дитини сформувалося нове внутрішнє життя — життя переживань, яке прямо і безпосередньо не накладається на її зовнішнє життя. Але внутрішнє життя не нейтральне до зовнішнього, воно на нього впливає. Надалі спрямування поведінки здійснюватиметься саме у внутрішньому житті.

Майже всі діти 6—7-річного віку готові до навчання і хочуть іти до школи, у багатьох, однак переважає зовнішня мотивація: «В мене буде портфель», «Я піду з букетом квітів» та ін. Саме в цьому прагненні закорінені можливості подолання кризи семи років, адже вступ до школи засвідчує перехід до нової, суспільно значущої та суспільно оцінюваної діяльності — навчання. Дуже важливо, щоб ці зміни у житті дитини узгоджувалися з її внутрішньою потребою.

Готовність дошкільника до навчання в школі. Успішний розвиток особистості, ефективність навчання дитини багато в чому залежать від того, наскільки правильно враховано рівень підготовки її до школи. Загалом, готовність дитини до навчання у школі передбачає інтелектуальну, особистісну та соціально-психологічну, вольову складові.

Інтелектуальна готовність дошкільника до навчання у школі. Тривалий час рівень інтелектуального розвитку дитини визначали за кількістю виявлених у неї знань, обсягом її «розумового інструментарію», про який свідчить передусім словниковий запас. Однак таких показників недостатньо. На думку Л. Усової, дошкільник мусить мати високий *рівень наукованості* — вміння виокремити навчальне завдання та перетворити його на самостійну мету пізнавальної діяльності. Це передбачає володіння допитливістю й спостережливістю, здатністю дивуватися та шукати причини виявленої новизни.

Проте не всі дошкільники інтелектуально готові до навчання в школі, причиною чого є обмеженість їхніх інтелектуальних вражень та інтересів. Однак вони швидко виконують найпростіші навчальні завдання, якщо їх перевести в практичну площину або гру. Загалом, такі діти потребують особливої уваги педагогів.

Особистісна та соціально-психологічна готовність дошкільника до навчання у школі. Підготовка дитини до школи передбачає формування у неї готовності до прийняття нової соціальної ролі — школяра, що виражається у серйозному ставленні до школи, до навчальної діяльності та вчителя.

Як правило, старші дошкільнята відчувають великий потяг до школи. Часто їх приваблює зовнішній аспект шкільного життя. Але це не найголовніший мотив. Більшість із них прагне учитися. До учіння вони ставляться як до дуже серйозного завдання («навчуся писати», «навчуся читати»). Якщо дошкільник не готовий прийняти соціальну позицію школяра, то навіть за наявності необхідних умінь і навичок, високого рівня інтелектуального розвитку йому буде важко адаптуватися до шкільного життя. Є діти, які взагалі не хочуть йти до школи. Причиною такого ставлення, як правило, є помилкове виховання дошкільників.

Виникнення позитивного ставлення дитини до школи часто пов'язане зі способом подання дорослими інформації про неї. Важливо, щоб відомості, які діти отримують зі слів дорослих про школу, були не тільки зрозумілими, а й доступними для усвідомлення ними. Особистісна та соціально-психологічна готовність до школи передбачає сформованість у дітей навиків спілкування і взаємодії з ровесниками й дорослими.

Вольова готовність дошкільника до навчання у школі. Під кінець дошкільного віку в дошкільника вже сформовані основні елементи вольової дії — внутрішнього зусилля, необхідного для виконання певної діяльності. Він здатен поставити мету, прийняти рішення, окреслити план дій, виконати його, виявити зусилля для подолання перешкод, оцінити результат своєї дії. За твердженням психологів, які досліджували волю у дітей, у дошкільному віці вони успішніше досягають мети за наявності ігрової мотивації, коли їх поведінку оцінюють однолітки (командна гра).

Про вольову готовність дошкільників свідчить високий рівень довільності їхніх рухів і поведінки. Довільність рухів виявляється у письмі, правильному викорис-

танні навчального приладдя, підтриманні порядку на письмовому столі, парті, у портфелі. Довільність поведінки — у навмисному заучуванні віршів, можливості побороти певне бажання, відмовитися від гри заради іншої справи, наприклад допомоги матері. Здатність підкорити мотиви своєї поведінки поставленій меті має важливе значення для майбутнього школяра. Вольова готовність передбачає і здатність стримувати свої імпульсивні дії, зосереджуватися на виконуваному завданні, слуханні мови старшого тощо.

Отже, від народження до вступу у школу дитина долає ряд важливих етапів: новонародженість, немовля, раннє дитинство, дошкільний вік. Кожному з них властиві специфічні ситуації розвитку, певні провідна діяльність, новоутворення і досягнення у психічному та особистісному розвитку, особливі кризи і подання процесів дозрівання й розвитку.

Основним досягненням у житті дитини є її готовність до навчання у школі. У цей період закладаються основи її психічного здоров'я, характеру, здібностей, особливості самосвідомості тощо. Досягнення у психічному та особистісному розвитку є передумовою для гармонійного розвитку дитини на наступних етапах. За несприятливих умов виникають передумови для формування слабкості Я, неспроможності, майбутніх акцентуацій особистості, для невротичної поведінки у шкільному та дорослому віці. Усе це вимагає значних і послідовних зусиль рідних, вихователів дитячих установ, практичних психологів щодо забезпечення сприятливих умов для розвитку дитини.

Запитання. Завдання

1. У чому полягають особливості розвитку новонародженого?
2. Охарактеризуйте соціальну ситуацію розвитку немовляти.
3. У чому виявляється суть пізнавального розвитку немовляти?
4. Охарактеризуйте основні психічні новоутворення раннього дитячого віку.
5. Проаналізуйте основні складові провідної діяльності немовляти.
6. З'ясуйте роль гри у психічному розвитку дошкільника.
7. Охарактеризуйте розвиток мовлення дошкільників.
8. Проаналізуйте особливості розвитку пізнавальної сфери дошкільника.
9. Які кризи переживає дитина до 7 років? Чим спричинені вони?
10. Охарактеризуйте показники готовності дошкільника до навчання у школі.

2.3. Психологія молодшого школяра (зрілого дитинства)

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6/7 до 10/11 років, які навчаються у 1—4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Опановуючи новий для себе вид діяльності — навчання, молодші школярі ще багато часу й енергії віддають грі. У цих видах діяльності розгортаються їх стосунки з ровесниками і дорослими, особистісне психічне життя і психічний розвиток, формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості і перспективи.

Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством.

Загальна характеристика розвитку молодшого школяра (зрілої дитини)

Психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку — навчанням у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

Молодший шкільний вік, як відомо, охоплює період життя дитини від 6—7 до 10—11 років. Основою для його визначення є час навчання дітей у початкових класах.

Нижня межа цього вікового періоду (6—7 років) пов'язана з переходом до навчання як систематичної та цілеспрямованої діяльності. У перші його місяці ознаки дошкільного дитинства поєднуються з ознаками школяра. Часом це поєднання є досить суперечливим, що проявляється у невідповідності можливостей дитини вимогам життя, особливо вимогам школи і батьків.

Дошкільний і молодший шкільний вік розділяє «симптом втрати безпосередності», який свідчить, що між бажанням щось зробити і самою діяльністю виникла новий момент — з'ясування, що дасть дитині конкретна діяльність. Цей симптом виявляється як внутрішня орієнтація а тому, який сенс може мати для малюка здійснення діяль-

ності: задоволення чи незадоволення своїм місцем у стосунках із дорослим, іншими дітьми. Так уперше виникає емоційно-сміслова орієнтувальна основа вчинку.

Анатомо-фізіологічні можливості молодшого школяра. Протягом молодшого шкільного віку продовжується ріст і розвиток організму дитини, змінюються пропорції тіла, зокрема співвідношення голови та довжини тіла. Однак теми росту дітей обох статей уповільнюється, а збільшення ваги прискорюється. За цими показниками хлопчики випереджають дівчаток. Однак за збільшенням грудної клітки дівчатка у 9 років наздоганяють хлопчиків, а в 10 — випереджають.

Кістковий апарат молодших школярів відзначається гнучкістю, оскільки в ньому ще багато хрящової тканини. На це треба зважати, щоб запобігти можливому викривленню хребта, кистей рук, що негативно позначається на кровообігу, диханні й тим самим ослаблює організм. Активно розвивається у молодших школярів м'язова система. Збільшується вага всіх м'язів щодо ваги тіла, що сприяє зростанню фізичної сили, підвищенню здатності організму до відносно тривалої діяльності. Дрібні м'язи розвиваються повільніше. Діти цього віку добре ходять і бігають, але ще недосконало координують здійснювані дрібними м'язами рухи. Першокласникові важко писати в межах рядка, спрямовувати роботу руки, не роблячи зайвих рухів, які швидко викликають втому. Тому в 1-му класі слід проводити фізкультхвилинки, які розслабляють дрібні м'язи пальців і кисті. Протягом молодшого шкільного віку діти набувають здатності розподіляти навантаження на різні групи м'язів. Їхні рухи стають координованішими, точнішими, удосконалюється техніка письма.

Продовжується ріст серцевого м'яза. Артерії у молодшого школяра дещо ширші, ніж у дорослого, що зумовлює особливість його артеріального тиску. Частота серцевих скорочень у нього стійкіша, ніж у дитини дошкільного віку. Але під впливом різних рухів, позитивних і негативних емоцій вона швидко змінюється. Діти цього віку дихають з більшою частотою, ніж дорослі. Для підтримання їхньої працездатності особливо важливо, щоб у класі було чисте повітря.

Вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. У молодшому шкільному віці відбувається морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль головного мозку, що створює можливості для цілеспрямованої вольової поведінки, планування і виконан-

ня програм дій. Нервовій системі властива висока пластичність, що забезпечує її здатність фіксувати впливи середовища, готовність реагувати на них. Підвищується рухливість нервових процесів, що дає змогу швидко змінювати поведінку відповідно до вимог учителя. В молодших школярів вища, ніж у дошкільнят, урівноваженість процесів збудження та гальмування, хоча процеси збудження все-таки переважають.

Зростає роль другої сигнальної системи (мови) в аналізі і синтезі вражень від зовнішнього світу, утворенні тимчасових нервових зв'язків, виробленні нових дій та операцій, формуванні динамічних стереотипів. У дітей добре розвинені всі органи чуття, деякі з них мають певні особливості. Так, очі завдяки пластичності кристалика можуть швидко змінювати свою форму залежно від пози під час читання і письма. Якщо не враховувати цієї особливості органів зору молодших школярів і не стежити за їхньою поставою, це може спричинити підвищення очного тиску, нечіткість зображень на сітківці, короткозорість.

Фізичний розвиток молодшого школяра зумовлений дозріванням організму, що відкриває нові можливості для його діяльності, розгортання та поглиблення зв'язків із соціальним оточенням. Водночас дозрівання стимулюється і впливами зовнішнього середовища, про що свідчить загальне прискорення (акселерація) фізичного розвитку дітей.

Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра. Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність — вчиться — і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які оточують її. Якщо гра дошкільника була необов'язковою і батьки могли будь-коли її припинити, з різних причин вважаючи, що дитині вже досить гратися, то навчання є обов'язковою діяльністю, до якої дорослі ставляться з особливою повагою.

Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. З цього приводу Д. Ельконін зазначав: «саме тому, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається заєвсіння усіх надбань

культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування».

У молодшому шкільному віці відбувається зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової. Шкільне життя вимагає систематичного та обов'язкового виконання дитиною багатьох правил. Вона повинна вчасно приходити в школу, дотримуватися правил шкільного життя, виконувати завдання на уроці та вдома, долати труднощі в навчальній роботі тощо. Дотримання цих правил вимагає вміння регулювати свою поведінку, підпорядковувати довільну діяльність свідомо поставленим цілям.

Зміна соціальної ролі дитини, поява нових обов'язків позначається на стосунках з однолітками і вчителями. Спочатку вона захоплена тільки навчанням, мало вступає в контакт з однолітками і певний час відчуває себе чужою, хоч ще недавно у дитячому садку постійно спілкувалася з ними. Стосунки молодших школярів з однолітками регламентовані переважно нормами «дорослої» моралі, тобто успішністю у навчанні, виконанням вимог дорослих. Характерною ознакою взаємин молодших школярів є те, що їхня дружба заснована, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів (сидять за однією партою, живуть в одному будинку, в одному мікрорайоні тощо).

Життя в школі пов'язане з особистістю вчителя. Його позиція стосовно дитини відрізняється від позиції батьків чи вихователя з дитячого садка, якій певною мірою перебирав на себе функції батьків. Стосунки школяра з учителем складаються тільки в процесі навчальної діяльності, є жорстко регламентованими організацією шкільного життя, а відповідно — більш діловими і стриманішими. У зв'язку з цим дуже важливими для педагога є знання особливостей дошкільника, щоб уже в перші дні навчання допомогти йому повноцінно включитися в нове життя.

Становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (пристосування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників). Школяр потрапляє в зовсім нову для нього групу ровесників-однокласни-

ків, яка через відсутність спільно розподіленої навчальної діяльності є дифузною (взаємопроникненою). Цією групою керує педагог. Порівняно з вихователем дитячого садка він є більш референтним (авторитетним) для дітей, оскільки, використовуючи арсенал оцінок, впливає на їхні стосунки з іншими дорослими, передусім з батьками, формує ставлення дорослих до дитини та її ставлення до себе як до «іншого». Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисциплінованості, старанності дитини.

Отже, вступ дитини до школи, перехід від сімейного виховання до системи шкільного навчання і виховання є важливим і складним процесом, який супроводжується суттєвими змінами в її житті й розвитку.

Провідна діяльність молодшого школяра. Провідною діяльністю молодшого школяра стає навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему його стосунків з навколишнім світом. Але мине чимало часу, поки молодший школяр опанує її. Це не відбувається стихійно, як у минулому під час оволодіння грою, а потребує його великих особистісних зусиль, допомоги дорослих, насамперед педагога.

Навчальна діяльність — цілеспрямована діяльність учнів, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками.

Компонентами навчальної діяльності є навчальні завдання, навчальні дії, дії контролю, дії оцінки. Пов'язана вона передусім із засвоєнням молодшими школярами теоретичних знань. Під час вирішення навчальних завдань навчальні дії дітей спрямовані на оволодіння загальними способами орієнтування у відношеннях між відомими та невідомими величинами, явищами, складовими предметів, ситуацій, процесів тощо. Дії контролю та оцінки дають їм змогу перевірити правильність виконання навчальних дій, оцінити успішність розв'язання всього навчального завдання.

Навчальна діяльність у початкових класах підпорядкована певним закономірностям. Одна з них полягає в тому, що весь процес викладання відбувається у формі розгорнутого представлення дітям головних компонентів навчальної діяльності, в яку вони активно включаються.

Відбувається навчальна діяльність в навчальній ситуації, детальне розкриття вчителем особливостей якої (труд-

нощів розв'язання конкретно-практичних завдань, необхідності пошуку загального способу їх аналізу) та її ролі є однією із суттєвих умов розвитку пізнавальної активності дітей, їхнього інтересу до навчання.

Систематичне включення дитини у навчальні ситуації починається вже з 1 класу, але вміння самостійно ставити перед собою навчально-теоретичні завдання формується значно пізніше. Виявляється воно у намаганні школяра, який отримав серію конкретно-практичних завдань, знайти загальний спосіб їх розв'язання, а не розв'язувати кожне з них окремо. Як правило, він знаходить цей спосіб, аналізуючи одне-два завдання, прагнучи з'ясувати їх загальні зв'язки та умови. В умінні перетворювати конкретно-практичні завдання в навчально-теоретичні, що забезпечує розв'язування типових завдань, пошук ефективних способів розв'язування нетипових задач, виявляється найвищий рівень розвитку навчальної діяльності школярів. Свідченням його у навчальній діяльності молодших школярів є усвідомлені *пізнавальні інтереси*, прагнення не просто отримати конкретний, частковий результат, а знайти загальний спосіб отримання всіх однотипних результатів, зрозуміти суттєві зв'язки і відношення предмета, що вивчається. Це прагнення є основою бажання і здатності вчитися. У молодшому шкільному віці воно сформоване недостатньо, однак надалі ні сумнівність, ні старанність не можуть стати психологічним джерелом радісного й ефективного навчання. Ним є лише прагнення до розуміння внутрішнього змісту навчальних предметів. Виникнення та зміцнення його визначає зміст основних інтересів школярів 3—4 класів, які значну кількість часу приділяють читанню спеціальної літератури про подорожі, вчених, історичні події, пригоди тощо. Обсяг інформації, яка їх цікавить, часто виходить за межі шкільних програм.

Пізнавальний інтерес школярів — виразна інтелектуальна спрямованість на пошук нового у предметах, явищах, подіях, супроводжувана прагненням глибше пізнати їх особливості; майже завжди усвідомлене ставлення до предметів, явищ, подій.

Цей інтерес завжди є емоційно забарвленим (здивування, захоплення, радість від пошуку, переживання успіху, розчарування від невдачі), виявляється у вольових діях, спрямуванні зусиль на пізнання нових сторін навколишньої дійсності.

Отже, діти молодшого шкільного віку спершу надають перевагу навчанню як суспільно-корисній діяльності взагалі, потім їх приваблюють окремі види навчальної роботи

(читання, письмо, малювання), пізніше вони починають самостійно перетворювати конкретно-практичні завдання на навчально-теоретичні, цікавлячись внутрішнім змістом навчальної діяльності.

Педагогові важливо зберегти та зміцнити інтерес дітей до навчання. Він повинен знати, які мотиви є найважливішими для молодшого школяра, організовувати з урахуванням цього навчання. Воно не може здійснюватися у формі тиску на дитину чи «витіснення» із її свідомості дитячих понять поняттями дорослих. Навчальна діяльність передбачає перебудову під дією педагогічного впливу ставлення дитини до навколишньої дійсності.

У молодших школярів урок повинен складатися з кількох об'єднаних спільною метою частин, їх діяльність має бути різноманітною. Значне місце в ній відводиться діям із предметами. Важливо, щоб заняття містили в собі елементи гри. З допомогою дидактичної гри дитина засвоює програму значно легше та успішніше, особливо якщо вона недостатньо готова до навчання.

Важливе завдання педагога полягає у забезпеченні розвитку творчої особистості в процесі навчання. Цього можна досягти, стимулюючи школярів до експериментування, якому властиві перетворення уявлень, образів, понять, реальних предметів; розкриття нових властивостей об'єктів; породження новими знаннями, отриманими під час експерименту, нових запитань, складніших перетворень. Дбаючи про ефективність навчання, учитель повинен ознайомити школярів з основними компонентами навчальної діяльності, стимулювати самостійне їх виконання; продемонструвати їм послідовність виконання навчальних дій, чітко розмежувавши ті, що мають здійснюватися у предметному плані, і ті, що в розумовому. Важливо при цьому подбати про опанування школярами загальних способів розв'язування конкретно-практичних завдань, перетворення їх на навчально-теоретичні.

У 1 класі учні діють у навчальних ситуаціях під керівництвом учителя. У 2—4 класах окремі компоненти навчальної діяльності вони виконують самостійно, усвідомлюючи свої можливості при розв'язуванні завдань, маючи певне уявлення про те, яку оцінку отримають.

Керівництво процесом навчання полягає у спонуканні зовнішньої і внутрішньої активності учня, в результаті чого він засвоює знання, виробляє вміння і навички, розвивається як особистість.

На розвиток особистості молодшого школяра впливають й інші види діяльності. Його інтерес, наприклад, до різних видів художньої діяльності (мовлення, малювання, заняття музикою, ліплення, виготовлення аплікацій) зумовлений не тільки доступністю і привабливістю цих занять, а й віковими особливостями дітей.

Одним з найулюбленіших видів художньо-мовленнєвої діяльності учнів є розповідь (за картиною, іграшками, словесним зразком). Особливо охоче вони вигадують історії, казки. Із задоволенням діти початкових класів займаються музичною діяльністю. Не менше люблять вони малювати, виражаючи у малюнках своє емоційне ставлення до світу. Однак їх малюнки є схематичними, важко їм дається і зображення динаміки предметів. На якість малюнків впливає загальний фізичний та психічний стан дітей. Ліплення дає змогу зобразити явище, предмет у тривимірному просторі, відтворити форму всього, що оточує дитину. Виготовлення аплікацій передбачає вміння вирізати з паперу різноманітні сюжети, орнаменти. Усі види художньої діяльності сприяють розвитку уяви, інтелекту, засвоєнню рухів, виробленню відповідних навичок, формуванню здібностей та особистісних якостей.

З неабияким зацікавленням займаються молодші школярі конструюванням, що потребує оволодіння специфічними прийомами, способами побудови конструкцій.

Важливою умовою гармонійного розвитку молодшого школяра є прилучення його до праці. Найчастіше нею є самообслуговування і виготовлення іграшок-саморобок. Самообслуговування, наприклад, сприяє вихованню поваги до праці дорослих, розумінню значення праці у житті людини, готовності до фізичного напруження. За правильно організованих психолого-педагогічних умов дитина усвідомлюватиме важливість відповідального ставлення до своїх обов'язків із самообслуговування, намагатиметься бути чистою, охайною, підтримуватиме порядок на робочому місці, поважатиме працю дорослих, допомагатиме літнім людям. Педагог повинен постійно стимулювати її самостійність, ініціативу, творчість, використовуючи з цією метою педагогічно обґрунтовану оцінку, схвальне, доброзичливе слово. Молодші школярі мають виконувати і корисні для всіх завдання: прибирати у приміщенні, поливати квіти, доглядати молодших тощо. Це привчатиме їх не тільки разом працювати, використовувати необхідні засоби, оцінювати себе, долати труднощі, а й запобігатиме формуванню егоїзму, виникненню лінощів.

Новоутворення молодшого шкільного віку. В процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія.

Довільність психічних процесів у молодшого школяра. У цьому віці центром психічного розвитку дитини стає формування довільності всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності). Їх інтелектуалізація, внутрішнє опосередкування відбуваються завдяки первинному засвоєнню системи понять. Довільність виявляється в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди. Протягом усього молодшого шкільного віку дитина вчиться керувати своєю поведінкою, психічними процесами, адже вимоги до неї з перших днів перебування у школі передбачають досить високий рівень довільності. Тому молодший школяр долає свої бажання і здатен керувати своєю поведінкою на основі заданих зразків, що сприяє розвитку довільності як особливої властивості психічних процесів і поведінки.

Внутрішній план дій молодшого школяра. Виконуючи завдання з різних навчальних предметів, діти шукають найзручніші способи, обирають і зіставляють варіанти дій, планують їх порядок та засоби реалізації. Чим більше етапів власних дій може передбачити школяр, чим старанніше він може зіставити їх варіанти, тим успішніше контролюватиме розв'язання завдань. Необхідність контролю та самоконтролю, словесного звіту, самооцінки в навчальній діяльності створюють сприятливі умови для формування у молодших школярів здатності до планування і виконання дій подумки.

Уміння молодшого школяра організовувати навчальну діяльність. Поряд із засвоєнням змісту наукових понять дитина оволодіває способами організації нового для неї виду діяльності — навчання. Планування, контроль, самооцінювання набувають іншого змісту, бо дія в системі наукових понять передбачає чітке виокремлення взаємопов'язаних етапів.

Навчатися вчитися є одним з основних завдань молодшого школяра, що передбачає засвоєння такої дії:

1) самоконтроль, суть якого полягає у співставленні дитиною своїх навчальних дій та їх результатів із заданими учителем еталонами і зразками;

2) самооцінювання, змістом якого є фіксування відповідності чи невідповідності результатів засвоєних знань, опанованих навичок вимогам навчальної ситуації;

3) самоорганізація у вивченні навчального матеріалу, підготовці до контрольних і самостійних робіт, виконанні творчих завдань тощо, що передбачає уміння планувати час, організовувати свою діяльність, контролювати й оцінювати її результати;

4) усвідомлення мети і способів навчання у школі та вдома, що є передумовою осмисленої, цілеспрямованої й ефективної навчальної діяльності.

Засвоєння цих дій означає, що молодший школяр із об'єкта навчання стає його суб'єктом, хоч самодостатнім у цій діяльності він стане пізніше.

Рефлексія молодшого школяра. У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів. Особливість їх навчальної діяльності полягає в тому, що школярі повинні обґрунтовувати правильність своїх висловлювань і дій. Багато прийомів такого обґрунтування показує вчитель. Необхідність розрізняти зразки суджень і самостійні спроби в їх побудові сприяють формуванню у молодших школярів уміння ніби збоку розглядати й оцінювати власні думки та дії. Це вміння є основою *рефлексії* (лат. reflexio — відображення) — осмислення своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності; самоаналіз. Свідченням її є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу, порівнювати з діями інших людей. Якщо дошкільник здебільшого орієнтується на індивідуальний досвід, то молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, якими він оволодіває у взаємодії з дорослими та ровесниками.

Рефлексія змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змуснує не просто приймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учіння. В цьому віці вона тільки починає розвиватися.

За концепцією Е. Еріксона, у молодшому шкільному віці формуються такі важливі особистісні утворення, як почуття соціальної і психологічної компетенції (за несприятливого розвитку — соціальної і психологічної неповноцінності, неспроможності), а також почуття диференціації своїх можливостей. На його думку, стимулювання в цей пе-

ріод компетентності є важливим фактором формування особистості.

У молодшому шкільному віці всі ці новоутворення ще недостатньо сформовані, однак завдяки їм психіка дитини досягає необхідного для навчання в середній школі рівня розвитку.

Розвиток самосвідомості молодшого школяра

Зі вступом дитини до школи її самосвідомість набуває нового рівня, проявляється як внутрішня позиція. Учень починає самовизначатися як суб'єкт навчальної діяльності, у нього формується *Я-образ* — результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей (такої, яка успішно або не успішно навчається, яку хвалять чи карають, з якою хочуть або не хочуть товаришувати). У молодшому шкільному віці значно розширюється сфера соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її первинну *Я-концепцію* — сукупність настанов щодо себе.

Школа сприяє самостійності учня, його емансипації від впливу батьків, надає йому широкі можливості для вивчення навколишнього (фізичного і соціального) світу. Дії школяра, порівняно з діями дошкільника, набувають набагато нажливішого для нього значення, оскільки він уже змушений сам відповідати за себе. У молодшому шкільному віці вже оцінюють інтелектуальні, соціальні й фізичні можливості дитини. Унаслідок цього школа стає джерелом вражень, на основі яких починається розвиток самооцінки дитини. Тут її досягнення та невдачі набувають офіційного характеру, постійно фіксуються і стають публічними. Це ставить перед необхідністю прийняти дух оцінного підходу, який з тієї пори пронизуватиме все життя.

На думку Л. Виготського, саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль за власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм. Самооцінка відображає не тільки знання учня про результати навчальних досягнень, його уявлення про власні можливості у навчальній діяльності, а й ставлення до себе як до виконавця вимог учителя, батьків, як до носія но-

вих особистісних якостей (старанність, наполегливість, акуратність, кмітливість та ін.). Учні молодших класів передусім усвідомлюють і оцінюють у собі якості, які характеризують їх як школярів. Самооцінка дітей особливо залежить від оцінки їхньої діяльності й поведінки дорослими (батьками, вчителями). Школяр ніби дивиться на себе очима дорослого, визнає його авторитет, незаперечно приймає його оцінки. Тому часто, характеризуючи себе як особистість, учень початкової школи повторює лише те, що чув про себе від дорослих.

Для формування ставлення до свого Я дитині необхідні зовнішня інформація про себе, увага до себе тих, хто її оточує. Тому вона прагне привернути до себе увагу іноді найдивнішими (з погляду дорослого) способами, конфліктуючи з однолітками, порушуючи дисципліну на уроках.

Для самооцінки молодшого школяра властиві стійкість і недостатня адекватність. Це зумовлене особливістю його самосвідомості, яка полягає в тому, що Я-образ для нього неніддільний від соціально схвалюваних позитивних рис. Учень творить свій образ відповідно до соціальних уявлень про моральні, естетичні та фізичні якості людини. Його емоційно-ціннісне ставлення до себе пов'язане із впевненістю в тому, що він хороший. Переживання та усвідомлення школярем себе як такого, що заслуговує визнання навколишніх, спонукає його до подальшої активності.

У роботі з молодшими школярами важливо враховувати їх оптимізм, здатність бачити в собі передусім добре, високу самооцінку. Щоб їх прагнення зберегти позитивний Я-образ, право на високу самооцінку не перетворилося на гальмо розвитку особистості, не стало джерелом необґрунтованих домагань, слід дбати про гармонію між тим, до чого вони прагнуть, на що претендують (оцінка, ставлення тощо), та їх реальними діями, тобто змістом і способом вияву активності в житті. За значного розходження між прагненнями молодшого школяра бути схожим на образ-взірець і його поведінкою, яка має егоїстичне спрямування, але недостатньо засуджується оточенням, у нього поступово формується ілюзорна, далека від об'єктивного уявлення про себе, значно завищена самооцінка. Вона провокує хибні способи його самоствердження серед однолітків, чинить опір педагогічним впливам, дезорієнтує його. Саме тому велике значення слід надавати формуванню правильної самооцінки дитини при підготовці її до школи, у процесі адаптації до систематичного навчання.

Ще однією особливістю самооцінки учнів молодшого шкільного віку є її слабка диференційованість за змістом. Передусім це проявляється у перенесенні оцінки своєї навчальної діяльності на оцінку моральних чи інших якостей. Якщо в навчальних ситуаціях учень отримуватиме переважно негативний досвід, це може спричинити формування не тільки негативного уявлення про себе як про учня, а й негативну загальну самооцінку.

Успішність навчання школярів та їхні уявлення про себе взаємопов'язані. Успіхи в навчанні сприяють розвитку самооцінки молодшого школяра, а самооцінка впливає на рівень успішності через механізми очікування, домагань, мотивації та впевненості у своїх силах. Низька самооцінка підриває впевненість у своїх силах і формує низький рівень домагань і очікування, а низька успішність знижує самооцінку. Становище таких учнів серед ровесників, як правило, буває проблематичним для них. Завдання вчителя полягає в залученні дітей із заниженою самооцінкою до різноманітних видів діяльності, що допоможе їм набутти впевненості у власних силах.

Включення учнів у різні види діяльності (навчальну, суспільно корисну, виконання рольових функцій у класі тощо) має відбуватися на основі поступового ускладнення завдань і забезпечення їх доступності. Неносимі завдання та пов'язаний з ними неуспіх можуть завдати самооцінці дитини значної шкоди.

Для самооцінки молодших школярів властива також несамокритичність. Вони швидше помічають помилки та недоліки однолітків, ніж власні. За спостереженнями психологів, самоусвідомлення особистості, без якого неможливі самокритичність і самоконтроль як свідомі вольові процеси, відбувається опосередковано, через пізнання людей, які її оточують. Усвідомлення іншої людини дається порівняно легше, ніж себе. Тому процес самоусвідомлення особистості дещо відстає від здатності усвідомлювати інших. На ранніх етапах психічного розвитку дитини таке відставання досить помітне. Ця закономірність властива різним формам прояву самосвідомості, передусім самокритичності.

Важливою складовою самосвідомості є рівень домагань. У молодшому шкільному віці він залежить від успіху дитини в навчальній діяльності, а також від становища в системі стосунків з однолітками. Для школярів, які добре вчаться, мають авторитет серед однолітків, характерний високий і водночас реалістичний, не завищений рівень домагань. Непоодинокими є випадки значних індивідуаль-

них відхилень у самооцінці та рівні домагань молодших школярів, трапляється й істотна відмінність між самооцінкою учнів різних класів.

Знання індивідуальних особливостей самооцінки молодших школярів є однією з найважливіших передумов ефективності педагогічного керування їхньою соціально значущою активністю в процесі навчання та виховання. Розвиток емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, результатом якого є певна самооцінка, відбувається через відображення нею реальних зв'язків з навколишнім світом, які існують лише завдяки активності особистості. При цьому важливо врахувати, що самооцінка як структурний компонент Я-образу дитини, певний ступінь її емоційно-ціннісного ставлення до себе є постійно діючим мотиваційним фактором у процесі життєдіяльності особистості. Тому, спрямовуючи активність учня, надаючи їй соціальної значущості, можна впливати не тільки на сферу його свідомості, а досягти гармонізації розвитку підростаючої особистості загалом.

У процесі формування в учнів початкових класів правильного самоусвідомлення важливо враховувати, що найкраще діти пізнають себе в діяльності, яку виконують. А для правильного розуміння себе, досягнення джерел свого успіху в навчанні їм необхідно навчитися бачити себе з боку. Тому вже в молодших класах рекомендується спрямовувати увагу дітей на те, як вони працюють, чи достатньо старанні й дисципліновані, чи не марнують свого часу, чи доцільні прийоми використовують для досягнення успіху.

На формування правильного самоусвідомлення впливає також спільна діяльність, що дає змогу учневі відчувати себе учасником суспільно корисної праці, порівнювати результати своїх старань з успіхами інших, усвідомити свій внесок у загальну справу. Працюючи в колективі, школяр бачить і розуміє, на що він здатний, осмислює не тільки наслідки своєї праці, а й себе в ній. Спільна діяльність формує в дитини уявлення про себе серед інших.

Правильна самооцінка стимулює навчальну активність молодших школярів, їхнє прагнення поліпшувати досягнуті результати, бути на рівні вимог учителя. Внаслідок створення сприятливої моральної атмосфери у школі, чуйного і водночас вимогливого ставлення до дитини вчителів і батьків, позитивного досвіду школяра у навчальній діяльності у структурі його Я-образу закріплюються суспільно значущі властивості, зростає роль мотивації, спрямованої на підвищення рівня поваги до себе як суб'єк-

та навчання, встановлюється узгодженість між його домаганнями та можливостями. Завдяки цьому він сам починає змінювати зовнішні обставини свого розвитку. За позитивного спрямування дитячої активності це є тією психологічною основою становлення особистості, яка сприяє формуванню потреби у постійному самовдосконаленні.

Розвиток спонукальної сфери молодшого школяра

Особистість молодшого школяра характеризується специфічними особливостями спонукальної сфери. У цьому віці потреби особистості розвиваються на основі тих, що сформувалися в дошкільному дитинстві. Передусім зберігається потреба у грі. Тому в перші дні перебування дитини у школі важливими засобами пробудження інтересу до навчання, полегшення складної навчальної діяльності є створення ігрових ситуацій, використання дидактичних ігор на уроці.

Ігрова діяльність має велике значення для розвитку спонукальної сфери учня, в тому числі й для розвитку свідомого бажання вчитися. Саме у грі відбувається перехід від мотивів як досвідомих, афективно забарвлених, безпосередніх бажань до спонукань як узагальнених, тобто найбільш усвідомлених, намірів. Жодній діяльності не властиве таке емоційно захоплене входження дитини в життя дорослих, як грі, в якій вона добровільно підкоряється різним вимогам.

Потреба молодших школярів у русі залишається такою сильною, як і в дошкільників. Часто вона заважає їм зосередитись на занятті. Стримуючи себе на уроці, вони нерідко проявляють особливу рухливість на перерві, що втомлює їх і знижує працездатність на наступному занятті. Тому вчитель повинен уміти організувати відпочинок дітей, включаючи їх у рухливі ігри на перервах, даючи їм змогу рухатися на уроках (фізкультхвилинки).

Особливо значущою для подальшого розвитку особистості молодшого школяра, як і дошкільняти, є потреба у зовнішніх враженнях. На початку навчання вона є головною рушійною силою розвитку.

У зв'язку з розвитком пізнавальної потреби, під впливом нової провідної діяльності у молодших школярів формується більш стійка структура мотивів, у якій мотиви навчальної діяльності стають провідними. Багато з них зумовлені процесом навчання, інші пов'язані зі змістом і формами на-

вчальної діяльності. Такими мотивами передусім є інтерес до оволодіння способами діяльності, до процесів читання, малювання, а на цій основі й до навчального предмета. Інші мотиви не залежать безпосередньо від навчального процесу. Ними є широкі соціальні мотиви (добре працювати, успішно вчитися, після закінчення школи вступити в університет) та вузькоособисті, які втілюють прагнення до власного благополуччя (заслужити похвалу дорослих, подарунок, отримати добру оцінку).

Успішна навчальна діяльність спонукається як зумовленими нею мотивами, так і мотивами, породженими внутрішньою позицією школяра. У дітей зі сформованою на успішне навчання внутрішньою позицією пов'язані з виконанням обов'язків учня заняття викликають позитивні емоційні переживання, натомість втрачають привабливість справи, які цікавили їх у дошкільному дитинстві.

Однак іноді в молодших школярів (особливо у першому класі) сильнішими залишаються ігрові мотиви. Це виявляється, зокрема, у відволіканні, неувважності їх під час виконання завдань, зосередженості у грі. Для формування у них навчальної мотивації необхідна спеціальна педагогічна робота. Особлива увага вчителя повинна бути спрямована на пробудження у дитини почуття гордості за себе як школяра, переживання безпосередньої емоційної привабливості школи, розвиток вміння учитися, пізнавальних інтересів, прагнення оволодіти навчальними навичками не гірше, ніж однолітки.

Складніше, коли у молодшого школяра яскраво виражені негативне ставлення до школи та небажання вчитися, активний опір навчанню. Найчастіше це буває, якщо дошкільник не був привчений обмежувати свої бажання, долати труднощі. Оскільки школа вимагає від учня постійного долаання перешкод, то в нього виникає активна протидія навчанню. Небажання вчитися проявляють також діти, в яких сім'я сформувала страх перед школою або легковажне ставлення до навчання у ній. Зіткнення з реальністю у цих випадках породжує сильне розчарування, негативне ставлення до школи.

Важливе значення для мотивації учіння має діяльність внутрішньої позиції школяра. Наприкінці молодшого шкільного віку, а часто й раніше, мотиваційна функція внутрішньої позиції вичерпується, втрачає свою спонукальну силу. Тому виконання обов'язків школяра все менше приваблює дитину.

Це спричинене тим, що на початку молодшого шкільного віку дитина виконує шкільні обов'язки подібно до того, як раніше виконувала правила гри. Бажання бути на рівні вимог, які пред'являє їй позиція школяра, дуже сильне. Однак воно стає значно слабшим, якщо учень звикає до цієї позиції, внаслідок чого пов'язані з нею переживання втрачають свій позитивний емоційний заряд. Це зумовлює необхідність сформувати у молодшого школяра вищий рівень довільності, який відповідав би особливостям навчальної діяльності як повсякденного обов'язку дитини, який постійно ускладнюється.

Молодший шкільний вік особливо сприятливий для розвитку мотивації досягнення успіхів у навчальній, трудовій, ігровій діяльності дітей. Згодом цей мотив стає досить стійким, домінує над мотивом уникнення невдач, прискорює розвиток різноманітних здібностей дитини.

На мотивацію досягнення успіху впливають такі особистісні утворення, як самооцінка та рівень домагань. За даними психологічних досліджень, для індивідів, які мають сильну мотивацію досягнення успіхів і низьку мотивацію уникнення невдач, характерна адекватна самооцінка і достатньо високий рівень домагань. Тому для розвитку в молодших школярів мотиву досягнення успіхів необхідно дбати також про формування адекватної самооцінки та належного рівня домагань.

Зміцнює мотив досягнення успіхів усвідомлення дитиною своїх здібностей і можливостей, а на основі цього — віри в свої сили. Вона починає усвідомлювати, що недостатньо розвинуені певні здібності можна компенсувати збільшенням зусиль, особистими стараннями.

У молодшому шкільному віці розвивається такий мотив поведінки, як наслідування ідеалів. В учня початкової школи вони конкретні. Як і в дошкільному віці, ідеалами стають переважно героїчні особистості, про яких він чув по радіо, дивився фільм, читав у книгах. Вони ще нестійкі, швидко змінюються під впливом нових, яскравих вражень. Не є вони й сформованими, оскільки не відповідають критеріям усвідомленості, дієвості. Молодший школяр наслідую, як правило, лише зовнішній вияв учинків героїв, яких вважає для себе ідеалом. Навіть правильно проаналізувавши зміст вчинку, він не завжди зіставляє його зі своєю поведінкою.

Загалом, у молодшому шкільному віці формуються основи спрямованості спонукальної сфери (еґоїстичної, про-соціальної, гуманістичної).

Особливості пізнавальної сфери молодшого школяра

У молодшому шкільному віці продовжують розвиватися основні пізнавальні властивості і процеси (сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мовлення). Наприкінці його вони перетворюються на вищі психічні функції, яким властива довільність і опосередкованість. Цьому сприяють основні види діяльності дитини цього віку у школі і вдома: навчання, спілкування, гра, художня діяльність, праця та ін.

Розвиток сприймання молодшого школяра. Зі вступом до школи дитина має достатній рівень розвитку гостроті зору, слуху, розрізняє форми і кольори предметів. Однак процес навчання пред'являє нові вимоги до її сприймання, оскільки для засвоєння навчальної інформації необхідна довільність і усвідомленість перцептивної діяльності.

Учні сприймають різноманітні соціальні зразки, відповідно до яких повинні діяти. Спершу їх приваблюють зовнішні яскраві ознаки предметів, вони ще не можуть зосередитися і детально розглянути інші їх особливості, побачити в них суттєве. Знаючи це, педагог повинен розвивати в учнів сприймання, розкриваючи прийоми огляду чи прослуховування, порядок виявлення особливостей предметів. Завдяки таким старанням розвиваються довільність, усвідомленість, вибірковість (за змістом, а не за зовнішньою привабливістю) сприймання. Вже у 1 класі школяр виробляє вміння сприймати предмети відповідно до потреб та інтересів, які виникають у процесі навчання, і свого попереднього досвіду. Наприкінці молодшого шкільного віку спостереження стає спеціальною діяльністю, розвивається спостережливість як риса характеру.

Розвиток уваги молодшого школяра. У молодшому шкільному віці, особливо у 1—2 класах, провідною залишається мимовільна увага. На перших порах учнів приваблюють лише зовнішні аспекти предметів, подій, явищ, що заважає проникнути в їх суть, ускладнює самоконтроль за навчальною діяльністю.

У молодших школярів уже формується довільна увага. Цьому сприяє чітка організація їх дій за зразком, а також дій, якими вони можуть керувати і які можуть контролювати. Наприклад, перевіряючи виконане завдання, виправляючи допущені особисто та однокласниками помилки, діти поступово звчаться керуватися своєю метою, а їх довільна увага стає провідною. Одночасно з нею функціонує та розвивається мимовільна увага. Пов'язана вона не з

яскравістю і зовнішньою привабливістю предмета, а насамперед із потребами та інтересами, що виникають у навчальній діяльності.

Протягом перших років навчання у школі увага дітей ще не стійка. В 1—2 класах її стійкість вища при виконанні зовнішніх дій і нижча при виконанні розумових. Тому в їх навчальній діяльності мають чергуватися розумові заняття із заняттями зі складання схем, малювання, креслення.

Молодшим школярам ще важко розподіляти увагу. Особливо це помітно під час написання диктантів, коли необхідно одночасно слухати, пригадувати правила, використовувати їх і писати. Якщо вчитель добирає навчальні завдання, які передбачають одночасне виконання дітьми кількох дій, уже наприкінці 2 класу можна спостерігати позитивні зрушення в розподілі їх уваги.

На початку молодшого шкільного віку у дітей ще не сформовані навчальні вміння та навички, що завчас їм швидко переходить від одного виду навчальних занять до іншого. Це свідчить про недостатній розвиток такої важливої властивості уваги, як переключення. Однак з удосконаленням навчальної діяльності вже наприкінці 1 — на початку 2 класу учні легко переходять від одного етапу уроку до іншого, від однієї навчальної роботи до іншої.

Отже, в організації навчання учнів молодших класів слід враховувати рівень розвитку та стійкість, розподіл, переключення їх довільної уваги.

Розвиток пам'яті молодшого школяра. Молодший шкільний вік є чутливим періодом для розвитку пам'яті, коли особливо динамічно змінюється співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування. Інтенсивно розвивається довільна пам'ять, хоча мимовільна теж активно використовується. Довільне запам'ятовування буває найпродуктивнішим тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом діяльності школярів. Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань.

Опановуючи мнемічні (грец. *mnemonikon* — мистецтво запам'ятовування) дії, школярі спочатку оволодівають мислительними операціями, які потрібні для запам'ятовування і відтворення матеріалу, а потім вчать використовувати їх у різних ситуаціях. Цей процес здебільшого починається у старшому дошкільному віці і завершується у молодших класах. Розвитку пам'яті у перші роки навчан-

ня сприяє розв'язання спеціальних мнемічних задач у процесі різних видів діяльності.

Учні початкових класів засвоюють різні стратегії (прийоми), які допомагають запам'ятати матеріал. Найважливішими прийомами керування пам'яттю є повторення, організовування матеріалу, семантичне оброблення інформації, створення мислених образів, пошук інформації в пам'яті.

Повторення матеріалу. Спочатку діти просто повторюють кілька разів кожне слово, яке необхідно запам'ятати. Приблизно у 9 років вони починають повторювати слова групами.

Організовування матеріалу. Важливим досягненням молодших школярів є вміння організовувати необхідний для запам'ятовування матеріал. Якщо учні 1—2 класів зв'язують слова, вдаючись до простих асоціацій, враховують близькість їх розміщення у поданому списку, то учні 3—4 класів організовують слова в групи за загальними ознаками (наприклад, яблуко, груша, виноград — це фрукти). Групуючи слова за категоріями, вони здатні запам'ятати і відтворити більше матеріалу, однак до 9-річного віку рідко використовують цю стратегію з власної ініціативи.

Семантичне оброблення інформації. Цей активний процес передбачає використання молодшими школярами логічного висновку для реконструкції події замість простого відтворення наявної в пам'яті інформації. З цією метою їм пропонують, наприклад, запам'ятати речення типу: «Її подруга підмітала у класі», а потім запитують, чи був у подруги віник. Діти 10—11 років логічним шляхом доходять висновку про наявність віника, а 7-річні ще не можуть сказати нічого певного, посилаючись на відсутність інформації.

Створення мислених образів. Молодші школярі краще запам'ятовують незвичиний матеріал, створюючи на його основі мислений образ. Учням 3—4 класів легше створювати такі образи, ніж першокласникам, їхні образи яскравіші, чіткіші, тому краще запам'ятовуються.

Пошук інформації в пам'яті. Часто школярі, намагаючись розібрати слово за буквами, шукають у пам'яті правильні букви. Вони можуть знати, з якої літери починається слово, але їм потрібно перевірити кілька варіантів.

У молодшому шкільному віці значно зростають здатність заучувати і відтворювати інформацію, продуктивність і міцність запам'ятовування навчального матеріалу. З часом підвищується точність упізнавання збережених у пам'яті об'єктів. Розвитку пам'яті сприяє вивчення вір-

шів, виконання завдань на спостереження, розповіді тощо.

Розвиток уяви молодшого школяра. Основна тенденція розвитку уяви молодших школярів полягає в переході від репродуктивної її форми (простого комбінування уявлень) до творчої (побудови нових образів). У формуванні творчої уяви велику роль відіграють їх спеціальні знання.

У початкових класах збагачуються й урізноманітнюються витвори уяви дитини, збільшується швидкість утворення образів фантазії. Однак ще непросто дається створення учнями образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала, у процесі засвоєння географічних, історичних понять, розв'язування математичних задач.

Протягом молодшого шкільного віку уява дітей зазнає змін. Спочатку уявлювані образи розпливчасті, але згодом вони стають точнішими і чіткішими. У 1—2 класах діти відображають кілька ознак предмета (переважно несуттєві), а в 3—4 — зосереджують увагу на значно більшій їх кількості, серед яких переважають суттєві. Перетворення образів уяви на початку молодшого шкільного віку незначне, а до 3—4 класу, коли учень отримує значно більше знань, образи стають узагальненішими та яскравішими. На початку навчання для виникнення образу необхідна опора на конкретний предмет (наприклад, опора на картинку при описі чи розповіді), далі розвивається опора на слово, яке є передумовою мисленого створення нового образу (написання твору за розповіддю вчителя, прочитаною книгою).

Завдяки розвитку здатності керувати своєю розумовою діяльністю уява дитини теж стає керованішою, а її образи пов'язуються із завданнями, які ставить перед молодшим школярем зміст навчальної діяльності.

Розвиток мислення молодшого школяра. У дітей молодшого шкільного віку переважає наочно-образне мислення. Під час розв'язування задач вони спираються на реальні предмети або їх зображення. У них поглиблюється і розширюється мислення, що виявляється в глибшому розумінні змісту засвоєних понять, опануванні нових та оперуванні ними. Процес навчання стимулює розвиток абстрактного мислення, особливо на уроках математики, оскільки від дій з конкретними предметами школяр переходить до розумових операцій з абстрактними числами.

Зі вступом дитини до школи відбувається перехід від безпосереднього чуттєвого сприймання світу до сприймання, вираженого в абстрактних поняттях. Те, що вона раніше фіксувала у своєму мисленні як об'єкт із певним набором ознак, отримує наукове осмислення.

Протягом молодшого шкільного віку в дітей формуються такі мислительні операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Аналіз — мислене розкладання цілого на частини. Першокласники та деякі другокласники використовують переважно практично-дійовий та образно-мовленнєвий аналіз предметів, явищ тощо. Із третього, а інколи навіть із другого класу він стає систематичним.

Синтез полягає в об'єднанні частин у ціле на основі попереднього аналізу, встановлення зв'язків і відношень між ними. Першокласники легше здійснюють синтез у процесі виконання практичних дій. У третьому, рідше в другому, класі він набуває образно-мовленнєвого, систематичного характеру.

Рівень аналізу й синтезу у молодших школярів залежить не тільки від їх загального розвитку, а й від предметів, які є об'єктом цих дій. Аналіз і синтез поєднуються у порівнянні об'єктів.

Порівняння — встановлення схожості або відмінності предметів, явищ. При порівнянні учні початкових класів легко виокремлюють відмінності і важче подібності. У процесі систематичного і тривалого навчання вони поступово опановують вміння виокремлювати та порівнювати подібності.

Абстрагування полягає у виокремленні одних ознак об'єкта і в одночасному ігноруванні інших. Учні початкових класів більше зосереджуються на зовнішніх ознаках, легше абстрагують властивості предметів, ніж зв'язки і відношення між ними.

Узагальнення — це відображення загальних ознак і якостей явищ дійсності. У молодшому шкільному віці воно полягає в об'єднанні предметів на основі певної ознаки. Розвитку узагальнення сприяють систематичне виконання завдань на групування наочних предметів, словесно означених об'єктів, розв'язування математичних задач.

Учні початкових класів усвідомлюють власні мислительні операції, що допомагає їм здійснювати самоконтроль у процесі пізнання. У них розвиваються самостійність, гнучкість, критичність, мислення.

Розвиток мовлення молодшого школяра. У дітей молодшого шкільного віку активно удосконалюються навички усного мовлення: розширюється словниковий запас, вони оволодівають все складнішими граматичними структурами.

З початком навчання особливого значення набуває формування грамотності школяра, передусім читання і

письма — форм символічної комунікації, які здійснюються з допомогою уваги, сприймання, пам'яті, асоціацій з наявними знаннями і конкретного контексту. Завдяки їм діти налагоджують зв'язок із зовнішнім світом, впливають на свій внутрішній світ. Читання вимагає засвоєння фонетики, набуття навичок декодування графем (літер), а письмо — удосконалення необхідних моторних навичок. Ці форми комунікації взаємопов'язані, адже читання є сприйманням змісту письмового тексту, а письмо — передаванням змісту в письмовій формі.

Визнання взаємозв'язку між процесами оволодіння усним і писемним мовленням зумовило розгляд грамотності з точки зору цілісного підходу до мови. Прихильники його висунули *концепцію емерджентної* (лат. *emergere* — з'являтися, виносити на поверхню) *грамотності*, відповідно до якої пов'язані з оволодінням усним і писемним мовленням навички розвиваються з періоду немовляти протягом кількох років, поступово удосконалюючись. Тому розповіді, які дитина слухає ще до того, як навчиться говорити, написи, які вона залишає всюди, перегляд улюбленої книжки — все це можна вважати ранніми проявами читання і письма. Батьки і вчителі можуть сприяти формуванню емерджентної грамотності дитини, створюючи сприятливе мовне середовище вдома і в школі.

