

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

В. П. Пісоцький, А. М. Горянська

**ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ
ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Навчальний посібник

2023

УДК: 159.92(075.8)

T11

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 7 від 26.01.2023 р.

Рецензенти:

Щотка О. П. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжиського державного університету імені М. Гоголя;

Кошова І. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжиського державного університету імені М. Гоголя.

Пісоцький В. П., Горянська А. М.

T11 Теоретичні питання вікової психології : навчальний посібник для закладів вищої освіти; 2-е вид., випр. і доповн. / В. П. Пісоцький, А. М. Горянська. 2023. 232 с.

У навчальному посібнику розглядаються теоретико-методологічні питання вікової психології, які охоплюють закономірності та динаміку психічного розвитку в онтогенезі, психологічні особливості розвитку й формування особистості; представлено плани семінарських занять, практичні завдання для самостійної роботи студентів.

У теоретичній частині посібника з позицій системного підходу проаналізовано сутність, форми й типи психічного розвитку, рушійні сили, умови, закони та закономірності, підходи до вікової періодизації, основні теоретичні напрями дослідження і найбільш знакові та впливові теорії психічного і особистісного розвитку вітчизняних і зарубіжних психологів.

Друга частина містить завдання для перевірки знань і самоконтролю, програмований контроль знань, підібрані відповідні методики для виконання студентами дослідницьких завдань на занятті.

Навчальний посібник призначений для студентів, які вивчають курс «Вікової і педагогічної психології», а також учителів, вихователів, практичних психологів, соціальних працівників.

УДК: 159.92(075.8)

© В. П. Пісоцький, А. М. Горянська, 2023

© НДУ ім. М. Гоголя, 2023

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА

I. Закономірності та динаміка психічного розвитку.....	4
1. Основні властивості розвитку	4
2. Форми й типи розвитку.....	7
3. Порівняльна характеристика якісних та кількісних змін	10
4. Системний аналіз розвитку на трьох рівнях життя людини.....	12
5. Рушійні сили та умови психічного розвитку.....	17
6. Закони й основні закономірності психічного розвитку	26
7. Періодизація психічного розвитку.....	35
8. Етапи розвитку особистості в онтогенезі	53
9. Формалізована структура розділу	63
II. Напрями, концепції й теорії психічного розвитку	76
1. Еволюційний напрям.....	76
2. Соціологізаторський напрям	88
3. Компромісний напрям	97
4. Функціональний напрям.....	134
5. Діалектико-матеріалістичний напрям.....	136
III. Загальна схема вікового розвитку.....	142

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

1. Плани семінарських занять, питання для самоперевірки та практичні завдання.....	172
2. Програмований контроль знань із розділу «Закономірності та динаміка психічного розвитку».....	183
3. Програмований контроль знань із розділу «Напрями, концепції й теорії психічного розвитку»	188
4. Методики для роботи на заняттях	197
Література.....	226

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА

I. Закономірності та динаміка психічного розвитку

1. Основні властивості розвитку

Фундаментальним завданням психологічної науки є розкриття закономірностей формування й розвитку особистості. Його вирішення слід починати зі звернення до філософського рівня методології науки.

Розвиток – це закономірна, спрямована, якісна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Критерієм такого розвитку є спільність, універсальність змін, які відбуваються. Зміни можуть бути:

- кількісними / якісними;
- безперервними / дискретними (стрибкоподібними);
- універсальними, загальними для всіх / індивідуальними;
- закономірними / випадковими;
- зворотними / незворотними;
- ізольованими / інтегрованими;
- прогресивними (еволюційними) / регресивними (інволюційними);
- еволюційними / революційними / ситуаційними.

Ці зміни детерміновані різноманітними суперечностями, що зумовлені впливом зовнішніх і внутрішніх факторів.

Основними властивостями *розвитку як універсальної зміни* є:

1) *закономірність* – здатність системи відтворювати однотипні зміни в однорідних об'єктах. Відсутність закономірності характеризує випадкові зміни катастрофічного типу;

2) *Спрямованість* – здатність системи проводити єдину, внутрішньо взаємопов'язану лінію розвитку. За відсутності спрямованості зміни не можуть накопичуватися, що позбавляє процес властивої для розвитку єдиної лінії;

1. *Незворотність* – здатність до накопичення змін, «надбудова» нових змін над попередніми. Зворотні зміни характерні для функціонування, тобто циклічного відтворення постійної системи зв'язків і відношень.

Лише одночасна наявність цих властивостей відрізняє розвиток від усіх інших змін.

Поняття «розвиток» у найбільш узагальненій, філософській формі розкривається в трьох основних законах діалектики (теорії розвитку всього суцього):

1) *закон єдності та боротьби протилежностей* – конкретизується через категорію «суперечність», яка виражає внутрішнє джерело будь-якого розвитку, руху та лежить в основі поняття «рушійна сила розвитку»;

2) *закон переходу кількісних змін в якісні* – конкретизується через низку категорій: «якість», «кількість», «властивість», «міра», «стрибок»;

3) *закон заперечення заперечення* – діалектичне заперечення старого й утвердження елементів нового. Цей закон дає теоретичне уявлення про поступальність розвитку, адже й у новому є старе, але в перетвореній, «знятій» формі. Отже, розвиток означає зміни, пов'язані з перетвореннями у внутрішній будові об'єкта, в його структурі, перехід від структури однієї якості до структури іншої якості.

Закони діалектики є універсальними, тому їх дія поширюється як на розвиток психіки в цілому, так і на розвиток особистості зокрема. Ґрунтуючись на діалектико-матеріалістичній методології, створювали теорії психічного та особистісного розвитку *Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровський, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, Д. І. Фельдштейн* та ін. Їхні дослідження, що базувалися на положеннях системно-діяльнісного підходу, суттєво збагатили зміст *принципу розвитку*, який органічно пов'язувався з принципами нелінійного детермінізму, єдності діяльності та свідомості, відображення, історичності, активності особистості в її життєдіяльності. У *системно-діяльнісному підході* конкретизуються вихідні положення філософської і системної методології вивчення людини:

принцип стійкої динамічної нерівноваги як джерело розвитку системи;

принцип взаємної тенденції до збереження і зміни (спадковості / мінливості) як умова розвитку системи;

принцип диференціації / інтеграції як критерій розвитку структури;

принцип цілісності як критерій розвитку функції.

Для дослідження особистості як «активного елемента» системи, що розвивається (психіки), було виділено основу цієї системи, яка визначає розвиток і функціонування особистості. Такою основою, своєрідною субстанцією особистості виявилася діяльність (предметна, ігрова, навчальна, трудова). Саме аналіз *системи діяльностей*, які реалізують життя людини в суспільстві, веде до розкриття такого багаторівневого системного утворення як особистість.

Принцип розвитку передбачає вивчення психічних процесів, станів, властивостей, утворень психіки, особистості з погляду їх закономірних змін. У рамках принципу розвитку виділяються такі проблеми:

1. Проблема детермінант розвитку (вплив середовища, соціуму і / або природи, спадковості на особистість).
2. Проблема рушійних сил психічного розвитку.
3. Проблема стадій розвитку і критеріїв переходу від однієї стадії до іншої.
4. Проблема рівнів розвитку (організації) особистості.
5. Проблема співвідношення індивідуального й суспільного в психічному розвитку.

Вітчизняні психологи розуміють розвиток як складний еволюційно-інволюційний поступальний рух, у ході якого відбуваються прогресивні й регресивні, інтелектуальні, особистісні зміни в психіці людини. *За напрямком змін* розрізняють розвиток: а) прогресивний; б) регресивний; в) аномальний.

Прогресивний розвиток характеризується наростанням диференціації й організації психічних процесів, інтелекту, соціальних навичок і моделей поведінки, самосвідомості, особистості, що супроводжується вдосконаленням їх структури, функціонування й формування.

Регресивний розвиток виявляється в дезорганізації, що супроводжується гальмуванням і припиненням зростання та накопичення психічних здібностей.

Аномальний розвиток характеризується частковими або суцільними порушеннями росту, диференціації й організації психічних функцій, що супроводжується зменшенням здатності індивіда розвиватися і адекватно функціонувати.

2. Форми й типи розвитку

Основні форми розвитку.

Філогенез – становлення психічних структур, їх зміна, диференціація й спадкоємність упродовж біологічної еволюції виду або соціокультурної історії людства загалом і окремих його етнічних, соціальних, культурних груп.

Антропогенез, або розвиток людини в усіх її аспектах, зокрема й *культурний соціогенез* – це частина філогенезу, що починається з виникненням *Homo sapiens* і завершується сьогоднішнім. Він охоплює проблеми походження і розвитку групової та індивідуальної свідомості, особистості, міжособистісних стосунків, що обумовлені особливостями соціалізації в різних культурах і суспільно-історичних формаціях.

Онтогенез – це розвиток індивідуального організму протягом життя: від запліднення до смерті. Онтогенез відбувається в таких основних формах: *морфологічній, фізіологічній, психічній та соціальній*.

Виділяють такі **типи розвитку**:

- *Преформований* – тип розвитку, коли з самого початку генетично задані як стадії розвитку, які організм має обов'язково пройти, так і кінцевий результат, який буде отриманий. Під змінами мається на увазі простий кількісний ріст.

- *Непреформований* – тип розвитку, який наперед не визначений. Зміни в організмі, психіці утворюють низку, послідовність якісних (зокрема структурних) перетворень.

- *Психічний тип розвитку* – це вдосконалення того, як людина відображає дійсність, насамперед це розвиток пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів, інтелекту.

- *Особистісний* – розвиток соціально обумовлених якостей людини, моральних суджень, потребово-мотиваційної сфери (настанови, бажання, прагнення, інтереси, ідеали, цінності, ціннісні орієнтації, світогляд, переконання), самосвідомості як центру психічного життя особистості («Я-образ», «Я-концепція», рівень домагань, самооцінка, самоповага).

- *Духовний* – усвідомлення свого призначення в житті, поява відповідальності перед теперішніми та майбутніми поколіннями,

розуміння складної будови світоустрою і прагнення постійно морально самовдосконалюватися.

Психічний розвиток – це безперервний процес, який виявляється в кількісних і якісних змінах та структурних перетвореннях людської істоти. *Кількісні (кумулятивні) зміни* полягають у збільшенні одних і зменшенні інших її ознак (фізичних, фізіологічних, психічних). Наприклад, збагачення словникового запасу, швидкість читання тексту, кількість вироблених умінь і навичок, обсяг запам'ятовування, тривалість вольового зусилля тощо. Кількісні зміни, накопичуючись до певної межі, зумовлюють виникнення *якісно нових* і перетворення старих психічних *властивостей*. Зокрема, це можна простежити на прикладі послідовного становлення й розвитку наочно-дійового, наочно-образного й словесно-логічного мислення, коли кожна наступна форма мислення виникає на базі попередньої й включає її в себе. Кількісні та якісні зміни відбуваються протягом усіх етапів онтогенезу.

У психології розвитку поряд із поняттям «розвиток» застосовуються поняття «дозрівання» і «ріст». Тривалий час розвиток трактували як *дозрівання*, до якого відносили всі процеси, що відбуваються в організмі під безпосереднім управлінням генетичного апарату – внутрішньо запрограмованих і внутрішньо керованих імпульсів росту. До таких процесів належать фізичні (морфологічні) зміни, важливі для психічного розвитку – дозрівання мозку, нервової й м'язової систем, ендокринних залоз і т. д. Зовнішні (екзогенні) фактори – минулий досвід, навчіння або систематичні вправи – на дозрівання не впливають, або ж їх дія є несуттєвою. Виділяють низку ознак, які вказують на наявність дозрівання:

- 1) аналогічність виникнення і перебігу;
- 2) виникнення в чітко визначеному віці;
- 3) надолуження відставання організму в розвитку;
- 4) незворотність.

Дозрівання ближче до якісних змін.

Головною характеристикою *росту* є кількісні зміни внутрішньої структури й складу окремих елементів, які до нього входять, без істотних змін у структурі окремих процесів. Наприклад, накопичення запасу слів без зміни функцій мовлення. Але на фоні цих процесів

кількісного росту можуть відбуватись інші явища та процеси. Тоді процеси росту стають лише симптомами, за якими криються істотні зміни в системі й структурі процесів. У такі періоди росту спостерігаються стрибки в лінії росту, які свідчать про істотні зміни в самому організмі, наприклад, про дозрівання залоз внутрішньої секреції. У подібних випадках, коли у структурі та властивостях явища відбуваються істотні зміни, ми маємо справу з розвитком об'єкта як системи.

У психологічній науці проблему розвитку інтенсивно розробляють у віковій, генетичній, порівняльній психології, психогенетиці, психології розвитку й акмеології. Дослідження в цих галузях охоплюють такі *сфери розвитку*:

1) *психофізична* включає зовнішні (зріст, вага) і внутрішні (кістки, м'язи, мозок, залози, органи чуттів, конституція, нейро- і психодинаміка, психомоторика) зміни тіла людини;

2) *психосоціальна* передбачає зміни в емоційній і особистісній сферах – виникнення нових властивостей особистості та характеру, соціальних навичок, вироблення індивідуального стилю поведінки й емоційного реагування, тобто того, як люди сприймають соціальну дійсність і реагують на неї. Особливо слід підкреслити значення міжособистісних стосунків для становлення Я-концепції та самосвідомості, морального розвитку особистості;

3) *когнітивна* включає розвиток розумових здібностей і всі аспекти пізнавального (інтелектуального) розвитку: сприймання, пам'ять, уява, мовлення, міркування, судження, розв'язування задач тощо.

Розвиток людини в цих трьох сферах відбувається одночасно і взаємопов'язано. Між різними сферами розвитку існує складна взаємодія.

Розвиток психічних явищ слід розглядати в системі трьох координат:

1) актогенезу (розвиток процесу у відповідь на вплив конкретного подразника);

2) онтогенезу (розвиток конкретної людини);

3) історіогенезу (відтворення історичних типів поведінки, характеру, структури свідомості, способів мислення в різні епохи, врахування акселерації тощо).

При цьому враховуються психологічні особливості віку, який передував тому, що вивчається, а також тенденції розвитку на наступних вікових етапах. Необхідно досліджувати не лише ті особливості психіки, які чітко окреслились, а й ті, де розвиток тільки намітився.

3. Порівняльна характеристика кількісних та якісних змін

Залежно від характеру розвитку розрізняють еволюційні, революційні й ситуаційні кількісні та якісні зміни.

Еволюційні зміни – це порівняно повільні, але ґрунтовні кількісні та якісні зміни, які мають тенденцію до збереження, передачі інформації від покоління до покоління без спотворень. Це консервативний бік розвитку. Такі зміни залежать від постійно діючих факторів:

- а) біологічного дозрівання та психофізіологічного стану організму;
- б) місця людини в системі соціальних відносин;
- в) досягнутого рівня інтелектуального та особистісного розвитку.

Еволюційні зміни характерні для розвитку адаптивних механізмів активності суб'єкта – стереотипів поведінки, репродуктивного мислення, практичного інтелекту, звичок, установок. У соціальних системах це виявляється в соціальному наслідуванні, наступності типових форм культури й соціальної організації.

Революційні зміни – це втілення принципу мінливості. Вони відзначаються глибшим рівнем, відбуваються швидко й у порівняно короткий термін. Такі зміни пов'язані з пошуком нової інформації про середовище існування і з побудовою доцільної поведінки в ньому. Унікальні якості людини, в яких чітко простежується тенденція до революційних змін, виявляються у творчості, продуктивній уяві, інтуїції, самореалізації особистості та описуються як продуктивні типи активності. Революційні зміни, як правило, відбуваються під час криз вікового розвитку, які виникають на межі вікових періодів між відносно спокійними періодами еволюційних змін психіки й поведінки. Під час життєвих криз, коли людина постає перед необхідністю не лише коректувати, модифікувати окремі плани, цінності, стосунки, а кардинально перебудувувати свідомість, переглядати сенс життя, спрацьовує *механізм біфуркації* (роздвоєння, варіативність розвитку). Поведінку людини, після того як почав діяти механізм біфуркації, в

принципі неможливо вивести з минулого (спадковості, набутого досвіду). Хоча кризова ситуація дає можливість побачити власне минуле, теперішнє і майбутнє водночас, пережити їх нерозривний зв'язок, обумовленість одне одним, в умовах нестійкості, нерівноваги в переломний момент життя людини, системи взагалі неможливо точно передбачити її майбутнє, оскільки будь-яка, на перший погляд, тривіальна подія може спричинити незворотні зміни всієї системи – історія піде новим, іншим шляхом. Механізми біфуркації властиві індивідуальній поведінці особистості в різних проблемно-конфліктних ситуаціях, коли спрацьовує вищий тип детермінізму з розумінням неоднозначності майбутнього, але з можливістю вийти на бажане майбутнє, на нову життєву стратегію, конструктивніший життєвий задум, якісно новий рівень свідомості та самосвідомості. На думку автора теорії самоактуалізації А.Маслоу, людині необхідно переживати критичні ситуації, адже саме в кризові моменти життя, так само як і в моменти найвищої радості, успішного вирішення життєво важливих проблем, людина досягає найвищої самоінтеграції.

Ситуаційні зміни – пов'язані з впливом конкретної соціальної ситуації. Вони включають те, що відбувається в психіці і поведінці дитини під впливом організованого та неорганізованого навчання й виховання. При цьому нерідко важливіша не сила впливу, а правильна його організація, структура та момент дії.

Отже, вікові еволюційні й революційні зміни, як правило, стійкі та незворотні. Вони закономірні, послідовні, необхідні, не потребують систематичного підкріплення. На відміну від них ситуаційні зміни нестійкі, зворотні й передбачають закріплення в наступних вправах. У віковій психології існує *проблема порівняльного впливу на розвиток еволюційних, революційних і ситуаційних змін*. Вона конкретизується в питанні: що більше впливає на розвиток: повільні, але незворотні еволюційні зміни, швидкі, але порівняно нечасті революційні перетворення або ж безперервні, але мінливі ситуаційні зміни? Це питання ще остаточно не розв'язане. Встановлено, що еволюційні та революційні зміни перевтілюють психіку людини як особистості, а ситуаційні залишають її без помітних змін, зачіпаючи лише локальні форми поведінки й навичок.

4. Системний аналіз розвитку на трьох рівнях життя людини

Розгляд проблеми розвитку передбачає відповідь на низку суттєвих питань:

Який загальний напрямок психічного розвитку особистості?

Що є його рушійними силами?

Які основні закономірності характеризують розвиток:

а) пізнавальної сфери (становлення інтелекту, розвиток механізмів пізнання);

б) психологічної структури й змісту діяльності (становлення цілей, мотивів суб'єкта діяльності, те, як він опановує нові способи й засоби діяльності);

в) особистісної сфери (спрямованість, ціннісні орієнтації, самосвідомість, самооцінка, взаємодія з соціальним середовищем).

Як співвідносяться поняття «психічний розвиток» і «розвиток особистості»?

Ці питання перебувають на різних стадіях вивчення, активно обговорюються й досліджуються в різних психологічних школах та напрямках.

Системний підхід до розвитку передбачає вивчення того, що, як, у який бік, з якими змінами, з яких причин розвивається в психіці людини протягом її життя. Основна вимога системного підходу – розглядати підростаючу дитину як цілісну істоту в її найрізноманітніших ставленнях до світу – сім'ї, ровесників, школи та інших соціальних інститутів. З позицій системного підходу розвиток людини розглядається в чотирьох аспектах:

1) *динамічний аспект* характеризує психічний розвиток як процес, що відбувається протягом життя. Це вікова динаміка різних психічних функцій (відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уявлень, уяви та ін.);

2) *структурний* – якісні зміни в психічних процесах; наприклад, довільна увага, цілеспрямованість, структурність, осмисленість сприймання, опосередкованість запам'ятовування, напрацювання раціональних прийомів мислення тощо;

3) *каузальний* – визначення детермінант, рушійних причин розвитку;

4) *онтологічний* – з'ясування специфіки психічного розвитку людини як єдності біологічного й соціального.

Психіка дитини формується з віком та ускладнюється як структурно організована динамічна багаторівнева система. Психічний розвиток іде не від елементів до цілого, а від структурно нижчого до вищого цілого.

З позицій *системно-діяльнісного підходу* психічний розвиток, що включає як макро-, так і мікрогенетичні зміни, інтеграцію й диференціацію системи та її функцій, аналізується на трьох рівнях життя людини. Упродовж цього тривалого процесу змінюються детермінанти та основи психічних якостей людини.

Рівні	Відношення	Провідна функція	Детермінація	Активність	Тип розвитку
Організм	Мозок – психіка	Пізнавальна	Біологічна	Поведінка	Дозрівання
Індивід	Людина – суспільство	Регулятивна	Соціальна	Діяльність	Освоєння соціального досвіду
Особистість	Людина – світ	Інструментальна (індивідуальний стиль життя)	Психологічна	Вчинок	Творчість

Онтогенез психіки постає як незворотна послідовність ускладнювальних структур, у якій генетично пізніші структури виникають із більш ранніх і включають їх у себе зміненими. Так відношення «людина-світ» надбудовується над відношеннями «мозок-психіка» та «буття-свідомість» і включає їх у себе. Аналіз цих відношень дає змогу зрозуміти онтогенез психіки як такий, що здійснюється на ґрунті дозрівання, освоєння значень і вчинків. Це перехід від одного рівня життя до іншого – від пристосування, через освоєння, до творчості. Прогресивні зміни в розвитку психіки й поведінки відбуваються як перехід від менш до більш досконаlih форм: від інстинктивних до розумних, від несвідомих до свідомих, від колективних (соціальних) до індивідуальних, від безпосередніх до опосередкованих.

Нижчий (організмичний) рівень пов'язаний з розвитком центральної нервової системи, яка за період дозрівання кілька разів принципово змінює алгоритм роботи і, відповідно, свою структуру та біохімію. Мозок новонародженої дитини має надлишкову кількість нейронів з мінімальними зв'язками між ними (синапсів), і забезпечує

лише найпростішу рефлекторну діяльність. Під впливом зовнішньої сенсорної інформації сітка нейронів бурхливо розростається за рахунок утворення відростків нейронів і встановлення контактів між ними – синапсів. Що більший і різноманітніший цей інформаційний потік, то складнішою буде структура сітки нейронів, а ті нейрони, які не будуть задіяні, неминуче відінуть. На основі досліджень цих процесів у центральній нервовій системі психофізіологи роблять висновок про те, що 80 % здібностей формуються в перші три роки життя, тому дорослим (у першу чергу батькам) необхідно забезпечити сприятливі умови для вияву орієнтувальної активності дитини, яка полягає в освоєнні якомога різноманітнішої гами нових відчуттів. З трьох до семи років поступово відбувається перехід до оперування цілісними образами (гештальтами), що різко збільшує можливості обробки зовнішньої інформації як кількісно, так і якісно, а отже, дозволяє формувати складніші поведінкові реакції. Провідною мотивацією дитини стає потреба в нових враженнях – нових комплексах відчуттів, у зміст яких входять як узагальнений образ предмета, так і його емоційна оцінка. Остання дає позитивне або негативне підкріплення результату, стимулюючи або гальмуючи дії, які створили відповідне враження. Однак самі емоції дитина поки що не усвідомлює, а тому не може ними керувати.

Організмичний рівень розвитку також представлений біологічними інстинктами, які з народження забезпечують виживання організму й зберігаються протягом його життя. *Інстинкти* – це зафіксована в генетичному коді програма пристосування, самозбереження і продовження роду, ставлення до себе та інших, домінування та ін. Інстинкти як генетична програма пристосування є і у тварин, але інстинкти людини – це якісно інша, ніж у тварин, *програма адаптації*. Базовими є інстинкти самозбереження та продовження роду, вони забезпечують фізичне виживання людини й людського виду. Специфічно людські інстинкти – дослідницький інстинкт та інстинкт свободи – служать первинній соціалізації людини, а інстинкт домінування і збереження гідності – самоствердженню, самозбереженню людини в суспільстві. Інстинкт альтруїзму соціалізує пристосувальну сутність усіх інших інстинктів. Зазвичай у людини один або декілька інстинктів домінують, а інші менш виражені.

Індивідуальний рівень розвитку передбачає формування в процесі соціального життя умовних рефлексів та навичок на базі природжених форм психіки й поведінки (здатність до відчуттів, елементарного сприймання, механічного запам'ятовування, звикання, автоматичних і рефлексорних рухів і т. д.). Пов'язані з органічними потребами дитини вроджені елементарні емоції (задоволення / невдоволення; приємне / неприємне; напруження / розслаблення) доповнюються умовно-рефлексорними емоціями, виникнення яких зумовлене становленням вторинних, специфічно людських потреб. У результаті побудови відповідних сіток нейронів утворюються алгоритми складного наочіння (асоціативного, латентного, вікарного та ін.) через рухову активність, дії. У процесі освоєння соціального досвіду і системи діяльностей (предметної, ігрової, навчальної, трудової) формується соціальна істота (*соціальний індивід*), яка вже вийшла за рамки природної (біологічної) обмеженості, використовує знаряддя, знаки й через них оволодіває власною поведінкою і психічними процесами. На цьому рівні розвиток пізнавальних, емоційно-вольових процесів, інтелекту, здібностей, знань, умінь та навичок іде в таких основних напрямках:

☑ від безпосереднього до опосередкованого; від загального й нерозчленованого до диференційованого, і водночас до узагальненого (абстрактного) відображення дійсності (що призводить до формування аналітико-синтетичної функції, цілісної структури інтелекту, формально-логічного мислення);

☑ від мимовільного до довільного, керованого суб'єктом пізнання й перетворення дійсності (функція самоконтролю);

☑ від неусвідомлених і примітивних потягів і життєвих цілей до більш усвідомлених і змістовних (рефлексія, саморегуляція);

☑ від розвитку окремих психічних властивостей до узагальнення й розвитку цілісності свого «Я» (формування Я-образу, Я-концепції).

Особистісний рівень розвитку. Особистість – це вища психологічна інстанція організації й управління своєю поведінкою, що полягає в переборенні самого себе, у відповідальності за інших людей та за свої вчинки (С. Л. Рубінштейн). Особистість, що розвивається, представлена системою загальних психічних властивостей, серед яких визначальними є здатність виділяти себе з оточення, усвідомлювати свою автономність, незалежність, орієнтуватись у часовій перспективі,

проекувати майбутнє, передбачати не лише найближчі, але й віддалені наслідки своїх вчинків, усвідомлювати норми суспільної поведінки, керуватися ними тощо. Особистість постійно перебуває в стані самопізнання. Вона оволодіває здатністю до рефлексії, що дає їй змогу виходити за межі безпосередніх життєвих ситуацій, узагальнювати значення свого «Я», розуміти сутність своїх життєвих відносин, здійснювати вибір, будувати свій життєвий шлях, координувати свою поведінку в системі стосунків з іншими людьми. *Особистісний рівень розвитку* визначає набуття системи внутрішньої регуляції (саморегуляції) соціальної активності людини, зі становленням якої людина стає *суб'єктом цієї активності*, а через це – й тих соціальних відносин, в які вона вступає. Цей рівень пов'язаний із цілеспрямованим впливом самосвідомості, вищих почуттів, ідеалів, переконань на регуляцію поведінки та психіки людини, яка відбувається на основі знань, умінь, навичок, набутих в особистісному досвіді шляхом наuczіння.

Л. С. Виготський зазначав, що нашу поведінку можна вважати особистісною лише тоді, якщо ми відчуваємо себе джерелом своїх вчинків і діяльності. *Вчинок* є актом активності особистості, основною особистісною формою і одиницею поведінки. Він завжди діалогічний: у вчинках виявляється ставлення особистості, її позиція. Вчинок складається з внутрішнього плану дій, свідомо вироблених намірів, прогнозу результатів та оцінки відповідно до норм і вимог соціуму. Особистість складається з досвіду багатьох вчинків, які є провідним механізмом і рушійною силою її становлення. У вчинку морально зріла особистість звільняється від зовнішньої детермінації, від фатальної залежності від ситуації. Вона самостверджується, об'єктивується у вчинках, через вчинок піднімається до своєї сутності.

Особистість людини в її діяльнісному аспекті виявляється для інших людей як та чи інша певна сукупність соціально значущих рис: спрямованість (переконання, світогляд, ідеали, інтереси, цінності, прагнення тощо), характер, здібності, самостійність, працелюбність, колективізм, оптимізм, гуманізм. У цьому аспекті особистість – порівняно стала сукупність людських якостей, набуваючи які, вона стає соціально визнаним і соціально відповідальним суб'єктом своєї поведінки.

Становлення особистості може відбуватися як стихійно, так і цілеспрямовано, тобто під впливом виховання, і як самоформування. На думку С. Л. Рубінштейна, сутність розвитку особистості полягає у формуванні здібностей, насамперед творчих, які виникають завдяки зусиллям самої людини. Як людина формує себе, з одного боку, залежить від того, що їй доступно і що їй пропонують, а з іншого – від того, як і що вона обирає, наскільки вона внутрішньо вільна й ініціативна. Тож умовою розгортання та вияву можливостей особистості, реалізації її творчих потенцій є внутрішня свобода (самодетермінація), коли людина сама собі віддає наказ і сама його виконує. Саме творчий вияв власної активності суб'єкта в усіх аспектах життєдіяльності – спілкуванні, вчинках, збагаченні свого духовного, морального, професійного складу – дає йому можливість ствердити власну самобутню індивідуальність, скерувати ситуацію свого розвитку відповідно до своїх інтересів, ідеалів, переконань, світогляду, ціннісних орієнтацій. Міра творчої самостійності, свободи, звичайно, не однакова в різних людей. Вона залежить від історії їх розвитку, від політико-економічних і суспільно-педагогічних умов, а також від рівня, якого досягла людина у своєму розвитку. Почуття внутрішньої свободи нерозривно пов'язано з почуттями власної гідності й самоцінності – тим, наскільки людина вважає себе гідною поваги значущих для себе людей. Отже, зміст розвитку особистості полягає в неухильному зростанні її самостійності й відповідальності та послідовному утворенні механізмів соціальної адаптації.

5. Рушійні сили та умови психічного розвитку

Під *рушійними силами психічного розвитку* розуміються ті чинники, які визначають поступальний розвиток людини, є його причинами, містять енергетичні, спонукальні джерела розвитку, спрямовують його у потрібне русло. Це потреби, мотивація, спілкування, система відношень, рівень домагань, зовнішні стимули діяльності, цілі й завдання, які ставлять дорослі у навчанні та вихованні дітей, життєві кризи, які розділяють етапи життєвого шляху й змінюють спосіб детермінації процесів розвитку та ін. Згідно з положеннями діалектико-матеріалістичної методології передумовою й результатом розвитку особистості є потреби та мотиви. Вітчизняні психологи С. Л.

Рубінштейн, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін. визнають головними *рушійними силами розвитку особистості суперечності*, які виникають у свідомості людини і впливають на формування системи її мотивів. Однак зовнішні суперечності, що виникають у діяльнісно-вчинковому плані відношень та стосунків (наприклад, між суб'єктом і об'єктом, між дитиною й батьками або однолітками) самі по собі ще не є джерелом розвитку. Щоб стати джерелом активності, ці суперечності повинні інтеріоризуватися, тобто перейти у внутрішній план регуляції свідомості й поведінки. Внутрішньоособистісні суперечності викликають протилежні тенденції в самосвідомості (свідомо-позасвідомі опозиції): мотиви, потяги, настанови, оцінки, цінності, домагання, і при цьому суб'єктивно переживаються як неузгоджені. *Григорій Сілович Костюк (1899–1982)* виділяє такі групи внутрішніх суперечностей.

I. Суперечності, які постають із самої сутності розвитку, цілей і завдань формування особистості. Це істотні, постійно діючі рушійні сили цього розвитку. До них належать:

- суперечності між причинами й умовами, зовнішніми і внутрішніми факторами, між ситемами та підсистемами психіки;
- суперечності між потребами й прагненнями суб'єкта, які постійно змінюються, ускладнюються в діяльності, та його наявними інструментальними можливостями: рівень, на якому суб'єкт оволодіває засобами задоволення своїх зростаючих потреб, уже не відповідає новим умовам. У цьому випадку розвиток потребово-мотиваційної сфери особистості випереджає її операційно-технічні можливості та спонукає її якнайшвидше оволодівати новими знаннями, вміннями й навичками;
- у сфері саморегуляції виникають суперечності між самими потребами: менш важливі на даний момент поступаються місцем важливішим. Зокрема це можна простежити на прикладі боротьби мотивів як етапу прийняття вольового рішення;
- суперечності між рівнем розвитку, якого досяг суб'єкт, і функціями, які йому доводиться виконувати;
- між тенденціями до інертності, сталості, з одного боку, й до рухливості, змін – з іншого;
- у моральній сфері особистості породжуються колізії між:

а) індивідуалістичними інтересами і суспільними (моральними) нормами та правилами поведінки;

б) ідеальним образом моральної особистості, який будує суб'єкт на кожній стадії морального розвитку, й реальним образом «Я». Наприклад, суперечність між цінностями, які особистість приймає, і негативними якостями, спонуканнями, проступками, які вона усвідомлює. Ця неузгодженість мотивує суб'єкта морального розвитку виробляти такі стратегії наближення до ідеалу, які не лише сприятимуть формуванню настанов і спонукальних сил до виховання у себе певних моральних якостей, а й удосконалюватимуть психологічну структуру особистості загалом, поліпшуватимуть самоприйняття;

- в емоційній сфері особистості стійкі почуття формуються через усвідомлення, перетворення та подолання протилежних переживань (наприклад, почуття сміливості формується через усвідомлення й переборення страху);

- у пізнавальній сфері розвиток визначають суперечності між:
 - старими та новими уявленнями, поняттями, переконаннями;
 - наявним рівнем знань і новими типами практичних завдань, які створюють проблемну ситуацію.