Основними чинниками становлення грамотності молодших школярів є:

1) збагачене писемним мовленням оточення (наявність дитячих книжок, журналів тощо; сімейні читання вголос; письмо під диктування батьків; можливість ознайомитись із значенням незрозумілих слів, фраз під час самостійного читання);

2) збагачене усним мовленням середовище (зразки мовлення дорослих; розмови з дорослими, однолітками в сюжетно-рольових іграх; можливість збагачення словникового запасу; доступ до необхідної інформації про значення слів);

3) набуття досвіду (ігри; повсякденне життя; дослідження природи);

4) досвід символічної репрезентації (театральні вистави; малювання і живопис; музика і танці);

5) експериментування з писемним мовленням (написання повідомлення, листа);

6) проба сил у читанні (читання напам'ять; читання з контекстними підказками; пошук писемної форми почутого слова).

Розвиток навичок читання і письма у молодших школярів є складним процесом, який залежить від соціокультурного контексту. Діти набувають основ грамотності, взаємодіючи з батьками, братами, сестрами, вчителями, однолітками, а також у процесі роботи з комп'ютером, перегляду телепередач. Характер цих взаємодій і їх роль у розвитку грамотності школяра можуть бути різними. Батьки найбільше долучаються до цього процесу завдяки постійному спілкуванню з дітьми, а не тільки завдяки спеціальним заняттям з ними. Як свідчать дослідження, школярі по-різному реагують на активні заняття читанням зі своїми однолітками і вчителем. Якщо педагог допомагає дитині в процесі організованого навчання набувати нових знань і навичок, необхідних для того, щоб навчитися читати та писати, то взаємодія з однолітками дає змогу в певній обставині обговорювати проблеми, ділитися своїми думками, переживаннями. Працюючи з однокласниками, школярі більше розмовляють, ніж під час роботи з учителем. Загалом, соціальні взаємодії дітей створюють більше передумов для набуття грамотності, ніж спеціальне оволодіння елементами усного та писемного мовлення.

Опанування письма і читання у початкових класах відкриває додаткові можливості для подальшого розвитку лексичного, граматичного і стилістичного аспектів мовлення дитини. У молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається внутрішнє мовлення, яке є важливим механізмом розумової діяльності. Виявляється воно під час розв'язування різноманітних завдань, мисленого планування, запам'ятовування тощо.

Розвиток загального інтелекту молодшого школяра. Основними ознаками розвитку інтелекту молодшого школяра є якість знань, уміння застосовувати їх на практиці, орієнтування в матеріалі, самостійне набування знань, знаходження нових способів навчальної роботи, темп і легкість засвоєння нового матеріалу, міцність запам'ятовування, самостійне формулювання запитань, що логічно впливають з відомих у задачі співвідношень, знаходження можливих способів розв'язування нетипових завдань.

Формування інтелекту зумовлюється розвитком певних показників психічних процесів: точності зорового, слухового і дотикового сприймання; повноти й детальності описування картини, яку учень бачить уперше; способів свідомого запам'ятовування нового матеріалу (групування, самоконтролю — під час звучання); здатності заува-

жувати помилки, неточності в міркуваннях ровесників; гнучкості мислення, що виявляється у доцільному варіюванні способів дій, легкості й швидкості переходу від міркування, що спирається на реальні або зображені предмети, до мислення з опорою на графіки, схеми, числові і буквені формули; словесно-логічного мислення.

Розумовий розвиток учнів початкових класів має суттєві індивідуальні відмінності, які виявляються в удосконаленні загальних і спеціальних здібностей, прискоренні темпу роботи. В одних дітей краще розвинуті мислительні, в інших — мнемічні чи перцептивні компоненти інтелекту. Серед молодших школярів трапляються учні з тимчасовим затриманням розумового розвитку. Під час виконання навчальних завдань їм доводиться долати неабиякі труднощі, тому в процесі організації навчання необхідний індивідуальний підхід до дітей. Щоб вони могли краще вчитися, потрібно більше часу відводити на первинне сприймання навчального матеріалу, сприяти належному формуванню усного й писемного мислення учнів, підтримувати їхню впевненість у власних інтелектуальних силах.

Цілісний розвиток інтелекту у молодшому шкільному віці відбувається за такими напрямками:

1) засвоєння й активне використання мови як засобу мислення. Цей напрям пов'язаний із розвитком мовлення дітей, активним його використанням під час розв'язування різноманітних завдань. Важливо навчити їх роздумувати вголос, словесно відтворювати думки і вербалізовувати (виражати в словах) процес та отриманий результат розв'язування задач і виконання вправ;

2) поєднання і взаємозбагачення всіх видів мислення: наочно-дійового, наочно-образного, словесно-логічного. З цією метою дітям пропонують завдання, для розв'язування яких необхідні одночасно і практичні дії, і вміння оперувати образами, поняттями, висловлювати судження на рівні логічних абстракцій;

3) виокремлення підготовчої та виконавчої фаз розв'язання завдання. На підготовчій фазі здійснюють аналіз його умов і виробляють план, на виконавчій реалізують його практично. При цьому обов'язкова перевірка отриманого результату.

Якщо за будь-яким із цих напрямів виникають труднощі, проблеми, це означає, що інтелектуальний розвиток дитини відбувається однобічно.

Отже, молодший шкільний вік є періодом інтенсивного психічного та особистісного розвитку. Новоутворення, що

виникають у цей час, навчальна діяльність створюють передумови для переходу молодшого школяра до підліткового періоду.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте соціальну ситуацію розвитку та провідну діяльність у молодшому шкільному віці.
2. Які основні новоутворення виникають у молодшому шкільному віці?
3. Охарактеризуйте особливості розвитку самосвідомості дітей молодшого шкільного віку.
4. У чому полягає суть розвитку спонукальної сфери в учнів початкових класів?
5. Охарактеризуйте розвиток пізнавальної сфери молодшого школяра.
6. Які досягнення у розвитку пам'яті характерні для учнів початкових класів?
7. У чому полягає розвиток мислення і мовлення молодших школярів?
8. Охарактеризуйте розвиток інтелекту в молодшому шкільному віці.

3.

Психологія дорослішання

Дорослішання є етапом онтогенезу людини, який триває від 11—12 до 20 років і охоплює підлітковий вік, ранню та зрілу юність. Головною його особливістю є перехід від дитинства до дорослості. Період дорослішання характеризується якісними і кількісними змінами у біологічній, психологічній, особистісній і соціальній сферах людини.

Підліток і юнак відкривають для себе свій внутрішній світ, ідентифікують себе в соціумі, обирають життєвий шлях на основі ціннісного і професійного самовизначення. Особливо актуальними в період дорослішання є потреби особистості у самоствердженні, самовираженні, самореалізації і саморозвитку.

3.1. Психологія підлітка

Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Ін-

тенсивний статевий розвиток зумовлює виникнення статевого потягу і пов'язані з ним переживання й інтереси.

Усе це є підставою для виокремлення підлітків в особливу соціально-психологічну, демографічну групу з характерними для неї настановами, цінностями, нормами і манерами поведінки, які утворюють специфічну субкультуру.

Загальна характеристика психічного і особистісного розвитку підлітка

Підлітковий вік охоплює період від 11—12 до 14—15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5—9 класам сучасної школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним. Така оцінка зумовлена багатьма якісними змінами, які нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, особливостей активності, інтересів і стосунків дитини. Відбуваються вони за порівняно короткий час, здебільшого бувають несподіваними і надають процесові розвитку стрибкоподібного, бурхливого характеру. Майже завжди ці зміни супроводжуються появою у підлітка суб'єктивних труднощів. Ускладнюються і його виховання, оскільки підліток не підкоряється ефективним щодо молодшого школяра впливам дорослих, у різних формах проявляє непослух, опір і протест (упертість, грубість, негативізм, замкненість).

Підлітковий вік називають перехідним і тому, що у цей період відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Ця особливість проявляється в фізичному, розумовому, моральному, соціальному та духовному розвитку особистості.

Вже більше століття ведеться дискусія про те, якими факторами зумовлений психічний та особистісний розвиток підлітка: біологічними чи соціальними. Проблема біологічного чинника пов'язана з тим, що саме на цей вік припадають кардинальні зміни в організмі дитини, розгортається процес статевого дозрівання.

Підлітковий вік характеризується швидким, нерівномірним ростом і розвитком організму. Відбувається ствердіння скелета, вдосконалюється м'язова система. Однак нерівномірність розвитку серця і кровоносних судин, а також посилена діяльність залоз внутрішньої секреції часто спричиняють тимчасові розлади кровообігу, підвищення

тиску, напруження серцевої діяльності, посилення збудливості дітей, що виражається у нервозності, швидкій втомі, запамороченнях і підвищеному серцебитті. Нервова система підлітка ще не зовсім готова витримати сильні, тривалі подразники, часто перебуває під їх впливом у стані загальмованості або сильного збудження.

У намаганнях пояснити суттєві анатомо-фізіологічні зміни в організмі підлітка сформувалися різноманітні теорії про біологічну зумовленість його особливостей. Автор першої фундаментальної праці про підлітковий період, американський психолог Гренвіл-Стенлі Холл (1844—1924), осмислюючи багатий і різноманітний матеріал спостережень, висунув *теорію рекапітуляції*, згідно з якою розвиток індивіда схематично відтворює та повторює історію людського роду, виявляючись у генетично запрограмованій послідовній зміні спадково зумовлених форм поведінки, почуттів і соціальних інстинктів. Особливості підліткового віку С. Холл асоціював із бурхливою перехідною епохою, «коли наші пращури вели кочове життя, билися, полювали, доглядали вогнище, блукали на волі, шукали пригод».

Психологічні особливості підлітків науковці пояснювали фактом статевого дозрівання, яке є домінантою розвитку в цьому віці, вважаючи кризи неминучими, біогенетично зумовленими. За таких умов найраціональнішими, за переконаннями С. Холла, є методи *пасивної педагогіки*, оскільки втручання в розвиток підлітка для того, щоб змінити, виправити його, є недоцільними і шкідливими, бо не можна змінити природу.

Згідно з психоаналітичною теорією З. Фрейда неминучість у підлітковому періоді внутрішніх і зовнішніх конфліктів є нормою, а випадки безконфліктного розвитку свідчать про різноманітні варіанти патологічного розвитку.

У 20—30-ті роки ХХ ст. психологічна наука зосереджувалася на пізнанні залежності деяких особливостей особистості підлітка від його соціального оточення. З цією метою було досліджено життя і психічні особливості підлітків в умовах примітивної цивілізації острова Самоа задля встановлення, що в розвитку людини залежить від природи, а що від культури (конкретних суспільно-історичних умов). Результати досліджень описані у працях американського етнографа Маргарет Мід (1901—1978). Оскільки в розвитку підлітків острова Самоа симптомів кризи не виявлено, це переконливо доводить необґрунтованість тверджень про біологічне походження підліткової кризи. Вона

пов'язана не із дозріванням організму, а з особливостями соціалізації. Однак індивідуальні варіанти її перебігу певною мірою залежать від вроджених особливостей нервової системи.

На основі етнографічних досліджень американський психолог Рут Бенедикт (1887—1948) зробила висновок, що перехід від дитинства до дорослості різний у різних суспільствах і його не можна вважати природно зумовленим. Вона довела, що конкретні соціальні обставини життя дитини зумовлюють тривалість підліткового віку, наявність чи відсутність кризи, конфліктів, труднощів, особливості переходу від дитинства до дорослості. Згідно з цими дослідженнями у людині природне не може бути протиставлене соціальному, оскільки природне в ній теж є соціальним.

У дослідженні підліткового віку важливо, на думку Л. Виготського, виокремити основне новоутворення у психіці підлітка, з'ясувати соціальну ситуацію його розвитку, яка у кожному віці передбачає неповторну систему стосунків дитини і середовища. А суть кризи перехідного віку полягає у перебудові цієї системи. Психологічний зміст підліткової кризи пов'язаний з виникненням почуття дорослості, розвитком самосвідомості, ставлення до себе як до дорослої особистості, до своїх нових можливостей і здібностей. Підліткам властиві прагнення до ідеалів, максималізм, значні фізіологічні зміни.

Отже, враховуючи різні теорії, можна стверджувати, що особливості протікання і перебігу підліткового періоду залежать від конкретних соціальних обставин життя і розвитку підлітка, його соціальної позиції у світі дорослих. Вирішальна роль у його психічному розвитку належить передусім системі соціальних відносин (відносин із навколишнім світом). Біологічний чинник впливає на підлітка опосередковано — через соціальні стосунки з оточенням.

Соціальна ситуація розвитку підлітка

У підлітковому, як і в молодшому шкільному віці, основним соціальним середовищем дитини залишається школа. Зовнішні умови розвитку тісно пов'язані із внутрішніми. На основі вищого, ніж у молодших школярів, рівня психічного та особистісного розвитку відбуваються докорінні зміни у змісті і співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості підлітка. На цьому етапі у дитини виникає специфічний комплекс потреб, що вира-

жається в прагненні знайти своє місце у групі ровесників, вийти за межі школи та приєднатися до життя і діяльності дорослих.

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає у включенні його в нову систему стосунків, спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. У школі це виявляється передусім у необхідності налагодження у зв'язку з предметним навчанням стосунків не з одним, а з багатьма вчителями, врахування особистісних якостей кожного з них і їх нерідко суперечливих вимог. Усе це, як зазначала Л. Божович, зумовлює нову позицію учнів щодо вчителів, своєрідно емансипує їх від безпосереднього впливу дорослих, робить їх самостійнішими. Найголовніша зміна в соціальній ситуації розвитку підлітка, на її думку, породжена роллю в його житті групи ровесників. Тому в навчально-виховній роботі з підлітками необхідно враховувати важливість для їх поведінки і діяльності думки однолітків.

Соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від сім'ї, стосунків з батьками. Якщо ці стосунки враховують його потреби і можливості, вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри, підліток легко долає труднощі у навчанні і спілкуванні, активно набуває соціальний досвід, утверджується в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група ровесників та ін.

Основним чинником розвитку підлітка є його власна соціальна активність, спрямована на засвоєння важливих для нього зразків поведінки і цінностей, на побудову стосунків з дорослими, ровесниками. Підлітки включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їхнього спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, сприяє формуванню моральних якостей особистості.

Отже, для соціальної ситуації розвитку підлітка характерні перехід до середньої школи, зміна стосунків з учителями, однолітками, батьками, розширення сфери соціальної активності.

Провідна діяльність підлітка

У підлітковому віці провідними видами діяльності є міжособистісне спілкування з дорослими і ровесниками, суспільно корисна праця і навчання, що позитивно позначається на розвитку психіки та особистості загалом.

Міжособистісне спілкування підлітка. Реалізується воно у спілкуванні з дорослими та спілкуванні з ровесниками. Їх роль у формуванні особистості неоднакова. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій, то спілкування з ровесниками є своєрідним випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної, проблематики. У спілкуванні з дорослими підліток завжди перебуває в позиції молодшого, певною мірою підкореного, а за таких умов не всі морально-етичні норми можуть бути ним засвоєні та апробовані. І лише в стосунках з ровесниками він рівноправний, виконуючи ролі організатора та виконавця, приятеля і суперника, друга, що зберігає чиясь таємницю і довіряє свою іншим.

Спілкування підлітка з дорослими. Підліток прагне діяти та виглядати як дорослий, мати його права і можливості. Тому його розвиток супроводжується постійним рівнянням на дорослого. Це може виявлятися у наслідуванні дещо старших чи однолітків, які в чомусь виявилися виправнішими. Однак вплив ровесників не може применшити значення безпосередніх контактів з дорослими, спільних дій з ними. Саме в спільній діяльності дорослий має реальні можливості впливати на становлення особистості підлітка, його дорослішання. Тому для нього надзвичайно важливо зайняти правильну позицію в стосунках з дитиною.

Для підлітка характерна зміна ставлення до дорослих. Він починає критичніше оцінювати їх слова і вчинки, аналізувати поведінку, стосунки, соціальну позицію. Однак вимоги підлітка до дорослого є дещо суперечливими. Він прагне самостійності, протестує проти опіки, контролю, недовіри, відчуваючи водночас тривогу і ляк за необхідності долати проблеми, сподівається на допомогу і підтримку дорослого, але не завжди відверто зізнається в цьому.

Український педагог Василь Сухомлинський (1918—1970) вдало відобразив через монолог підлітка основні суперечності його стосунків з дорослими: «Не опікуйте мене, не ходіть за мною, не зважуйте кожен мій крок, не повинуйте мене пеленками нагляді і недовіри, не нагадуйте й словом про мою колиску. Я самостійна людина. Я не хочу, щоб мене вели за руку. Переді мною висока гора, це мета мого життя. Я бачу її, думаю про неї, хочу досягти її, але зійти на цю вершину хочу самостійно. Я вже піднімаюсь, роблю перші кроки, і чим вище ступає моя нога, тим шир-

ший горизонт відкривається мені, тим більше я бачу людей, тим більше пізнаю їх, тим більше людей бачать мене. Від величч до безмежності того, що мені відкривається, робиться страшно. Мені необхідна підтримка старшого друга. Я досягну своєї вершини, якщо буду спиратись на плече сильного і мудрого друга. Та мені соромно і боязко сказати про це. Я хочу, щоб всі вважали, наче я самотійно, своїми силами доберуся до вершини».

Дорослий повинен бути другом підлітка, але особливим, — другом-приятелем, другом-наставником. Його завдання — допомогти дитині пізнати себе, оцінити свої здібності і можливості, знайти своє місце в світі дорослих. Підлітки багато чого довіряють дорослим, якщо відчувають прихильність з їхнього боку, байдужість дорослих вони сприймають боляче. Відсутність взаємної довіри не лише ображає, а й завдає значної шкоди їх морально-духовному розвитку. Наявність дорослого друга є найважливішою умовою нормального розвитку, гармонійного становлення особистості.

Важливе значення для підлітка має спільна діяльність із дорослими, організована на основі єдності інтересів, захоплень. Зміст такої співпраці може бути різним. Підліток може допомагати батькам по господарству, навіть радити їм у певних справах, а дорослі мають дослухатися до його думки. Старший може залучити його до справ, якими він зайнятий. Така спільна діяльність породжує спільність переживань, почуттів, настроїв, намірів, полегшує контакт із підлітком, зумовлює емоційну та духовну близькість. У ній дитина пізнає складний внутрішній світ дорослих, глибину думок і переживань, вчиться турботливому ставленню до людей.

У підлітковому віці дитина прагне зрозуміти, що означає бути дорослим, проводить паралелі між вчинками дорослих і своїми. Підліток зауважує їхні прорахунки та помилки, нестерпно ставиться до спроб принизити його. Та якщо дорослі визнають свої помилки, діти щиро їм вибачають. Часто предметом критики (заслуженої і незаслуженої) стає вчитель, якого інколи учні звинувачують в несправедливості. Батькам не слід заохочувати необ'єктивне ставлення підлітка до педагога, доцільніше спонукати його замислитися над своєю поведінкою і зробити високоморальні, адекватні ситуації висновки.

У зв'язку з появою в дітей підліткового віку нових психологічних особливостей інколи їхні стосунки з дорослими супроводжуються конфліктами, негативними формами

поведінки, зокрема проявами грубості, впертості. Це пов'язане, як правило, з прагненням до самостійності, яке дорослі не сприймають і не підтримують. Підлітки хочуть, щоб з їхніми думками, бажаннями та настроями рахувалися, не терплять недовіри, байдужості, насмішок, нотацій, особливо в присутності друзів. Однак прояви негативних форм поведінки і конфліктність підлітків не є неминучими. Компетентні, досвідчені батьки і вчителі знають, що передбачити та попередити конфлікт легше, ніж подолати його наслідки, і відповідно вибудовують свою взаємодію з підлітками. Як правило, вони дбайливо і з розумінням ставляться до внутрішнього світу, переживань, захоплень дитини, труднощів і особистісних проблем, поєднують високий рівень вимог з високою повагою до її особистості. Це робить дорослих значущими і потрібними підлітку. А бути значущим і потрібним — означає розділити його тривоги і сумніви, стати другом, у якого можна шукати підтримки, відповіді на свої запитання, що можливо лише за взаємної відвертості і довіри, розуміння і співчуття.

Дорослий, який за будь-яких обставин готовий бути поряд із підлітком, сприйняти його таким, яким він є, вчасно приходити йому на допомогу, турбуватися про гармонійний розвиток його особистості, виховання моральних якостей, спільно з ним аналізувати вчинки і стосунки людей, критично ставитися до себе і своїх дій, виконує неocenену роль у процесі адаптації підлітка до нової соціальної ролі, в його самопізнанні і пізнанні світу, в соціальному й особистісному самоутвердженні та самовираженні.

Спілкування підлітка з ровесниками. Характерною особливістю підлітка є посилене прагнення до спілкування з ровесниками, передусім з однокласниками, і трохи старшими за себе, стосунки з якими відіграють важливу роль у його житті. Він прагне заслужити повагу і визнання ровесників, мати в них авторитет. Для цього йому потрібно відповідати очікуванням однолітків, що не завжди є високоморальними. У товаристві ровесників починає вироблятися нова система критеріїв оцінювання поведінки та особистості людини, відбувається переоцінка цінностей, формуються нові морально-етичні вимоги. В результаті його самосвідомість набуває нового рівня розвитку. Під час аналізу поведінки та особистісних якостей друзів у підлітка складається система вимог не лише до них, а й до себе. У своїх товаришах він цінує принциповість, сумлінне ставлення до справи, громадську активність, щирість, чесність, доброту, силу, а часом і бравату. Значущі

ми є також якості, що безпосередньо стосуються його взаємодії з однолітками. Підлітки не терплять зазнайства, хвальковитості, зверхності.

Дорослий не повинен старатися замінити підліткові друзів-ровесників, побоюючись їхнього негативного впливу. Щоб певною мірою коригувати стосунки з однолітками, він мусить знати коло спілкування підлітка, його специфіку.

У підлітковому віці дитина більше часу проводить з друзями, наслідус їх. Дружба підлітків ґрунтується на спільних інтересах та вподобаннях. Вони однаково проводять час, читають однакові книги, слухають однакову музику, надають перевагу подібному одягу та манері поведінки. Своїх друзів підлітки вважають найрозумнішими, найвеселішими, найкращими, а наслідуючи їх, творять себе, виховують у собі потрібні якості.

Важливе значення для підлітка має оцінка друзями його особистісних якостей, знань і вмінь, здібностей і можливостей. У товаришів він знаходить співчуття, адекватне сприйняття своїх радощів і негараздів, які дорослим часто здаються незначущими.

Групі підлітків-ровесників характерні непостійність, змінюваність стосунків та інтересів. Зміна симпатій, авторитетів, посилення і послаблення впливу однолітків у групі є свідченням постійного внутрішнього осмислення і переосмислення, переживання, приміряння вчинків і стосунків друзів до вимог моралі.

Отже, спілкування у підлітковому віці є провідною діяльністю, без нього неможливий нормальний розвиток. Тільки в контакт з дорослими, однолітками підліток бачить себе збоку, порівнює свої можливості, випробовує різні соціальні ролі, фориус та удосконалює себе.

Суспільно корисна діяльність підлітка. У суспільно корисній діяльності відбувається не тільки опанування знань, розвиток умінь і навичок, а й соціалізація підлітка як особистості. Найбільше задовольняє його домінуючі потреби групова суспільно корисна діяльність. Йдеться про спілкування з однолітками, самоствердження серед ровесників, старших школярів і дорослих. Завдяки цій діяльності він засвоює правила поведінки, суспільну мораль, у нього формуються погляди, переконання, принципи, ідеї, життєві цілі. З нею пов'язані резерви виховання підлітка як громадянина.

В організації суспільно корисної діяльності дуже важливо, щоб підлітки не обмежувалися цілями та інтересами своєї контактної групи, оскільки таке обмеження породжує

груповий егоїзм, а завдання виховання полягає у формуванні просоціальної, гуманістичної спрямованості особистості. Це можливо, якщо підлітки керуються мотивами відповідальності за загальну справу, досягнення суспільно значущих цілей.

Як правило, учні середніх класів охоче беруться за будь-яку суспільно корисну справу. Їх приваблює зміст і форма позакласної чи позашкільної діяльності, захоплює героїка, романтика, їм подобаються походи, подорожі, дослідження. Для дітей важливо бачити сенс того, чим вони займаються, перспективу успіху. У процесі суспільно корисної діяльності у підлітків виникають внутрішні суперечності, які вони не завжди можуть розв'язати самотійно. Іноді діти виявляють пристрасний порив на початку і байдужіють у процесі роботи. Нерідко це спричинює незацікавленість інших (ровесників, дорослих) їхньою діяльністю або неволодіння способами діяльності.

Суспільно корисна діяльність забезпечує умови для самовираження підлітка в суспільно значущих справах, для розвитку його самодіяльності, відповідає прагненню зайняти вагоміше становище в системі суспільних відносин. Основне її значення полягає в тому, що вона дає змогу учневі змоделювати реальну практику суспільних відносин, відповідає його потребі ввійти в активне життя суспільства.

Навчання підлітка. Поряд із суспільно корисною діяльністю, спілкуванням основним видом діяльності підлітка залишається навчання. Він віддає перевагу тим видам навчальної діяльності, які, за його переконанням, роблять його дорослим у власних очах та в очах значущих інших. Найчастіше його приваблюють самотійна робота на уроці, складний навчальний матеріал, можливість самотійно організовувати свою пізнавальну діяльність за межами школи. Але дуже часто підліткові не вдається реалізувати нові форми навчальної діяльності, оскільки він ще не володіє способами їх виконання. Саме в цьому йому має допомогти педагог, підтримуючи і стимулюючи його пізнавальні інтереси, заохочуючи його подальші зусилля, вселяючи йому віру в себе.

У більшості підлітків, як правило, знижується інтерес до навчання, а школа перестає бути для них центром особистісного (морального, духовного) життя. Здебільшого це спричинено несформованістю навчальної діяльності у молодшому шкільному віці, що не дає змоги задовольнити найактуальнішу потребу підлітка — потребу в самостверджен-

ні. Дбаючи про подолання цієї проблеми, дорослі, передусім учителі, повинні допомогти йому надолужити втрачене у формуванні навчальної діяльності, самостійно визначати навчальні завдання, обирати раціональні прийоми і способи їх розв'язання, контролювати та оцінювати свою роботу.

У підлітковому віці розширюється зміст навчання, оскільки набуття знань нерідко виходить за межі школи, навчальних програм і здійснюється самостійно й цілеспрямовано. З часом ця тенденція посилюється. У багатьох учнів з'являється стійке прагнення до розумової роботи, оволодіння новими знаннями та вміннями, усвідомлений інтерес до певних навчальних предметів і відповідних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту. У деяких підлітків обсяг знань з однієї чи кількох галузей може набагато перевищувати вікову норму.

Оптимальні умови для розвитку особистості складаються тоді, коли набуття знань стає для підлітка суб'єктивно необхідним і важливим. Саме в цьому віці з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням ідеалу, життєвої перспективи, професійних намірів і самосвідомості. Далекі і близькі цілі організовують і скеровують самостійну діяльність дитини. Завдяки виконанню пізнавальних і продуктивно-творчих завдань навчання набуває особистісного сенсу, перетворюється на самоосвіту, стимулює самовдосконалення підлітка. Незадоволення собою і прагнення реалізувати задумане живлять його пізнавальну активність.

Навчання у школі може стати для підлітка формальною діяльністю, нецікавою, рутинною працею. Якщо в системі його особистісних цінностей набуття знань не є суттєвим, він вчитиметься лише заради оцінки. Крім усвідомлення необхідності навчання в школі, підліток мусить мати сформовані соціальні, позиційні мотиви, наприклад прагнення бути кращим учнем класу, вирізнитися з-поміж інших школярів.

Тільки за доцільно організованих міжособистісного спілкування, суспільно корисної діяльності, навчання відбувається повноцінний психічний розвиток та особистісне становлення підлітка.

Психологічні новоутворення підліткового віку

Підлітковий вік характеризується такими специфічними новоутвореннями, як почуття дорослості, потреба у самоствердженні.

Почуття дорослості у підлітковому віці. Розвиток дорослості є процесом становлення готовності дитини до життя в суспільстві. Він передбачає засвоєння суспільних вимог до особистості, діяльності, стосунків і поведінки дорослих.

Становлення дорослості відбувається по-різному. Перші її ознаки можуть дуже відрізнятися від розвинутих форм, проявлятися раптово. Якщо не знати і не враховувати нових тенденцій розвитку в підлітковому періоді, то процес виховання може бути неефективним, а становлення особистості — відбуватися стихійно.

Спостерігаючи значні зрушення у своєму фізичному та статевому розвитку, відчуваючи свої можливості виконувати суспільно важливі справи у сім'ї і школі, підліток починає усвідомлювати, що він уже не дитина. У нього виникає специфічне ставлення до себе, він заперечує свою належність до дітей, прагне бути і вважатися дорослим. Це новоутворення виражає нову життєву позицію підлітка щодо людей і світу, визначає зміст і специфічну спрямованість його соціальної активності, систему нових прагнень, переживань та афективних реакцій.

Виникнення у підлітка уявлення про себе як про людину, що переступила рубіж дитинства, зумовлює його переорієнтацію з дитячих норм і цінностей на дорослі. Його вже не влаштовують правила, обмеження, мораль послууху, які існують для дітей і є джерелом їхньої несамотійності, нерівноправності з дорослими.

Специфічна соціальна активність підлітка полягає у великій сприйнятливості до засвоєння цінностей, норм, способів поведінки, які існують у світі дорослих. Він усіляко намагається реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність психічних можливостей заважає досягненню цієї мети. Це є однією з основних суперечностей віку, розв'язання якої стимулює подальший психічний розвиток.

Підліток намагається долучитися до життя і діяльності дорослих шляхом наслідування. Спершу він переймає те, що доступніше для нього: зовнішній вигляд і манеру поведінки.

Почуття дорослості підлітків може виявлятися у загальній переорієнтації від ровесників як значущих інших (яким здебільшого уподібнюється Я-минуле і Я-теперішнє) на дорослих, якості яких починають визначати очікуваний напрям власних змін підлітка, а також у критичному ставленні до Я-минулого, у відчуженні багатьох рис ди-

тячого Я. Майбутнє уявляється йому досить туманним. Однак, оптимальні варіанти особистісного розвитку передбачають, на думку психологів, відносну спадкоємність минулого, теперішнього і майбутнього Я в єдності з продуктивними поступальними змінами на шляху від дитинства до зрілості.

Оскільки прагнення отримати статус дорослого закономірне для підліткового віку і життєво необхідне для повноцінного психічного та особистісного розвитку учня, педагог повинен правильно сприймати пов'язані із цим негативні вчинки, не перешкоджати проявам дорослості, а скерувати його енергію у позитивному напрямі. Потребу підлітків мати зразок для наслідування вчитель може використати як один з каналів впливу на дітей, організовуючи вечори, зустрічі, диспути з відомими людьми, розкриваючи зміст життя і діяльності високоморальних, творчих особистостей.

З прагненням підлітка швидше стати дорослим пов'язана провідна для нього потреба в самостійності і незалежності. Його здатності самостійно регулювати свою поведінку сприяє досягнутий рівень психічного та особистісного розвитку. Підліток краще, ніж молодший школяр, розуміє себе, може аналізувати свої вчинки, хоч йому ще важко передбачати їх наслідки. Його поведінка більш осмислена, не така імпульсивна, як молодшого школяра, він краще володіє собою. Підліток ставить перед собою віддаленіші цілі, формує перші життєві плани (вибір професії), ідеали, прагне бути на когось схожим, набути певні риси характеру, моральні переконання. Потреба в самостійності реалізується у намаганні діяти без сторонньої допомоги й опіки, в здатності приймати рішення і відстоювати власні погляди, в умінні досягати поставленої мети, поводитися під впливом власних спонукань.

Водночас у підлітків посилюється негативізм щодо будь-яких вимог дорослих, яскраво виявляються ознаки емансипації, намагання будь-що демонструвати свою незалежність. Вони прагнуть вільно обирати способи виконання своїх обов'язків і одночасно бояться проявити слабкість, уникають діяльності, яка може спричинити чиїсь насмішки або відчуття невпевненості у своїх силах. Тому інколи за відсутності вільного вибору підлітки швидше поводитимуться зухвало, ніж дозволять змусити себе до активності.

Потреба підлітка у самоствердженні. Постійна взаємодія підлітка з однолітками породжує у нього прагнення

зайняти належне місце серед них, що є одним із домінуючих мотивів поведінки та діяльності. Його потреба в самоствердженні настільки сильна, що задля визнання ровесниками підліток готовий поступитися своїми поглядами та переконаннями, здійснювати вчинки всупереч своїм моральним настановам. Вона спонукає так званих важких підлітків до порушень норм і правил поведінки. Втратити авторитет в очах друзів, відчуття посягання на свою честь і гідність є найбільшою трагедією для підлітка, що може призвести аж до суїциду (самогубства). Тому він бурхливо реагує на нетактовні зауваження учителя у присутності друзів, вважаючи це приниженням своєї особистості. На цій основі нерідко виникають конфлікти між учнями і вчителем. Тільки тактовне ставлення до підлітка, підтримка його в очах ровесників створюють психологічно сприятливий ґрунт для ефективного впливу на нього виховних засобів педагога. Суттєву критику дорослого підліток адекватно може сприйняти наодинці.

Форми самоствердження підлітка можуть бути різноманітними. Найпростіша з них полягає у зовнішньому наслідуванні дорослих, їхніх шкідливих звичок, особливостей поведінки (куріння, вживання алкоголю, наркотиків, надмірне і без смаку використання косметики, носіння своєрідного одягу, послуговування нецензурною лексикою). Батьки та вчителі повинні активно боротися з цим, звертаючи увагу підлітків на позитивні зразки для наслідування (літературні герої, історичні діячі, відомі особистості). Найважливіше, щоб і вони були для підлітків достойними зразками.

Позитивними формами самоствердження підлітків є заняття спортом, праця в сім'ї, школі, на виробництві, виконання суспільно корисних справ. Інтелектуальне самоствердження учнів відбувається в їхній навчальній і позанавчальній пізнавальній діяльності, реалізації пізнавальних потреб та інтересів. Підлітки із захопленням займаються дослідницькою діяльністю в навчально-наукових гуртках, їх приваблює участь у відкриттях.

Самоствердження молодших і старших підлітків має різну спрямованість. Для молодших провідною є потреба в гідному становищі у групі. Так, реакція п'ятикласника на певний вплив учителя залежить не стільки від міри його вини чи характеру впливу, скільки від шкоди, яка може бути завдана цим впливом його становищу в класі. При цьому впертість, свавілля тощо мають на меті завоювати і зміцнити становище дитини в групі, колективі однолітків.

Старший підліток, як і молодший, потребує товариства ровесників, але його самоствердження виявляється у прагненні утвердитись у власних очах, а не в очах оточуючих.

У роботі з підлітками дорослі повинні зважати на основні новоутворення, оскільки вони тісно пов'язані із суперечностями цього віку, розв'язання яких є поступом у розвитку особистості.

Розвиток самосвідомості у підлітковому віці

Підлітковий вік є чутливим для розвитку самосвідомості особистості. У підлітків виникає інтерес до себе, якостей своєї особистості, потреба оцінити, порівняти себе з іншими, розібратися у своїх почуттях і переживаннях. На основі розвитку самосвідомості, зростання вимог до себе, нового становища серед ровесників і старших у них з'являється прагнення до самовиховання. Вони намагаються розвинути в собі позитивні якості, подолати негативні риси. Але порівняно невеликий життєвий досвід і ще не сформований життєвий світогляд нерідко породжують суперечності між потребою у самовихованні і невмінням реалізувати її.

Самопізнання підлітка. Формування ставлення підлітка до себе як особистості долає у два етапи, які відповідають молодшому і старшому періодам підліткового віку. На першому етапі відбувається усвідомлення своєї відмінності від ровесників, утвердження своєї належності до світу дорослих. Йому властиві некритичне наслідування зовнішніх манер дорослих, відчутна залежність від групи ровесників. На другому етапі підліток уже не сумнівається, що він не дитина, починає усвідомлювати своєрідність своєї особистості. Знижується його залежність від групи однолітків. Якщо вони змушують підлітка чинити всупереч його уявленням про себе, він може не погодитися з ними, відстояти свою думку. Старшого підлітка характеризують підвищена увага до внутрішнього світу інших людей, до самоаналізу, поява здатності до самовиховання.

Індивідуальний підхід у вихованні підлітків повинен ґрунтуватися на врахуванні потреби ставлення до дитини як до особистості, відмінностей у статі, темпераменті, інтелекті, здібностях і характері. Педагог покликаний допомагати підліткам у виборі індивідуальних (соціально прийнятних) шляхів самовираження, засобів самоствердження.

Особливе значення у розвитку самосвідомості підлітка має формування власного образу фізичного Я — уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона «мужності» або «жіночості». Цей образ є основою різноманітних захоплень дітей. Хлопці, наприклад, починають займатися спортом, особливо силовими його видами, що забезпечують зміцнення фізичної сили. Дівчата захоплюються ритмічною гімнастикою, щоб бути стрункими, привабливими, розкутими.

Останнім часом у деяких дівчат-підлітків спостерігається *нервова анорексія* (грец. *an* (позначає заперечення) і *orexix* — апетит) — прагнення виглядати худими, страх перед розтовстінням. Попри те що їх вага і так менша норми, вони починають обмежувати себе в їжі, перевантажують себе фізичними вправами, іноді вживають проносні засоби. Прагнення відповідати ідеалові стрункої жінки перетворюється на хворобливу манію, може спричинити цілковите фізичне виснаження, навіть загрожувати життю. В окремих дівчаток-підлітків, як і в дорослих жінок, спостерігається *нервова булімія* (грец. *bis* — бик і *limis* — голод) — втрата контролю за своїм харчуванням, аж до приступів не-нажерливості. Після таких приступів дівчата переживають почуття огиди до себе, докори сумління, депресію.

Уявлення про свою зовнішність не випадково є чи не найважливішим у самосвідомості підлітка. Воно пов'язане з тим, що ознаки дорослості найяскравіше виявляються у зміні його тіла. Саме зовнішні ознаки дорослості визначають його статус у товаристві ровесників.

Надмірна увага до образу фізичного Я у самосвідомості підлітка є тимчасовим, однак природним, нормальним, суб'єктивно значущим явищем. Знаючи це, дорослі повинні уникати нетактовних, іронічних оцінок його зовнішності. Адже будь-яка негативна публічна характеристика його дорослим може спричинити важкі психічні травми, наслідки яких нерідко проявляються через багато років.

Намагаючись допомогти підліткові пережити цей важкий для нього етап зрілості, передусім слід встановити з ним щирі, довірливі стосунки, допомогти усвідомити, що його розуміють, поділяють його переживання, цінують і поважають його таким, яким він є. Прихильність дорослих знімає напругу в міжособистісних стосунках, допомагає підліткові подолати замкнутість у власному внутрішньому світі, підтримує його позитивне ставлення до власного Я, висвітлює часто йому невідомі, але схвалювані іншими якості його особистості.

У мотиваційній сфері і поведінці підлітка загалом простежуються два протилежні прагнення — до індивідуалізації, емансипації у всіх сферах життя (особливо у стосунках з батьками) і до підпорядкування інтересам групи ровесників (іноді різновіковій групі хуліганів), наслідування (зовнішнього вигляду, інтересів тощо), спільного підкорення моді. Йдеться про прагнення виокремитися, страх знівелювати себе, своє Я, свою індивідуальність, які тільки-но починають проявлятися, і не менш сильне бажання знайти свою референтну групу й стати «одним із», злитися з нею, суспільством, світом, відчуття себе її частиною.

За твердженням сучасного російського психолога Ігоря Кона, стратегія виховання підлітка зведена до формули: «людина розкривається в колективі». Але гіпертрофована потреба у згурпуванні, яка з певного моменту починає сприйматися як взаємний нагляд, звужує природний для людини страх самотності до страху залишитися наодинці з собою. Водночас, як зазначає російський психолог Георгій Асмолов (нар. 1944), властиве підлітковому віку переживання самотності, неприлученості до інших людей є нагодою задуматися, подивитися на себе збоку.

Характерною особливістю самосвідомості підлітка є вищий, ніж у молодшого школяра, рівень активності у самопізнанні. До підліткового віку розвиток самосвідомості здійснювався стихійно, переважно без цілеспрямованого включення особистості в цей процес. У підлітковому віці самосвідомість усе більше починає зумовлювати процес керування дитиною своєю поведінкою.

Усвідомлення себе, становлення Я-образу підлітка пов'язані з формуванням образу Іншого. Найчастіше таким значущим іншим є ровесник, спілкування з яким особливо важливе. Однак ця особливість має специфічні прояви: когнітивно прості підлітки (дуже схематично, поверхово аналізують внутрішній світ людини) ідентифікують себе з широким колом однолітків, акцентуючи подібності між собою і всіма ними; когнітивно складні (в аналізі внутрішнього світу людини прагнуть проникати в суть найрізноманітніших аспектів людської особистості) — уподібнюють себе лише деяким ровесникам, підкреслюючи одночасно власну відмінність від них. Загалом, ідентифікацію себе з однолітками переживають усі підлітки, вона є етапом формування їхнього Я-образу.

У підлітковому віці, а саме в переломний його момент (13—14 років), Я-образ стає дуже нестійким, втрачає свою цілісність. Підліток особливо гостро відчуває супереч-

ність, невпорядкованість свого Я, що зумовлене невизначеністю рівня домагань, труднощами переорієнтації з оцінювання інших на самооцінювання. Відхід від прямого копіювання зразків поведінки інших людей вимагає розвитку способів самопізнання та самоаналізу, які у підлітків ще недостатньо сформовані. Це породжує суперечність між гострою потребою підлітків у самопізнанні і нездатністю адекватно реалізувати її, наслідком чого є зниження рівня адекватності, стійкості самооцінки, стабільності розвитку Я-образу.

Попри обмежені можливості підлітків для самопізнання, вони виявляють високу сприйнятливість до корекції негативних прагнень, поведінки та соціально нехвалюваних якостей. Це актуалізує необхідність тактової допомоги їм в оволодінні способами самопізнання, створення умов, які б сприяли об'єктивації особистісних переживань, у яких вони змогли б подивитися на себе очима інших.

Самооцінка і домагання підлітка. У підлітковому віці самооцінка дітей стосується переважно основних моральних якостей: доброти, честі, справедливості тощо. Учні середніх класів не досить самокритичні, хоч часто вони визнають у собі багато негативних якостей, усвідомлюють потребу позбутися їх, прагнуть до самовиховання. Їх самооцінка є нестійкою та не завжди адекватною.

Судження молодших підлітків про себе виражаються також в оцінці їхніх взаємин з іншими людьми. Ці оцінки стосуються уміння дружити, чуйності до людей, своєї поведінки серед інших, поваги до себе, сприймання себе однокласниками, що свідчить про досить високий рівень самосвідомості, збагачення досвіду соціальної поведінки.

Самооцінка старших підлітків є досить різноманітною, різнобічною, узагальненою за змістом. Кількість якостей, які вони усвідомлюють, приблизно удвічі більша, ніж у молодшій підлітковій групі. Старші підлітки оцінюють не тільки окремі риси характеру, а й свою особистість загалом. Вони виявляють певну соціальну зрілість, усвідомлюють себе готовими до життя особистостями. Це виражається в самооцінці якостей, що характеризують їх як діяльних суб'єктів (рішучість, витримка, сміливість, почуття власної гідності, вміння обстоювати свої інтереси). У процесі самооцінювання підліток виявляє свої можливості для прийняття важливого для нього рішення, бере на себе певні обов'язки. Саме самооцінка є передумовою його свободи вибору.

Далеко не рідкісною є неадекватна самооцінка підлітків, яка проявляється в переоцінці або недооцінці своїх можливостей, що шкодить розвитку відповідальності та інших важливих якостей. Наприклад, завищена самооцінка блокує почуття невдоволеності собою, провини за негідний вчинок, докори сумління за безвідповідальну поведінку. Несамокритичність заважає замислитись над своїми вчинками, самостійно пред'явити собі вимоги і виконати їх. Свідченням заниженої самооцінки є незадоволення собою, нездатність поставити перед собою більш високі вимоги, оскільки бракує впевненості у своїх можливостях. Це гальмує розвиток відповідальності, бо такі діти не виявляють активності, ухиляються від виконання завдань, обов'язків, доручень.

З дорослішанням самооцінка підлітків стає диференційованішою, вона стосується не поведінки загалом, а поведінки в окремих соціальних ситуаціях, окремих вчинків. Це сприяє становленню її об'єктивності. Саме в цей період міра об'єктивності самооцінки зумовлює концентрацію зусиль на формуванні моральних якостей, визначає напрям розвитку особистості.

Суттєво впливають на поведінку підлітка виконання обов'язків і доручень, очікуване ним ставлення до себе. Ґрунтуючись на самооцінці, очікування опосередковуються емоційно-оцінним ставленням до групових норм, вимог і цінностей. Підліток відчуває підвищену потребу у схваленні і визнанні друзями. Тому він активно шукає таке оточення, в якому відчуває позитивне ставлення до себе, своїх учинків, має змогу переконатися, що він доросла, самостійна людина.

Із самооцінкою тісно пов'язаний рівень домагань, спрямованих на майбутню діяльність підлітків. Австрійський психолог Фрідріх Хоппе (1899—1976) започаткував бачення, згідно з яким рівень домагань зумовлений такими двома протилежними тенденціями:

- 1) підтримання свого Я, своєї самооцінки на максимально високому рівні, прагнення досягти успіху;
- 2) зниження своїх домагань, бажання уникнути невдачі, щоб не зашкодити самооцінці.

Деякі дослідники вважають, що для підліткового віку характерне прагнення різними шляхами реалізувати лише першу тенденцію.

На рівень домагань підлітка впливає визнання його можливостей як значущими іншими, так і собою. Як відомо, в розвитку самосвідомості важливе значення має адек-

ватність рівня домагань можливостям дитини. За результатами експериментальних досліджень, міра адекватності домагань щодо навчального статусу підлітка залежить від його успішності у навчанні. Чим краще він вчиться, тим адекватнішими є його домагання щодо місця в класі за успішністю. Адекватна самооцінка і рівень домагань, що ґрунтуються на ній, дають підліткові змогу ставити перед собою завдання, брати на себе обов'язки, які за складністю відповідають його особистісним можливостям.

Формування адекватної самооцінки і рівня домагань важливе для правильного сприйняття підлітком вимог інших, пробуджує і стимулює його прагнення до самовиховання. Становлення адекватного ставлення до себе відбувається завдяки оцінним судженням значущих інших, з якими спілкується підліток. Дуже великий вплив на нього має педагог. Його об'єктивна, справедлива, вимоглива і разом з тим доброзичлива оцінка сприймається підлітком без внутрішнього спротиву, стимулює його працю над собою. Досягають виховної мети вказівки педагога, які допомагають дітям усвідомити позитивні та негативні аспекти їхньої поведінки, пояснюють наслідки нерозсудливих, неморальних вчинків, передбачають можливість виправити недоліки, досягти успіхів. Якщо підліток не приймає оцінку дорослих, джерелом його самооцінки стають власні, не завжди адекватні і правильні судження.

Ефективному розвитку в підлітків адекватних оцінних суджень сприяють усвідомлення змісту найзначущіших для людини рис, якостей; засвоєння об'єктивних критеріїв оцінювання морально-вольових якостей і навчальної діяльності; перексання у важливості адекватних, стійких оцінних ставлень людини до себе та інших для нормальної взаємодії з ними. Важливими факторами розвитку правильної самооцінки є сприятливе становище серед ровесників, позиція позитивної рівноваги у стосунках, активна участь у громадському житті класу, групи, належна успішність. Особливе значення має самовиховання, тому виховна робота з підлітками повинна бути спрямована на прищеплення їм прагнення до праці над собою, самовдосконалення.

Отже, у підлітковому віці дитина робить значний поступ в усвідомленні своєї особистості. Процес самопізнання є складним і досить суперечливим, самооцінка та рівень домагань — часто неадекватними та нестійкими. У підлітків ще не виникає цілісний Я-образ.

Розвиток спонукальної (мотиваційної) сфери підлітка

Активний психічний розвиток підлітка зумовлює суттєві зміни спонукальної сфери його особистості. Насамперед це помітно у формуванні нової внутрішньої позиції, виникненні особливих потреб, зокрема намагання подолати у своїй самореалізації межі школи та прилучитися до життя і діяльності дорослих. На основі цих потреб підліток починає орієнтуватися на цілі, які він бачить за межами свого сьогодення. Якщо усі переживання, інтереси, прагнення підлітка зосереджені на проблемах тільки шкільного життя, то це свідчить про певне порушення (затримку) розвитку особистості, неготовність до переходу на новий віковий етап.

Нова внутрішня позиція підлітка виявляється й у виникненні потреби відповідати не тільки вимогам тих, хто його оточує (характера для молодших школярів), а й власним вимогам та самооцінці. Спілкування підлітка з ровесниками, порівняння себе з іншими, інтерес до власної особистості, своїх здібностей, можливостей, їх оцінка зумовлюють значущість потреби знайти і зайняти своє місце у товаристві ровесників, самоствердитись. Щоб задовольнити це прагнення, підлітки стараються потрапити у надзвичайні ситуації, створюють екстремальні умови для самопроявів, часто здійснюючи непродумані вчинки. Безглуздість їх дій нерідко зумовлюється нестійкістю мотивації. Вона є віковою особливістю підлітків, тому в цьому віці такі дії спостерігаються часто.

У старшому підлітковому віці переважаючим особистісним мотивом є прагнення бути не гіршим від інших, не втратити своє Я, що свідчить про наявність у дітей почуття власної гідності.

Для спонукальної сфери підлітків характерний перехід від дотримання зовнішніх вимог щодо моральної поведінки до особистісної активності, яка спирається на власні норми, ідеали, наміри, цілі.

У підлітковому віці основою мотивації стають цінності, однак система ціннісних орієнтацій дитини перебуває ще на стадії формування. Відбувається перегляд сформованих у молодшому шкільному віці уявлень про цінності. Якщо в попередньому періоді великий вплив на виникнення цінностей мало виховання, то в підлітковому віці значущими для дитини стають цінності і погляди, які домінують у групі. У підлітка певною мірою сформована ієрархія життєвих цілей, однак він ще недостатньо покладіє засобами їх

досягнення, а це уповільнює процес опанування соціально цінної поведінки.

Протягом підліткового віку ціннісні орієнтації дітей ускладнюються, стають більш ліберальними, незалежними, відбувається безумовне схилення перед визнаними цінностями. Вплив референтної групи не призводить до суттєвої зміни сприйнятих від дорослих ціннісних уявлень, але послаблює зв'язок із батьками. Деякі суспільні цінності, зокрема допомога, самопожертва, у підлітковому віці тимчасово втрачають своє значення, натомість актуальними стають соціальний статус, авторитет, економічна і світоглядна самостійність, зовнішній вигляд.

На цьому життєвому етапі починає формуватися світогляд як основний мотив і регулятор поведінки. Підлітки активно оволодівають науковими знаннями про природу, людські стосунки, і це робить їхні вчинки більш цілеспрямованими, послідовними і прогнозованими. Однак їх світогляд ще не є стійким і цілісним, він може радикально змінюватися під впливом особистих невдач, зовнішніх чинників, нерідко негативних.

Інтенсивний розвиток свідомості підлітків, який виявляється у формуванні особистісної рефлексії, самооцінки, критичності, виникнення потреби в новій інформації, особливо соціально-психологічної, нерідко породжують сумніви у набутому досвіді, поведінці дорослих, а також проблемну світоглядну ситуацію, яка вимагає перегляду цінностей, розв'язання світоглядних завдань. Однак через обмеженість досвіду, знань, здібностей вони не можуть їх розв'язати. За такої ситуації особливо цінними є порада, допомога, співучасть дорослих, передусім учителя, увага якого повинна бути спрямована на формування світогляду підлітка як основи його *переконань* — усвідомлених потреб, які спонукають діяти відповідно до ціннісних орієнтацій.

Підліткова пора є дуже сприятлива для розвитку моральної свідомості та самосвідомості, які створюють можливості для регуляції поведінки дитини. Однак реальна поведінка ще не цілком регламентується підлітками. Оволодіння ними своєю поведінкою пов'язане з такими труднощами, як невміння стійко керуватися певною метою, систематично здійснювати самоконтроль, а також із притаманними дітям навіюваністю, імпульсивністю.

Цей віковий період характеризується нерівномірним розвитком когнітивного й емоційного компонентів переконань, недостатнім взаємозв'язком і узгодженістю між ними, що негативно впливає на поведінку. Тому необхідно

дбати про розвиток кожного компонента переконань, зміцнення їх органічної єдності.