Ці суперечності детермінують перехід дитячої психіки від безпосереднього сприймання до опосередкованого мисленнєвого пізнання об'єктивної дійсності, від нижчих до вищих щаблів розвитку мислення, від аналітичного виділення різних ознак об'єктів до синтетичного їх відображення, об'єднання у групи, що позначаються словами, поняттями. Ці суперечності долаються насамперед у навчальній діяльності, що потребує розв'язання нових для учнів завдань, пошуку нових способів дій, формування досконаліших мисленнєвих операцій тощо. Загалом розвиток особистості у сфері освіти здійснюється шляхом подолання суперечності між спонтанною активністю дитини та зовнішньою регуляцією діяльності і поведінки. У процесі виховання й навчання перед дитиною висувуються нові вимоги, цілі та завдання, що сприяють виникненню й подоланню нових внутрішніх суперечностей, які забезпечують розвиток особистості у визначеному суспільством напрямку;

- за А. В. Петровським, розвиток особистості в онтогенезі визначається наявністю і подоланням суперечностей між потребою суб'єкта

в персоналізації (бути ідеально представленим у життєдіяльності інших людей і в суспільному житті) та здатністю за допомогою відповідної діяльності бути персоналізованим у соціальній ситуації розвитку;

- суперечність між соціалізацією й індивідуалізацією. Соціалізацію тут слід розуміти як цілеспрямовану адаптацію до соціуму, що відбувається шляхом засвоєння і подальшого активного відтворення соціального досвіду, норм людського співжиття, надбання соціально значущих характеристик свідомості й поведінки, які регулюють її взаємини з суспільством (цінності, ціннісні орієнтації, моральні почуття, вищі психічні функції: пам'ять, мислення), а індивідуалізація – як постійне відкриття, ствердження та формування себе як суб'єкта, що прагне виявити свою неповторність, самобутність. Це двоєдиний процес, у якому реалізується реальний зміст дорослішання дитини в таких формах, як самосвідомість, саморозвиток, самовизначення, самовдосконалення й самореалізація;

- суперечність між бажаним майбутнім і теперішнім, між тим, чого прагне особистість, і тим, що вона вже досягла, характерна для суб'єкта, який розробляє перспективні життєві цілі, плани, проекти. Ці розходження спонукають людину діяти впродовж тривалого відтинку часу, що поєднує її минуле, теперішнє і майбутнє;

- суперечність між властивостями індивіда та ставленням особистості (до інших людей, до речей, до праці, до себе). Наприклад, у міжособистісному спілкуванні виникає суперечність між прагненням бути відкритим для інших і прагненням психологічного захисту від них.

У процесі розвитку суперечностей взаємодіють і змінюють одна одну. Логіка розвитку цих суперечностей у конструктивному варіанті передбачає послідовне проходження наступних етапів: виникнення суперечності, боротьба суперечливих тенденцій, потім перехід до нової системи через її розвиток та ускладнення. На кожному етапі онтогенезу внутрішні суперечності набувають свого змісту, своїх форм вияву й способів подолання. Знімаються ці суперечності через опанування вищим рівнем психічної діяльності, унаслідок чого дитина переходить на якісно новий рівень психічного розвитку. Наприклад, розв'язання суперечностей між властивостями індивіда та відношеннями особистості досягається, по-перше, шляхом таких новоутворень, що виникають як результат специфічного сплаву властивостей

індивіда з відношеннями особистості. Так, у результаті подолання суперечностей між властивостями темпераменту і відношеннями особистості формуються способи дій, що визначають індивідуальність особистості, її характер. У результаті суперечностей між якісними особливостями психічних процесів і відношеннями особистості формується індивідуальний стиль діяльності, який характеризує здібності. По-друге, подолання суперечностей властивостей індивіда і відношень особистості досягається шляхом зміни кожного з компонентів сплаву. Так, залежно від відношень особистості в процесах діяльності й навчання змінюються старі та виникають нові якісні особливості психіки: нові стани, враження, дії, вчинки, зміни у відношеннях особистості та її стосунках. З іншого боку, якщо через якісь властивості індивіда реалізація відношень особистості утруднюється або стає неможливою, то за деяких певних умов вони змінюються або виникають нові відношення.

Не всі суперечності однаково корисні для розвитку особистості. Є ціла група суперечностей, які виникають випадково, стихійно, внаслідок педагогічних помилок, нерозуміння дорослими діалектики вікового розвитку. Такі суперечності гальмують розвиток дитини й можуть призвести до серйозних затримок у психічному розвитку (проблеми важковиховуваних дітей, педагогічної занедбаності тощо). До цієї групи належать:

а) суперечності між зростанням можливостей (фізичних та духовних) дитини й старими формами відносин із дорослими, які можуть загострювати кризи вікового розвитку в тих випадках, коли дорослі вчасно й конструктивно не перебудовують стосунки з дитиною, перешкоджають вияву її самостійності;

б) суперечності між психологічно необґрунтованими вимогами дорослих і реальними можливостями дитини;

в) суперечності, зумовлені низьким рівнем розвитку групи й високорозвиненою особистістю, яка входить у цю групу;

г) суперечності між свідомими й несвідомими тенденціями в поведінці та діяльності індивіда. Так, деякі установки, навички, переносяться на інші за змістом форми діяльності, можуть гальмувати її. У нормі наслідком цього є розвиток адекватніших взаємозв'язків між свідомим і несвідомим, у патології – невротичні захворювання.

Представники *психоаналізу* (А. Адлер, Е. Еріксон, В. Райх, З. Фрейд, Г. Фрейд, К. Хорні, Е. Фромм, К. Юнг та ін.) надають особливої значущості *психодинамічним суперечностям*, які породжують боротьбу протилежно спрямованих мотиваційних тенденцій психіки індивіда, внутрішні конфлікти і створюють основу для невротизації особистості. Це суперечності:

- між біологічним і соціальним у людині;
- між інстинктивними, несвідомими потягами й раціональним «Я» індивіда;
- між інфантильними сексуальними бажаннями та соціальними обмеженнями їх прояву;
- між свободою і безпекою, індивідом і суспільством тощо.

Такі опозиції утворюють суперечливий контекст індивідуального життя, який наповнює його стражданням і нескінченним вибором. Зазначені суперечності входять у структуру особистості й забезпечують основну динаміку її життя. В цій динаміці протистоять розвиток і руйнування; одна форма психічного придушує іншу; слабо диференційована форма компенсує свідому; позасвідомі форма набирає силу й нестримно проривається в свідомість. Особливо активізуються такі суперечності в період вікових криз і критичних ситуацій, обумовлених трагічними обставинами життя особистості, що відзначаються хронічно несприятливими умовами (війна, стихійні лиха, соціальні кризи, неврози, тяжкі фізичні хвороби тощо). За Юнгом, проблемний характер переходу від однієї вікової стадії розвитку до іншої визначається не стільки зовнішніми перепонами, скільки їх перетворенням на внутрішні, виникненням внутрішнього конфлікту. Проблемність переходів учений пояснює дією низки факторів: непідготовленістю до них індивіда, невідповідністю суб'єктивних очікувань зовнішнім умовам, недооцінкою зовнішніх труднощів, необґрунтованим оптимізмом і негативізмом. Проблеми можуть також породжувати внутрішні душевні труднощі, пов'язані з попередніми етапами розвитку (почуття меншовартості, порушення душевної рівноваги тощо). Висока інтенсивність суперечностей свідомих і малоусвідомлених психічних функцій (наприклад, мислення й емоцій) за недостатньої сили «Я» здатна деформувати та руйнувати стосунки, спотворюючи позасвідомим змістом уявлення про об'єкт, іноді

неадекватно підвищуючи значущість об'єкта для особистості, руйнуючи здатність до цілісного пізнання та продуктивної взаємодії з об'єктом. Понад те, внутрішні конфлікти можуть існувати навіть за сприятливого пристосування до зовнішніх умов. Вирішуються ці суперечності через пристосування того, що було засвоєно в минулому, до можливостей і вимог майбутнього. Кожне просування в розвитку особистості, за К. Юнгом, привносить водночас як нові адаптивні можливості, так і втрату якихось наявних можливостей і здібностей. Психодинамічні суперечності супроводжують людину все життя, тому їх загостренню слід запобігати, щоб звести до мінімуму небезпеку стресів, негативних деформацій особистості, нервово-психічних захворювань.

Утягуватися в суперечність може те, що співвіднесено з «Я» особистості, що внутрішньо опановується й перетворюється особистістю, що емоційно зачіпає її, відповідає або протистоїть її цінностям. На початкових етапах онтогенезу внутрішні суперечності можуть не усвідомлюватись, але на подальших етапах вони часто стають об'єктами самосвідомості (рефлексії), переживаються як невдоволення собою, як свідоме, активне прагнення самовдосконалюватися. На рівні особистості об'єктивні та суб'єктивні суперечності життя не долаються спонтанно лише за рахунок внутрішніх законів саморозвитку. Подолання суперечностей відбувається шляхом пристосування до соціальних і моральних вимог суспільства загалом і конкретного колективу зокрема, до об'єктивних вимог суспільно-трудової діяльності, спілкування. Батьки, вихователі, вчителі повинні допомагати дітям усвідомлювати суперечності, знаходити адекватні способи їх подолання, тобто забезпечувати умови для «саморуху» особистості в її становленні. Відрефлексована суперечність стає проблемою особистості, а її розв'язанню передуює тривалий внутрішній пошук. Інтерпретуючи суперечності, особистість перетворює їх на проблемність, яка потребує вирішення. Якість «проблемності» надає життю особистості нового змісту: вона вже не може байдуже проходити повз те, що відбувається, а цілеспрямовано аналізує його, намагається зрозуміти й встановити причинно-наслідковий зв'язок між подіями, конструктивно вирішити суперечності адекватним для свого «Я» шляхом. Результатом цього є зміна ставлення особистості до

значущих об'єктів, що посилює або послаблює їх суб'єктивну цінність. Через вирішення суперечностей може відбуватися приріст психічного і духовного потенціалу особистості, розвиток її ціннісно-сміслової сфери й ускладнення, поглиблення, розширення її практичних зв'язків зі світом.

Як зазначають Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, К. А. Абульханова, Г.О. Балл, О. Б. Старовойтенко, ставлення особистості до своїх суперечностей суттєво визначає спосіб її життя, здоров'я та нездоров'я, розвиток і регрес. Ознаками відчуженого ставлення особистості до своїх суперечностей є:

- ігнорування суперечностей;
- подолання суперечностей способами, несумісними з особистими й загальнолюдськими цінностями;
- вирішення суперечності лише в ідеально-рефлексивній сфері та ін.

Ознаками зрілого ставлення до суперечностей є:

- усвідомлення своїх суперечностей;
- рефлексивне виділення опозицій;
- мисленнєве оперування опозиціями та знаходження їх оптимального співвідношення;
- вирішення суперечностей відповідно до цінностей;
- здатність до вольового вчинку, спрямованого на подолання суперечностей;
- здатність створювати значущі життєві ситуації, в яких, долаючи суперечності, особистість зможе перевершити саму себе.

Із погляду рушійних сил найкращі умови для розвитку створюються тоді, коли цілі виховання й навчання відповідають власній мотивації діяльності дитини, посилюють її.

Умови психічного розвитку – це постійні фактори, які впливають на розвиток, спрямовують його хід, формують його динаміку й визначають кінцеві результати. Розрізняють природні (біологічні) передумови та умови, що забезпечуються фактором середовища існування; зовнішні й внутрішні умови.

А) природні передумови – біологічна спадковість, яка передається через генотип і об'єднує:

1) *особливості фізіології вищої нервової діяльності*: співвідношення збудження й гальмування в корі головного мозку, функціональна асиметрія великих півкуль головного мозку, темперамент, емоційність, тип вищої нервової діяльності (мислительний, художній, середній), особливості дозрівання організму тощо;

2) *анатомо-фізіологічні особливості* будови органів чуття, руху та мови, стать організму;

3) *задатки*: коркова нейродинаміка, здатність мозкових структур змінюватися під впливом навчання, функціональні органи – нервово-м'язові системи, які складаються за життя й забезпечують функціонування відповідних здібностей.

Природні особливості індивіда є важливими *передумовами* його розвитку, але не факторами й рушійними силами психічного розвитку. Так, людський мозок, як біологічне утворення, є передумовою появи свідомості, але свідомість – це продукт суспільного розвитку. Наявність задатків іще не гарантує розвиток здібностей, які формуються та розвиваються під впливом умов життя й ігрової та продуктивної діяльності, навчання й виховання людини. Тож, хоча природні властивості суттєво впливають на психічний розвиток людини, обумовлюючи різні шляхи і способи розвитку психічних властивостей, але не визначають їх.

Б) умови, що забезпечуються фактором середовища існування – природно-географічне середовище; соціально-історичний спосіб життя; макросередовище, матеріальна та духовна культура, традиції, ідеологія, релігія; мікросередовище – стосунки з людьми, що оточують дитину, речі, знаряддя діяльності, мовні засоби; організоване навчання і виховання; самоосвіта й самовиховання.

Зовнішні та внутрішні умови (соціальне й біологічне в людині, наприклад, згідно з культурно-історичною парадигмою – це спілкування і морфофізіологічні особливості мозку), які визначають особливості онтогенезу психічного розвитку, впливають на людину як безпосередньо, так і опосередковано, утворюючи разом діалектичну єдність.

За С. Л. Рубінштейном, зовнішні причини (наприклад, навчання і виховання) діють через посередництво внутрішніх умов (потреби, мотиви, активність), однак це не означає, що все можна однозначно

вивести з причин, котрі діють як зовнішній поштовх відокремлено від внутрішніх властивостей і взаємозв'язку явищ. Результат будь-якого впливу на явище не менше залежить від природи власних внутрішніх властивостей психіки людини, на яку цей вплив справляється.

На думку О. М. Леонт'єва, внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим саме себе змінює. З самого народження суб'єкт життєдіяльності володіє лише самостійною силою реакції (плач, крик, міміка), але ця сила може діяти тільки через зовнішнє. В цьому зовнішньому середовищі й відбуваються перехід з можливості в дійсність: її конкретизація, розвиток і збагачення, тобто її перетворення, як суть перетворення і самого суб'єкта, її носія. З часом умови психічного розвитку приводяться в рух діяльністю суб'єкта, яка виникає у відповідь на потребу, соціальну за змістом. Перша соціальна потреба дитини – потреба в спілкуванні. Під її впливом немовля вступає не лише в безпосередньо-емоційне, а й у практичне спілкування з близькими людьми, яке пізніше здійснюється через речі та мову. Згодом дитина як суб'єкт, що зазнав відповідних трансформацій (малюк, дошкільник, школяр і т. д.), уже сама змінює, переломлює в поточних справах зовнішні впливи.

Формули Рубінштейна «зовнішнє через внутрішнє» і Леонт'єва «внутрішнє через зовнішнє» з різних позицій, у чомусь доповнюючи, а в чомусь заперечуючи одна одну, спрямовані на розкриття складного механізму функціонування і розвитку психіки. Сукупність зовнішніх і внутрішніх умов визначає специфіку кожного етапу онтогенетичного розвитку, а зміна співвідношення між ними обумовлює необхідність і особливості переходу від одного віку до іншого.

6. Закони й основні закономірності психічного розвитку

Розвиток особистості підпорядковується дії загальних законів психічного розвитку. У 1930-ті рр. *Лев Семенович Виготський* (1896–1934) теоретично узагальнив і сформулював низку **законів психічного розвитку**:

- 1) циклічності;
- 2) періодичності та нерівномірності розвитку;
- 3) якісних перетворень («метаморфоз»);
- 4) поєднання еволюції та інволюції;

- 5) інтеріоризації, знаково-символічного опосередкування;
- 6) складної організації в часі психічного розвитку.

Зміст цих законів постійно збагачується в подальших дослідженнях його учнів і послідовників.

1. **Циклічність.** *Цикл* – це сукупність пов'язаних явищ, процесів, що створюють закінчене коло розвитку протягом якогось проміжку часу (епохи, стадії, періоду). Розвиток має складну організацію в часі. Плин життя має певні ритми, закономірні етапи, які змінюють один одного в постійному кругообізі. У віковій психології для означення цього явища використовується поняття «життєвий цикл». Суб'єктом життєвого циклу є індивід у єдності його біосоціальних характеристик. Ще давньогрецький філософ Піфагор класифікував вікові періоди життя людини відповідно до природного циклу. Так, «навесні» (0–20 років) людина послідовно проходить етапи народження, росту, коли відбувається більше творення, ніж руйнування. *Молодість* – «літо» (20–40 років) – це період рівноваги між творенням і руйнуванням. *Зрілість* – «осінь» (40–60 років) – поступово набирає обертів період інволюції. *Старість* – «зима» (60–80 років) – наростають деструктивні процеси руйнування, дезорганізації, розпаду, які, зрештою, неминуче призводять до смерті фізичного тіла.

Циклічність також чітко простежується і в розвитку соціальних систем. За І. С. Коном, під час соціалізації індивід спочатку засвоює, потім виконує і, зрештою, поступово залишає певний набір соціальних ролей (трудових, сімейних, батьківських), а потім той самий цикл знову повторюють його нащадки.

Онтогенез психіки не відбувається по колу чи по висхідній прямій, а має вигляд спіралі. На новому оберті розвитку спостерігається ніби повернення до пройдених етапів, повторення на новій основі раніше пережитого. Наприклад, прагнення до самостійності як атрибут кризових періодів трьох і 11 років набуває своєрідних форм і змісту залежно від умов життя дітей та їх індивідуальних особливостей. Розвиток окремих психічних функцій (сприймання, пам'яті, мислення, мови, уяви) й психіки загалом також є поступально-циклічним процесом, проте слід пам'ятати, що розвиток тієї чи іншої функції є завжди похідним, він обумовлений розвитком особистості в цілому. Разом із тим, як наголошує І. С. Кон, найважливіші процеси розвитку

індивіда як особистості неможливо зрозуміти без урахування його взаємодії з іншими людьми й соціальними інститутами. Біографія індивіда багатомірна, вона підлягає декільком різним ритмам, які принципово не зводяться один до одного. Тому людське життя слід розглядати не як суму варіацій на задану тему, а як відкриту систему, як індивідуальну історію, що включає минулий досвід із його безпосереднім й опосередкованим впливом на сьогодення та зумовлює ставлення до майбутнього з його життєвими перспективами, планами й сподіваннями, мріями й шляхами їх досягнення. Поняттям, яке розкриває індивідуальну історію особистості, є *«життєвий шлях»* – усвідомлений, пережитий, структурований час життя, що постійно переосмислюється. Це не лише закономірне повторення тих чи інших життєвих циклів, а їх органічна взаємодія. Життєвий шлях передбачає різноманітність тенденцій та ліній розвитку в межах однієї й тієї ж біографії, до того ж ці лінії є одночасно автономними й взаємозалежними. Закономірності побудови життєвого шляху як динамічної моделі власного онтогенезу можна правильно зрозуміти лише в тому випадку, якщо розглядати його через складний взаємовплив вікових, історичних, культурних та індивідуальних факторів. Реальна, конкретна особистість створює свій унікальний життєвий шлях через оволодіння обставинами, самоконтроль, ствердження своєї необхідності у конкретно-історичному світі.

2. Нерівномірність розвитку. Різні сфери й властивості особистості, як і окремі психічні функції, розвиваються нерівномірно: кожна з них має свої стадії підйому, стабілізації і спаду, тобто розвитку властивий коливальний ритм, обумовлений нелінійною природою системи, що розвивається. Проявляється така закономірність: що нижчим є рівень розвитку системи, то сильніші коливання: високі підйоми змінюються значними спадами. У високорозвинених системах коливання стають частішими, але їх амплітуда різко зменшується, тобто складна система немовби сама себе стабілізує. Зокрема це чітко простежується на прикладі психофізіологічної еволюції людини. Дослідження, проведені під керівництвом Б. Г. Ананьєва у 1960–1970 рр., показали, що вона двофазна.

На першій фазі відбувається загальний, фронтальний прогрес функцій (у юності, молодості та на початку середнього віку). В цій зоні

зазвичай і перебуває під тієї або іншої функції в найбільш загальному (ще не спеціалізованому) стані.

На другій фазі еволюції тих самих функцій вони спеціалізуються відповідно до певних об'єктів, операцій діяльності та сфер життя. Ця фаза настає лише на найвищому рівні функціональних досягнень першої фази й «накладається» на неї. Під функціонального розвитку досягається в пізніші періоди зрілості. Не виключено, що оптимум спеціалізованих функцій може збігатися з початком інволюції загальних властивостей тих самих функцій. Це характерно для мовленнєвих і мисленнєвих функцій та процесів, які складають механізм і разом із тим основний продукт теоретичної діяльності, або інтелектуальний регулятор практичної діяльності. Отже, двофазний розвиток психофізіологічної еволюції людини – це вияв єдності людини на організмичному й індивідному рівні – як суб'єкта діяльності.

3. «Метаморфози» в дитячому розвитку (якісні перетворення одних форм розвитку в інші). Ця закономірність відображає єдність зміни та збереження. Розвиток не зводиться лише до кількісних змін. Дитина – це не маленький дорослий, що мало знає та вміє і поступово набуває потрібного досвіду. Психіка дитини своєрідна на кожному віковому етапі розвитку, вона якісно відмінна від того, що було раніше, і того, що буде потім. Метаморфози психічного розвитку – це ланцюг якісних змін, перетворення психофізіологічних функцій та потреб у психічні процеси й стани; перетворення останніх у психічні властивості особистості. Як зазначає Б. Г. Ананьєв, лише впродовж тривалого й багатоякісного індивідуального розвитку простежується об'єктивний хід становлення нервово-психічного апарату людини, зміна взаємозв'язків між усіма його характеристиками, утворення й перетворення різного рівня їх інтеграції, найвищою з яких є структура особистості (організація та синтез її властивостей). При цьому структура особистості дитини в кожний період розвитку є цілісною, але не такою диференційованою, як у дорослих.

4. Посіднання еволюції та інволюції в розвитку дитини. Те, що розвивалося на попередньому етапі, відмирає або перетворюється. Наприклад, дитина, яка навчилася ходити, перестає повзати; оволодіння мовою як засобом спілкування у 3–4 роки означає відмирання автономної мови (домінує з одного року до трьох років);

читання по складах під час вправлення поступово перетворюється на відтворення цілих слів і їх зв'язків у реченні тощо. З цим законом узгоджується така закономірність як *зигзагоподібність розвитку*. Вона пов'язана з формуванням принципово нових структур, які на початкових етапах функціонування працюють у деяких відношеннях гірше, ніж старі. Так, на початку переходу від повзання до ходіння дитина пересувається в просторі повільніше й іноді з ризиком для своєї безпеки та здоров'я.

У багатьох випадках інволюція підлягає закону, який сформулював *Т. Рібо* (1839–1916): що пізніше в онтогенезі сформувалася будь-яка функція, то раніше вона руйнується в старості. Однак є й численні винятки з цього закону. Професійні навички, які формуються у молоді роки відносно пізно, часто залишаються відносно збереженими навіть у випадках прогресування інволюції інших психічних функцій.

5. Закон інтеріоризації, знаково-символічного опосередкування. За Виготським, детермінація онтогенетичного розвитку людини має таку структуру: колективна діяльність і спілкування – культура (знання, яке має колективну природу) – присвоєння культури за допомогою навчання й виховання (інтеріоризація) – індивідуальна діяльність – психічний розвиток людини. Експерименти, проведені на різних функціях, показали, що спочатку діти оволодівають поведінкою у зовнішньому (соціальному) плані, у співпраці з дорослим, а потім знаки та самі функції поступово стають внутрішніми. За Виготським, будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, в двох планах, спочатку – соціальному, а потім – психологічному, спочатку між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім – у внутрішньому світі дитини, як категорія інтрапсихічна.

6. Закон складної організації в часі психічного розвитку, одиницею якого можна вважати віковий період як цілісний структурно-динамічний цикл розвитку (Див. докладніше: наступний параграф).

Закони психічного розвитку спираються на **загальні та локальні закономірності розвитку:**

- a. системність;
- b. інтегративність;
- c. гетерохронність;
- d. дивергентність-конвергентність;

е. сензитивність;

ф. компенсаторність та ін.

Психологічні закономірності є відображенням об'єктивних зв'язків і відношень, якими характеризується становлення психічних образів, динаміка їх змісту, їх розвиток, переходи від нижчих форм і рівнів психічної діяльності до вищих, шляхи формування психічних властивостей особистості, її індивідуально-типологічних властивостей. Для цього вивчаються вікові закономірності розвитку пізнавальних та емоційно-вольових процесів, формування свідомості, самосвідомості особистості на різних етапах психічного розвитку, закономірності переходів від одних періодів до інших тощо.

1. Системність розвитку. Поняття розвитку як якісної, структурної зміни пов'язане з розумінням об'єкта розвитку як системи, що насамперед характеризується якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів психіки, нових процесів і структур. Найважливішими ознаками, або критеріями розвитку психіки як цілісної, відкритої, циклічної системи є:

а) диференціація, розчленування явища, яке раніше було єдиним, цілісним і однорідно простим за формою, на частини, шаблі, рівні, форми, різнорідно складні та внутрішньо розчленовані. Диференціація призводить, з одного боку, до зростання структурної складності психічних функцій і властивостей, а, з іншого, до варіативності й гнучкості поведінки.

Наприклад, на початкових стадіях розвитку мислення маленької дитини є *синкретичним* (нерозчленованим, злитим). Унаслідок синкретизму два явища, які сприймаються одночасно, зразу включаються в загальну схему, а причиново-наслідкові зв'язки підміняються суб'єктивними зв'язками, які нав'язуються сприйманням. Синкретизм призводить до того, що дитина сприймає складну композицію як неподільне ціле, вона не здатна систематично дослідити об'єкт, провести аналіз його частин і засвоїти їх співвідношення. Під час когнітивного наочіння синкретизм долається через засвоєння внутрішніх розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікації, серіації тощо;

б) поява нових сторін, нових елементів у самому розвитку (наприклад, поява знаково-символічної функції в ранньому дитинстві).

Утворення нових елементів відбувається як взаємодія двох тенденцій: локалізації (створення однорідності в цілісній психіці) та розсіювання (перехід у дифузний стан). Друга тенденція є не розпадом, а силою, що зумовлює появу нового елемента (потреби, звички, здібності, риси характеру, властивості особистості). Такі процеси можуть відбуватися тільки завдяки неврівноваженості й відкритості психіки людини зовнішньому і власному внутрішньому світам;

в) перебудова зв'язків між різними сторонами об'єкта, на різних рівнях його психічної організації. Це можна проілюструвати на прикладі зміни протягом дитинства системної та смислової будови свідомості.

2. Інтегративність розвитку – перехід від недостатньо систематизованого об'єднання фрагментарних психічних процесів і станів до чітко окреслених процесів, станів та якостей особистості, формування більшої цілісності й стійкості психіки загалом, особистості, характеру, здібностей зокрема.

3. Гетерохронність розвитку. Окремі психічні процеси та функції розвиваються непропорційно в часі, хвилеподібно (гетерохронно). Фази розвитку окремих органів і функцій у часі не збігаються (*асинхронність*). На кожному віковому етапі перебудовуються їх зв'язки, змінюються співвідношення між ними. Для правильного розуміння гетерохронності важливо враховувати значення і роль того чи іншого структурного утворення або функції в життєдіяльності людини. Е. Мейман довів: чим потрібнішою є функція, чим важливішою є її роль на даному етапі розвитку, тим раніше вона розвивається. Наприклад, дитина вчиться орієнтуватися в просторі раніше, ніж у часі. Розвиток окремої функції також залежить від того, в яку систему міжфункціональних зв'язків вона включена. Період, коли функція домінує, – це період найбільш інтенсивного, оптимального її розвитку. В ранньому віці домінує сприймання (на основі чого розвивається орієнтація в просторі й часі), в дошкільному – пам'ять, у шкільному – словесно-логічне мислення.

Гетерохронність розвитку проявляється як на міжособистісному, так і на внутрішньоособистісному рівні.

Міжособистісна гетерохронність виявляється в тому, що індивіди дозрівають і розвиваються неодноразом, а різні аспекти й критерії зрілості мають для них неоднакове значення. Так, у дітей

одного фізичного віку може бути великий діапазон індивідуальних відмінностей у соматичному, статевому, інтелектуальному, соціально-психологічному віці. Нерівномірність розвитку зумовлюється біологічними й соціальними (історичними чинниками). На організмічному рівні нерівномірність у стадіях розвитку дитини вносить явище акселерації, аномалії розвитку, природжені або набуті дефекти зору, слуху, мови, розумової діяльності тощо. На *особистісному рівні* нерівномірність розвитку зумовлюється відносним впливом соціального середовища (суспільно-економічної формації, структури суспільства, національних особливостей і традицій) та застосуванням різних типів навчання й виховання. Доведено, що оптимізація навчання та гуманізація виховання суттєво прискорюють особистісний розвиток.

Внутрішньоособистісна гетерохронність виявляється в неузгодженості термінів біологічного, соціального й психічного розвитку, тобто настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадянська), суб'єкта пізнання (розумова) і праці (працездатність) у часі не збігаються. Також не збігаються темпи дозрівання або інволюції окремих підсистем одного й того самого індивіда, наприклад, темпів фізичного та статевого дозрівання, наявна диспропорція між інтелектуальним і моральним розвитком. Так, сенсорний розвиток досягає фази зрілості у 18–25 років; інтелектуальні, творчі здібності – в 25–35 років; особистісна зрілість – у 40–50 років.

4. Дивергентність – конвергентність розвитку.

Дивергентність розвитку – це поява в ході розвитку різноманітних ознак і властивостей, дій та способів поведінки на основі їх поступового розходження.

Конвергентність розвитку – подібність, зближення, синтез, підсилення вибірковості в ході розвитку психічних процесів і властивостей, дій і способів поведінки. Наприклад, синтез функцій сприймання і мислення призводить до появи такої власивості як осмисленість сприймання.

5. Сензитивність (вікова чутливість) до зовнішніх впливів є вибірковою на різних етапах онтогенезу. Сензитивність психологи розуміють як таку характеристику органів чуттів, що виражає їхню здатність чітко сприймати, розрізняти та вибірково реагувати на слабкі

стимули й подразники. Причина сензитивності вбачається в біологічному дозріванні мозку, а також у необхідності обов'язкової сформованості певних психічних процесів, на основі яких формуються інші. Неоднаковість вікової чутливості в різні періоди дитинства, тимчасове підвищення її рівня та зміна спрямованості призводять до того, що в роки дозрівання закономірно настають **сензитивні періоди**, коли виявляються сприятливі умови для розвитку психіки й особистості в тих чи інших напрямках, а потім ці можливості поступово або різко зменшуються. Сензитивність певних функціональних систем має бути використана, з одного боку, для ефективного й цілеспрямованого впливу засобами навчання та виховання, які сприятимуть їх прогресивному розвитку, а з іншого боку, неадекватність зовнішньосередовищних факторів може призвести до порушення розвитку (феномен «мауглі»). Наприклад, за відсутності певних зорових стимулів у ранньому онтогенезі сприймання їх у подальшому не формується. Те саме характерне й для мовленнєвої функції, сензитивний період якої триває від 1,5 року до трьох років. Вікові сензитивні періоди вказують на якісну своєрідність окремих етапів розвитку та на великі потенції дитинства. Так, *дошкільний вік* сензитивний до розвитку в ігровій діяльності функцій сприймання, уяви, мислення, самосвідомості, артистичної здібності до перевтілення, вживання в роль, засвоєння етичних уявлень та норм моралі. *Молодший шкільний вік* сензитивний до навчальної діяльності, в якій формуються пізнавальне ставлення до світу, навички учбової діяльності, організованість і саморегуляція. *Підлітки* сензитивні для розвитку пізнавальних інтересів (11–12 років), загальних і спеціальних здібностей, засобів спілкування (вербальних та невербальних комунікативних навичок і вмінь), до позанавчальних справ, які їм доступні й де вони можуть випробувати свої нові можливості. Вони схильні до діяльності з однолітками. *Старший шкільний вік* сензитивний до осягнення свого внутрішнього світу: пошуки перспективи життєвого шляху, сенсу життя, розвиток почуття відповідальності за свої життєві вибори та прагнення до саморегуляції, збагачення емоційної сфери, формування світогляду.

Важливо пам'ятати, що періоди особливої готовності до оволодіння спеціальними видами діяльності раніше чи пізніше

закінчуються. Тому, якщо деяка функція не досягла належного рівня розвитку в сприятливий період, то надалі її розвиток дуже ускладнюється, а то і взагалі унеможлиблюється. Отже, індивідуальний розвиток психічних властивостей і процесів буде тим успішніший, чим більше можливостей для нього отримає дитина у відповідний сензитивний період. Тож проблема встановлення й максимально можливого використання для розвитку кожного сензитивного періоду в житті дитини є однією з найважливіших у розвитку дітей. На думку Р. С. Немова, її сутність полягає в тому, що:

- до кінця не відомі всі періоди розвитку інтелекту й особистості дитини, їх початок, тривалість і кінець;
- спостерігаються індивідуально-своєрідні відмінності в появі й перебігу цих періодів;
- важко точно визначити ознаки початку сензитивного періоду, а також комплекси психологічних якостей дитини, які можуть формуватись і розвиватись в межах певного сензитивного періоду.

Р. С. Немов припускає, що для більшості психологічних властивостей і поведінкових особливостей дитини протягом її життя настає не один, а кілька сензитивних періодів.

До закономірностей розвитку психіки також *належать* такі її властивості як **пластичність** і **компенсація**, роль яких полягає в цілеспрямованому формуванні психіки індивіда під час його навчання й виховання шляхом заміни однієї функції на іншу, менш розвинутої на вищу за розвитком. Фізіологічною основою цього є пластичність нервової системи.

7. Періодизація психічного розвитку

Виділення в цілісному життєвому циклі людини послідовності стадій (періодів) психічного розвитку прийнято називати *віковою періодизацією*, яка передбачає вибір не лише хронологічних одиниць вимірювання, але й самої системи відліку та принципів її диференціації.

Хронологічний вік індивіда вимірюється прожитими роками (місяцями, днями) та найчастіше використовується в наукових дослідженнях для категоризації досліджуваних у групи. Хронологічний вік особи має бути підтвердженим документально (свідотство про народження).

Обов'язковим елементом періодизації є встановлення умовного віку. *Умовний вік або вік розвитку*, визначається шляхом встановлення місця об'єкта в певному еволюційно-генетичному ряду. Умовний вік поділяється на:

а) біологічний; б) соціальний; в) психологічний.

☑ *Біологічний (функціональний) вік* – це час життя людини як біологічного організму. Він визначається станом обміну речовин і функцій організму порівняно зі статистичним середнім рівнем розвитку морфологічних структур та функціональних процесів життєдіяльності організму, характерним для всієї популяції даного хронологічного віку. Біологічний вік поділяють на скелетний (кістковий), зубний, вік статевого розвитку і т. д. Наприклад, П. П. Блонський вважав, що людське життя складається з трьох етапів: дитинства, розмноження та згасання. За критерій періодизації дитинства він узяв дентицію – зміну зубів, виділивши беззубий період, період молочних зубів і період постійних зубів.

Соціальний (громадянський) вік – час життя людини як члена суспільства. Він вимірюється шляхом співвіднесення рівня її соціального розвитку (наприклад, оволодіння певним набором соціальних ролей) з тим, що статистично нормально для її ровесників. Поєднанням хронологічного і соціального є *інституційний вік*. Залежно від тих чи інших соціальних інституцій розрізняють: дошкільний, шкільний, студентський, робочий, пенсійний вік; шлюбний вік, вік громадянського повноліття і т.д. *Функціональний вік* співвідноситься з ідеєю, що статус людини в її соціальному оточенні залежить від навичок, які вона опанувала, що свідчить про її готовність до переходу до певної вікової стадії.