Важливим показником розвитку мотиваційної сфери підлітка є їхні *інтереси* — форма вияву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і сприяє ознайомленню з новими фактами дійсності. Саме у сфері інтересів виявляються спрямованість, інтелектуальна та емоційна активність особистості. У підлітковому віці чітко простежуються такі етапи розвитку інтересів:

а) поява нових захоплень. Цей етап триває майже два роки. Для нього характерні сумніви, зіткнення соціально-психологічних настанов, розвінчування авторитетів. Поява нових захоплень супроводжується згортанням і відмиранням існуючої системи інтересів, формуванням перших переживань, пов'язаних зі статевим дозріванням. Поєднання цих двох складових, на думку Л. Виготського, нерідко зумовлює загальне зниження, а іноді навіть і цілковиту відсутність інтересів. Ця деструктивна тенденція свідчить про остаточний відхід підлітка від дитинства. Для цієї фази характерні також песимізм, розрив установлених раніше зв'язків між дітьми, в тому числі і дружніх, бажання побути наодинці, різка зміна ставлення до інших людей, ігнорування правил суспільної поведінки;

б) становлення нових інтересів. Спершу їх може бути багато, а вони — різноманітними. Поступово шляхом диференціації окреслюється та закріплюється головний інтерес. Романтичні прагнення поступаються місцем реалістичному, прагматичному вибору одного, найстійкішого інтересу, здебільшого безпосередньо пов'язаного з основною лінією життя підлітка, який і визначає спрямованість його особистості. На цьому етапі відбувається розширення і зміцнення суспільних зв'язків, що істотно залежить від матеріальних умов життя підлітка, конкретного соціального оточення. За несприятливих умов процес розвитку суспільних зв'язків є нетривалим, а коло інтересів підлітка — обмеженим.

На становлення інтересів суттєво впливають статеві відмінності. У хлопчиків негативний етап протесту проти дитячого типу стосунків настає пізніше, ніж у дівчаток (через пізніше статеве дозрівання та соціальне дорослішання), але відбувається бурхливіше і триває довше, а негативізм (дії, які суперечать вимогам оточуючих) виражений сильніше.

Інтереси підлітка нерідко переростають в захоплення. Вони нестійкі, часто змінюються і, як правило, не пов'язані з навчальною діяльністю.

Різноманітні захоплення підлітків можуть належати до таких груп (класифікація російського психіатра Андрія Личка (1926—1996)):

- інтелектуально-естетичні (захоплення історією, радіотехнікою, музикою, малюванням тощо);

- егоцентричні (захоплення модними сферами діяльності, зокрема малопоширеним видом спорту, іноземною мовою тощо, — заради демонстрації своїх успіхів);

- тілесно-мануальні (заняття спортом, в столярній майстерні, керування автомобілем, мотоциклом — заради отримання задоволення від процесу діяльності);

- накопичувальні (колекціонування);

- інформаційно-комунікативні (захоплення новою, але не дуже змістовною інформацією, яка не потребує глибокого осмислення та засвоєння; спілкуванням з однолітками, яке дає змогу обмінюватися такою інформацією).

Більшість захоплень сприяють розвитку особистості підлітків, оскільки задовольняють їхню потребу в пізнанні, допомагають виробити корисні звички. Однак деякі захоплення за певних індивідуальних особливостей можуть і спотворювати розвиток особистості, формувати схильність до марної трати часу, показної бундючності, спричинювати порушення громадського порядку. Згубно впливають на становлення особистості захоплення алкоголем, наркотиками, азартними іграми.

Значення мотивів діяльності і поведінки в розвитку особистості підлітка. З дорослішанням підліток усе частіше і послідовніше виявляє просоціальну та індивідуально-суспільну мотивацію діяльності, що супроводжується ослабленням групової мотивації.

На першій стадії підліткового періоду мотивування вчинків і діяльності є відтворювальним. Підлітки прямо наслідують ровесників і старших. Це означає, що мотивація власних вчинків є поверховою та ситуативною. З настанням другої стадії у підлітків загострюється її активно розвивається інтерес до своєї особистості. Вони прагнуть утвердитися в товаристві ровесників, небайдужі до оцінок їхньої особистості значущими іншими, очікують, що ці оцінки будуть тотожними їх самооцінкам. Значно диференційованішою є їхня мотивація вчинків. На третій стадії головне значення має саморегуляція поведінки як складови частини самовиховання, а мотивація вчинків постає як

регулятор поведінки і діяльності особистості. Підлітки намагаються вже аргументувати свої вчинки, передбачати наслідки прийнятих рішень, що свідчить про цілісніше і глибше усвідомлення процесу мотивації і структури мотиву, а також про участь у формуванні мотиву блоку «внутрішнього фільтра» — своєрідної внутрішньої позиції. Це знижує імпульсивність дій і вчинків, особливо старших підлітків.

Самооцінка в мотивації поведінки набуває більшого значення, ніж оцінка оточення. Найчастіше орієнтуються на самооцінку учні 6 класу. Наявність ідеалів, самооцінок, засвоєних норм і правил суспільної поведінки засвідчує значний розвиток особистості підлітків, формування у них «внутрішнього плану» (намір, позиція, спрямованість особистості), який є суттєвим чинником мотивації та організації їх поведінки. Однак цей «внутрішній план» ще не організований у цілісну систему, недостатньо стійкий і узагальнений. У зв'язку з цим часто змінюваними і неконкретними є ідеали підлітка (якийсь час йому подобається один герой, дещо пізніше — інший, наділений майже протилежними якостями). Він весь час відчуває дефіцит підтримки іншими людьми його вимог до себе. За її відсутності мотиви його поведінки і сама поведінка часто змінюються. Особливо гостро переживає підліток невідповідність між своїми цілями і можливостями. Високий рівень домагань нерідко спричиняє невдачі у здійсненні задуманого, оскільки він береться за справи, до яких ще не готовий.

Старші підлітки більше прагнуть утвердитися у власній думці, ніж у думці інших. І мотиви своєї поведінки вони формують передусім на основі власної думки. Цим зумовлена яскраво виражена, іноді надмірна їх упертість. Більшості підлітків, як свідчать дослідження російського психолога Давида Фельштейна (нар. 1939), властива *індивідуалістична акцентуація особистості* — спрямованість активності на задоволення насамперед власних потреб, на особисте самоствердження. Суспільство, інші люди цікавлять їх опосередковано, крізь призму своїх інтересів.

Пік індивідуалістичної спрямованості припадає на середній підлітковий вік, а на наступному віковому етапі індивідуалістична спрямованість їх поведінки вже не є такою виразною. Дівчаток з гуманістичним спрямуванням набагато більше, ніж хлопчиків, що зумовлене виробленими суспільством для жінок і чоловіків соціальними ролями. Від жінки воно очікує дисциплінованості, старанності,

здатності співчувати, поділяти чужі погляди. Вона повинна бути доброзичливою, терплячою, вміти прощати і поступатись, що відповідає гуманістичній спрямованості особистості. Роль чоловіка вимагає мужньої, активної, самостійної та агресивної поведінки, більшої незалежності вчинків і суджень, що свідчить про індивідуалістичну спрямованість.

У молодших підлітків найвідчутніше виражена індивідуалістична акцентуація гуманістичної спрямованості, що є наслідком впливу мотивації, властивої попередньому віковому періоду. Молодші школярі з готовністю включаються в групову діяльність, охоче допомагають один одному, зорієнтовані на інтереси групи, хоч їхній колективізм є поверховим і полягає в бажанні допомогти, бути разом з усіма. Водночас, як свідчать дослідження, у 15% молодших підлітків спостерігається депресивна, а у 9% — суїцидальна спрямованість.

Значна кількість підлітків середньої вікової групи виявляє гуманістичну спрямованість з альтруїстичною акцентуацією (молодшим підліткам вона невластива) і значно менше їх — депресивну спрямованість (майже 4%). В останні роки збільшується кількість дівчаток з егоїстичною спрямованістю і менше стає їх з індивідуалістичною акцентуацією гуманістичної спрямованості. Спричинене це розформуванням у школах громадських організацій, у яких вони перебували у провідних ролях частіше, ніж хлопчики.

Серед старших підлітків зростає кількість осіб з альтруїстичною акцентуацією гуманістичної спрямованості, зменшується — з егоцентричною акцентуацією егоїстичного спрямування. Водночас серед підлітків-дівчаток частішають прояви суїцидальної спрямованості.

Отже, підлітковий вік є важливим етапом соціального розвитку, у межах якого відбувається становлення його спонукальної сфери.

Пізнавальний розвиток у підлітковому віці

На підлітковий вік припадає активний пізнавальний розвиток особистості. Розгортається він у малопомітних для дитини і тих, хто її оточує, формах. Упродовж цього періоду триває розвиток мислення, пам'яті, формується цілісніше усвідомлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень. Ці можливості

пізнання сприяють швидкому нагромадженню знань. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок. Ці фактори суттєво впливають на зміст думок підлітка, його здатність до моральних суджень.

Розвиток мислення підлітка. Цей віковий період особливо плідний для розвитку абстрактного (словесно-логічного) мислення. Матеріал, який засвоюють діти у школі, вимагає вищого, ніж у молодших школярів, рівня навчально-пізнавальної і мислительної діяльності, водночас він спрямований на розвиток цієї діяльності. Учні повинні оволодіти системою наукових понять математики, фізики, хімії. Саме ці предмети потребують нових способів засвоєння знань і спрямовані на розвиток теоретичного, тобто формального, рефлексивного (предметом аналізу є власна інтелектуальна операція) мислення. Його Ж. Піаже називав *мисленням на рівні формальних операцій*. Воно розгортається в роздумах про можливе, у порівнянні дійсності з тими подіями, які могли б відбутись чи не відбутись. Цей вид інтелектуальної роботи має абстрактний характер. Якщо молодші школярі здебільшого працюють з конкретними емпіричними даними, то підлітки все частіше ставляться до всього, як до одного з варіантів можливого.

Формальні операції зникають на основі конкретних. Характерною їх особливістю є відмежування форми знання від його змісту. Це означає, що підліток оперує причинно-наслідковими зв'язками незалежно від конкретного змісту завдання. Загалом, здійснення формальних операцій у процесі пізнання свідчить про розвиток форм логічного мислення.

На стадії формальних операцій підліток здатний відкривати закономірності і систематично досліджувати чинники, які зумовлюють певну подію. У цьому віці виникає прагнення будувати життєві плани, що потребує гіпотетико-дедуктивного мислення, для якого властиві формальні операції.

Важливою ознакою абстрактного мислення є використання понять, що забезпечує усвідомлення особливостей перебігу думки у процесі власної пізнавальної активності.

Новим у розвитку мислення підлітка є зміна способів розв'язування пізнавальних завдань. На відміну від молодшого школяра він починає аналіз завдань зі з'ясування можливих відношень у наявних даних, висуває різні при-

пушення про їх зв'язок, а потім перевіряє їх. У підлітка розвивається вміння оперувати гіпотезами у процесі розв'язування мислительних завдань. Мислення на рівні формальних операцій передбачає вміння формулювати, перевіряти та оцінювати гіпотези, маніпулювати не тільки відомими фактами, які можна перевірити, а й думками, які суперечать наявним знанням. Це розвиває здатність підлітків планувати і передбачати.

Основою абстрактного мислення підлітків є сформованість таких здатностей:

- враховування більшості комбінацій змінних у процесі пошуку розв'язку проблеми;

- продукування припущень про вплив однієї змінної на іншу;

- об'єднання і розподіл змінних гіпотетико-дедуктивним шляхом («Якщо є X , то відбудеться Y »).

Однак не всі підлітки і дорослі здатні мислити на рівні формальних операцій. Наприклад, перед новими проблемами у нетипових ситуаціях вони часто використовують конкретні судження замість припущень. Психологи пояснюють це недостатнім для формально-операційного мислення рівнем розвитку інтелекту підлітків. Серед них, однак, не має однастайності у поглядах на особливості когнітивного (інтелектуального) розвитку в підлітковому віці.

Прихильники інформаційного підходу вважають, що на відміну від молодшого школяра інтелектуальний розвиток підлітків включає:

- більш ефективне використання таких механізмів обробки інформації, як збереження її в пам'яті, перенесення в іншу ситуацію;

- формування складніших стратегій для різних типів розв'язування інтелектуальних, мислительних завдань;

- ефективніші способи отримання інформації та її збереження у символічній формі;

- розвиток виконавських функцій більш високого порядку (метафункцій), зокрема планування, прийняття рішень; значно вища гнучкість у виборі методів реалізації усіх функцій із широкої бази сценаріїв.

Основну увагу представники інформаційного підходу звертають на формування в підлітків *металізнання* — здатності рефлексувати у сфері мислення, формувати стратегії і планувати. Такі когнітивні уміння допомагають їм аналізувати і свідомо змінювати процеси свого мислення. Поява нових і удосконалення раніше сформованих когні-

тивних умінь розширюють діапазон мислення підлітків, збагачують і ускладнюють його зміст.

Порівняно з молодшими школярами підлітки мають ширший набір сценаріїв і схем, які можуть використати для вирішення проблеми. Вони розробляють складніші сценарії для особливих обставин (гра в футбол), процедур (вибір старости класу). Намагаючись розв'язати проблему чи розібратися в соціальній події, виявляють здатність використовувати інформацію з усіх соціальних сценаріїв.

Оскільки вони вже можуть розглядати ситуації, які суперечать реальності, їхніми новими захопленнями часто стають читання наукової фантастики, перегляд фантастичних фільмів. Вони цікавляться окультизмом (вченням про існування надприродних сил і можливість спілкування з ними), поклонінням божествам, прагнуть будь-яким способом змінити стан свідомості — від медитації (приведення психіки у стан глибокої зосередженості) до вживання наркотиків.

Важливою ознакою розвитку мислення, що розкривається саме в підлітковому віці, є схильність до експериментування, яка полягає в небажанні все приймати на віру. Підлітки виявляють широкі пізнавальні інтереси, пов'язані з прагненням усе самостійно перевірити, особисто впевнитися в істинності знань, думок. На останньому рубежі цього вікового періоду таке бажання дещо згасає, з'являється більше довіри до досвіду інших, яка ґрунтується на раціональному ставленні до її джерела.

Для підлітків характерна підвищена інтелектуальна активність, стимульована не тільки їх природною допитливістю, а й бажанням розвинути, продемонструвати свої здібності, отримати високу оцінку. Розв'язуючи складні завдання, вони нерідко виявляють високорозвинений інтелект, неабиякі здібності. Необхідність розв'язувати прості завдання іноді викликає у них емоційно-негативну афективну реакцію, відмову від такої роботи.

Підлітковий вік є порою динамічного розвитку таких індивідуальних особливостей мислення, як творчість, самостійність, гнучкість.

До загальних ознак творчого характеру мислення належать:

1) оригінальність думки, здатність давати відповіді, які суттєво відхиляються від звичних;

2) велика кількість думок, ідей, що виникають у людини за одиницю часу;

3) сириннятливість до проблем, чутливість до суттєвого;

4) здійснення розумових дій доцільно, а не випадково;
5) здатність виявляти нові, незвичні функції об'єкта чи його частини;

6) гнучкість розмірковування, коли людина може легко відхилитися від звичного способу розв'язування завдання, долаючи «бар'єр минулого досвіду»;

7) здатність самотійно відкривати нові знання тощо.

Самотійність мислення підлітка реалізується в умінні самотійно побачити, поставити нове запитання, нову проблему, розв'язати її власними силами, у незалежності вибору способу поведінки. Ознаками гнучкості мислення є здатність змінити раніше складений план розв'язування завдання, якщо він не відповідає умовам, які розкрилися у процесі роботи.

Нерідко підлітки відчують труднощі в процесі мислення, недостатню розвиненість таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. А заєвosenня ними понять часто є неглибоким. Зосередженість на деталях, дрібних фактах заважає виокремити головне і зробити необхідні узагальнення. Іноді їм не вистачає критичності в оцінюванні власної розумової діяльності, наприклад, у них рідко виникають сумніви щодо якості написаного твору чи іншої виконаної ними роботи. Тому часто неохоче сприймають пропозиції ще раз обдумати виконане завдання.

Розвитку мислення підлітків сприяють сформульовані вчителем завдання, поставлені питання, які вимагають осмисленої відповіді. Маючи це на увазі, небайдужий педагог поступово ускладнюватиме завдання, створюватиме все нові проблемні ситуації, прийняття рішення в яких потребуватиме все глибших, складніших, системніших самотійних міркувань.

Розвиток пам'яті підлітка. На цьому етапі життя дитини відбуваються важливі процеси, пов'язані з перебудовою пам'яті. Передусім активно починає розвиватися логічна пам'ять (використання логічних операцій у процесі запам'ятовування). Як реакція на часте її використання, уповільнюється розвиток механічної. Водночас із розширенням кількості навчальних предметів значно збільшується обсяг інформації, яку підліток повинен запам'ятати механічно. Ці процеси відбуваються разом із розвитком довільної опосередкованої пам'яті. Однак вони є безпроблемними для підлітків, які іноді скаржаться на погану пам'ять.

Як свідчать дослідження, процеси пам'яті у підлітків ще не достатньо сформовані. Однак вони починають вияв-

ляти усвідомлений інтерес до способів поліпшення запам'ятовування, збереження і відтворення інформації. Запам'ятовування полягає у введенні інформації в пам'ять. У підлітковому віці все більшу роль відіграє опосередковане запам'ятовування через слово, яке сприяє фіксуванню в пам'яті більшої кількості абстрактного матеріалу. *Збереження* — це утримування сприйнятої інформації. Суть *відтворення* полягає у відновленні збереженої інформації.

Розвиток пам'яті у підлітковому віці відбувається у напрямі її інтелектуалізації. Порівняльний аналіз мнемічної діяльності молодших школярів і підлітків засвідчив ширший вибір у підлітків прийомів опосередкованого запам'ятовування і частіше їх використання. Вони більш усвідомлено, цілеспрямовано використовують мнемічні прийоми. А як відомо, існує пряма залежність між застосуванням прийомів запам'ятовування, рівнем володіння ними і продуктивністю запам'ятовування та відтворення.

З віком змінюється залежність між пам'яттю і мисленням. Якщо раніше мислення дитини залежало від пам'яті, то у підлітковому віці пам'ять зумовлюється мисленням. Процес запам'ятовування зводиться до мислення, встановлення логічних зв'язків між елементами інформації, яку необхідно запам'ятати, а пригадування полягає у відтворенні матеріалу за цими зв'язками. Для підлітків пригадувати — значить мислити.

Основним завданням педагога у роботі з підлітками є цілеспрямований розвиток процесів пам'яті: запам'ятовування, збереження, відтворення, а також логічної пам'яті, що визначально впливає на розвиток їх інтелекту і здібностей.

Розвиток уваги підлітка. Навчання в середніх класах вимагає високої концентрації уваги, здатності зосереджуватись на змісті навчальної діяльності та одночасно відволікатися від сторонніх стимулів, що потребує вольових зусиль. Наприклад, матеріал із предметів фізико-математичного циклу має понятійний, узагальнений і логічно організований характер, підліток мусить виявляти неабияку інтелектуальну активність під час його первинного засвоєння (пояснення нового матеріалу вчителем). Так, для доведення теореми не достатньо просто слухати, як це буває під час розповіді про великі географічні відкриття. Найменша неувважність протягом короткого часу може спричинити нерозуміння всього подальшого пояснення, оскільки засвоєння певних частин такого матеріалу можливе лише на основі розуміння та усвідомлення попередніх суджень.

Навчальна діяльність підлітків, вимагаючи мимовільної і довільної уваги, водночас сприяє їх розвитку. У цьому віці розвивається *стійкість уваги* — здатність тривалий час зосереджуватися на абстрактному, логічно організованому матеріалі. Розвиток цей відбувається поступово, нерівномірно, у кожної дитини — по своєму, будучи пов'язаним з формуванням умінь вчитися і працювати.

У 12—14 років в учнів зростає *обсяг уваги*, тобто збільшується кількість об'єктів, на яких вони можуть зосереджуватися одночасно. Підлітки вже здатні змусити себе бути уважними навіть при виконанні нецікавих завдань, їх увагу привертають об'єкти, задані як наочно, так і уявно, мислено. Однак при виконанні одноманітних завдань можливі відволікання на інші об'єкти, справи, у них знижується увага. З кожним роком підлітки все краще виявляють вміння розподіляти та переключати увагу. *Розподіл уваги* полягає в одночасному виконанні кількох видів діяльності, *переключення її* — у переході з одного об'єкта на інший.

У зв'язку з ускладненням навчальної діяльності у підлітків виникає прагнення розвивати уважність, основні властивості своєї уваги, яка стає контрольованою. Вони вже можуть регулювати і зовнішнє вираження уваги, наприклад, вдавати із себе уважних, думаючи на уроці про щось інше. На відміну від молодших школярів підлітки уважніші до інших людей, їхніх дій, поведінки.

Вчитель може керувати увагою підлітків, викладаючи різними методами новий матеріал, включаючи їх у самостійну діяльність, зацікавлюючи її змістом. Підтримує увагу дітей успішне переборювання ними труднощів.

Розвиток пізнавальних інтересів у підлітків. Пізнавальний інтерес підлітків виявляється в їх зацікавленні пізнавальною діяльністю, у процесі якої вони оволодівають змістом навчальних предметів, необхідними вміннями та навичками. Він є чинником успішного навчання і розвитку особистості школяра.

Сфера пізнавальних інтересів підлітків виходить за межі школи, набуває ознак *пізнавальної самодіяльності* — самостійного пошуку та набуття знань, формування корисних умінь і навичок. Вони надають перевагу пізнавальним заняттям і читанню книг, які відповідають їхнім інтересам, вселяють інтелектуальне задоволення. Багато з них виявляють неабияке прагнення до самоосвіти, що є характерною особливістю цього вікового етапу.

Якщо у молодшому шкільному віці переважав безпосередній інтерес до нових фактів та явищ, пов'язаних з навчальним матеріалом урску, то у молодшому підлітковому віці домінує інтерес до пізнання істотних властивостей предметів і явищ, а у старшому — починає формуватись інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, з'ясування закономірностей і встановлення загальних наукових принципів, що пояснюють різні явища.

На пізнавальний інтерес підлітків впливають не тільки зміст навчального процесу, а й усі компоненти методичної системи вчителя (цілі навчального процесу, форми, засоби, методи навчання), стилі педагогічної діяльності (спрямованість основних зусиль на процес чи результат, співвідношення рефлексивності та інтуїтивності, раціональності та емоційності), які він обирає з урахуванням вікових особливостей підлітка.

Розвиток і зміцнення пізнавальних інтересів підлітків забезпечують:

- стимулювання їх активної розумової діяльності (творче використання методів проблемного навчання, а також репродуктивних методів);

- організація навчального процесу з урахуванням рівня розвитку учнів;

- створення в навчальному процесі сприятливої емоційної атмосфери;

- забезпечення спілкування підлітків між собою та з учителем у навчальному процесі.

Особливе значення у формуванні стійких пізнавальних інтересів підлітків мають також організаційні елементи уроку (чітке формулювання мети вивчення нового матеріалу, порівняння з нею отриманих результатів, підбиття підсумків вивчення нового матеріалу, організація самоконтролю, самооцінювання, взаємооцінювання тощо).

Розвиток мовлення підлітків. На основі розвитку пізнавальних процесів активно розвиваються у підлітковому віці монологічне, діалогічне і писемне мовлення. Від умінь переказувати невеликий твір, уривок тексту діти переходять до здатності самостійно готувати усний виступ, міркувати, висловлювати думки, аргументувати їх. Вони не тільки здійснюють письмовий переказ тексту, а й самостійно пишуть твори на задану чи довільну тему.

Мовленнєвий розвиток підлітків пов'язаний з поєднанням і взаємопроникненням мислення та мовлення. Молодші підлітки вже складають план усного, писемного тексту, старші — план виступу і дотримуються його. Їх мовлення

стає контрольованішим і регульованішим. В деяких значущих ситуаціях вони особливо намагаються висловлюватися правильно і красиво.

Розширюється їх словниковий запас, удосконалюються навички оперування словом, що відкриває їм шлях до словесної творчості, багатьох зацікавлює нею.

У мовній практиці підлітків нерідко проявляється таке явище, як власна мова підлітків. Вони часто послуговуються словесним максималізмом, який прямо чи опосередковано відображає їх переживання незвичного «космічного» порядку. Словесний максималізм («ніколи», «назавжди», «класно» та ін.) нерідко трансформується в захоплення жаргонною лексикою, супроводжується лексичною недбалістю, навіть зневажливістю до культури мови, мовних традицій, схильністю до вживання оригінальних, на їх погляд, словосполучень. Такі експерименти над мовою дослідники вважають закономірним явищем, породженим особливостями розвитку підлітків, оскільки нові переживання спонукають їх шукати відповідну форму словесного вираження, а відсутність її вони розглядають як невираженість Я, невідповідність дійсності.

Отже, у підлітковому віці розвиваються словесно-логічне мислення, монологічне, діалогічне і писемне мовлення, відбуваються становлення довільності пізнавальних процесів, вироблення індивідуального стилю інтелектуальної діяльності, виникають стійкі пізнавальні процеси.

Педагогічно занедбані підлітки

Підлітковий вік, як відомо, сировинний прагненнями самоутвердитися, зрівнятися або хоча б здаватися такими, як дорослі, виокремитися серед однолітків, здобути очікувані позиції у групі, знайти цікаве заняття, самостійно діяти. Якщо ці потреби не задовольняються, вони атрофуються або спрямовуються в негативне русло. Здебільшого це відбувається з педагогічно занедбаними дітьми.

Педагогічно занедбані діти — учні, в яких під впливом несприятливих соціальних, психолого-педагогічних та інших умов сформувалося негативне ставлення до навчання, соціально цінних норм поведінки, які втратили почуття відповідальності за свої вчинки, зневірилися в собі.

Такі підлітки важко піддаються вихованню, скоюють правопорушення. Здебільшого це відбувається з дітьми, які не відчують розуміння, не мають емоційної підтрим-

ки, а іноді зазнають негативного впливу з боку батьків, що ігнорують духовний, моральний розвиток дітей тощо. Трапляється це і в зовні благополучних сім'ях, в яких частими є конфліктні ситуації між батьками і дітьми, домінують меркантильні інтереси, споживацькі настрої та ін. Проблеми виховання підлітків виникають і через прорахунки в навчально-виховній діяльності школи. До найпоширеніших з цього погляду прорахунків належать:

- незнання педагогами індивідуально-психологічних та вікових особливостей учнів, неврахування цих особливостей в організації навчально-виховної роботи;

- необізнаність учителів із труднощами, суперечностями, проблемами особистісного розвитку підлітка;

- недостатні знання причин виникнення виховних проблем, що зумовлює помилки у виборі засобів виховного впливу;

- відсутність системи в роботі з проблемними учнями та їхніми батьками;

- формалізм, адміністрування в роботі школи, бездіяльність органів самоврядування, байдужість до участі дітей в організації життя;

- недостатня увага до розвитку духовності учнів, виховання у них таких морально-етичних якостей, як турботливість, милосердя, чуйність, взаємодопомога, товарищескість;

- відсутність посади практичного психолога, який би здійснював профілактичну, консультативну та корекційну роботу.

Труднощі у вихованні підлітків можуть бути зумовлені нескладними розладами нервової системи, різними видами акцентуацій, тимчасовими незначними затримками психічного розвитку тощо. Серед них частими бувають відхилення в моральному розвитку особистості, примітивні уявлення про справжню дорослість, жіночність і чоловічність, дружбу, товариську взаємодопомогу, принципівість, чесність тощо. Саме в таких уявленнях закорінено багато їхніх негідних учинків. Нерідко асоціальна поведінка, негативний життєвий досвід є для них важливішими, ніж дотримання морально-етичних норм. У зв'язку з недостатньо розвиненою волевою сферою такі підлітки не вміють стримувати себе, керувати емоціями, настроєм, контролювати поведінку, легко піддаються негативному впливові.

Важковиховувані підлітки пропускають навчальні заняття, не виконують домашні завдання, а свій вільний час,

якого в них виявляється надто багато, нерідко проводять в найнебезпечніших формах — вживають наркотики, алкогольні напої, займаються бандитизмом тощо. Такі заняття приваблюють їх хибними уявленнями про прилучення до життя дорослих. Внаслідок правильно організованого, систематичного педагогічного впливу багато з них змінюють життєві установки і спосіб життя. Корекційна робота з ними, як правило, охоплює особистісну сферу, поведінку та навчальну діяльність. На початковому етапі корекційної роботи дітей залучають до таких видів діяльності, які їм легше даються, не потребують особливого напруження сил і волі, цікаві їм.

Першорядного значення в сучасних умовах набуває своєчасна профілактика підліткового алкоголізму, наркоманії, правопорушень, що вимагає системних зусиль суспільства, сім'ї та педагогів. Особливої уваги потребують також підлітки з акцентуаціями в характері.

Акцентуації в характері підлітків

Негативні передумови та умови у розвитку підлітка спричиняють відхилення у становленні його особистості, зокрема у виникненні акцентуацій характеру, які дуже поширені у цьому віці. Акцентуаціями є індивідуальні риси особистості, які за сильної вираженості, несприятливих умов можуть набувати патологічного характеру, руйнувати цілісну її структуру.

Акцентуація характеру (лат. accentus — наголос) — надмірне вираження окремих рис характеру та їх поєднань, яке є крайнім варіантом норми і межує із психопатією.

Акцентуація характеру може проявлятися по-різному і різною мірою відповідати прийнятим у суспільстві моральним нормам. Якщо реальна поведінка підлітка перебуває у непримиренному конфлікті з цими нормами, а сам він проявляє несприйнятливість впливу дорослих, є всі підстави вважати його важковиховуваним. Однак не всі акцентуйовані підлітки є педагогічно занедбаними.

Типи акцентуацій характеру підлітків. Типології акцентуацій характеру ґрунтуються на клінічному (психіатричному) і психологічному підходах. Клінічний підхід передбачає гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, психастенічний, шизоїдний, епілептоїдний, істероїдний, нестійкий типи акцентуацій

характеру (типологія А. Личка): психологічний — гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, тривожно-педантичний, інтровертований, збудливий, демонстративний, нестійкий типи (типологія К. Леонгарда).

Гіпертимний тип акцентуації характеру підлітків. Основною ознакою осіб, які належать до цього типу, є постійно піднесений настрій, який лише зрідка змінюється спалахами агресії. Вона може бути викликана негативним впливом оточуючих, особливо намаганням різко придушити бажання і наміри підлітка, підкорити його своїй волі.

Діти з гіпертимною акцентуацією характеру контактні, комунікабельні, жваво жестикулюють, ініціативні, часто прагнуть бути лідерами, у них яскраво виражені організаторські здібності, оптимістична налаштованість.

В умовах жорсткої дисципліни, монотонної діяльності, вимушеної самотності вони можуть вступати у конфліктні стосунки. Одноманітні, насичені звичною для учнів діяльністю уроки не цікавлять їх. Як правило, чим нижча у гіпертимного підлітка загальна мотивація навчальної діяльності, тим важче йому працювати на уроці без відхилень у поведінці. Найкращим способом нейтралізації гіпертима в процесі навчання є залучення його до цікавої, різноманітної, доступної для нього діяльності.

Нормальному розвитку характеру підлітків з гіпертимною акцентуацією можуть зашкодити як відсутність нагляду (властива їм жадоба пригод і вражень може призвести до небажаних наслідків), так і жорсткий контроль, проти якого вони бурхливо протестують. Такі діти цінують доброзичливе, шанобливе ставлення педагога, можуть бути активними його помічниками, лідерами у підліткових групах, організаторами корисних справ.

Циклоїдний тип акцентуації характеру підлітків. Цей тип акцентуації характеру найчастіше спостерігається у старшому підлітковому і ранньому юнацькому віці. Його особливістю є періодичне (від кількох тижнів до кількох місяців) коливання настрою і життєвого тону. У період піднесення настрою циклоїдним дітям властиві ознаки гіпертимного типу. Під час спаду настрою різко знижується контактність, підлітки стають мовчазними, песимістичними. Навіть незначні неприємності, спричинені зниженням працездатності, вони переживають дуже важко. На зауваження і докори дорослих можуть відреагувати роздратуванням, грубістю і гнівом, ще більше при цьому засмучуючись. Підлітки з такою акцентуацією ха-

рактеру надто вразливі до кардинального руйнування життєвого стереотипу (зміни місця проживання і навчання, втрати друзів і близьких).

Серйозні невдачі та дорікання оточуючих можуть поглибити їх депресивний стан або викликати гостру афективну реакцію з можливими спробами суїциду. Оптимальною позицією близьких і педагогів щодо підлітка, який перебуває в депресивному стані, є ненав'язлива турбота й увага (категорично протипоказані запитання типу: «Чому в тебе поганий настрій?»). В цей період необхідно, наскільки можливо, знизити вимоги до підлітка, забезпечити теплі стосунки із значущою для нього людиною (батьками, друзями).

Лабільний тип акцентуації характеру підлітків. Характеризується він мінливістю настрою, який передусім залежить від зовнішньої ситуації. Певною мірою ця риса притаманна всім підліткам, тому свідченням акцентуації лабільного типу є надто різка зміна настрою за незначного для цього приводу (непривітний погляд випадкового співрозмовника, ненавмисне сказане кимось неприємне слово, навіть звичайний жарт, комплімент). У таких підлітків спостерігається то абсолютно оптимістична, то вкрай песимістична налаштованість на майбутнє, свої перспективи.

Часті зміни настрою поєднуються зі значною глибиною їх переживань. Від настрою залежать самопочуття, апетит, працездатність, бажання побути або на самоті, або в галасливій компанії. На тлі поганого настрою можливі конфлікти з однолітками та дорослими, короточасні афективні спалахи, після згасання яких настає швидке каяття та пошук шляхів примирення.

Хоч іноді лабільні підлітки виглядають легковажними, насправді вони здатні на глибоку і щиру прив'язаність до рідних, друзів, надзвичайно чутливі до доброти, підтримки. Іноді достатньо короточасної, довірливої, підбадьорливої розмови, щоб підняти їм настрій. Турботу до себе вони сприймають із вдячністю. Якщо педагог хоче зробити свій вплив на лабільного підлітка більш ефективним, він повинен уникати докорів і покарань, виявляти до нього більше доброти і ласки.

Астено-невротичний тип акцентуації характеру підлітків. Основними ознаками цього типу є підвищена фізична та психічна втомлюваність, дратівливість, схильність до іпохондрії (хворобливого стану, який характеризується надмірною увагою до свого здоров'я). Особливо втомлюється підліток під час розумової роботи. Саме ос-

лабленість породжує підвищену збудливість, заважає орієнтуватись в ситуації. Афективні спалахи в поведінці спричинені наростанням роздратованості у моменти втоми. Однак, зірвавшись, астено-невротик швидко втрачає сили. Наприклад, якщо сусід по парті штовхнув його, у відповідь астено-невротик з образливим криком б'є його книжкою і, виявившись у всьому винним, плаче за дверима. Педагог мусить враховувати, що, знаючи про схильність астено-невротика до підвищеної збудливості, інші учні можуть провокувати його на подібні реакції, щоб порушити хід уроку. Тому карати дитину з астено-невротичною акцентуацією не можна.

В астено-невротиків, як правило, помітні добові цикли бадьорості та втоми. Найсприятливішими для їх інтенсивної навчальної роботи є другий і третій уроки, початок і середина тижня, перша половина чверті (особливо важка для них третя чверть).

У взаємодії з астено-невротиком педагог має виявляти максимум терпіння та щирого співчуття, старанно вуалювати більшість його промахів і невдач, які виникають на тлі виснаження, вміло акцентувати увагу на його успіхах.

Сенситивний тип акцентуації характеру підлітків. Особи, які належать до цього типу, надзвичайно вразливі, боязливі, у них різко виражене почуття власної неповноцінності. Школа лякає їх великою кількістю людей (однолітків, молодших, старших), шумом, бійками на перервах, але, звикнувши до класу і навіть страждаючи від деяких учнів, вони, однак, з небажанням переходять в інший. Вчаться такі підлітки, як правило, старанно, але соромляться відповідати перед учнями класу, бояться заплутатися, викликати сміх. Часто вони приховують свої знання, щоб однолітки не вважали їх вискочками чи надто зразковими учнями.

Рівень контактності сенситивних підлітків нижчий середнього. Вони надають перевагу вузькому колу друзів, рідко конфліктують, оскільки переважно займають пасивну позицію, образи тримають у собі. Для них характерні альтруїстичність, співчутливість, радість за чужі успіхи, почуття обов'язку, сумлінність. У них рано формуються високі моральні та етичні вимоги до себе та оточення.

Почуття власної неповноцінності у сенситивних підлітків зумовлює особливо виражену реакцію гіперкомпенсації. Тому вони шукають самоствердження саме там, де відчують свою неповноцінність: дівчата намагаються показати свою веселість і комунікабельність, хлопці пово-

дяться розв'язано й зарозуміло, прагнуть продемонструвати свою енергію та волю.

Найвразливіші сенситивні підлітки у стосунках з оточенням. Нестерпні для них ситуації, в яких вони є об'єктом насмішок, підозр у негативних вчинках, несправедливих звинувачень. Це може спровокувати їх гостру афективну реакцію або депресію, підштовхнути до конфлікту.

Тривожно-педантичний тип акцентуації характеру підлітків. Підлітки, котрі належать до цього типу, є нерішучими, схильними до роздумів, самоаналізу, тривожної підозрілості. У них легко виникають нав'язливі страхи, думки та уявлення. Нерішучість у роздумах і діях тривожно-педантичної дитини взаємопов'язані. Необхідність самостійного вибору може спровокувати тривалі й нестерпні їх вагання. Нерішучість часто спричинює гіперкомпенсацію, формами якої можуть бути раптова самовпевненість, безапеляційність в судженнях, поспішні дії в ситуаціях, які вимагають розважливості і обережності. Невдачі, що трапляються внаслідок таких дій, тільки посилюють нерішучість і сумніви.

У стосунках із підлітком цього типу акцентуації педагоги і батьки повинні дотримуватися оптимістичного стилю спілкування, уникати методів покарання та залякування, широко практикувати заохочення і підтримувати його активність і самостійність. За наявності непорозумінь (дисциплінарних, навчальних тощо) потрібно відразу конструктивно, з позитивними перспективами їх розв'язувати.

Інтровертований тип акцентуації характеру підлітків. Суттєвими ознаками таких підлітків є замкненість, відстороненість від навколишнього світу, нездатність чи небажання встановлювати контакти з людьми, знижена потреба у спілкуванні. В інтровертованих підлітків часто посиджують суперечливі риси особистості та поведінки: холодність і надмірна чутливість, упертість і податливість, настороженість і легковірність, апатична бездіяльність і наполеглива цілеспрямованість, надмірна прив'язаність і невмотивована антипатія, раціональні судження та нелогічні вчинки, багатство внутрішнього світу та обмеженість його зовнішніх проявів. Усе це свідчить про відсутність у структурі особистості інтровертованого підлітка внутрішньої єдності.

Такі діти бурхливо реагують на некоректні, грубі спроби дорослих проникнути у їх внутрішній світ. Відгородженість від зовнішнього світу ускладнює соціалізацію підліт-

ків, зокрема корекцію моральних та інших установок, які можуть не відповідати суспільним нормам. Інтровертованість підсилюється, якщо в процесі виховання дитини вдаються до надмірного контролю й опіки, суворих покарань за непослух. Щоб зблизитись із такими підлітками, викликати до себе довіру, педагог повинен продемонструвати щиру зацікавленість їхніми захопленнями, справами та особистістю загалом.

Збудливий тип акцентуації характеру підлітків. Підлітки цього типу акцентуації характеру часто мають поганий настрій, вони здебільшого є похмурими, роздратованими, озлобленими, навіть агресивними. Їхня інтелектуальна сфера, як правило, інертна (невправна, млява). Занижена мотивація до навчальної діяльності часто поєднується в них з досить високими претензіями до оцінок. Вони можуть виборювати високі оцінки найрізноманітнішими способами: підлецуванням до вчителя чи, навпаки, конфліктами з ним. За таких умов педагог повинен надати їм змогу заслужено отримувати високі оцінки (реалізуючи принцип диференціації та індивідуалізації в навчанні), водночас доброзичливо аргументувати поставлену оцінку, яка не відповідає їхнім очікуванням та уявленням.

Дуже важливо не провокувати конфлікти, враховуючи легку емоційну заражувальність збудливих підлітків. Однак, зберігаючи доброзичливий тон у спілкуванні, необхідно постійно спостерігати за їхньою поведінкою на уроках, перервах і в позаурочній діяльності. Доброзичлива, послідовна, тактовна взаємодія педагога з такими підлітками повинна поєднуватися із захистом однокласників від їх тиранії, оскільки вони здебільшого прагнуть бути лідерами у класі, вдаючись до прямого тиску на ровесників.

Одним зі способів корекції поведінки дітей цього типу акцентуації характеру є апеляція до їхньої свідомості та самосвідомості, аналіз і оцінка поведінки під час індивідуальних бесід. Дуже важливо, щоб учень сам брав активну участь у бесіді, вчився розповідати про свої відчуття, переживання, проблеми. Педагог повинен попереджувати агресивні реакції збудливого підлітка довірливою інтонацією, ласкавим дотиком, легким гумором. Будь-який вплив педагога не повинен зачіпати гідності дитини.

Демонстративний тип акцентуації характеру підлітків. Підліткам, у яких переважають ознаки цього типу, властиві егоцентризм, безмірне прагнення уваги і співчуття до себе. Їх ставлення до навчання залежить від того,

наскільки воно сприяє задоволенню їхньої головної потреби — домогтися визнання, виокремитися серед учнів. За розвиненого інтелекту рівень успішності таких дітей переважно середній, а ставлення до предметів вибіркове. Вищою є їх успішність із предметів, які викладають учителі, котрі зуміли налагодити добрі стосунки з ними, і навпаки. Свої невдачі у навчанні демонстративні підлітки виправдують впливом зовнішніх обставин.

За такої ситуації педагог має спрямувати свої зусилля на формування в учнів усвідомлення того, що найнадійнішим способом привернення до себе уваги інших, їх поваги є соціально цінна, корисна діяльність, повинен допомогти підліткові включитися в таку діяльність. Нею може бути участь у класних і загальношкільних заходах, у роботі драматичного, спортивного гуртків, у конкурсах тощо. Це дасть змогу відчувати значущість своїх зусиль й умінь, привернути увагу до себе здійсненням кожної справи.

Нестійкий тип акцентуації характеру підлітків. Для підлітків, які репрезентують цей тип, характерна передусім патологічна слабкість волі. Проявляється вона в навчанні, праці, виконанні різноманітних доручень, обов'язків. Їх соціальна поведінка більше залежить від впливу людей, котрі їх оточують, ніж від них самих. Особливо небезпечна для таких дітей зміна життєвої ситуації, наслідком чого часто є відсутність контролю за їхньою поведінкою, а це дає змогу максимально проявитися їхнім лінощам.

Для корекції їх характеру надзвичайно важливим є контроль за поведінкою та діяльністю, передусім навчальною. Добре, якщо посилення вимог поєднується зі щирою зацікавленістю дорослих в успіхах школяра, позитивними емоційними контактами з ним.

Отже, за несприятливих умов особистісний розвиток підлітків характеризується суперечливістю, дисгармонійністю та виникненням акцентуацій характеру.

Фактори, що впливають на формування акцентуацій характеру. Виникнення акцентуацій характеру, прояви специфічної для них поведінки є наслідком впливу спадкових, психологічних і соціальних факторів, серед яких найважливішими є:

1. Умови виховання. Розвиток певної акцентуації характеру, негативних тенденцій у поведінці підлітка часто спричиняють безконтрольність або домінуюча надопіка дорослих, жорсткі стосунки, надмірність вимог і очіку-

вань стосовно дитини, страх втрати її, дефіцит любові і спілкування з підлітком та ін.

2. **Перешкоди в діяльності.** Деякі ознаки акцентуацій характеру підлітків проявляються, коли їм доводиться долати перешкоди в діяльності, спрямованій на задоволення особисто значущих потреб. Авторитарний стиль спілкування у школі, домінування методів примусу в навчанні є недопустимими, оскільки можуть спровокувати конфліктні ситуації, найрізноманітніші форми *дезадаптивної поведінки підлітків* — нехтування чи незнання норм соціальної взаємодії. Школа має забезпечити максимальний простір для вільної і природної самореалізації особистості учня. Однак його свобода не має загрожувати безпеці й психологічному комфорту інших учнів, перешкоджати здобуттю ним повноцінної освіти.

3. **Когнітивна криза.** Розширення сфери діяльності і взаємодії підлітка з оточуючими значно випереджає його психологічну компетентність. Тому часто виникають зовнішні і внутрішні бар'єри в діяльності та спілкуванні, що спричиняє психологічні зриви. Важливим напрямом запобігання акцентуації характеру підлітка є його психологічна освіта (психологія особистості, пізнавальних процесів, спілкування).

4. **Дисгармонійність Я-образу.** Суттю цього фактора є неадекватні та суперечливі уявлення про себе, а також неадекватні самооцінка і рівень домагань, комплекс неповноцінності.

5. **Несформованість спонукальної сфери.** Йдеться про відсутність стійких інтересів і цілей, несформованість соціально цінних потреб і норм, невміння адекватно задовольняти актуальні потреби, одержувати справжнє задоволення тощо.

6. **Спадкові ознаки.** До цього фактора належать тип нервової системи, захворювання нервової системи, фізичні вади, спадкові та хронічні хвороби.

Загалом, становлення акцентуації характеру підлітка зумовлене багатьма чинниками, поєднанням їх деструктивної дії.

Отже, підлітковий період є важливим етапом психічного та особистісного розвитку. Він характеризується особливими соціальною ситуацією, видами діяльності, поведінками, специфічним перебігом кризи. Значні зміни відбуваються у розвитку інтелектуальної, спонукальної та емоційно-вольової сфер, у становленні самосвідомості. За несприятливих соціально-психологічних умов виникають

труднощі у розвитку особистості, зокрема формування акцентуацій характеру. Знання дорослими (батьками, педагогами) вікових та індивідуальних особливостей підлітків дає їм змогу ефективно керувати психічним та особистісним розвитком дітей, попереджувати й долати труднощі і проблеми.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте основні теорії психічного розвитку підлітка.
2. Проаналізуйте особливості соціальної ситуації розвитку дитини в підлітковому віці.
3. У чому полягає суть кризи підліткового віку?
4. Охарактеризуйте провідну діяльність підлітків.
5. Які основні новоутворення підліткового віку?
6. Які особливості розвитку самосвідомості особистості в підлітковому віці?
7. Що свідчить про становлення спонукальної сфери підлітків?
8. Охарактеризуйте специфіку потреб та інтересів сучасних підлітків.
9. Які досягнення у розвитку мислення і мовлення характерні для учнів підліткового віку?
10. Які чинники спричиняють педагогічну занедбаність підлітків?
11. Охарактеризуйте основні типи акцентуацій характеру підлітків.

3.2. Психологія ранньої і зрілої юності

Протягом юнацького віку (від 15—16 до 20 років) особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, уперше масштабно роздивляється свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний Я-образ, самовизначається у життєвих і професійних планах, осмислено спрямовує свій погляд у майбутнє, що свідчить про перехід її до етапу дорослості.

Різноманітні ознаки юнацтва як особливої соціально-психологічної, демографічної групи, якій властиві специфічні цінності, мова і норми поведінки, стиль, дозволя, рішучість в реалізації задумів, є свідченням властивості тільки йому соціальної, психологічної ситуації розвитку.

Загальні особливості ранньої юності

Протягом ранньої юності (від 15—16 до 17—18 років) особистість виходить на рубіж відносної зрілості, у цей період завершуються бурхливий ріст і розвиток її організму, а також первинна соціалізація.

Утверджуючись у світогляді, самоусвідомлюючись і самовизначаючись, прагнучи індивідуальної неповторності, юнаки і дівчата виявляють значно вищий, ніж у підлітковому віці, рівень навчальної діяльності, комунікативності, починають узгоджувати у своєму баченні майбутнього близьку і віддалену перспективи, нерідко переживаючи при цьому кризу ідентичності.

Фізичне дозрівання та соціалізація в ранній юності. Досліджуючи розвиток особистості в ранній юності, розглядають його натуральний і соціальний ряди.

Натуральний ряд розвитку (процес фізичного дозрівання). Ранню юність небезпідставно вважають перехідним віком. Біологічним критерієм переходу від дитинства до зрілості є фізичне, зокрема статеве, дозрівання. Процеси дозрівання відбуваються нерівномірно. Це проявляється як на міжіндивідуальному рівні, оскільки в 15 років один старшокласник може бути постпубертальним (статеводозрілим) юнаком, другий — пубертальним (який статеводозріває) підлітком, а третій — допубертальною (в якого ще не настав період статевого дозрівання) дитиною, так і на внутрішньіндивідуальному рівні (різні біологічні системи однієї і тієї людини не дозрівають одночасно).

У ранній юності закінчується формування скелета, швидко розвивається м'язова система. Ріст дівчат припиняється на 16—17 році (± 13 місяців), хлопців — на 17—18 році (± 10 місяців).

Відбуваються значні зміни в серцево-судинній системі: збільшується просвіт кровоносних судин, об'єм і продуктивність серця, що забезпечує нормальний кровообіг за різних, у тому числі й напружених, станів організму. Продовжується функціональний розвиток нервових клітин головного мозку. До 15 років, як правило, завершуються дозрівання кори великих півкуль та формування нейронного апарату всіх ділянок головного мозку. Повного розвитку досягає система зв'язків між різними відділами мозку, розширюються можливості для виникнення нових зв'язків. Умовні зв'язки в ранньому юнацькому віці характеризуються вищою стійкістю та більшими можливостями переключення.

На цьому віковому етапі у більшості юнаків і дівчат завершується статеве дозрівання. У дівчат уже сформовані вторинні статеві ознаки, внутрішні статеві органи продовжують інтенсивно рости, завершується формування жіночого типу статури тіла. У юнаків відбувається інтенсивне формування вторинних статевих ознак, чоловічого типу статури.

Соціальний ряд розвитку. Перехід від дитинства до дорослості в людському суспільстві передбачає залучення дитини до оволодіння системою знань, норм і навичок, завдяки яким індивід може створювати матеріальні та духовні цінності, виконувати суспільні функції і нести соціальну відповідальність. Тобто ранній юнацький вік пов'язаний із процесом соціалізації.

На соціалізацію юнаків і дівчат впливають умови та перебіг психічного й особистісного розвитку. Залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей виокремлюють такі типи соціалізації:

- соціалізація, яка супроводжується серйозними проблемами в поведінці, конфліктними ситуаціями, труднощами у засвоєнні соціальних ролей тощо;

- плавна, розмірена соціалізація. За такого її перебігу юна особистість включається в доросле життя порівняно легко, не завдаючи клопоту батькам і педагогам;

- соціалізація, яка характеризується швидкими, стрибкоподібними змінами, що ефективно контролюються особистістю. Таким юнакам і дівчатам властивий високий рівень самоконтролю, самодисципліни.

Особливості цих типів соціалізації по-різному виявляються у життєдіяльності хлопців і дівчат. Як правило, дівчата випереджають у соціальному розвитку хлопців. Вони глибше й ефективніше засвоюють соціальні ролі, покладають на себе відповідальність за своє життя. У виборі професії, навчального закладу міжстатеві відмінності не простежуються.

Оскільки в ранньому юнацькому віці відбуваються соціалізація, становлення цілісної особистості, школа повинна з однаковою відповідальністю дбати про підготовку старшокласника до праці, сімейного життя, трудової діяльності, виконання громадянських обов'язків, заохочувати його постійно займатися самовдосконаленням. Жодне з цих завдань не може бути розв'язане у відриві від іншого, без взаємодії з іншими соціальними інститутами.

Соціальна ситуація розвитку в ранній юності. Соціальна ситуація розвитку в старшому шкільному віці зумовлена особливостями перебування учня на порозі самостійного життя, необхідністю особистісного і професійного самовизначення, вибору життєвого шляху. Психологічним центром ситуації розвитку старшокласників стає вибір професії, внаслідок чого у них формується своєрідна внутрішня позиція. Своєрідність її зумовлена зорієнтованістю у майбутнє, сприйняттям теперішнього крізь призму цієї основної спрямованості особистості.