☑ *Психологічний вік* – час життя людини як неповторної індивідуальності – в психології асоціюється не з кількістю прожитих років, а з особливостями психіки й поведінки людини. Психологічний вік засвідчує, на якій психологічній стадії розвитку перебуває індивід, і визначається шляхом співвіднесення рівня психічного (розумового, емоційного, психосексуального, морального) розвитку індивіда з відповідним середньостатистичним симптомокомплексом.

Отже, *психологічний вік* – це фізичний (хронологічний) вік, якому відповідає дитина за рівнем свого психічного розвитку. Г. С. Костюк

трактував вік у психології як конкретний та відносно відокремлений у часі період, щабель психічного розвитку, що характеризується сукупністю закономірних фізіологічних і психологічних змін, не пов'язаних з індивідуальними особливостями. Перехід з одного віку в інший пов'язаний зі зміною фізичних даних, соціальних та психологічних характеристик людини, з цілісною перебудовою її організму й поведінки. На даний час у психології ще не вироблені надійні критерії зіставлення окремих показників психологічного віку. Конкретне методичне розв'язання знаходять лише окремі питання вимірювання психологічного віку. Насамперед це стосується вимірювань розумового (інтелектуального) віку, які дають змогу об'єктивно визначити коефіцієнт розумового розвитку людини шляхом порівняння результатів розв'язання нею тестових завдань із середніми результатами в даній віковій групі.

Проблему періодизації розвитку становить поділ часової дистанції життя індивіда на своєрідні й неповторні етапи, а *метою* будь-якої періодизації є фіксація на лінії розвитку точок, які відділяють один від одного якісно своєрідні періоди. При цьому важливо знати, що в першу чергу обумовлює ці періоди.

У віковій психології існують дві лінії періодизації психічного розвитку: **емпірична й нормативна**.

Емпірична періодизація заснована на розумінні процесу розвитку, що складається стихійно, під впливом сукупності випадкових факторів та обставин у житті людей. Для прикладу наводимо емпіричну вікову періодизацію, яку запропонував французький психолог Ж. Годфруа (1992) й котра охоплює весь життєвий шлях людини.

У життєвому циклі людини Ж. Годфруа розрізняє такі періоди:

1. Перинатальний період – 266 днів;

1.1) стадія зиготи – від моменту запліднення до 14 днів;

1.2) стадія ембріона – від 14 днів до двох місяців (відбувається анатомічна й фізіологічна диференціація органів);

1.3) стадія плоду – від трьох місяців до моменту пологів (розвиток систем і функцій, необхідних для життя організму в зовнішньому середовищі).

2. Дитинство:

2.1) стадія першого дитинства – від народження до трьох років (розвиток функціональної незалежності та мови);

2.2) стадія другого дитинства – 3–6 років (розвиток особистості дитини й когнітивних процесів);

2.3) стадія третього дитинства – 6–12 років (набуття основних когнітивних і соціальних навичок).

3. Отроцтво:

3.1) пубертатний період – 12–16 років (статеве дозрівання, формування нових уявлень про себе);

3.2) ювенальний період (рання юність) триває з 16 до 18 років (приспособлення до змін у стосунках з батьками, однолітками, специфіки навчання в старших класах школи);

3.3) юність – з 18 до 20 років (перехід від отроцтва до зрілості, властиве почуття незалежності й соціальної безвідповідальності).

4. Зрілість:

4.1) стадія ранньої зрілості – 20–40 років (інтенсивне особисте життя, професійна діяльність);

4.2) зрілий вік – 40–60 років (стабільність і продуктивність у професійній і соціальній сферах);

4.3) завершальний період зрілості – 60–65 років (відхід від активного життя);

4.4) перша старість – 65–75 років;

4.5) похилий вік – після 75 років.

Подібного типу періодизації переважно формальні, не мають належного теоретичного обґрунтування й віддзеркалюють передусім традиційну практику участі суспільних інститутів у соціалізації індивіда. Потенційні можливості розвитку людини вони не відображають, тому залишають без відповіді такі принципові для освіти питання, як наприклад: коли потрібно починати навчання? В чому полягають особливості навчально-виховної роботи в кожному віковому періоді? і т. ін.

Нормативна періодизація перш за все має бути орієнтована на відображення внутрішніх закономірностей самого процесу розвитку, на визначення ідеалу розвитку з урахуванням усіх факторів, які на нього впливають, за умов правильної організації навчання й виховання

дітей. Головна проблема такої періодизації полягає в тому, що до кінця не відомі, а головне, не повністю реалізовані всі можливості розвитку дитини. Нормативна періодизація, на відміну від емпіричної, достатньо теоретично обґрунтована і є більш перспективною для практики навчання й виховання.

Наукові основи нормативної періодизації вікового розвитку були закладені в **концепції психологічного віку**, яку розробив Л. С. Виготський («Проблема віку» (1984)). Сутність концепції пов'язана з уведенням нової одиниці аналізу дитячого розвитку: замість окремих психічних процесів і функцій (сприймання, пам'ять, мислення, уява, мовлення та ін.) вивчаються цілісні *вікові періоди розвитку*. Вони мають самостійну й закономірну динаміку, яка визначає роль і питому вагу кожної окремої лінії розвитку. Конкретні явища психологічної генези слід розглядати в контексті поняття віку. Певний вік у житті дитини, або відповідний період її розвитку, – це відносно замкнений період, значення якого визначається насамперед його місцем і функціональним значенням на загальній кривій дитячого розвитку.

Основними складовими психологічного віку, або періоду, є:

- 1) *соціальна ситуація розвитку;*
- 2) *діяльність і спілкування дитини;*
- 3) *новоутворення у сфері свідомості й особистості.*

Соціальна ситуація розвитку – це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку й зовнішніх умов, ті єдині та неповторні зв'язки й відносини дитини з дорослими, соціальним середовищем загалом, які складаються на даному віковому етапі та визначають сам хід психічного розвитку, види активності, свідомість і поведінку дитини. Визначальним структурним компонентом соціальної ситуації розвитку є система міжособистісних стосунків. Аналіз соціальної ситуації розвитку дитини передбачає одночасне врахування двох планів стосунків: *по-перше* – це взаємини з «суспільним дорослим» як представником соціальної функції, інституту (вихователь, учитель, лікар, водій, продавець і т. д.), який утілює в поведінці соціальні норми й вимоги, суспільні смисли діяльності; *по-друге* – індивідуальні, особистісні стосунки з близькими дорослими (у першу чергу, в сім'ї) та дітьми (переважно з ровесниками). В кожному віці соціальна ситуація представлена також особливим статусом дитини і системою

соціальних ролей, неповторною внутрішньою позицією, характерною саме для цього періоду дитинства. Аналізуючи соціальну ситуацію розвитку, необхідно також враховувати опосередкований вплив різних умов мікросередовища існування й особливості обставин життя дітей.

Аксиоматичним для вітчизняної психології є положення про те, що особистість (суспільний індивід) розвивається, формується та проявляється в предметній діяльності й спілкуванні (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов), але їх роль і значення на різних вікових етапах неоднакові. Є кілька різних типів діяльності, які характеризують певні періоди дитячого розвитку. Для пояснення основних напрямків у розвитку різних сфер психіки й поведінки дитини *О. М. Леонт'єв* увів поняття **«провідна діяльність»**. Така діяльність об'єктивно розвиває психіку дитини в конкретному віці, є суб'єктивно принадною для дитини, смислоснаочною. В її руслі:

а) виникають і диференціюються інші, нові типи діяльності, що визначають лінії розвитку окремих психічних функцій і властивостей особистості (так, в ігровій діяльності дошкільників проходять початкові етапи становлення елементи учіння);

б) розвивається інтелект, формуються або перебудовуються окремі психічні процеси (у грі формується активна увага дитини, в навчальній діяльності – довільність, керованість пізнавальних процесів, рефлексія);

в) формується особистість суб'єкта діяльності.

Найвагоміші успіхи в розвитку пізнавальних процесів, інтелекту визначають різні типи предметної діяльності. Основні риси особистості найкраще формуються й закріплюються в межах провідного типу спілкування.

Саме в провідних типах діяльності й спілкування виникають і розвиваються нові психологічні функції та якості, тобто новоутворення. З віком провідні типи діяльності та спілкування змінюються, збільшуються їх різноманітність та загальна кількість. Зрештою, не тільки діяльність визначає особистість, а й особистість на певному етапі дорослішання сама обирає ту діяльність, яка визначає її розвиток.

Вікові новоутворення – це ті психічні й соціальні зміни (новий тип будови особистості та її діяльності, якості особистості, властивості психічних процесів і т. д.), що вперше з'являються в онтогенезі на даному щаблі розвитку та визначають свідомість дитини, її ставлення до навколишнього світу, внутрішнє життя й поведінку, весь хід розвитку в даний період. Основним механізмом їх виникнення є *інтеріоризація* – перехід зовнішніх відношень особистості у внутрішні. Отже, поступово об'єкт соціальних відносин перетворюється на їх суб'єкта.

Новоутворення є не лише передумовою, але й основним, узагальненим результатом провідної діяльності, що розвивається в межах конкретної ситуації розвитку. Вони є своєрідним продуктом вікового розвитку дитини у відповідний період, який стає вихідним для формування психічних процесів і особистості дитини наступного віку: накопичуючись із часом, новоутворення зрештою приходять у суперечність зі старою ситуацією розвитку й призводять до її зламу та побудови нових відносин.

Данило Борисович Ельконін (1904–1984) продовжив теоретичні й емпіричні дослідження свого вчителя Л. С. Виготського. Ґрунтуючись на принципах *системно-діяльнісного підходу*, він певною мірою зміг синтезувати емпіричний і нормативний підходи та на початку 1970-х рр. створити періодизацію психічного розвитку, в котрій дитинство розглядається як суспільно-історичне явище, окремі періоди якого виникають відповідно до суспільних вимог тієї чи іншої історичної епохи. Емпірично виокремлюються два типи періодів.

1. Стабільні або літичні періоди – це динамічна структура, яка включає три взаємопов'язані компоненти: 1) *соціальну ситуацію* (джерело розвитку); 2) *провідну діяльність* (рушійна сила розвитку); 3) *новоутворення* (показники розвитку). Ці компоненти виявляються послідовно, впливаючи один з одного. Стабільні періоди відрізняються переважно еволюційним характером змін у психіці та відносно спокійною, адаптивною поведінкою дитини. Як правило, вони *двофазні*.

В *першій фазі* періоду розвиток відбувається непомітно, за рахунок «мікроскопічних змін». Їх появу зумовлює *соціальна ситуація розвитку*, в межах якої виникають внутрішні суперечності між потребами дитини («хочу») та можливостями їх задоволення («можу»). Конструктивним способом вирішення цих суперечностей є

переорієнтація дитини на новий тип діяльності, що згодом стає *провідним*.

Початок *другої фази* настає тоді, коли накопичені до певної межі зміни перестають бути «мікроскопічними» і виявляються у формі стрибкоподібного *новоутворення*, що змінює особистість та діяльність дитини, її ставлення до світу й до себе. Наприклад, у немовлячому віці до шести місяців психічна активність дитини переважно споглядальна, а в другому півріччі спостерігається активне, ініціативне опанування світу шляхом самостійних хапальних рухів, дослідницьких сенсомоторних дій, переміщення тіла в просторі. Завдяки такому перетворенню психіки дитини наприкінці другої фази починає руйнуватися соціальна ситуація розвитку й змінюється сам характер розвитку.

Отже, динаміка змін, що відбуваються в стабільний період, має таку послідовність: *соціальна ситуація* зумовлює певну суперечність між потребами дитини («можу») та можливостями їх задоволення («хочу»). Ця суперечність є *генетичним завданням* конкретного віку. В прагненні вирішити цю суперечність дитина звертається до нового для себе типу діяльності, який поступово стає *провідним*. Провідна діяльність призводить до змін у психіці дитини (*новоутворень*). Змінюючись, дитина вже не задовольняється тією системою стосунків зі світом, що у неї була: нові можливості вступають у суперечність з її стосунками з дорослими, з її статусом, системою соціальних ролей і вимог до неї. Це призводить до руйнування старої соціальної ситуації та зміни характеру розвитку: літичний період, тобто еволюційний, позитивний рух розвитку, змінюється на стрімкий, революційний, бурхливий кризовий період.

2. Критичні або кризові періоди настають тоді, коли внутрішній хід розвитку завершив цикл і перехід до наступного циклу буде обов'язково переломним. Це періоди революційних змін у психіці дитини, в межах яких різко змінюється внутрішнє ставлення до світу, своїх потреб і спонукань, внутрішньої позиції. Критичні періоди мають такі особливості:

1. *Відносна короткочасність* (тривають від кількох тижнів до року).

2. *Трифазна будова* (*докризова фаза, кульмінаційна (власне кризова) фаза, післякризова фаза*). Вікова криза починається (*докризова фаза*) і завершується (*післякризова фаза*) майже непомітно, але,

як правило, в середині періоду (*кульмінаційна фаза*) вона досягає максимуму, й це різко відрізняє даний період від стабільних епох розвитку.

3. *Регресивно-прогресивий характер* психічного розвитку. Прогресивний розвиток, який спостерігався в стабільні періоди, тимчасово призупиняється. На перший план виходять процеси відмирання й згортання, розпаду того, що склалося на попередній стадії та відрізняло дитину даного віку. Наприклад, у кризі семи років втрачається дитяча непосредність, але ця руйнівна робота здійснюється лише тією мірою, що є необхідною для розвитку нових властивостей і рис особистості (диференціація зовнішнього та внутрішнього життя, поява смислової орієнтаційної основи вчинку) в наступному періоді, отже, цей зовні негативний розвиток має й певний внутрішньо позитивний зміст. У критичні періоди виникають своєрідні перехідні новоутворення, позаяк у наступному періоді (епосі) вони не зберігаються незмінними, а стають основою для новоутворень стабільної епохи.

4. *Відносна важковихованість*: знижуються шкільна успішність, загальна працездатність, загострюються стосунки з оточенням, що є проявом внутрішніх переживань і конфліктів. Часто джерелом конфліктів мимоволі стають батьки та вчителі, які сприймають руйнівні зміни в психіці дитини як регрес, а не джерело її подальшого розвитку. Така психолого-педагогічна некомпетентність вихователів загострює перебіг кризи та провокує руйнування й знецінювання для дитини стосунків з цими дорослими. Але діти одного віку переживають кризу по-різному, й у багатьох із них негативні кризові явища можуть зовні не виявлятися.

Позитивне додання кризи відбувається за умови, коли дорослий перебудовує свої стосунки з дитиною з урахуванням нового, вищого рівня її психічного розвитку. В результаті забезпечується позитивний розвиток особистості дитини та її перехід у наступний період з гарними перспективами – формуються позитивні новоутворення та гармонійне поєднання властивостей особистості. Наприклад, у *підлітковому віці* психологічним змістом кризи є зміна форм і типів партнерства з іншими людьми, характер якого визначається динамікою ставлень підлітка до себе, до діяльності, до людей. Позитивне подолання підліткової кризи

призводить до становлення нової форми суб'єктності підлітка: у *ставленні до себе* – поява смислового рівня особистісної рефлексії, автономія від зовнішніх оцінок (погляд на себе «зсередини»); у *ставленні до людей* – поява відповідальної поведінки та усвідомленої регуляції відносин; у *ставленні до діяльності* – від сукупного суб'єкта конкретної діяльності до поліпозиційної суб'єктності в різних видах діяльності.

Негативне долаття кризи призводить до порушень розвитку емоційно-особистісної та пізнавальної сфер дитини, закріплює деструктивні новоутворення. Застарілі проблеми переносяться в наступні періоди, що викликає у дитини внутрішні переживання та закріплює *важковиховуваність* не як тимчасову ознаку нормативної кризи, а як відхилення в поведінці й психиці дитини, що потребуватимуть з часом посиленої уваги педагогів і психологів.

Залежно від змісту виділяють **кризи відносин** (пов'язані з розвитком операційно-технічної сфери особистості дитини) і **кризи світогляду** (пов'язані з розвитком мотиваційно-потребової сфери особистості дитини).

Кризи відносин:

- трьох років – криза дитячої самостійності;
- 11 років – перша підліткова криза, набуття почуття дорослості;
- 17 років – криза особистісного самовизначення;

Кризи світогляду:

- одного року – відділення від матері;
- семи років – криза втрати дитячої безпосередності;
- 15 років – друга підліткова криза або *криза ідентичності*.

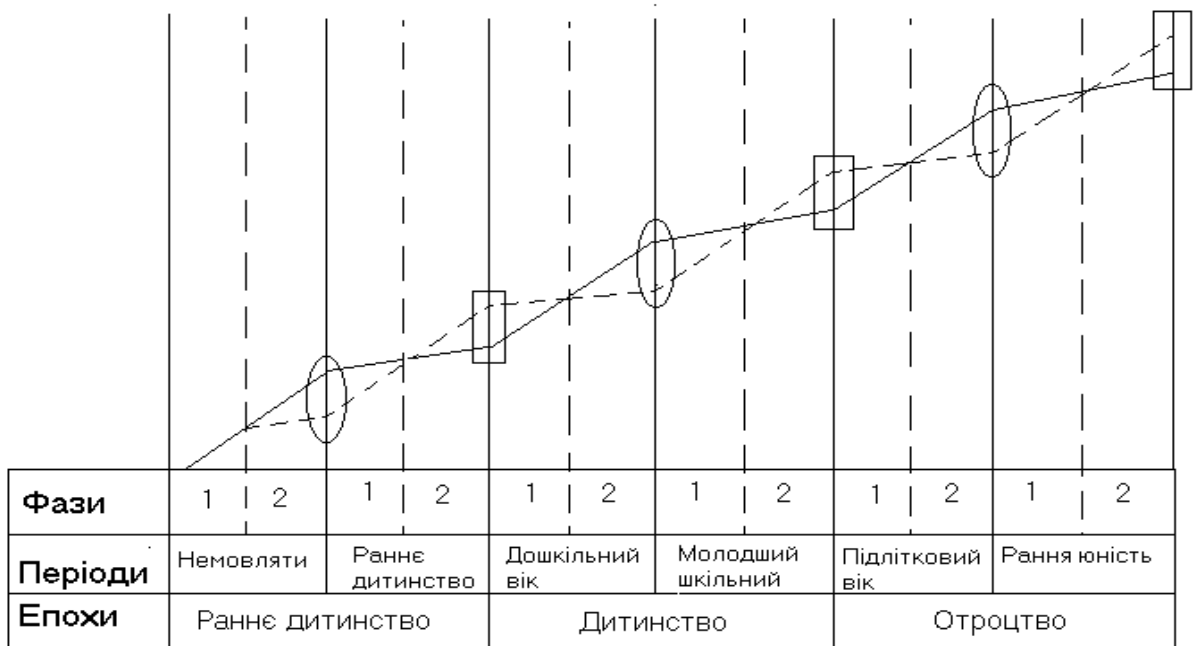
Подолання кризи означає крок уперед на шляху розвитку, перехід дитини на вищий рівень, у наступний літичний віковий період.

Формально в основу конструкції Ельконіна покладена *емпірична періодизація дитинства*, безпосередньо пов'язана з характером діяльності дитини в суспільних інститутах (зкладах) держави:

- 1) криза новонародженості: від 0 до 1,5 місяця.
- 2) період немовляти: від 1,5 місяця до одного року.
- 3) криза одного року.
- 4) раннє дитинство: від одного року до трьох років.
- 5) криза трьох років.

- 6) дошкільне дитинство: від 3–5 до 6–7 років.
- 7) криза семи років.
- 8) молодший шкільний вік: від 6–7 до 10–11 років.
- 9) криза 11–12 років.
- 10) підлітковий вік: від 10–11 до 13–14 років.
- 11) криза 15 років.
- 12) рання юність: від 13–14 до 16–17 років.

Логіка вікової динаміки психічного розвитку представлена Д. Б. Ельконіним у такій схемі періодизації психічного розвитку в дитячому віці.



————— розвиток потребнісно-мотиваційної сфери

- - - - - розвиток операційно-технічних можливостей

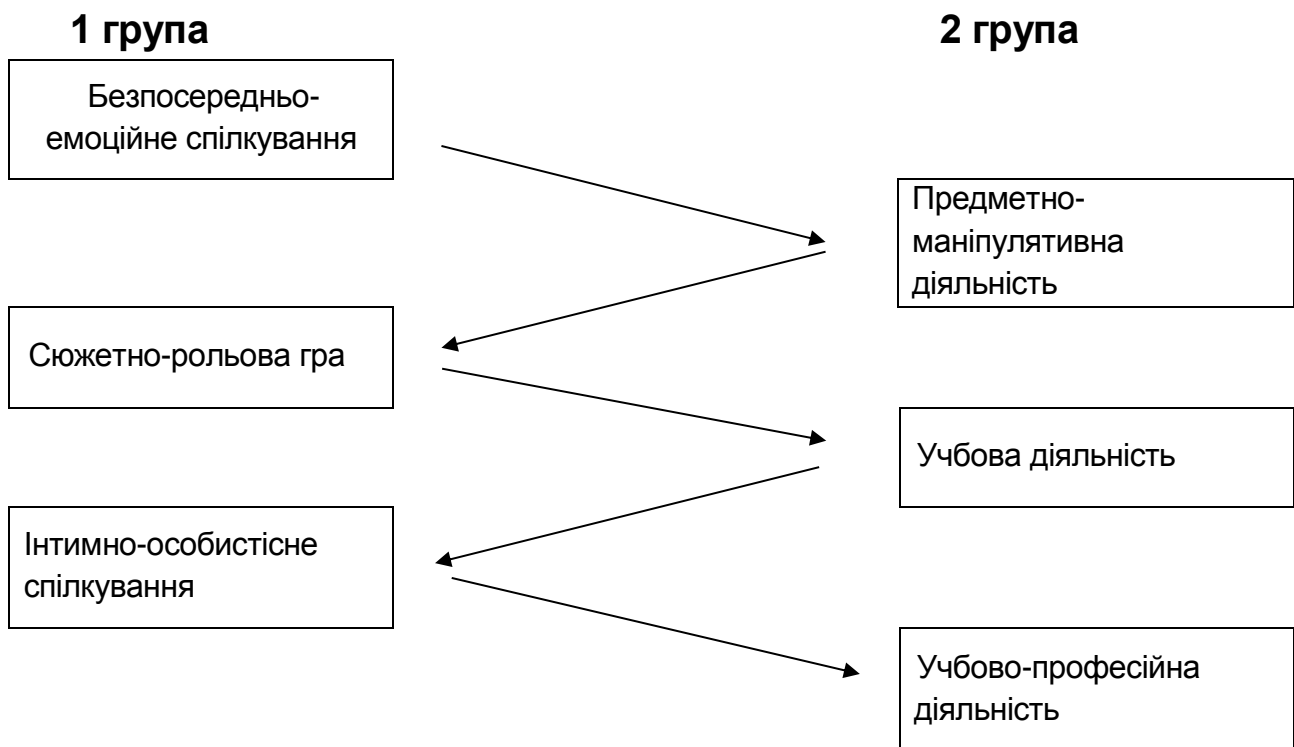
□ переходи від епохи до епохи

○ переходи від періоду до періоду

Схему побудовано на виділенні двох систем стосунків, через які дитина освоює культуру: «дитина – суспільний дорослий» і «дитина – суспільний продукт». За Ельконіним, до першої групи входять види діяльності, спрямовані на опанування завданнями, мотивами та нормами стосунків між людьми. Другу групу утворюють діяльності, всередині яких засвоюються суспільно вироблені способи дій із

предметами. При цьому освоєння має вигляд сукупності діяльностей, одна з яких у певні проміжки життя стає провідною й реалізує характерний тип ставлення дитини до дорослих або до речей. Невідповідність між потребово-мотиваційно сферою дитини, яка формується в процесі діяльностей першої групи і операційно-технічними можливостями дитини, якими вона оволодіває в процесі діяльностей другої групи, створює основну рушійну суперечність психічного розвитку, яка викликає зміну провідної діяльності або спілкування.

Провідні види діяльності й спілкування чергуються у такій послідовності:



1. **Емоційно-безпосереднє спілкування** (здійснюється поза спільною предметною діяльністю в період від народження до одного року). На тлі й усередині цього спілкування формуються орієнтувальні та сенсорно-маніпулятивні дії.

2. **Предметно-маніпулятивна діяльність** із іграшками й речами, що оточують дитину (раннє дитинство). Вони використовуються не цілковитій відповідності до їх соціально-культурного призначення і без активної взаємодії з дорослим. Цю діяльність обслуговує ситуаційно-ділова форма спілкування, яка виникає з потреби у співпраці з дорослим, що породжує в дитини прагнення наслідувати його

поведінку. В цей період розвивається сенсомоторний (практичний) інтелект, який є підґрунтям символічної функції.

3. **Сюжетно-рольова гра** – поєднання ігрової діяльності зі спілкуванням, яке імітує певну соціальну ситуацію взаємодії та характерні для неї форми рольової поведінки учасників (дошкільний вік). Разом із тим дитина стикається з необхідністю оволодіти новими предметними діями, без яких у неї погіршуються шанси бути зрозумілою та прийнятою серед однолітків. У дитини формується прагнення до суспільно значущої й оцінюваної діяльності, яке є основним показником готовності до шкільного навчання.

4. **Учбово-пізнавальна діяльність** – поєднання учбової діяльності та міжособистісного спілкування. Домінує в молодшому шкільному віці. Під впливом учбової діяльності в дитини інтенсивно формуються інтелектуальні та пізнавальні здібності, через неї опосередковується вся система відносин дитини з її оточенням – дорослими й ровесниками.

5. **Інтимно-особистісне спілкування** – поєднання спілкування на особистісні теми й спільної групової діяльності за інтересами. Домінує в підлітків. Сутність цього спілкування полягає в побудові стосунків із товаришами на основі певних морально-етичних норм, які опосередковують учинки підлітків.

6. **Учбово-професійна діяльність** у старшому шкільному віці доповнюється морально-особистісним спілкуванням.

Психічний розвиток іде двома лініями, що перехрещуються:

1) лінія **освоєння суспільних норм** (розвиток сфери потреб і мотивів);

2) лінія **освоєння операцій з речами** (інтелектуальний розвиток, формування знань, умінь і навичок). Кожна епоха розвитку починається з міжособистісного спілкування як провідного виду активності й завершується предметною діяльністю. Цей загальний закон чергування систем відносин і видів діяльності Д. Б. Ельконін назвав **законом періодичності**.

Поява та функціонування провідної діяльності є психологічним критерієм виокремлення фази психічного розвитку всередині кожного з шести вікових періодів. На схемі наочно показано, як від періоду до періоду йде розвиток потребово-мотиваційної сфери (суцільна лінія), а

за нею «навздогін» (у першій фазі) і, через деякий час, випереджаючи її (у другій фазі), розвиваються операційно-технічні можливості (пунктирна лінія). На початку періоду відбувається розвиток певного виду діяльності (спілкування або предметної діяльності); у середині періоду настає максимальна реалізація, кульмінація розвитку цього виду провідної активності; в кінці періоду – насичення цієї діяльності й актуалізація іншого її боку (під різними боками діяльності розуміються її предметний і комунікативний аспекти).

Кожен період має специфічну, єдину структуру. На межі періодів поглиблюються суперечності між діяльностями, що належать до різних періодів розвитку. Далі переважає розвиток тієї діяльності, яка відставала в попередній період. При цьому кожна з діяльностей підготовлює розвиток іншої.

На межі епох виділяються два різкі переходи в психічному розвитку дітей. Це криза трьох років і підліткова криза. Вони мають спільні симптоми, в обох переходах з'являється тенденція до самостійності й низка негативних виявів, пов'язаних зі стосунками з дорослими (негативізм).

Теоретичне значення періодизації Д. Б. Ельконіна

1. Посприяла подоланню розриву між розвитком потребово-мотиваційної та інтелектуально-пізнавальної сфери особистості, які до цього розглядалися окремо.

2. Уможливило розгляд процесу психічного розвитку як такого, що йде по висхідній спіралі.

3. Дає змогу систематизовано вивчати зв'язки між окремими періодами, установлювати функціональне значення кожного попереднього періоду для наступного.

4. Дає можливість розглядати психічний розвиток відповідно до його внутрішніх законів, а не якихось зовнішніх щодо нього факторів.

Практичне значення

1. Наближує до розв'язання питання про сензитивність окремих періодів розвитку до певного типу впливів.

2. Допомогає науково підійти до проблеми зв'язку між ланками чинної системи освітніх закладів. Там, де на практиці спостерігається розрив (дошкільні заклади – школа), повинен бути налагоджений більш органічний зв'язок. І навпаки, там де, здавалось, існує неперервність

(початкові класи – середні класи), має бути перехід до нової навчально-виховної системи.

Ця періодизація стала хрестоматійною у вітчизняній віковій психології, але вона викликала й серйозні зауваження, заперечення.

Деякі психологи зауважують, що схема періодизації Ельконіна описує психічний розвиток, а не розвиток особистості. Проте це не зовсім так. Ще Л. С. Виготський вказував на те, що особистісний розвиток в онтогенезі співвідноситься з періодами психічного розвитку, але має свої механізми й закономірності. Зв'язок розвитку особистості та психіки обумовлений такими характеристиками періодів розвитку, як вікові психічні новоутворення й провідна діяльність. Ці поняття є одночасно й показниками розвитку психіки в певні вікові періоди, і етапами розвитку особистості в онтогенезі. Психічний розвиток має місце тоді, коли новоутворення й провідна діяльність створюються за допомогою дорослого. Це характерно для еволюційних періодів, у яких розвиток іде повільно по висхідній. Особистісний розвиток відбувається тоді, коли дитина відчуває себе суб'єктом, джерелом своїх новоутворень і провідної діяльності. Психічний розвиток, на відміну від особистісного, прямо й безпосередньо пов'язаний із початком формування вікових психологічних новоутворень. Наприклад, виникнення уяви як новоутворення дошкільного віку само по собі ще не означає, що дитина перейшла на особистісний рівень розвитку. Для того, щоб це відбулося, необхідною (але недостатньою) умовою є реалізація функції уяви в грі – провідній діяльності періоду. Якщо дитина залишається в полоні гри та своєї уяви, а не підіймається над ними, вона ще не вийшла на особистісний рівень. Це можливо лише тоді, коли дитина зможе свідомо й довільно керувати ними. Якщо дитина вже здатна відділитися від своєї діяльності та поглянути на свою уяву й гру «збоку», в цьому випадку вони стають її особистісними здобутками. Отже, новоутворення й провідна діяльність у сукупності є базовою особистісною структурою, в яку входить «суб'єкт» новоутворення та «суб'єкт» провідної діяльності. Провідна діяльність дає змогу вбудувати в процес розвитку і асимілювати новоутворення критичного періоду та створює умови для новоутворень стабільного періоду.

Артур Володимирович Петровський (1924–2006), критикуючи вікову періодизацію Ельконіна, поставив під сумнів саму правомірність концепції провідної діяльності. На його думку, всебічний і гармонійний розвиток особистості не може на кожному віковому етапі визначатися лише одним «провідним типом діяльності». Завдання формування особистості полягає в тому, щоб на кожному віковому етапі сформувати комплексну багатопланову діяльність, точніше, динамічну систему діяльностей, кожна з яких розв'язує своє спеціальне завдання та відповідає соціальним очікуванням. Петровський запропонував альтернативну психологічну концепцію розвитку особистості й вікової періодизації, у якій враховано два *типи закономірностей вікового розвитку особистості*.

Перший тип: психологічні закономірності розвитку особистості, джерелом яких є суперечність між потребою індивіда в персоналізації (потреба бути особистістю) і об'єктивною зацікавленістю референтної групи в тому, щоб приймати лише ті вияви його індивідуальності, які відповідають цінностям, завданням та умовам розвитку цієї групи. В найбільш загальній формі розвиток особистості відбувається в процесі її входження в нове соціальне середовище (дитсадок, школа, компанії, трудовий колектив, спортивна команда) й інтеграції в ньому. Розвиток особистості у відносно стабільній групі має фазовий характер. А. В. Петровський виділяє три фази:

- 1) адаптація;
- 2) індивідуалізація;
- 3) інтеграція.

В першій фазі (адаптація) індивід засвоює групові норми та оволодіває відповідними формами й засобами діяльності. В нього виникає об'єктивна необхідність бути таким, як усі, максимально пристосуватися до спільноти.

В другій фазі (індивідуалізація) загострюється суперечність між досягнутим результатом адаптації та потребою індивіда в максимальній персоналізації. Відповідно зростає пошук засобів і способів для утвердження своєї індивідуальності, її фіксації, індивід намагається чимось виділитися зі свого оточення (начитаністю, спортивними успіхами, особливими манерами й т. ін.).

Третя фаза – інтеграція. Відбувається взаємна трансформація потреб індивіда й групи. Індивід приводить у відповідність свою потребу в персоналізації з потребами групи, а група трансформує свої потреби відповідно до потреб індивіда, який у цьому випадку займає позицію лідера. На цій фазі групової діяльності в індивіда виникають новоутворення, які відповідають необхідності й потребам розвитку групи та його власній потребі здійснити вагомий внесок у життя групи.

Другий тип – це закономірності розвитку, які обумовлюють формування особистості шляхом входження її в нові соціальні групи. Внаслідок зовнішніх об'єктивних змін у групі змінюються соціальна позиція, статус індивіда. У зв'язку з тим, що в людини протягом її життя соціальна ситуація розвитку багаторазово змінюється, вона входить не в одну відносно стабільну й референтну для неї групу, тому фази розвитку багато разів повторюються, і це призводить до закріплення новоутворень у структурі індивідуальності. Багатопланова діяльність стає провідною на кожному віковому етапі й готує особистість до нових етапів. Інтеграція на попередньому етапі забезпечує швидке й успішне проходження адаптації на наступному оберті розвитку.

Однак і концепція А. В. Петровського має вразливі місця:

1) механістичність, оскільки розвиток особистості не детермінований внутрішніми закономірностями. Особистість розглядається поза такими істотними структурними характеристиками, як свідомість і самосвідомість, позбавляється самодіяльного начала;

2) не розкривається зміст і порядок виникнення новоутворень особистості;

3) особистість зводиться до соціалізованої індивідуальності, яка функціонує в спільностях різного рівня. Природне прагнення особистості до автономізації, самодостатності виходить за межі дії фаз розвитку, які визначив А. В. Петровський. Буття людини не зводиться лише до соціально-історичних факторів. Людина прагне до духовного самовизначення, розв'язання моральних проблем. Еволюція людини не обмежується лише її соціалізацією та особистісним розвитком, а триває як розвиток моральний, духовний.