Суттєвою особливістю внутрішньої особистісної позиції старшокласника є зміна характеру потреб, які з безпосередніх перетворюються на опосередковані, усвідомлені та довільні. Учень може керувати своїми потребами і прагненнями, складати життєві плани, що засвідчує досить високий рівень особистісного і соціального розвитку.

На цьому віковому етапі відбувається формування механізму цілетворення, основними проявами якого є наявність у людини певного задуму, плану життя, життєвої мети, проекту цілі, загального досвіду свого буття. Цей механізм пов'язаний із прагненням і здатністю старшокласника здійснювати самопроекцію на майбутнє. Йдеться про його прагнення і здатність ставити конкретні цілі, переносити себе в майбутнє, вибудовувати своє реальне життя з проекцією на майбутнє.

Нова внутрішня позиція учня старших класів змінює важливість для нього змісту, мети і завдань навчання. Він оцінює своє навчання з огляду на його значущість для власного майбутнього, особливо для вибору професії.

Соціальна позиція юнаків і дівчат зорієнтована на здобуття статусу самостійної дорослої людини. У зв'язку з цим старшокласники виявляють підвищений інтерес до способу життя дорослих, що сприяє їх життєвому і професійному самовизначенню. Розширюється коло їх дружнього спілкування з однолітками за одночасного підвищення, порівняно з підлітками, вибіркової особистісних контактів і уподобань.

Новоутворення раннього юнацького віку. Центральним новоутворенням раннього юнацького віку є особистісне самовизначення, що постає як потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. Нерідко на позначення цього феномена використовують поняття «ідентичність» — усвідомлення індивідом самотожності.

Ідентичність забезпечує неперервність минулого, теперішнього і майбутнього індивіда. Вона утворює одну систему координат для організованих та інтегрованих форм поведінки у різних сферах життя людини, узгоджує особисті схильності і таланти з раніше пропонованими батьками, однолітками і суспільством ідентифікаціями. Допмагаючи людині визначити своє місце у суспільстві, особистісна ідентичність забезпечує основу для *соціальних порівнянь* — порівнянь себе з ровесниками, дорослими, своїм ідеалом, а також із собою в минулому, актуальному теперішньому, потенційному близькому і віддаленому майбутньому. Внутрішнє чуття ідентичності (Его-ідентичності) допомагає визначити напрям, цілі і зміст майбутнього життя молодій людині. Формування його є, за твердженням Е. Еріксона, головним завданням та найважливішою проблемою юності. З цим пов'язана властива ранньому юнацькому віку *криза ідентичності* — особливий момент розвитку, коли однаково динамічно наростає вразливість і розвивається потенціал особистості.

Формування ідентичності є тривалим і складним процесом. Він залежить від прийняття індивідом власних рішень (криза ідентичності), а також від взяття на себе зобов'язань щодо здійсненого вибору, системи цінностей чи майбутньої професійної діяльності. Основними варіантами становлення ідентичності, є зумовленість, дифузія, мораторій та досягнення ідентичності.

Зумовленість. За такого варіанта формування ідентичності юнаки беруть на себе певні зобов'язання, не долаючи етапу прийняття самостійних рішень. Їхній вибір професії, релігії чи ідеології заздалегідь визначений їхніми батьками чи вчителями, а не є результатом самостійних пошуків.

Дифузія. Молоді люди, які не визначили напрям свого життя, не мають змоги відповідно рухатися, перебувають у *стані дифузії* — невизначеності, яка їх особливо не хвилює. Вони не пережили кризи, не обрали для себе професійної ролі чи морального кодексу і навіть уникають думок про це.

Мораторій. Юнаки та дівчата переживають кризу ідентичності (період прийняття рішень), зайняті пошуком себе. Їхні рішення стосуються вибору професії, релігійних чи етичних цінностей.

Досягнення ідентичності. Таким є статус юнацтва, яке вже пережило кризу ідентичності, усвідомило і взяло на себе відповідальність за своє життя як наслідок самостійного вибору. Передусім цей вибір стосується життєвого

шляху, майбутньої професії і реалізується у намаганні жити, дотримуючись значущих для себе моральних цінностей, норм і правил.

Наближення моменту закінчення школи вимагає особистісного і професійного самовизначення. Саме тому ранній юнацький вік пов'язаний з морально-особистісним (яким бути?), екзистенційним (у чому сенс життя?) і професійним (ким бути?) виборами, які є взаємопов'язаними і здійснюються одночасно. Їх рушійною силою є перехід від дитячої залежності до дорослої відповідальності і свободи.

Особистісне самовизначення юнаків. За своєю суттю особистісне самовизначення є процесом свідомого визначення суб'єктом своєї сутності та місця у системі суспільних відносин, світі, що виявляється в активному ставленні людини до себе та навколишньої дійсності. У старших класах воно означає формування у хлопців і дівчат стійких та усвідомлених переконань; оволодіння нормами поведінки, принципами, ідеалами; вироблення умінь спостерігати та осмислювати явища навколишнього життя, розуміти себе. Обумовлюється воно не стільки системою засвоєних знань, скільки готовністю до прийняття рішень, самостійних і відповідальних дій у нових ситуаціях.

Зміст особистісного самовизначення реалізується через *сенсотворення* — формування у старшокласників загальних уявлень про сенс життя, пошук сенсу власного існування; *мотивацію* — спонування до спрямованої діяльності особистості; *самореалізацію* і *самовираження* — свідоме утвердження особистістю власної позиції в певних проблемних ситуаціях. Центральним моментом в особистісному самовизначенні юнаків і дівчат є усвідомлення себе суб'єктом самопізнання, самозміни, самовдосконалення.

Професійне самовизначення старшокласників. Активні роздуми старшокласників над своїм майбутнім здебільшого мають наслідком сформовану спрямованість щодо вибору професії. Ця їхня спрямованість ще нетривка, а багатьом із них властиві різноманітні вагання. Їх свідченням є одночасний інтерес до кількох професій, конфлікт між прагненнями і здібностями, між ідеалізованим баченням майбутньої професії та реальними перспективами (учень хоче вступити до вищого навчального закладу, але це неможливо через низьку успішність чи відсутність коштів на оплату за навчання; інтерес учня не збігається з бажанням батьків). Старших школярів, які ще не визначилися у виборі професії, хвилює проблема вибору, і вони

часто спілкуються з цього приводу з однолітками та дорослими.

У старших класах учні починають серйозно замислюватись і над своєю придатністю до роботи в тій сфері, яку для себе обирають. Під час вибору професії вони зважають не тільки на свої інтереси, а й на багато інших обставин, передусім порівнюють свої здібності, можливості з вимогами, які ставить до людини та чи інша професія. Цим зумовлений їхній інтерес до різноманітних аспектів психології здібностей, мислення, самовиховання, у пізнанні яких неоціненною для них може бути допомога досвідченого спеціаліста з обраної сфери діяльності, педагога та шкільного психолога.

Крім самовизначення, важливими новоутвореннями раннього юнацького віку є відкриття внутрішнього Я, формування цілісної Я-концепції, світогляду.

Розвиток самосвідомості у ранній юності

Важливою особливістю психічного розвитку особистості в ранньому юнацькому віці є становлення самосвідомості, яке відбувається як відкриття учнем свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості, усвідомлення незворотності часу, формування цілісного уявлення про себе.

Відкриття юнаком свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості. Цей вияв самосвідомості полягає в тому, що старший школяр починає сприймати свої переживання, емоції не як відображення зовнішніх подій, а як стан свого внутрішнього Я, усвідомлює свою неповторність, неподібність до інших. Відкриття свого внутрішнього світу збуджує радість, хвилювання і водночас супроводжується тривогою. Внутрішнє Я особистості старшокласника не тотожне зовнішній поведінці, що актуалізує проблему її саморегулювання (самоконтролю, самооцінки, корекції, планування тощо).

Юнацьке Я ще нецілісне, невизначене, його усвідомлення нерідко супроводжується тривогою або відчуттям внутрішньої-порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. У зв'язку з цим посилюється потреба у спілкуванні, яке, попри те, стає більш вибіркоким. Водночас юнак усе частіше відчуває бажання усамотнитися.

Усвідомлення юнаком незворотності часу. У ранньому юнацькому віці з'являється усвідомлення незворотнос-

ті часу, скінченності свого існування, що змушує серйозно замислюватися над сенсом життя, своїми перспективами, майбутнім, особистими життєвими цілями, життєвим шляхом. Поступово з мрії, для якої все можливо, та ідеалу як абстрактного, часто недосяжного зразка починають ви-мальовуватися більш чи менш реалістичні плани дійсності, між якими молодій людині доведеться обирати. Життєвий план охоплює всю сферу самовизначення старшокласників. Йдеться про стиль життя, рівень домагань, вибір професії і свого місця в житті.

Усвідомлення плину часу спонукає юну особистість до самооцінки, перегляду засвоєних у дитинстві цінностей, розуміння вічних цінностей (добра і зла, щастя і нещастя, значущого і незначущого, справедливості і несправедливості, краси і потворності, творчості і рутинності тощо), осмислення життєвих суперечностей, криз та успіхів власного розвитку. У ранньому юнацькому віці минуле (дитинство) і майбутнє (дорослість) ще не перетинаються в теперішньому часі, піддаючи випробуванню почуття неперервності свого Я, спадкоємності в часі (самоідентичності).

Однією з характеристик особистісного часу є наскрізне бачення людиною з позиції теперішнього свого минулого і майбутнього, тобто індивідуальна часова траспектива.

Індивідуальна часова траспектива — форма часової інтеграції психіки людини, яка виявляється у співвіднесенні у свідомості минулого, майбутнього і теперішнього часових етапів людського життя.

Для юнаків тривалість життєвої перспективи (хронологічна віддаленість подій майбутнього) є значною. Її реалістичність (бачення різниці між реальністю і фантазією) досить неадекватна, а розчленування майбутнього на послідовні етапи (диференційованість перспективи) — невизначене. Життєва перспектива для більшості юнаків є оптимістичною, бо вони впевнені, що очікувані події відбудуться у визначений термін. Узгодженість подій минулого, актуального теперішнього і потенційного майбутнього невисока.

Російський психолог Тетяна Снегірьова (нар. 1949) об'єднала особливості траспективи у ранньому юнацькому віці у такі групи:

а) суб'єктивно-гармонійна траспектива. Усі три часові модальності Я (минуле, теперішнє, майбутнє) взаємопов'язані у свідомості індивіда та однаково відповідають *Я-ідеальному* — уявленню людини про те, якою вона могла бути чи якою їй би хотілось бути;

б) нормативна трасспектива. Актуальне Я більше тяжіє до майбутнього, ніж до минулого. Ставлення до Я-минулого критичне незалежно від міри наступності між ним та Я-теперішнім;

в) розірвана трасспектива. Я-теперішнє більше тяжіє до майбутнього, ніж до минулого, але майбутнє відірване від теперішнього. Усі три часові модальності усвідомлюються як окремі стани. Я-ідеальному відповідає тільки майбутнє;

г) консервативна трасспектива. Я-теперішнє більше тяжіє до Я-майбутнього, яке ізольоване від минулого і теперішнього, не впливає на розвиток особистості;

г) інфантильна трасспектива. Я-минуле та Я-теперішнє пов'язані, утворюють один полюс. На іншому полюсі знаходяться взаємопов'язані Я-майбутнє та Я-ідеальне. Це свідчить про низьку самооцінку та відсутність в особистості засобів для наближення майбутнього й оволодіння ним;

д) регресивна трасспектива. Я-теперішнє віддалене від минулого і від майбутнього, ніби «випадає» з розвитку, не відповідає цінностям Я-ідеального.

Сприймання власного психологічного часу зумовлює внутрішню картину становлення особистості. За певних умов дівчата і хлопці можуть переживати перехід від минулого до теперішнього як зміну на гірше, особистісний регрес. Минуле вони сприймають як період, у якому залишилося все краще, що відповідає головним цінностям особистості. До минулого тяжіє Я-ідеальне. В деяких старшокласників теперішнє і минуле тісно пов'язані й утворюють спільний полюс. У ранній юності можливе також тяжіння Я-ідеального до майбутнього. У такому разі молоді людина не задоволена собою, вважає себе інфантильною, сподівається і прагне стати іншою, кращою. Трапляється, що всі три часові виміри Я ізольовані один від одного, тобто теперішнє не пов'язане з минулим, а майбутнє не є продовженням теперішнього.

Оптимальний варіант особистісного розвитку на етапі ранньої юності передбачає відносну наступність минулого і майбутнього Я з одночасними якісними поступальними змінами, які відкривають шлях до нових можливостей. Ознаками такого розвитку, на відміну від простої зміни, є розв'язання деяких ціннісно-сміслових суперечностей, чітке самовизначення між добром і злом, любов'ю і ненавистю, конструктивністю і деструктивністю, відповідальністю і безвідповідальністю, прогресом і регресом.

Формування цілісного уявлення юнака про себе. У старшому шкільному віці учень спочатку усвідомлює та оцінює особливості свого тіла, власну привабливість, а пізніше — духовні, морально-психологічні, інтелектуальні, волеві якості. Важлива роль при цьому належить *особистісній рефлексії* — заглибленню у світ власних учинків, почуттів, переживань, співвіднесення їх з навколишньою дійсністю. У ранній юності вона здійснюється через постійні самоспостереження, самоспоглядання та самоаналіз. Це зумовлює певний відхід від дійсності, роздуми про своє Я: яким воно є на певний час, яким намагається бути, яким повинно бути, яким хотіло б бути. Таке самозаглиблення може здійснюватися не тільки в думках, мріях, а й на папері. Юнацький щоденник стає реальним втіленням особистісної рефлексії.

Відкриття себе як неповторної особистості нерозривно пов'язане з розумінням соціального світу, в якому старшокласник живе. Юнацька саморефлексія спрямована на усвідомлення свого становища і призначення в світі. «Який мій життєвий ідеал?», «Хто мої друзі, і хто вороги?», «Ким я хочу стати?», «Що я можу зробити, щоб я і навколишній світ стали кращими?» — над такими питаннями роздумує юнак, у якого самоаналіз стає засобом соціально-морального і духовного самовизначення. Цей самоаналіз інколи ілюзорний, нерідко необґрунтованими є і юнацькі плани. Але потреба в ньому є свідченням розвиненої особистості, важливою передумовою цілеспрямованого самовиховання.

Рефлексія дає змогу юнацтву аналізувати життя, дивитися на нього збоку, що є важливим моментом його психічного розвитку. Пізнання життя і свого місця в ньому зумовлює глибоке розуміння своїх зв'язків, стосунків з іншими людьми, правил, моральних основ цих взаємин, усвідомлення потреби в духовному. Результатом роздумів про себе, діалогів із собою, самоаналізу стає обґрунтування моральних мотивів, визначення духовно-моральної позиції.

Відкриття юнаком свого внутрішнього світу, усвідомлення незворотності часу, формування цілісного уявлення про себе свідчать про перехід самосвідомості на якісно новий рівень. Розвиток когнітивних аспектів самосвідомості виявляється у підвищенні значущості системи власних цінностей, посиленні особистісного, психологічного, динамічного напрямів самовиховання. Новий рівень емоційного аспекту самосвідомості юнаків полягає у переростанні характерних для підлітків часткових самооцінок у загальне,

цілісне ставлення до себе. Якісні зміни регулятивного аспекту самосвідомості виявляються в умінні відокремлювати успіх чи невдачу в конкретній діяльності від загального уявлення про себе, свої здібності та можливості.

Важливою ознакою самосвідомості особистості у ранній юності є *самоповага* — узагальнене ставлення людини до себе, міра прийняття чи неприйняття себе як особистості, яка виявляється у задоволенні собою, почутті власної гідності, позитивному ставленні до себе, узгодженні свого Я-реального з Я-ідеальним. Позитивне ставлення до себе свідчить про високу самоповагу; незадоволеність собою, негативна оцінка своєї особистості — про низьку.

Юнаки і дівчата із заниженою самоповагою часто відчують труднощі у спілкуванні. Чим нижча самоповага людини, тим вірогіднішим є виникнення відчуття самотності. Низька самоповага зумовлює невисокий рівень соціальних домагань особистості, спонукає її ухилятися від діяльності, в якій наявний елемент змагання. Молоді люди часто відмовляються від досягнення поставленої мети, оскільки не вірять у власні сили, що зміцнює їхню занижену самооцінку.

Враховуючи особливості формування у дівчат і хлопців цілісного уявлення про себе, вчитель повинен підтримувати їхню високу самоповагу, створювати ситуації, в яких індивіди із заниженою самоповагою відчули б свою соціальну, особистісну цінність, змінили б ставлення до себе на краще.

Загалом, розвиток самосвідомості старшокласників передбачає відкриття ними свого внутрішнього світу, усвідомлення незворотності часу, формування цілісного уявлення про себе, виникнення самоповаги, що свідчить про становлення особистості.

Розвиток спонукальної сфери особистості у період ранньої юності

У ранній юності основними є потреби в самореалізації, самовираженні, з'ясуванні сенсу життя. На основі зокремленої соціальної мотивації розвитку відбуваються суттєві зміни у змісті і співвідношенні провідних мотиваційних тенденцій. Передусім це виявляється в упорядкуванні, інтегруванні системи потреб і світогляду, який активно формується у цю пору.

Старші школярі не просто пізнають навколишню дійсність, у них виникає потреба сформулювати власні погляди

на мораль, на світ, ставлення до нього, розібратись у своїх особистісних і життєвих проблемах. У зв'язку з цим прийняття рішень набуває в них соціального спрямування. Під впливом світогляду виникає досить стійка ієрархічна система цінностей, яка зумовлює погляди та переконання старшокласників. Погляди і переконання стають суворим контролером бажань, перетворюються на мотиви діяльності, спонукають до самопізнання, самовдосконалення, самовизначення. У цьому процесі виникає соціально спрямований мотив професійного самовизначення.

У ранній юності вибір професії здійснюється на основі попередньої підготовки дитини, уважного аналізу діяльності, яку юнаки хочуть обрати як свою професію, врахування неминучих у майбутньому труднощів. Старшокласники здатні зважувати зовнішні і внутрішні обставини процесів, ситуацій, що дає змогу приймати достатньо усвідомлені рішення. А це означає, що в процесі формування соціально спрямованих мотивів внутрішня позиція особистості починає відігравати провідну роль.

Чим соціально зрілішим є юнак, тим більше його прагнення спрямовані в майбутнє, тим активніше формуються у нього пов'язані з перспективою життя мотиваційні настанови.

За даними досліджень, у 14 років тільки 17% підлітків уявляють своє майбутнє, а в 15 — уже 84% планують його. Це стосується і вибору професії. У соціально незрілих юнаків і дівчат переважають мотиви, пов'язані із задоволенням потреб, які виникають у їх теперішньому. Старші школярі починають усвідомлювати процес формування окремих мотивів, що зумовлює глибше й адекватніше розуміння внутрішніх причин учинків інших людей. Етична оцінка будь-якого вчинку зміщується з оцінки його наслідків на оцінку причин, мотивів, які спонукали до вчинку.

Отже, з розвитком соціальної зрілості особистості в її свідомості відображається процесуальність формування конкретного наміру, мотиву, ширшим стає мотиваційне поле. При цьому більше уваги приділяється прогнозуванню наслідків запланованих дій і вчинків не тільки з прагматичних, а й з морально-етичних, духовних позицій. Ускладнення і розширення з віком мотиваційного поля створює передумови для обґрунтованішого прийняття рішень і формування намірів, наслідком чого є осмислена й адекватна поведінка.

У ранньому юнацькому віці інтенсивно формується *світогляд* — система поглядів на об'єктивний світ і місце в

ньому людини. Звичайно, його основи закладаються ще в попередніх вікових періодах. Засвоєні раніше моральні норми, ідеали, принципи, правила поведінки зводяться у цілісну систему, яка дає змогу не тільки зрозуміти навколишній світ, а й оцінити його, знайти себе в ньому, визначити своє ставлення до нього та сенс свого життя. Ці світоглядні пошуки нерідко зумовлюють переоцінку цінностей.

Формування світогляду включає в себе *соціальну орієнтацію особистості* — усвідомлення своєї належності до соціальної спільноти (національної, професійної, вікової), вибір свого майбутнього соціального становища і шляхів його досягнення. Критично оцінюючи свій життєвий шлях і свої стосунки зі світом, юнак відчуває себе суб'єктом життєдіяльності, здатним самостійно діяти і приймати рішення на основі свідомо поставленої мети і попередніх рішень.

Вирішальне значення для формування світогляду має громадянська та громадська активність учнів, яка сприяє збагаченню їхнього морального та соціального досвіду, засвоєнню соціальних та етичних норм поведінки, виникненню певного ставлення до різних соціальних феноменів (релігії, культури, політики, ідеології, нації, влади, держави, освіти, спорту тощо). Формування світогляду є результатом та умовою все глибшого усвідомлення старшокласником себе як особистості з відповідною системою ставлень до всього, що його оточує, та до себе.

До закінчення школи юнак стає людиною, яка має певні моральні, соціально-політичні, економічні, наукові, культурні, релігійні та інші погляди, хоч і не завжди правильні, зате досить стабільні.

Поглядам на світ сучасного юнацтва властиві різноманітні, по-своєму аргументовані точки зору, серед яких немає ні абсолютно істинних, ні хибних, і між якими йому доводиться обирати. Така соціально-психологічна ситуація має як позитивні, так і негативні наслідки. Позитивне полягає в тому, що відсутність єдиного та однозначного світоглядного орієнтира спонукає юнаків і дівчат думати і самостійно приймати рішення. Це сприяє становленню в них зрілої особистості з незалежними судженнями, внутрішньою свободою і особистою відповідальністю, власними поглядами, переконаннями, готовою їх відстоювати. Негативне проявляється в розподілі молодих людей на групи, які суттєво відрізняються за рівнем соціальної та морально-світоглядної зрілості, у швидкому розвитку одних і відставанні інших.

Найскладніше старшокласникам розібратись у питаннях політики, економіки, виробити своє ставлення до цих сфер людських відносин. Труднощі, які виникають у цьому процесі, нерідко породжують аполітичність, яка часом переходить у цілковиту байдужість до соціально-політичних подій у країні, до проблем нації, держави, суспільства.

У процесі формування світогляду старшокласника особливо важливою є проблема сенсу життя, яка фігурує в роздумах учнів про себе і своє призначення. Пошук сенсу життя допомагає молодій людині інтегрувати численні вимоги, що виникають у різних сферах її життєдіяльності, вибудовувати життя не як послідовність розрізнених подій, учинків, а як цілісний процес, а також максимально інтегрувати, мобілізувати всі здібності і можливості для розв'язання життєвих проблем та досягнення значущих цілей.

У ранній юності вже сформовані важливі внутрішні умови для пошуку сенсу життя (потреба в сенсі життя, інтелектуальні можливості, світогляд, стійкість переживань тощо), однак ще відсутні засоби для його здійснення. Вони знаходяться поза людиною — у соціальному оточенні, де вона виконує різні види діяльності, розкриває свої здібності та нахили, відчуває й усвідомлює соціальну відповідальність. Отже, пошук сенсу життя в ранній юності є передумовою майбутнього включення у соціальні відносини. Однак проблема сенсу життя переживається на цьому віковому етапі далеко не всіма.

Загальні світоглядні пошуки в ранній юності конкретизуються у життєвих планах, які є надзвичайно важливими у становленні мотиваційної сфери особистості.

Провідна роль у світогляді старшокласників належить ідеалам, які нерідко набувають спонукальної сили, стають мотивами їхньої діяльності. У юнака змістова наповненість ідеалів зовсім інша, ніж у підлітка. Якщо ідеалом підлітка є конкретна людина, яка викликала у нього яскраві враження, то у ранній юності школяр починає свідомо формувати власні ідеали. У старшокласника він спирається на загальні принципи, які можуть бути реалізовані в різних ситуаціях і утворюють чітко усвідомлювану моральну позицію. Перехід до узагальненого ідеалу є важливим етапом у розвитку особистості.

На цьому етапі свідомим, цілеспрямованим процесом стає засвоєння етичних знань. Воно полягає у формуванні етичних особистісно значущих принципів поведінки, які є основою моральних переконань особистості. Якщо підліток

легко змінює свої погляди щодо власної поведінки та інших людей, його думка часто піддається впливу випадкових обставин, то старшокласник рідше послуговується чужими судженнями. Він виробляє власні оцінки та погляди на світ, які визначають його поведінку. Сучасні учні старших класів здатні аргументовано розмірковувати про моральні якості, критично переоцінюють та переосмислюють колись бездумно прийняті принципи. Їхня моральна оцінка і самооцінка звільняються від властивої підліткам випадковості, прямолінійності, однобічності. Однак високого рівня моральної свідомості досягають лише ті старшокласники, умови життя і виховання яких є особливо сприятливими для духовно-морального становлення і саморозвитку.

Усі учні старших класів роздумують про своє майбутнє, вибудовують найрізноманітніші плани, ставлять певні цілі, які нерідко виявляються нереальними. У процесі реалізації задуманого багатьох із них підстерігають розчарування в накреслених планах, часто і в собі, внаслідок чого вони нерідко збиваються з обраного шляху, бо замість того щоб мобілізуватися, схиляються до сумнівних життєвих цілей. Як правило, це є наслідком або надто конкретного (стати саме таким спеціалістом, вступити на такий-то факультет), або надто загального (служити прогресу людства, бути корисним суспільству) окреслення життєвих перспектив. Надто конкретне визначення перспектив позбавляє юну особистість необхідного маневру, надто загальне — нерідко унеможливлює необхідну для успішного самовизначення концентрацію сил.

У розвитку спонукальної сфери у ранній юності існують і певні статеві відмінності. Як свідчать дослідження, у дівчат більше виражений мотив спілкування, у хлопців — мотиви саморозвитку, самореалізації, розвитку особистості. І дівчата, і хлопці формують свої життєві плани лише на найближче майбутнє, про віддалену перспективу багато з них ще не задумується.

Особливості спілкування у ранній юності

Однією зі значущих сфер активності особистості на етапі ранньої юності є міжособистісне спілкування. У цьому віці змінюється його зміст і загальна спрямованість, воно стає вибіркоким, інтимним, виконує функцію головного, соціального полігону самоствердження і самовираження юнаків і дівчат.

Спілкування старшокласників з однолітками. У життєдіяльності старших школярів важлива роль належить їхньому спілкуванню з ровесниками. Цьому процесу властиві такі тенденції:

а) розширення сфери спілкування. Виявляється воно у збільшенні часу, який учні витрачають на спілкування (три-чотири години в будні, сім-дев'ять годин у вихідні), в суттєвому розширенні його соціального простору (серед найближчих друзів старшокласників — учні інших шкіл, училищ, студенти вищих навчальних закладів), географії, в очікуванні спілкування (в активному пошуку його, постійній готовності до комунікативних контактів);

б) індивідуалізація (вибірковість) спілкування. Свідченням індивідуалізації стосунків є чітке відмежування їх суті від оточення, високі вибірковість у дружбі та рівень вимог до спілкування в парі.

У розширенні сфери спілкування реалізується потреба переживати нові враження, набувати новий досвід, відчувати себе у новій ролі, а також потреба у його вибірковості, самовиявленні та розумінні з боку інших. Задоволення цих проблем пов'язане з глибокими особистісними переживаннями школярів.

Мотивами неформального спілкування у парі і в групі є пошук найсприятливіших психологічних умов для комунікативної взаємодії, очікування співчуття і співпереживання, потреба у щирості та єдності у поглядах, самовираженні. Однак юнацька комунікативність часто буває егоцентричною, оскільки потреба у самовияві, розкритті своїх переживань домінує над інтересом до почуттів і переживань іншого, що зумовлює взаємну напруженість у стосунках, незадоволеність ними.

Емоційна прив'язаність у міжособистісних стосунках на етапі юнацького віку реалізується у дружбі, яка є школою саморозкриття особистості, розуміння іншої людини. Її критеріями старшокласники вважають взаєморозуміння, взаємодопомогу, вірність і психологічну близькість. Особливо цінуючи дружбу з дорослими, вони більше потребують все-таки дружби з ровесниками. Дослідження І. Кона та В. Лосенкова засвідчили, що 75—85% старшокласників прагнуть дружити з ровесниками, 1—19% — зі старшими за себе і тільки 1—4% — з молодшими.

Особливості юнацької дружби залежать від статі. Наприклад, у дівчат на 1,5—2 роки раніше, ніж у хлопців, виникає потреба в інтимній дружбі. Це зумовлене не тільки їхньою вищою емоційністю, наданням більшого значення

особистісним стосункам, вищою схильністю до саморозкриття, а й швидшим особистісним і соціальним розвитком, ранішою появою складних форм самопізнання, що є основою формування потреби в інтимній дружбі.

Для старшокласників важливо, щоб інші сприймали їх такими, якими вони себе вважають. Очевидно, сучасні неформальні молодіжні течії є способом задоволення цієї потреби.

Спілкування старшокласників з дорослими. Особистісний розвиток у ранній юності особливо залежить від стосунків з дорослими, які доповнюють спілкування з однолітками. За даними досліджень, 85% старшокласників визнають потребу в спілкуванні з дорослими актуальною для себе, з них понад 66% найбажанішими партнерами у спілкуванні вважають батьків.

Темами спілкування старшокласників з дорослими є навчання, вибір майбутньої професії, міжособистісні стосунки, захоплення, норми моралі, минуле, теперішнє і майбутнє дитини, атмосфера у сім'ї тощо. Звернення до дорослих зумовлене переконаністю юнаків, що проблеми життєвого самовизначення неможливо розв'язати у спілкуванні з ровесниками, оскільки їхній соціальний досвід ще недостатній для цього.

Основною умовою спілкування з дорослими є довіра. Старшокласники щиріші у спілкуванні з ровесниками, оскільки переконані, що ті розуміють їх краще, ніж дорослі. Дослідження свідчать, що спілкування з однолітками є довірливим у 88% старшокласників, з батьками — лише у 29% (переважно з матерями), нерегламентоване спілкування з учителями — у 4%. Відсутність довіри у вирішенні проблем особистісного та професійного самовизначення є однією з причин тривоги, яку юнаки відчувають у спілкуванні з батьками і тими дорослими, від яких вони залежать. Для старших школярів нестерпними є прямі спонукування, втручання дорослих в їхні справи. Вони потребують тактової допомоги, на основі якої виникає довіра. Конфлікти з батьками і вчителями завжди є результатом помилок як дітей, так і дорослих. Вони свідчать про необхідність коригування позиції дорослих стосовно старших школярів.

Інтимне спілкування у ранній юності. Побачення в ранній юності забезпечують задоволення багатьох важливих соціально-психологічних потреб особистості. До таких потреб передусім належать:

1) можливість розважитися, повеселитися з ровесниками протилежної статі;

2) прагнення соціалізуватися, пізнати представника протилежної статі, оволодіти відповідними способами міжособистісної взаємодії;

3) бажання підвищити свій статус у групі ровесників, з'явившись серед них зі своїм хлопцем чи дівчиною;

4) можливість установити стосунки з представниками протилежної статі для вибору дружини чи чоловіка;

5) набуття сексуального досвіду або одержання сексуального задоволення;

6) прагнення знайти друга протилежної статі, з яким можна спілкуватися та мати спільні інтереси;

7) встановлення тісних, глибоко особистісних стосунків з людиною протилежної статі з метою самовираження.

У ранньому юнацькому віці хлопці та дівчата ставляться до побачень набагато серйозніше, ніж підлітки. Більше уваги вони звертають не на зовнішність, а на особистісні якості представника протилежної статі, переймаються його планами на майбутнє. Важливими мотивами побачень для більшості старшокласників є дружні стосунки та вибір партнера для майбутнього сімейного життя. Однак дівчата зорієнтовані на глибоко особистісні, хлопці — на сексуальні стосунки.

Отже, міжособистісне спілкування на етапі ранньої юності є важливим чинником розвитку особистості. Спілкування з ровесниками характеризується розширенням його сфери. Емоційна прив'язаність у міжособистісних стосунках реалізується у юнацькій дружбі. У сфері інтимних стосунків старшокласники задовольняють свої важливі соціально-психологічні потреби. Основною умовою спілкування з дорослими є довіра.

Розвиток пізнавальної сфери у ранній юності

У ранній юності відбувається прогресивний розвиток теоретичного мислення (старшокласники виявляють логічне мислення, здатність займатися теоретичними міркуваннями та самоаналізом). Їх інтелект формується як цілісна структура.

У цьому віковому періоді починає окреслюватися індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності (пізнавальний і когнітивний стилі), формується ментальний досвід, виробляються індивідуальні варіанти способів сприймання, запам'ятовування і мислення, які визначають шляхи набуття, накопичення, перероблення та вико-

ристання інформації. Водночас багато представників цього віку схильні переоцінювати рівень своїх знань і розумових здібностей.

Розвиток мислення старшокласників. Центром когнітивного розвитку старшокласників є становлення словесно-логічного мислення. У цьому віці вони переходять до вищих рівнів абстрактного мислення, здатні усвідомлено оволодівати логічними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням).

Мислення в ранній юності стає системнішим і продуктивнішим, що сприяє систематизації знань. Суттєву роль у ньому відіграють наукові гіпотези. У старшокласників виробляється індивідуальний когнітивний стиль розв'язування пізнавальних і практичних завдань, формуються такі індивідуальні особливості мислення:

а) глибина — здатність виокремлювати суттєві ознаки при вивченні нового матеріалу і розв'язуванні задач, узагальнювати їх, заглиблюватись у сутність виучуваного;

б) гнучкість — уміння долати бар'єр минулого досвіду (знань), відходити від звичних шляхів розмірковування, розв'язувати суперечність між наявними знаннями і вимогами проблемної ситуації, відшуковувати оригінальні способи розв'язування проблеми;

в) широта — можливість утримувати в пам'яті сукупність виокремлених суттєвих ознак, діяти відповідно до них, не піддаючись на провокаційні впливи зовнішніх, випадкових ознак;

г) усвідомленість — здатність передавати у словах, графіках, схемах, моделях мету і результат мислення;

ґ) самостійність — уміння самостійно ставити цілі, висувати гіпотези, розв'язувати проблеми;

д) чутливість до допомоги — здатність враховувати результати мислення інших людей, сприймати підказку;

е) критичність — об'єктивне оцінювання своїх і чужих думок;

є) активність — енергійність, рішучість у процесі розв'язування проблем, завдань;

ж) економність — здатність розв'язувати проблему найкоротшим шляхом, відсутність непродуктивних суджень, які не наближають до розв'язку, а породжують нові проблеми.

Ці індивідуальні особливості мислення характеризують рівень його розвитку і продуктивність. Тому зусилля педагогів повинні бути спрямовані на створення умов для

оволодіння учнями старших класів логічними операціями і розвитку зазначених особливостей мислення.

Розвиток мовлення старшокласників. Завдяки розвитку мислення в ранній юності відбуваються якісні зміни у розвитку мовлення. Цьому сприяють також засвоєння змісту навчального матеріалу, читання художньої літератури й усне спілкування. У старшокласників удосконалюються усне й писемне, діалогічне й монологічне мовлення. Постійна пізнавальна діяльність вимагає досконалого володіння навичками внутрішнього мовлення, яке стає формою існування мислительних дій. Здійснюється перехід від розгорнутого до стислого внутрішнього мовлення. Учні опановують норми літературної мови, прагнуть до вдосконалення мовлення, зокрема виразності і точності, лаконічності у висловлюванні думки. Окремі з них пишуть вірші, ведуть щоденники.

У ранньому юнацькому віці мовлення ускладнюється за змістом і структурою, розширюється активний і пасивний словники, формуються вміння точно висловлювати абстрактні поняття, користуватись усним мовленням як засобом спілкування.

Однак деякі старшокласники ще відчують труднощі у висловлюванні думки, що є наслідком їх недостатньої мовленнєвої підготовки.

Розвиток сприймання старшокласників. У ранній юності розвиток сприймання виявляється у домінуванні його доміної форми, засвоєнні перцептивних дій, цілеспрямованому спостереженні за певними об'єктами, виокремленні суттєвого у предметах, подіях і явищах. Це особливо характерне для сприймання складного матеріалу, схем.

Розвиваються у цей період такі властивості сприймання старшокласників, як цілісність, осмисленість, предметність, вибірковість, особливо аперцепція сприймання. *Цілісний образ сприйнятого* виникає на основі усвідомленого узагальнення відомостей про окремі властивості, якості та функції предмета, в результаті інтеграції відчуттів різної модальності. *Осмислене сприймання дійсності* можливе завдяки мисленню. Будь-яке явище старшокласник сприймає осмислено, спираючись на свої знання та досвід. *Предметність сприймання* виявляється у здатності розпізнавати предмети не за їх зовнішнім виглядом, а за основними властивостями і призначенням. *Вибірковість сприймання* полягає у довільному виокремленні у полі свідомості одного чи кількох об'єктів, явищ і одночасному ігноруванні інших. Старшокласники вибірково ставляться

до джерел інформації. *Аперцепція сприймання* учнів старших класів виявляється у його залежності від попереднього досвіду, актуальних потреб, інтересів, цілей та емоційних станів.

Активно розвивається *самоспостереження* — спостереження за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками й іншими проявами психічного життя. Воно є елементом самоізнання, сприяє самовдосконаленню, самовихованню.

Загалом, сприймання старшокласників стає складним пізнавальним процесом, який спирається на їхні досвід, знання, перцептивні дії та інтелектуальний потенціал.

Розвиток уяви старшокласників. Оволодіння навчальним матеріалом, який значно ускладнюється у старших класах, вимагає активізації репродуктивної уяви, що позитивно позначається на її розвитку. Виникненню *відтворювальної уяви* сприяють описи, креслення, нотні знаки. Водночас у старшокласників розвивається *творча уява* у різноманітних видах творчої діяльності (наукової, художньої, технічної та ін.). Без творчої уяви не можна сформулювати гіпотези, пропозиції, створити оригінальні продукти діяльності. Завдяки розвитку в ранньому юнацькому віці здатності до регуляції своєю розумовою діяльністю уява стає керованим процесом і її образи виникають під впливом завдань, які ставить перед старшокласниками зміст навчальної діяльності та життя.

Психічне життя юнацтва охоплене мріями про майбутнє (участь у суспільному житті, родинне життя, групову діяльність). Зміст їх залежить від реальних на певний момент обставин життя і діяльності старшокласників. На відміну від підлітків вони більш критично ставляться до витворів своєї уяви.

Розвиток пам'яті старшокласників. У ранній юності довільнішим стає запам'ятовування, яке є значно ефективнішим від запам'ятовування мимовільного. Від організації розумової діяльності залежить продуктивність мимовільної пам'яті, роль якої не зменшується. Мимовільно запам'ятовується передусім те, що пов'язане з інтересами, потребами і планами на майбутнє, що викликає сильний емоційний відгук.

У старшокласників удосконалюються способи запам'ятовування за рахунок свідомого використання раціональних прийомів, логічне запам'ятовування, зростає продуктивність пам'яті. Мнемічна діяльність старшокласника є довільнішою й осмисленішою, ніж у попередньому віко-

вому періоді. Показниками осмисленості запам'ятовування є володіння юнаками прийомами і способами запам'ятовування (розподіл на смислові одиниці, смислове групування, порівняння), прийомами довільного відтворення, прийомами самоконтролю результатів запам'ятовування, а також функціонування *метапам'яті* (знання про пам'ять взагалі та індивідуальні особливості власної пам'яті зокрема).

З віком пам'ять старшокласника диференціюється на загальну і спеціальну. Об'єктом *загальної пам'яті* є широке коло інформаційних джерел. *Спеціальна пам'ять* характеризується меншим колом впливів, більшою вибірковістю щодо інформації, яка запам'ятовується. Вона пов'язана з провідними інтересами учнів, спрямованістю на оволодіння певною професією. Вони виявляють неабиякий інтерес до вдосконалення способів запам'ятовування, прагнення керувати своєю пам'яттю, підвищувати її продуктивність.

Розвиток уваги старшокласників. Розвиток пізнавальної сфери старшокласників відбувається і за рахунок удосконалення їх здатності до цілеспрямованого зосередження уваги на певних об'єктах і явищах, а також переборювання впливу чинників, які відволікають її. Усе це є свідченням розвитку концентрації уваги. Старшокласники цілком свідомо розподіляють і переключають увагу. Прогрес цих властивостей уваги пов'язаний з розвитком логічного мислення.

Формування інтересу старшокласників до певних наук і видів діяльності зумовлює посилення вибіркової уваги. Проте іноді це негативно впливає на засвоєння обов'язкових предметів, оскільки учні не звертають уваги на деякі з них. У старшому шкільному віці зростає роль в навчальній і практичній діяльності *підсвідомої уваги* — уваги, яка виникає на основі довільної і полягає в зосередженні на цікавому предметі, явищі. Прояви різних властивостей уваги старшокласників, зокрема її інтенсивності (ступеня концентрації), стійкості, обсягу тощо, мають суттєві індивідуальні відмінності, які залежать від сформованості інтересів, пізнавальної потреби.

Головним досягненням у розвитку пізнавальної сфери старшокласників є становлення словесно-логічного мислення (оволодіння логічними операціями), яке тісно пов'язане з розвитком внутрішнього і зовнішнього мовлення; розвиток осмисленості та аперцепції сприймання, творчої уяви, уваги; формування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності.

Показники соціально-психологічної готовності випускника школи до самостійного життя

Закінчуючи школу, старшокласник повинен бути соціально і психологічно готовим до вступу в доросле життя. Ця готовність полягає в наявності здібностей, знань, умінь і навичок, які дали б змогу реалізуватися йому в суспільстві як неповторній особистості, яка прагне успіху, забезпечили б розвиток його як громадянина, працівника, творця сім'ї.

Конкретними свідченнями готовності випускника школи до самостійного життя є:

1. Велика сила духу, знання законів життя і готовність дотримуватись їх, щоб самореалізуватися, самовиразитися та самоствердитися.

2. Освіченість, яка полягає в наявності знань з різних сфер суспільного життя, життєвого досвіду, стійких і реалістичних поглядів на життя, політичні події; в усвідомленні свого місця в житті, обов'язків і прав; у сформованості національної самосвідомості, знанні історичного минулого і перспектив розвитку свого народу і держави, готовності захищати їх інтереси.

3. Розсудливість, що виявляється в умінні не піддаватися негативному впливові, аналізувати явища, події, раціонально долати складні, екстремальні ситуації.

4. Здатність до праці. Свідченням її є виконання різних видів робіт, уміння раціонально використовувати свій час, оволодіння навичками ведення домашнього господарства, готовність забезпечити себе матеріально. Основним виявом цієї здатності є обрання професії, яка відповідає можливостям особистості і потрібна суспільству.

5. Особистісна культура, яка виявляється в адекватній оцінці своєї особистості, знанні своїх сильних сторін і недоліків. Важливими ознаками особистісної культури є впевненість у собі, вміння самореалізуватися, керувати своїм настроєм, контролювати себе, дбати про своє здоров'я (правильно харчуватися, займатися фізкультурою, дотримуватися особистої гігієни, режиму сну, праці і відпочинку), відсутність шкідливих звичок (куріння, вживання спиртних напоїв, наркотиків тощо), заняття самовихованням, наявність різнобічних інтересів.

6. Готовність до сімейного життя, свідченням якої є усвідомлення особливостей ролей дружини чи чоловіка, обов'язків щодо виховання дітей.

7. Любов і повага до батьків, допомога їм, доброзичливе ставлення до старших.

8. Культура спілкування, яка полягає в умінні поводитися, веселитися і відпочивати серед людей, у здатності доброзичливо, справедливо, гуманно, по-товариськи ставитися до них. Вона передбачає також розуміння людей, вміння об'єктивно оцінювати їхні вчинки, давати поради, вибачати помилки, допомагати у складних ситуаціях.

Отже, головним досягненням в соціально-психологічному розвитку старшокласників є внутрішня духовна сила, самоусвідомленість, розсудливість, готовність до самостійного дорослого життя, здатність бути суб'єктом власного життєвого шляху, висока особистісна культура, яка виявляється в усіх сферах їх актуальної життєдіяльності, виразно проєктується у майбутнє.

Загальні особливості зрілої юності

На етапі зрілої юності виникає нова соціальна ситуація розвитку, центром якої є перехід до самостійного життя (початок професійного становлення, реалізації життєвих планів). Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, молоді люди самовизначаються в системі моральних цінностей, принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність. Нових якостей набуває юнацька дружба, а дружба з особою протилежної статі переростає в закоханість.

Соціальна ситуація розвитку в період зрілої юності. На зміну ранньому юнацькому віку приходить *зріла юність* — період, коли закінчується перехід від дитинства до дорослості. У психологічній літературі з проблем юності (праці Е. Еріксона, Е. Шпрангера, І. Кона, В. Слободчикова) простежуються різні підходи до з'ясування вікових меж, основних суперечностей і новоутворень цього віку. Більшість дослідників обмежує зрілу юність періодом від 18 до 20 років.

В зрілій юності завершуються процеси біологічного дозрівання, однією з найважливіших потреб особистості стає інтелектуальний розвиток, посилюється емоційна стабільність, у міжособистісних стосунках важливого значення набуває спілкування з ровесниками, особливо з представниками протилежної статі, тривають саморозвиток і самовдосконалення.

У період зрілої юності відбувається суттєва перебудова особистості, зумовлена змінами соціальної ситуації розвитку. Ці зміни можуть бути пов'язані зі вступом до вищо-

го навчального закладу, початком трудової діяльності то-що. В цьому віці молода людина мусить самотійно приймати та реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Вона переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самотверджуватись у професійній діяльності.

Вибір професії та навчання у вищій школі свідчать про професійне самовизначення людини. Це дуже непростий і важливий етап, оскільки від правильного вибору професії залежить майбутнє людини, її самореалізація, задоволеність життям. Професійне самовизначення відбувається з урахуванням життєвих цінностей особистості. Якщо головним для неї є суспільний престиж, визнання, то професію вона обирає, орієнтуючись на існуючу в суспільстві моду щодо професій. При виборі професії зважають і на соціальні, матеріальні вигоди (соціальний статус, заробітну плату, пільги та ін.). Нерідко професійний вибір є результатом пасивної згоди з бажанням батьків або романтичного, некритичного інтересу до певної професії. Цілком імовірно, що такий вибір може спричинити у майбутньому глибокі розчарування, спонукати людину до запізнілих пошуків себе у професії, стримувати її соціальний та особистісний розвиток. З огляду на це важливо, щоб професійне самовизначення відбувалося свідомо, на основі всебічного врахування уподобань, здібностей, можливостей особистості, відповідності їх вимогам спеціальності, що обирається.

Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення. Воно полягає в активному, свідомому утвердженні людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними вміннями. В зрілому юнацькому віці відбувається адаптація студента-новачка до навчального закладу, діяльності в умовах вищої школи. Колишній школяр мусить суттєво перебудувати свої уявлення про навчання, звички, поведінку, на нових засадах забезпечити власну самоорганізацію.

Немало молодих людей відразу після закінчення школи включається у практичну діяльність. Адаптаційний період у такому разі є досить складним, адже вони змушені не тільки звикати до нових умов діяльності, а й одночасно вчитися виконувати її. Трудові будні часто не виправдовують їхні очікування щодо роботи та професійного зростання. Їхню адаптацію можуть полегшити терпимість, розу-

міння й захищена допомога батьків і співробітників. Як свідчить практика, щирі й вимогливі взаємини з колегою-наставником відіграють провідну роль у забезпеченні оптимального, безболісного переходу юнака до стосунків у світі дорослих.

Зрілий юнацький вік пов'язаний з обов'язковою участю людини в суспільному житті, усвідомленням особистої громадянської відповідальності за те, якою є і має бути її держава. Цю можливість і водночас громадянську відповідальність вона реалізовує своєю участю у виборах. У цей період людина вперше стає об'єктом психологічного тиску різноманітних політичних технологій, що нерідко сковує, а то й паралізує її раціональний особистісний вибір. Вистояти проти цих тисків допоможуть об'єктивний, безпристрасний аналіз різноманітної, в тому числі протилежної за змістом, інформації, намагання розпізнати справжніх і оманливих друзів, осмислена світоглядна і громадянська позиція.

За гострої конкуренції на ринку праці, ознаки якої помітні і в сучасній Україні, молодим людям непросто влаштувати своє життя. Немало їх не може ні працевлаштуватися через відсутність вільних робочих місць, ні розпочати навчання через матеріальні нестатки. Нерідко ускладнюють входження у самостійне життя низький рівень домагань, інфантильність, несформованість системи життєвих цінностей або орієнтація на штучні цінності. Усе це повинна враховувати школа, готуючи своїх випускників до самостійного життя. Не менш важливим є вироблення й реалізація відповідної гуманітарної, соціальної політики держави.

Вікові особливості прийняття рішень про кар'єру на етапі зрілої юності. В зрілому юнацькому віці актуальною стає проблема незалежного життя. Для її розв'язання необхідні вміння організовувати свою діяльність, приймати відповідальні рішення і втілювати їх у життя. Вони передбачають наявність певних психологічних передумов, передусім цілісності Я, яке володіє необхідним досвідом екзистенційних переживань вибору між власним буттям і небуттям, між добром і злом.

Прийняття рішень про кар'єру вимагає від людини з'ясування для себе життєвої мети. Моральна мета (морально-духовного самоствердження та самореалізації, творення добра) мобілізує сили особистості на тривалий період. Конкретні цілі такою властивістю не наділені, тому після їх досягнення швидко настає спад активності.

Важливу роль у прийнятті рішень про кар'єру відіграє *соціально-психологічний реалізм* — здатність визначати відповідність свого Я соціальному простору, з яким пов'язане професійне зростання. Впливають на рішення про кар'єру і такі психологічні утворення, як концепція свого життя і Я-концепція. У зв'язку з цим важливо допомогти молодій людині виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів.

Розв'язування життєвих завдань передбачає прогнозування, орієнтацію на майбутнє й усвідомлення, наскільки є можливим втілення конкретних планів. Для цього людині потрібно мати уявлення про діяльність, з якою вона збирається мати справу, осмислити і вибудувати проект свого майбутнього. За таких умов її теперішні, справи найближчої і віддаленої перспектив сприйматимуться як конкретні кроки до нього.

Розвиток самосвідомості в зрілому юнацькому віці. Суттєвою складовою особистісного розвитку юнака є становлення його самосвідомості. Пов'язане воно як із продовженням розумового розвитку, так і з появою нових ситуацій, кутів зору, під якими він себе розглядає.

Зріла юність може оперувати гіпотетичними твердженнями, уявленнями, які фігурують тільки у думках, незалежно від можливості їх конкретно перевірити. Такі когнітивні орієнтації задовольняють потребу юної людини щодо формування змісту ідентичності, оскільки з-поміж багатьох можливих та уявних зв'язків вона повинна обирати завжди конкретні. Ці її вибори стосуються особистісних, професійних, сексуальних та ідеологічних обов'язків.

У цьому віці розвиток самосвідомості продовжується досить інтенсивно, хоч і не так бурхливо, як у період ранньої юності. Рівень домагань стабілізується, самооцінка стає незалежною від зовнішніх оцінок.

Становлення ідентичності тісно пов'язане з рефлексією, детермінованою передусім когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів. З її допомогою відбувається реалізація потреби в самоусвідомленні, зумовленої суперечностями між уявленнями про себе, що існували в ранній юності, прагненнями самоствердження, незалежності, пошуку реалістичного погляду на світ і себе.

Розвиток рефлексії та самосвідомості у період зрілої юності активізують такі фактори:

— новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільні престиж і значущість майбутньої професійної діяльності);

— зміна виду діяльності (вею стає спеціальна навчальна і практично-професійна діяльність);

— нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору;

— розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших;

— досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством.

Усі ці фактори зумовлюють зміну критеріїв самооцінки, уявлень юнака про себе, розвиток його пізнавальних інтересів та соціальних мотивів навчальної, практично-професійної діяльності. Потреба в професійному становленні, самоствердженні, суспільному визнанні тощо сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все вагомішим стає професійний компонент, який психологи трактують як професійну самосвідомість.

У зрілому юнацькому віці становлення самосвідомості зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості, найвідчутливішими серед яких є:

— потреба в соціальному визнанні та обмежені можливості її реалізації;

— потреба в самостійності і протекційне ставлення до рослих, зокрема батьків;

— потреба в самоосмисленні, самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також неформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію;

— потреба в розумінні і відчуття самотності, відчуженості;

— потреба в професійному самовизначенні та недостатні можливості, мотивація у реалізації вибору.

Подолання цих суперечностей сприяє активне самопізнання юнаків. Певною мірою вирішує їх акт вибору професії та вступу до вищого навчального закладу.