На завершення розглянемо **періодизацію розвитку зрілої особистості** (1981), яку розробили В. Ф. Моргун і Н. Ю. Ткачова. Ця

періодизація є гіпотетичною і включає 5 епох розвитку: юність, молодість, розквіт, зрілість і старість.

Вік	Психологічний зміст вікового періоду
1. Юність (18–23 роки)	Поріг дорослого життя; пошуки свого місця у суспільстві. Особистісне і професійне самовизначення. Почуття відповідальності за своє майбутнє.
2. Молодість (24–30 років)	Усвідомлення ідентичності з дорослими людьми. Становлення індивідуальності, усвідомлення нереалістичності юнацьких мрій. Конкретизація уявлень про майбутнє життя. Зустріч з майбутнім супутником життя, шлюб, перехід до «осідлості». Спеціалізація в обраній професії, набуття професійної й соціальної компетентності, індивідуального стилю діяльності. Почуття відповідальності за справу і сім'ю.
3. Перехід до розквіту (близько 30 років)	Криза, пов'язана з переоцінкою цінностей, якщо недостатньо добре пройшла епоха самовизначення. Самоаналіз і критичний перегляд власної особистості.
4. Розквіт (31–40 років)	Час високої працездатності й віддачі. Здатність до активної творчості. Самовдосконалення в плані професійної діяльності. Людина, накопичуючи багатий життєвий досвід, стає повноцінним спеціалістом і сім'янином, вперше серйозно замислюється над питанням: «Що після мене залишиться людям?».
5. Перехід до зрілості (близько 40 років)	Криза, пов'язана з корегуванням життєвого замислу. Можливість серйозних особистісних зрушень, загострення сімейних стосунків, якщо на попередньому етапі не було цілеспрямованого самовдосконалення.
6. Зрілість (40–50 років)	Вершина життєвого шляху особистості. Досягнення професійної майстерності, статусу в суспільстві. Наставництво, прагнення передати свій досвід іншим. Колективна творчість. Почуття відповідальності за людей.
7. Криза 50–55 років	Усвідомлення вікових перебудов, початку фізіологічного старіння, що призводить або до песимізму, або до зміни способу життя, постановки нових цілей.
8. Похилий вік (55–75 років)	Продовження творчої активності, передача накопиченого життєвого досвіду, спілкування й наставництво. Зниження професійної активності. Вихід на пенсію. Опанування ролями бабусі або дідуся.
9. Старечий вік (75–90 років)	Психологічна перебудова у зв'язку з виходом на пенсію пом'якшується збереженням широкого кола друзів, включенням у посильні види діяльності, самообслуговуванням, виконанням функцій бабусі або дідуся.
10. Довгожителі (понад 90 років)	Адаптація до нової ситуації завдяки використанню набутого досвіду, включення багатьох пристосувальних систем, зокрема на рівні особистості.

Основним рушієм прогресивних змін автори вважають особистісні новоутворення, які посідають чільне місце в ієрархії детермінат розвитку і разом із провідними діяльностями і соціальними ситуаціями визначають особистісну динаміку розвитку дорослої людини.

В. Ф. Моргун і Н. Ю. Ткачова виділили три переломні вікові періоди: 1) близько 30 років – перехід до розквіту; 2) близько 40 років – перехід до зрілості; 3) близько 50 років – перехід до старості. Спираючись на критерій провідної діяльності, вони зв'язали ці періоди з переходами між епохами: молодістю, розквітом і зрілістю, оскільки перехід від однієї епохи до іншої відбувається в результаті кризи. Динаміка стабільних і критичних періодів не така помітна, як в дитинстві, через що питання про настання і тривалість того чи іншого періода дуже складне. Зрілість починається з епохи юності, яка є останньою стадією підготовки переходу від дитинства до дорослості. Цій епосі передуює криза переходу до юності (17–18 років). Особистісна трансформація може вирішитися безконфліктно, якщо людина буде здатна брати на себе відповідальність за прийняті і здійснені нею самостійно рішення, а також планувати і визначати життєві перспективи (далекі і близькі). Автори вважають, що саме з епохи юності починається справжній розвиток особистості у формі свідомого самовдосконалення і саморозвитку. Особистісне новоутворення новоутворення епохи юності – почуття відповідальності за своє життя.

Найбільш відомі періодизації вікового й особистісного розвитку, авторами яких є визначні зарубіжні психологи Ст. Холл, А. Гезелл, З. Фрейд, Е. Еріксон, Г. Олпорт, Ж. Піаже, Л. Кольберг, К. Юнг, представлені у II розділі.

8. Етапи розвитку особистості в онтогенезі

У вітчизняній психології пальма першості в дослідженні цієї проблеми належить *Лідії Іллівні Божович (1908–1981)*. Вона виходить з того, що формування особистості не може характеризуватися незалежним розвитком якогось її аспекту – раціонального, вольового чи емоційного. Особистість – це вища інтегративна система, цілісна за своєю природою. Божович виділяє чотири етапи центральної лінії онтогенетичного розвитку особистості.

I етап – *немовля й раннє дитинство* (від народження до трьох років) – формування характеру та мотивації досягнення успіхів. Протягом першого року життя дитина поступово стає суб'єктом, який діє не лише під впливом дорослих чи ситуацій, а й за власною ініціативою, керуючись образами та афективно зарядженими уявленнями пам'яті. В цей період пам'ять починає відігравати в психіці дитини все більшу роль, займає панівне місце серед інших пізнавальних процесів і тим самим перебудовує структуру дитячої свідомості та її поведінку.

Із одного до трьох років відбувається пізнання себе як суб'єкта дії. Дитина починає відокремлювати себе від оточуючих предметів і розглядати себе як особливий «предмет». Стильові та інструментальні особистісні якості в ранньому дитинстві формуються в результаті взаємодії генотипу й середовища, а також під впливом спілкування та взаємодії дорослих із дитиною. Це акуратність, охайність, упертість, терплячість, незалежність, говірливість, сором'язливість і т. ін.

II етап – *дошкільне дитинство* (від трьох до 6–7 років) – формування самосвідомості, самооцінки й рівня домагань, комунікативних і трудових якостей. Приблизно у три роки відбувається перехід від самопізнання до самосвідомості, про що свідчить свідоме вживання у мові займенника «Я». Дитина усвідомлює себе суб'єктом ігрової діяльності й (само)обслуговування. На цей час «мінімум» особистості вже склався, активно формується система «Я», куди входять афективні й раціональні компоненти і насамперед ставлення до себе. Самосвідомість включає мисленний «образ Я», самооцінку й самоповагу. З самооцінкою пов'язане прагнення поводитися відповідно до вимог дорослих, «бути хорошим». До 6–7 років діти ще не чітко усвідомлюють своє місце в системі людських відносин, у них відсутнє свідоме прагнення його змінити.

III етап – *молодший шкільний вік* (від 6–7 до 10–11 років) – приховане формування світогляду й моралі, соціального «Я», загальних здібностей. У 6–7 років на основі усвідомлення свого соціального «Я» з'являється *внутрішня позиція* – система соціальних установок, які тісно пов'язані з актуальними потребами й визначають основний зміст і спрямованість діяльності в даний період життя. Це переломний пункт усього онтогенетичного розвитку дитини. Відтепер

внутрішня позиція стає визначальною характеристикою особистості на всіх етапах її життєвого шляху. Усвідомлення себе як соціального суб'єкта діяльності в старших дошкільників не стільки раціональне, скільки чуттєве, інтуїтивне. В молодшого школяра завдяки саморефлексії власний образ «Я» адекватніше віддзеркалює реальне «Я» суб'єкта. Дитина може сама аналізувати свої враження й переживання, співвідносити цілі, мотиви, оцінювати умови й перебіг власної діяльності, внутрішнього життя. Це стає можливим унаслідок інтенсивного розвитку пізнавальних можливостей, абстрактного й теоретичного мислення. Періоди власне особистісного та інтелектуального розвитку складно переплітаються. Інтелектуальний розвиток відбувається дещо швидше і завершується раніше, ніж особистісне становлення, яке, на відміну від інтелектуального, виходить за межі шкільного віку.

IV етап – підлітковий і ранній юнацький вік (від 11–12 до 16–18 років) – відкритий вияв світогляду й моралі у вчинках та поведінці, що спирається на розвинене логічне мислення, здатність до теоретичних міркувань і особистісної рефлексії (самоаналізу), до оперування абстрактними поняттями. Специфічна соціальна активність *підлітка* полягає в підвищеній сприйнятливості до засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, які існують у світі дорослих та їх стосунках. Поведінка підлітка визначається маргінальністю його становища в суспільних відносинах. Це проявляється у психіці як внутрішня сором'язливість, невизначеність рівня домагань, внутрішні суперечності, агресивність, схильність до крайніх поглядів і позицій. Характерною особливістю підлітка є поява потреби й здатності пізнати себе як особистість – самобутню й індивідуально-неповторну систему якостей, прагнень, ціннісних орієнтацій. Потреба зайняти дорослу позицію породжує в підлітків прагнення до самоствердження й самовиховання. У цей період інтенсивно розвиваються вольові якості особистості, формуються стійкі інтереси, характер, самооцінка, самоствавлення, егоїдентичність. Разом з тим самоконтроль і планування діяльності ще утруднені, бракує справжньої самостійності, підвищені навіюваність і конформізм стосовно впливу ровесників, можливі конфліктні стосунки з дорослими.

В період *ранньої юності* основного значення набуває ціннісно-орієнтаційна активність, пов'язана з прагненням до автономії, правом

бути самим собою. У 16–17 років формуються власний *світогляд* як цілісна система поглядів, знань, переконань, своєї життєвої філософії; «самовизначення» – усвідомлення себе членом суспільства, своїх цілей, життєвих прагнень – передбачає вироблення життєвого плану з урахуванням своїх можливостей і зовнішніх обставин, спирається на світогляд і пов'язане з вибором професії. Це період відносної стабілізації особистості, її практичної підготовки до самостійного життя. Завершується статеве дозрівання, відбувається усвідомлення й визначається ставлення до чуттєвої та духовної сторін кохання, формується повна структура самосвідомості, цілісне уявлення про самого себе, ставлення до себе, самоповага. Це «мінімум» соціальної зрілості особистості, що передбачає відповідальний вибір громадянської позиції.

Прийнято вважати, що з закінченням школи основні структури особистості вже сформовані. Шкільний етап розвитку особистості обов'язково передбачає:

☑ розвиток інтелекту (зрілість і стійкість переконань, інтересів та схильностей людини, сформоване вміння вчитися самостійно);

☑ розвиток емоційної сфери (стійкість почуттів, зниження дитячої емоційності);

☑ розвиток стійкості до стресів (успішний самоконтроль, фрустраційна толерантність, здатність стійко витримувати емоційне напруження, невдачі та успіх);

☑ розвиток упевненості в собі й самоприйняття (реалістичне сприймання і ставлення до дійсності, адекватне уявлення про себе, свої можливості й особливості, позитивна «Я-концепція», почуття особистісної гідності, самоповага);

☑ розвиток самостійності, автономності (вироблення власної лінії поведінки й у той же час здатність до групової взаємодії, міжособистісна сумісність);

☑ розвиток мотивації самоактивації, самовдосконалення (прагнення реалізувати свій особистісний потенціал: запас енергії, задатки, здібності). Сюди ж слід віднести й розвиток мотивації самоосвіти як важливого елементу мотивації саморозвитку. Всі ці ідеї, разом узяті, розвиваються гуманістичною психологією виховання й навчання.

Гуманістично орієнтований персонолог *Гордон Олпорт* у своїй *теорії унікальності кожної особистості* визначив, що відчуття себе як особистості, розвиваючись від народження до зрілих років, проходить сім стадій, які частково перекривають одна одну і утворюють єдиний послідовний ряд.

1. *Відчуття свого тіла*, що з'являється ще в немовляти й усе подальше життя дає людині матеріал для усвідомлення себе. На відміну від багатьох психологів, Олпорт вважав, що перший рік життя найменше важливий для особистості – за умови, що не виникає серйозної шкоди для фізичного і психічного здоров'я дитини.

2. *Самоідентифікація* – розуміння, хто є «Я» – включає мої думки і моє сприйняття всього цього як свого. Важливою відправною точкою для цілісності та неперервності «Я» стає власне ім'я дитини. У ранньому віці відчуття самоідентичності розвинене недостатньо, тому маленькі діти можуть уявляти уявні характеристики так само своїми, як і справжні їхні властивості. Їх самоідентифікація тісно пов'язана з близьким соціальним оточенням, особливо з сім'єю. Слова «я» і «моє» переважають у мові маленьких дітей.

3. *Самоповага* як раннє відчуття своєї особистості може бути як позитивною (почуття гордості, яке дитина переживає, коли виконує щось самостійно), так і негативною (самозвеличування), породжувати гордість, пиху, егоїзм, нарцисизм тощо. У 4–5 років самоповага набуває відтінку змагальності, коли дитина виграє у якійсь грі («Я переміг тебе!»). Визнання дитини серед однолітків також стає важливим джерелом підвищення самооцінки протягом усього дитинства.

4. *Розширення самості* (з 4–6-річного віку). Діти у віці від чотирьох до семи років дуже егоцентричні. Протягом цього періоду продовжують розвиватись їх відчуття свого тіла, самоідентифікація і самоповага, й одночасно з цим вони починають розуміти значення слова «моє». Дитина розширює розуміння себе, включаючи в нього як усе, що їй належить (одяг, іграшки, домашніх тварин), так і родичів: матір, батька, сестер і братів. Спостерігається прояви ревнивого ставлення до своєї власності.

5. *Образ себе* (з 5–6-річного віку), в якому відображається, як дитина усвідомлює свої здібності, статус і свою роль у теперішній момент, сюди також входять її майбутні прагнення й цілі. Образ себе в

цьому віці складається переважно з уявлень про себе як про «хорошого» або «поганого» (у фрейдистському розумінні – це «его-ідеал» та совість, що становлять зміст супер-его особистості).

6. *Раціональна особистість*, яка формується в шкільні роки. У віці від шести до 12 років самоідентичність, самоповага і образ «Я» змінюються під впливом випробування реальною дійсністю й спілкування з однокласниками та вчителями. Цей період дуже важливий, оскільки дитина виходить за межі сім'ї. Раціональна особистість відповідальна за абстрактне й рефлексивне мислення та здатність пристосовувати свої потреби до вимог оточення. Вона може логічно пояснювати й спростовувати, а також здатна коректно міркувати і знаходити рішення життєвих проблем. Але дитина ще не довіряє собі настільки, щоб бути морально незалежною; радше вона догматично вважає, що її сім'я, релігія і група ровесників завжди вчать і роблять правильно, що є показником високої конформності, залежності від чужої думки.

7. *Власні прагнення* – це прагнення, життєві цілі, які близькі людині, які вона сприймає саме як свої. Вони виникають у підлітковому віці й ґрунтуються на минулому досвіді, але включають і думки про майбутнє в формі реалістичного планування та намірів. На цьому щаблі розвитку особистості людина уже є по-справжньому унікальним індивідом, що ставить перед собою перспективні цілі й виявляє наполегливість у їх реалізації. Але в юності та ранній дорослості ці прагнення розвинені не повністю, тому що саме в цей час розгортається новий етап пошуку самоідентичності, формується новий образ «Я».

За Олпортом, усі сім аспектів розвитку особистості з дитинства до зрілості утворюють *пропріум* (самість) – позитивну, творчу властивість людської природи, центр особистості, який охоплює всі її аспекти й сприяє формуванню внутрішньої єдності. Реалізація прагнення до самовдосконалення потребує узагальненого почуття самості, яке приходить лише в зрілості, коли всі аспекти «я» вже сформувалися. Окрім зазначених семи аспектів пропріуму, Олпорт запропонував ще один – *пізнання самого себе*. Цей аспект стоїть над усіма іншими і синтезує їх. На думку вченого, пізнання самого себе – це суб'єктивний бік нашого «Я», але такий, що усвідомлює об'єктивне «Я». На завершальній стадії розвитку пропріум співвідноситься з унікальною

здатністю людини до самопізнання та самоусвідомлення. Гордон Олпорт визначив такі основні риси зрілої особистості:

- ☑ широкі межі власного «я»;
- ☑ здатність підтримувати теплі, сердечні стосунки з іншими людьми;
- ☑ вміння керувати власними станами й самоприйняття;
- ☑ реалістичне сприйняття, досвід та домагання;
- ☑ здатність до самопізнання й почуття гумору;
- ☑ цілісна життєва філософія, система цінностей, що надають сенс життю.

На думку *Еріха Фромма*, існують два магістральні напрямки розвитку особистості: нормальний і деструктивний. Буття людини у світі має бути активним і керуватися реальною, а не спотвореною, ілюзорною картиною життя. Модус буття передбачає незалежність, свободу, критичне мислення, активну життєву позицію, відмову від самолюбства і егоїзму, єдність з іншими та демократичні стосунки в суспільстві. Нормальний шлях пролягає через моральне самовдосконалення, любов і співчуття до інших, а деструктивний призводить або до придушення свободи інших людей, або до ізоляції від них.

Суб'єктивні особливості кожної людини, неповторність індивідуальних умов її виховання та буття створюють різні передумови для становлення особистості як суб'єкта своєї поведінки, діяльності, відносин. З огляду на це *Л. І. Анциферова* виділяє три рівні розвитку особистості.

На першому рівні суб'єкт недостатньо адекватно усвідомлює свої справжні спонукання, не враховує якість і міру свого впливу на ситуацію, що перешкоджає успішності власних дій, незадовільні результати яких він переживає неадекватно, як злу волю оточення. Наприклад, «важкі» підлітки, навіть не вступивши в змістовне спілкування з ровесниками й батьками, неусвідомлено вже створюють напружену психологічну атмосферу, яку тим не менше вони вважають викликом з боку інших. На цьому рівні якості суб'єкта виявляються через акти цілепокладання і через дії з подолання труднощів на шляху досягнення цілей.

На другому рівні особистість виступає як суб'єкт, котрий свідомо співвідносить цілі й мотиви дій, довільно формує ситуації своєї

поведінки, прагне передбачити результати власних дій, стає здатним довільно підвищувати або знижувати значущість своїх цілей, а також адекватно співвідносити власні можливості з соціальними завданнями та з вимогами діяльності. При цьому він переживає проблему вибору, адже вибір – це в першу чергу не набуття чогось, що подобається, а свідомо відмова від якоїсь можливості, що супроводжується негативними переживаннями емоційного напруження, дискомфорту. Для виходу з цього стану необхідне усвідомлення незбігу свого «Я» і життєвого процесу, який об'єктивно розгортається. Тільки людина, яка усвідомлює плин свого життя, здатна стати по відношенню до нього в активну позицію і керувати ним.

На третьому, найвищому рівні особистість стає суб'єктом свого життєвого шляху, який вона свідомо вимірює масштабами історичного часу своєї епохи. На перший план тут виходять якості індивідуальності як суспільно-історичної значущості неповторності суб'єкта – це насамперед свобода і відповідальність як умови особистісного вибору. Свобода передбачає подолання всіх форм і видів зовнішньої детермінації: залежності від обумовленості теперішнім і минулим, можливість отримувати спонукальні сили для своїх вчинків у майбутньому, яке активно уявляється, передбачається і планується. На цьому рівні особистість досягає найвищої міри свободи – виявляти, переживати й власними діями розв'язувати назрілі суперечності розвитку суспільства. Відповідальність є усвідомленням людиною своєї здатності бути причиною змін (або протидіяти змінам) в навколишньому світі і власному житті, а також свідоме управління цією здатністю. За внутрішньої несвободи не може бути повноцінної особистої відповідальності, і навпаки. Відповідальність є передумовою внутрішньої свободи, оскільки лише через усвідомлення можливості активної зміни ситуації особистість може спробувати реально її змінити. Однак правильним буде і зворотне твердження: лише в процесі активності, спрямованої на зовнішній світ, людина може прийти до усвідомлення своєї здатності впливати на події. У своїй розвиненій формі свобода і відповідальність нероздільні – це єдиний механізм довільної усвідомленої активності, яка саморегулюється. Разом з тим шляхи і механізми свободи і відповідальності різні. Шлях становлення свободи – це здобуття права на активність ціннісних орієнтирів

особистісного вибору. Шлях становлення відповідальності – це перехід від зовнішньої регуляції до внутрішньої. На ранніх стадіях розвитку можлива суперечність між спонтанною активністю та її регуляцією (як різновид суперечності між зовнішнім і внутрішнім). Суперечність між свободою і відповідальністю в їх розвинених формах неможлива. Навпаки, їх інтеграція, що пов'язана з набуттям особистістю ціннісних орієнтирів, знаменує вихід людини на новий рівень стосунків із світом – рівень самодетермінації. Джерела і внутрішні сили розвитку в процесі цих змін зміщуються всередину самої особистості, яка набуває здатність долати обумовленість своєї життєдіяльності і стає справжнім творцем альтернативних моделей майбутнього і автором реалізації власного способу життя та переходить на духовний рівень буття.

Шлях духовного розвитку особистості не буває легким, оскільки доводиться долати спротив різноманітних негативних зовнішніх обставин і власної інерції, обмежень на шляху самоздійснення. За Р. Асаджіолі, на першій стадії духовного розвитку людина є звичайним суб'єктом, зануреним в буденність життя, орієнтованим на його безцільне проживання. Така людина поводить, керуючись усталеними стереотипами і способами дії; друга стадія починається з появою рефлексії, яка критично осмислює логіку життєвої необхідності, що супроводжується загальним відчуттям залежності, незадоволеності, беззмістовності повсякденного існування; третій стадії характерно наявність суперечностей внутрішнього світу і актуалізація проблеми пошуку шляхів їх вирішення; на четвертій стадії відбувається моральна криза самосвідомості, що супроводжується загостренням проблем духовного розвитку, необхідності подолання почуття провини, потребою у супроводі особистісного розвитку (пошуки духовного вчителя); п'ята стадія характеризується формуванням результатів успішного вирішення внутрішньоособистісного конфлікту, подоланням суперечностей внутрішнього світу людини; шоста стадія починається ще однією кризою, яка спричинена духовним пробудженням, а сьома, завершальна стадія, знаменує появу якісно нового світогляду, глибокого усвідомлення змісту життя, нових життєвих перспектив.

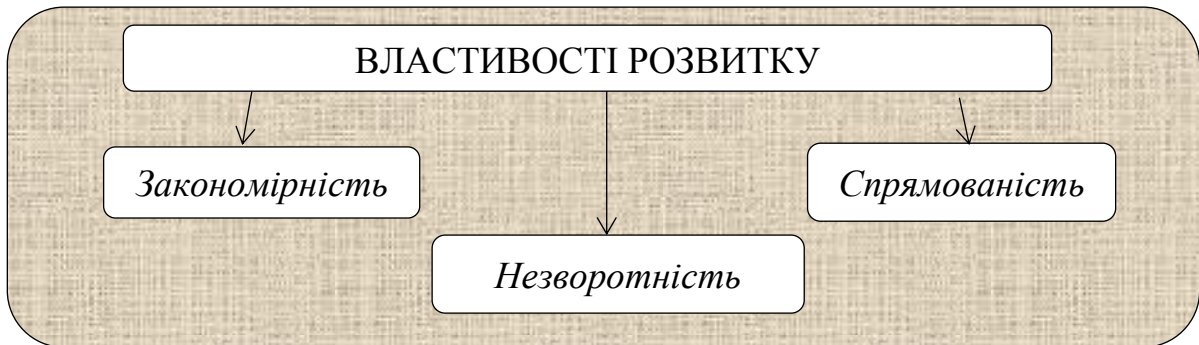
Отже, становлення духовності як певного способу існування людини – це процес, який нерозривно пов'язаний з самодетермінацією життєвого шляху згідно свого вільного і відповідального вибору з

опорою на внутрішні ціннісні критерії. Це складна, напружена діяльність, спрямована на подолання внутрішньої несвободи і пасивності, нерішучості, буденності і безцільності існування; це позитивна зміна себе: своїх думок, почуттів, вчинків, самоствалення, розвиток своїх можливостей, здібностей, оволодіння вищим сенсом життя.

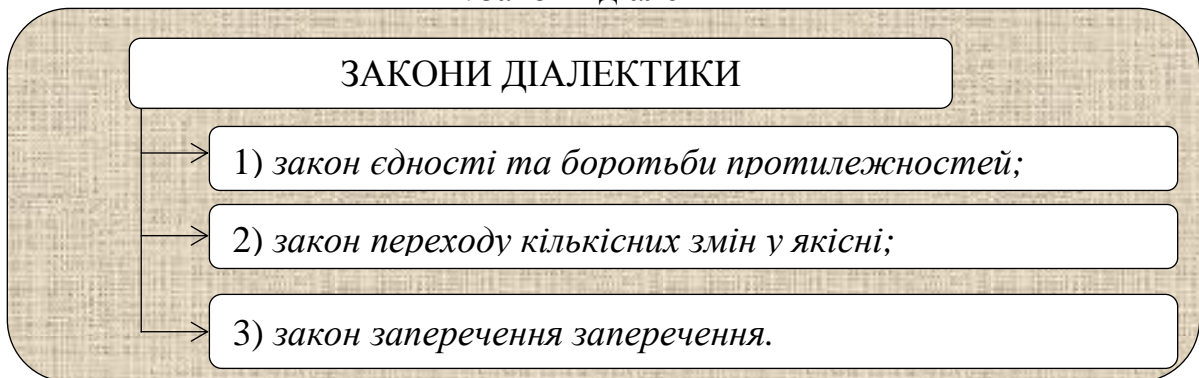
Взагалі розвиток, особливо особистісний, триває до припинення самого життя, змінюючись лише за напрямком, інтенсивністю, характером і якістю. При цьому особистісний розвиток має якість незавершеності: кінцевий стан біологічного циклу може збігатися з початком нового періоду життя індивіда як особистості. Це життя може обірватись, але не завершитись і не закінчитись. Суспільство виробило особливі соціально-психологічні інститути продовження суспільного життя людей і після їх фізичної смерті. Це інститути «фамільних портретів», «джерел ушавлених традицій», «нев'янучих прикладів», «уявних співбесідників» і т. п.

9. Формалізована структура розділу

1. Властивості розвитку



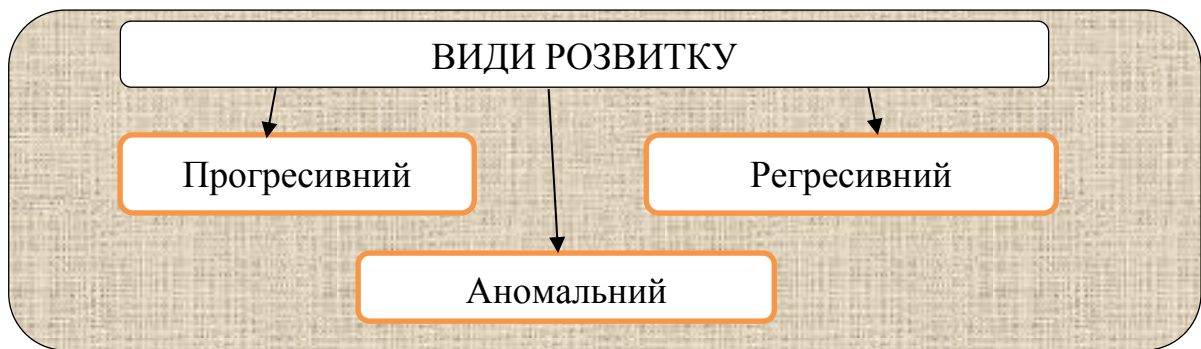
2. Закони діалектики



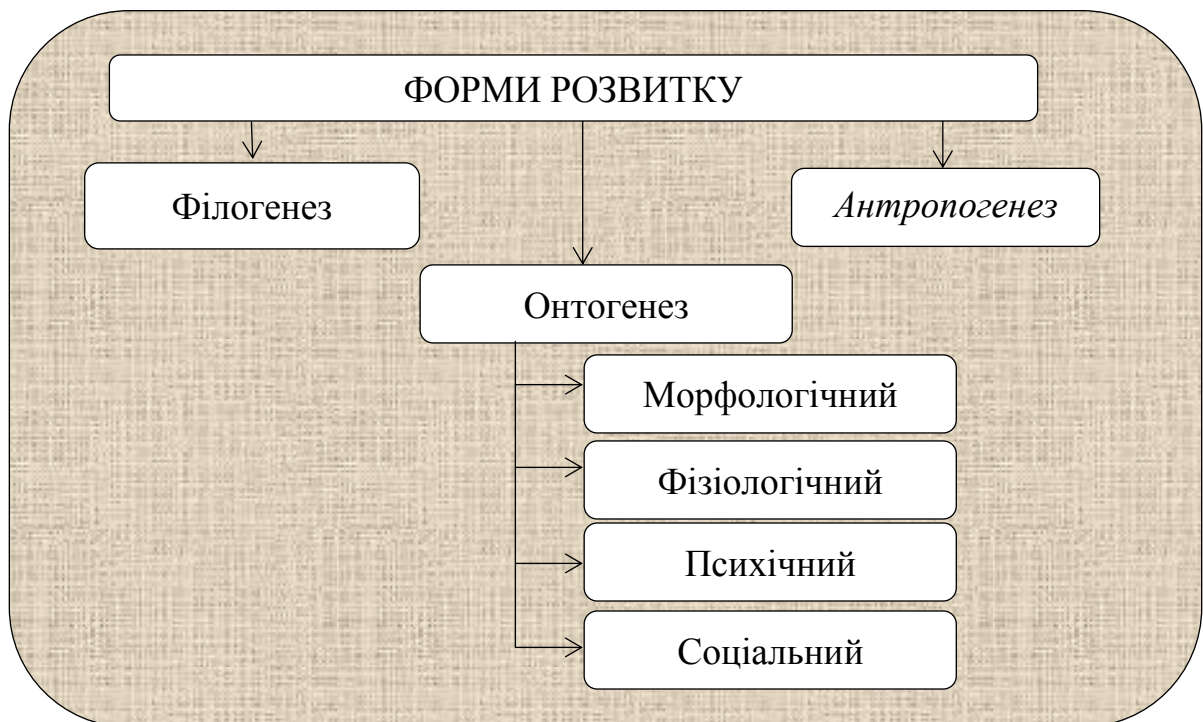
3. Принципи психології розвитку



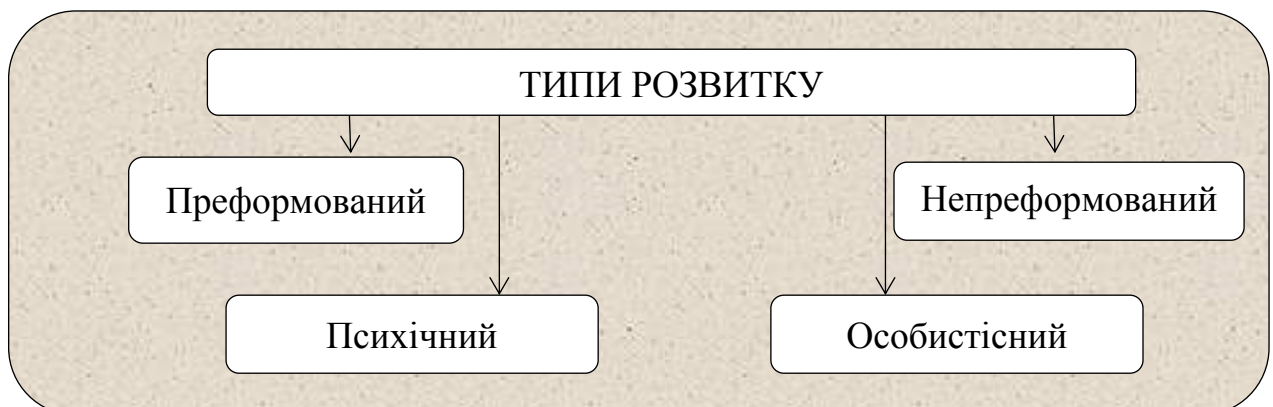
4. Види розвитку



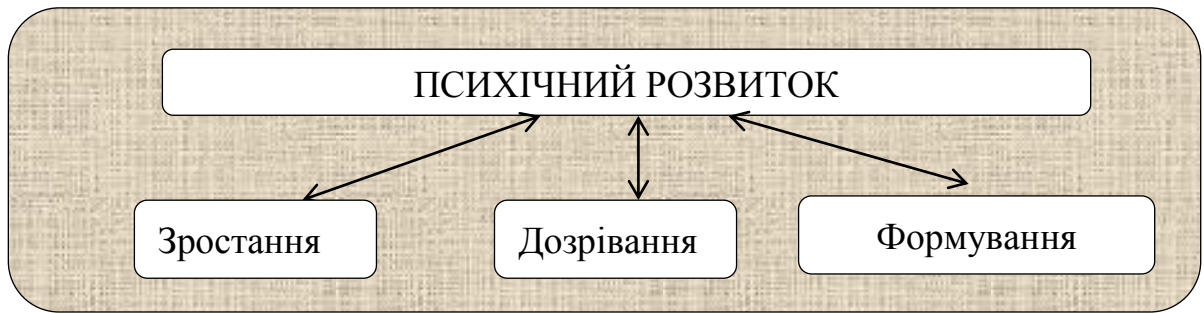
5. Форми розвитку



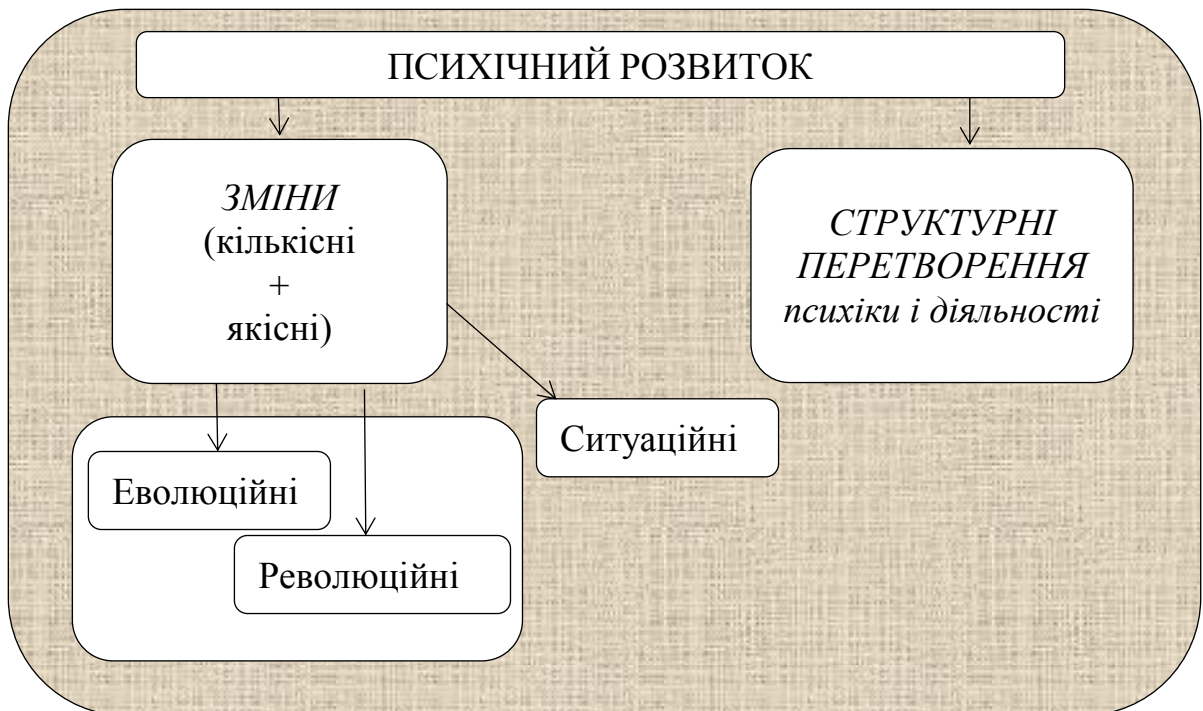
6. Типи розвитку



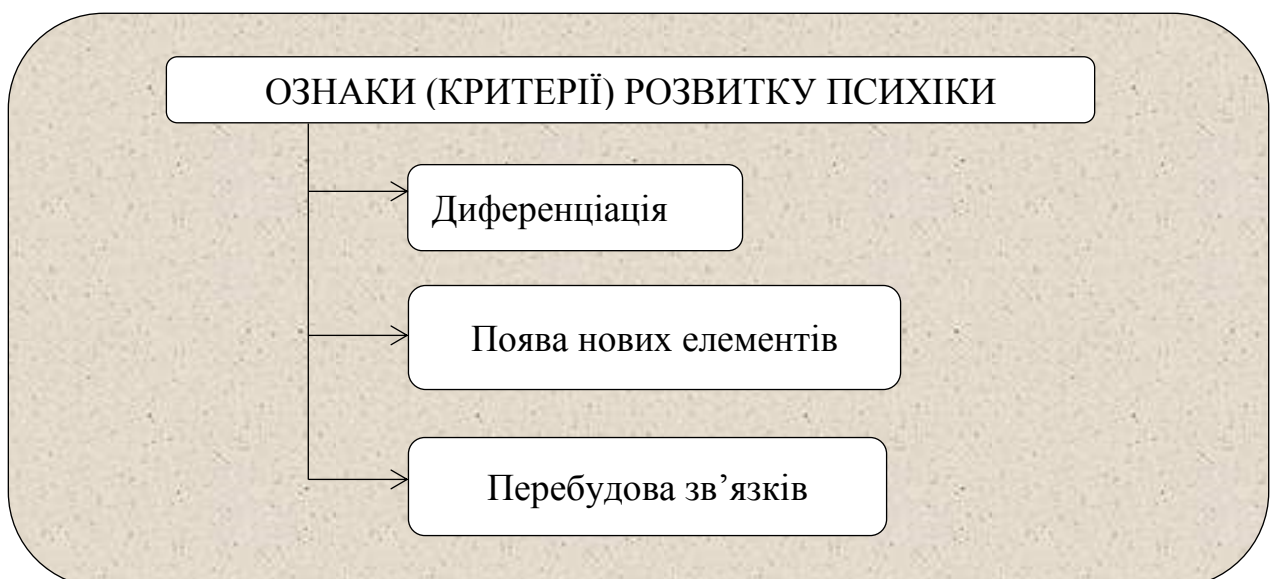
7. Процеси, пов'язані з психічним розвитком