Дружба в зрілому юнацькому віці. Нових якостей у зрілому юнацькому віці набуває дружба. Виникає вона між молодими людьми не відразу, оскільки кожен із них поступово завойовує собі місце у психологічному просторі іншої людини, особливе ставлення до себе. У цьому віці дружба вимагає від особистості обов'язково бути собою.

Важливою її умовою є взаєморозуміння, а непорозуміння з другом породжують переживання особистістю неможливості втілення власного внутрішнього буття. Як свідчать щоденники юнаків, біографічні й автобіографічні описи, молоді люди дуже важко переживають усвідомлення того, що їхній друг виявився несправжнім. Спричинений цим душевний неспокій може сильно вплинути на їхнє ставлення до людей загалом, спричинити недовіру, яка часто буває незворотною. Вкрай актуальними у юнацькому віці є вміння відрізнити істинну дружбу від удаваної, уникнути стосунків, побудованих на явному чи прихованому маніпулюванні людини людиною.

Юнацька дружба з особою протилежної статі часто переростає в закоханість. Дружба і закоханість роблять юнаків чутливішими до власних переживань і переживань іншої людини, сприяють усвідомленню її цінності.

На етапі зрілої юності завершується перехід від дитинства до дорослості. Молода людина стає суб'єктом свого життя (обирає професію, вступає до навчального закладу, починає трудову діяльність, бере участь у суспільному житті, приймає рішення про кар'єру, реалізує конкретні життєві плани). У цьому віці завершується біологічне дозрівання, встановлюється емоційна стабільність, важливою потребою стає інтелектуальний розвиток, стабілізується рівень домагань і самооцінка, становлення ідентичності, що пов'язане з особистісною рефлексією. Юнацька дружба набуває нової якості. Юнаки і дівчата усвідомлюють цінність кохання, що сприяє їхньому особистісному зростанню.

На завершення етапу зрілої юності у молодій людині уже сформовані важливі особистісні структури (самосвідомість, спонукальна та емоційно-вольова сфери), загальні властивості особистості (характер, здібності), індивідуальність, інтелект. Юнаки і дівчата досягають значного рівня соціального розвитку, про що свідчить їхня активна участь у різних сферах суспільного життя.

Запитання. Завдання

1. На яких підставах ранню юність називають перехідним віком?
2. Охарактеризуйте основне новоутворення раннього юнацького віку.
3. Проаналізуйте основні напрями розвитку самосвідомості старшокласників.

4. Які чинники зумовляють розвиток спонукальної сфери у період ранньої юності?
5. У чому полягають особливості спілкування у ранній юності?
6. Охарактеризуйте досягнення в пізнавальному розвитку на етапі ранньої юності.
7. Які показники свідчать про готовність випускника школи до самостійного життя?
8. Охарактеризуйте соціальну ситуацію розвитку в період зрілої юності.
9. Від чого залежить прийняття у період зрілої юності рішень про кар'єру?
10. Охарактеризуйте розвиток самосвідомості в зрілому юнацькому віці.
11. У чому виявляються особливості юнацької дружби?

4.

Психологія дорослості

Дорослість є найтривалішим періодом життя людини, протягом якого вона досягає найвищого рівня в розвитку Я-концепції, гармонії в собі й у взаємодії зі світом, у пізнанні й реалізації своїх можливостей, самостверджується у професії, суспільстві, облаштовує сімейне життя, виявляє піклування не тільки про себе, а й про своїх близьких. Неминучими стають для неї і різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, а також соціального статусу. Однак, попри немало переживань і неприємних відкриттів, вона збагачується життєвою мудрістю, знаходить собі достойне місце і обирає адекватні ролі в нових реаліях свого буття, розсудливо і зріло вдивляється у вічність.

4.1. Дорослість як етап онтогенезу

Дорослість є найменш вивченим періодом онтогенезу, для якого характерні найвищий рівень розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей лю-

дини. На цьому етапі виникають специфічні особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змінюється спосіб життєдіяльності (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо).

Загальна характеристика дорослості

Індивідуальний розвиток дорослої людини є продовженням онтогенезу із складеною в ньому філогенетичною програмою. Дорослість — неоднорідний віковий період, що починається після юності і триває до кінця життя. У цьому віці продовжується психічний та особистісний розвиток людини, пошук своєї ідентичності (на основі професії та способу життя), розширюються її можливості як суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування. На дорослу людину покладається відповідальність не тільки за реалізацію власного життєвого покликання, а й за долю інших людей. Вона повинна вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування, переживати втрати, які часто загрожують психічному здоров'ю особистості.

Потужним є прагнення дорослої людини до все більшої незалежності від батьків, інших дорослих у прийнятті рішень, навіть якщо це пов'язане з ризиком для власного благополуччя. Вона шукає близькості з партнером протилежної статі, усвідомлюючи, що інтимність вимагає взаємної довіри, підтримки, розпочинає сімейне життя.

Досягнення соціальної зрілості є передумовою самостійності дорослої людини на роботі й у сім'ї, реалізації її здібностей і мрій. Вона здатна критично оцінити життя, приймаючи рішення про правильність обраного життєвого шляху чи шукаючи нову ідентичність.

Розвиток особистості дорослої людини відбувається за такими напрямками:

а) зростання самостійності людини, її свободи та відповідальності, розвиток індивідуальності (неповторності), творчого ставлення до дійсності та власного життєвого шляху;

б) посилення соціально-духовної інтегрованості людини, соціальної відповідальності, збагачення форм її життєдіяльності.

В історії вікової психології основні характеристики дорослості слугували еталонами для оцінки якостей особистості у попередні вікові періоди, репрезентували рівень

психічного й особистісного розвитку, до якого мали поступово наближуватися дитинство, підлітковий вік і юність. Дорослість розглядалася як стабільний період. Наприклад, французький психолог Отто Клапаред (1899—1992) характеризував зрілість (дорослість) як стан психічної «скам'янілості», коли припиняється процес розвитку. На думку американського психолога Вільяма Джеймса (1842—1910), після 25 років дорослі не можуть творити нові ідеї. Подібної позиції дотримувався Ж. Піаже, стверджуючи, що розвиток інтелекту людини зупиняється на порозі дорослості. Психологічні характеристики дорослої людини використовували як еталони і при виявленні *інволюційних процесів* (втрати чи спрощення функцій) у період старіння. З виникненням наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. *геронтології* — науки, що вивчає проблеми старіння людини, — дані про молодих людей використовували для визначення величини зниження функцій або їх збереження в загальному інволюційному процесі.

Психологія дорослих як самостійна галузь психології почала формуватися в 30-ті роки ХХ ст., однак активний її розвиток намітився лише в останні роки. Тому концептуальна основа та практична база досліджень психіки дорослої людини перебувають на стадії формування. Найґрунтовніше досліджено розвиток пізнавальної сфери та інтелекту дорослої людини, не з'ясованими залишаються багато таємниць становлення особистості на різних етапах дорослості.

Періодизація психічного розвитку дорослої людини

Враховуючи соціальні, психологічні і біологічні чинники, дослідники окреслюють межі дорослості по-різному. Наприклад, Е. Еріксон виокремлює ранню дорослість (20—45 років), середню дорослість (40—60 років) і пізню дорослість (понад 60 років). На думку американського психолога Джона Бромля (1929—2000), дорослість складається з чотирьох стадій: ранньої (20—25 років), середньої (25—40 років), пізньої дорослості (40—55 років) і передпенсійного віку (55—65 років). Після неї настає старіння, в якому виокремлюють стадії «віддалення від справ», або «відставки» (65—70 років), старості (70 років і більше) і дряхлості, хворобливої старості і смерті. За періодизацією російського психолога Бориса Ананьєва (1907—1972), середній вік (зрі-

лість) складається із двох фаз (від 21 — 22 до 35 років і від 36 до 55 — 60 років), потім настає похилий вік (від 55 — 60 до 75 років), далі — старість (75 — 90 років) і вік довгожителів.

Загалом, дорослість є найтривалішим періодом життя людини, який складається з таких стадій:

1) рання дорослість (від 20 до 40 років);

2) зріла дорослість (від 40 до 60 років).

Та навіть і ця періодизація є умовною. Стверджувати, що конкретна людина перебуває на певній стадії дорослості, досить складно, оскільки суттєво впливають на її поведінку, розвиток особливості життєвого шляху, суб'єктивне уявлення про себе і свій вік. Тому часто щодо дорослої людини використовують поняття «віковий час» — внутрішній часовий графік життя; спосіб встановлення, наскільки людина у своєму розвитку випереджає ключові соціальні події, що припадають на період дорослості, або відстає від них. Такими подіями є навчання у вищому навчальному закладі, одруження, народження дітей, досягнення певного соціального статусу, вихід на пенсію тощо.

Для визначення віку людини використовують також поняття «біологічний вік», «соціальний вік» і «психологічний вік».

Психологічний вік вказує на рівень адаптованості людини до вимог навколишнього світу, характеризує розвиток її інтелекту, здатність до навчання, рухові навички, а також такі суб'єктивні фактори, як ідентичність, життєвий план, переживання, установки, мотиви, сенси тощо. *Соціальний вік* визначають з огляду на відповідність становища людини існуючим у конкретному соціумі нормам. *Біологічний вік* найчастіше вказує на відповідність стану організму та його функціональних систем певному моменту життя людини. Межі його не є чітко окресленими, оскільки існують значні відмінності тривалості життя, стану здоров'я людей. Його беруть до уваги передусім під час розгляду закономірностей розвитку когнітивної сфери, зіставляючи її особливості з особливостями динаміки психофізіологічних функцій, які визначають закономірності дії пізнавальних процесів. Це зумовлене тим, що будь-яка психічна властивість формується як певне поєднання психофізіологічних функцій (сенсорної, мнемічної, моторної), дій з різними операціями (перцептивні, мнемічні, логічні та ін.) і мотивацій (потреби, настанови, інтереси і ціннісні орієнтації).

Проблема розвитку в дорослому віці

Розвиток особистості є безмежним процесом, що відбувається протягом усього життя людини. Психічний розвиток є основним способом існування особистості, в тому числі й дорослої людини. В дорослих вікових групах він відбувається за своєрідного поєднання зі стабільністю. Якщо в пізнавальній сфері людини на момент переходу до дорослого життя основні структури вже сформовані, то у структурі її особистості настає період глибоких змін, бо, як стверджує німецько-американський психолог Карен Хорні (1885—1952), «усі ми до тих пір, поки живі, зберігаємо здатність до змін, навіть до фундаментальних змін». Про реальність феномену всевікового розвитку свідчать, за твердженням Пауля Балтеса (нар. 1939), такі пізньовікові новоутворення, як процес віддаленої ремінісценції (відстроченого згадування того, що в минулому при безпосередньому згадуванні не вдалося відтворити), перегляд власного життя, явище автобіографічної пам'яті. Споріднена з цими твердженнями ідея гетерохронного розвитку психічних функцій, згідно з якою високий рівень розвитку однієї функції може зберігатися до старості, іншої — обмежуватися періодами юності й ранньої дорослості. Одні функції починають старіти з народження, інші знижують рівень дії лише в старості, а ще інші розвиваються навіть у старіючих людей.

У дорослому віці розвиток ніколи не відбувається прямолінійно, а лише як накопичення та розширення раніше засвоєних життєвих принципів, поглядів, потреб і соціальних настанов. На всіх стадіях дорослості розвиток є нерівномірним, у ньому спостерігаються літичні (пов'язані з важкими захворюваннями) та кризові періоди, під час яких активізуються інволюційні процеси, відбуваються переходи на нові рівні розвитку (трансформації у мотиваційно-смісловій сфері особистості зумовлюють нове розуміння сутності і сенсу життя). Але на відміну від криз дитинства кризи дорослості відбуваються більш приховано, не так гостро і бурхливо, жорстко не прив'язані до певних хронологічних меж.

Розвиток дорослої людини супроводжують кризи тридцятиріччя, середини життя і переходу до старості. Вони можуть бути швидкими або затримуватися в часі й перетворюватися на постійний негативний стан людини. Особливо складні особистісні проблеми можуть перетворити вікову кризу на затяжну життєву зі складним перебігом. Усі кризи дорослості мають спільну природу — кардинальні

зміни способу життя й діяльності людини, але причини виникнення і шляхи їх подолання на різних стадіях є різними і суто індивідуальними.

Вікові кризи не є неминучими, оскільки розвиток дорослої людини залежить від її готовності до пов'язаних із віком змін та проблем дорослого життя. Детальне планування свого майбутнього, внутрішня готовність до активного вирішення проблем сприяють запобіганню кризам дорослості, подоланню складних періодів власного життя.

Отже, психічний та особистісний розвиток не зупиняється на стадіях дорослості. Він характеризується непрямолинійністю, нерівномірністю, гетерохронністю психічних функцій і наявністю криз.

Запитання. Завдання

1. Дайте загальну характеристику періоду дорослості
2. Чому періодизація дорослого віку є умовною?
3. У чому полягає різниця між психологічним, соціальним і біологічним віком людини?
4. Які проблеми розвитку характерні для дорослого віку?

4.2. Рання дорослість

Рання дорослість є періодом, який настає після юності й характеризується стабільністю у психофізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку. На цьому етапі людина активно реалізує свій особистісний потенціал у різних сферах життєдіяльності, насамперед у професійній.

Загальна характеристика раннього дорослого віку

Ранній дорослий вік охоплює період від 20 до 40 років. Людина в цьому віці є статево дозрілою, в неї розвинуті розумові здібності та інтереси, сформовані система цінностей (світогляд, життєва позиція), цілісний Я-образ, готовність до самовдосконалення та професійні наміри. Охоплює він дві фази.

Перша фаза ранньої дорослості. Триває приблизно з 20 до 30 років життя і збігається з молодістю людини. У цей період людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, є здоровою, сильною, витривалою, енергійною,

здатною до народження дітей. Активно збагачується її психологічний і соціальний досвід, вона включається в усі види соціальної активності, оволодіває багатьма соціальними ролями. Розвиток особистості людини зумовлюється передусім особливостями сімейного та професійного життя. Вона відходить від батьківської сім'ї, обирає супутника життя, приймає рішення про шлюб і створення сім'ї, народження дітей, займається їх вихованням. Одночасно зі створенням сім'ї людина спрямовує свої зусилля на професійне навчання, пошук постійного місця зайнятості, професійну адаптацію, досягнення професійного успіху, кар'єру.

Друга фаза ранньої дорослості. Охоплює період від 30 до 40 років. Особливості розвитку людини в цей час залежать від ступеня і продуктивності її соціальної активності, досягнутого статусу, перебігу попередніх стабільних і кризових періодів. Новий статус дорослого забезпечується його правами і обов'язками в різних сферах життя й діяльності, консолідацією соціальних і професійних ролей.

У другій фазі ранньої дорослості людині доводиться вирішувати такі проблеми:

1) проблема професійної кар'єри. Основною формою соціальної активності людини на цьому етапі її життя є професійна діяльність, нагромадження досвіду. Для одних людей задоволеність життям пов'язана з роботою, до інших приходить усвідомлення обмеженості можливостей власного зростання та неможливості здійснення задумів щодо кар'єри. Джерелом задоволення життям для них стає переважно сім'я та особисті інтереси;

2) проблема виховання дітей. Із народженням дитини зусилля сім'ї спрямовуються на її виховання. Кожен період розвитку дитини вимагає переходу батьківства на якісно новий рівень. Воно долає такі стадії:

а) формування образу батьківства — від зачаття до народження дитини (дорослі розмірковують, якими вони будуть батьками, спираючись на власні уявлення про еталон батьківства);

б) вигодовування — від народження до 2 років (у дорослих формується почуття прив'язаності до дитини, вони вчаться співвідносити емоційне співчуття і час, який віддають оточенню, з потребами дитини);

в) формування авторитету — від 2 до 5 років (батьки починають задумуватися над тим, якими батьками вони були та якими будуть, усвідомлюють ймовірність і ризик невідповідності власної та дитячої поведінки еталонній);

г) інтерпретативна — охоплює молодший шкільний вік (дорослі переглядають звичні виховні установки);

г) взаємозалежності — триває протягом підліткового віку (батьки аналізують стосунки зі своїми дітьми);

д) розлучення (дорослі відпускають від себе дітей і критично осмислюють, якими батьками були).

У процесі розвитку дитини батькам не тільки доводиться вирішувати її проблеми, задовольняти запити, а й долати труднощі, які виникають у подружніх взаєминах. На кожній стадії батьки повинні розв'язувати свої внутрішні конфлікти на все вищому рівні інтеграції. Тому основним завданням ранньої дорослості є вирішення суперечностей між власною ідентичністю та поєднанням соціальних ролей, між близькістю у стосунках з іншими людьми й ізоляцією від них.

Досягнення ідентичності забезпечує відчуття неперервності досвіду дорослого життя. У зв'язку з пошуками ідентичності людям постійно доводиться пізнавати, оцінювати себе, визначати та змінювати свої пріоритети, місце в соціальному оточенні.

Суперечність між близькістю у стосунках з людьми та ізоляцією від них є найхарактернішою для ранньої дорослості проблемою. Інтимність вимагає встановлення тісних стосунків, які приносять взаємне задоволення. Однак при цьому кожен індивід мусить зберігати свої неповторні особливості. Ізоляція настає в результаті неможливості чи нездатності досягнути взаємності або недостатньої ідентичності індивіда, з чим пов'язаний ризик втратити себе при об'єднанні з іншим. Розвиток близькості є важливим досягненням ранньої дорослості. Люди, нездатні сформувати близькі стосунки, можуть відчувати суттєві труднощі в соціальній адаптації, страждати від почуття самотності, пригніченості й підозрілості.

Загалом, на етапі ранньої дорослості людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, завдяки включенню у різні сфери соціального життя збагачується її досвід. Їй доводиться вирішувати важливі проблеми та завдання професійної кар'єри, виховання дітей, досягати ідентичності, розв'язувати суперечність між близькістю та ізоляцією у стосунках з людьми.

Особливості розвитку самосвідомості у ранньому дорослому віці

Самосвідомість є центром внутрішнього світу людини і виявляється у пізнанні нею себе у світі, самопізнанні, сприйнятті численних образів себе у найрізноманітніших

життєвих ситуаціях, соціальній взаємодії, індивідуальній та спільній діяльності. На етапі ранньої дорослості ці уявлення (когніції) поєднуються у цілісне, узагальнене уявлення про себе — бачення себе у контексті життєдіяльності, бачення вічних і перехідних цінностей.

Загальна характеристика Я-концепції. У процесі спілкування та діяльності людина задумується над тим, якою вона є, ніби дивиться на себе збоку, звертаючи увагу на образ своєї зовнішності, якості особистості, здібності. Залежно від уявлення про себе у неї виникають самоповага, бажання підвищити самооцінку, завоювати увагу інших.

Як активне начало, Я особистості об'єднує всі її життєві вияви, дає змогу їй дивитися на себе ізсередини, спостерігати за собою, усвідомлювати і змінювати себе, регулювати свою життєдіяльність та виходити за межі внутрішнього світу, щоб збагнути свою глибинну суть, цінності, об'єднати своє минуле, теперішнє і майбутнє в одному моменті.

Я є найвищою концентрацією суб'єктивності (індивідуальності, глибинної неповторності) та суб'єктності (зовнішньої і внутрішньої активності, духовного споглядання) людини, в якій утілюються всі відчуття: від актуальних ситуативних станів до визначальних учинків, фундаментальних життєвих рішень, переживань власної цілісності й нероздільності свого часу та вічності. На основі цього в особистості виникає цілісне уявлення про себе — Я-концепція.

Я-концепція — відносно стійка, більш-менш усвідомлена система уявлень особистості про себе, яка переживається нею як неповторна і є основою її самовизначення у світі, взаємодії з іншими людьми, ставлення до себе.

Більшість уявлень людини про себе в дорослому віці ґрунтується на організмичному оцінному процесі, який полягає у тому, що людина оцінює позитивно, прагне відчувати ті переживання, які її розвивають або не завдають шкоди (Я здорова, красива, щаслива, вміла, успішна, здатна), і оцінює негативно чи уникає тих, що, на її думку, шкодять її збереженню або розвитку (Я хвора, некрасива, нещаслива, невміла, нездатна, неспроможна). Цей процес пов'язаний з тенденцією актуалізації сутнісних сил особистості. Отже, розвиток Я-концепції залежить від *самоактуалізації особистості* — бажання людини розвиватися.

У дорослої людини взаємовплив самоактуалізації і Я-концепції контролюється прийнятими нею соціальними і моральними принципами, ідеалами, нормами, духовними

цінностями. Відповідне до прийнятих у певних соціальних групах критеріїв оцінювання, котрі інтеріоризує особистість, у неї виникають різноманітні уявлення щодо особистісної спрямованості і способів самоактуалізації та самовираження.

Особистий досвід не завжди узгоджується з Я-концепцією, оскільки здебільшого сприймається як загроза їй. Залежно від ступеня загрози, яку таїть у собі досвід, людина може захищати власну Я-концепцію, заперечуючи досвід, сприймаючи його викривлено. Під впливом нового досвіду змінюється Я особистості, одночасно зберігаючи властивості цілісності, гештальта (нім. *Gestalt* — структура). Для психічного комфорту важливо не те, наскільки людина змінюється з часом, а те, щоб у неї завжди зберігалось внутрішнє відчуття, що вона завжди залишається такою, як і раніше.

Дорослі відчувають психологічний комфорт тоді, коли їхні уявлення про себе дають змогу сприймати важливий для них досвід. Цю можливість забезпечує стійке ядро *Я-концепції* — самість, автентичність людини, що відрізняє її від інших людей і зберігається протягом усього життя: основні уявлення про себе. У людей, які повноцінно живуть, самоактуалізуються, воно включає відкритість для досвіду, раціональність, особисту відповідальність, почуття власної гідності і свободи, внутрішньої радості, здатність до встановлення і підтримання добрих особистісних стосунків і ведення духовно-морального способу життя.

Периферійна частина Я концепції дорослого включає в себе різні аспекти Я-образу, а також позитивні й негативні самооцінки. Відмінності між Я-образом і Я-концепцією збільшуються з дорослішанням людини. Я-концепція дорослого розвивається під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників. Особливо важливими є контакти зі значущими іншими, які на етапі ранньої дорослості певною мірою визначають уявлення індивіда про себе.

Я-концепція виконує такі функції:

1. Сприяння узгодженості внутрішнього світу особистості. Перед особистістю стоїть завдання не тільки досягти гармонії з навколишнім світом, а й домогтися самоузгодження. Я-концепція забезпечує відносну стабільність внутрішнього світу людини (переживань, ідеалів, життєвих планів, намірів) та поведінки, не зважаючи на постійні зміни і проблеми в навколишньому світі.

2. Визначення характеру інтерпретації досвіду. Я-концепція є своєрідною «призмою», крізь яку переломлюється вся інформація, відбувається її «сортування» на най-

важливішу, менш значущу і зовсім індивідуальну (байдужу) для конкретної особистості. Я-концепція діє як внутрішній фільтр, який визначає характер сприйняття людиною будь-якої ситуації, забезпечує її переосмислення відповідно до уявлень людини про себе.

3. Джерела очікувань. У людини виникають певні очікування та уявлення про те, що може чи повинне відбутися під час розвитку конкретної ситуації. Наприклад, впевнені у власній значущості люди очікують, що інші будуть сприймати їх так само. Ті, хто сумнівається у своїй цінності, заздалегідь упевнені в негативному ставленні до себе з боку інших, і тому вони починають уникати будь-яких соціальних контактів.

Основою залежності між очікуваннями і поведінкою, на думку англійського психолога Роберта Бернса (нар. 1938), є *механізм самореалізуючого пророцтва* — механізм розвитку подій свого життя, реалізації планів. На етапі ранньої дорослості самопророцтво формується на основі власного досвіду, набутих знань, створених під впливом оцінок значущих інших установок самосприйняття. Особистість на початку самоактуалізації часто використовує пророцтва значущих інших для визначення напрямку свого розвитку, вибору цілей та засобів їх досягнення. Інколи ці пророцтва інтеріоризуються в самопророцтва.

4. Самовизначення особистості щодо стратегії життя та поведінки. Я-концепція дає змогу особистості локалізувати себе у фізичному і психологічному часі. Вона є основою визначення головної мети життя, вибору стратегії життєдіяльності, особистісної настанови щодо певної поведінки (наприклад, творити добро, любити або творити зло, ненавидіти).

5. Забезпечення саморегулювання. Я-концепція є основним чинником саморегулювання життєдіяльності, становлення особистості, її розвитку і саморозвитку. Вона забезпечує усвідомлення власних нахилів, вибір діяльності, формування індивідуального стилю життя, наближення своєї суті до особистісного ідеалу. Будь-які вчинки людини великою мірою зумовлені її Я-концепцією. Дотримання особистістю норм суспільного життя певною мірою опосередковане саморегулюванням. Вона здатна стримувати свої внутрішні природні імпульси, щоб діяти відповідно до встановлених для себе стандартів поведінки.

Отже, Я-концепція дає змогу утвердити у самосвідомості особистості відчуття визначеності у соціальному і

матеріальному світі, сфері моралі та духовності, ідентифікуватися з конкретним оточенням, досягнути прийняттого самоототожнення. Вона визначає, як людина діятиме у конкретній ситуації, як інтерпретуватиме власні дії і вчинки інших, чого очікуватиме від близького і віддаленого майбутнього.

Я-концепція і самооцінка. В ранньому дорослому віці особистість окреслює цілі та обирає засоби для їх досягнення, оцінює успішність своїх дій відповідно до Я-концепції, яка індивідуалізує *самооцінку* — суб'єктивне сприйняття досягнутих результатів, згідно з яким те, що для однієї людини є успіхом, інша сприймає як невдачу.

З роками самооцінка стає все диференційованішою. Доросла людина може дуже високо оцінити одні свої якості, наприклад свій інтелектуальний рівень, і дуже низько інші — рівень міжособистісних стосунків чи фізичні можливості. Диференціацію самооцінки психологи пояснюють наявністю у структурі Я-концепції людини реального Я (більш чи менш адекватного уявлення про себе) та ідеального Я. Ідеальне Я може бути реалістичним або фантастичним.

Реальне та ідеальне Я, як правило, не тотожні. Розбіжність між ними породжує як негативні, так і позитивні наслідки. Надто велика розбіжність свідчить про неадекватність самооцінки і хворобливе ставлення до себе, що спричинює емоційні переживання та неадекватні вчинки. Така особистість не здатна подолати розрив між своїм реальним станом і тим, до якого вона прагне. Іноді у пошуках виходу із цієї складної ситуації людина використовує *деструктивні захисти* (агресію, конфронтацію, ізоляцію, регресію та ін.), які можуть спричинити хвороби, патологічні стани.

Я-концепція і психологічний вік особистості. Оскільки розвиток людини відбувається не лише в хронологічному, а й у психологічному часі, то Я-концепція особистості має індивідуальний часовий аспект. Суть його полягає в наявності різних тенденцій сприйняття та оцінювання свого віку і часу на різних етапах життя. Якщо, наприклад, підліток прагне бути старшим за свій хронологічний вік, то люди зрілого віку, особливо жінки, намагаються бути молодшими.

Внутрішнє відчуття віку пов'язане із суб'єктивним переживанням часу. Людина, яка вважає час безповоротно втраченим, сприймає себе молодшою, ніж вона є насправді, тобто її психологічний вік є меншим від реального. Та

якщо життя сповнене багатьох потрясінь, її внутрішнє відчуття віку значно перевищує реальний.

За адекватної самооцінки чітко простежуються відмінності між людьми, котрі належать до різних вікових груп. З віком значно збільшується кількість дорослих із психологічним віком, що не відповідає хронологічному.

На етапі ранньої дорослості особистість бачить ще досить значною свою життєву перспективу, реалістично дивиться на життя, розподіляє майбутнє на послідовні етапи. Ця перспектива виглядає не завжди оптимістичною, бо людина вже знає ціну реальним труднощам. Продовжуючи орієнтуватися на майбутнє, вона більше пов'язує себе з теперішнім, залишаючись дещо ізольованою від минулого.

Я-концепція та сімейні стосунки. Створивши сім'ю, чоловік і жінка починають виконувати нові соціальні ролі. Змінюються раціональна, емоційно-ціннісна та поведінкова складові цих ролей — дружини (чоловіка), матері (батька), невістки (зятя), хрещеної матері (хрещеного батька). Відчутно змінює Я-образ особистості та критерії її самооцінки народження дитини. Ці зміни стосуються самоідентичності особистості, перерозподілу ролей у подружніх стосунках і у взаємодії з особами старшого покоління. Ефективність цих перетворень залежить від самооцінки особистості. Як правило, ті, хто не відчуває проблем стосовно самооцінки, значно легше пристосовуються до нового соціального статусу.

Від міри адекватності батьківської Я-концепції залежить налагодження стосунків з дітьми. Органічне включення в Я-концепцію образів власних дітей, їхніх очікувань дає змогу налагоджувати доброзичливі стосунки з ними. Якщо центром Я-концепції батьків є Я-професійне, їхнє самовираження, а проблеми дітей знаходяться на її периферії, то можуть виникати конфлікти.

Професійна Я-концепція та самооцінка. Поняття «*професійна Я-концепція*» означає уявлення особистості про себе як професіонала. Вона має реальну та ідеальну складові. *Реальна професійна Я-концепція* — це реальне уявлення особистості про себе як професіонала, *ідеальна професійна Я-концепція* — уявлення про свої професійні досягнення. Обидві вони здебільшого не є тотожними, що стимулює професійне самовдосконалення особистості, прагнення до розвитку.

Важливим елементом у структурі професійної Я-концепції особистості є *професійна самооцінка* — оцінки себе

як суб'єкта професійної діяльності. У ній виокремлюють операційно-діяльнісний та особистісний аспекти. *Операційно-діяльнісний аспект самооцінки* пов'язаний з оцінюванням себе як суб'єкта діяльності й виражається в оцінюванні досягнень, свого професійного рівня (сформованості операцій і навичок), рівня компетентності (систем професійних знань, умінь і навичок) і стилю діяльності. *Особистісний аспект професійної самооцінки* виражається в оцінюванні власних якостей у зв'язку з ідеалом образу Я-професійне. Ці два аспекти самооцінки не завжди узгоджуються між собою, що негативно впливає на професійну адаптацію, досягнення успіху і професійний розвиток особистості.

Особливості спонукальної сфери у ранньому дорослому віці

На етапі ранньої дорослості відбуваються зміни у спонукальній сфері особистості, спричинені соціальною ситуацією розвитку, об'єктивними завданнями та проблемами цього етапу її життя. Однак головні мотиваційні тенденції, що сформувалися у попередніх вікових періодах, залишаються актуальними, наприклад гуманістична чи егоїстична спрямованість особистості, конструктивність чи деструктивність мотивації поведінки та діяльності, прагнення до творчості чи до рутинності, активна життєва позиція чи пасивність тощо.

Мотиваційні настанови раннього дорослого віку. Протягом періоду ранньої дорослості, як і всього дорослого життя людини, відбуваються суттєві зміни в її спонукальній сфері. Вони лише незначною мірою зумовлені специфічними віковими перетвореннями в організмі і передусім визначаються особистісними, соціальними і культурними чинниками.

Людина, яка вступає в доросле життя, опиняється перед необхідністю розв'язання багатьох проблем, серед яких найважливішими є одруження, народження й виховання дітей, вибір професійного шляху. Ці події очікує і в певний час переживає більшість людей. Такі події вимагають прийняття особливих рішень, що свідчать про підтримання, розширення чи зміну раніше сформованих поглядів, виникнення нових потреб і мотивів поведінки.

У ранньому дорослому віці спонукальна сфера людини може суттєво змінюватися внаслідок непередбачуваних подій, якими бувають раптова смерть родичів, коханого,

дитини, втрата роботи, руйнування кар'єри, хвороба тощо. Подібні події нерідко спонукають людину до неадекватних, деструктивних учинків, які можуть кардинально змінити подальше її життя.

З роками імпульсивність поведінки людини знижується незалежно від рівня передбачуваності подій, все частіше стає помітним врахування нею зовнішніх і внутрішніх обставин життя. Це допомагає приймати розважливі рішення, які ґрунтуються на усвідомлених мотивах, розуміти вчинки інших людей. Отже, у ранньому дорослому віці відбувається становлення соціально зрілої особистості, хоча окремі люди у зв'язку з певними обставинами залишаються ще соціально незрілими.

Ранній дорослий вік є періодом життєвих починань, які здебільшого відповідають сформованому у юнацькому віці планам щодо особистого та професійного життя, кар'єри. Тому одним із найважливіших завдань особистості є узгодження мрії з реальністю, бажаного і можливого.

Цілі, що ставлять перед собою молоді люди, нерідко бувають нереальними. Найчастіше вони є наслідком непомірно високих домагань чи нав'язаного батьками життєвого сценарію. У цьому разі настанови типу «Основне — вища освіта, а яка — не важливо», «Не вийшло в мене — вийде у моєї дитини» підміняють реальність нереалізованими мріями інших людей. Результатом такого вибору життєвого шляху часто стають розчарування і втрата сенсу життя, а юнацька мрія про майбутні досягнення може так і залишитися нереалізованою. Щоб подолати таку мотиваційну настанову, людина повинна цілком перебрати на себе відповідальність за своє життя, а для реалізації планів мусить самостійно обрати життєву стратегію з урахуванням зовнішніх обставин і своїх можливостей.

Необхідність вибору власної життєвої стратегії є загальним принципом для молодих чоловіків і жінок, попри те що їхні мрії суттєво різняться між собою. Мрії чоловіків є однорідними, пов'язаними з досягненнями на роботі, кар'єрою, бізнесом. Мріям жінок властива неоднорідність: вийти заміж і зробити кар'єру. Більшого значення вони надають одруженню.

У ранньому дорослому віці особливо важливим є формування мотивацій стосовно основних рішень цього періоду життя: одруження і неодруження, вибір професії та професійної діяльності.

Мотивація одруження. Утворення сім'ї є передбачуваною подією періоду ранньої дорослості. Більшість моло-

дих людей готова до одруження, однак час його здійснення може бути різним. Власна сім'я задовольняє особливу потребу кожної людини, яку американський філософ і психолог Еріх Фромм (1900—1980) назвав потребою у встановленні зв'язків (раніше цю потребу задовольняла батьківська сім'я).

Створивши сім'ю, людина отримує змогу про когось турбуватися, за когось відповідати, одночасно формує умови для власної безпеки та захищеності. Мотивами одруження у молодих людей бувають кохання, духовна близькість, матеріальний розрахунок, психологічна сумісність, спорідненість моральних уявлень, подібні життєві долі тощо. Кохання і духовна близькість є запорукою задоволення своєю сім'єю в майбутньому. Особливо важливим при цьому є поєднання обох мотивів. Розчарування одруженням здебільшого переживають ті молоді люди, які орієнтувалися на свої почуття, нерідко егоїстичні, без необхідної для їх збереження духовної близькості.

Мотивація неодруженості. Мотивами вибору самотнього способу життя часто є бажання уникнути проблем у зв'язку з одруженням. Залишаючись самотньою, молода людина не обмежує власної свободи, не переживає розчарування, незадоволення від спілкування з людиною, яка надокучила.

Однак неодруженість нерідко зумовлює зосередження дорослого тільки на собі. Задовольняючи потребу в самопідкупанні, ці люди намагаються уникати близьких стосунків. Пов'язані з інтимністю вимоги і ризик вони сприймають як загрозу для власної свободи. Це породжує відчуження, незацікавленість в особистих і соціальних стосунках.

Мотивація вибору професії. Мотивами професійного вибору можуть бути:

- практичні інтереси (висока зарплата, престиж, кар'єра, умови праці та ін.);

- батьківські настанови. Осіб, котрі в дитинстві перебували в центрі уваги сім'ї, часто в дорослому віці приваблюють професії, що дають змогу контактувати з людьми і відчувати їхню повагу;

- потреба реалізувати власні здібності. Людина обирає ту професію, яка може принести задоволення, сприяти самореалізації її здібностей та інтелекту, особистісному зростанню;

- інтерес до професії, відповідність її темпераменту, характеру, особливостям емоційної сфери особистості тощо;

— суспільний інтерес (вибір професії мотивується уявленнями про її престиж у суспільстві);

— статеворольові фактори. Жінки рідше, ніж чоловіки, обирають, наприклад, наукову кар'єру, оскільки частіше сумніваються у своїх здібностях до наукової праці. Вони надають перевагу професіям, які або дають їм змогу приділяти достатньо уваги сім'ї, або традиційно жіночі — педагог, лікар, бухгалтер та ін.

Орієнтація особистості на складну систему цінностей (теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні) відображає глибоку усвідомленість нею всіх наслідків вибору професійного шляху. Період вибору професії, протягом якого людина намагається усвідомити свої професійні потреби, інтереси, можливості, завершується переважно до 25 років. Тоді вона починає освоювати професію, вибудовує кар'єру, намагається зайняти стійку позицію в обраній сфері діяльності.

Мотивація професійної діяльності. Протягом перших 7—10 років трудової діяльності людина усвідомлює правильність чи помилковість обраного професійного шляху. Саме тоді найчастіше відбувається зміна роботи чи спеціальності. Після 33—35 років домінують настрої щодо збереження обраної професії. Спричинене це звиканням людини до роботи, усвідомленням реальних можливостей своєї кар'єри. Однак деякі дорослі прагнуть кардинально змінити своє життя, випробувати себе в новій сфері діяльності.

Збереження інтересу до роботи, відданість їй протягом усього періоду ранньої дорослості є необхідними умовами для підтримання почуття задоволення нею. Від глибини задоволення людини власною професією залежать зміцнення або послаблення мотивів професійної діяльності і зміна роботи. На задоволення роботою впливають зовнішні (зарплата, премії, умови праці і відпочинку тощо) та внутрішні (задоволення від особливостей діяльності, коли процес розв'язання професійних проблем є захоплюючим, цінним і значущим, підвищує професійну компетентність) фактори. До 30 років очікування більшості працюючих молодих людей стають реалістичнішими, у них починають домінувати зовнішні чинники мотивації праці, зокрема зарплата, інші матеріальні заохочення. Немало їх змінює місце праці, прагнучи отримувати вищу зарплату, зайняти відповідальнішу посаду чи працювати в комфортабельніших умовах.

До завершення раннього дорослого віку людини усвідомлює, що досягнення рубежів кар'єри дається не так легко, як здавалося. Тому часто переслідують її розчарування,

а усвідомлення нездійсненності мрії щодо професійного росту спричиняє зниження рівня соціальних домагань.

Отже, мотивами професійної діяльності в ранньому дорослому віці є прагматичні інтереси (зарплата, посада, умови праці, соціальна захищеність, можливість розв'язувати сімейні та особисті проблеми), творча самореалізація, задоволення потреб у професійному спілкуванні та соціальних контактах, процесуальна мотивація (відповідність умов праці функціональним особливостям людини тощо).

Система цінностей на межі 30-річчя. Перехід 30-річного рубежу супроводжується переглядом життєвих цілей, планів і цінностей. Цей етап чоловіки і жінки переживають по-різному. Чоловіки можуть змінити роботу чи спосіб життя, але їх зосередженість на роботі й кар'єрі не знижується. Найпоширенішим мотивом добровільного звільнення з роботи є незадоволення чимось на виробництві чи в установі. У жінок на межі 30-річчя перенажно змінюються сформовані на початку ранньої дорослості пріоритети. Тих, хто раніше орієнтувався на заміжжя та виховання дітей, починають більше приваблювати професійні цілі, а ті, хто більше зусиль віддавав професійному самоствердженню, переорієнтовуються на сім'ю чи на її створення.

Після 30 років важливою цінністю людини стає сім'я, щасливому сімейному життю поступається першістю навіть кохання. З віком знижується значущість потреби в друзях, однак залишаються стабільними пов'язані з роботою цінності (інтерес до неї, повага колективу, підвищення кваліфікації, кар'єрний ріст). На цьому рубежі людина починає реально дивитися на світ, жити поточними подіями та досягненнями. Впевненість у власних силах, усвідомлення своєї компетентності, а також визнання певних обмежень і адекватний рівень домагань, що ґрунтуються на життєвому досвіді, забезпечують відчуття цілісності життя, задоволення ним. А небажання об'єктивно сприймати відмінності між бажаним і досягнутим на порозі 40 років породжує відчуття порожнечі і безглуздості свого існування.

Перехід від першої фази ранньої дорослості до другої супроводжується кризою тридцяти років, яка певною мірою змінює систему цінностей дорослої людини.

Криза тридцяти років — зумовлене життєвими труднощами і помилками розчарування людини в значущості культивованих нею цінностей, норм, ідеалів, яке призводить до зміни сенсу її життя, первоцінності життєвих цінностей.

Назва ця умовна, оскільки криза може виникнути раніше чи пізніше 30 років. Полягає вона у ґрунтовній пере-

оцінці людиною зробленого і того, що належить зробити. Кожен дорослий на період тридцятиріччя вже має чималий досвід переживань, поразок та успіхів, підводить перші підсумки щодо реалізації своєї життєвої програми, планів і сподівань. Він виявляє помилковість своїх уявлень про життя, розмірковує про власну недосконалість і неоптимальність свого життя, а також про необхідність змінити багато чого в житті і проблематичність, а то й неможливість таких змін. Ідеться про зміни професії, сім'ї, звичного способу життя тощо. Можуть викликати глибокі переживання неусвідомлено обрана професія, невдачі у професійній кар'єрі й спричинена цим незадоволеність собою та професійними досягненнями. Виявлені й осмислені людиною недоліки нерідко підштовхують її до раптової зміни свого життя, застосування неконструктивних захистів, наслідком чого буває загострення кризи, професійна та життєва нереалізованість.

Ознаками порушення внутрішньої рівноваги є зовні малопомітні зміни у ставленнях до предметів, людей, ситуацій, переоцінка цінностей, критичне переосмислення свого Я, життєвих цілей, що засвідчує якісні зміни особистості.

Отже, на етапі ранньої дорослості у спонукальній сфері особистості відбуваються зміни, які стосуються життєвих цілей, мотивації одруження і неодруженості, мотивів вибору професії і професійної діяльності. На межі 30-річчя виникає нова система життєвих цінностей.

Становлення суб'єкта життєдіяльності й індивідуальності на етапі ранньої дорослості

Життя людини у період ранньої дорослості ускладнюється, стає неповторним. Значно зростає його інтенсивність, що скорочує час для роздумів про те, чого вона хоче від життя чи правильно живе.

Становлення людини як суб'єкта життєдіяльності виявляється в її активності у різних сферах життя, розв'язанні життєвих проблем, володінні засобами і способами самовираження, саморегуляції та організації свого життя. Молода людина як суб'єкт життєдіяльності здатна:

- обирати напрям і спосіб життя, визначати основні цілі, етапи їх досягнення і підпорядкованість цих етапів;
- розв'язувати основні суперечності життя, досягти своїх життєвих цілей і реалізувати плани;

— творити цінності свого життя, розширювати коло інтересів, захоплень.

Розвиток людини як суб'єкта життєдіяльності в період ранньої дорослості полягає у зміні основних видів діяльності, передусім професійної. Оскільки в період зрілості найповніше виражена сформованість людини як суб'єкта пізнання, спілкування та праці, то саме співвідношення цих компонентів соціальної активності визначають структуру особистості. Ускладнення структури особистості зумовлене обставинами суспільного життя, яке спонукає дорослу людину до безперервного вдосконалення своїх знань, професійної майстерності, розширення сфери спілкування. Основними фазами структурного розвитку особистості як суб'єкта діяльності є підготовка, старт, кульмінація та фініш.

Становлення і розвиток особистості у ранньому дорослому віці відбуваються під впливом різноманітних економічних, політичних, правових і моральних чинників, залежать вони і від умов її навчання, виховання, а також від її соціальної активності. Особистість завжди конкретно-історична, вона є породженням своєї епохи. Тому для повноцінного розуміння становлення особистості необхідне врахування системи її соціальних відносин. У цей період формується спосіб життя особистості, цілеспрямованішими і осмисленішими стають засвоєння нею професійних ролей, включення її в різноманітні види соціальної активності.

Спосіб життя, діяльність кожної людини зумовлюються різними обставинами і подіями. Основою способу життя особистості є її статус, тобто становище в суспільстві, місце в конкретній соціальній структурі. З моменту народження особистість формується в певному соціумі, особливості якого залежать від статусу, економічних, політичних і правових позицій, роду занять, освіти її батьків. З початком самостійної трудової діяльності окреслюється її власний статус. Значною мірою він пов'язаний зі статусом сім'ї, з якої вона вийшла. Однак під впливом обставин життя, історичного часу її власний статус нерідко втрачає зв'язок зі статусом батьків, людина долає попередній уклад життя, зберігаючи найприйнятніші для себе традиції.

Новий статус особистості охоплює її права та обов'язки у різних сферах життя та діяльності. Становлення його залежить від суспільних відносин і соціальних норм, а також від активності особистості, адже вона може, усвідомлюючи своє становище в суспільстві, прагнути зміцнити його або ставитися до нього байдуже, пристосовуючись до

існуючих обставин. Діяльна суб'єктивна сторона статусу постає як позиція особистості, якої вона дотримується. Крім того, статус людини створює певні можливості для її діяльності, що впливає на її розвиток.

У системі суб'єктивних параметрів особистості важлива роль належить життєвим планам, мотивам і цілям її діяльності. Як правило, 20—25-літні дорослі зорієнтовані на здобуття вищого статусу, цікавішої роботи, пошук коханої людини, щирих і вірних друзів. З наміром одружитися пов'язані їхні плани щодо створення житлових умов, матеріального забезпечення. У 26—30 років, після створення сім'ї, ці плани дещо змінюються. Передусім більше уваги дорослі починають звертати на поліпшення умов життя, виховання дітей. Не втрачає актуальності для них і пошук цікавої роботи, підвищення кваліфікації.

Внутрішньою основою вікової динаміки життєвих планів є зміни в системі суб'єктивних цінностей особистості, які виникають унаслідок засвоєння, інтеріоризації суспільних цінностей і реалізації власної соціальної активності. Систему суспільних цінностей утворюють матеріальні (техніка, матеріальні блага), суспільно-політичні (свобода, справедливість), духовні (освіта, наука, мистецтво) цінності. Синтетичними цінностями є почуття патріотизму, праця, спілкування з людьми. Спрямованість особистості на певні цінності свідчить про її ціннісні орієнтації. Виявами соціальної активності, яка ґрунтується на ціннісних орієнтаціях особистості, є свідоме ставлення до суспільства, праці, групи, до себе, етичні позиції і мотиви поведінки.

У період ранньої дорослості особистість, включаючись у різноманітні суспільні відносини, стає їх суб'єктом, свідомо формуючи власне ставлення до навколишнього світу. На цьому етапі відбувається інтеграція відносин і формування характеру як системи. Найзагальнішими і первинними рисами характеру є комунікативність, моральна відповідальність, сила, які виникають безпосередньо із взаємин у соціальній групі й закріплюються у практиці суспільної поведінки. У свою чергу, комунікативність стає внутрішньою основою для утворення інших рис, які виникають у певних видах діяльності, під впливом різноманітних ставлень до життєвих обставин, власного досвіду суспільної поведінки. Цілісність характеру забезпечується формуванням рефлексивних властивостей і ставлень до себе.

Зміна внутрішнього світу, стосунків з оточуючими є наслідком свідомої саморегуляції людиною вчинків, обу-

мовленої критичним ставленням до себе та переглядом своїх цінностей. Структура і спрямованість особистості формуються в соціальному оточенні. Визначальними і провідними у ній є соціальні якості, які розвиваються на основі статусу і соціальних функцій у процесі професійної діяльності людини, а також її духовні якості.

Особливо активізується в цей час соціальний розвиток особистості, відбувається максимальне включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності, що вимагає мобілізації всіх її ресурсів, у тому числі природних задатків. Цей процес залежить від рівня її соціальної активності.

У ранньому дорослому віці завершується формування індивідуальності людини.

Індивідуальність — неповторне, унікальне поєднання особливостей і рис людини, що зумовлює її несхожість на інших людей.

Тлумачать її як вияв особливостей і рис людини порівняно з типовими параметрами певної вікової групи і як єдність особливостей і рис різних ієрархічних рівнів (індивіда і особистості), вищий рівень цієї ієрархії. Перший аспект є недостатнім для характеристики індивідуальності, оскільки типові прояви не відображають особливостей конкретної людини. У другому плані індивідуальність постає як відносно замкнута система, в якій поєднуються усі особливості і риси людини.

Отже, період дорослості є найсприятливішим для формування основних підструктур людини, досягнення нею зрілості як особистості, індивідуальності, суб'єкта спілкування, пізнання, самопізнання і діяльності.

Динаміка психофізіологічних функцій у ранньому дорослому віці

Розвиток психіки зумовлений функціонуванням системних фізіологічних механізмів. На кожному етапі онтогенезу вони створюють передумови для засвоєння нового досвіду і формування нових психічних можливостей. У період ранньої дорослості окремі структури і функції мозку досягають повної зрілості, що виявляється у неповторній його психофізіологічній «архітектурі».

Психофізіологічна еволюція є складною, що спричинене дією закону гетерохронності. Вона полягає в дозріванні різних якостей однієї й тієї самої функції, наприклад, у розвитку абсолютної і специфічної чутливостей зорового

аналізатора, кінестетичної чутливості, у вікових змінах слухової та вібраційної чутливостей. Гетерохронність наявна і при зіставленні вікових кривих різних психофізіологічних функцій.

Суперечливе поєднання різномірних процесів створює складну структуру розвитку психофізіологічних функцій дорослої людини в період ранньої і середньої зрілості. У цій структурі найменше моментів, які свідчать про стабілізацію функціонального рівня, а найбільше тих, що засвідчують його підвищення (позитивні мікрівікові зсуви). Простежуються також моменти зниження функціонального рівня (негативні мікрівікові зсуви). Моменти зниження функціонального рівня є прихованими періодами перебудови функцій, які готують їх піднесення в майбутньому. певне співвідношення моментів стабілізації, зниження і підвищення стосується розвитку інтелектуальних функцій (мислення, пам'яті, уваги), нейродинамічних характеристик (сили і динамічності нервових процесів), пов'язаних з енергетичними процесами: психомоторних і фізіологічних показників (основного обміну, теплопродукції). У розвитку дорослої людини простежуються наростання продуктивності одних функцій, зниження працездатності інших, стабілізація третіх.

Вікова динаміка психофізіологічних функцій дорослих людей різного віку має складний і суперечливий характер. Це зумовлене тим, що нервово-психічний розвиток пов'язаний не тільки з прогресом другої сигнальної системи, а й із загальним розвитком аналітико-синтетичної діяльності мозку. Рівень одних функцій і процесів під час їх розвитку підвищується (обсяг поля зору, окомір, диференційоване впізнавання, просторове уявлення, пізнання, увага), інших знижується (гострота зору, короткочасна зорова пам'ять) або стабілізується (спостережливість, загальний інтелектуальний розвиток).

Розвиток психофізіологічних функцій відбувається як процес якісних перетворень міжфункціональних і внутріфункціональних структур. Ці зміни стосуються сенсорної, моторної та мнемічної психофізіологічних функцій.

Розвиток сенсорної функції у ранньому дорослому віці. Ця функція забезпечує аналіз сенсорної інформації різної модальності, тобто різних якісних характеристик (зір, слух, нюх, смак та ін.). Зміна часу реакції на інформацію супроводжується підвищенням чутливості людини (чутливості периферійного зору, слуху, центрів руху та інших центрів). Максимального розвитку відчуття досяга-

ють на рубежі 25 років і зберігаються на цьому рівні у більшості людей до 40-річного віку.

Вік по-різному впливає на зорово-просторові функції: гостроту зору та окомір — на 25%, поле зору — на 70%. Це означає, що зумовлене структурою провідних шляхів і корковими проекціями поле зору найбільше залежить від процесу дозрівання і загального стану мозку. Чутливість різної модальності (периферійний зір, слух, кінестезія) залежить від віку. Наприклад, найкращі значення різних видів чутливості належать не дитинству, а 20-річному віку. Оптимальними є кольорова чутливість та її конкретні види у 25 років.

Однак розвиток сенсорної функції має певні відхилення від загальної закономірності розвитку психофізіологічних функцій, передусім їй притаманна виразна гетерохронність, зумовленість характером професійної діяльності, станом здоров'я людини.