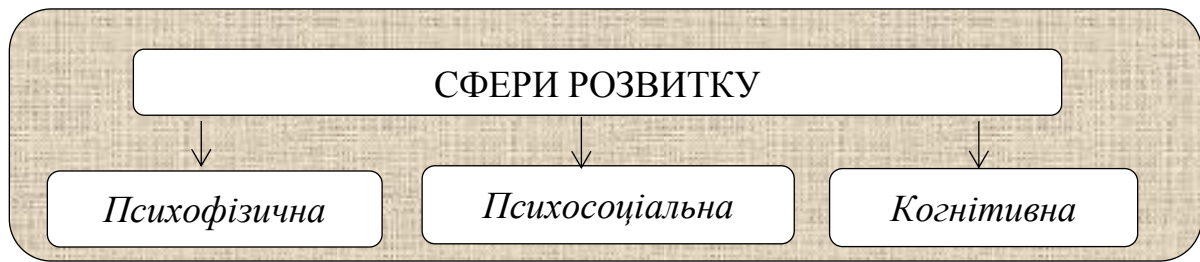
8. Характеристика психічного розвитку



9. Ознаки розвитку психіки



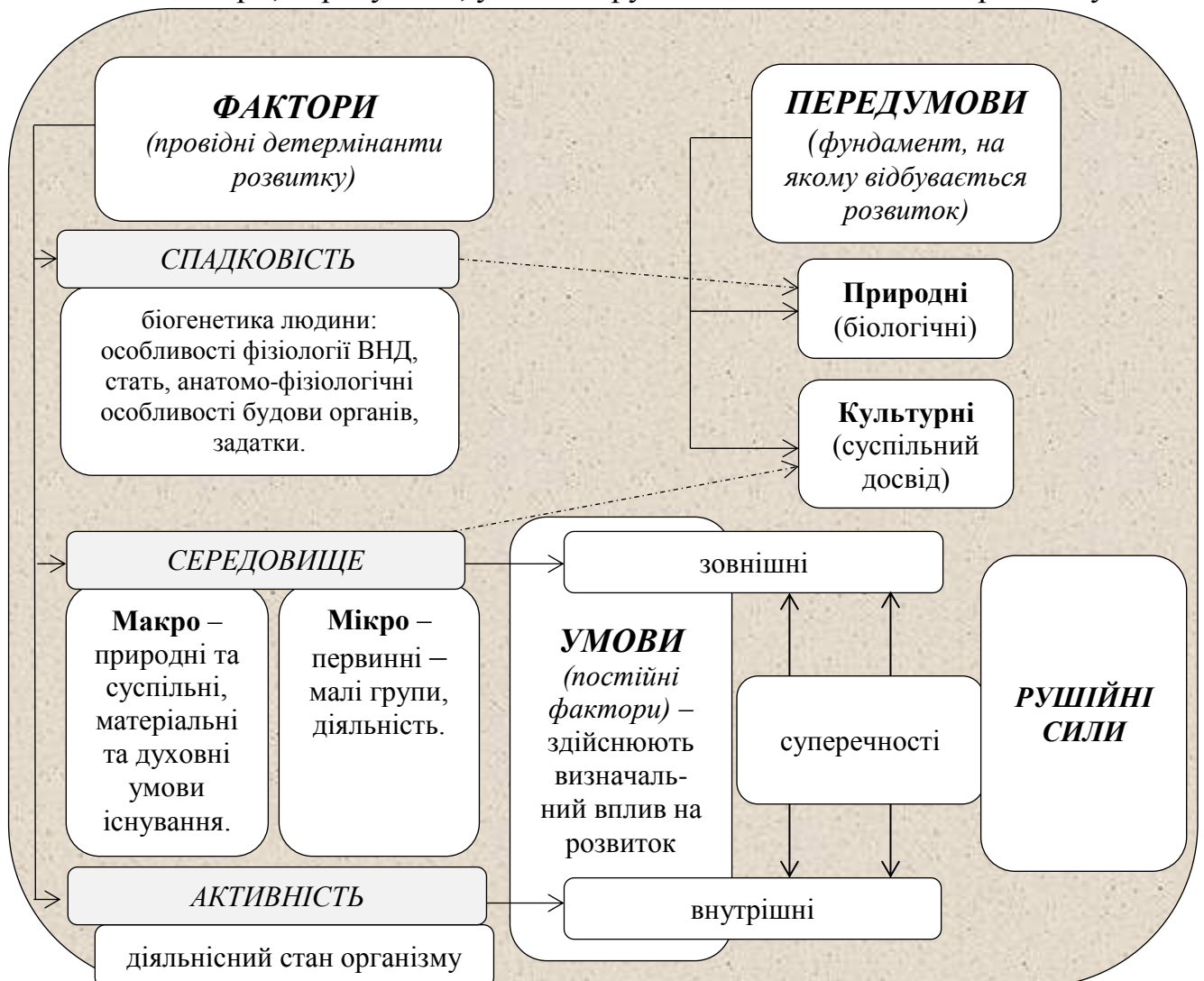
10. Сфери розвитку психіки



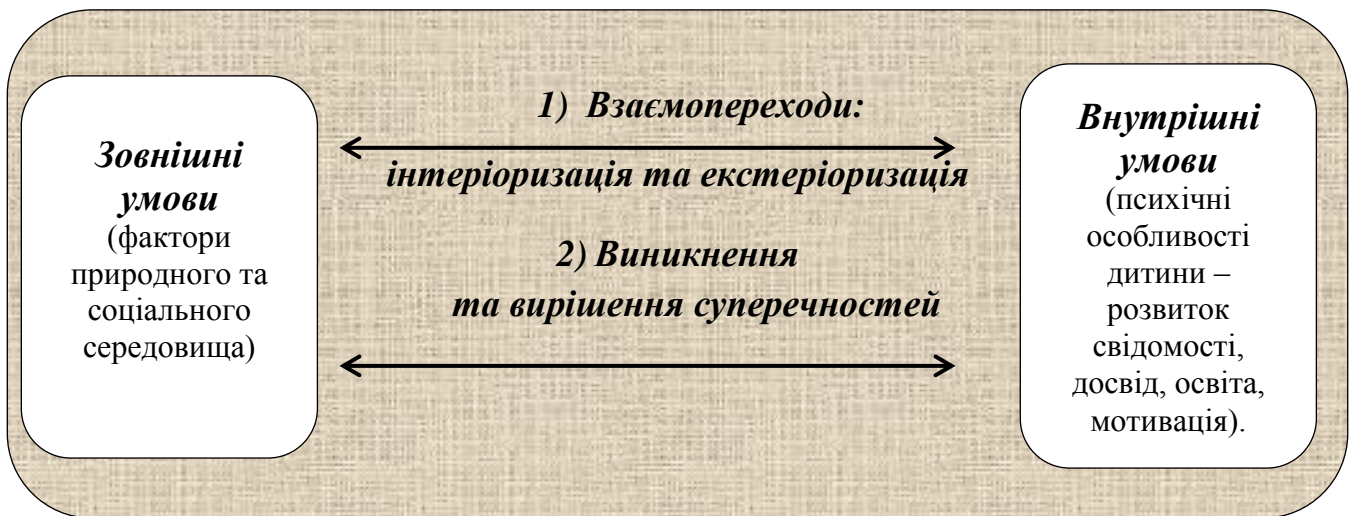
11. Рівні розвитку психіки

Рівні	Відношення	Панівна функція	Детермінація	Активність	Розвиток
<i>Організм</i>	Мозок-психіка	Пізнавальна	Біологічна	Поведінка	Дозрівання
<i>Індивід</i>	Людина-суспільство	Регулятивна	Соціальна	Діяльність	Освоєння соц. досвіду
<i>Особистість</i>	Людина-світ	Інструментальна (індивідуальний стиль життя)	Психологічна	Вчинок	Творчість

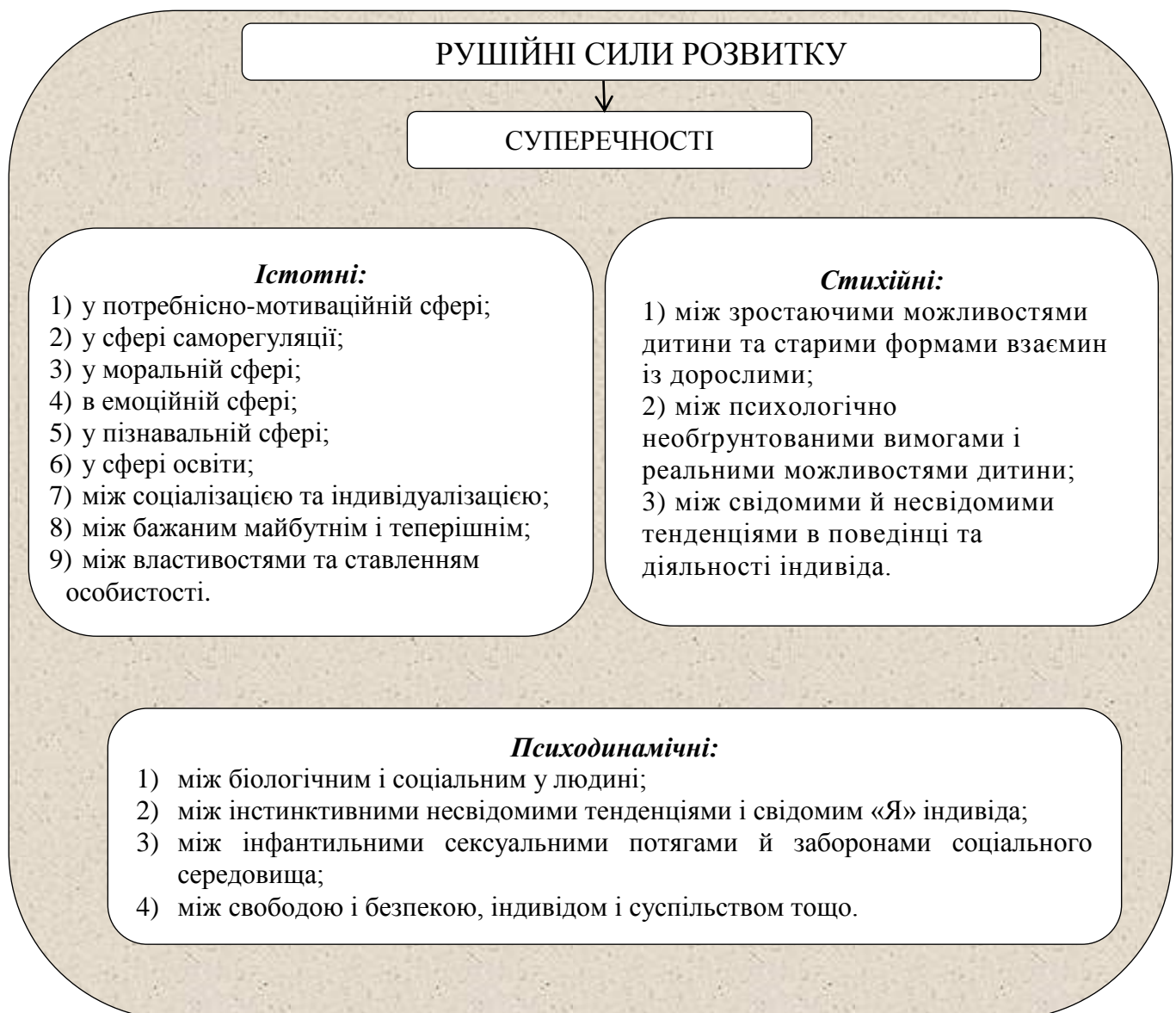
12. Фактори, передумови, умови та рушійні сили психічного розвитку.



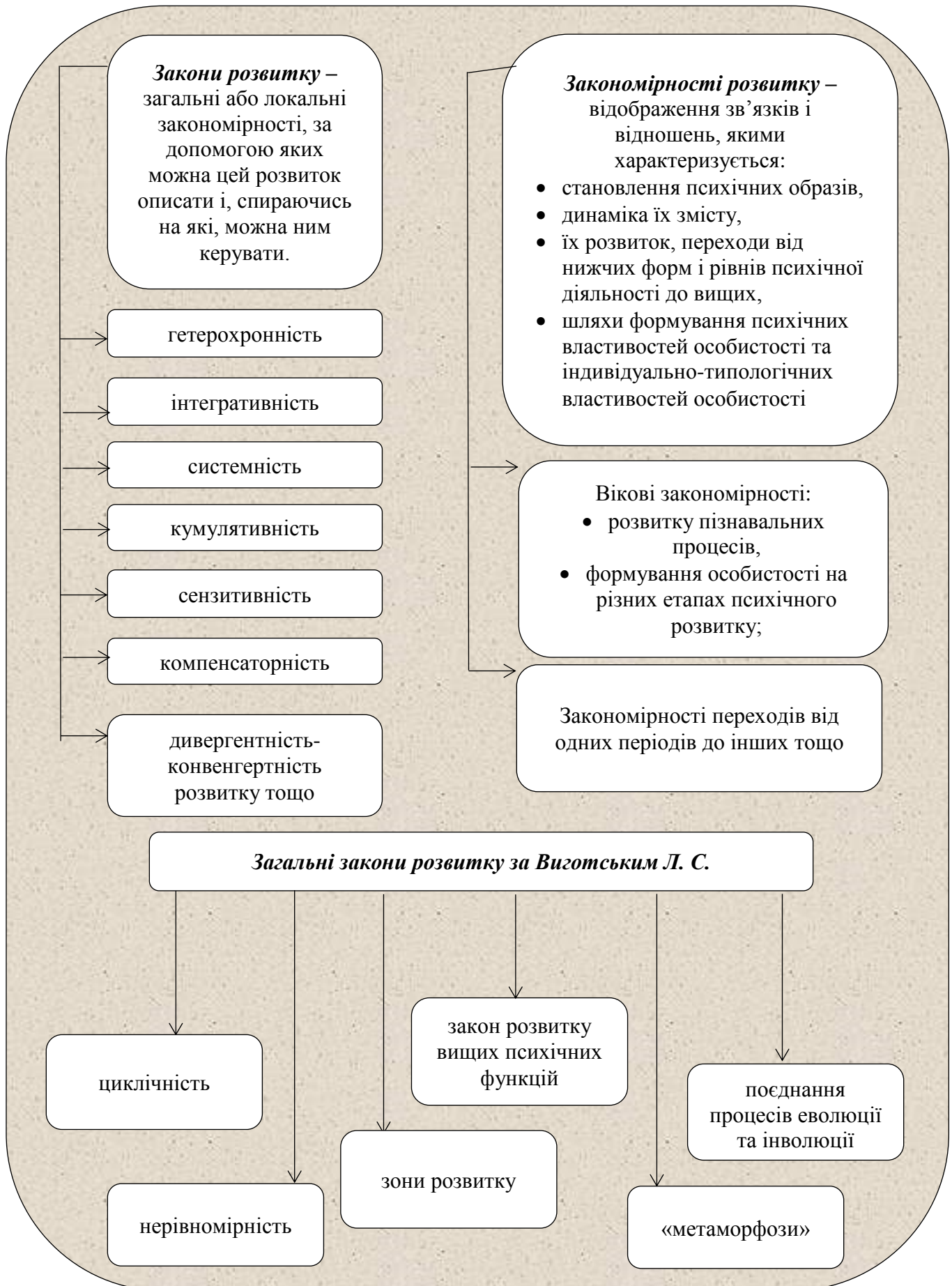
13. Форми взаємодії умов розвитку



14. Рушійні сили розвитку.



15. Закони та закономірності розвитку.



16. Загальні положення вікової періодизації

Вікова періодизація – умовний поділ цілісного життєвого циклу на вікові періоди, що вимірюються роками.

передбачає:

вибір не лише хронологічних одиниць вимірювання, а й самої системи відліку і принципів її диференціації

обов'язковий елемент:

встановлення **УМОВНОГО ВІКУ**

біологічний
(функціональний) вік

соціальний
(громадянський) вік

психологічний
(психічний) вік

головна мета:

фіксація на лінії розвитку *точки*, яка відділяє один від одного *якісно своєрідні періоди*

головна проблема:

що обумовлює цю якісну своєрідність? (**проблема критерію**)

Лінії періодизації психічного розвитку:

Емпірична

заснована на розумінні розвитку, що складається стихійно, під впливом сукупності випадкових факторів і обставин у житті людей.

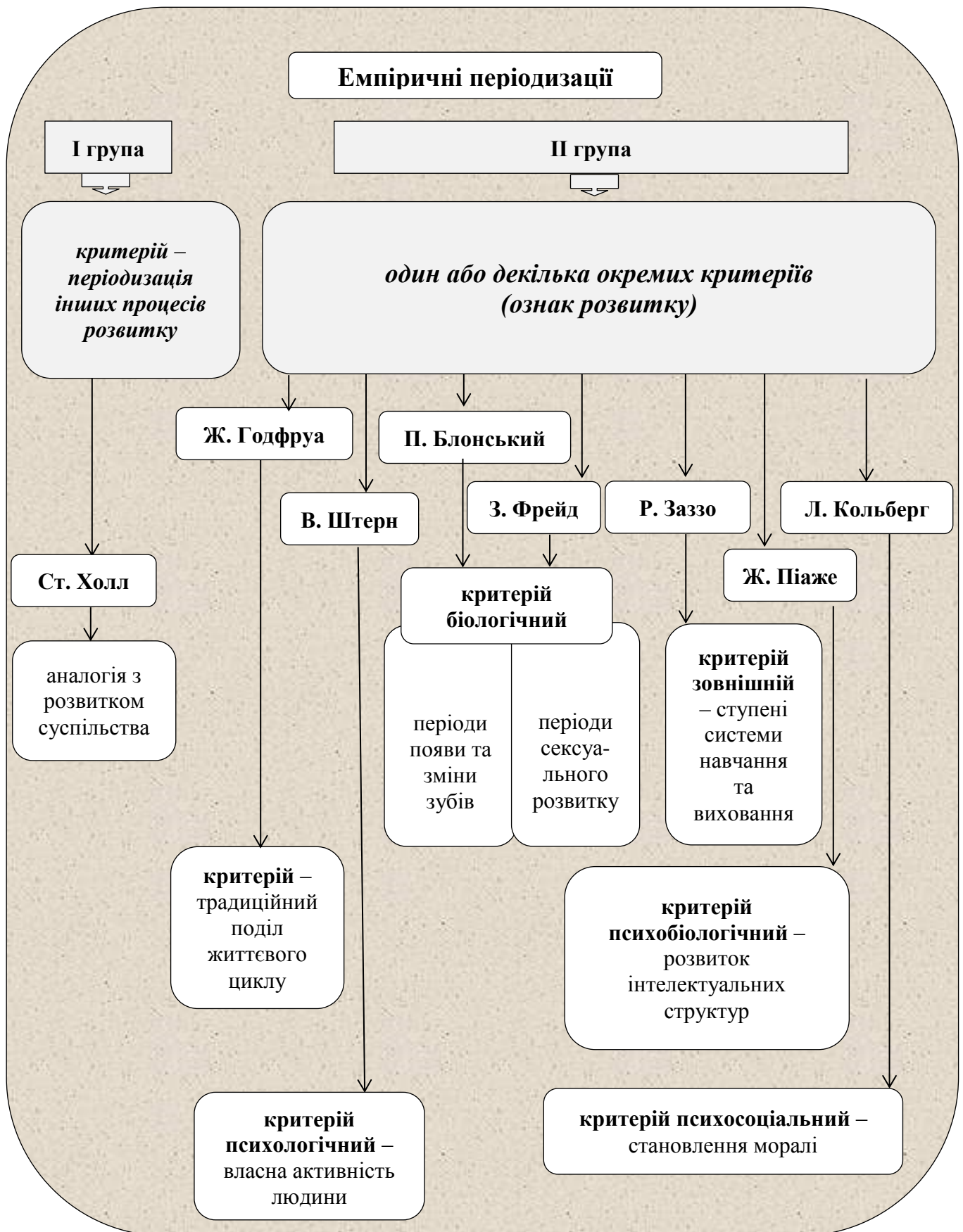
Нормативна

прагне визначити ідеал розвитку з урахуванням усіх факторів, які на нього впливають, за умов правильної організації навчання й виховання дітей.

- переважно формальні;
- не мають належного теоретичного обґрунтування;
- відображають переважно традиційну практику участі суспільних інститутів у соціалізації індивіда.

- достатньо теоретично обґрунтована і є найбільш перспективною;
- прагне визначити ідеал розвитку з урахуванням усіх факторів, які на нього впливають, за умов правильної організації навчання й виховання дітей;
- **головна проблема** – до кінця не відомі та не повністю реалізовані всі можливості розвитку дитини.

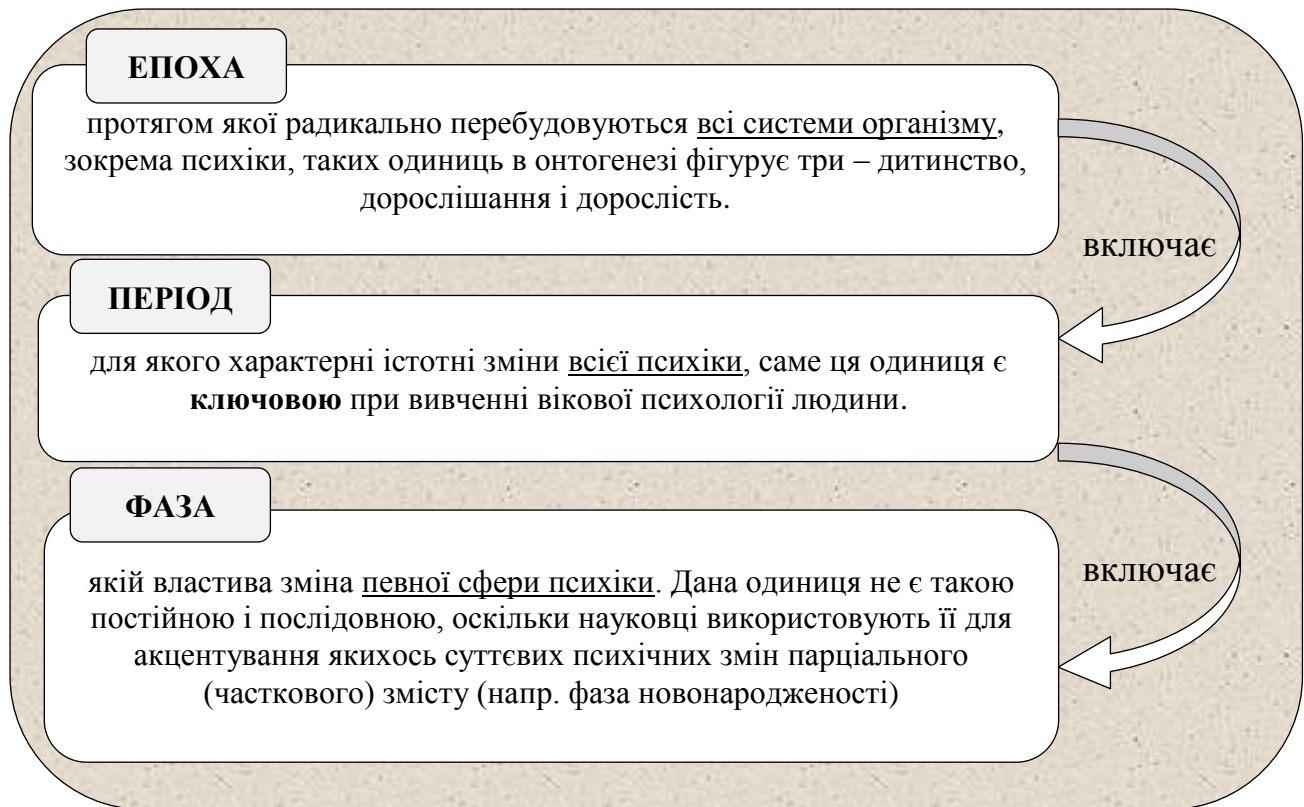
17. Характеристика емпіричних періодизацій



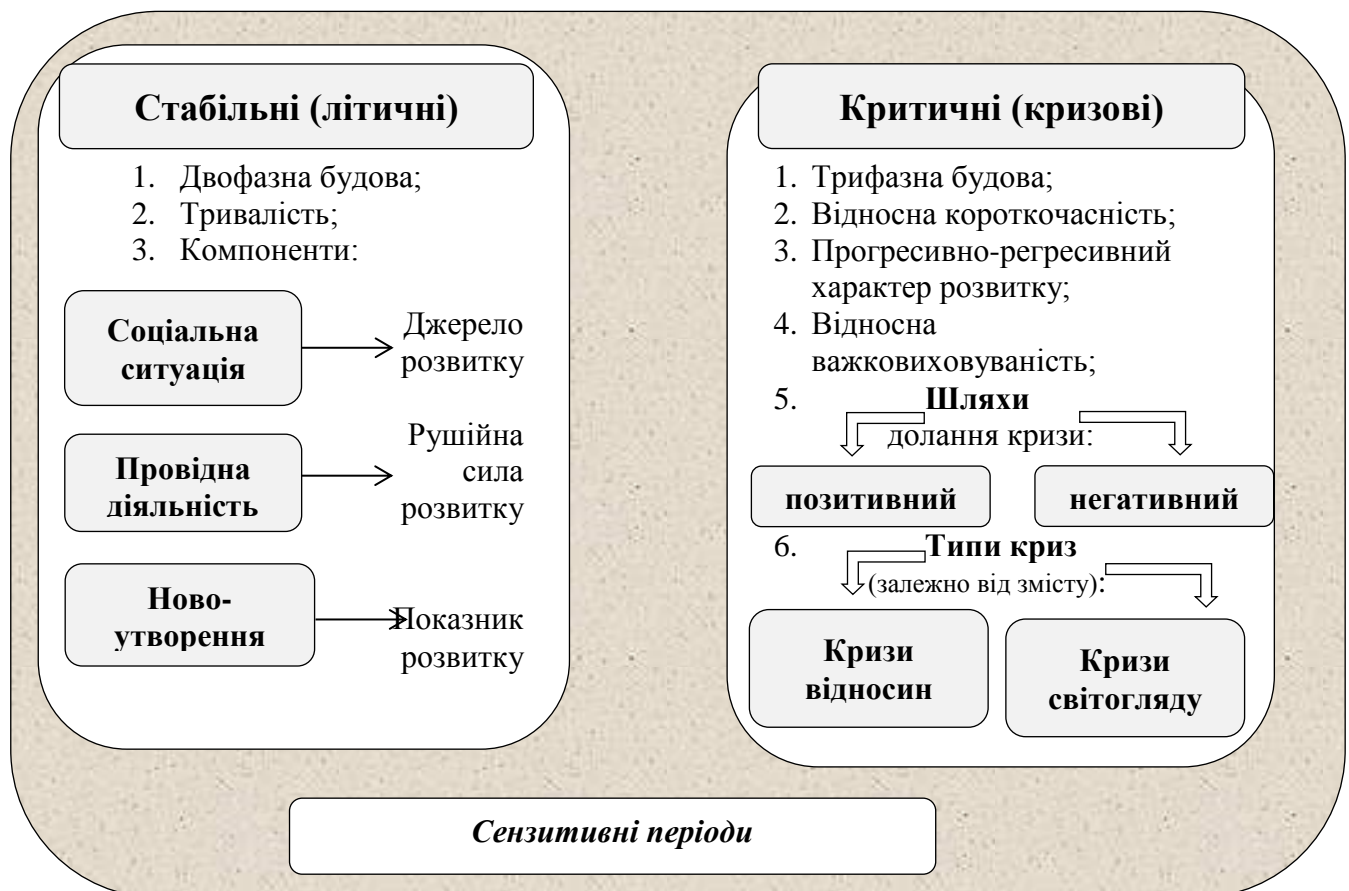
18. Характеристика нормативних періодизацій



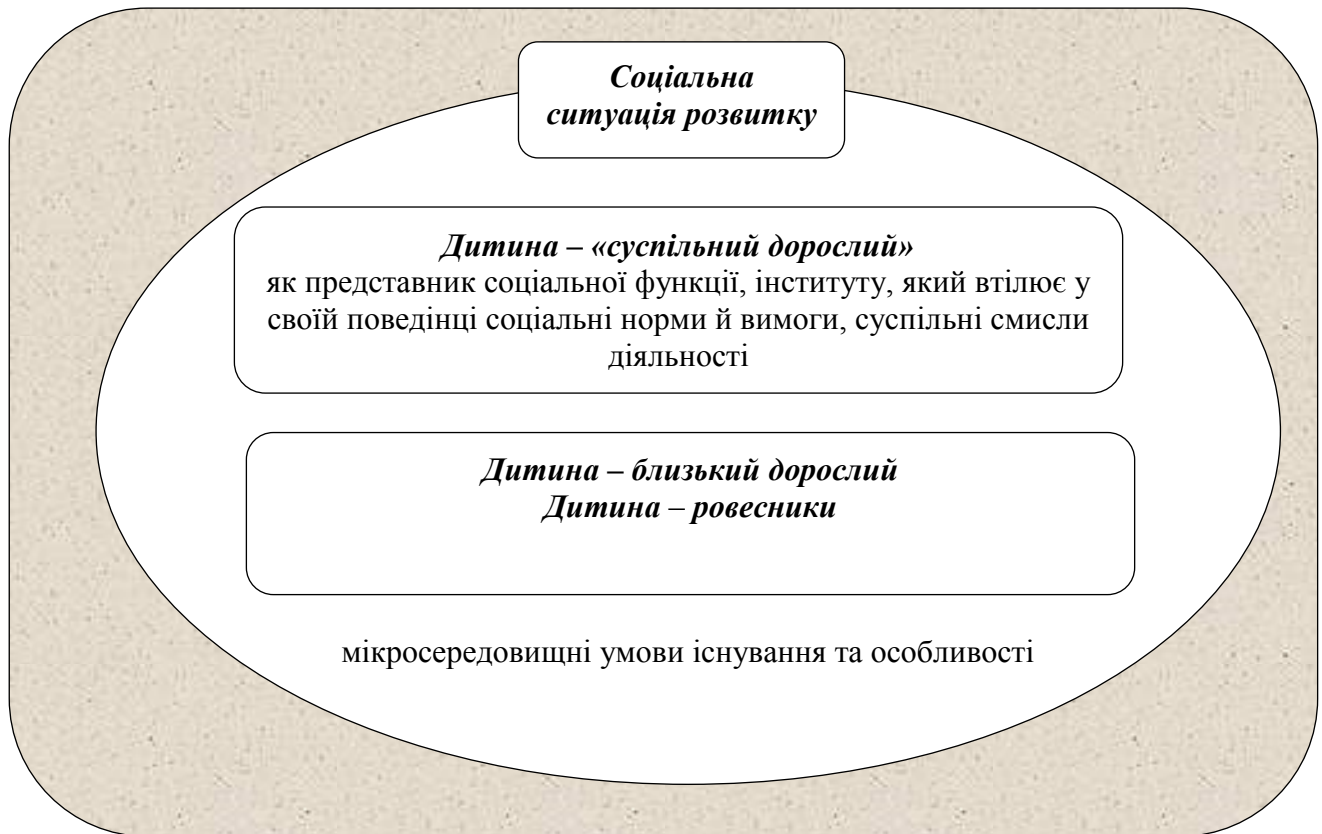
19. Основні одиниці поділу онтогенезу в періодизації Л. С. Виготського