Розвиток моторної функції у ранньому дорослому віці. Вона забезпечує рухи внутрішніх органів, тіла та окремих його частин (переміщення у просторі, зміна пози, міміка), регулювання функціонального стану організму та виконання трудових операцій. З віком, як відомо, скорочується час реакції людини на стимули, оптимальним він є у 20—25 років.

Підтвердженням того, що рання дорослість — це оптимальний період для розвитку моторних функцій, є вікові характеристики рекордсменів у спорті. Середній вік олімпійських чемпіонів — 23,6, чемпіонів — 25,3 року. Найвищих результатів у деяких видах спорту досягають у 24—35 років: штовхання ядра — у 26—32 роки, ходьба на 20 км — у 24—33 роки, метання диска — у 24—35 років, метання молота — у 29—32 роки.

Сила правої і лівої рук чоловіків 18—19 років є значно вищою, ніж у 30—35 років. Швидкість рухових реакцій (час обведення фігур, швидкість ходи) 18—19-літніх перевищує швидкість рухових реакцій дорослих. Однак точність ходи (міра відхилення від прямої в градусах) з відкритими очима 30—35-річних чоловіків удвічі вища, ніж у 18—19-річних, із закритими — у 5 разів. Вищою є і точність обведення фігур.

Розвиток мнемічної функції у ранньому дорослому віці. Мнемічна функція забезпечує запам'ятовування, збереження (і забування) та відтворення людиною досвіду, фіксування сигналів різної модальності.

Період ранньої дорослості є сприятливим для інтелектуальних досягнень. Особливе значення для розуміння ро-

зумової діяльності дорослих мають експериментальні дані про онтогенетичну еволюцію психофізіологічних функцій людини, які фізіологічно забезпечують перебіг пізнавальних психічних процесів. Вони пов'язані зі здатністю організму відчувати, формувати і фіксувати сліди минулих впливів, з руховими здібностями.

Найсприятливішими для впливу на психофізіологічну організацію інтелекту є періоди консолідації, за якими існують оптимальні структурні відношення між окремими пізнавальними функціями, що забезпечує ефективне розв'язання пізнавальних проблем. Для зміни структур і характеру їх розвитку важливі мікроперіоди життя дорослої людини, протягом яких відбуваються послаблення або розпад міжфункціональних зв'язків, створення завдяки цьому можливостей для їх спрямованого перетворення.

У зв'язку з високим рівнем реалізації пізнавальних функцій у процесі розвитку дорослої людини підвищується її здатність до навчання.

На збереження рівня психофізіологічних функцій впливають трудова діяльність, практичний досвід і тренуваність. Наприклад, досить високою є збереженість включених у професійну діяльність зорово-просторових функцій людей (поле зору, гострота зору, окомір часто є в нормі або вищими за норму у водіїв навіть пенсійного віку).

На сенсibiлізацію (чутливість) функцій впливає інструментально-технічне оснащення діяльності та комунікації, що зумовлює формування апарату перцептивних дій, в системі яких реалізуються сенсорні функції. Досягнення в процесі трудової діяльності в ранньому дорослому віці нових, більш високих рівнів функціонального розвитку можливе завдяки оптимальному навантаженню психічних функцій, посиленій мотивації, операційним перетворенням. За їх відсутності психофізіологічні функції поступово знижують свій рівень. В обдарованих, високоосвічених людей період прогресу інтелектуальних функцій є тривалішим, а інволюційні процеси — сповільненими.

Після досягнення людиною 25-річного віку збереження і стабільність психофізіологічних функцій визначаються особливостями вищих психічних процесів. Від них залежать наявність піків, точок піднесення кожного виду чутливості, нерівномірність процесу розвитку. Один із таких піків, який супроводжується конвергенцією (наближенням) сенсорних функцій, спостерігається у 18--25 років, а інший може відбутися пізніше, в період загальної стабілізації функцій.

У розвитку психофізіологічних функцій простежується закономірність, відповідно до якої з 3 до 22 років скорочується часовий інтервал між дією будь-якого сигналу і початком реакції на нього (час реакції); до 23—25 років багато психофізіологічних функцій досягають свого максимального розвитку і зберігаються на досягнутому рівні до 40 років; після 40 років час реакції збільшується в міру старіння організму.

Розвиток інтелекту в ранньому дорослому віці

Розвинутий інтелект дорослої людини є передумовою її особистої волі та самодостатності, не допускає маніпулювання собою. Людина з розвинутим інтелектом швидко приймає рішення, чітко висловлює свої думки, легко пристосовується до нової ситуації, глибоко засвоює домінуючу систему цінностей.

Дослідження інтелекту дорослої людини передбачає з'ясування особливостей його структури та функціонування в умовах професійної діяльності (феномен «компетентності»), за неординарних інтелектуальних досягнень (феномен «таланту»), у літніх людей (феномен «мудрості»). Воно не зводиться до з'ясування особливостей пізнавального процесу дорослої людини, а полягає у вивченні її ментального (розумового) досвіду.

Ментальний досвід — система психічних утворень і породжених ними психічних та інтелектуальних станів, що забезпечують пізнання дорослою людиною світу і зумовлюють конкретні властивості її інтелектуальної діяльності.

Ця система (ментальний досвід) охоплює ментальні структури інтелекту, ментальний простір і ментальні репрезентації.

Ментальні структури. Ментальними структурами інтелекту є інтелектуальні здібності, що забезпечують збереження, впорядкування, перетворення і відтворення людиною сприйнятої інформації, регулювання інтелектуальної діяльності.

Особливості структури індивідуального ментального досвіду впливають на характер відображення об'єктивної дійсності у свідомості людини, на своєрідність її інтелектуальної поведінки.

За низького рівня сформованості чи деструкції (руйнування) ментальних структур будь-який інформаційний

вплив ззовні не буде належно сприйнятий інтелектом людини. Таку здатність забезпечує високий рівень їх сформованості, суттєво розширюючи можливості людини щодо комбінування, трансформації і формулювання ідей.

Ментальні структури інтелекту мають когнітивний, метакогнітивний та інтенційний рівні досвіду.

Когнітивний досвід. На цьому рівні ментального досвіду відбувається забезпечення процесу збереження, впорядкування, перетворення і відтворення в психіці людини сприйнятої інформації, стійких закономірностей навколишнього світу. До когнітивного досвіду належать архетипічні структури, способи кодування інформації, когнітивні схеми, індивідуальні семантичні та понятійні структури.

Архетипічні (грец. *arhetipos* — прообраз) **структури** є універсальними способами оброблення інформації, які передаються людині шляхом генетичної та соціальної спадковості і тісно пов'язані зі способом її життя. Так, більшість дітей при лічбі використовують пальці рук, сприймають коло як символ добра і спокою тощо.

Способи кодування інформації забезпечують відображення у досвіді особистості навколишнього світу, організації та реалізації цього досвіду у поведінці. У дорослому віці кодування інформації відбувається словесним (знак), візуальним (образ), сенсорним (чуттєве враження, домінування тактильних відчуттів) способами. У більшості дорослих людей кодування інформації відбувається за переважання одного з них.

Когнітивні схеми є узагальненою і стереотипізованою формою збереження минулого досвіду стосовно об'єкта, ситуації, послідовності подій, яка забезпечує сприймання і перетворення інформації. Ці процеси відбуваються за допомогою:

а) прототипу — узагальненого уявлення, в якому відтворено загальні і конкретні ознаки типового об'єкта певної категорії і яке є основою для ідентифікації будь-якого поняття цієї категорії. Так, найбільш типовим прикладом для категорії «меблі» є стілець, а найменш типовим — телефон, для категорії «транспорт» — автомобіль і, відповідно, ліфт;

б) ієрархічних перцептивних схем — багаторічкових когнітивних структур, до яких належать просторові образи об'єктів, зокрема їх глобальні (симетрія, закритість, компактність тощо) і детальні (червоний, два кути тощо) властивості;

в) комплексу схем — поєднання когнітивних схем, яке характеризує доступний для особистості рівень розумових

можливостей. Ідеться про фігуративні (упізнавання відомих перцептивних конфігурацій), оперативні (правила трансформування інформації) і контролюючі (сукупність процедур планування) схеми;

г) фрейму — ідеального образу реального предмета, явища, ситуації; форми збереження стереотипних знань про певний клас ситуацій. Його можна уявити як сітку, що складається з вузлів і зв'язків між ними. У конкретній соціально-психологічній ситуації в ролі вузлів можуть виступати окремі люди чи їхні групи, а в ролі зв'язків — відношення між ними, впливи;

г) сценаріїв — когнітивних структур, що сприяють уявному відтворенню послідовності очікуваних особистістю подій.

Отже, когнітивні схеми дорослої людини забезпечують сприймання, оброблення і збереження інформації.

Індивідуальні семантичні та понятійні структури — це базові мовні структури, що зумовлюють особливості розуміння і використання мовних знаків у мовленнєвій діяльності.

Семантична (значенсва) структура представлена індивідуальною системою значень — особливим механізмом відображення дійсності, який формується в людини у процесі взаємодії з оточенням і характеризує зміст індивідуального інтелекту. Предмети, явища, події, ситуації, з якими людина безпосередньо стикалася, про які їй розповідали і про які вона розмірковувала, починають для неї щось означати: вона знає значення слів, символів, речей, жестів, подій тощо. Це знання може бути хибним, недостатньо вичерпним або цілком відповідати суті того, що відбувається. Воно може бути експліцитним (явним, усвідомленим) чи імпліцитним (прихованим, неусвідомленим).

Виявляється семантична структура когнітивного досвіду у предметних (вказують на безпосередню чи опосередковану співвіднесеність слова з певними предметами і явищами дійсності) й оціно-афективних (ставленні людини, яке виражає емоції і чуттєві враження щодо втіленого в слові змісту) значеннях.

Індивідуальна система значень притаманна як для вербального, так і для невербального семантичних рівнів. Завдяки їй специфічно організовані і зосереджені в ментальному досвіді конкретної людини знання впливають на її інтелектуальну поведінку.

Найважливішими структурними характеристиками індивідуальної понятійної системи є конкретність і абс-

трактність, що мають у своїй основі психічні процеси диференціації та інтеграції. Конкретній понятійній системі людини властиві незначна диференціація та недостатня інтеграція понять. Тому індивідам, у яких переважає конкретність понятійної системи, властиві схильність до чорно-білого мислення, залежність від статусу й авторитету особистості, нетерпимість до невизначеності ситуації, стереотипність розв'язань проблем, залежність від зовнішніх впливів тощо.

Абстрактна понятійна система передбачає високі диференціацію та інтеграцію понять. Індивіди, яким вона властива, виявляють особистісну незалежність від особливостей ситуації, орієнтуються на внутрішній досвід у пізнанні фізичного, психічного, соціального і духовного світу, схильні до ризику, гнучкі, креативні (здатні породжувати незвичні ідеї) тощо. Чим вищий рівень абстрактності, тим вираженіша здатність особистості маневрувати в межах віддалених часових, просторових, семантичних відстаней, долати їх.

Рівень диференціації та інтеграції індивідуальної понятійної системи зумовлює її структурні властивості: зрозумілість — незрозумілість (чіткість усвідомлення різниці між окремими поняттями); узгодженість — неузгодженість (ступінь співвіднесеності понять); центральність — периферійність (ступінь значущості певного поняття щодо інших понять); закритість — відкритість (сприйнятливість понятійної системи до зовнішніх подій і готовність людини змінювати форми інтерпретації ситуації).

Сформованість понятійних структур залежить від ступеня представленості в їх складі чуттєвого досвіду. Ефективна понятійна структура характеризується достатньою включеністю в неї чуттєвого компонента (позначуваний поняттям об'єкт викликає диференційовані за інтенсивністю чуттєві враження). Недостатнє включення чуттєвого компонента знижує можливості понятійної структури відображати стан речей. Однак його надмірна вираженість також негативно позначається на продуктивності понятійної структури. Чуттєві враження актуалізуються у поняттідумці, інтегрують руховий, сенсорний і емоційний досвід суб'єкта на понятійному рівні. Отже, у сформованому інтелекті понятійна структура не функціонує як суто раціональне утворення.

Метакогнітивний досвід. На цьому рівні ментального досвіду відбувається мимовільне і довільне регулювання (контролювання стану інтелектуальних ресурсів, процесу оброблення інформації) інтелектуальної діяльності.

Для оцінювання індивідуальних інтелектуальних можливостей дорослої людини важливі не так характеристики *аналітичних* (когнітивних) *процесів*, як особливості *інтегральних психічних процесів* (планування, прогнозування, прийняття рішень тощо). Надзвичайно важливими є синтез і координація аналітичних й інтегральних процесів, які забезпечують спрямованість, організовування й регулювання інтелектуальної діяльності. А це у свою чергу актуалізує значущість *інтелектуальної рефлексії* — здатності особистості думати про засадничі основи власного мислення.

До метакогнітивного досвіду належать такі ментальні структури, які регулюють інтелектуальну активність особистості. Йдеться про мимовільний інтелектуальний контроль, довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивну освіченість, пізнавальну позицію.

1. Мимовільний інтелектуальний контроль передбачає:

а) обсяг та особливості сканування (відтворення) видимого оточення (когнітивний стиль «вузькість — широта сканування»). Одні люди здатні уявно охоплювати багато аспектів ситуації, мимовільно зосереджувати увагу на релевантних (стійких) її елементах та ігнорувати при цьому нерелевантні. Інші можуть усвідомлювати лише незначну кількість аспектів ситуації, схильні фіксувати її безпосередні, очевидні або суб'єктивно значущі елементи.

За недостатньої розвиненості цієї форми мимовільного інтелектуального контролю простежуються *ефекти центрації* — надмірної фіксації уваги лише на одному елементі видимого поля, що породжує деформацію (розширення або стискання) суб'єктивного перцептивного простору, спотворення пізнавального образу (наприклад, об'єкт, що перебуває в центрі уваги, сприймається значно більшим);

б) особливості структурування видимого поля (когнітивний стиль «полізаалежність — полінезалежність»). Полінезалежність полягає в здатності легко диференціювати просторове поле, швидко і точно виокремлювати його елементи, що є ознакою сформованості індивідуальних контролюючих стратегій. Особи з полізаалежним стилем піддаються впливу поля, нездатні контролювати його вплив;

в) контролювання та стримування проявів імпульсивності в ситуації прийняття рішень (когнітивний стиль «імпульсивність — рефлексивність»). Імпульсивний стиль виявляється у миттєвій реакції на зовнішні сигнали, рефлексивний — у повільній відповіді на них. Рефлексивність свідчить не стільки про повільне опрацювання людиною інформації, скільки про витрачання більшої кількості

часу на побудову ментальної репрезентації ситуації. Виявляється вона не тільки в уповільненні першої відповіді, а й у вищій старанності й точності при акумуляції інформації для прийняття рішення;

г) категоріальний контроль оцінок і суджень (когнітивні стилі «широкий — вузький діапазон еквівалентності», «широта категорії», «конкретна — абстрактна концептуалізація»). Одні люди будують свої судження про події на основі використання широких, узагальнених категорій, орієнтуючись на подібність чи відмінність об'єктів і явищ, осмислюють ситуацію із залученням багатьох понять і правил їх порівняння та комбінування, інші використовують вузькі, конкретні категорії, звертаючи увагу на відмінні ознаки об'єктів і явищ. Вони інтерпретують події, спираючись передусім на власний понятійний досвід. Тенденція сортувати об'єкти на основі ситуативно-функціональних (тематичних), випадкових ознак і зв'язків є свідченням недостатньої зрілості категоріального контролю. Використання широких категорій і абстрактної концептуалізації (системного бачення) предметної сфери властиві творчій інтелектуальній діяльності;

г) особливості орієнтування в плинні суб'єктивного часу (ефекти швидкого, повільного чи хаотичного орієнтування в часі).

Отже, мимовільний інтелектуальний контроль є одним з компонентів метакогнітивного досвіду дорослої людини, який забезпечує оперативне регулювання процесу оброблення інформації на індивідуальному пізнавальному рівні.

2. Довільний інтелектуальний контроль передбачає:

а) уміння планувати — формулювати мету (цілі) власної інтелектуальної діяльності, продумувати засоби її реалізації, вибудовувати послідовність дій тощо. Головну роль у розвитку цього аспекту метакогнітивного досвіду відіграють процеси цілетворення;

б) здатність передбачати — прогнозувати можливі наслідки прийнятих рішень, зміни проблемної ситуації. Про цю інтелектуальну якість говорив китайський філософ Шан Ян (390—338 до н. е.): «Нерозумний не розуміє суті справи навіть тоді, коли вона вже виконана. Розумний же осягає суть справи ще до того, як з'являться перші її ознаки»;

в) уміння оцінювати — суб'єктивно визначати якість окремих «кроків» своєї інтелектуальної діяльності («Напевно, тут я помилився...»), її результат («Близкуче! Навіть не очікував, що зумію знайти таке вдале рішення»), а також рівень та якість власних знань у певній предметній сфері;

г) здатність припиняти інтелектуальну діяльність на будь-якому етапі її виконання;

г) уміння обирати стратегію власного навчання та модифікувати її під впливом нових вимог і з урахуванням своїх інтелектуальних можливостей.

Отже, довільний інтелектуальний контроль забезпечує стратегічне усвідомлене керування інтелектуальною діяльністю.

3. **Метакогнітивна освіченість** як особлива форма ментального досвіду, що характеризує рівень і тип інтроспективних (пов'язаних із суб'єктивним спостереженням за функціонуванням власної психіки) уявлень людини про свої індивідуальні інтелектуальні ресурси, охоплює:

а) знання своїх індивідуальних інтелектуальних якостей (особливостей пам'яті, мислення, способів формулювання і вирішення проблем тощо), а також володіння основами інтелектуальної діяльності (ознайомленість із закономірностями запам'ятовування, правилами ефективного мислення, відмінностями між логічно необхідними й емпірично правильними судженнями тощо);

б) уміння оцінювати власний розум як на рівні «недостатній — достатній», так і на рівні самоприйняття, відчуття інтелектуальної спроможності (інтелектуальної неспроможності), що характеризує інтелектуальний розвиток особистості;

в) готовність використовувати прийоми стимулювання та налагодження роботи власного інтелекту. Тому одним із критеріїв інтелектуальної зрілості є здатність оперативно й ефективно мобілізувати свої інтелектуальні сили для вирішення актуальної проблеми. Прийоми інтелектуального самоналаштування в кожній людині індивідуальні. Одному для самоналаштування на ефективну інтелектуальну діяльність необхідно прийняти холодний душ, іншому — вступити у жваву дискусію, ще іншому — прогулятися вулицями.

Метакогнітивна освіченість передбачає наявність знань про особливості інтелектуальної діяльності, сформованість уміння налагоджувати функціонування власного інтелекту.

4. **Пізнавальна позиція** (пізнавальне ставлення до світу). Вона може бути відкритою і закритою. *Відкрита пізнавальна позиція* свідчить про варіативність індивідуального ментального досвіду, різноманіття суб'єктивних способів осмислення подій, адекватне сприйняття незвичайних, у тому числі потенційно психотравмуючих, їх аспектів. Їй притаманні:

а) усвідомлення можливості існування різноманітних уявлень про конкретне явище;

б) готовність використовувати різні способи опису та аналізу явища, здатність довільно переходити від одного способу до іншого (від логіко-аналітичного до образного, від інтуїтивно-асоціативного до алгоритмічного, від дієво-практичного до ігрового);

в) врахування точок зору інших людей, здатність синтезувати різні пізнавальні позиції в діалозі з іншими людьми;

г) особливе ставлення до парадоксів і суперечностей, сприймання незвичних фактів без суб'єктивних захистів і спотворень;

г) відносність індивідуальних суджень, яка виявляється у здатності погоджуватися зі змістом джерел інформації або диференціювати їх, сумніваючись в їх очевидності і безперечності;

д) сприйняття того, що відбувається, за принципом «можливо все, навіть те, що неможливо». Чим людина розумніша, тим складніше їй чимось здивувати, оскільки навіть найнеймовірніші події є для неї суб'єктивно очікуваними.

Закритий пізнавальний позиції особистості властиві стереотипність осмислення проблеми, неадекватне сприйняття незвичних і потенційно психотравмуючих аспектів ситуації. Людина з такою позицією не може одночасно мати багато поглядів на явище, їй важко враховувати погляди інших людей, вона нездатна сприймати суперечності й парадокси, критично ставитися до джерел інформації, важко уявляє неймовірні події та факти.

Отже, ментальні структури метакогнітивного досвіду дорослої людини є психологічною основою здатності до інтелектуального саморегулювання, умовою продуктивного функціонування інтелекту. Міра сформованості метакогнітивного досвіду особистості свідчить про рівень її інтелектуального розвитку.

Інтенційний досвід. Основою цих ментальних структур є індивідуальні інтелектуальні здібності, які формують суб'єктивні критерії вибору предметної сфери, напряму пошуку розв'язання проблеми, джерел інформації, способів її оброблення тощо. Інтелектуальними здібностями є індивідуально-своєрідні властивості особистості, які обумовлюють успішність розв'язання конкретного завдання (проблеми): здатність розуміти значення слів, вибудовувати просторову фігуру із запропонованих елементів, виявляти закономірність у ряді чисел і геометричних зоб-

ражень, пропонувати різні варіанти використання певного об'єкта, виявляти суперечності в проблемній ситуації, знаходити новий спосіб вивчення певної предметної сфери тощо.

У структурі інтелектуальних здібностей дорослої людини виокремлюють конвергентні здібності, дивергентні здібності (креативність) і пізнавальні стилі.

Конвергентні здібності. Полягають вони у здатності особистості з допомогою логічного мислення розв'язувати нормативні завдання у регламентованих ситуаціях. Виявляються конвергентні здібності в рівнях ефективності процесу оброблення інформації, правильності та швидкості знаходження єдиної можливої (нормативної) відповіді щодо вимог наявної ситуації і характеризують адаптивні можливості успішності індивідуальної інтелектуальної поведінки в регламентованих умовах діяльності. Репрезентують їх такі властивості інтелекту:

- рівневі властивості інтелекту. Характеризують досягнутий рівень розвитку вербальних і невербальних пізнавальних функцій, є основою процесів пізнавального відображення (сенсорної диференції, швидкості сприймання й оперування просторовими уявленнями, обсягу оперативної і довготривалої пам'яті, концентрації й розподілу уваги, поінформованості у певній предметній сфері, словникового запасу тощо);

- комбінаторні властивості інтелекту. Стосуються здатності виявляти зв'язки, відношення і закономірності, комбінувати елементи проблемної ситуації і власних знань;

- процесуальні властивості інтелекту. Характеризують елементарні процеси оброблення інформації, а також операції, прийоми і стратегії інтелектуальної діяльності. Інтелект дорослої людини є динамічною системою оброблення інформації.

Конвергентні здібності забезпечують успішне розв'язання нормативних завдань у регламентованих ситуаціях за допомогою певних комбінаторних і процесуальних властивостей інтелекту.

Дивергентні здібності (креативність). Виявляються вони у здатності породжувати різноманітні оригінальні ідеї у нерегламентованих умовах діяльності на основі різноспрямованого, незалежного від законів формальної логіки мислення. Креативність є дивергентним мисленням, яке полягає у готовності висувати багато правильних ідей щодо об'єкта. Вона виявляється і в творчих інтелектуальних здібностях, зокрема в здатностях привносити нове в досвід,

породжувати оригінальні ідеї, відмовлятися від стереотипних способів мислення. Критеріями креативності є:

- швидкість (кількість ідей, що виникають за одиницю часу);

- оригінальність (здатність породжувати нові ідеї);

- сприйнятливість (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, готовність гнучко і швидко переключатися з однієї ідеї на іншу);

- метафоричність (схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для вираження своїх думок, уміння в простому бачити складне, у складному — просте).

Дивергентні здібності полягають в успішному розв'язанні творчих, нестандартних завдань на основі оригінальних ідей, виходу за межі стереотипного досвіду.

Пізнавальні стилі. Виявляються вони в індивідуальних способах кодування та оброблення інформації, формулюванні і розв'язанні інтелектуальних проблем, пізнавального ставлення до подій і світу.

Систему пізнавальних стилів утворюють стилі кодування інформації, когнітивні стилі, інтелектуальні стилі й епістемологічні стилі.

1. Стилi кодування інформації. Виражають індивідуальні способи представлення інформації, які залежать від домінування певної (слухової, зорової, моторної, чуттєво-емоційної тощо) модальності досвіду. Дорослі люди сприймають і обробляють інформацію про своє оточення, спираючись на візуальний (з допомогою уявних образів), аудіальний (з допомогою слуху) або на кінестетичний (через дотик, нюх, інші чуттєві враження) досвід. Для візуала типовою є пізнавальна позиція — спостерігати, уявляти; для аудіала — слухати, говорити, обговорювати; для кінестетика — діяти, переживати, відчувати.

Міра інтегрованості різних способів кодування інформації характеризує рівень інтелектуального розвитку особистості.

2. Когнітивні стилі. Виявляються в індивідуальних способах оброблення інформації (сприйняття, аналіз, категоризація, оцінювання). До них належать:

- а) **полезалежність — полenezалежність.** Представники полезалежного стилю в оцінюванні подій більше довіряють наочним враженням і з труднощами долають вплив видимого поля (фактів, подій, процесів, предметів, вербальної інформації) під час деталізації і структурування ситуації. Люди, для яких характерний полenezалежний стиль, покладаються на внутрішній досвід і легко відволі-

каються від впливу поля, швидко і точно виокремлюють деталь із цілісної просторової ситуації;

б) когнітивна простота — когнітивна складність. Одні індивіди розуміють й інтерпретують події спрощено, на основі обмеженої кількості вражень (полюс когнітивної простоти), інші схильні створювати багатомірну модель реальності, виокремлюючи в ній багато взаємозалежних аспектів (полюс когнітивної складності);

в) імпульсивність — рефлексивність. Люди з імпульсивним стилем швидко висунуть гіпотези в ситуації альтернативного вибору, допускаючи при цьому багато помилок в ідентифікації перцептивних об'єктів. Індивіди з рефлексивним стилем приймають рішення у такій ситуації уповільнено, тому допускають менше помилок при ідентифікації перцептивних об'єктів, оскільки здійснюють ретельний попередній аналіз;

г) аналітичність — синтетичність (вузький — широкий діапазон еквівалентності). Представники аналітичного стилю орієнтуються на відмінності об'єктів, звертаючи увагу на їх деталі й відмінні ознаки, представники синтетичного стилю орієнтуються на подібність об'єктів, класифікуючи їх з урахуванням узагальнених категоріальних особливостей;

г) нетолерантність — толерантність до нереалістичного досвіду. Цей когнітивний стиль виявляється в невизначених, двозначних ситуаціях і характеризує міру прийняття вражень, що не відповідають чи суперечать уявленням людини про ситуацію, які вона визнає правильними й очевидними. Толерантні особистості оцінюють досвід за його фактичними характеристиками, нетолерантні — відкидають пізнавальний досвід, дані якого суперечать їхнім знанням.

Отже, критеріями виокремлення когнітивних стилів є здатність долати вплив видимого поля, рівень інтерпретації подій, швидкість і правильність прийняття рішень, сприйняття відмінних чи подібних ознак, міра прийняття вражень, що суперечать уявленням людини.

3. Інтелектуальні стилі. Реалізуються вони у способах формулювання і розв'язання інтелектуальних проблем. З огляду на особливості інтелектуальної діяльності виокремлюють такі інтелектуальні стилі:

а) законодавчий інтелектуальний стиль. Індивіди, яким він властивий, ігнорують в інтелектуальній діяльності типові для більшості людей норми і правила, залежно від вимог проблеми легко змінюють власні принципи її аналізу. Вони не цікавляться деталями, почуваються комфортно тільки за можливості працювати, спираючись на власну

систему ідей, самостійно визначати підходи до проблеми. Як правило, такий інтелектуальний стиль властивий викладачам, письменникам, артистам, архітекторам, підприємцям;

б) виконавчий інтелектуальний стиль. Носії такого інтелектуального стилю керуються загальноприйнятими нормами, діють за правилами, легше вирішують заздалегідь сформульовані завдання, використовуючи уже відомі їм засоби. Найчастіше вони обирають професії адвоката, міліціонера, бухгалтера, військового, менеджера;

в) оцінний інтелектуальний стиль. Індивіди, в інтелектуальній діяльності яких домінує цей стиль, керуються мінімумом власних правил. Вони зорієнтовані на роботу з готовими системами, які, на їх погляд, можна і потрібно вдосконалювати. Легко і залюбки вони аналізують, оцінюють й переформульовують проблеми, у своєму професійному виборі надають перевагу літературній критиці, психотерапії, консультуванню, політиці.

Отже, інтелектуальні стилі є особливими інтелектуальними здібностями, що забезпечують індивідуалізацію інтелектуальної діяльності на основі індивідуальних ресурсів особистості. Всі вони функціонують за однаково високого рівня інтелектуального розвитку і забезпечують однаково високу професійну успішність.

4. Епістемологічні (грец. *episteme* — значення) стилі. Будучи свосередними способами пізнавального ставлення людини до подій, вони виявляються в особливостях індивідуального бачення світу. З огляду на ці особливості виокремлюють такі епістемологічні стилі:

а) емпіричний епістемологічний стиль. Особистість, якій він властивий, установлює пізнавальний контакт зі світом на основі даних безпосереднього сприймання і предметно-практичного досвіду. Істинність своїх суджень вона підтверджує фактами, старанними вимірюваннями, надійністю і повторюваністю спостережень;

б) раціоналістичний епістемологічний стиль. Такі індивіди сприймають дійсність, спираючись на широкі понятійні схеми, категорії і теорії. Адекватність індивідуальних суджень вони оцінюють на основі логічних висновків з використанням усього комплексу розумових операцій. Основним критерієм надійності пізнавального образу вважають його логічну стійкість;

в) метафоричний епістемологічний стиль. Виявляється в схильності до максимальної різноманітності вражень і комбінування відомостей з віддалених сфер знань. Ціліс-

ність погляду на світ людини, яка послуговується метафоричним стилем, поєднується з *персоніфікацією* — уявленням дійсності, опертим на особисті переживання, оцінки, переконання. Надійність пізнавального образу вона перевіряє, зважаючи на власну інтуїцію.

Отже, критеріями виокремлення епістемологічних стилів є способи сприйняття дійсності та підтвердження істинності своїх суджень.

Ментальний простір. Як динамічна форма ментального досвіду, ментальний простір актуалізується в конкретній пізнавальній взаємодії особистості зі світом, постаючи як сфера творення й синтезування інформації. Ментальний простір заповнюється елементами типу: «Євген вважає, що...», «Давайте уявимо собі, що...», «У 2004 році...». У ньому існують взаємопов'язані з допомогою інтуїтивно очевидного відношення між його суб'єктами ментальні об'єкти.

У ранньому дорослому віці завершується формування окремих сфер ментального простору, розподіл знань у них. Як відомо, ментальний простір створює контекст для розмірковування, передумови для аналітичної діяльності людини. Продуктивність її мислення виявляється у здатності одночасно актуалізувати та поєднувати знання з різних сфер ментального простору. В актуальній його сфері знаходяться оперативні знання, якими послуговується індивід у своїх перших спробах розв'язати нову проблему. Та якщо цих знань недостатньо, він залучає додаткову інформацію із суміжних сфер ментального простору.

Ментальному простору притаманні такі специфічні властивості:

- можливість оперативно розгортатися і згортатися під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників (він здатний змінюватися під впливом афективного чи інтелектуального стану людини, додаткової інформації тощо);

- динамічність структури (ментальний простір може фігурувати як монопростір, в якому усі знання об'єднані в одну сферу; простір, що складається з окремих сфер, які не перетинаються; простір, в якому одні сфери є складовими інших);

- категоріальна складність (зумовлюється змістом і кількістю центральних і суміжних категорій, а також співвідношенням між ними);

- проникливість (виявляється в рівні труднощів, з якими людина долає межі між окремими сферами знання, актуалізує знання з віддалених чи альтернативних сфер);

— пружність (полягає у здатності людини розгортати розумові асоціації, вибудовувати план аналізу проблеми, актуалізувати і зосереджувати необхідні знання навколо проблеми чи у різних сферах).

Властивості ментального простору виявляються в особливостях інтелектуальної діяльності, розуміння людьми один одного.

Ментальна репрезентація. Оперативною формою ментального досвіду є *ментальна репрезентація* — актуальний розумовий образ конкретної події предметної ситуації, тобто суб'єктивна форма їх бачення. Ментальні репрезентації змінюються зі зміною ситуації та інтелектуальних зусиль суб'єкта і відображають спеціалізовану та деталізовану розумову картину події.

Структура ментальної репрезентації має такі показники:

— особливості розподілу уваги (які елементи проблемної ситуації сприймаються як релевантні, тобто істотні);

— час на ознайомлення із ситуацією чи окремими її фрагментами;

— форма суб'єктивного уявлення вербальної чи візуальної ситуації;

— характер запитань, які випливають.

Ментальна репрезентація може бути недостатньо розвиненою, зумовлюючи низьку ефективність інтелектуальної діяльності людини в проблемній ситуації. Причинами цього є:

— нездатність адекватно уявити ситуацію без чітких вказівок ззовні;

— неповне уявлення ситуації, за якого частина деталей взагалі не потрапляє в поле зору;

— опора на безпосередні суб'єктивні асоціації, а не на аналіз суттєвих об'єктивних особливостей ситуації;

— глобальне уявлення про ситуацію без серйозних спроб підійти до неї аналітично, переструктуруючи окремі її деталі та аспекти;

— нездатність побудувати адекватну репрезентацію на невизначеній, недостатній, незавершеній інформаційній основі;

— надання переваг простішій, зрозумілішій і добре організованій формі репрезентації;

— зосередження уваги на очевидних, зовнішніх аспектах ситуації, нездатність реагувати на приховані її аспекти;

— відсутність опори на узагальнені елементи (знання загальних принципів, категорійних основ, фундаментальних законів);

— нездатність осмислити та пояснити власні дії при побудові уявлення про ситуацію;

— використання стратегії типу «спочатку зробити, а потім подумати», тобто скорочення часу на пізнання ситуації і збільшення часу на розв'язання її;

— нездатність швидко і чітко виділити два-три ключові елементи ситуації для того, щоб зробити їх опорними точками своїх подальших роздумів;

— неготовність перебудувати образ ситуації відповідно до нових умов і вимог діяльності;

— егоцентричність репрезентації, зосередження її на особистому погляді, власних потребах, піддатливість негативному впливу афективних станів.

Формами ментальної репрезентації можуть бути картинка, просторова схема, комбінація чуттєво-емоційних вражень, простий словесно-логічний опис, ієрархічна категорійна інтерпретація, метафора, система тверджень «від абсурду» тощо.

Будь-яка репрезентація повинна бути створеною суб'єктом ментальною конструкцією на основі зовнішнього (інформації ззовні) і внутрішнього (наявних знань), а також однотипно відтворювати об'єктивні закономірності відображуваного фрагмента реального світу.

Загалом, розвиток інтелекту передбачає розвиток трьох способів репрезентації дійсності (через дію, образ і слово) та інтеграцію різних форм суб'єктивного відображення подій (різних модальностей досвіду, співвіднесеності актуального досвіду з минулим і майбутнім досвідом).

Отже, на етапі ранньої дорослості формується ментальний досвід особистості, який охоплює ментальні структури, ментальний простір, ментальну репрезентацію, завдяки яким вона пізнає світ, виявляючи конкретні особливості інтелектуальної діяльності.

Динаміка окремих інтелектуальних функцій

У ранньому дорослому віці змінюються окремі інтелектуальні функції та співвідношення між ними. Виникнення міжфункціональних зв'язків у структурі інтелекту дорослої людини підпорядковане таким основним тенденціям і закономірностям:

а) у 18—21 рік кореляційна (співвідносна) плеяда різних функцій постає як відносно проста структура, ланцюжок зв'язків;

б) у 22—25 років кореляційні зв'язки утворюють складний, розгалужений комплекс, що зосереджується навколо мнемологічного (єдності пам'яті й мислення) та аттенційного (уваги) центрів. За своєю структурою цей комплекс зберігається, а за кількістю позитивних і негативних кореляцій — збільшується;

в) у 30—35 років комплекс кореляційних зв'язків перебудовується, оскільки єдиний мнемологічний центр розщеплюється на мнемічне і логічне ядра. Аттенційний центр залишається при цьому незмінним.

Становлення цілісності інтелекту є тривалим і складним процесом, у якому визначальну роль відіграють освіта (обсяг засвоєних знань, загальний рівень інформованості) і навчання. У структурі (кореляційних плеядах) інтелекту важлива роль належить пам'яті і мисленню, різні характеристики яких розвиваються взаємопов'язано і взаємозалежно. Тому під час регулювання процесів накопичення, збереження та логічного перетворення знань на різних етапах здобуття освіти необхідно враховувати зміну взаємовідношень між пам'яттю і мисленням, яка відбувається протягом всього інтелектуального розвитку дорослих.

Інтелектуальна діяльність, особливо її вищі (творчі) форми, тісно пов'язана з особистістю людини, що виявляється у рефлексії та мотивації розумової діяльності, яка залежить від настанов, потреб, інтересів та ідеалів особистості, рівня її домагань.

У період дорослості за різних форм творчої активності інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку. Найоптимальнішим для наукової творчості є період, який охоплює 35—45 років життя. Середній рівень творчої активності для багатьох спеціальностей припадає на 35—39 років, а творчі здібності у математиці, фізиці, хімії сягають свого піку в 30—34 роки. Видатні відкриття в багатьох сферах науки здійснюють особи віком біля 40 років. Пізніше ймовірність таких відкриттів починає знижуватися. Найсприятливішими для наукової творчості є період, що охоплює 30—34, а також 47—57 років, найпродуктивнішим щодо наукового внеску, загальної користі — 47 років.

У деяких людей раннього дорослого віку вже проявляється *інволюція інтелектуальних процесів* — зниження рівня інтелектуальної діяльності. Інтенсивність її залежить від внутрішнього і зовнішнього факторів. Внутрішнім фактором є рівень обдарованості особистості. Відомо, що в обдарованих людей інтелектуальний прогрес довго-

тривалий, інволюція настає пізніше та відбувається повільніше. Зовнішнім фактором інволюції є соціально-економічне і культурне оточення, передусім освіта, яка протистоїть старінню, гальмує інволюційний процес. Підвищення рівня освіти у віці 20—40 років зумовлене не тільки об'єктивними соціально-економічними, а й особистісними (тенденція до саморегуляції і саморозвитку) чинниками.

Розвиток пам'яті в ранньому дорослому віці. Протягом раннього дорослого віку зменшується продуктивність короткочасної вербальної пам'яті. Зазнають змін також короткочасні зорова і слухова пам'ять. Найвищі показники їх розвитку припадають на 18—30 років, тенденція до зниження простежується у 31—40 років.

Вербальне закріплення інформації в довготривалій пам'яті ефективне у 18—35 років, у 36—40 років рівень його дещо знижується. Найменше змінюється з роками образна пам'ять, особливо зорова.

Динаміка розвитку мнемічних функцій суттєво залежить від характеру діяльності людини. Як правило, активна розумова діяльність сприяє досягненню високих показників розвитку залучених у неї видів пам'яті.

Розвиток мислення в ранньому дорослому віці. Важливими досягненнями ранньої дорослості є розвиток діалектичного мислення, смислових систем, гнучкості мислення.

Діалектичне мислення пов'язане зі здатністю обмірковувати, синтезувати протилежні думки, інтегрувати ідеальне і матеріальне, потенційне й актуальне, реальне і фантастичне. Завдяки йому практичний, звичайний світ (реальне) постає діалектичною корекцією штучності абстрактного, формально-операційного мислення (ідеального). Саме у цьому полягає сила мислення дорослої людини.

Смислові системи є утвореннями, які впорядковують життєвий досвід, організовують мислення людини і зумовлюють певну її поведінку. Зі vstupом у доросле життя індивідуальні смислові системи особистості набувають своєрідності, зберігаючи певну спільність зі смисловими системами інших людей, які перебувають на одній стадії вікового розвитку. За спостереженнями психологів, більшість людей структурує і реструктурує своє розуміння світу до 40 років, а то й довше.

Гнучкість мислення забезпечує використання особистістю усіх когнітивних здібностей, якими вона володіє у ранньому дорослому віці. Виявляється вона у вмілому за-

стосуванні за певних обставин образного, логічного і дійового мислення, оптимальному поєднанні їх елементів.

Однією з основних характеристик мислення у ранньому дорослому віці є комплексність мислительних операцій за високого рівня інтеграції різних видів мислення. Наприклад, результати теоретичного мислення, спрямованого на відкриття законів, властивостей предметів, перевіряються практикою, внаслідок чого відбувається його збагачення, а пов'язане з формуванням цілей, складанням планів, проектів практичне мислення у багатьох ситуаціях ґрунтується на поняттях теоретичного мислення.

Протягом ранньої дорослості нерівномірно розвиваються окремі види мислення. Практичне мислення має найвищі показники розвитку в періоди від 31 до 32 і від 34 до 35 років, а оптимуми розвитку теоретичного мислення припадають на 20, 23, 25 і 32 роки. Образне мислення досягає найвищого розвитку у 20, 23, 33, 35 і 39 років.

Особливості розвитку мислення у ранньому дорослому віці залежать від діяльності індивіда. Наприклад, мислительна діяльність студентів долає такі стадії:

1. Дуалістичне інтерпретування світу і свого освітнього досвіду. Свідченням його є прагнення до знань, шукання істини, сприймання світу тільки як доброго чи поганого, правильного чи неправильного. Викладач є особливо авторитетною особою для них, а свою роль вони вбачають у старанному навчанні. Домінує таке мислення на початку навчання.

2. Відкриття для себе й усвідомлення існування різних, навіть протилежних, поглядів. Студенти поступово починають визнавати, схвалювати розмаїття думок, усвідомлюючи право людей на різні погляди.

3. Потреба у формуванні власної думки. На цій стадії, що настає під кінець навчання, студенти самостійно обирають цінності, формують власні погляди і спосіб життя.

Перехід мислення від початкового дуалізму до терпимості щодо різних суперечливих поглядів, а далі — до формування власної позиції є типовим прикладом інтелектуального розвитку протягом періоду ранньої дорослості.

Розвиток мовлення у ранньому дорослому віці. У період з 20 до 40 років триває розвиток мовлення, яке збагачується лексично, складними синтаксичними структурами, стає граматично унормованішим. Це свідчить про зростаючі можливості мовленнєво-мислительної діяльності особистості.

Особливо прогресують вербальні функції інтелекту, що виявляється в оперуванні словами, розумінні їх значень. Імовірно, з розвитком вербальних функцій інтелекту розвивається і словесно-логічне мислення.

Мовленнєві функції протистоять процесу старіння, інволюційні зрушення у них відбуваються значно пізніше, ніж в інших психофізіологічних функціях.

Розвиток уваги у ранньому дорослому віці. Різні властивості уваги в цей період виявляються нерівномірно. Найбільше змінюються з роками обсяг, переключення та вибірковість уваги. Показники їх розвитку зростають поступово до 33 років, найвищими вони є у 27—33 роки. Після 34 років вони поступово знижуються. Стійкість і концентрація уваги в ранньому дорослому віці суттєво не змінюються. Важливу роль у розвитку уваги відіграє активна розумова діяльність людини.

Функціонування, розвиток та інволюція окремих інтелектуальних функцій у ранньому дорослому віці мають різну динаміку і залежать від інтелектуальної активності особистості, інтелектуальних здібностей та характеру її професійної діяльності.

Особливості емоційного розвитку особистості у ранньому дорослому віці

Формування емоційної сфери є важливою умовою розвитку особистості. У ранньому дорослому віці емоційне життя людини стабілізується, а загальна емоційність, яка не стосується значущих видів діяльності та ситуацій, знижується.

На цьому етапі особистість здатна контролювати свої емоційні переживання, зокрема не допускати виникнення афектів, легко переживати їх, приховувати свої актуальні емоційні стани у значущих ситуаціях соціальної взаємодії, збагачувати емоційний досвід. Ідеали, обов'язки, моральні норми стають предметом її стійких емоційних ставлень. Вищим рівнем розвитку емоційної сфери людини раннього дорослого віку є почуття, які виникають як результат узагальнення ситуативних емоцій. Сформовані почуття стають головними детермінантами її емоційного життя, від яких залежать виникнення і зміст ситуативних емоцій і афектів.

У ранньому дорослому віці формується *емпатія* — здатність емоційно відгукуватися на переживання іншої

людини, що виявляється у співчутті, співпереживанні, співстражданні. Між людьми протилежної статі встановлюються тісні стосунки, які супроводжуються виникненням почуття кохання — сильного, відносно стійкого почуття людини, фізіологічно зумовленого сексуальними потребами.

Виражається воно з допомогою таких позитивних емоцій, як інтерес, збудження, задоволення, радість. Ці емоції можуть бути основою мотивації, що визначає поведінку закоханої людини. Крім чуттєвого, кохання має і мислительний аспект.

Структурними компонентами кохання є:

а) інтимність — почуття близькості, яке виявляється в любовних стосунках;

б) пристрась — вид збудження, який зумовлює фізичний потяг і сексуальну поведінку в стосунках;

в) обов'язок — певний обсяг відповідальності. У короткочасному аспекті він полягає в усвідомленні того, що конкретна людина кохає іншу, у довготривалому — в усвідомленні необхідності зберігати це почуття.

Нерідко кохання супроводжується почуттям ревності, яке може виражатись емоціями гніву, суму, злості тощо. Іноді ревності спричинюють перетворення кохання на ненависть, яка може спонукати до ображення і приниження іншої людини.

У період ранньої дорослості людина переживає яскраві та глибокі емоції батьківства, які поєднують у собі радість від спілкування з дитиною, почуття прив'язаності і взаємної довіри, чутливість до її потреб, захоплення нею.

Батьківство спонукає подружжя до опанування нових ролей та обов'язків. Важливо, щоб, очікуючи дитину, майбутні батьки емоційно підтримували одне одного. З народженням її різко зростають їх фізичне та емоційне навантаження, пов'язані з порушенням сну, звичного способу життя, фінансовими витратами, обмеженням особистої свободи, підвищеною напруженістю. Нерідко вони провокують конфлікти стосовно передусім нових обов'язків.

Емоційні реакції чоловіка і жінки на появу дитини і все, що з нею відбувається після народження, часто є різними. Залежать вони і від індивідуальних порогів цих емоцій. Як правило, батьки, щодня спілкуючись із малюком, бачать його радість і самі виявляють її. Цей постійний зустрічний вияв радості підвищує ймовірність формування взаємної емоційної прив'язаності батьків і дитини, спри-

ятливо впливає на розвиток її соціальних стосунків у майбутньому.

Материнська любов виявляється в емоційній доступності, готовності дати дитині своє тепло, ніжність, підтриманні, схваленні. Важливими її виявами є чутливість, інтерес до дитини і її потреб, захоплення нею. Результатом цього стає ігрова взаємодія між матір'ю і дитиною, що є передумовою оптимального психічного та особистісного розвитку дитини, позитивних переживань батьків. Відповідальнішою і турботливішою з появою дитини стає поведінка чоловіків.

Головними особливостями емоційної сфери людини в ранньому дорослому віці є її стабільність, сформованість таких емоційних властивостей, як емпатія, саморегуляція емоційних переживань, багатство (бідність) емоційного життя. У цьому віці особистість переживає широку гаму моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів, стійкою стає її загальна емоційна спрямованість.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте стадії періоду дорослості.
2. У чому полягають загальні особливості раннього дорослого віку?
3. Проаналізуйте сутність Я-концепції людини раннього дорослого віку?
4. Які зміни відбуваються в спонукальній сфері особистості в ранньому дорослому віці? Чим вони зумовлені?
5. Які мотиви спонукають до одруження чи неодруженості в ранньому дорослому віці?
6. Чим обумовлений вибір професії в ранньому дорослому віці?
7. Охарактеризуйте систему цінностей на межі 30-річчя. Як впливає криза тридцяти років на її зміну?
8. У чому виявляється своєрідність розвитку психофізіологічних функцій у період ранньої дорослості?
9. Охарактеризуйте основні складові ментального досвіду особистості.
10. Які фактори впливають на розвиток інтелекту людини?
11. Які зміни відбуваються у розвитку пам'яті людей раннього дорослого віку?
12. Охарактеризуйте розвиток мислення людей 20—40 років.
13. На підставі чого можна стверджувати про рівень розвитку мовлення у ранньому дорослому віці?
14. Засобами яких емоцій виражається кохання?
15. Проаналізуйте особливості материнської і батьківської любові

4.3. Зрілий дорослий вік

У зрілому дорослому віці людина набуває життєвого досвіду, реалізовує життєві плани, формуються нові аспекти її Я-концепції, стабілізуються основні інтереси її емоційна сфера. На цьому етапі її життя погіршуються психофізіологічні функції і здоров'я, часто непростим випробуванням стає неминучість виходу на пенсію.

Загальна характеристика зрілого дорослого віку

Зрілий дорослий вік є своєрідним проміжним етапом, що охоплює період життя людини приблизно від 40 до 60 років. Однак ці межі досить умовні, адже людина може зараховувати чи не зараховувати себе до цієї категорії залежно від особливостей свого життя: віку дітей, самопочуття, професійних досягнень тощо. Тому і тривалість зрілого дорослого віку у різних людей буває різною.

Людина, яка досягла середини життя, усвідомлює свою відмежованість не тільки від молоді, а й від тих, хто дожив до старості. У цей час вона починає відчувати, що від стану здоров'я залежать професійні успіхи.

Психологічні ознаки зрілого дорослого віку пов'язані з проблемами наступності та зміни життя. На цьому етапі людина усвідомлює, що вона вже прийняла важливі рішення щодо своєї професійної кар'єри та сімейного життя, а тому необхідно сконцентруватися на їх реалізації. Майбутнє не таїть у собі безмежних можливостей для неї.

Настання зрілого дорослого віку людина фіксує тоді, коли діти починають залишати рідний дім. Воно може бути пов'язане і з професійною кар'єрою, тобто зайняттям вищої посади чи здобуттям певного статусу, або з усвідомленням нереалізованості життєвих планів.

Подолання вікових меж молодості індивіди переживають по-різному. Одні розглядають цей життєвий етап як нову можливість у реалізації свого потенціалу, інші відчують незадоволеність, внутрішнє збентеження і депресію. Погляд людини на свою зрілу дорослість може бути зумовлений економічними умовами життя, соціальними обставинами та особливостями часу, в якому вона живе. Зіглом, більшість дорослих без особливих проблем усвідомлюють, що вони вже немолоді, оскільки вважають, що перебувають у розквіті сил. А деяке зниження фізичної активності вони успішно компенсують набутими досвідом і знанням

своїх можливостей, що забезпечує їм успіх у житті. Тому на етапі зрілої дорослості людина впевнена у своїх силах, легко приймає рішення. Очевидно, з огляду на це категорію людей 40—60 років називають поколінням керівників. Більшість осіб, відповідальних за прийняття рішень в уряді, промислових корпораціях, належать до цієї вікової категорії. Правда, немало їх ровесників починають відчувати, що їм важко розпорядитися власним життям, деякі після 40 років починають втрачати життєву енергію.

Внутрішній стан людини у зрілому дорослому віці може бути досить суперечливим. Радіючи з приводу сімейного благополуччя, кар'єри чи творчих здібностей, вона все частіше замислюється над проблемами смерті, швидкоплинності часу. Кожна значна подія — смерть близьких, зміна роботи, розлучення — змушує подивитись на своє життя під новим кутом зору, задуматися над його минулістю. Очевидно, тому серед психологів побугус думка, що перехід до середини життя є етапом помірної або навіть важкої кризи.

Криза середини життя — психологічний феномен, що переживається людьми, які досягли 40—45 років. І полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті.

Нерідко така переоцінка зумовлює усвідомлення того, що життя минуло безглуздо і час уже втрачено. Внаслідок цього в настрої людини починають домінувати депресивні стани, знижується її життєдіяльність. Але криза середини життя не є обов'язковою. У багатьох людей перехід до середнього віку відбувається непомітно і плавно. Вони об'єктивно оцінюють свої колишні плани й реальні можливості щодо їх втілення в життя, переосмислюють цілі, яких необхідно досягнути.

Отже, у зрілому дорослому віці людина веде доцільний спосіб життя, відчуває соціальну відповідальність за рідних, допомагає їм. Цей період життя характеризується втратою відчуття молодості, зниженням професійної активності, посиленням інтимності у подружніх стосунках, усвідомленням незворотності фізіологічних змін і пристосуванням до них.

Проблеми зрілого дорослого віку

У зрілому дорослому віці перед людиною постає багато проблем, від вирішення яких залежить її розвиток. Основними з них є перехід до генеративності, захопленості собою, стагнація.

Генеративність (лат. *generativus* — породжую) полягає в інтересі до наступного покоління, різноманітних аспектів його виховання. На цій стадії люди діють у проєктивній (породжують і задовольняють потреби наступного покоління), продуктивній (посднують роботу із сімейним життям і вихованням нового покоління) і креативній (збільшують культурний потенціал) сферах. У жінок генеративність здебільшого виражається в просоціальних властивостях особистості (здатності допомагати іншим людям, дбати про інтереси групи, суспільства), у заглибленні в процес виховання дітей, турботі про близьких людей, відповідних настановах у своїй роботі.

Захопленість собою виявляється в тому, що людина так перебудовує своє життя, внаслідок чого в його центрі опиняється її Я. Вона не турбується про інших, а дбає про своє здоров'я, має хобі, подорожує, відпочиває на курортах, відвідує розважальні заходи, ходить у гості.

Стагнація полягає у відсутності життєвих перспектив, недостатньому орієнтуванні людини в часі, втраті сенсу життя. Своім настроєм, поведінкою вона виражає втому від життя, пасивне очікування смерті.

Найвідчутнішими в житті дорослої людини є такі проблеми:

а) зниження життєвих сил, послаблення здоров'я, що змушує переключити енергію з фізичної на розумову діяльність. У свідомості людини визнання цінності фізичних сил змінюється визнанням цінності мудрості;

б) фізіологічні зміни, що спонукає людину до врівноваження соціального й сексуального аспектів у стосунках. Її спілкування з представником протилежної статі розгортається на товариських засадах, а не на сексуальній близькості чи конкуренції;

в) емоційне збіднення життєвих буднів, що потребує від особистості неабиякої емоційної гнучкості. Причиною цього можуть бути руйнування сім'ї, віддаленість від друзів, охолодження до того, що захоплювало на попередніх етапах життя;

г) розумова ригідність (негнучкість), тобто схильність надто вперто дотримуватися своїх життєвих правил, з недовірою ставитись до нових ідей. Зумовлюють її попередній досвід, звички, усталений стиль розмірковувань. Усе це актуалізує проблему розумової гнучкості особистості.

У зрілому дорослому віці людина опиняється перед неминучістю вирішення таких завдань:

а) необхідності диференціації Я (Я-професіонал, Я-пенсійний пенсіонер, Я-сім'янин, Я-керівник, Я-зріла особистість та ін.), уникнення надмірної захопленості своїми соціальними ролями. Якщо люди утверджують себе тільки в межах своєї роботи чи сім'ї, то вихід на пенсію, зміна роботи чи покидання дітьми батьківського дому зумовлюють такий наплив негативних емоцій, з якими дорослий може не впоратися;

б) уникнення надмірного зосередження на хворобах, болях, якими супроводжується старість;

в) трансцендентація Я (вихід за межі Я до пічного, космічного, божественного), яка приходить на зміну захопленості Я. Особливе значення вона має у старості, але і в ранньому дорослому віці багатьох людей навідують думки про старість і смерть. Важливо, щоб вони зустрічали старість без відчаю, долали страх від усвідомлення неминучості смерті зацікавленою участю в долі молодого покоління.

Ці проблеми набувають особливого значення наприкінці зрілого дорослого віку. Як свідчать дослідження, період від 50 до 60 років є сприятливим для корекцій стилю життя, головних цілей та інтересів.

У зрілому дорослому віці людина переглядає свої цілі, задумується, наскільки реалізовані поставлені перед собою завдання, часто по-новому починає бачити свою роботу, усвідомлюючи, що професійний вибір уже зроблено. Окремі з них, розчарувавшись у своїй роботі, втративши її чи не досягнувши бажаного професійного статусу, відчувають гостре невдоволення собою і своїм життям. Інші, зблгнувши, що надто багато часу було віддано професійним справам, зосереджуються на сім'ї, міжособистісних стосунках, духовному, моральному вдосконаленні.

Нерідко на цьому віковому етапі людину переслідують не тільки традиційні, а й специфічні проблеми (алкоголізм, самотність, безпритульність, хронічні захворювання, інвалідність тощо), для подолання яких необхідні додаткові психологічні, емоційні сили, специфічні способи соціальної поведінки.

Особливості життєдіяльності у зрілому дорослому віці

Життєдіяльність людей у 40—60 років значною мірою залежить від сприйняття ними свого віку, а також від соціальних умов. У 40—42 роки дорослий відчуває вибух неприємних переживань, думок стосовно марної плінності

ті часу, зауважує перші ознаки і симптоми втрати молодості, послаблення здоров'я. У 43—50 років настає рівновага, свідченням якої є значно сильніша прив'язаність до сім'ї, водночас зберігається відчуття потенціалу для особистісного розвитку. Після 50 років домінує переживання зрілості, джерелом задоволення стають сімейне життя та успіхи дітей. Людина все частіше задумується над сенсом життя, цінністю здійсненого та досягнутого.

Провідним видом діяльності протягом зрілого дорослого віку залишається праця. Нагромаджений професійний досвід дає змогу людині компенсувати вікові зміни в організмі. Основним чинником розвитку особистості в цьому віці є успіхи на роботі, які сприяють її самоактуалізації.

Серйозною проблемою людей зрілого дорослого віку в Україні є зміна місця роботи, професійної діяльності. Багато з них втрату роботи, проблеми працевлаштування, перекваліфікації сприймають як життєву катастрофу, що спричинює конфлікти у сім'ях та внутріособистісні конфлікти. Значну частину вільного від основної роботи часу вони витрачають на додаткові заробітки, забезпечення побуту та добробуту.

У більшості людей зрілого дорослого віку значних змін зазнає сімейне життя. Їхні думки і справи заповнює вирішення проблеми допомоги дітям, які виходять на самостійну дорогу, а також батькам похилого віку. Інтимнішими, теплішими стають подружні стосунки. Чоловік і дружина все більше часу проводять разом, турбуються одне про одного.

Спосіб життя і поведінки людини у зрілому дорослому віці пов'язані з типом акцентуації особистості.

Гіпертичнимому типу акцентуації особистості властиві оптимізм, підвищений фон настрою, активність, комунікабельність, ініціативність, авантюризм, соціальна гнучкість, легкість у спілкуванні, поверховість у міжособистісних стосунках, необов'язковість, байдуже ставлення до питань моралі. Такі люди важко переживають самотність, дисципліну та обмеження їхньої активності.

Представники психастенічного типу акцентуації особистості проявляють підвищену тривожність, невпевненість у собі, схильність до глибоких сумнівів, нерішучість у прийнятті рішень, загострене почуття обов'язку і відповідальності, тривожну метушливість у роботі, детальне продумування своєї поведінки, боязнь невдачі.

Особливостями *епілептоїдного типу акцентуації особистості* є негнучкість емоційної сфери та мислення, послідовність у поведінці, спрямування інтересів на матеріальне благополуччя і власне здоров'я, акуратність, бережливість, розрахунок, диференційоване ставлення до людей (до вищих за статусом — запобігливість, до нижчих — жорсткість), напади сентиментальності.

Ознаками *нарцисичного типу акцентуації особистості* є егоцентризм, самозахоплення, завищена самооцінка, прагнення особистої вигоди і благополуччя, експлуатація людей в особистих цілях, гіпертрофована здатність до витіснення зі свідомості своїх негативних якостей, любов до комфорту, байдуже ставлення до інших, нетерпимість до успішних людей, заздрість, прагнення принизити гідність інших, нециристь у стосунках.

Тип акцентуації особистості зумовлює особливості пов'язаних зі старістю індивідуальних установок, якими можуть бути страх перед старістю, бунт проти старіння, емоційна і соціальна ізоляція, адекватне, раціональне сприйняття старості, рефлексія стосовно життєвих надбань.

На індивідуальний спосіб життя людини зрілого дорослого віку впливають також такі соціально-психологічні характеристики особистості, як професійна активність, інтереси, фізична активність, яка відповідає стану здоров'я, умовам і способу діяльності. Успішні у своїй справі особистості легше переносять неминучі для зрілої дорослості різноманітні вікові проблеми і труднощі, гармонійнішим є їх внутрішнє життя, оптимістичнішим погляд у майбутнє.

Розвиток Я-концепції у зрілому дорослому віці

У зрілому дорослому віці Я-концепція залишається визначальним центром внутрішнього світу особистості. На цьому етапі домінує цілісне бачення себе у контексті життєдіяльності, вічних і перехідних цінностей.

Я-концепція особистості у зрілій дорослості ґрунтується на оцінному процесі. Він полягає в тому, що особистість оцінює позитивно, прагне збагнути ті переживання, які свідчать про її позитивне функціонування («Я правильно прожив більшу частину свого життя», «Я досягаю основних життєвих цілей», «Я живу в добробуті», «Я маю дітей і онуків», «Я зберігаю здоров'я», «Мене очікує забезпечена і спокійна старість»), і оцінює негативно чи

уникає переживань, які, на її думку, шкодять збереженню і функціонуванню Я («Я помиляюся у житті», «Я вже не досягаю своїх основних життєвих цілей», «Я не забезпечую добробуту для себе і своєї сім'ї», «Я не маю дітей», «Я не зберіг здоров'я», «Моя старість буде незабезпеченою і тривожною»).

На цьому етапі основні сутнісні сили особистості вже актуалізовані, програма саморозвитку, як правило, реалізована. Перед індивідом постає проблема узгодженості особистісного досвіду із Я-концепцією, а їх неузгодженість переживається боляче.

У період зрілої дорослості залишаються актуальними основні функції Я-концепції. Вона сприяє самоузгодженню людини, стабільності її внутрішнього світу і поведінки; зумовлює особливості інтерпретації досвіду, який уже мало збагачується; залишається джерелом життєвих очікувань; забезпечує дотримання виробленої стратегії життя і поведінки. Особливістю Я-концепції людини на цьому етапі є те, що вона вже не розглядає свою життєву перспективу як досить тривалу, виявляє реалістичне бачення свого майбутнього. Вона орієнтується на теперішнє, яке пов'язане із найближчим майбутнім і вже не є ізольованим від минулого, як у ранньому дорослому віці.

На розвиток Я-концепції людини зрілого дорослого віку впливає усвідомлення нею таких життєвих завдань:

- набуття духовно-моральної досконалості, життєвої мудрості та досвіду, громадянської і соціальної відповідальності;
- досягнення та підтримання гідного життєвого рівня;
- забезпечення належного відпочинку;
- допомога дітям і внукам у тому, щоб вони стали відповідальними, розвиненими і щасливими дорослими;
- особлива чуйність у подружніх стосунках;
- підтримка батьків похилого віку;
- піклування про власне здоров'я.

Усе це модифікує, вдосконалює Я-концепцію людини, робить її реалістичнішою, позбавляє ілюзій ранньої дорослості в оцінці своїх життєвих перспектив і можливостей. Водночас Я-концепція є платформою у розв'язанні цих життєвих завдань. Якщо на етапі ранньої дорослості людина часто діяла без урахування своїх реальних сил і не передбачала наслідків, то в зрілому дорослому віці вона ставить перед собою цілі з урахуванням власних можливостей

та індивідуальних здібностей, відповідальніше ставиться до результатів свого самовираження. Суттю Я-концепції стає самоактуалізація, зумовлена духовно-моральними правилами і більш значущими, ніж ситуативні, особистісними цінностями.

У період зрілої дорослості відбувається посилення когнітивного компонента в самооцінці. Людина прагне тверезо, раціонально, а не емоційно оцінити себе, своє життя, свої досягнення. Усвідомлене, розважливе, об'єктивне ставлення до себе має наслідком те, що знання про себе починають регулювати поведінку та емоційні переживання людини, які стосуються її Я. Кількість часткових самооцінок зменшується, самооцінка стає узагальненішою. Особистість рідко оцінює окремо свої здібності, характер, інтелект, уміння та навички, а дає інтегровану оцінку своїм життєвим досягненням, способу життя, професійній діяльності, досягненню соціального статусу, збереженості здоров'я, найближчій життєвій перспективі.

Люди зрілого дорослого віку високо оцінюють свої можливості, на підставі чого легко змінюють свої соціальні ролі: стають керівниками підприємств, організацій і навіть держави. Впевненість у своїх силах є передумовою прийняття відповідальних рішень. Завдяки цьому вони виконують важливу роль у суспільстві, впливають на його розвиток. Актуальною для них є проблема наближення власної поведінки, способів діяльності, змісту думок до соціальних вимог. Орієнтація на соціально значущі якості відображається в Я-концепції людини. Тому образ себе, в який вірить людина, містить риси, до яких вона прагне та які свідомо в собі визнає.

Адекватним стає у зрілому дорослому віці рівень домагань особистості. Вона чітко усвідомлює свої реальні можливості, зміст очікувань від неї рідних та інших людей і відповідно діє. Багатьом дорослим властиві дуже низький рівень домагань, втрата сенсу життя, зневіра в собі, намагання жити минулим, ілюзорність щодо своїх можливостей. Окремі з них спиваються, прилучаються до наркотиків, стають бродягами тощо.

Отже, у зрілому дорослому віці відбуваються зумовлені способом життя та проблемами віку важливі зміни у Я-концепції, зокрема узагальнюється життєвий досвід, а'являються відчуття реалізованості чи нереалізованості життєвих планів, втрати молодості, людина більше орієнтується на теперішнє.

Розвиток спонукальної сфери у зрілому дорослому віці

З набуттям зрілості до людини приходить відчуття впевненості у собі, усвідомлення, що вдалося досягти певних результатів у житті, здобути авторитет. Водночас вона відчуває стурбованість, що більша частина життя проминула, попереду старість. У зв'язку з цим актуальне у ранньому дорослому віці прагнення високих досягнень змінюється відчуттям потреби діяти без зволікання, негайно отримувати результат.

Необхідність задовольняти нагальні потреби суттєво змінює спонукальну сферу. Людину спонукають до активності потреба в реалізації свого творчого потенціалу, прагнення створити і передати щось значуще наступному поколінню, відчуття застою, утрачених можливостей, намагання скоригувати свою діяльність, турбота про збереження близьких стосунків з родичами і друзями, необхідність підготовки до спокійного та забезпеченого життя в похилому віці.

Перехід до зрілої дорослості супроводжується корекцією цінностей, що склалися в особистісній, сімейній і професійній сферах (турбота про добробут сім'ї, відповідальність за дітей, онуків, батьків, переоцінка значення кар'єри і влади в особистому житті, чуйність у подружніх стосунках, орієнтування на відпочинок тощо).

Важливою цінністю в цьому віці стають стосунки в сім'ї. За відсутності потреби турбуватися про когось доросла людина починає надмірно захоплюватися собою, дбати про себе. Її ціннісні орієнтації переміщуються на власне здоров'я, побут, релігію. Особливо дорожать у зрілому дорослому віці роботою. Непередбачуваність, передчасна втрата її породжує страх перед майбутнім, знецінення життєвих цілей, погіршення матеріальних умов, відчуття завершеності активного життя, настання старості.

Різкі зміни в особистій, сімейній чи професійній сферах, наприклад ранній вихід на пенсію, скорочення на роботі, втрата дитини чи чоловіка (дружини), вимушений переїзд на нове місце проживання тощо можуть спричинити *мотиваційну кризу* — послаблення чи зміну основних мотивів діяльності. Нерідко вона блокує мотиваційний розвиток особистості. Критичною точкою мотиваційної кризи є втрата людиною головного життєвого мотиву — сенсу життя. З цим пов'язане виникнення так званого екзистенційного мотиваційного вакууму (людина не знає, для чого живе, не бачить, для чого жити), який породжує іноді суїцидальні

нистрої. Подолати цей вакуум допомагають її основні життєзабезпечуючі потреби — в самоповазі й самореалізації.

Зниження мотивації людини зрілого дорослого віку пов'язане із наближенням старості. Безболісний перехід до неї можливий, якщо людина розглядатиме старість як неминучий етап свого життя, до якого можна підготуватись і навіть можна мати перспективні плани. У такому разі виникає мотиваційна настанова, яка дає змогу сприймати наближення старості як новий життєвий етап, не менш цікавий, не менш сприятливий для реалізації можливостей, ніж попередні.

Особливості емоційної сфери у зрілому дорослому віці

У зрілому дорослому віці емоційне життя людини ще досить стабільне. Однак спостерігається зниження загальної емоційності в різних життєвих ситуаціях, при виконанні усіх видів діяльності. Зміст основних переживань особистості пов'язаний із сенсом життя, станом здоров'я, очікуванням старості. Успіхи дітей та онуків викликають у людей зрілого дорослого віку позитивні емоції, а їхні невдачі — негативні переживання.

Розвиток емоційної сфери людини в період зрілої дорослості відбувається нерівномірно. Для її емоційного реагування на світ, на своє життя характерні такі особливості:

- воно стає стійкішим, але негативні переживання поступово починають переважати позитивні;

- встановлюється індивідуальний фон переживань. Реагування на одні відчуття і враження послаблюється (на кольори, пейзажі, гармонію звуків), на інші — посилюється (на сильні звуки, запахи, яскраві кольори);

- переживання стають не такими глибокими, як у період ранньої дорослості, рідше виникають афекти;

- почуття менше усвідомлюються і не пов'язуються з конкретними діями, вчинками, предметами;

- переживання менше піддаються регулюванню, мають невизначений характер;

- знижується виражальний компонент емоційного реагування (очей, міміки, рухів, поз);

- відчуттішим стає фізіологічний компонент емоційного реагування (змінюється функціонування внутрішніх органів, насамперед, серця).

У зрілому віці людина часто відчуває самотність, дефіцит родинного спілкування, оскільки діти підрастають і залишають батьківський дім.

Порівняно з саодинокими людьми, одружені більше задоволені життям. Дорослі, які змогли створити міцну сім'ю, відчувають до когось прив'язаність, щасливіші, мають більше можливостей для душевного спілкування, більше уваги і турботи, ніж ті, хто цього позбавлений.

У зрілому дорослому віці важливим джерелом емоцій та почуттів є праця. Успіхи в роботі живлять відчуття людяною своєю значущості, потрібності іншим, вселяють їй оптимістичне бачення своєї перспективи. Невдачі, особливо критика керівництва, виробничі конфлікти провокують ображеність, замкнутість, зневіру. За таких обставин людина або замикається в собі, або проявляє надмірну конфліктність, імпульсивність, істеричність тощо.

Багато професій (педагог, психолог, лікар) вимагають від людини вміння керувати своїми емоціями, адекватно сприймати і реагувати на прояви емоцій інших людей, без чого неможливо повноцінно виконувати свої професійні обов'язки.

Зрілий дорослий вік пов'язаний з великим ризиком виникнення *стресу* (англ. *stress* — напруження) — стану організму, що виникає у відповідь на дію несприятливих зовнішніх чи внутрішніх факторів. Ними можуть бути втрата близьких, розлучення, хвороби, передчасний вихід на пенсію тощо. Його глибина та сила залежать від того, наскільки болісно сприймає конкретна людина такі події.

Прояви стресу залежать від суті проблеми, глибини переживання її, володіння навичками щодо її вирішення, особливостей особистості (Я-концепції, спонукальної сфери, інтелекту тощо), системи соціальної підтримки, історії стресогенних (таких, що породжували стрес) подій і переживань.

Загалом, емоційне життя людини зрілого дорослого віку збагачується. Вона стає менш вразливою, ніж у ранній юності, не так бурхливо реагує на явища, події та ситуації. Однак праця, сім'я, відпочинок збагачують, урізноманітнюють світ її емоцій, друзі є джерелом оптимістичного настрою.

Особливості пізнавальних процесів у зрілому дорослому віці

У людей, які досягли віку зрілої дорослості, послаблюються психофізіологічні функції. Однак це суттєво не позначається на функціонуванні їх когнітивної сфери, не знижує працездатності, трудової і творчої активності.

Розвиток окремих здібностей триває протягом усього зрілого дорослого віку. Особливо це стосується тих, які пов'язані з трудовою діяльністю людини та її повсякденним життям.

У цьому віці не втрачає своєї повноцінності когнітивний досвід, що забезпечує збереження, впорядкування і перетворення інформації. Ефективно функціонують когнітивні схеми, семантичні і понятійні структури.

Незначних змін зазнає метакогнітивний досвід. Досить високим залишається мимовільний інтелектуальний контроль, однак довільний інтелектуальний контроль знижується, що виражається у стереотипізації мислення. Закритішою стає пізнавальна позиція людини, що проявляється в однотипності осмислення проблем, нездатності враховувати погляди інших.

Високим є рівень конвергентних здібностей (здатності розв'язувати нормативні задачі), однак відчутно починає знижуватися рівень дивергентних здібностей (здатності висловлювати оригінальні ідеї у нерегламентованих видах діяльності).

Як і в ранньому дорослому віці, на цьому віковому етапі ефективно функціонують полезалежний, когнітивно простий і рефлексуючий когнітивні стилі (способи оброблення інформації про актуальну ситуацію). Не втрачають своєї повноцінності законодавчий, виконавчий та оцінний інтелектуальні стилі, емпіричний, раціональний, метафоричний епістемологічні стилі.

Деяко звужується ментальний простір (розміщення ментальних об'єктів), оскільки не задовольняються окремі частини досвіду. Змінюється структура ментальної репрезентації. Людина все менше розширює кінестетичний досвід (тактильні, нюхові та інші чуттєві враження). У зв'язку з погіршенням зору звужується обсяг, втрачається адекватність зорових вражень.

Помітні зміни у пізнавальній діяльності. Функціонування динамічного інтелекту (необхідних для опанування нових здібностей), яке досягло піку у період юності, поступово знижується. Однак підвищується функціонування кристалізованого (стабілізованого) інтелекту, що виявляється у здатностях встановлювати зв'язки, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні стратегії для розв'язання завдань. Ці здатності формуються з досвідом, обумовлюються рівнем освіти, спираються на набуті протягом тривалого часу знання. Усе це свідчить, що у зрілому дорослому віці одним із важливих факторів, який впливає на пізнання, є багатство життєвого досвіду.

На розвиток когнітивних навичок у зрілому дорослому віці впливає праця. Люди, чия трудова діяльність є досить складною і різноплановою, мають гнучкіші розумові здіб-

ності, ніж зайняті рутинною працею. Високим рівнем інтелектуальної гнучкості відзначаються дорослі, яким у процесі роботи часто доводиться багато думати, виявляти ініціативу, приймати самостійні рішення.

Тим, хто має необхідні для оволодіння новими знаннями, виконання складної роботи когнітивні навички, легше пристосовуватись до мінливих умов праці (зміни технології, організації виробництва тощо). Це особливо важливо у сферах діяльності, в яких динамічно змінюються професійні знання (медицина, комп'ютерні технології, технічне конструювання тощо).

У період зрілої дорослості людина активно розширює свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості і точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послугуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоч когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молодой, ефективність її мислення вища.

Інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій людини (зниження довільного ментального контролю, дивергентних здібностей, звуження ментального простору, неадекватність ментальної репрезентації тощо) залежить від професійної активності, обдарованості та освіти.

Запитання. Завдання

1. Чим обумовлена складність визначення меж зрілого дорослого віку?
2. У чому полягає суть кризи середини життя?
3. Які проблеми постають перед людиною у зрілому дорослому віці?
4. Які особливості характеризують життєдіяльність дорослої людини?
5. Охарактеризуйте Я-концепцію людини зрілого дорослого віку.
6. У чому полягають особливості розвитку спонукальної сфери у зрілому дорослому віці?
7. Що може спричинити мотиваційну кризу в зрілому дорослому віці?
8. Розкрийте особливості емоційної сфери дорослої людини зрілого віку.
9. Від чого залежать зміни у пізнавальній діяльності людини зрілого дорослого віку?
10. Оберіть кілька людей із вашого оточення, які належать до віку зрілої дорослості і яких ви добре знаєте. Розпитайте в них про основні їхні проблеми. Попросіть порівняти їхні поточні інтереси, турботи з актуальними 10 років тому. Які зміни відбулися у їх житті?

5.

Психологія старіння

Старість є останнім етапом онтогенезу людини. Головною її особливістю є генетично зумовлений процес старіння, який проявляється в інволюційних змінах в організмі та психіці, послабленні їх функціонування. Фізіологічні перетворення, а також соціально-психологічні чинники впливають на особистісну сферу, поведінку, спосіб життя старої людини.

5.1. Старість як етап онтогенезу

У період старості розвиток і функціонування духовної, інтелектуальної, емоційної, фізичної сфер людини набувають специфічного характеру. На цьому віковому етапі особистість припиняє трудову діяльність, обмежуються її соціальні контакти, спостерігаються зміни у її Я-концепції та поведінці.

Загальна характеристика старості

Період старості часто називають геронтогенезом (грец. *geron* — стара людина і *genesis* — походження). Більшість дослідників вважає, що починається вона з 60 років і три-

нас до смерті. Міжнародна класифікація виокремлює такі періоди геронтогенезу:

- похилий вік (для чоловіків 60—74 роки, для жінок 55—74 роки);
- старечий вік (75—90 років);
- вік довгожителів (90 років і старші).

На цьому етапі життя людина помітно втрачає фізичну силу, енергійність, погіршуються її здоров'я та психофізіологічні показники. Знижується функціонування судинної та імунної систем, еластичність тканин організму. Шкіра стає твердішою, чутливішою до подразнень. Стара людина адаптує свою поведінку до фізіологічних обмежень.

Про початок старіння людини свідчать припинення трудової діяльності, обмеження системи соціальних відносин. У більшості дорослих вихід на пенсію мало змінює задоволеність життям. У деяких сім'ях набуває вищої значущості сімейне життя, особливо якщо чоловік працює, а дружина вже на пенсії. Припинення роботи теж сприймається позитивно. Однак частина старих людей опиняється перед проблемою залежності від інших людей.

У період старості з'являються нові аспекти Я-концепції: збереження сенсу життя, налаштованість на відпочинок, відсутність тривалої перспективи, орієнтація на минуле і теперішнє, сприйняття факту скінченності власного життя, підготовка до смерті, усвідомлення обов'язку передати життєвий досвід молодшому поколінню. Літня людина живе спогадами і своїм сьогоденням, усвідомлюючи, що простір її майбутнього невпинно скорочується. Її роздуми сповнені мотивами гріха і спокути.

Кожна людина по-своєму долає період старості, що зумовлене генетичними та особистісними чинниками, статевістю, належністю, способом життя на попередніх етапах, атмосферою в родині, соціально-економічною ситуацією в країні.

Старіння людей є одним з основних показників демографічної ситуації в країні. Так, кількість старших за 60—65 років осіб у розвинутих країнах (США, Великобританія, Німеччина) становить 11,8—21,9% від загальної чисельності населення. При цьому спостерігається тенденція до зростання їх кількості, що спричинене скороченням народжуваності та продовженням загальної тривалості життя. Для України також характерна тенденція до зменшення народжуваності, однак з'явилася тенденція до скорочення тривалості життя.

Отже, старість є віковим етапом (у деяких людей досить тривалим), який завершує життя. Для нього характерні фізіологічні обмеження, зміни в усіх сферах особистості.

Особливості Я-концепції і розвитку особистості в період старості

У період старості Я-концепція особистості обумовлює її психічне здоров'я, функціонування і розвиток. На цьому етапі уявлення людини про себе не є таким цілісним, як у період зрілої дорослості, воно перебудовується у зв'язку зі зміною системи життєдіяльності.

Я-концепція у старості. У період старості Я-концепція людини є складним утворенням, яке містить інформацію про множину Я-образів, що виникають у результаті само-сприйняття і самоуявлення протягом усього життя. Уявлення про себе літньої людини пов'язане з вибірковою пам'яттю, яка, відображаючи події, намагається не порушити основні особистісні позиції та стратегії.

Людина прагне збагнути переживання, які свідчать про її позитивне функціонування («Я реалізував себе», «Я приймаю цінності свого життя», «У моїй душі мир і радість», «Я не боюся смерті», «Я правильно прожив життя», «Я досяг основних цілей», «Я продовжив себе в дітях і онуках», «Я зберіг своє здоров'я і в мене немає фізичних недуг», «Моя старість спокійна і забезпечена»), уникає переживань, що шкодять функціонуванню її Я та порушують душевну рівновагу («Я обрав помилковий план і стратегію життя», «Я не реалізував себе у житті», «У моїй душі неспокій, немає радості», «Я не досягнув своїх цілей», «Я не продовжив себе в своїх дітях і онуках», «У мене багато фізичних недуг», «Я не забезпечив собі спокійної старості», «Я боюся смерті», «Я не люблю світ і життя»). Результатом таких переживань є узгодження чи неузгодження особистісного життєвого досвіду з Я-концепцією.

На етапі старості змінюються основні функції Я-концепції. Оскільки особистісний досвід уже не збагачується, то не доводиться інтерпретувати його та інтегрувати в нього нові аспекти. Як правило, Я-концепція вже не є активним джерелом нових життєвих очікувань, знижується її роль в дотриманні стратегії життя та поведінки, бо ця стратегія давно визначена і, як правило, реалізована.

Якщо у період зрілої дорослості в самооцінці домінував когнітивний (інтелектуально-аналітичний) компонент, то на етапі старості активізується емоційний (емоційне оцінювання своєї поведінки, стану здоров'я, здібностей) компонент.

Однією зі складових Я-концепції людини на етапі старості є віра в Бога, в трансцендентне, з допомогою якої во-

на осягає проблеми страждання, смерті, вічності, життя, любові.

Гармонійність Я-концепції в цьому віці залежить від інтегрованості особистості в соціальне оточення, безперервності її досвіду як індивідуальності, суб'єкта діяльності. Однак на етапі старості можливі різні відхилення у розвитку особистості. Якщо вона усвідомлює невідповідність Я-концепції своїм актуальним переживанням, це може загрожувати її психічному здоров'ю. За звичайних умов загрозиливі для Я-концепції переживання не допускаються у свідомість, оскільки можуть зруйнувати єдність внутрішнього світу. Наприклад, якщо людина вважає себе чесною, але здійснює випадково негідний учинок, вона захищає своє Я. Та якщо між Я і актуальними переживаннями є значна невідповідність, то захист Я може стати неефективним. У такому разі переживання фіксуються свідомістю і витісняються у підсвідоме, а Я-концепція руйнується, наслідком чого є особистісні розлади, неврози, психопатії.

Поширеними у старості функціональними нервово-психічними розладами є неврози таких видів:

а) неврастенія. Виникає внаслідок перенапруження, виснаження нервової системи і перевтоми. Клінічними її проявами є синдром подразливої слабкості (слабка опірність сильним подразникам, пригнічений настрій тощо), неухважність, легка втомлюваність, поганий сон, головні болі;

б) невроз страху. Причиною його є гострі, тривалі психічні травми (вимушена самотність, хвороба чи смерть близьких, власна безпомічність, захворювання). У старості страх найчастіше проявляється як стан підвищеної тривожності;

в) невроз нав'язливих станів. Проявляється у людей, яким з дитинства властиві тривожність, підвищена ригідність (нездатність змінювати свої уявлення про оточення відповідно до змін у ньому), невпевненість у собі, нав'язливість. Симптомами цього неврозу є нав'язливі думки, спогади, рухи і дії.

На особливості Я-концепції старої людини впливає усвідомлення нею таких життєвих завдань:

— передавання молодшим поколінням вічних цінностей, життєвої мудрості, досвіду;

— складання заповіту для нащадків;

— піклування про власне здоров'я, відновлення сил, лікування, адаптація до фізичних недуг тощо;

— чуйність у подружніх стосунках, турбота про шлюбного партнера;

— забезпечення активного і змістовного дозвілля (екскурсії, подорожі, читання, відвідування театру, виставок, громадських заходів тощо);

— орієнтування на творчість;

— переживання, узагальнення, написання спогадів дитинства, юності, дорослого життя;

— психологічна підготовка до можливих фізичних недуг і хвороб, самотності й гідного прийняття смерті.

Позитивна і дієва Я-концепція (впевненість у собі, у реалізованості життєвих планів, життєвий оптимізм) забезпечує продовження особистісного розвитку та оптимістичний підхід до життя, уповільнює фізичне старіння, додає насаги для самоактуалізації.

Отже, Я-концепцію в старості визначає прагнення людини інтегрувати своє минуле, теперішнє і майбутнє, зрозуміти зв'язки між подіями власного життя. Реалізації цього прагнення сприяють успішне розв'язання індивідуальних криз і конфліктів, вироблення ним адаптивних особистісних властивостей (уміння вчитися на власних помилках і невдачах, здатність акумулювати енергетичний потенціал попередніх етапів свого життя).

Завдання розвитку у старості. Одним з головних завдань старості є збереження власної ідентичності, яка є синтетичним уявленням людини про свої фізичні, психологічні, соціальні та духовні якості. Підтримання відносної постійності ідентичності передбачає асимілювання (лат. *assimilatio* — уподібнення) подій та обставин в Я-концепцію людини, а також акомодацию (лат. *accomodatio* — пристосовую) чи зміну Я-концепції внаслідок важливих подій у житті людини, виникнення загрози її самосприйняттю. Така загроза фізичним, психологічним, соціальним і духовним аспектам Я-концепції настає, наприклад, у разі важкої хронічної хвороби, що вимагає суттєвої перебудови Я-концепції.

Старим людям дуже важливо підтримувати рівновагу між пристосуванням і змінами. Відмова від пристосування може означати заперечення реально існуючих фактів. У такому разі людина займає оборонну позицію і з усіх сил опирається змінам або звинувачує інших людей у змінах, які насправді відбуваються з нею. Це може бути зумовлене тим, що їй просто не вистачає розуміння реального стану речей. Та якщо стара людина надто легко і з неабияким бажанням вдається до пристосування, це може спричинити непередбачуваність її поведінки. Як правило, такий індивід стає істеричним, імпульсивним чи надміру чутливим.

Тому в цьому віці важливо підтримувати рівновагу між постійною ідентичністю і відкритістю новому досвіду, змінам у житті.

Багатьом літнім людям не вдається уникнути конфлікту між цілісністю Я і відчасм, оскільки вони часто розмірковують над тим, чи виправдало життя їхні сподівання. Висновок, що життя мало сенс, зумовлює відчуття власної цілісності. Тих, хто бачить у минулому лише помилки і втрачені можливості, охоплює відчай. Оптимальне розв'язання цього конфлікту зумовлює відчуття цілісності свого Я та свого життя, забарвлене легким реалістичним відчасм. Це свідчить про мудрість людини, завдяки якій вона зберігає гідність і цілісність Я, попри погіршення фізичного стану.

Властиві для раннього і зрілого дорослого віку продуктивні прагнення не покидають багатьох людей і в старості, виявляючись у таких типах особистісної активності:

а) «прометеї». Для таких людей життя є безперервним полем бою. У старості вони продовжують боротися з новими труднощами — хворобами, прагнучи не тільки зберегти, а й розширити суб'єктивний простір свого життя. За необхідності вони можуть скористатися сторонньою допомогою, але тільки заслуженою ними;

б) «продуктивно-автономні». Активно ставлячись до життя, вони орієнтуються на високі досягнення, успіх, забезпечуючи їх різними стратегіями. У їхньому Я-образі домінують позитивні елементи. Такі люди самостійні, критично ставляться до соціальних стереотипів і загальноприйнятих норм.

Своєрідно відбувається старіння видатних творчих особистостей, які до глибокої старості продовжують своє креативне життя. Часто їх життєвий шлях є поєднанням щастя і страждань, чергуванням моментів втрати і набуття сенсу життя. Їх незадоволення собою іноді може бути зумовлене завершенням накресленої раніше життєвої програми, розбіжністю між масштабом творчих здібностей і їх реалізацією.

Духовна діяльність літніх людей може бути особливо багатою, якщо вона спрямована на утвердження моральних цінностей (добра, справедливості, істини, любові, краси). Цілісна особистість реалізує себе шляхом безумовного утвердження моральних цінностей, однак іноді трапляється, що індивід, прагнучи досягнути високого рівня морального розвитку, своїми діями переступає норми моральності.

Трапляються і прояви безжалісності, недовіри до світу, неприйняття навіть близьких людей, відсутність потреби

турбуватись про інших, недовіра до нової інформації та її джерел, відчуження від соціальної дійсності, агресивність, використання психологічних захистів.

Оптимальному переживанню старості сприяють гуманістична спрямованість особистості, віра, самоактуалізація духовно-морального потенціалу Я, позитивного життєвого досвіду, життєвої мудрості, орієнтація на творчість у взаємодії з молодшим поколінням, у побуті, організації свого дозвілля, в переживанні спогадів та складанні заповіту. Егоїстична спрямованість особистості, нерозвиненість самостійності, песимізм, відсутність віри у добро, любов, ізоляція від людей зумовлюють різноманітні негативні прояви у внутрішньому житті і в соціальній взаємодії особистості на схилі її літ.

Особливості життєдіяльності і спонукальної сфери людини у старості

Життя людей у старості пов'язане з припиненням трудової діяльності, виходом на пенсію. Залежно від ставлення до цього факту відбуваються відповідні зміни в їхній спонукальній сфері. Одні сприймають відхід від постійної трудової діяльності як свідчення своєї непотрібності, втрати основного цілеспрямовального мотиву життя, намагаються якомога довше залишатись на постійній роботі, яка забезпечує для них звичні матеріальні умови, збереження і примноження кар'єрних досягнень, можливість перспективного планування. Вихід на пенсію вони усвідомлюють як послаблення своєї ролі в суспільстві. Інші люди літнього віку зосереджують свої зусилля на цілеспрямованому пошуку видів діяльності, що забезпечили б їм відчуття потрібності і причетності до життя суспільства, включаються у громадські акції, громадську роботу тощо. Для людей, які сприймали роботу як обов'язок чи вимушену необхідність, вихід на пенсію означає звільнення від нудної, рутинної праці, можливість віддати себе захопленням, турботі про близьких, допомозі дітям, онукам, правнукам.

З настанням старості суттєво обмежуються взаємини людини із соціальним світом. Однак втрата чоловіка чи дружини, друзів, вихід на пенсію спонукають до розширення контактів з тими, хто її оточує. Особливо помітною є втрата зв'язків з оточенням людей, які завжди віддавали перевагу усамітненню. Це явище не можна вважати уні-

версальним, оскільки в багатьох розвинутих країнах особи старого віку зберігають свою активність, не відчуваючи обмеження своїх соціальних контактів.

Більшість психологів схиляється до думки, що найкраща стратегія життя для людей старого віку полягає в максимальному збереженні активності, оскільки це забезпечує відчуття задоволеності життям. Особи, які на старості уникають соціальної активності, як правило, поводитися так протягом усього життя. Загалом, людина обирає найзручніший для неї варіант взаємин з оточенням, що залежить від фінансового забезпечення, стану здоров'я, типу особистості (інтроверти, наприклад, надають перевагу пасивному способу життя, екстраверти — активному).

Особливості життєдіяльності зумовлюють відповідні зміни у спонукальній сфері. Активність людини, яка переступила 60-річний рубіж і має міцне здоров'я, обумовлюється тими потребами, що і в зрілому дорослому віці. Йдеться про потребу в самореалізації, прагнення передати наступному поколінню духовні, матеріальні цінності, участь у житті суспільства, відчуття своєї корисності та значущості.

Після 70 років на передній план виходить потреба в підтриманні здоров'я. Людина втрачає бажання брати участь у суспільному житті, зосереджується на своєму внутрішньому світі, зберігаючи інтерес до колекціонування, музики, живопису тощо. Змінюються її захоплення (учасник спортивних змагань, наприклад, стає болільником). Чим різноманітніші цілі, які відображають широту інтересів, тим різноманітнішим і продуктивнішим є життя людини, тим більше зберігається бажання жити, активно діяти далі. Серед представників цього віку помітно знижується рівень злочинності.

Після 80 років особливого значення набуває турбота з боку інших, яка зумовлює відчуття захищеності, стабільності, впевненості. Основою повноцінного життя стає задоволення потреби в увазі, любові, намагання не бути тягарем для рідних.

Попри загострення проблем зі здоров'ям, людина і після 90 років може виявляти інтерес до життя, знаходити нові заняття, реалізувати в них свої здібності, не думати про наближення смерті.

Отже, люди у старості, як правило, припиняють трудову діяльність. Однак вихід на пенсію не означає втрату зв'язків з оточенням. І на цьому віковому рубежі можна бути активним, дбаючи про задоволення своїх потреб.

Особливості пізнавальних процесів у старості

Перехід людини до старості супроводжується змінами в її пізнавальній сфері, що залежить від багатьох чинників і проявляється по-різному. Найбільше впливають на пізнавальну сферу об'єктивні фізіологічні чинники, передусім руйнування клітин головного мозку. Наприклад, до 80—90 років людина може втратити майже 40% кортикальних (лат. *cortex* — кора) клітин. У головному мозку знижується вміст води і підвищується вміст жирів.

У процесі старіння спостерігається погіршення більшості сенсорних функцій (зорова, слухова чутливість тощо), характер і міра якого можуть сильно відрізнитись у різних людей, що залежить від індивідуальних особливостей і діяльності, якою займалися вони протягом життя. Так, у музикантів зміни слухової чутливості менш виражені, ніж у більшості інших людей.

Старі люди сприймають і зберігають менше інформації, повільніше заучують словесний матеріал, ніж молоді. Краще запам'ятовують вони лише важливу для них інформацію. Поліпшення показників швидкості заучування і довготривалості запам'ятовування можливе внаслідок використання способів опосередкованого запам'ятовування.

З віком погіршується механічне запам'ятовування. Послаблення довготривалої пам'яті значною мірою пов'язане з порушеннями процесу пошуку в ній інформації. Якщо завдання потребує розподілу уваги, можуть виникнути проблеми і з функціонуванням короткочасної пам'яті. На досить високому рівні функціонує у старості логічна пам'ять. Оскільки вона пов'язана з мисленням, можна припустити, що воно в цьому віці суттєво не погіршується.

На етапі старості зазнає трансформації когнітивна сфера, ослаблюються інтелектуальні функції. Погіршення функціонування центральної нервової системи знижує швидкість реагування під час виконання інтелектуальних завдань. Усі ці зміни спричинює *сенильна деменція (недоумкуватість)* — органічне захворювання мозку, яке проявляється в неадекватності мислення. Симптомами її є обмежена здатність до розуміння абстракцій, слабка фантазія, уповільнене мислення, байдужість до того, що відбувається навколо. У таких людей виникають проблеми з пам'яттю, інколи вони не можуть згадати недавні події, пам'ятаючи добре події дитинства.

Зниження пізнавальних функцій може бути спричинене і *хворобою Альцгеймера*, першим симптомом якої є за-

будькуватість. Спочатку людина забуває дрібниці, а далі перестас пам'ятати місця, де бувала, імена, події, які тільки що відбулися. Ослаблення пам'яті супроводжується втратою необхідних навичок, хворому важко планувати і виконувати навіть прості повсякденні справи.

Послаблення інтелектуальних функцій старої людини може бути і наслідком погіршення загального стану здоров'я, недостатнього харчування, зловживання алкоголем, постійного приймання ліків, низького рівня освіченості, відсутності мотивації до пізнавальної активності.

Однак часто дорослі зберігають когнітивну активність навіть після досягнення 70-річного віку. Важливим чинником, що протистоїть інволюції літньої людини, є творча діяльність. Хоч існує думка, що більшість творчих досягнень у мистецтві, науці припадають на ранні етапи життя, однак чимало фактів свідчать про високу продуктивність на цьому поприщі і в період старості. Наприклад, після 70 років успішно працювали французькі природознавець Жан-Батіст Ламарк (1744—1829), математики, фізики, астрономи Леонардо Ейлер (1707—1783) і П'єр-Сімон Лаплас (1749—1827), італійський природознавець Галілео Галілей (1564—1642), німецький філософ Іммануїл Кант (1724—1804). Російський і український психолог, фізіолог Іван Павлов (1849—1936) написав «Лекції про роботу великих півкуль головного мозку» у 77 років. Потужним творчим потенціалом у старості відзначались письменники Віктор-Марі Гюго (1802—1885), Джордж-Бернард Шоу (1856—1950), Лев Толстой (1828—1910), Іван Бунін (1870—1953).

На динаміку інтелектуальної активності у старості впливають об'єктивні (спадковість, яка зумовлює більшість хвороб) і суб'єктивні (фізичні, соціальні, психологічні) чинники.

Фізичними чинниками інтелектуальної активності людини у старому віці є стан соматичного (рівень функціонування органів тіла, різні захворювання, зокрема поліартрити, викривлення хребта) і психічного здоров'я.

До соціальних чинників інтелектуальної активності людини у старості належать рівень освіченості і специфіка діяльності, якою займалась людина протягом життя. Вища освіта, високий рівень культури дають більше шансів зберегти когнітивну активність у похилому віці, оскільки і після виходу на пенсію зумовлюють потребу в постійному пізнанні. Звичка і сформована пізнавальна спрямованість людей інтелектуальної і творчої праці спонукають їх до саморозвитку і після закінчення офіційної діяльності.

Психологічними чинниками інтелектуальної активності людини у старому віці є широта інтересів, прагнення до самореалізації, передавання наступним поколінням життєвого досвіду. Різноманітністю інтересів і здібностей вирізнявся, наприклад, індійський письменник, педагог, громадський і політичний діяч Рабіндранат Тагор (1861 — 1941), який після 60 років почав займатися живописом і створив ряд чудових полотен. Інтелектуально активна, творча особистість зорієнтована на те, щоб бути корисною не тільки окремим людям, а й суспільству. Чим масштабніша особистість, тим більше виражена її спрямованість на майбутнє, соціальний прогрес.

Підтримання активної інтелектуальної діяльності на схилі літ пов'язане із читанням. Літні люди читають багато, оскільки мають багато вільного часу і ця діяльність не вимагає особливої рухливості. Захоплюються читанням, як правило, ті, хто ненаситно читав і в молодості. Здебільшого вони залюбки читають прості тексти (газети, журнали, детективи). Вважати таке читання абсолютно корисним для літньої людини немає підстав, оскільки воно не протидіє погіршенню здібностей до читання.

Причина вибору для читання нескладної літератури не достатньо з'ясована. Очевидно, зниження інтелектуальної активності у старості зумовлює неспроможність сприймати, наприклад, філософські твори. Ще однією причиною, ймовірно, є втрата мотиву самовдосконалення.

Отже, у період старості відбувається зниження інтелектуальної активності людини. Це зумовлене погіршенням сенсорних функцій, фізичними, соціальними та психологічними чинниками. Сприяє підтриманню активної інтелектуальної діяльності людини похилого віку її активна життєва позиція, заняття творчістю і читанням.

Фізіологічні обмеження і особливості поведінки людей похилого віку

З настанням старості в організмі людини відбуваються зміни, які спричиняють порушення певних видів її діяльності.

У більшості людей на старості погіршується зір. Це зумовлене впливом старіння, різними захворюваннями, особливо послабленням функціонування структурних елементів ока (кристалика, зіниці, сітківки, очного яблука). Погіршення зору викликають *катаракти* — помутніння

кришталика, *старечий міоз* — зниження здатності зіниці ока адекватно реагувати на зміни освітлення. Внаслідок змін у сітківці послаблюється сприймання кольорів, загострюється чутливість до яскравого світла. *Глаукома* (підвищення внутріочного тиску) зумовлює зменшення поля зору, втрату периферійного зору або його гостроти, сліпоту. Хворі на *діабетичну ретинопатію* (ламкість кровоносних судин сітківки, крововиливи) бачать зображення розмитим і викривленим, їм важко читати, розрізняти дрібні предмети. Зниження гостроти зору зумовлює *сонячна ретинопатія* (опік центральної ямки ока). Загалом, майже 23% літніх людей нездатні набраний звичайним шрифтом текст читати.

У період старості в багатьох людей погіршується слух. Залежно від причин розрізняють кондуктивне і сенсоневралгічне послаблення слуху. *Кондуктивне послаблення слуху* є наслідком зниження чутливості структур слухової системи, які індукують звук (зовнішнього слухового каналу, барабанної перетинки чи слухових кісточок). *Сенсоневралгічне послаблення слуху* може бути зумовлене дисфункцією або травмою слухового нерва, інших нейронних структур завивка вуха. Зниження слуху негативно впливає на соціальні контакти людини, стан її психіки, може спричинити стрес, депресію та інші емоційні розлади.

Інволюційні зміни у сенсорній системі впливають на ефективність оброблення інформації. Літні люди зі значним погіршенням слуху (35—50 дБ) з великими зусиллями сприймають і запам'ятовують слова на слух. Кодування і подальше зберігання слів їм даються ще важче.

У старих людей змінюється і голос, що проявляється у зростанні його висоти, послабленні мимовільного його регулювання, сповільненні артикуляції при звичайному мовленні, читанні тексту, в підвищенні темпу мовлення. Ці зміни спричинені зношеністю м'язів, зменшенням об'єму легень, погано вставленими зубними протезами, палінням. Зниження темпу мовлення пов'язане і зі зменшенням обсягу пам'яті й уповільненням когнітивних процесів.

У людей похилого віку порушується координація рухів пальців і кисті, що впливає на почерк і швидкість письма. Це може бути наслідком певних захворювань, збільшення часу на ознайомлення із завданнями.

Виникнення фізіологічних обмежень на віковому етапі старості змінює поведінку старих людей. Фізичний світ, з яким вони безпосередньо взаємодіють, все більше звужується. Особливо необхідними для них стають речі, що ви-

конують допоміжну функцію: окуляри, зубні протези, візочок для перевезення вантажів, ціпок. У зв'язку з фізіологічними обмеженнями все більше небезпек підстерігає їх на вулиці, в парку, власному помешканні. Тому літні люди поводять себе дуже обережно.

Особливо знижується їх соціальна активність, яка здебільшого обмежується сімейним спілкуванням, взаєминами з близьким оточенням. Немало з них відчують себе самотніми. Подоланню самотності і підтриманню матеріального добробуту сприяють продовження професійної діяльності чи будь-яка інша робота.

Іноді літні люди проявляють агресивність, вдаючись до дій, здатних нанести фізичну чи психічну шкоду іншим. Їх агресивність може виконувати адаптивну функцію, якщо вони залежать від родини, медичних і соціальних служб. Високий рівень агресивності підвищує ризик серцевих захворювань та інших хвороб.

Однак не всі люди болісно переживають старість. Багато з них спокійно і терпляче ставляться до свого віку, того, що відбувається з ними і навколо них.

Емоційна сфера людини у старості

Зі старістю пов'язані і специфічні зміни в емоційній сфері людини, які проявляються в некерованому посиленні мимовільних реакцій (сильному нервовому збудженні), схильності до безпричинного суму, сльозливості. У більшості людей з'являється тенденція до ексцентричності (дивацтва), знижується чутливість, здатність знаходити вихід зі складних ситуацій, вони часто заглиблюються у свої думки, переживання, тривоги.

На схилі літ люди рідше переживають радість, здивування, багато з них втрачає почуття гумору, інтерес, допитливість. Вони часто відчують тривогу, пов'язану з очікуванням смерті, із захворюваннями, самотністю, фізичною неспроможністю. Їхня тривога, як правило, не має конкретної причини. У ній страх поєднується з гнівом, почуттям вини, соромом. Страх може бути зумовлений фізіологічними процесами в організмі, усвідомленням життєвих небезпек, що реально загрожують людині. Прояви ображеності здебільшого є емоційною реакцією на несправедливе ставлення до себе, незаслужене приниження власної гідності.

Часто людина відчуває сум, який є породженням пережитого горя, самотності, хвороби, розчарування у житті,

втрати значущої людини, перспективи. Сум супроводжується зумовленою звуженням кровоносних судин загальмованістю рухів. Складні переживання змушують її оглянутися, по-новому відчути цінність життя, кожного прожитого дня і навіть години.

Нудьга і пов'язаний з нею стан монотонії (зниження загального рівня активності) виникають у зв'язку з відсутністю яскравих сенсорних вражень, спричиненою послабленням слуху, зору та інших видів чутливості; інтелектуальною пасивністю, зумовленою зниженням рівня інтелекту та мотивації пізнавальної діяльності; руховою пасивністю, спричиненою зниженням фізичних можливостей організму.

Різно зростає у літніх людей інтерес до релігії, більшість із них утверджується у своїй вірі в Бога.