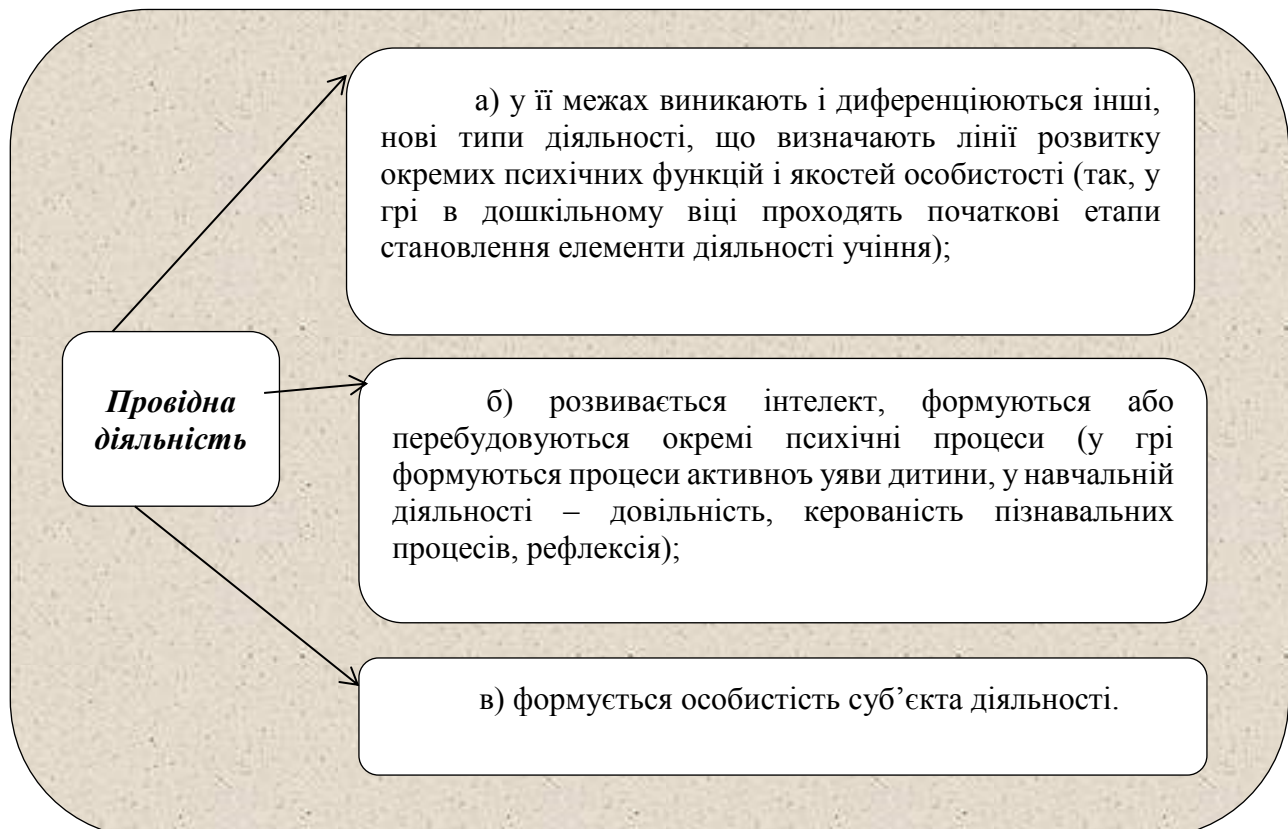
20. Типи періодів (за Д. Б. Ельконіним)



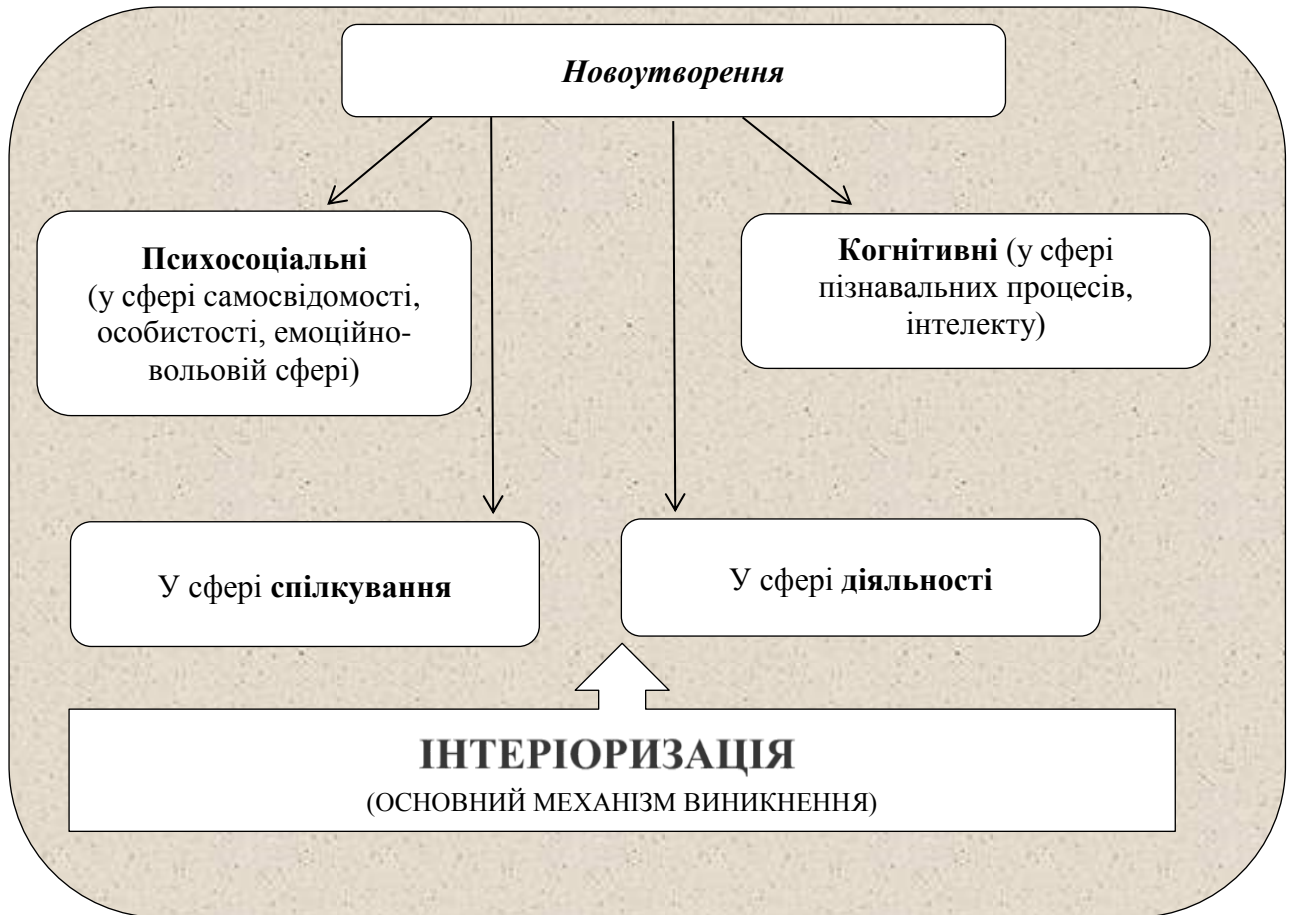
21. Характеристика соціальної ситуації



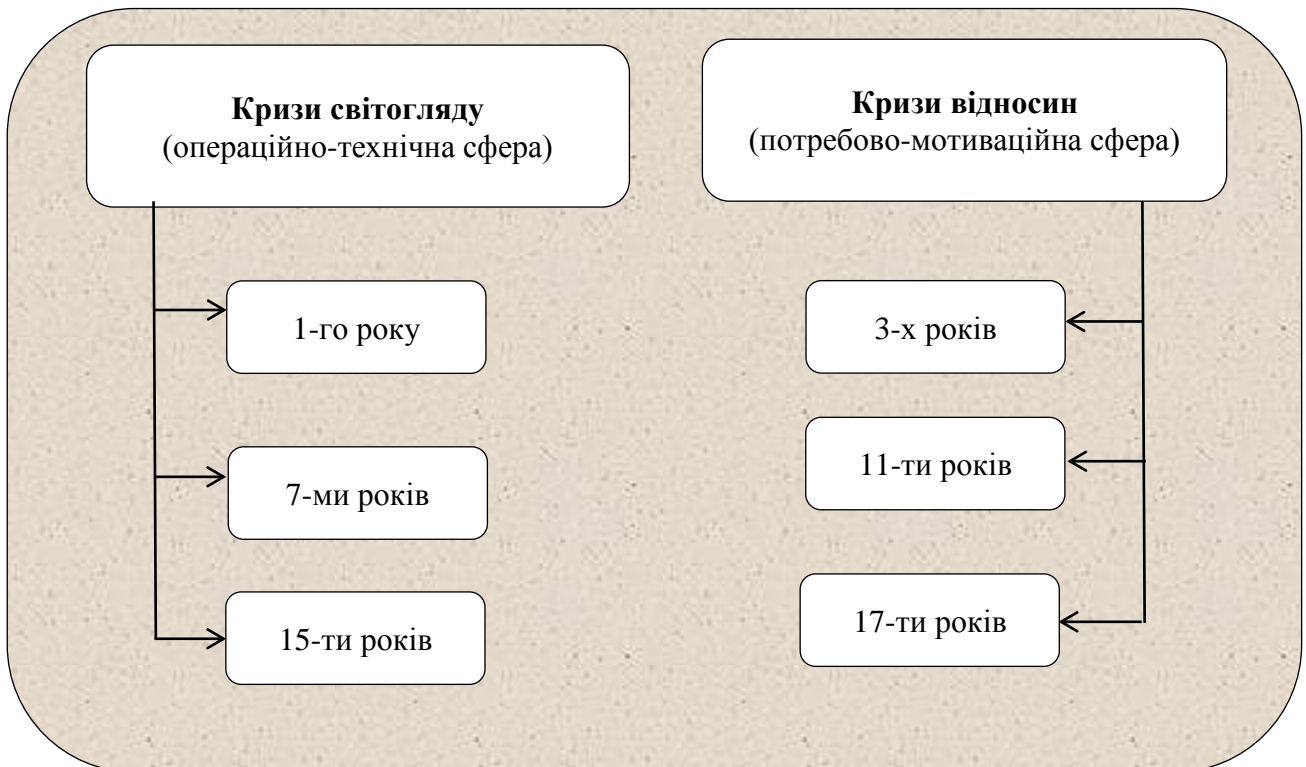
22. Характеристика провідної діяльності



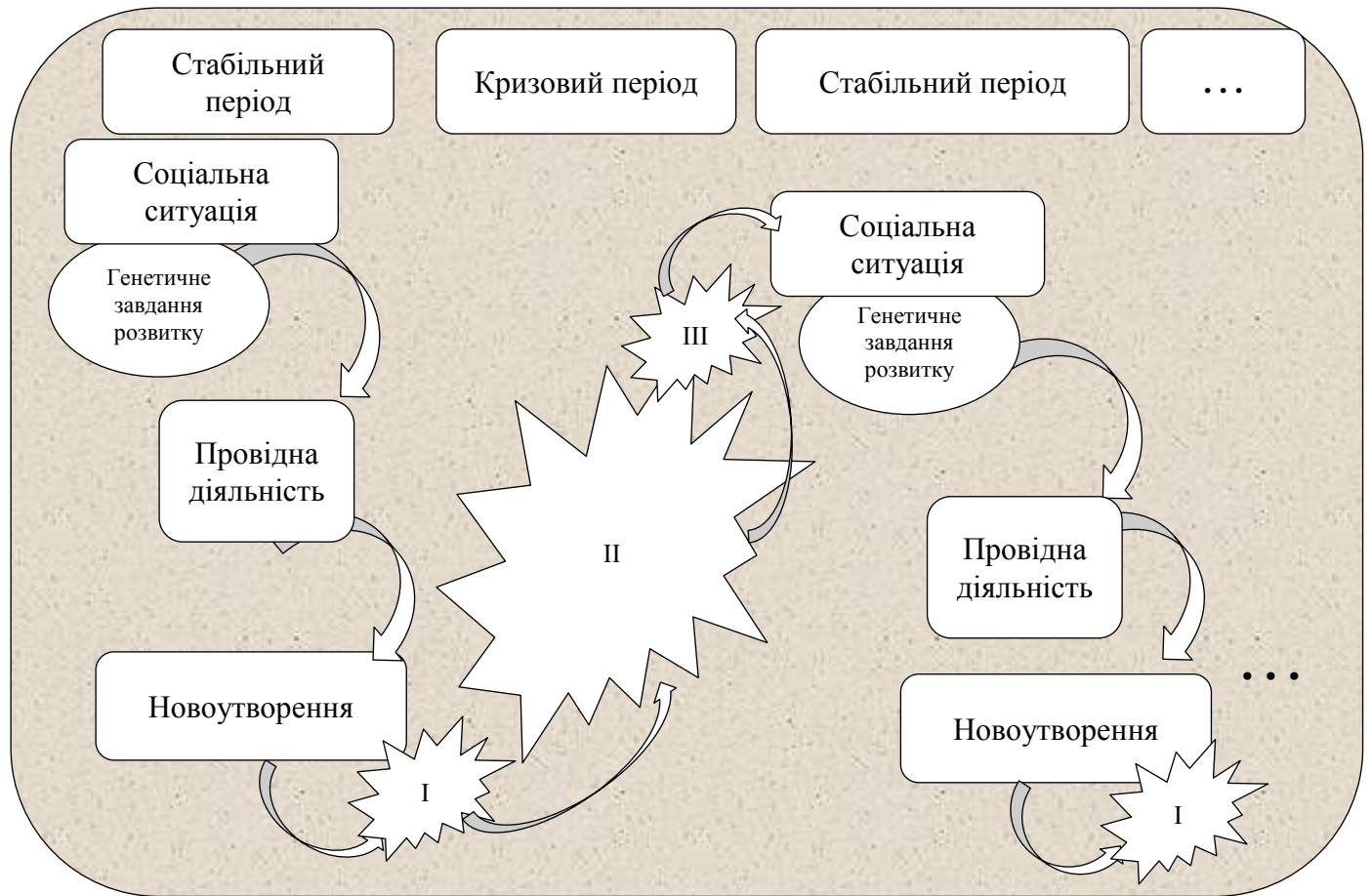
23. Характеристика вікових новоутворень



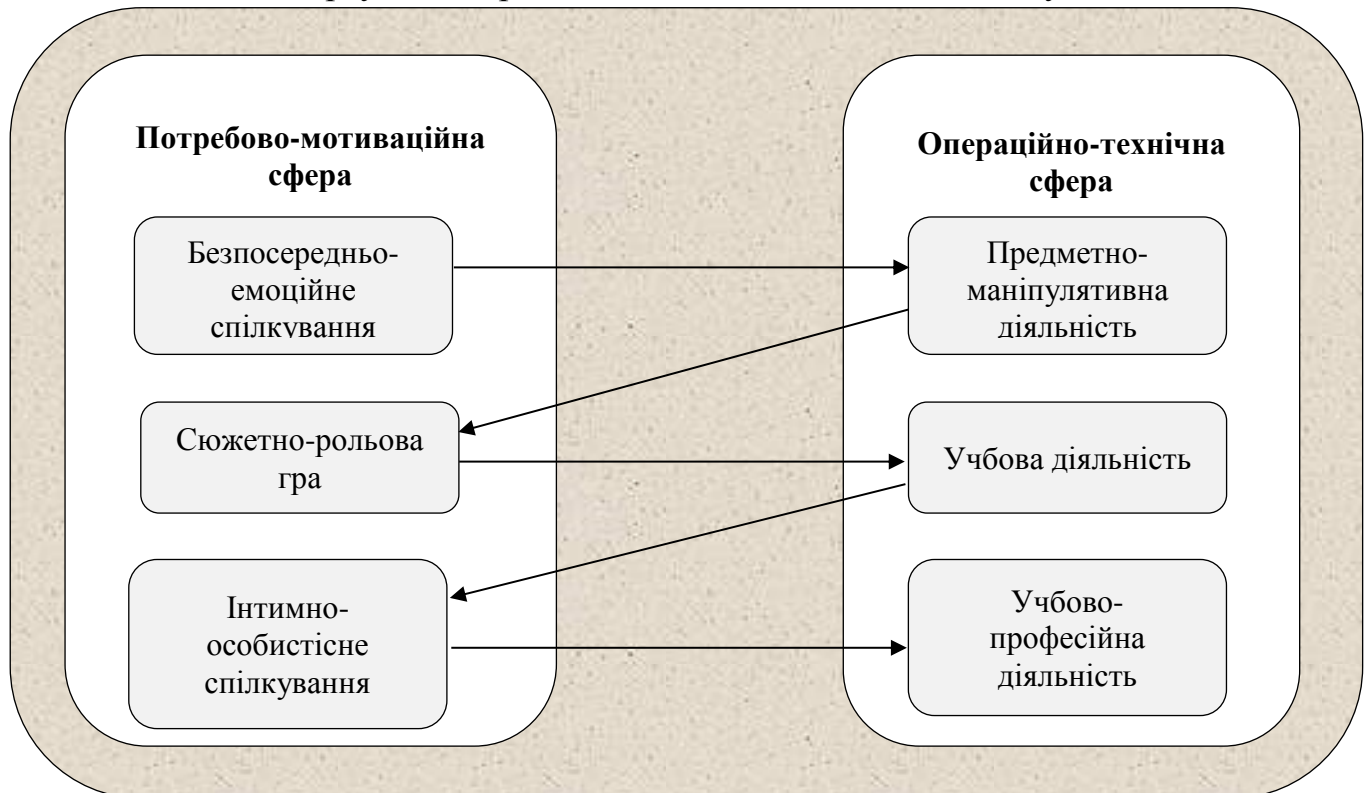
24. Основні типи криз



25. Структура й динаміка стабільного та кризового періодів



26. Чергування провідних типів діяльності та спілкування.



II. Напрями, концепції та теорії психічного розвитку

У психології існує велика кількість теорій, які по-різному висвітлюють проблеми онтогенетичного розвитку. Усі вони, тією чи іншою мірою, концентруються навколо трьох основних спірних питань:

- 1) про джерела й фактори психічного розвитку;
- 2) про характер цього розвитку (безперервний чи стрибко-подібний);
- 3) про природу об'єкта розвитку (організмичний чи механічний погляд на природу людини).

Характер відповідей на ці питання залежить від філософських і методологічних основ того чи іншого вчення. Перше питання пов'язане з проблемою співвідношення організмичної та середовищної обумовленості психічного розвитку й коротко формулюється так: природа (спадковість) чи соціальні впливи (виховання) формують людину з усіма її особливостями? Від того, як його вирішують, залежить принципова відповідь на те, чому можна вчити (і навчити) людину. Всі теорії, в яких розглядається це питання, умовно можна об'єднати в такі напрями, або течії.

1. Еволюційний напрям (біологізаторська течія).
2. Революційний напрям (соціологізаторська течія).
3. Компромісний, або стохастичний варіант.
4. Функціональні теорії.
5. Діалектико-матеріалістичний напрям.

1. **Еволюційний напрям**, який спирається на концепцію «спадковості» і традиційно пояснює розвиток і поведінку особистості вродженими задатками, тілесною конституцією людини, її генотипом, має найдавнішу передісторію. Ще в давньогрецькій філософії склалися дві теорії, які визнавали спадковість основною детермінантою розвитку людини: *преформізм* (від лат. *praeformo* – утворюю заздалегідь) та *епігенез* (від грец. – після народження). Їх об'єднувало розуміння людини як біологічної істоти, у якої від природи запрограмовані основні форми психічної діяльності, її зміст, етапи психічного розвитку та порядок їх виникнення, тривалість і межі розвитку – чи буде людина обдарованою, багато досягне, чи їй судилося залишатися звичайною

посередністю все життя. Відмінність між преформізмом та епігенезом полягала в розумінні характеру цього розвитку.

Перші преформісти (Анаксагор, Гіппократ) уважали розвиток неперервним, таким, що розгортається на основі наявності в зародку організму детермінованих спадкових структур, які визначають його розвиток як еталон. Прикладом є брунька дерева, в якій з самого початку містяться мініатюрні гілочки й листочки. Преформісти заперечували новоутворення в процесі історичного буття організмів.

Представники епігенезу (Аристотель, Платон, Г. Спенсер та ін.) визнають поступовий розвиток зародку як процес, що відбувається шляхом послідовних перетворень (стрибокподібний характер) та призводить до виникнення нових форм і структур. Прикладом епігенезу є чотири етапи розвитку комах: яйце – личинка – лялечка – метелик (доросла особина).

Сучасна концепція онтогенезу включає елементи як преформізму, так і епігенезу. Генетична інформація, що міститься в *зиготі*, детермінує норму реакції організму в процесі його розвитку. Нове в процесі розвитку виникає завдяки як безперервному переходу організації зародку на вищий рівень, так і зовнішнім та внутрішнім умовам, які вносять в онтогенез принципово нові компоненти.

На початку ХХ ст. стала широко відомою перша в дитячій психології теоретична **концепція рекапітуляції** (в біологічному сенсі *рекапітуляція* – це коротке, стисле у часі повторення в онтогенезі організмів ознак філогенетичних (історичних) форм, що були властиві їхнім представникам, але поступово зникли у дорослих форм). Ст. Холл, К. Гетчинсон, Д. Болдуїн, В. Штерн, К. Бюллер, А. Гезелл, Дж. Дьюї та інші прихильники цієї концепції пояснювали розвиток людини, спираючись на *біогенетичний закон*, який сформулював 1866 р. німецький природодослідник Ернст Геккель стосовно ембріогенезу: «Онтогенез є рекапітуляцією філогенезу». Згідно з цим законом, зародок людини проходить усі основні стадії еволюції живої матерії від одноклітинного організму до високорозвиненої істоти.

На думку автора концепції рекапітуляції американського психолога **Стенлі Холла** (1846–1924), послідовність стадій психічного розвитку обумовлена генетично (преформована); головним фактором детермінації зміни форм поведінки є біологічний – дозрівання

інстинктів. Спираючись на зібраний емпіричний матеріал (Ст. Холл спеціально розробив анкети для вчителів, батьків, самих дітей-підлітків, вивчав продукти діяльності – малюнки сучасних дітей і порівнював їх з прадавніми наскельними розписами, аналізував дитячі ігри, страхи, мову), він припускав, що після народження дитина обов'язково проходить через етапи, які в культурно-історичному філогенезі пододало людство, вона несе в собі пам'ять пращурів і доісторичні страхи. В еволюції розвитку індивіда вчений виділяв стадію риття й копання (0–5 років), стадію полювання та захоплення території (5–11 років), пастушу стадію (8–12 років), землеробську стадію (11–15 років), стадію промисловості й торгівлі, тобто мінові стосунки (15–20 років), співвідносячи їх з тваринною стадією розвитку суспільства, періодом оволодіння полюванням і рибальством, кінцем дикунства й початком цивілізації, періодом романтизму і т. д. *Механізмом* переходу дитини з однієї стадії на іншу є *гра*. Ст. Холл розглядав дитячі ігри як необхідне вправлення для повної втрати рудиментарних і вже непотрібних функцій. Цьому сприяє послідовна зміна форм гри. На думку Холла, розвиток дитячих малюнків також виявляє етапи, які протягом історії пройшло образотворче мистецтво. Результати цих досліджень викладено в його роботах «Юність» (1904) та «Проблеми виховання» (1911).

Погляди Ст. Холла конкретизував один із засновників сучасної дитячої психології та психології розвитку німецький психолог **Вільям Штерн** (1871–1938). Сам розвиток В. Штерн розглядав як ріст, диференціацію й перетворення психічних структур. У двотомній «Монографії про душевний розвиток дитини» (1928–1931) Штерн зазначає, що в перші місяці життя дитина з її ще не осмисленою рефлексивною й імпульсивною поведінкою перебуває на стадії ссавця; в другому півріччі завдяки розвитку навички хапання предметів і наслідування підіймається до стадії вищих ссавців – мавп, потім, у три роки, оволодівши прямоходінням та мовою, досягає початкових ступенів людського єства; ігри дошкільників пояснювались як вияв мисливських інстинктів первісних людей; зі вступом до школи дитина починає оволодівати соціальними обов'язками вищого рівня та засвоювати людську культуру – спочатку в дусі античного й старозавітного світу, пізніше (в підлітковому віці) – фанатизму

християнської культури та лицарства і лише в юності досягається духовна диференціація й молода людина підіймається до рівня культури Нового часу (раціоналізм). За Штерном, психічний розвиток характеризується тенденціями до саморозвитку та до збереження індивідуальних вроджених особливостей кожного індивіда, насамперед збереження індивідуального темпу розвитку.

Значення робіт Ст. Холла і В. Штерна полягає в тому, що це був пошук закону, логіки розвитку; було зроблено спробу показати, що між історичним, соціальним та індивідуальним розвитком людини існує певна взаємозалежність, встановлення точних параметрів якої і в наш час становить науковий інтерес. Прагнення розглядати періоди дитячого розвитку за аналогією з етапами розвитку тваринного світу або людської культури показує, як наполегливо дослідники шукали загальні закономірності еволюції. Найбільше критичних зауважень щодо *теорії рекапітуляції* викликає ігнорування конкретно-історичного характеру розвитку людини, його залежності від форм і способів взаємодії дитини з навколишнім світом, оточенням (насамперед із дорослими), від характеру та змісту її власної діяльності. Біогенетичний закон у людській істоті діє автоматично лише на зародковій стадії; з моменту народження людини включаються екзистенційні й комунікативно-соціальні фактори, а далі усвідомлені вольові зусилля самої дитини, від яких залежить, наскільки вона опанує попередні історичні стадії розвитку і чи братиме участь у створенні наступних. Свого часу теорія рекапітуляції стала причиною сумнівних педологічних висновків (ідея педоцентризму) для педагогічної практики, обґрунтуванням теорії «вільного виховання».

Учень Ст. Холла, американський психолог **Арнольд-Луїс Гезелл** (1880–1961), ґрунтуючись на матеріалах проведеного ним лонгітюдного дослідження дітей від народження до підліткового віку, розглядав розвиток дитини як форму адаптації до середовища, засновану на біологічних факторах дозрівання організму. Гезелл вважав поняття «ріст» і «розвиток» синонімами, що позначають прогресивну диференціацію та інтеграцію способів поведінки дитини. Описуючи феноменологію розвитку (росту) дітей до 16 років, він широко використовував дані спостереження й лабораторного експерименту, метод порівняльного розвитку близнюків, розвиток в

нормі й патології. На їх основі Гезелл вивів показники норм розвитку моторики, мови, поведінки. Система тестів Гезелла склала основи практичної діагностики психічного розвитку дитини в рамках нормативного підходу. Гезелл не заперечував самого факту культурних впливів на розвиток, але при цьому наголошував, що вони не можуть пересилити вплив дозрівання. Згідно з його теорією дозрівання, існує вроджена тенденція до оптимального розвитку. Фізичний ріст, руховий і психічний розвиток проходять низку вікових стадій у чітко визначеній послідовності. Етапи, які виявив Гезелл, відрізняються переважно темпом розвитку, кількісним «приростом поведінки»:

- від народження до одного року – найбільший «приріст» поведінки;
- від одного року до трьох років – середній;
- від трьох до 18 років – низький темп розвитку.

Загальний закон розвитку, який сформулював Гезелл, постулює, що темп психічного розвитку найвищий і досягнення найвагоміші в перші роки життя; з дорослішанням дитини відбувається зменшення, затухання швидкості розвитку.

Німецько-австрійський психолог **Карл Бюлер** (1879–1963) створив свою концепцію психічного розвитку дитини – «*теорію трьох щаблів*» дитячого розвитку. Він мав намір подати весь шлях розвитку від мавпи до дорослої культурної людини як сходження по єдиній біологічній драбині. Кожна дитина в розвитку закономірно проходить три стадії, які відповідають стадіям еволюції форм поведінки тварин.

☑ *Інстинкт* – нижчий ступінь розвитку; спадковий фонд способів поведінки, готовий до використання, що потребує лише певних стимулів. Інстинкти в людини ослаблені, з великими індивідуальними відмінностями. Набір інстинктів у новонародженої дитини вузький – крик, смоктання, ковтання, захисний рефлекс.

☑ *Дресура* (утворення умовних рефлексів, прижиттєво сформовані навички) дає можливість пристосуватися до різних життєвих обставин, спирається на винагороди й покарання або на успіхи та невдачі. На цій стадії виникає дитяча гра як природне продовження гри у тварин.

☑ *Інтелект* – найвища стадія розвитку; пристосування до ситуації шляхом винаходу, відкриття, обдумування й усвідомлення проблемної ситуації. Інтелектуальний розвиток дітей Бюлер вважав творчим процесом. Він розробив *евристичну теорію мови*, стверджуючи, що мова не дається дитині готовою, вона вигадується, винаходиться під час спілкування з дорослими.

К. Бюлер пов'язував виникнення цих етапів не тільки з дозріванням мозку й ускладненням зв'язків із зовнішнім середовищем, а й з розвитком емоційних процесів, розвитком переживання задоволення, пов'язаного з дією. У процесі еволюції поведінки спостерігається перехід задоволення «з кінця на початок». На першому етапі переживання задоволення настає після задоволення інстинктивної потреби, тобто завершення дії. На рівні навичок задоволення переноситься на сам процес дії («функціональне задоволення»). На етапі інтелектуального розв'язання задачі виникає «наперед очікуване» задоволення. Таким чином, за Бюлером, перехід задоволення «з кінця на початок» – це основна рушійна сила розвитку і поведінки. Біологічний фактор (саморозвиток психіки) К. Бюлер розглядав як основний, а соціальний вплив на темп розвитку недооцінював. Однак, наполягаючи на спадковій природі здібностей, він усе ж підкреслював, що без систематичних вправ природні задатки не розкриються повністю. Його спроба створити загальну теорію онтогенетичного розвитку психіки дитини виявилась однобічною і не знайшла належного визнання.

У *класичному психоаналізі*, засновником якого є австрійський лікар-психіатр **Зигмунд Фрейд** (1856–1939), розвиток психіки й особистісне зростання розглядаються як диференціація *Его* – об'єктивного компоненту особистості, (свідомість і самосвідомість), а також як становлення стійких зв'язків *Его* з навколишньою дійсністю. *Его* (Я) розвивається з *Ід* (Воно) – несвідомої, ірраціональної частини нашої психіки, що функціонує за принципом насолоди та задоволення бажань безвідносно до зовнішніх умов. *Его* постійно відчуває тиск сексуальних і агресивних потягів із боку *Ід*, а з іншого боку – фрустраційний вплив репресивних щодо їх вияву норм суспільства й власного *супер-Его* (совісті). Підвищення рівня свідомості будь-якого психічного процесу прийнято вважати прогресом, тоді як зниження

свідомості – це регрес. Свідомість розвивається з несвідомого шляхом його диференціації – ускладнення та поділу на частини. Цей процес специфічний на різних стадіях розвитку, які Фрейд назвав психосексуальними. Залежно від зони коцентрації сексуальної енергії (*лібідо*), він розрізняв *оральну, анальну, фалічну, латентну й генітальну* стадії. Всі вони біологічно детерміновані, розгортаються в незмінному порядку й властиві усім людям, незалежно від їх культурного рівня. Перші три стадії називають догенітальними, оскільки зона статевих органів ще не набула провідної ролі у становленні особистості. Фрейд був переконаний, що основний фундамент особи закладається до п'яти років. Спочатку психіка немовляти представлена несвідомими потягами й інстинктами, задоволення яких повинно бути негайним, а почуття задоволення поширюється по всьому тілу дитини. *Его* спочатку оформлюється як інстанція, здатна відкласти задоволення, а також обрати спосіб досягнення насолоди й реалізувати його. Пізніше розвивається здатність відмовлятися від неприйнятих у суспільстві потягів чи способів отримання задоволення, ця функція зазвичай співвідноситься з Над-Я.

Соціальний досвід індивіда робить у кожному етапі певний тривалий внесок у формі набутих установок, рис і цінностей.

СТАДІЇ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗА ФРЕЙДОМ

Стадія	Віковий період	Зона концентрації лібідо	Завдання й досвід, які відповідають даному рівню розвитку
1	2	3	4
Оральна	0–18 міс.	Рот (смоктання, ковтання, кусання, жування)	Відвікання (від грудей або соски). Відділення себе від материнського тіла.
Анальна	1,5 року – 3 роки	Анус (утримання або виштовхування фекалій)	Контролюючи дефекацію, дитина отримує чуттєве задоволення і водночас напрацьовує навички самоконтролю (механізм терпіння).

Фалічна	3–6 років	Статеві органи (мастурбація).	Головний символ – фалос. Головне завдання – статева ідентифікація з дорослими тієї самої статі, які є зразками для наслідування.
Латент-на	6–12 років	Відсутня, тимчасове послаблення сексуаль-них інтересів.	Формування свідомого «Я». Розширення соціальних контактів з однолітками.
Геніта-льна	Пубертат	Статеві органи (здатність до гетеросексуальних стосунків)	Становлення інтимних стосунків або закоханість; власний трудовий внесок у розвиток суспільства.

Кожна стадія розвитку супроводжується кризою. Наприклад, від вирішення кризи відлучення від материнських грудей (*оральна стадія*) залежить, чи буде закладено основи довіри, прихильності, активності стосовно інших людей чи сформується особистість орально-пасивного типу: надмірно залежна від інших, інфантильна, говірлива, фрустрована, тривожна, боязка, схильна до переїдання й непродуктивного фантазування.

Перебіг кризи привчання до туалету (*анальна стадія*) залежить від гнучкості, терпимості, розумної вимогливості батьків щодо охайності дитини, підтримки її старань контролювати себе. Все це сприяє появі адекватних форм саморегуляції, позитивної самооцінки, креативності. Навпаки, надмірне, недостатнє або неадекватне задоволення потреб або висунення вимог до дитини може призвести до формування в неї анальних рис характеру (впертість, скупість, потайливість, ригідність, дратівливість, мстивість, схильність до накопичення, здирництво).