Емоційна реакція особистості на настання старості може бути різною. Найпоширенішими є такі типи пристосування до неї:

— конструктивна позиція. Людина приймає старість як природне явище, як факт, що завершує її професійну кар'єру. Вона оптимістично ставиться до життя, шукає розуміння і контактів з людьми, готова допомогти їм, розсудливо сприймає наближення смерті;

— залежна позиція. Властива людям, які протягом життя не цілком довіряли собі, були слабовольними, пасивними. Старіючи, вони активно шукають допомоги, визнання, не одержуючи їх, почувають себе нещасливими;

— захисна позиція. Формується в людей з підвищеною здатністю до спротиву обставинам, ізоляції від них. Вони не прагнуть до зближення з іншими, відмовляються від допомоги, замикаються в собі, приховують свої почуття та переживання, а старість сприймають з обуренням і ненавистю;

— позиція ворожості до світу. Полягає у сварливості, схильності звинувачувати навколишніх і суспільство у своїх життєвих негараздах. Такі люди підозрілі, агресивні, нікому не вірять, не хочуть ні від кого залежати, відчують відразу до старості, намагаються більше працювати;

— позиція ворожості до себе і негативного ставлення до свого життя. Виражається в пасивності, втраті інтересів й ініціативи, поганому настрої і фаталізмі. Такі люди почувають себе самотніми та непотрібними, а своє життя вважають невдалим. До смерті вони ставляться як до порятунку від існування.

Емоційні переживання також пов'язані з очікуванням смерті. Люди у старості спокійніше роздумують про смерть,

ніж відносно молодші. Думки про неї навідуються часто, але вже не викликають такої тривоги, як раніше. Головне для них, щоб процес умирання не був тривалим і болісним.

Переживання наближення смерті у своєму розвитку долають такі стадії:

1) стадія опору, протидії. Поки є хоч якісь шанси на виживання, людина усвідомлює загрозу, відчуває страх, налаштовується на боротьбу із загрозою. Усвідомивши, що спроби вижити безуспішні, відмовляється від опору, позбавляється страху і проймається відчуттям безнадійності і спокоєм;

2) стадія огляду життя. Відбувається у формі спогадів, що швидко змінюють один одного й охоплюють усе минуле людини. Супроводжуються вони як позитивними емоціями, так і негативними переживаннями;

3) стадія трансцендентності. Людина усвідомлює своє минуле як дуже віддалене. Вона досягає стану, за якого сприймає своє життя як цілісність. Відчувши себе на порозі смерті, вона ніби виходить за межі себе, досягає трансцендентного стану.

Емоційне життя літніх людей суттєво змінюється. Частіше виникають у них негативні переживання, які здебільшого пов'язані із пристосуванням до старості й наближенням смерті. Однак і в цьому віці люди нерідко переживають позитивні емоції.

Задоволеність життям у старості

Старість пов'язана не тільки з багатьма новими проблемами, вона обдаровує людину філософським баченням життя, умиротвореністю, терпеливим, розважливым ставленням до подій у світі і до людей, які її оточують. За відсутності значних проблем зі здоров'ям, наявності матеріального благополуччя, злагоди в родині багато людей справді проживають щасливу старість.

Задоволеність життям у старості особливо залежить від матеріального становища. Погіршення фінансових можливостей часто спричиняє зниження самооцінки, появу відчуття залежності, депресивних станів. Послабити вплив фінансових проблем на задоволеність життям літньої людини можуть ефективна соціальна політика держави, чуйність, підтримки з боку родичів і близьких.

Ставлення літньої людини до свого становища залежить і від особистісного чинника. Наприклад, людина о

поганим станом здоров'я і фінансовими проблемами легше переживає погіршення здоров'я і матеріального добробуту, ніж ті, хто перебуває у кращому за цими критеріями становищі, оскільки вона вже звикла до таких змін.

На ставлення до старості також впливають особливості минулого життя людини. Досліджуючи рівень задоволеності життям жінок, які в ранньому дорослому віці пережили Велику американську депресію (30-ті роки ХХ ст.), американські психологи дійшли висновку, що представниці середнього класу у старості були більше задоволені життям, а жінки з робітничого класу зберегли низький рівень задоволення. Очевидно, це пов'язане з тим, що в жінок середнього класу з роками підвищився матеріальний рівень життя, а жінки робітничого класу не відчули щодо цього значних змін.

Задоволеність життям у старості може бути пов'язана зі спогадами про минуле. За спостереженнями психологів, спогади підвищують рівень задоволеності життям жінок, які перебувають у будинках-інтернатах. Однак це не означає, що літні люди прагнуть жити лише минулим, багато з них стараються відчувати радість і від сьогодення.

Виконання фізичних вправ, посильна праця також приносять задоволеність життям. Не обов'язково вони повинні бути колективними. Навіть відкритий доступ до персональних комп'ютерів, згідно з даними досліджень, позитивно впливає на рівень задоволеності старістю мешканців будинку літніх людей.

На початку ХХІ ст. в Україні спостерігається вкрай низький рівень задоволеності людей похилого віку своєю старістю. Вони очікують її зі страхом, особливо бояться захворіти, зіткнутися з матеріальними нестатками та самотністю.

Основними чинниками незадоволення старістю є:

- економічна і соціальна незахищеність старих людей (низькі пенсії, відсутність системи соціальних послуг і відповідних прав тощо), байдужість суспільства до проблем цієї категорії людей;
- заклопотаність життєвими проблемами людей, в результаті чого вони не можуть приділити своїм літнім батькам належної уваги;
- суперечність між засвоєними у попередні роки цінностями і тими, що культивуються у суспільстві;
- маніпулювання старими людьми з боку політиків;
- негативний вплив засобів масової інформації;
- зруйнованість у родинях зв'язків між поколіннями, що звужує можливості спілкування старих людей;

— відсутність соціально-психологічної служби допомоги людям старого віку.

Якщо людина внутрішньо готова сприйняти свій вік, змістовно і результативно прожила попередні роки, має дружню родину, зберегла інтерес до спілкування, посилення для її віку занять і не позбавлена змоги щодо задоволення його, то і в старості вона відкриватиме нове у світі і в собі, радітиме життю, успіхам своїх рідних і близьких, збагачуватиме їх своїм досвідом, відчуватиме свою потрібність і цінність для них, від чого, попри всі неминучі вікові проблеми, почуватиметься щасливою.

Реалізація мудрості як сенс життя у старості

Основною особливістю інтелекту людей на схилі літ є набуття *мудрості* — властивості цілісної особистості, розум якої поєднаний з духовністю і доброчинністю. Невипадково ще давні греки цей період життя називали «акме», що означає вершина, вища міра чогось, момент найбільшого розквіту людської мудрості. Мудрою людина може стати і до настання старості.

Загальними критеріями мудрості є:

— витончене і глибоке проникнення розуму в суть життя, сенс розвитку людини, актуальність її важливих проблем;

— продуктивні, розважливі міркування, поради і трактування, які стосуються складних життєвих ситуацій, володіння експертними (які забезпечують мотивовані й адекватні оцінки, глибокі висновки) знаннями, заснованими на багатому життєвому досвіді.

До спеціальних критеріїв мудрості належать:

— багатий і корисний для інших людей досвід (знання фактів, що стосуються різних життєвих ситуацій);

— масштабне знання стратегій життя людини, вміння зріло міркувати про вічні і тимчасові людські проблеми, давати обґрунтовані й корисні поради;

— контекстуальність знання (мудра особистість враховує те, що людина живе у різних суспільних, культурних, історичних умовах, перебуває на певному рівні індивідуального розвитку);

— відносність знання (для різних людей і різних соціальних груп важливими є різні цінності, цілі, пріоритети, стилі та способи життя);

— недовизначеність знання. Це означає, що розуміння проблем людини вимагає врахування індетермінованості

(відсутності однозначних причинних зв'язків між явищами) та непередбачуваності життя, які зумовлюють різні способи керування ним. Індивід віколи не може знати все про проблему, про минуле і майбутнє, для нього будь-яке розв'язання особистої проблеми завжди є недовизначеним.

Для мудрої людини світ наповнений таємницями, неочікуваністю. Вона володіє даром передбачення, відчуває близькість неочікуваного. Усвідомлення непередбачуваності життя не означає її власної невизначеності, неосмисленого ставлення до свого життєвого шляху. Навпаки, мудра людина здатна вперто протидіяти неочікуваним обставинам, наполегливо наближатися до вищої мети — віри, любові, надії, добра і досконалості.

Мудрій людині, крім усвідомлених, логічно вибудованих знань, притаманні й неусвідомлені, інтуїтивні, логічно не пов'язані знання (про життєві випадковості й непомітні зміни, які є передвісниками глобальних змін).

Збагачена роками людина реалізує свою мудрість передусім у взаємодії з молодшим поколінням, що робить її дні осмисленими, значущими і цікавими, вселяє їй упевненість у недаремності життя.

Значення сім'ї для людини похилого віку

З певного віку непересічною цінністю для людини стає сім'я, задля єдності і благополуччя якої вона живе і працює, обстановка в якій може додавати їй сил і відчуття усіх барв життя або пригнічувати, кидати її в депресивні стани. Особливо важливе значення має сім'я для людей похилого віку, хоч багато з них зустрічають свою старість самотніми.

Стосунки старих людей з рідними. Багато старих людей в сімейних стосунках прагнуть поєднувати свободу й активність. У багатьох західних країнах вони надають перевагу незалежному життю, вважаючи важливим, щоб діти або близькі родичі мешкали неподалік. Майже у 80% випадків батьки живуть з одним зі своїх рідних на відстані, яку можна подолати за 30 хв.

Цінність сімейної підтримки залежить від соціального стану сім'ї. Згідно з дослідженнями шведського психолога Пітера Сандстрема (нар. 1939), географічна віддаленість між літніми людьми та їхніми родичами є звичною переважно для представників середнього класу, менше — для робітників. Ймовірно, спричинене це неоднаковими матеріальними можливостями.

Загалом, старі люди більше прагнуть активної взаємодії з членами сім'ї, а усамітнення забезпечує їм особистісну свободу. Сім'я для них є опорою. Однак не завжди сім'я здатна вирішити їхні проблеми. Нерідко опікуни є також уже немолодыми людьми (одне із подружжя) або людьми зрілого дорослого віку (діти). Їх переслідують свої проблеми, а багатьох ослаблене здоров'я. Тому інколи люди старого віку відчувають розчарування через нереалізовані сподівання, що може зруйнувати стосунки в родині.

У зв'язку зі зниженням рівня народжуваності літні люди мають менше родичів, від яких можуть очікувати підтримки. В такому разі їхнє становище значною мірою залежить від рівня пенсійного забезпечення та добробуту в державі.

Великою радістю на старості є онуки і правнуки. У багатьох бабусь і дідусів налагоджуються з ними дружні стосунки. Ці стосунки часто відіграють домінуючу роль у спонукальній сфері людей похилого віку, дають їм відчуття особистісного та сімейного оновлення, вносять різноманітність у їхнє життя, надають йому сенсу, є ознакою довголіття, яким можна гордитися. Дідусі і бабусі виконують важливі соціальні ролі, які мають різну мотиваційну спрямованість:

1) присутність. Зумовлена прагненням бабусі і дідуса створити спокійну обстановку, особливо за наявності загрози розпаду сім'ї. Вони намагаються зберегти стабільність у родині, стримуючи внутрішні конфлікти;

2) сімейна «національна гвардія». Деякі бабусі і дідусі охоче беруть активну участь у житті родини, віддаючи себе вихованню підростаючого покоління;

3) арбітри. Бабусі і дідусі прагнуть зберегти сімейні духовні цінності, підтримувати цілісність, спадкоємну єдність родини, намагаються владнати конфлікти між своїми дорослими дітьми і внуками, вважаючи, що мають більше досвіду та можуть подивитись на проблему збоку;

4) зберігачі сімейної історії. Багато бабусь і дідусів, дбаючи про наступність між поколіннями, передають онукам сімейну спадщину і традиції.

Кожна з цих ролей може бути реальною чи символічною, що залежить від родинних традицій, старань і умінь літніх людей реалізувати задумане, зацікавленості, уважності представників молодших поколінь до цих питань.

Подружні стосунки людей у старості. Подружні стосунки людей похилого віку, як правило, стають теплішими, оскільки багатьох із них тривожить похмура (у фінансовому, емоційному аспектах) перспектива життя. Вони часто

думають про власну смерть, з гіркотою очікують її наближення. Але, мабуть, найбільше їх тривожить можливість овдовіти. Переживання втрати залежить від того, наскільки сподіваною вона була. Так, стрес від смерті людини, яка тривалий час хворіла, може бути меншим, ніж відносно несподіваної смерті. Крім того, у літніх людей реакція на втрату шлюбного партнера менш гостра, ніж у молодих, оскільки вони є психологічно більш підготовленими до цього. Як свідчать дослідження, 20% овдовілих дуже важко переживають утрату, а в їхніх стосунках з оточенням усе більше помітні негативні прояви.

Жінки легше переживають утрату партнера, самотність, оскільки більш при звичасні до самообслуговування, налагоджують стосунки, активно поринають у релігію. Попри те що овдовілі чоловіки краще забезпечені фінансово, що дає їм більше можливостей одружитися знову, вони менше, ніж жінки, здатні стежити за собою, і це робить проблематичним їх побут, слабоконтрольованими емоції та поведінку, посилює залежність від родини тощо.

Сексуальність і старіння людей. Проблема сексуальних стосунків у старості досить складна і малодосліджена. Відомо, що відкритий інтерес до сексу знижується після 50 років. Частково це зумовлене громадською думкою, за якою секс вважається прерогативою молодих, а старих людей, які хочуть мати сексуальні стосунки, здебільшого сприймають з насмішкою.

Складність дослідження сексуальності у старості спричинена ефектом Когорти, який проявляється у тому, що літнім людям незвично розмовляти про секс. Та відомо, що сексуально активні люди похилого віку відчують досить велике задоволення незалежно від того, який вид сексу собі дозволяють.

Сексуальні стосунки у старості залежать від можливостей людей у пошуку партнера. Оскільки жінки переважно живуть довше за чоловіків, то їхні шанси щодо гетеросексуальних (з особою протилежної статі) контактів зменшуються, сексуальна активність знижується не через втрату фізичних можливостей чи бажання, а через відсутність партнера. Для чоловіків найбільшими проблемами є нездатність підтримувати ерекцію і обмаль фізичних сил для статевих контактів. Згідно з дослідженнями, 10–20% літніх чоловіків та 35% жінок не мають сексуального життя. Актуальною для них є проблема лікування захворювань, які впливають на сексуальну активність. Лікарі нерідко недооцінюють або ігнорують сексуальність людей цього віку,

через що сексуальні розлади у них залишаються не вилікуваними.

Збереження якнайдовше сексуальної активності є могутнім чинником для підтримання життєвого тону старшої людини.

Особистість і здоров'я старих людей

Важливим фактором, який впливає на стан здоров'я, є якості особистості. Особливі ризики щодо його погіршення пов'язані з такими якостями особистості:

- рішучість, активність, честлюбність, схильність брати на себе надто багато обов'язків, надмірна працьовитість, підвищене почуття відповідальності, обов'язку, висока вимогливість до себе;

- сумлінність, педантичність, прямолінійність, безкомпромісність, хворобливе реагування на оцінку себе іншими людьми;

- зосередження уваги на негативних емоціях, намагання звинувачувати у всьому себе, стриманість, замкнутість, жорстке контролювання і пригнічення своїх емоцій;

- непристосованість до мінливих умов життя, нестійкість до неприємностей, невдач, агресії з боку інших, надмірна вразливість, тривожність, схильність у всьому поступатися іншим;

- нездатність реалізувати свої емоції, бажання, претензії, невміння глибоко осмислити своє становище.

Схильність до певних захворювань залежить від типу особистості. Так, особистості *типу А* страждають від серцево-судинних захворювань (ішемічної хвороби серця, інфаркту міокарда, підвищеного артеріального тиску, стенокардії). Вони (переважно чоловіки) відзначаються високою екстраверсією, але при цьому переважно погано контактують з іншими людьми, схильні до конфліктів, егоцентричні. Їм притаманний жорсткий, агресивний стиль поведінки. Надто стурбовані вони власною самооцінкою, яка далеко не завжди є адекватною. Такі люди, як правило, швидко говорять і не мають терпіння слухати, багато і різко рухаються, їм притаманні гіпертривожність, загострене почуття власної гідності і вибуховий темперамент. Стояння в чергах, виконання нецікавої роботи, читання великих за обсягом книг є для них справжньою мукою. Їм властива неадекватна установка на професію і роботу, виражена у постійній спрямованості на ус-

пів, конкурентну боротьбу. Вони прагнуть усе зробити дуже швидко, беруться одночасно за кілька справ, часто відчувають дефіцит часу, оскільки розпорошують сили. Особистості типу А гостро, бурхливо і агресивно реагують на невдачі, не бачать можливості для самореалізації поза професійною діяльністю. Життя їх супроводжується стресовими ситуаціями, що призводить у старості, а то й раніше до захворювань.

Особистості *типу В* притаманні протилежні типу А якості. Саме у них найменша ймовірність серцевих захворювань. Вони не агресивні, не відчувають швидкого плину часу, не змагаються, спокійні, неспішні і вміють розслабитися, тверезо дивляться на те, коли їм розпочинати роботу і скільки віддати їй сил. Для особистостей цього типу характерний неадекватний рівень домагань.

До групи ризику захворювання на рак належать особистості *типу С*. Як правило, вони зовні не проявляють роздратування і гнів, хоч нерідко переживають сильні почуття. Це породжує у них відчуття страху, безпорадності і безнадійності. Вони чутливі до стресу, поступливі, невпевнені в собі й терпеливі, не здатні впоратися з негативними емоціями, не вміють знімати напруження, легко втрачають надію, впадають у депресію. Їх виводять з рівноваги заздрість і конкуренція. Для таких людей характерні помірний, а то й низький рівень життєвих і професійних домагань, прагнення уникати невдач.

На здоров'я літніх людей особливо впливають звички. Корисні звички (систематичне виконання фізичних вправ тощо) сприяють підтриманню та поліпшенню здоров'я, фізичного і психічного самопочуття, збільшують тривалість життя. Безсумнівно, фізична активність з віком знижується. У старості людям важче виконувати вправи, які вимагають миттєвого вияву енергії (метання спортивних снарядів), ніж вправи, що потребують рівномірного її розподілу (біг на середні і довгі дистанції). Однак пенсіонери, які систематично роблять зарядку, мають високу реакцію, краще справляються із психомоторними завданнями.

Фізичне здоров'я людини у старому віці залежить від її психічного стану. Депресія або стрес можуть спричинити погіршення здоров'я, наприклад, послабити імунну систему. Не менш відчутною є і протилежна закономірність, за якою хвороби негативно впливають на психічний стан людини. Погіршення самопочуття у старості може бути спричинене хворобами і переживаннями, які людина перенесла у попередні періоди життя.

Вікова динаміка старіння може розгортатися в двох протилежних напрямках: конвергентному (такому, що зближує) і дивергентному (такому, що віддаляє) розвитку регуляторних систем. Загальновідомо, що саме в глибокій старості найконтрастніше виявляються індивідуально-типологічні особливості загального життєвого тону і збереження розуму. Дивергентний тип розвитку можливий у пізніх фазах онтогенезу, коли головну компенсаторну роль виконує механізм білатерального (двобічного) регулювання, що поєднує управління інформаційними та енергетичними потоками. Це означає, що розвиток суб'єкта творчої діяльності в період пізнього онтогенезу протистоїть біологічному геронтогенезу і може протидіяти процесові старіння індивіда.

Потенціал особистості як суб'єкта творчості в цей час є не тільки невичерпаним, а навіть може посилюватися в процесі діяльності (наприклад, заняття улюбленими справами, для яких не було часу у юпі роки та у дорослості). Цьому також сприяє інтегрованість особистісних якостей суб'єкта спілкування, пізнання, творчості, що забезпечує довголіття і збереження індивідуальних властивостей у структурі людини. Самоорганізація життєдіяльності в період пізнього онтогенезу є найважливішою умовою довголіття, подальшого розвитку індивідуальності людини.

Вмирання і смерть старих людей

Смерть є незворотним припиненням усіх функцій організму, закінченням розвитку людини. У минулі часи люди більше знали про практичну сторону смерті, оскільки за тим, хто вмирав, здебільшого доглядали вдома рідні. Значна увага приділялася підготовленню тіла до поховання, обрядам, які йому передують. Сучасна цивілізація віддаляє живих від природного процесу вмирання та смерті.

Сприйняття кожною людиною наближення смерті є індивідуальним. З огляду на це психологи стверджують, що пристосування людей до смерті долає такі стадії:

1) заперечення. Людина відмовляється визнати можливість своєї смерті, шукає обнадійливих думок і діагнозів;

2) гнів. Усвідомлення неминучості смерті і пов'язане з цим руйнування планів викликають у людини *стан фрустрації* — переживання невдачі. Унаслідок цього її охоплюють образи, гнів, авідність до інших;

3) торги. Сподіваючись продовжити своє життя, людина дає різні обіцянки (кинути вживати алкоголь чи палити, поглибити свою віру в Бога тощо);

4) депресія. Свідченням її є втрата інтересу до життя, відчай, безнадія. Неминучість смерті, розлуки з рідними і близькими викликають у людини переживання горя;

5) прийняття. Людина вирішує змиритися зі своєю долею та неминучістю смерті, в її душі встановлюється мир, і вона спокійно доживає останні дні.

У розвинутих країнах поширенням є заперечення смерті як умираючими, так і їхніми близькими. *Заперечення* — це своєрідний механізм подолання стресу і психологічного захисту, застосування якого може заважати активно боротися з життєвими труднощами. Цілком природно, що люди бояться смерті. Однак тих, хто дожив до старості, лякає не смерть сама по собі, а перспектива тривалого, болісного, нестерпного, важкого вмирання.

Усвідомлення наближення смерті спонукає людину реконструювати в пам'яті минуле, знову подумки пережити радісні хвилини та втрати. Огляд власного минулого наприкінці життя допомагає вирішити внутрішні конфлікти, переосмислити власне життя, оцінити свої можливості, зрозуміти себе, з'ясувати справжні цінності та значущі здобутки життя.

Останнім часом набули актуальності етичні проблеми вмирання і смерті. Серйозну полеміку викликає питання про право людини на смерть, на *автоестаназис* — вкорочення собі віку у зв'язку з нестерпними муками від хвороб чи *ектаназис* — дії лікаря щодо припинення життя безнадійно хворих людей. Ця проблема не знаходить однозначного медичного, морально-духовного та правового вирішення в суспільстві. Традиційна медицина старається підтримати життя смертельно хворих за допомогою спеціальної апаратури, ігноруючи при цьому потреби людини в автономії і спілкуванні, виявленні почуттів і звичному оточенні, збереженні контролю за власним життям і поінформованості щодо стану власного здоров'я.

Створення оптимальних умов для умираючої людини передбачає надання їй психологічної та соціальної допомоги. Побуває думка, що кожна людина має право померти без штучного продовження свого життя.

Ідея хоспісу (установи, що надає комплексну допомогу смертельно хворим людям та їх родинам) передбачає ставлення до смерті як до нормальної і природньої стадії життя, наближення якої необхідно сприймати з гідністю.

Смерть так само природна, як і народження. Перший хоспіс організували в Англії 1967 року. Метою його створення було допомогти смертельно хворим пацієнтам прожити останні дні незалежно, безболісно подолати усі страждання (фізичні, моральні, соціальні і духовні). Працівники хоспісу підтримують рідних вмираючого пацієнта, їхні стосунки з ним. Конкретна допомога включає регулярні огляди лікаря, різні види терапії, послуги медсестри, психологічні, юридичні і фінансові консультації, послуги духовної особи, прибирання в помешканні, харчування тощо. Усе це полегшує останні дні людини, допомагає їй гідно зустріти смерть.

Смерть є не просто закінченням життя. Вона тісно пов'язана з народженням і життєвим циклом. Наприклад, для китайської культури притаманна традиція, згідно з якою у разі смерті дідуся та бабусі онуки відповідного віку створюють сім'ю та народжують дітей. Існує також традиція називати дітей іменами близьких людей, які пішли із життя. Нове народження означає оновлення та зв'язок між поколіннями. А народження і смерть утворюють нескінченний ланцюг життя сім'ї, роду, нації, людства.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте основні періоди геронтогенезу.
2. У чому виявляються особливості Я-концепції старої людини?
3. Як сприймають люди вихід на пенсію?
4. В чому полягають особливості спонукальної сфери літніх людей?
5. Від яких чинників залежить динаміка інтелектуальної активності у старому віці?
6. Які фізіологічні обмеження супроводжують старість?
7. Охарактеризуйте емоційну сферу людини старого віку.
8. Які особливості поведінки притаманні літній людині?
9. Які зовнішні та внутрішні чинники впливають на задоволеність старістю?
10. Охарактеризуйте стосунки з рідними людей пенсійного віку.
11. У чому полягають особливості подружніх стосунків старих людей?
12. Охарактеризуйте стадії пристосування людини до смерті.
13. Які етичні проблеми пов'язані з вмиранням і смертю?
14. Розпитайте двох людей, старших 60 років (з різницею у віці 10—20 років), про їхні основні проблеми, турботи та очікування від життя. Які відмінності у ставленні до життя цих людей ви виявили?

Література

- Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студ. вузов. — Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
- Ананьев Б. Г. Избр. психолог. труды: В 2 т. / Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. — М., 1980. — Т. 1.
- Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. — М., 1973.
- Арес Ф. Человек перед лицом смерти: Пер. с франц. — М.: Изд. группа «Прогресс-Академия», 1992.
- Асеев В. Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии. — М., 1978.
- Берн Р. Развитие Я концепции и воспитание. — М., 1986.
- Бодалев А. А. Личность и общение. — М., 1983.
- Бодрова Е. В. и др. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания // Вопросы психологии. — 1989. — № 3.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
- Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1978. — № 4.
- Боришевский М. И. Психологические особенности самосознания подростков. — К., 1981.
- Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников. Автореф. дис. докт. пед. наук. — К., 1992.
- Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанти самоактивності особистості у вихованні й самовихованні // Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібн. / За ред. М. Й. Боришевського. — К.: ЗМН, 1998.
- Боришевський М. Й. Теоретичні й методологічні засади дослідження самоактивності учнів у виховному процесі // Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібн. / За ред. М. Й. Боришевського. — К.: ЗМН, 1998.
- Буласва К. Б., Павлова Т. А. Роль образования в возрастных изменениях ряда психологических характеристик человека // Вопросы психологии. — 1986. — № 1.
- Вашенко Г. Виховний ідеал. — Полтава, 1994.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Мухиной. — М.: Просвещение, 1984.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо. — М., 1984.
- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1979.
- Возрастная психология взрослых / Под общ. ред. Д. Г. Ананьева. — Л., 1971. — Вып. 1, 2.
- Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41—46 лет) / Редкол.: Я. И. Петров, Л. Н. Фоменко. — М., 1984.
- Возрастные особенности умственной деятельности взрослых // Под ред. Е. И. Степанова. — М., 1974.
- Выготский Л. С. Кризис 3-х лет // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1992. — Т. 4.
- Выготский Л. С. Младенческий возраст // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1992. — Т. 4.
- Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. — Т. 4.

- Виготський Л. С. Ранній вік // Собр. соч. В 6 т. — М., 1992. — Т. 4.
- Гамезо М. В., Герасимова В. С. и др. Возрастная психология: личность от молодости к старости: Учебн. пособ. — М.: Педагогическое общество России, Изд. Дом «Ноосфера», 1999.
- Гроф С., Хэлифакс Дж. Человек перед лицом смерти. Пер. с англ. — М.: Изд-во Трансперсонального института, 1996.
- Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность, конфликт, гармония. — К., 1987.
- Дошкільна педагогічна психологія. — К.: Вища школа, 1987.
- Дубина Т. Л., Разумович А. Н. Введение в экспериментальную геронтологию. — Минск, 1975.
- Егорова М. С., Матюрина Т. В. Развитие как предмет психогенетики // Вопросы психологии. — 1992. — № 5—6.
- Занков Л. В. К проблеме обучения и развития // Вопросы психологии. — 1974. — № 3.
- Зинченко В. П. Проблемы психологии развития // Вопросы психологии. — 1991. — № 4—5.
- Зинченко В. П. Проблемы психологии развития // Вопросы психологии. — 1992. — № 5—6.
- Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов-на-Дону, 1996.
- Коган Л. Н. Человек и его судьба. — М., 1988.
- Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. — М.: Просвещение, 1988.
- Кон И. С. Психология старшенклассника. — М., 1989.
- Кон И. С. Психология юношеской дружбы. — М., 1973.
- Конунго М. Биохимия старения. — М., 1982.
- Костюк Г. С. Вікова психологія. — К., 1978.
- Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.
- Краснова О. В. «Мы» и «Они»: эйджизм и самосознание пожилых людей // Психология зрелости и старения. — 2000. — № 3.
- Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1972.
- Крэйг Г. Психология развития. — СПб: Изд-во «Литер», 2000.
- Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебн. пособ. — М.: ТЦ «Сфера», 2001.
- Леви Г. Учимся всю жизнь. — М., 1983.
- Лидерс А. Т. Кризис пожилого возраста — гипотеза о его содержании // Психология зрелости и старения. — 2000. — № 2.
- Максименко С. Д. Генетическая психология (Методологическая рефлексия проблем развития в психологии). — М.: Рефл. бун. К.: Ваклер, 2000.
- Максименко С. Д. Основи генетичної психології: Навч. посібн. — К.: НПЦ «Перспектива», 1998.
- Мингамова М. Р. Взрослость: типы и контексты анализа // Психология зрелости и старения. — 2000. — № 1.
- Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування // Філософська і соціологічна думка. — 1992. — № 2.
- Обозов Н. Н. Психология взрослого человека. — СПб., 1995.
- Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Учебн. пособ. — М.: Педагогическое общество России. — 1999.
- Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Педагогика, 1982.

- Педагогічна психологія / За ред. Л. М. Прокопенко. — К., 1991.
- Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. — 1998. — № 2.
- Практикум по возрастной и педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1987.
- Проблемы долголетия / Отв. ред. В. В. Алпатов. — М., 1962.
- Проблемы этического развития ребенка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис. — М., 1981.
- Психология личности и образ жизни / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — М., 1987.
- Реан А. А. Акмеология личности // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 3.
- Розвиток моральних переконань школярів / За ред. М. Й. Боришевського. — К., 1986.
- Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. — СПб.: Изд-во «Питер», 2001.
- Скиннер Б. Оперантное поведение // История зарубежной психологии. 30-е — 60-е годы XX века. — М., 1966.
- Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. — 1991. — № 2.
- Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности. — К.: Лыбидь, 1992.
- Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. — Л., 1981.
- Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А. В. Либины. — М.: Смысл, 1998.
- Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. — К., 1983.
- Феномен долгожительства / Отв. ред. С. И. Брук. — М., 1982.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник. Пер. с нем. — М., 1990.
- Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. — М., 1987.
- Фролькис В. В. Старение и биологические возможности организма. — М., 1975.
- Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1987.
- Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Дівчинка. Підліток. Дівчина. К.: Рад. школа, 1985.
- Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Мальчик. Подросток. Юноша. — М.: Просвещение, 1982.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. — СПб.: Изд-во «Питер», 2002.
- Шай К. Интеллектуальное развитие взрослых // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — № 6.
- Шапиро В. Д. Социальная активность пожилых людей в СССР. — М., 1983.
- Щотка О. П. Вікова психологія дорослої людини: Навч. видання. — Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001.
- Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. — М., 1994.
- Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4.
- Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. — М., 1996.

Короткий термінологічний словник

Абстрагування — загальнонауковий метод дослідження, який полягає в уявному відокремленні певної ознаки, властивості предмета від самого предмета чи інших його ознак, властивостей з метою глибшого вивчення складних психічних явищ.

Акмеологія — галузь психологічної науки, яка вивчає закономірності та механізми розвитку людини на етапі зрілості, досягнення нею високого рівня розвитку.

Акцентуація характеру (лат. *accentus* — наголос) — надмірне вираження окремих рис характеру та їх поєднань, яке є крайнім варіантом норми і межує із психопатією.

Афективні (лат. *affectus* — настрій, хвилювання) реакції — сильні короточасні нервово-психічні збудження, пов'язані переважно з невдачами.

Біологічний вік — вік, який вказує на відповідність стану організму та його функціональних систем певному моменту життя людини.

Близнюковий метод — метод вікової психології, який використовується для порівняльного вивчення впливу зовнішніх умов на розвиток близнюків.

Вік — відносно замкнутий цикл розвитку людини, який має свою структуру та динаміку.

Вікова психологія — галузь психологічної науки, яка вивчає особливості психічного та особистісного розвитку людини на різних етапах її життя.

Віковий час — внутрішній часовий графік життя; спосіб встановлення, наскільки людина у своєму розвитку випереджає ключові соціальні події, що припадають на період дорослості, або відстає від них.

Внутрішній фільтр — своєрідна внутрішня позиція особистості, яка забезпечує аргументування нею своїх учинків, передбачення наслідків прийнятих рішень.

Вольова дія — внутрішнє зусилля, необхідне для виконання певної діяльності.

Генетична (грец. *genesis* — походження) психологія (психологія розвитку) — галузь психології, що вивчає зумовлені спадковістю психічні процеси і властивості особистості, особливості психічного руху, що виявляються у почуттях, відчуттях, уявленнях, а також специфіку процесів, результатом яких є думка.

Генотип (грец. *genos* — рід і *typos* — зразок) — сукупність усіх генів організму, успадкованих ним від батьків.

Геронтологія (грец. *gerōn* — стара людина і *logos* — слово, учення) — наука, що вивчає проблеми старіння людини.

Гра — діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності.

Гуманістична емпатія — переживання, в яких людина емоційно відгукується на неблагополуччя чи благополуччя іншого у формі радості за іншого, співчуття, співстраждання, жалю.

Диференційна психологія — галузь психології, яка вивчає психічні відмінності між окремими індивідами і групами.

Діалектичне мислення — мислення, пов'язане зі здатністю обмірковувати, синтезувати протилежні думки, інтегрувати ідеальне і матеріальне, потенційне й актуальне, реальне і фантастичне.

Егоцентризм (лат. *ego* — я і *centrum* — центр) — погляд на себе як на центр Всесвіту.

Егоцентрична емпатія — переживання страждання, страху, радості у відповідь на сум іншого, а також — суму у відповідь на радість іншого.

Ейдетична (грец. *eidos* — образ) **пам'ять** — особливий вид зорової пам'яті, який полягає у запам'ятовуванні і збереженні у всіх деталях образів предметів і ситуацій після їх сприйняття.

Ембріологія (грец. *embryon* — зародок і *logos* — слово, учення) — наука про закономірності утворення організмів і формування їх на ранніх стадіях розвитку.

Емпатія (англ. *empathy* — співчуття, співпереживання) — здатність емоційно відгукуватися на переживання іншої людини, що виявляється у співчутті, співпереживанні, співстраданні.

Ефект шпитальності — уповільнення емоційного розвитку дитини, спричинене відривом від матері у період немовляти.

Загальна психологія — галузь психології, яка вивчає загальнопсихологічні закономірності, визначає теоретичні засади і принципи психологічної науки, її понятійний і категоріальний апарат, систематизує та узагальнює емпіричний матеріал психологічних досліджень.

Знакова функція свідомості — полягає в кодуванні візуальної інформації з допомогою схем, фігур і більш складних умовних знаків.

Ідентичність (лат. *identicus* — однаковий) — усвідомлена індивідом самототожність; потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості.

Інволюційні (лат. *involutio* — завиток) **процеси** — втрата чи спрощення функцій організму.

Інволюція інтелектуальних процесів — зниження рівня інтелектуальної діяльності.

Індивідуалістична акцентуація особистості — спрямованість активності на задоволення насамперед власних потреб, на особисте самоствердження.

Індивідуальна часова траспектива — форма часової інтеграції психіки людини, яка виявляється у співвіднесенні у свідо-

мості минулого, майбутнього і теперішнього часових етапів людського життя.

Індивідуальний суб'єкт — людина, яка перебуває на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності.

Індивідуальність — неповторне, унікальне поєднання особливостей і рис людини, що зумовлює її несхожість на інших людей.

Інтенційний (лат. *intentio* — прагнення) **досвід** — рівень ментального досвіду, основою якого є індивідуальні інтелектуальні здібності, які формують суб'єктивні критерії вибору предметної сфери, напряду пошуку розв'язання проблеми, джерел інформації, способів її оброблення тощо.

Інтерес — форма вияву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і сприяє ознайомленню з новими фактами дійсності.

Інтроекція (лат. *intro* — всередину і *jectio* — вкидання) — включення індивідом у свою психіку поглядів, думок тощо інших людей без розрізнення ним власних і чужих уявлень.

Категорійність — особливість сприйняття немовляти, коли об'єкти, що певною мірою відрізняються за своїми фізичними ознаками і належать до різних класів (категорій), мають для спостерігача більше відмінностей, ніж належні до однієї категорії об'єкти із суттєвими фізичними відмінностями.

Категорія — усвідомлення вражень про властивості, характерні для подібних, але не ідентичних предметів, явищ.

Класифікація — загальнонауковий метод дослідження, який дає змогу на основі виокремлених головних і другорядних ознак визначити групи чи класи явищ.

Когнітивний досвід — рівень ментального досвіду, на якому відбувається забезпечення процесу збереження, впорядкування, перетворення і відтворення в психіці людини сприйнятої інформації, стійких закономірностей навколишнього світу.

Комбіновані плани — метод вікової психології, який полягає в об'єднанні лонгітюдного методу і методу поперечних зрізів.

Комплекс пожвавлення — позитивна емоційно-дійова реакція новонародженого на появу дорослого, особливо на голос матері, її обличчя, дотики.

Конкретизація — загальнонауковий метод дослідження, який полягає у застосуванні теоретичних знань до конкретної ситуації задля поглибленого її розуміння.

Концепція емерджентної (лат. *emergere* — з'являться, виносити на поверхню) **грамотності** — система поглядів, сутність якої полягає в тому, що пов'язані з оволодінням усним і писемним мовленням навички розвиваються з періоду немовляти протягом кількох років, поступово удосконалюючись.

Кохання — сильне, відносно стійке почуття людини, фізіологічно зумовлене сексуальними потребами.

Криза (грец. *krisis* — рішення, перелом) — нормативний, нестабільний процес, який виникає під час переходу людини від одного вікового періоду до іншого, пов'язаний з якісними перетвореннями у соціальних відносинах, діяльності, свідомості і виявляється в цілісних психічних і особистісних змінах.

Криза ідентичності — особливий момент розвитку, коли однаково динамічно наростає вразливість і розвивається потенціал особистості.

Криза першого року життя — криза, обумовлена руйнуванням необхідності емоційної взаємодії дитини з дорослим і проявляється в плаксивості, похмурості, інколи в порушенні сну, втраті апетиту тощо.

Криза середини життя — психологічний феномен, що переживається людьми, які досягли 40—45 років, і полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті.

Криза тридцяти років — зумовлене життєвими труднощами і помилками розчарування людини в значущості культивованих нею цінностей, норм, ідеалів, яке призводить до зміни сенсу її життя, переоцінки життєвих цінностей.

Криза трьох років — криза соціальних відносин, яка зумовлена становленням самосвідомості дитини і проявляється в негативізм, впертості, непокірності, свавіллі, протесті, деспотизмі.

Лонгітюдний (англ. *longitude* — довгота) метод — метод вікової психології, суть якого полягає у вивченні одних і тих самих осіб чи їх груп у різні моменти їхнього життя.

Ментальна (лат. *mens* — розум, мислення) **репрезентація** — оперативна форма ментального досвіду; актуальний розумовий образ конкретної події, предметної ситуації, тобто суб'єктивна форма їх бачення.

Ментальний досвід — система психічних утворень і породжених ними психічних та інтелектуальних станів, що забезпечують пізнання дорослою людиною світу і зумовлюють конкретні властивості її інтелектуальної діяльності.

Ментальний простір — динамічна форма ментального досвіду, яка актуалізується в конкретній пізнавальній взаємодії особистості зі світом, постаючи як сфера творення й синтезування інформації.

Ментальні структури інтелекту — інтелектуальні здібності, що забезпечують збереження, впорядкування, перетворення і відтворення людиною сприйнятої інформації, регулювання інтелектуальної діяльності.

Метакогнітивний досвід — рівень ментального досвіду, на якому відбувається мимовільне і довільне регулювання (контролювання стану інтелектуальних ресурсів, процесу оброблення інформації) інтелектуальної діяльності.

Метапізнання — здатність людини рефлексувати у сфері мислення, формувати стратегії і планувати.

Метод експерименту — загальнопсихологічний метод дослідження, основними ознаками якого є створення дослідником умов, у яких виявляються психічні явища, контролювання їх перебігу.

Метод поперечних зрізів — метод вікової психології, який полягає в одночасному порівнянні різних вікових груп досліджуваних.

Механізм самореалізуючого пророцтва — механізм розвитку подій свого життя, реалізації планів.

Мислення — суспільно зумовлений психічний процес, який полягає в узагальненому й опосередкованому відображенні дійсності.

Моделювання — загальнонауковий метод дослідження, який полягає у встановленні схожості явищ (аналогії), адекватності одного об'єкта іншому і у створенні на цій основі простого за структурою і змістом об'єкта, що відображає складнішу модель (оригінал).

Мотив — спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб людини.

Мотиваційна криза — послаблення чи зміна основних мотивів діяльності особистості.

Мудрість — властивість цілісної особистості, розум якої поєднаний з духовністю і доброчинністю.

Навчальна діяльність — цілеспрямована діяльність учнів, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння вміннями та навичками.

Над-Я — психічне утворення, яке формується під впливом спершу сімейного, а потім цілісного культурного виховання (національних традицій, вимог соціального середовища) і яке виконує функцію заборон і покарань.

Наслідування — відтворення дій, ідеалів, рис характеру, творчої манери інших осіб.

Нейрони (грец. *νευρον* — жила, нерв) слів — нервові клітини, що вибірково активізуються у відповідь на деякі особливості звуків мови, певних слів тощо.

Образ фізичного Я — уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання себе з точки зору еталона «мужності» або «жіночості».

Обсяг уваги — кількість об'єктів, на яких індивід може зосереджуватися одночасно.

Особистісна рефлексія (лат. *reflexio* — відображення) — заглиблення у світ власних учинків, почуттів, переживань, співвіднесення їх з навколишньою дійсністю.

Особистісне самовизначення — процес свідомого визначення суб'єктом своєї сутності та місця у системі суспільних відносин, світі, що виявляється в активному ставленні людини до себе та навколишньої дійсності.

Особистість — духовна, соціально-психологічна інстанція людини. Функціями якої є виокремлення себе з оточення, самостричинення внутрішньої і зовнішньої активності, самовираження та

саморозвиток у цілісній життєдіяльності, активне переживання у часі і просторі своєї екзистенції.

Педагогічна психологія — галузь психології, що вивчає психологічні закономірності навчання і виховання, умови, чинники і механізми ефективного навчання та виховання.

Педагогічно занедбані діти — учні, в яких під впливом несприятливих соціальних, психолого-педагогічних та інших умов сформувалося негативне ставлення до навчання, соціально цінних норм поведінки, які втратили почуття відповідальності за свої вчинки, зневірилися в собі.

Педологія (грец. *país* — дитина і *logos* — учення) — наука про дітей, яка охоплює результати досліджень різних наукових дисциплін (психології, анатомії, фізіології й педагогіки), що вивчають розвиток людини.

Переключення уваги — властивість уваги, що полягає у переході з одного об'єкта на інший.

Переконання — усвідомлені потреби, які спонукають особистість діяти відповідно до її ціннісних орієнтацій.

Підкріплення — фактор розвитку дитини, який виявляється у винагороді, схваленні, позитивній оцінці.

Пізнавальна самодіяльність — самостійний пошук та набуття знань, формування корисних умінь і навичок.

Пізнавальний інтерес — виразна інтелектуальна спрямованість особистості на пошук нового у предметах, явищах, подіях, супроводжувана прагненням глибше пізнати їх особливості; майже завжди усвідомлене ставлення до предметів, явищ, подій.

Післядовільна увага — увага, яка виникає на основі довільної і полягає в зосередженні на цікавому предметі, явищі.

Порівняння — загальнонауковий метод дослідження, що полягає у зіставленні одних понять, явищ, фактів з іншими для встановлення їх подібності чи відмінності.

Поріг чутливості — величина подразника, який викликає або змінює яскравість сприйняття, силу відчуття.

Пренатальний розвиток — дородовий, утробний розвиток індивіда, під час якого відбувається розгортання успадкованого ним потенціалу.

Професійна самооцінка — оцінка себе як суб'єкта професійної діяльності.

Професійна Я-концепція — уявлення особистості про себе як професіонала.

Психіка (грец. *psychikos* — душевний) — функція мозку, сутність якої полягає в активному відображенні людиною об'єктивної реальності та регулюванні поведінки й діяльності.

Психологічне тестування — загальнопсихологічний метод дослідження, який полягає у виконанні досліджуваним певного завдання чи їх серій.

Психологічний вік — вік, який вказує на рівень адаптованості людини до вимог навколишнього світу, характеризує розвиток її

інтелекту, здатність до навчання, рухові навички, а також такі суб'єктивні фактори, як ідентичність, життєвий план, переживання, установки, мотиви, сенси тощо.

Психологія інтелекту — галузь психологічної науки, що вивчає закономірності та особливості інтелектуального розвитку, інтелектуальної діяльності людини.

Рівень навчованості — вміння виокремити навчальне завдання та перетворити його на самостійну мету пізнавальної діяльності.

Рівень психічного розвитку — зміна психічних процесів, виражена в кількісних, якісних і структурних перетвореннях.

Робоча (оперативна) пам'ять — вид пам'яті, що охоплює процеси запам'ятовування, збереження і відтворення інформації, яка опрацьовується під час виконання конкретної дії та необхідна тільки для досягнення мети цієї дії.

Розподіл уваги — властивість уваги, що полягає в одночасному виконанні кількох видів діяльності.

Рольова гра — діяльність, у якій діти беруть на себе ролі дорослих людей і узагальнено у спеціально створених ігрових умовах відтворюють їхні дії і стосунки між ними.

Самооцінка — суб'єктивне сприйняття особистістю досягнутих результатів.

Самопізнання — процес, який ґрунтується на самоспостереженні особистості та ставленні до неї інших людей.

Самосвідомість — образ себе і ставлення до себе.

Самоспостереження — спостереження за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками й іншими проявами психічного життя.

Світогляд — система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини.

Сенсорні (лат. *sensus* — відчуття) еталони — вироблені людством уявлення про основні варіанти кожного виду властивостей і відношень (кольорів, форм, розмірів предметів, їх розташування у просторі, висоти звуків тощо).

Сенсотворення — формування в особистості загальних уявлень про сенс життя; пошук сенсу власного існування.

Символічні дії — створення нових відношень між предметом і його використанням.

Систематизація — загальнонауковий метод дослідження, що передбачає групування, приведення в систему певних особливостей за конкретними (основними, додатковими, другорядними) ознаками.

Смислові системи — утворення, які впорядковують життєвий досвід, організовують мислення людини і зумовлюють певну її поведінку.

Соціалізація (франц. *socialis* — суспільний) — засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, які відбуваються у спілкуванні та діяльності.

Соціальна орієнтація особистості — усвідомлення своєї належності до соціальної спільноти (національної, професійної, вікової), вибір свого майбутнього соціального становища і шляхів його досягнення.

Соціальна психологія — галузь психології, що вивчає взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємоепиви соціального і психічного на рівні індивіда і спільноти.

Соціальний вік — вік, який визначають з огляду на відповідність становища людини існуючим у конкретному соціумі нормам.

Соціальні порівняння — порівняння себе з ровесниками, іншими людьми, своїм ідеалом, а також із собою в минулому, актуальному теперішньому, потенційному близькому і віддаленому майбутньому.

Соціально-психологічний реалізм — здатність визначати відповідність свого Я соціальному простору, з яким пов'язане професійне зростання.

Спостереження — загальнопсихологічний метод дослідження, який ґрунтується на тому, що будь-які психічні явища виявляються в зовнішній поведінці: діях, жестах, виразах обличчя, позах, мовленнєвих реакціях людини тощо.

Сприйняття — пізнавальний процес, який полягає у цілісному відображенні предметів і явищ, здатності індивіда отримувати багато наочних, звукових, тактильних і смакових вражень.

Стійкість уваги — здатність тривалий час зосереджуватися на абстрактному, логічно організованому матеріалі.

Стрес (англ. *stress* — *напруження*) — стан організму, що виникає у відповідь на дію несприятливих зовнішніх чи внутрішніх факторів.

Суб'єктна активність — активність, яка визначає спрямованість зусиль суб'єкта (гри, навчання, праці), зміну їх тенденції.

Сублімація (лат. *sublimatio* — *підіймаю, підношу*) — переключення спрямованої на прагнення до задоволення енергії на несексуальні об'єкти, цілі та види діяльності.

Теоретичний аналіз (грец. *analysis* — *розкладання*) — загальнонауковий метод дослідження, який забезпечує розчленування явища, що вивчається, на елементи, розкриття його структури і специфіки.

Теоретичний синтез (грец. *synthesis* — *складання*) — загальнонауковий метод дослідження, який дає змогу відтворити психічне явище в цілісності, в системі найсуттєвіших зв'язків і опосередкувань, обґрунтувати актуальну щодо нього концепцію.

Теорія рекапітуляції (лат. *re* — *означає повторну дію* і *capitulum* — *глава, відділ*) — система уявлень, за якою розвиток індивіда схематично відтворює та повторює історію людського роду, виявляючись у генетично запрограмованій послідовній зміні спадково зумовлених форм поведінки, почуттів і соціальних інстинктів.

Типологізація — загальнонауковий метод дослідження, який полягає в розподілі систем об'єктів на групи з допомогою узагаль-

нень, ідеалізованої моделі чи типу, у виявленні подібних і відмінних ознак в об'єктах, що вивчаються, у пошуку надійних способів їх ідентифікації.

Увага — спрямованість і зосередженість свідомості на певному предметі, явищі тощо.

Узагальнення — загальнонауковий метод дослідження, що має на меті об'єднання різних фактів, які характеризують психічне явище, що вивчається, виокремлення на цій основі головних із них.

Упізнавання — ототожнення об'єкта чи події, що сприймається, з одним із зафіксованих у пам'яті образів (еталонів).

Учіння — цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками.

Уява — психічна діяльність, що полягає у створенні уявлень, мислених ситуацій, які в дійсності не сприймалися людиною.

Центрація — підкорення маргінальних (крайніх) елементів психічної системи центральному, якому належить провідна роль.

Ядро Я-концепції — самість, автентичність людини, що відрізняє її від інших людей і зберігається протягом усього життя; основні уявлення про себе.

Я-концепція — відносно стійка, більш-менш усвідомлена система уявлень особистості про себе, яка переживається нею як неповторна і є основою її самовизначення у світі, взаємодії з іншими людьми, ставлення до себе.

Я-образ — результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей.

Савчин М. В., Василенко Л. П.

Вікова психологія: Навчальний посібник. — К.: Академвидав, 2005. — 360 с. (Альма-матер)

ISBN 966-8226-25-9

У навчальному посібнику розкрито сутність, предмет, об'єкт, теоретичні засади, методологію, методи, структуру, функції і завдання вікової психології, функціонування її за різних історичних епох в Україні і за рубежом, а також найважливіші концепції, ідеї, теорії вікового розвитку особистості.

Значну увагу в ньому приділено висвітленню особливостей психічного буття людини на всіх етапах її життя (психологія пренатального, natalного періодів, дитинства, дорослості, старості).

Для студентів вищих навчальних закладів. Прислужиться практичним психологам, педагогам, соціальним працівникам та ін.

ББК 88

Навчальне видання

Серія «Альма-матер»
Заснована в 1999 році

САВЧИН Мирослав Васильович
ВАСИЛЕНКО Леся Павлівна

Вікова психологія

Навчальний посібник

Спільний проєкт із ВЦ «Академія»

Редактор К. С. Муєєнко
Технічний редактор Т. І. Семченко
Коректор А. В. Мещеряк
Комп'ютерна верстка В. П. Богуслаєва

Підписано до друку
з оригінал-макета 05.03.2005.
Формат 84×108/32. Папір офс. № 1.
Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 18,9. Ум. фарбовідб. 19,32.
Обл.-вид. арк. 20,59. Зам. 5-82.

«Академвидав»
04119, м. Київ-119, в/с 37.
Тел./факс: (044) 213-19-24; 456-84-63.
E-mail: academvidav@svitonline.com
Свідоцтво: серія ДК № 1006 від 08.08.2002 р.

ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика»
09117, м. Біла Церква, вул. Леся Курбаса, 4.