Домінуючий психосексуальний конфлікт на *фалічній стадії* Фрейд назвав «*Едіповим комплексом*» у хлопчиків і «*комплексом Електри*» у дівчаток. Ядром конфлікту є переживання ніжних почуттів та неусвідомлений потяг дитини до одного з батьків протилежної статі з одночасним сприйняттям одного з батьків своєї статі як конкурента, що супроводжується бажанням його усунути та страхом викриття й покарання за це (*комплекс кастрації*). Розв'язується ця криза через механізм ідентифікації з одним із батьків своєї статі: дитина набуває

конгломерату цінностей, моральних норм і установок, моделей статеворольової поведінки, які визначають її розуміння, що означає бути чоловіком або жінкою. У 5–6 років інтерналізуються й основні моральні норми. Як вважав Фрейд, це специфічна властивість ідентифікації, яка готує основу для розвитку *супер-Его*, або *совісті* дитини, що є суспільним наслідком вирішення цього комплексу. Прийнято вважати, що розвиток *супер-Его* є результатом внутрішнього конфлікту між почуттям провини й ідеальним уявленням про себе, що пов'язано з засвоєнням батьківських заборон на цій стадії особистісного розвитку. Невирішені проблеми едіпового комплексу Фрейд вважав основним джерелом інфантилізму, нарцисизму, егоцентричності, підвищеної агресивності, честолюбства, неадекватного почуття переваги над іншими, сексуальної розпусти, чи навпаки, асексуальності та невротичних моделей поведінки.

Послідовно змінюючи одна одну, стадії завершуються психосексуальною зрілістю індивіда. На *генітальній стадії* в підлітковому віці (пубертатний період) знову постає проблема любові та ревності до батьків, успішне розв'язання якої залежить від того, чи знайде молода людина предмет кохання серед свого покоління, щоб задовольнити статевий потяг у гетеросексуальній близькості. Якщо повноцінна реалізація лібідо з якихось причин гальмується, тоді актуалізуються захисні механізми его: *регресія*, тобто повернення на більш ранню стадію психосексуального розвитку, що виявляється в «дитячій» поведінці (наприклад, доросла людина у стані стресу може розплакатися, почати смоктати палець, відчувати нестерпну потребу випити спиртне тощо); *фіксація*, тобто затримка або зупинка розвитку на якійсь психосексуальній стадії. Наприклад, вперше смоктання пальця у 10-річного хлопчика свідчить про його оральну фіксацію. Що гірше людина засвоює вимоги й завдання певного вікового періоду, то більше вона регресує в умовах емоційного або фізичного стресу в майбутньому. Фрейд був переконаний: для того, щоб сформувався ідеальний *генітальний характер*, людина має відмовитися від пасивності, властивої ранньому дитинству, коли всі форми задоволення легко діставались, а від дитини натомість нічого не вимагали. Зріла особистість повинна працювати, вміти відстрочувати задоволення, виявляти до інших теплоту й турботу, брати на себе

активну роль у розв'язанні життєвих проблем.

Думка З.Фрейда про значення ранніх дитячих переживань і, зокрема, стосунків з батьками як емоційного фону й навіть безпосередньої причини формування певного типу сексуальної поведінки виявилася доволі плідною та отримала підтвердження в подальших дослідженнях (Ганна Фрейд, Мелані Кляйн).

Людина, що живе в цивілізованому суспільстві, постійно переживає внутрішні конфлікти й змушена, за переконанням фрейдистів, обирати між сексуальною активністю (принцип задоволення) та якимись іншими видами діяльності (сублімація). Роль соціально-виховних впливів зводиться до формування захисних механізмів особистості (витіснення, раціоналізація, заперечення, проекція, заміщення, сублімація, ідентифікація тощо). Як вважає Фрейд, придушення сексуальності породжує неврози, а її свобода – занепад культури. Але це протиставлення видається занадто категоричним. Конфлікт між біологічною сексуальністю й культурою не є універсальним, а співвідношення їх впливу на свідомість людини залежить від усвідомлення конкретних суперечностей між відносно стабільними нормами моралі та більш мінливою і варіативною груповою (молодіжна субкультура) чи індивідуальною поведінкою.

У сучасній версії теорія «спадковості», яка вже не так жорстко прив'язана до до вроджених факторів розвитку, застосовується в різних диспозиційних підходах до особистості, які, пояснюючи поведінку, виходять із вроджених або набутих рис особистост, характерологічних особливостей, тобто різних внутрішніх факторів, які визначають насамперед індивідуальні відмінності в поведінці індивіда. Зокрема, на еволюційному підході побудовані дослідження **Ганса Юргена Айзенка** (1916–1997) та його *факторна теорія типів особистості*, яка поєднує психометричний та біологічний компоненти. Всього Айзенк виділяв три загальних типи або суперфактори: екстраверсію, нейротизм і психотизм, розглядаючи їх як частини нормальної структури особистості. Всі три типи біполярні, і, якщо на одному кінці «фактора Е» перебуває *екстраверсія*, що характеризується схильністю індивіда бути комунікабельним, імпульсивним та збудливим, то протилежний полюс займає *інтроверсія* (характеризується стриманістю, самоконтролем і схильністю до

самоаналізу). Так само «фактор N» поєднує на одному полюсі *нейротизм* (характеризується тенденцією до тривожності, частоті зміни настрою й депресії) та *емоційну стабільність* (тенденція до спокою, контрольованості поведінки, не емоційності) на іншому, а «фактор P» має на одному полюсі *психотизм* (схильність до усамітнення та відсутність емпатії), на іншому – *сильне «супер-Я»* (здатність до співпереживання й співчуття). Всі три суперфактори більше залежать від спадковості. Айзенк стверджував, що приблизно три чверті варіації кожного з трьох суперфакторів пояснюються спадковістю і лише одна чверть пояснюється умовами навколишнього середовища, тобто схильність людини якимось поводитися, потрапляючи в певні ситуації, зумовлена генетично. Наприклад, Айзенк вважає, що головна причина відмінностей між екстравертами та інтровертами не поведінкова, а радше біологічна чи генетична за природою – рівень збудження кори головного мозку. Оскільки цей рівень у екстравертів нижчий, ніж у інтровертів, їх сенсорний поріг вищий, тому вони менш чутливі до сенсорної стимуляції. Екстравертам, щоб досягти оптимального рівня коркової активації, життєво необхідні сильні стимули та враження. З цієї причини вони частіше беруть участь у діяльності, котра збуджує та стимулює загальний тонус організму, отримуючи задоволення від таких ризикованих занять, як альпінізм, дельтапланеризм, гірські лижі, швидка їзда на автомобілі, схильні до зловживання алкоголем, сексуального експериментування тощо. Інтроверти, чий сенсорний поріг з народження є низьким, навпаки, уникають ситуацій, які можуть викликати в них надто сильне збудження.

Індивідуальні відмінності зі *стабільності – нейротизму* залежать від сили реакції автономної нервової системи на стимули. Особливо Айзенк пов'язує цей аспект з лімбічною системою, яка впливає на мотивацію й емоційну поведінку. Люди з високим рівнем нейротизму зазвичай реагують на несподівані, незвичні, неприємні, больові стимули швидше, ніж індивіди зі урівноваженою нервовою системою. Невротики демонструють також триваліші реакції, які продовжуються навіть після припинення дії стимулів, ніж люди з високим рівнем стабільності.

Основу психотизму Айзенк гіпотетично пов'язує з ендокринною системою, яка продукує андрогени – чоловічі статеві гормони

(психотизм сильніше виявляється у чоловіків, ніж у жінок). Люди з вищими показниками за шкалою психотизму часто егоцентричні, емоційно холодні, люблять сперечатись, агресивні, імпульсивні, вороже налаштовані до оточення, підозрілі й антисоціальні. Ті, хто показує низький рівень психотизму (сильне «супер-Я»), схильні співчувати, піклуватися про інших, співпрацювати й добре соціально адаптовані. Люди з високими показниками за шкалою Р генетично вразливіші до дії стресогенних факторів, ніж ті, хто має відносно низькі показники. За відсутності сильних стресів люди з високим рівнем психотизму можуть поводитися цілком нормально, але сильний стрес може призвести їх до психотичного зриву.

Отже, Айзенк робить особливий акцент на біологічних складових особистості. Згідно з його теорією, впливи навколишнього середовища практично не мають значення для формування особистості, а генетичні фактори впливають на поведінку набагато більше, ніж дитячі враження. Для підтвердження цих положень Айзенк зібрав багато доказів значущості біологічного компонента в формуванні особистості. По-перше, майже ідентичні фактори було виявлено у людей з усього світу, незалежно від раси, національності, культури, релігії, суспільно-історичної формації. По-друге, доведено, що положення індивіда стосовно трьох вимірів особистості має тенденцію зберігатися протягом тривалого часу. І по-третє, вивчення пар близнят показало, що монозиготні близнята мають більше схожих характеристик, ніж гетерозиготні близнята однієї статі, які вирости разом. Цей факт, на думку Айзенка, є підтвердженням певної ролі генетичних факторів у прояві індивідуальних відмінностей між різними людьми. Загалом різні вчені за багато років накопичили багатий фактичний матеріал для дослідження порівняльного розвитку близнят. І цей матеріал підтверджує думку еволюціоністів про те, що деякі риси особистості хоча б частково обумовлені генетично. Серед них частіше за все з генетичним фактором пов'язуються емоційність, соціабельність і рівень активності. Емоційність – це схильність легко піддаватися страху або гніву. Соціабельність – це те, наскільки люди схильні проводити час або робити улюблену справу разом з іншими людьми, замість того, щоб робити це усамітнено. Подібність у рівні емоційності властива близням протягом усього життя. Що ж до активності й соціабельності,

то подібність між близнятами зменшується аж до зрілого віку. Це пояснюється різними життєвими обставинами, в які вони потрапляють після того, як починають жити окремо одне від одного.

Критики теорії спадковості небезпідставно звинувачують її в деякій фатальності, песимістичності поглядів на можливості виховання. Проте варто прислухатись і до контраргументів. Так, сучасні представники еволюційного підходу, полемізуючи з відомим афоризмом Й. Ф. Гете («Талантам потрібно допомагати, а бездарі пробуються самі»), цілком оптимістично стверджують: яким би згубним не було середовище, справжні таланти все ж пробивають собі дорогу, їх задатки можуть прорости у будь-яких, навіть в несприятливих умовах.

2. Революційний (соціологізаторський) напрям

Ще давньогрецький «учитель мудрості», софіст *Протагор* (бл. 481–410 р. до н. е.) наголошував, що лише природний розвиток душі дитини без цілеспрямованого впливу на неї інших людей під час спілкування не зможе забезпечити оптимальну адаптацію до тих соціальних умов, у яких живе людина. Протагор один з перших дійшов висновку про те, що з погляду соціальної адаптації та формування соціально активної особистості найважливішим є саме зовнішній вплив, який полягає в навчанні людей прийомам впливу на інших. Протагор вважав, що завдяки навчанню і вправам людина може стати більш моральнісною та більш зрілим громадянином.

Витоки *революційної теорії розвитку* беруть початок в ідеях англійського філософа-сенсуаліста *Джона Локка* (1632–1704). Він стверджував, що дитина з'являється на світ із душею чистою, як біла воскова дошка (*Tabula rasa*). На ній вихователь може «написати» все, що йому заманеться, й дитина, не обтяжена спадковістю, виросте такою, якою її б хотіли бачити близькі дорослі. Загалом *соціологізаторський напрям* принципово наголошує на тому, що в будь-якої людини незалежно від її природних анатомо-фізіологічних особливостей можна сформуванати будь-які психологічні й поведінкові властивості та довести їх розвиток до будь-якого рівня за допомогою навчання й виховання.

Засновник англійської асоціативної психології *Дейвід Гартлі* (1705–1757), виходячи з уявлення про прижиттєве формування психіки, вважав безмежними можливості виховання, впливу на психічний розвиток дитини, майбутнє якої залежить від наданого матеріалу для асоціацій. На його думку, від народження в організмі є набір первинних автоматизмів, а становлення основних елементів душі (свідомості) – відчуттів, ідей відчуттів (уявлень) та афектів – відбувається на основі механізму асоціацій. Тому лише від дорослих залежить, якою виросте дитина, як вона буде мислити і діяти. Гартлі одним з перших психологів порушив питання про необхідність використовувати в навчальних методах знання про закони психічного життя. Він доводив, що підкріплений позитивним почуттям рефлекс буде стійкішим, а негативне почуття сприяє забуванню рефлексу. Вчасне зміцнення потрібних і знищення шкідливих рефлексів є основою соціально схвалюваних форм поведінки, моральної людини. На цій основі викристалізувалася концепція ідеальної людини, яка ґрунтувалася на механістичному розумінні її психічного життя.

Прихильниками цієї концепції також були французькі філософи-просвітники *Жан-Жак Руссо* (1712–1778), *Дені Дідро* (1713–1784), *Клод Антуан Гельвецій* (1715–1771) та соціолог *Еміль Дюркгейм* (1858–1917). Характерною рисою поглядів цих учених є те, що вони повністю відкидають роль біологічних умов у розвитку людини (за винятком Д. Дідро) й розглядають особистість як просту функцію, пасивний продукт соціального середовища. Вбачаючи в людині вінець природи, ці мислителі вважали, що в кожного індивіда закладено невичерпні можливості для вдосконалення й розвитку. Якщо людина погана, то провину за це потрібно покладати не на її гріховну тілесну природу, а на протиприродні зовнішні обставини. Оскільки вона є дитям природи, необхідно соціальний порядок привести у відповідність до потреб і прав, якими природа наділила людину. Індивідуальні відмінності людей є результатом різного соціального становища та виховання. Всі люди мають однакові психічні передумови для розумового розвитку, але не всі роблять великі відкриття – вважає Гельвецій. Це спричинено різними умовами, в яких вони живуть, збігом обставин, а також прагненням прославитись.

У кінці XIX – на початку XX ст. соціогенетичні ідеї отримали наукове підґрунття в дослідженнях фізіологів та рефлексологів І. М. Сеченова, І. П. Павлова, В. М. Бехтерева, К. М. Корнілова. Їх експерименти показали, що нервова система людини є продуктом її соціального розвитку. Цей факт також підтвердили лабораторні експерименти **біхевіористів**, які продемонстрували гнучкість і пластичність психіки при формуванні та переформуванні поведінкових актів. Отже, було доведено, що за умови цілеспрямованої й чіткої організації середовища можна домогтися швидких змін у психіці дитини й суттєво прискорити її психічний розвиток (наприклад, навчаючи її певним знанням і вмінням). Представники *радикального біхевіоризму* (Дж. Б. Вотсон, Е. Торндайк, К. Брод, Е. Толмен, Б. Скіннер та ін.) визнають найбільш значущим фактором зовнішнє середовище, а людину визначають як механічну реактивну істоту, поведінкою якої керують винагороди або покарання. Ставлячи головним теоретичним завданням передбачення поведінки та контроль за нею (поведінку людини можна безпосередньо спостерігати, вимірювати й аналізувати), ці вчені повністю ігнорують внутрішні причини поведінки: свідомість, самосвідомість, несвідоме, ментальні процеси, емоційні стани, волю. **Дж. Б. Вотсон** (1878–1958), наприклад, стверджував, що такого поняття, як свідомість, взагалі не існує, все знання залежить від зовнішніх обставин, а вся людська діяльність є обумовленою і наперед визначеною цими умовами, незалежно від змін у генетичній структурі. Науковий аналіз з позицій біхевіоризму починається з вичленування окремих частин із цілого для кращого їх розуміння (*елементалізм*). Біхевіористи переконують, що більшість форм поведінки набувається шляхом *научіння*. Це основний процес набуття знань, навичок, засвоєння установок, мотивів, через посередництво якого зовнішнє середовище викликає стійкі зміни в поведінці. Научіння включає як опанування новими формами поведінки, так і зміну репертуару тих форм, які були раніше. *Особистість* із погляду теорії научіння – це той досвід (набір поведінкових шаблонів), якого людина набула протягом життя. Послідовники цієї теорії зводять розвиток до все більшого накопичення досвіду і стверджують, що поведінку людини можна точно визначити, передбачити й проконтролювати умовами середовища.

Ґрунтуючись на даних лабораторних експериментів з тваринами, біхевіорист **Беррес-Фредерік Скіннер** (1904–1990) наголошував, що принципової різниці в поведінці тварин і людей не існує, а конкретного індивіда можна навчити практично будь-якій поведінці, що властива людям або тваринам. Вчений зосередився на вияві тих факторів, які змінюють поведінку або залишають її незмінною, спираючись на поняття респондентного й оперантного обумовлення. *Респондентна поведінка* (класичне обумовлення за Павловим) – це реакція на щось, її визначають попередні події. *Оперантна поведінка* – це поведінка, що виникає спонтанно, вона посилюється або послаблюється тими подіями, які за ними сліднують. Тобто оперантна поведінка залежить від наслідків. Скіннер наголошував, якщо за певною поведінкою настають певні наслідки, то існує дуже висока ймовірність того, що поведінка проявиться знову, а одні й ті самі наслідки, що впливають з неї, вчений назвав підкріпленнями. *Підкріплення* – це будь-який стимул, який слідує за поведінкою та підвищує ймовірність її подальшого вияву. Від регулярності й частоти підкріплень залежить швидкість і успішність набуття нових типів поведінки. Позитивне підкріплення пов'язане з отриманням приємного стимулу, а негативне підсилює поведінку тим, що усуває неприємний, аверсивний стимул. Скіннер стверджував, що можливо пояснити будь-яку поведінку, якщо володіти інформацією про всі попередні підкріплення.

У 1950-х рр. Скіннер на основі кібернетики розробив *теорію управління і зміни людської поведінки* відповідно до заданих зовні цілей, яка знайшла широке застосування в шкільній практиці (*програмоване навчання* – метод, який прискорює навчання тим, що матеріал подається у формі дискретних одиниць, на які учень безпосередньо реагує, кожний раз отримуючи при цьому *підкріплення*). Школа розглядається як конвеєр для продукування індивідів, пристосованих до існування в певних соціальних умовах. Особистісний розвиток, за Скіннером, є здатністю підсилювати вигідний нам контроль оточення та зводити до мінімуму несприятливі умови.

Внесок біхевіоризму в психологію розвитку полягає у привертанні уваги до умов соціального середовища, до характеристик підкріплення поведінки індивіда. Здобули широке практичне застосування

програмоване навчання, оперантні техніки для корекції поведінкових проблем, модифікації поведінки.

Основні *недоліки цього напряму*: механістичний підхід до розвитку, ігнорування внутрішніх (психологічних) факторів поведінки, власної активності особистості, її несвідомої сфери, діалектичних суперечностей, когнітивних складових, абсолютизація можливостей навчання й виховання. Радикальний біхевіоризм ігнорує категорії свободи волі, творчості, особистості, байдуже ставиться до гуманістичних ідеалів виховання, знімаючи питання про цілеспрямовані впливи на моральне становлення особистості, про сутність її внутрішніх переконань, ціннісних орієнтацій. У біхевіоризмі не ставиться проблема вікової періодизації розвитку, оскільки вважається, що середовище формує поведінку дитини постійно і безперервно, а тому й не існує єдиних для всіх дітей закономірностей розвитку в даний віковий період: яке середовище, такі й закономірності розвитку конкретної дитини. Мова може йти лише про створення функціональної періодизації, яка дає змогу намітити етапи навчання, формування певних навичок (етапи розвитку гри, навчання письму, гри на музичних інструментах, катанню на ковзанах тощо).

Соціологізаторські ідеї були співзвучні ідеології, яка панувала в нашій країні до середини 1980-х рр. На відміну від біхевіоризму, радянська педагогіка впадала в іншу, також антигуманну крайність: визначала можливість і необхідність зовнішнього впливу в формуванні переконань і ціннісних орієнтацій. Уявлення про необмежені можливості формування особистості дитини знайшли своє оформлення, наприклад, у гаслі: «Немає поганих учнів, є погані вчителі».

Теорія соціального навчання (А. Бандура, Д. Доллард, Н. Міллер, Р. Сірс, Дж. Роттер та ін.), намагаючись подолати недоліки радикального біхевіористичного підходу до розвитку, запозичила деякі положення з психоаналізу і поєднала їх з принципами навчання. Її перші представники – Н. Міллер і Д. Доллард – на відміну від класичного біхевіоризму визнавали роль внутрішньої мотивації в поведінці, роблячи акцент на її спонукальній функції. Вони виділяли первинні спонукання (драйви), що виникають з органічних потреб (голод, спрага, біль), і вторинні, власне психологічні (гнів, провина, секс, потреба в діях, страх, тривога). Задоволення або фрустрація, які виникають у

результаті поведінки, яку стимулюють первинні драйви, спонукають індивіда засвоювати новий досвід. Основний регулятор поведінки в психоаналізі – принцип задоволення – був трансформований у *принцип підкріплення або винагороди* (редукція драйву). Підкріплення визначається як те, що посилює тенденцію до повторення реакції, яка виникла раніше. Постійне підкріплення специфічних дій призводить до нових, вторинних спонукань, які виникають як наслідок соціальних впливів.

Центральною проблемою концепції соціального наочіння є *проблема соціалізації*. Дитинство розуміється як період дезорієнтації і розгальмованої поведінки, за аналогією з неврозом (вплив психоаналізу). Завдання батьків полягає в тому, щоб соціалізувати дитину, тобто вирішити вікові проблеми, пов'язані з годуванням, привчанням до туалету, проявами агресії в дитини, її сексуальною ідентифікацією та іншими атрибутами нормативної поведінки. Особливого значення надається задоволенню біологічних потреб дитини матір'ю, підкріпленню соціальної поведінки, імітації поведінки сильних особистостей тощо. Для пояснення набуття складної соціальної поведінки механізмів респондентного й оперантного наочіння було недостатньо, тому основну увагу було приділено експериментальному дослідженню особливого типу соціального наочіння – *візуального або вікарного* (наочіння через спостереження за поведінкою інших людей та її наслідками).

Альберт Бандура (1925–1988) називає такий спосіб наочіння соціально-когнітивним, відповідно теорію соціального наочіння – *соціально-когнітивною*. Когнітивне наочіння передбачає суттєво більшу активність учня. Він відстежує наслідки своїх дій, помічає й запам'ятовує, які з них були успішними за результатами, а які – марними або шкідливими. Понад те, наочіння не обов'язково потребує прямої участі в якомусь акті, достатньо спостерігати поведінку моделі (людини, взірець поведінки якої пізніше відтворюється). В цьому випадку людина може покластися на видимі наслідки чужої дії: отримати інформацію й скорегувати власну поведінку.

А. Бандура описує декілька різних за складністю видів соціально-когнітивного наочіння.

1. *Просте наслідування* (імітація, копіювання) моделі забезпечує «передачу» конкретних дій (привітатися при зустрічі, пригостити чимось, здійснити обмін тощо).

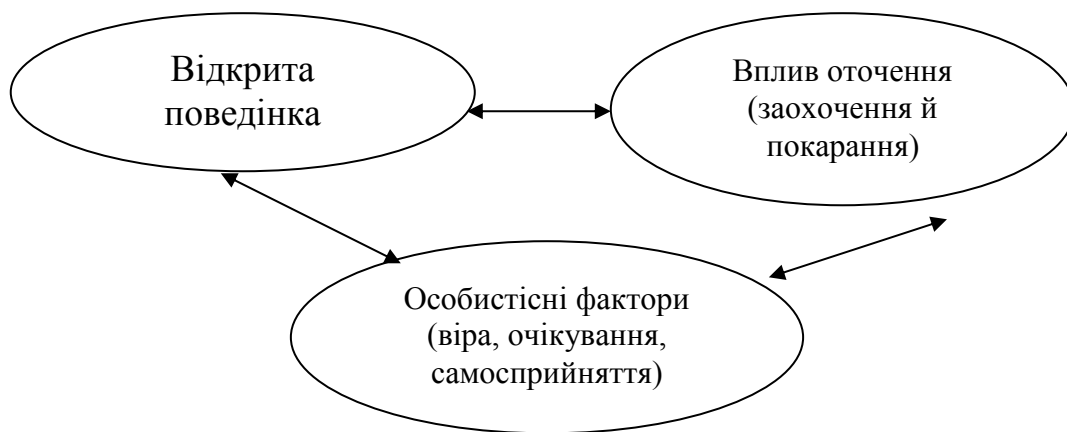
2. *Абстрактне моделювання*, шляхом якого спостерігач конструює власну поведінку, що виходить за межі конкретних зразків. Воно спирається на свідоме мислення, коли спостерігач виділяє загальні риси із зовні різних реакцій і встановлює принципи, формулює правила. Так може бути вибудований певний стиль поведінки, мовлення (бути поступливим, доброзичливим, комунікабельним або ж наполегливим, агресивним, безжальним).

3. *Креативне моделювання* – найскладніший вид соціального наuczіння, який включає елементи творчості як результат інноваційного синтезу різних джерел впливу.

Для збереження поведінки, що виникла на основі наслідування, необхідне підкріплення, яке може мати вигляд *прямого зовнішнього підкріплення*, *побіжного підкріплення* (спостереження за винагородою моделі) і *самопідкріплення* (позитивної оцінки власної поведінки). Якщо радикальний біхевіоризм стверджує, що поведінка пояснюється в термінах стимулів і наслідків, які підкріплюються, то А. Бандура говорить про взаємний детермінізм зовнішніх ситуаційних факторів поведінки (таких, як заохочення й покарання) та внутрішніх когнітивних (очікувань, віри, самосприйняття).

*Схематичне зображення моделі
взаємного детермінізму А. Бандури*

Функціонування людини розглядається як продукт взаємодії поведінки, особистісних факторів і впливу оточення. Стрілки вказують на обидва боки, це означає, що кожна з трьох змінних здатна впливати на іншу змінну. Панівний (формувальний, спрямувальний) вплив на інші компоненти залежатиме від сили тієї чи тієї змінної.



Згідно з доктриною Бандури, люди впливають на оточення тією самою мірою, якою оточення діє на них. Через процеси само-регулювання й пізнання вплив оточення значно опосередковується, адже існує постійна взаємодія між поведінковим, когнітивним і середовищним факторами, які діють як взаємозалежні детермінанти.

Щоб пояснити функціонування особистості й зміни, які при цьому відбуваються, Бандура ввів постулат когнітивного механізму *самоефективності*, що полягає в упевненості людини в своїй здатності виконати дії, які забезпечать бажаний результат у конкретній ситуації. Самооцінка ефективності впливає на форми поведінки, мотивацію, побудову поведінки й виникнення емоцій. На думку вченого, люди, які усвідомлюють свою ефективність, докладають більше зусиль для виконання складних справ, ніж люди, що серйозно сумніваються у своїх можливостях. Набуття самоефективності може відбуватися будь-яким з чотирьох шляхів (або за будь-якої їх комбінації):

1) *здатність будувати ефективну поведінку*, виходячи з минулого досвіду успіхів і невдач (успішний особистісний досвід породжує високі очікування, а попередні невдачі породжують низькі очікування);

2) *побіжний досвід*, тобто спостереження за іншими людьми, що успішно вибудовують свою поведінку, можуть позитивно вплинути на впевненість у собі;

3) *вербальне переконання* в тому, що людина має необхідні здібності для досягнення мети;

4) *емоційний підйом* – люди з більшою ймовірністю досягають успіху, якщо вони не напружені й емоційно врівноважені.

Самоефективність може змінюватися від ситуації до ситуації залежно від умінь, необхідних для конкретної діяльності; від присутності або відсутності інших людей; від того, що ми думаємо про можливості цих людей; від спрямованості нашої мотивації на досягнення успіху або уникнення невдачі; від суспільної думки; від фізичного стану (втома, тривога, апатія знижують самоефективність).

Отже, А. Бандура всупереч поглядам на людину як пасивну істоту, що реагує на впливи навколишнього середовища або є об'єктом неусвідомлених спонукань, розглядав її як активного діяча, який використовує систему пізнавальних процесів для оволодіння суспільним досвідом, прийняття рішень і планування поведінки. Уявляв адаптивно діючу особистість як добре налагоджений механізм, здатний пристосуватися до оточення й розумно змінювати його.

Роберт Річардсон Сірс (1908–1989) пов'язував початок соціалізації з моментом виникнення в дитини техніки кооперування з тими, хто піклується про неї. Сірс запропонував *принцип діадичного аналізу* розвитку особистості. Оскільки дії кожної людини завжди залежать від іншого й орієнтовані на нього, багато властивостей особистості з самого початку формуються в так званих діадичних ситуаціях. Діадичні стосунки – це стосунки матері й дитини, вчителя й учня, батька й сина і т. п. У діадичних стосунках дитина навчається контролювати ситуацію і сама постійно перебуває під контролем. Підкріплення завжди залежить від контактів з іншими, воно вже має місце в найбільш ранніх стосунках дитини з матір'ю, коли дитина шляхом спроб і помилок вчиться задовольняти свої органічні потреби за допомогою матері. В результаті взаємодії, що взаємно задовольняє обох членів діади, виникають вторинні підкріплення та стимули (розмова, пестощі). Ще одним наслідком взаємодії матері й дитини є виникнення в обох взаємних очікувань. На думку Сірса, не існує жорстко фіксованих і незмінних рис особистості (наприклад, агресивності або доброзичливості), відповідна поведінка завжди залежить від особистісних властивостей іншого члена діади.

Р. Сірс виділяє три фази розвитку дитини:

- 1) фаза рудиментарної поведінки ґрунтується на вроджених потребах та наuczінні в перші півтора року життя. Вона вводить

дитину в навколишнє середовище і є основою для розширення її взаємодії з довкіллям;

- 2) фаза первинних мотиваційних систем (від 1,5 року до 6–7 років) ґрунтується на наочності в сім'ї (основна фаза соціалізації). Дитина прагне опанувати дії, які приносять задоволення їй та задовольняють її батьків. На третьому році життя в дитини з'являється ідентифікація з батьками, що веде її до вміння діяти як інші;
- 3) фаза вторинних мотиваційних систем (початок шкільного навчання) ґрунтується на наочності поза сім'єю, в нових для дитини соціальних інститутах.

Таким чином, у другій половині ХХ ст. в американській психології розвитку поступово змінюється уявлення про психологічну природу дитини. Представники теорії соціального навчання стали розглядати дитину як істоту більш активну, орієнтовану на пізнання, як суб'єкта, який не тільки зазнає впливу з боку оточення, але й сам впливає на нього, тобто є партнером по взаємодії. Поведінка людей цілеспрямована і регулюється більшою мірою їх реакціями на очікувані наслідки, ніж реакціями на минулі чи теперішні зовнішні результати.

Отже, на початку ХХІ ст. опозиція біологізаторського і соціологізаторського підходів продовжує зберігатися, а дискусія про співвідношення факторів спадковості та середовища перейшла в площину експериментальних досліджень, зокрема, дослідження проблеми стійкості і змінюваності властивостей особистості в мінливих ситуаціях. Підсумком цих досліджень став висновок, що ні ситуація, як така, ні особистість, як така, не визначають більшості вчинків людини (на кожен з цих чинників припадає лише 10 % випадків реальної зміни поведінки). Тоді виникає закономірне питання: що ж визначає 80 % випадків? Відповідь така – це *взаємодія* між особистістю і ситуацією, між середовищем і спадковістю.

3. Компромісний напрям

Третю точку зору – *ймовірнісну або стохастичну* – репрезентує психогенетичний підхід, який є спробою поєднання факторів організму і середовища. В наш час на позиціях цього підходу стоїть найбільше дослідників проблем психічного і особистісного розвитку.

Психогенетичний підхід не заперечує значення ні біології, ані середовища (компромісний варіант). Цей підхід репрезентують концепції взаємодії двох факторів:

☑ *персонологічно орієнтовані коцепції*, в яких пріоритетним є цілісний розвиток особистості (В.Штерн, А. Адлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, К. Юнг);

☑ *класичний психоаналіз (теорія конфронтації двох факторів) та інші психодинамічні теорії*, за якими поведінка особистості передусім обумовлена емоціями, потягами й іншими ірраціональними компонентами психіки. Представники: З. Фрейд (Див. розд. II, п. 1), В. Райх, О. Ранк, Ш. Ференці, К. Горні, Г. Фрейд, Е. Фромм);

☑ *когнітивістські коцепції*, які головну увагу приділяють розвитку пізнавальних сторін інтелекту (Дж. Брунер, Ж. Піаже, Л. Кольберг, К. Гілліган).

Варто зауважити, що у співвідношенні двох факторів розвитку дослідники (частіше за все в прихованому вигляді) надають перевагу фактору спадковості, однак навіть у тому випадку, коли вони підкреслюють примат середовища, їм не вдається подолати біологізаторський підхід до розвитку, коли людське середовище розглядається за аналогією з середовищем існування тварин і весь розвиток трактується як пристосування, адаптація до умов життя.

☑ **Персонологічно орієнтовані коцепції**

Теорія конвергенції (поєднання) двох факторів – спадковості та середовища як внутрішньої і зовнішньої детермінації розвитку. За В. Штерном, який запропонував цю теорію як компромісний варіант, психічний розвиток – це не простий прояв природжених властивостей чи просте сприйняття зовнішніх впливів, а результат конвергенції внутрішніх задатків із зовнішніми умовами життя, що відбувається щоразу в різних співвідношеннях. Ця конвергенція притаманна як для основних рис, так і для окремих явищ розвитку. «Ні про яку функцію, ні про яку властивість не можна запитувати: «Чи відбувається вона ззовні або зсередини?», а потрібно запитувати: «Що в ній відбувається ззовні? Що зсередини? Адже як одне так і друге бере участь – тільки неоднакову в різних випадках – в її реалізації» (Штерн В. Психологія раннього дитинства). Інакше кажучи, Штерн вважає, що особистість є

продуктом як соціального середовища, так і спадкових передумов. Соціальний та біологічний фактори продукують виникнення нового стану особистості. Механізмом психічного розвитку є *інтроцепція*, тобто поєднання внутрішніх цілей суб'єкта з тими, які вказує оточення. Тільки та ділянка зовнішнього світу стає «світом особистості», якій протистоїть і на яку спрямовано певне внутрішнє прагнення особистості. І тільки ті внутрішні цільові настанови можуть здійснитись і призвести до тих або інших особливостей життя, для яких існують такі зовнішні об'єктивні умови, як, наприклад, подразники, матеріал, задача, заохочення і покарання. Особистість несе в собі внутрішні потенції, приховані енергії, яким ще не притаманна певна фіксована цілеспрямованість (це так звані *диспозиції*). На початку життя ці диспозиції наділені багатозначною невизначеністю, але поступово завдяки активній конвергенції зі світом вони все більше і більше розвиваються в певному напрямку, тобто стають однозначними (як властивості). Тому сама особистість пластична, але завжди до певної межі. У зв'язку з цим розвиток особистості Штерн трактує не тільки як послідовний ланцюг подій, а насамперед як усвідомлене саморозгортання особистості як цілого. За Штерном, для особистісного розвитку характерні три структурні особливості:

1) ріст – протягом життя збільшується кількість і різноманітність життєвих подій, а також змістів і форм активності переживань;

2) диференціація (розчленування) – життя особистості розвивається від вихідної нечіткості й дифузності до більшої структурованості (тобто утворюється одночасно більш широке ціле і відбувається більша внутрішня диференціація);

3) перетворення – життя особистості проходить у своєму розвитку низку якісно відмінних, але внутрішньо обумовлених етапів.

Отже, за Штерном, особистість відкрита світу, відзначається певною глибиною (свідомим і позасвідомим шаром), здатна до самовизначення і саморозвитку, а її активність набуває сенсу і спрямованості завдяки системі цілей, які сприяють її самозбереженню і саморозгортанню задатків індивіда, що спрямовується і визначається середовищем його існування.

У руслі розвитку вчень про особистість персонологія Штерна може розглядатись як одне з джерел і прозвісників ідей, які в сучасну

епоху консолідувалися на Заході в таких психологічних напрямках як гуманістична, екзистенційна, феноменологічна психологія і персонологія, предметом якої є унікальна особистість як особлива цілісна система у її гносеологічних, онтологічних і культурних проявах.

Індивідуальна психологія, засновником якої є **Альфред Адлер** (1870–1937) – один з найвизначніших представників *неофрейдизму* (всі напрями неофрейдизму можна розглядати як спробу соціологізувати біологізаторську за суттю фрейдистську концепцію особистості). Адлер, відійшовши в поглядах від ортодоксального психоаналізу, доводив, що поведінка індивіда визначається не минулим, а спадковістю і соціальним оточенням, а особистісні характеристики формує суспільство. На відміну від робіт З. Фрейда, в яких описано загальні стереотипи поведінки та проводиться динамічний аналіз окремих частин психіки (Воно, Я, Над-Я), що перебувають у постійному конфлікті, Адлер стверджував, що структура особистості цілісна й не може бути штучно розчленованою на три інстанції. Він підкреслював унікальність кожної людини та наполягав, що ключем для розуміння конкретної особистості є цілісність її індивідуальності. Його холістична концепція природи людини передбачає, що прагнення до підвищення організації, до цілісності властиве кожній особистості. На заваді цьому стає *комплекс неповноцінності* – почуття власної недієздатності, яке виникає в ранньому дитинстві, коли дитина почувається маленькою та безсилою. Помірне почуття неповноцінності може підштовхнути особистість до конструктивних досягнень. Однак глибоке усвідомлення своєї неповноцінності перешкоджає позитивному росту й розвитку. Для Адлера прогресивний розвиток нерозривно пов'язаний з намаганням особистості компенсувати почуття неповноцінності. Головною рушійною силою розвитку особистості Адлер вважає прагнення до досконалості й переваги (вроджена якість). Уже ранні спроби дітей адаптуватися до навколишнього середовища призводять до того, що вони обирають перевагу над іншими як спосіб набути самоповаги й досягнення успіху. Прагнення до переваги може набувати як позитивного, так і негативного спрямування. В першому випадку це прагнення пов'язане з *соціальним інтересом* (почуттям спільності,

солідарності, співчуттям, співучастю, співпрацею з іншими на користь суспільству) і турботою про добробут оточення. Особистість, яка керується такою метою, намагається рости, розвивати свої навички та можливості, прагнути до конструктивного способу життя. Результатом є почуття особистої цінності, яке може виникати лише з реальних досягнень, зі здатності долати перешкоди. Однак деякі люди шукають особистої переваги, намагаючись відчуті її, підкоряючи інших, замість того, щоб ставати кориснішими для свого оточення. Така перевага зазвичай не приносить визнання й особистісного задоволення, чого шукає людина.

Отже, сутність психологічного росту, за Адлером, полягає насамперед у русі від егоцентричної мети досягти особистої переваги до позиції конструктивного впливу на оточення і на розвиток особистості. Ядром адлерівської моделі людської природи є *творчість* – здатність формулювати (свідомо й несвідомо) цілі та засоби їх досягнення. Вона досягає найвищого розвитку в створенні життєвого плану, який організує життя людини в послідовний життєвий стиль. *Індивідуальний життєвий стиль* – це не лише комплекс засобів пристосування до оточення, а й унікальний спосіб досягати своїх цілей. Він складається з таких компонентів:

1. *Я-концепція* – уявлення людини про себе, хто вона є.
2. *Ідеал себе* – думка про те, якою вона повинна бути.
3. *Образ світу* – уявлення про такі речі, як світ, люди та природа, а також про те, чого світ вимагає від людини. Адлер назвав ці уявлення *схемою апперцепції* – сприйняття, яке включає суб'єктивну інтерпретацію на основі минулого досвіду того, що людина отримує через органи чуттів.
4. *Етичні переконання* – особистий етичний кодекс.

За Адлером, формування життєвої мети, життєвого стилю і схеми апперцепції є творчим актом. Творча сила особистості організує й спрямовує реакцію людини на навколишній світ. З усіх властивостей особистості Адлер особливо виділяв унікальність, самосвідомість і контроль над своєю долею.

Значним внеском Альфреда Адлера в розвиток сучасної психології стали також дослідження ролі влади й агресії в поведінці людини, концепція єдності особистості й підтвердження важливості впливу

несексуальних факторів на розвиток. Теорія Адлера стала сильним поштовхом для розвитку гуманістичної та когнітивної психології, соціально-орієнтованої й екзистенціальної психотерапії. З його роботи з усвідомленими, раціональними процесами виникла перша *егопсихологія*. Ідеї та практичні розробки Адлера продуктивно працюють у психосоматичній медицині, педіатрії, психології навчання та виховання. Однак погляди Адлера, хоч і виявилися свого часу досить продуктивними, сприймаються тепер як надмірно механістичні, що надто спрощують складні діалектичні зв'язки між індивідом і суспільством.

Основоположник аналітичної психології **Карл Густав Юнг** (1875–1961) розглядає розвиток особистості як *індивідуацію* – прагнення людини до повної реалізації своїх можливостей. Це одночасно і мета психічного розвитку, і головне завдання людського життя, його зміст. Індивідуація є відновленням та розгортанням початкової потенційної цілісності індивіда. Індивідуація формує окрему людину як істоту, відмінну від загальної, колективної психології, тому вона також є диференціацією. Однак неправильно було б розуміти індивідуацію тільки як розширення сфери свідомості, як розвиток свідомої психіки за рахунок зменшення несвідомого – навпаки, саме інтеграція несвідомих змістів є основою особистісного росту. Метою індивідуації є становлення Самості, знаходження особистістю цілісності та гармонії.

Самість – центральний організуючий архетип, ядро особистості, що виражає її потенціал. Проникнення у власну унікальну природу припускає пізнання неусвідомлюваних сторін і властивостей власної душі, інтеграцію окремих архетипів її структури. До них Юнг відносить Персону, Тінь, Аніму в чоловіків і Анімус у жінок. Усвідомлення та об'єднання цих архетипів навколо Его, свідомого «Я» особистості і є основним змістом процесу індивідуації, причому кожному архетипу відповідає визначений етап останнього.

Індивідуація відбувається за активної участі неусвідомлюваної (компенсаторної) установки, вона допускає ідентифікацію й інтеграцію комплексів особистого несвідомого. Людина вчиться керувати своїми інстинктами, звільняється від влади їх темної, архаїчної сторони.

Особистісне зростання й розвиток молодого людини істотно відрізняються від розвитку в другій половині життя. Юнг пише: «Життя

молодої людини, як правило, проходить під знаком загальної експансії з прагненням досягати цілей, що лежать на поверхні, а її неврози, очевидно, ґрунтуються переважно на нерішучості чи відступі від цього напрямку. Життя старої людини, натомість, проходить під знаком контракції, утвердження досягнутого та зменшення зовнішньої активності. Її невроз ґрунтується, як правило, на невластивому для її віку застряганні на юнацьких прагненнях. Якщо молодий невротик лякається життя, то літній пасує перед смертю. Те, що колись було для юнака нормальною метою, для літнього стає невротичною перешкодою, так само, як нерішучість молодого невротика – це спочатку нормальна залежність від батьків, що потім перетворюється на відносини інцесту. Природно, що неврози, опір, витиснення, фіксації тощо в молодій людини мають протилежне значення, порівняно з людиною літнього віку, незважаючи на зовнішню подібність». Звідси можна зробити висновок, що розвиток, який не відповідає ідеї «дорослішання», з віком стає все менше психічно здоровим, навіть, якщо не супроводжується вираженими невротичними проявами.

Его-психологія. Найвідоміший представник – постфрейдист **Ерік Гомбургер Еріксон** (1902–1994), який суттєво перебудував і розширив класичний психоаналіз, запропонувавши, зокрема, модифікований варіант теорії психосексуального розвитку З. Фрейда. Еріксон переніс акцент зі сфери несвідомих імпульсів і потягів на вивчення адаптивних, раціональних можливостей *его* в мінливих соціально-історичних умовах існування. За Еріксоном, саме *Его* відповідає за організацію життя, за забезпечення гармонії з фізичним та соціальним оточенням, за здоровий особистісний розвиток; воно є джерелом упевненості в собі та власної ідентичності. Ґрунтуючись на здобутих безпосередньо з першоджерел знаннях про розвиток і виховання дітей у різних культурах, він розробив теорію розвитку здорової особистості, яка отримала назву психосоціальної й епігенетичної. Це перша психологічна теорія, яка детально описує весь цикл людського життя: дитинство, зрілість і старість.

За Еріксоном, психологічний розвиток особистості схожий на розвиток ембріона. Поняття *епігенез* передбачає, що всі органи живої істоти та їх системи розвиваються в певні періоди й у заданій послідовності. Ядром концепції Еріксона є модель людського розвитку,

який послідовно проходить вісім стадій. Кожна стадія має непересічне значення для розвитку загалом, складається з біологічних, соціальних і психологічних компонентів, ґрунтується на попередніх стадіях та має внутрішній потенціал розвитку, який спрямований у майбутнє і готує перехід на наступну стадію. Еріксон пояснює це так:

1) у принципі, людина розвивається ступінчасто, шляхом послідовних новоутворень. Перехід від однієї стадії до іншої залежить від готовності особистості рухатись у напрямку подальшого зростання, розширення усвідомлюваного кругозору й радіусу соціальної взаємодії;

2) суспільство намагається сприяти розвитку соціальних можливостей людини, забезпечуючи низку все нових і нових можливостей для взаємодії, при цьому намагається підтримувати як належний темп, так і правильну послідовність розвитку. Ключове для психоаналізу поняття «конфлікт» у Еріксона замінено на поняття «діалог» індивіда з соціальним середовищем, який передбачає первинну автономність «Его». Особистість хоча й інтегрує цінності суспільства у свою структуру, однак її не можна вважати простою копією суспільства.

Кожна стадія життєвого циклу людини настає в певний час – «критичний період». Протягом життя людина послідовно проходить вісім стадій розвитку, які супроводжуються психосоціальними кризами:

Стадія	Вік	Психосоціальна криза	Формування якостей особистості
1. Орально-сенсорна	Народження – 1 рік	Базальна довіра – базальна недовіра	Енергія та надія
2. М'язово-анальна	1–3 роки	Автономія – сором і сумнів	Сила волі й самоконтроль
3. Локомоторно-генітальна	3–6 років	Ініціатива – почуття провини	Цілеспрямованість і підприємливість
4. Латентна	6–12 років	Працелюбність – неповноцінність	Система та компетентність
5. Підліткова	12–19 років	Его-ідентичність – змішування ролей	Вірність і посвята
6. Рання зрілість	20–25 років	Інтимність – ізоляція	Афіліація й кохання

7. Середня зрілість	26–64 років	Продуктивність – застій	Турбота і генеративність
8. Пізня зрілість	65 – до смерті	Его-інтеграція – відчай	Самозречення й мудрість

Основою для виділення стадій є розвиток *ідентичності*. Повноцінно функціонуюча особистість формується лише шляхом успішного проходження в своєму розвитку всіх стадій. Кожна з восьми фаз життєвого циклу системно пов'язана з іншими та характеризується специфічним еволюційним завданням – проблемою в соціальному розвитку, яка свого часу постає перед індивідом, але не обов'язково ним долається. На кожній стадії людина вирішує завдання, яким шляхом іти – або через набуття нової форми ідентичності, або шляхом її втрати. На вироблення характерних для індивіда моделей поведінки впливає те, як вирішується кожне з цих завдань, або як долається криза. Кожна стадія ґрунтується на вирішенні та інтеграції попередніх психосоціальних конфліктів. Що повноцінніше й гармонійніше розвиваються ранні форми психіки й особистісні якості, то багатшим буде подальший розвиток. Однак якості, котрих набуває *Его* на кожній стадії, не знижують його сприйнятливості до нових внутрішніх конфліктів або мінливих умов. Потрібно, щоб людина адекватно вирішувала кожну кризу. В ідеалі особистість виходить з кожної кризи збагаченою почуттям внутрішньої єдності, більш зрілими судженнями й більшою можливістю діяти ефективно, а відтак вона матиме можливість підійти до наступної стадії розвитку більш адаптивною та зрілою особистістю. Еріксон відзначав, що послідовність стадій розвитку особистості залишає простір для варіацій у темпі та інтенсивності. Успішне подолання психосоціальних криз є функцією від взаємодії індивіда зі сприятливими можливостями, що їх надають суспільство і культура.

Коротка характеристика стадій психосоціального розвитку:

1) *базова довіра проти базової недовіри* (немовля). На цій стадії розвиток немовляти визначається доглядом та спілкуванням з ним дорослих людей, в першу чергу – матері, покликаної задовольняти оральні потреби дитини. *Нормальна лінія розвитку* представлена довірою до людей (внутрішньою визначеністю), яка характеризується почуттям безпеки й захищеності, прихильністю, взаємною любов'ю та

взаємним визнанням батьків і дитини. *Аномальна лінія розвитку* представлена базальною тривогою – недовірою до людей, що виникає як результат поганого поводження матері з дитиною, ігнорування, нехтування нею, позбавлення любові (емоційна ізоляція). На цій стадії утворюється проєкція особистості. Дитина має навчитися не лише довіряти світу (зовнішньому та внутрішньому), а й розрізняти ситуації, в яких необхідно проявляти недовірливість, обережність від тих, де можна довіряти людям, розвитку подій, самій собі. В результаті досягнення балансу між базовою довірою й базовою недовірою з'являється нова здатність або сила – *надія*, яка виявляється через визнання майбутніх можливостей для розвитку, відносно незалежних від актуальних очікувань, цілей і бажань. З дорослішанням індивіда ця сила перевіряється на кожній стадії: дитина вчиться долати фрустрацію, егоцентризм, розвиває здатність продукувати реалістичні мрії та очікування. Надія лежить в основі розвитку *віри*;

2) *автономія проти сорому й сумніву* (раннє дитинство від одного до трьох років). Дозрівання м'язово-рухового апарату та успішне проходження через другу стадію призводять до формування в майбутньому таких особистісних рис, що свідчать про *незалежність*: самостійність, самоконтроль та упевненість у собі. Дитина починає усвідомлювати себе як самостійну, але ще залежну від батьків. Стосовно батьків діє установка «Я сам». Головним новоутворенням є набуття здатності робити самостійний вибір, джерелами впевненості в якому є почуття самоконтролю й позитивна самооцінка. З почуття самоконтролю як свободи розпоряджатися собою без втрати самоповаги бере початок почуття доброзичливості, готовності до дії та гордості за свої досягнення, почуття власної гідності. Почуття ідентичності в цьому віці виявляється у формулі «Я – те, що я можу». Незалежність розвивається за умови, якщо соціальне оточення заохочує дитину стояти на власних ногах і водночас захищає її від безглузлого й нав'язливого переживання почуття провини, що виникає в результаті нерозумного покарання за спроби прийняти самостійні рішення. Але, коли дитина зазнає постійної критики та покарань, це призводить до аномальної лінії розвитку: сумніву в своїй здатності контролювати навколишній світ і володіти собою та гіпертрофованого почуття сорому. Еріксон вважає, що сором – це гнів, який виникає, коли

карають за спроби бути самостійним, гнів, спрямований усередину, на себе. Дитина відчуває свою непристосованість, переживає недоліки в розвитку елементарних рухових навичок, мовлення, сумнівається у власній здатності діяти успішно й незалежно. Такі дорослі постійно перебувають у нерішучості й намагаються не привертати до себе уваги, щоб не відчути сорому під пильним оком оточення. Незбалансована незалежність призводить до впертості. Виробивши в себе баланс між самостійністю та усвідомленою необхідністю підкоряти свої бажання вимогам найближчого оточення, дитина успішно проходить другу вікову кризу, забираючи в доросле життя почуття власної гідності;

3) *ініціатива проти почуття провини* (вік гри від трьох до п'яти років). У цей час соціум вимагає від дитини *активності*, розв'язання нових завдань і набуття нових навичок; схвалення є винагородою за успіхи. Окрім того, в дитини з'являється додаткова *відповідальність* за себе та за те, що є її світом (іграшки, домашні рослини, тварини, брати й сестри). Це період, коли діти починають відчувати, що їх сприймають як людей і рахуються з ними, що життя для них має мету. Головним відчуттям ідентичності в цьому віці є статева ідентичність а також формула «Я – те, чим я буду». Ініціатива – здатність «атакувати» завдання заради переживання власної активності (рухової або соціальної) – додає до автономії вміння брати на себе обов'язки, планувати, енергійно братися за якісь справи й завдання, щоб просуватися вперед. Від того, як батьки поставляться до волевияву дитини, значною мірою залежатиме подолання основного конфлікту на цій стадії, яка пов'язує мрії дошкільного дитинства з цілями активного дорослого життя. Батькам необхідно всіляко заохочувати в дитини активне дослідження довкілля, її ініціативність, підприємливість, статево-рольову поведінку, розвивати уяву, визнавати право дитини на цікавість і творчість. Якщо невдача дитини посилюється невинними покараннями, в неї виникає почуття провини з приводу намічених цілей і дій, що в підсумку веде до пасивності. Дитина відчуватиме надмірну покірливість, пригніченість, інфантильну заздрість до інших дітей і дорослих, ухилятиметься від відповідальності, що закладе основу для таких негативних явищ як надмірна поступливість, почуття неповноцінності, безвідповідальності,

які неминуче проявляться в подальшому житті. Незбалансована ініціатива виявляється в зосередженості на досягненні егоїстичних цілей та інтересів. Отже, на цій стадії необхідно досягти балансу між ініціативою і совістю, виробити й засвоїти власне *почуття обов'язку*;

4) *працелюбність проти неповноцінності* (молодший шкільний вік від п'яти до 11 років). Еріксон підкреслює значення навчальної й трудової діяльності для психічного розвитку в цьому віці. Цей період життя характеризується зростанням здібностей дитини до логічного мислення й самодисципліни, а також здатністю взаємодіяти з однолітками за відповідними правилами. Діти стають сенситивними до технологічного етосу своєї культури та своєї тотожності з ним. Успішне проходження латентної стадії сприяє формуванню рис, які характеризують працелюбство: виражене почуття обов'язку й прагнення до досягнень, розвитку пізнавальних і комунікативних умінь та навичок. Діти набувають здатності ставити перед собою й вирішувати реальні завдання, активно засвоюють інструментальні та предметні дії, їх фантазія й ігри націлені на реальні перспективи. Его-ідентичність на цій стадії виявляється в почутті компетентності: «*Я – те, чому я навчився*». Психосоціальна сила компетентності є основою для ефективної участі не лише в трудовій діяльності, але й у соціальному та політичному житті особи. З іншого боку, надмірна працелюбність призводить до перебільшеної оцінки своїх здібностей. Головна небезпека цієї стадії криється в формуванні почуття некомпетентності, для якого характерні недостатньо розвинені навички, уникнення складних завдань, ситуацій змагання, конформність, покірливість, гостре почуття своєї неадекватності, неповноцінності, приреченості на те, щоб усе життя залишатися посередністю;

5) *становлення індивідуальності (ідентичність)* – *рольова дифузія* (статеве дозрівання: підлітковий і юнацький вік від 12 до 20 років). Головним завданням цього періоду є досягнення его-ідентичності. Для цього молодим людям необхідно зібрати в одне ціле всі знання про самих себе (соціальні ролі, ідентифікації минулих періодів), які вони мають на цей момент, та інтегрувати ці численні образи «Я» в особистісну ідентичність (Я-концепцію). За Еріксоном, почуття его-ідентичності – це впевненість молодої людини в її здатності

зберігати *внутрішню тотожність і цілісність*, відчуття неперервності між тим, чим людина була в минулому, й чим обіцяє стати в майбутньому; відчуття того, що життя має погодженість і сенс (психологічне значення Еґо) – узгоджується з оцінкою її тотожності та цілісності, яку дають інші люди. Досягнута ідентичність передбачає: *відчуття внутрішньої гармонії та єдності*, синтез образів себе й дитячих ідентифікацій в осмислене ціле; становлення *індивідуальності* – свідомого почуття своєї унікальності та власного автономного існування; *життєве самовизначення*; розвиток часової перспективи – планів на майбутнє, самовизначення в питаннях: «*Ким бути? Яким бути?*»; активний пошук себе й експериментування в різних ролях; *чітку статеву поляризацію* в формах поведінки; *формування світогляду*; *соціальну солідарність* – відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства та своєю групою; взяття на себе лідерства в групах ровесників і за необхідності вміння користися їм. Але надмірне почуття ідентичності, жорстке й негнучке виконання соціальних ролей дисгармоніюватиме з реальністю. Нездатність певної частини юні досягти особистісної ідентичності Еріксон назвав *кризою ідентичності*, або змішуванням ролей, яка характеризується нездатністю обрати кар'єру або продовжити освіту. Вони можуть надмірно концентрувати душевні сили на самопізнанні, виявляючи сильне прагнення розібратись у собі за рахунок обмеження стосунків із зовнішнім світом, переживати гострі негативні почуття своєї нікчемності, душевного розладу й відчуженості. Їм можуть бути властиві статеворольова фіксація або ж змішування форм статево-рольової поведінки, ролей у лідерстві, типовими є втрата трудової активності та плутанина в моральних і світоглядних установах. Позитивна якість на цій стадії – *вірність*, яку Еріксон трактує в значенні здатності підлітка бути вірним своїм уподобанням і обіцянкам, попри неминучі суперечності в його системі цінностей. Це здатність юнацтва приймати норми та принципи моралі, етики й ідеології суспільства та дотримуватись їх;

б) *інтимність проти ізоляції* (рання дорослість: від 20 до 25 років). Це період становлення особистості як професіонала й сім'янина. За Еріксоном, щоб досягти успіху на цій стадії, людина повинна рухатися до позитивного полюсу розвитку – *інтимності*. Це дещо більше, ніж

просто сексуальна близькість, інтимність може включати також емпатію і відкритість між друзями, прагнення до контактів з людьми, бажання присвятити себе іншим людям. Якщо людина може вільно пропонувати себе в ситуаціях, які потребують мінімум самозахисту, це є показником її готовності до інтимних стосунків з іншою особою як у соціальному (дружба), так і в сексуальному планах. На думку вченого, справжнє почуття інтимності неможливо відчувати доти, доки не буде досягнуто стабільної ідентичності. Якщо попередній розвиток був невдалим, людина може відмовитися від ризику пережити біль, який миттєво виникає під час невдалих спроб пошуку інтимності. Отже, головна небезпека на цій стадії – *ізоляція від людей*, надмірна самозаглибленість, уникання близьких міжособистісних стосунків, що в підсумку призводить до гіркого переживання самотності, відчуття соціального вакууму. Причинами цього можуть бути «важкий» характер, незадоволена потреба у визнанні, непередбачувана поведінка, недостатньо розвинуті моральні почуття. Позитивною якістю, яка дає можливість вийти з кризи на цій стадії, є *кохання*. Еріксон додає до романтичного й еротичного змісту кохання такі якості як вірність, взаємну турботу, повагу і відповідальність за іншу людину;

7) *продуктивність проти інертності* (середня дорослість: 26–64 років). Основною темою психосоціального розвитку на другій стадії зрілості є батьківська за своїм характером *відповідальність і турбота* про майбутнє людства. Продуктивність найяскравіше проявляється в творчій роботі над собою та з іншими людьми, зрілому, повноцінному, насиченому подіями житті, в задоволеності сімейними стосунками, почутті гордості за своїх нащадків, навчанні й вихованні нової генерації. На цій стадії люди допомагають молодому поколінню реалізувати ідентичність, стають наставниками. Там, де продуктивну взаємодію налагодити не вдається, відбувається регресія до нав'язливої потреби в псевдоінтимності, що чергується з періодами взаємної відрази, формуються індивідуальна інертність та міжособистісне виснаження. На це впливають такі негативні особистісні риси як егоїзм, егоцентризм, надмірна турбота про самого себе, зосередженість на своїх вікових проблемах;

8) *цілісність проти відчаю* (пізня дорослість – після 65 років). На цій стадії (та деякою мірою на попередній) фокус заклопотаності

людини зміщується з того, що станеться в майбутньому, на те, що вже відбулося. Це період зіткнення людини з тим, що Еріксон називав граничними турботами. На позитивному полюсі розвитку – почуття *інтеграції Его*, яке вбирає в себе прийняття свого унікального життєвого циклу, підтримує відчуття порядку й значущості в особистому житті й навколишньому світі. Разом з почуттям інтеграції та цілісності *Его* приходить до усвідомлення цінності іншого способу життя, навіть зовсім відмінного від нашого. Інтеграція несе з собою перспективу – здібність бачити людське життя в єдності й розуміння людських проблем. Відсутність або втрата набутої інтегрованості *Его* виражається страхом смерті, відчуттям того, що життя прожите безглуздо, що часу залишилося занадто мало, щоб щось змінити, розпочати все спочатку. Відчай виявляється також у втраті віри в себе та інших людей, почутті відсутності у світі порядку, наявності в ньому доброго, розумного начала. В зіткненні інтеграції та відчаю набувається нова якість на цій стадії – мудрість, котра розуміється як «стійкий інтерес до життя як такого перед обличчям смерті». Мудрість надає акумульованому людському досвіду нової цілісності. Еріксон стверджує, що здорові діти не відчуватимуть страху перед життям, коли старі люди, що їх оточують, достатньо цілісні, щоб не боятися смерті.

Недоліками даної теорії є те, що на кожній стадії розвитку Е. Еріксон описує лише окремі моменти, лише деякі особистісні новоутворення, характерні для певного віку. Поза увагою, наприклад, залишаються засвоєння та використання мови, недостатньо розроблена лінія морального розвитку. За концепцією Еріксона, суспільство впливає на розвиток особистості за біхевіористською моделлю – за принципом «плюс-мінус – підкріплення». Якщо індивід виправдовує надії суспільства, він інтегрується в нього, якщо ні – не приймається. *Лінія аномального розвитку* особистості в Еріксона має вигляд прояву особистісної патології, проте ненормативний розвиток може набувати й інших форм. Такий підхід обумовлений тим, що на дослідника справили значний вплив психоаналіз і клінічна практика у вивченні аномалій розвитку особистості.

☑ **Когнітивні теорії**

Представники когнітивізму – Ж. Піаже, Д. Келлі, Дж. Бруннер, Р. Кейс, Л. Кольберг, Р. Стенберг та інші – дотримуються моделі людини раціональної, активної, розумної, освіченої й умілої. Основна увага приділяється розвитку ментальних структур психіки, перцептивних здібностей, мовлення й складних форм мислення. Менш дослідженими залишаються соціальний та емоційний розвиток, розвиток особистості. Когнітивні теорії широко застосовуються в освіті. Особливо корисні вони для вчителів, оскільки допомагають їм планувати навчальні впливи відповідно до стадій інтелектуального розвитку дітей. Ці теорії пропонують способи, які дають змогу визначити, коли дитина готова вивчати певний предмет і які підходи до цього предмета більше відповідають даному віку.

Теорія стадій когнітивного розвитку засновника Женевської школи генетичної психології **Жана Піаже** (1896–1980). Він виходив з того, що інтелект є продуктом еволюційної адаптації і пояснював його з точки зору біологічної еволюції. За Піаже, інтелектуальний розвиток індивіда, як і весь процес біологічного розвитку, визначається двома головними принципами або функціями, тобто способами взаємодії організму з середовищем: адаптацією й організацією. Кожен акт поведінки певним чином організований у структуру, схему, а її динамічним аспектом є адаптація. **Адаптація** – це процес, який включає два аспекти: *асиміляцію* та *акомодацію*. Під час асиміляції людина через свої когнітивні структури певним чином засвоює зовнішні події та перетворює їх на мисленнєві події або думки. Асимілювати – означає використовувати раніше набутий досвід. *Акомодація* – це пристосування когнітивних структур до нових, незвичних і незвичайних аспектів мисленнєвого оточення, в результаті чого в суб'єкта формуються якісно нові структури переробки інформації, він модифікує свої дії або здібності відповідно до вимог ситуації. Асиміляція й адаптація – це процеси, які протікають нероздільно. Кожну ситуацію дитина спочатку асимілює, потім відбувається акомодація, тобто трансформація досвіду. Баланс між асиміляцією й акомодацією в ході адаптації Піаже назвав *урівноваженням*. Якщо дитина щоразу лише асимілює реакцію, якісного наuczіння не відбудеться. Вона знову й знову повторюватиме ті самі рухи. З іншого боку, якщо дитина кожного разу

буде вимушена заново пристосовуватися до змін, це також негативно позначиться на темпах її розвитку.

Інший загальний принцип – **організація** – стосується когнітивних структур (організованого знання), які перебувають у процесі адаптації. За Піаже, розум структурується, або організується, зі зростанням складності та рівня інтеграції. Першим, найпростішим рівнем організації є *схема* – мисленнєва репрезентація деякої дії (фізичної або мисленнєвої), яку виконують над об'єктом. Для новонародженої дитини схемами, тобто способами пізнання та впливу на світ, є такі елементарні дії як смоктання, хапання та зорова перцепція. З розвитком інтегрованість і відповідна координованість цих схем зростає й на певному рівні інтелектуального розвитку утворює розумову систему, або структуру. Нові розумові структури формуються на основі дій. Протягом усього онтогенетичного розвитку адаптація, асиміляція й акомодация як динамічні процеси є незмінними, спадково закріпленими та не залежать від змісту й набутого досвіду. На відміну від них, когнітивні структури як основні одиниці інтелекту складаються за життя, залежать від змісту індивідуального досвіду та якісно відрізняються на різних стадіях розвитку.

Ж. Піаже виділяє чотири стадії розвитку інтелекту: *сенсомоторну, доопераційну, конкретних і формальних операцій*, які послідовно змінюють одна одну. Кожна стадія визначається не окремими ізольованими елементами, а її цілісною структурою; характеризується новою координацією елементів, які виникають із процесів попередньої стадії. Зміни всередині кожної стадії, як правило, кількісні й лінійні, тоді як зміни між стадіями якісні. При переході від нижчої стадії до вищої відбувається інтеграція, нижче стає компонентом вищого. Послідовність проходження цих чотирьох стадій є обов'язковою, і, щоб досягти чергової стадії, дитина має пройти всі попередні.

Сенсомоторна стадія триває з народження до 18–24 місяців і характеризується функціонуванням наочно-дійового та становленням наочно-образного мислення. За цей час відбувається становлення і розвиток чуттєвих та рухових структур – сенсорних і моторних здібностей, навичок, досягається координація сприйняття та моторики. На цій стадії формується здатність розуміти постійне існування об'єктів (константність), будується схема об'єкта. Дитина взаємодіє з

об'єктами, їхніми перцептивними та моторними сигналами, однак не зі знаками, символами, що презентують об'єкт.

Мисленнєві операції постають спочатку в формі елементарних дій з конкретними предметами (схем дій), потім вони інтегруються з іншими діями й у процесі розвитку інтеріоризуються. Критерієм появи інтелекту є використання дитиною певних дій як засобу для досягнення мети (дитина може не лише одночасно подивитися та схопити предмет, але й поглянути на предмет з метою його схопити).

Піаже виділяє два етапи сенсомоторного інтелекту:

1) *рефлекторний* (до 7–9 місяців), коли переважають вроджені й безпосередні реакції, спостерігається центрація немовляти на власному тілі;

2) *вторинні схеми* (з 9 місяців), коли об'єктивуються схеми практичного інтелекту в просторовій сфері й вони поступово переходять під довільний контроль дитини. Мислення дитини постає як система зворотних предметних дій, які вона виконує матеріально та послідовно. Дитина відрізняє себе від предметів і починає діяти довільно (наприклад, смикає за мотузку, щоб привести іграшку в рух, або трясє брязкальце, щоб пошуміти). З'являються внутрішня репрезентація речей (імітація), жести, окремі слова.

З 12 до 18 місяців на основі уявлення про об'єкт (розуміння того, що об'єкт є незмінним і тотожним самому собі й що він існує навіть тоді, коли не викликає безпосередніх відчуттів) розвивається символічна функція, здатність імітувати речі, об'єкти в їх безпосередній присутності (дитина копіює рухи людей і слідує за ними повсюди). На стадії *відтермінованої імітації* дитина вже може імітувати речі, яких безпосередньо не сприймає. Вона також може змінювати первинні схеми, керуючись принципом «подивімося, що з цього вийде».

В кінці сенсомоторної стадії дитина з істоти, яка спочатку цілковито залежала від спадковості, стає суб'єктом, здатним до елементарних символічних дій, примітивного мислення.

Доопераціональна стадія (символічний інтелект) від 18–24 місяців до 5–7 років. Якщо на попередній стадії розвитку основними засобами розумової діяльності дитини були предметні дії, то в межах доопераціональної стадії виникає здатність *мисленнєво репрезентувати* ці дії.

Доопераційна стадія поділяється на дві підстадії: передпонятійне мислення (від двох до чотирьох років) та інтуїтивне мислення (від чотирьох до семи років). У 2–4 роки дитина ще не розділяє речі на класи і вважає, що вони існують в однині: одна білочка, одне оленятко, один папуга тощо. Якщо дитина протягом дня в кількох магазинах бачила іграшкового зайчика, вона вважає, що це кожного разу була та сама іграшка.

Приблизно в 4 роки мислення дитини починає набувати логічної форми, формуються образно-символічні схеми, що ґрунтуються на поєднанні будь-яких безпосередніх вражень. При цьому дитина орієнтується тільки на перцептивні співвідношення. Завдяки здатності до репрезентації дитина може використовувати об'єкт з метою, для якої він не був призначений з самого початку. Репрезентація включає створення і виклик у свідомості символів об'єктів, а тому робить можливим набуття й використання мови, що характеризується здатністю передавати предмети та їх образи словами. Зв'язки між об'єктами встановлюються не на основі логічного міркування, а інтуїтивно (на основі ментальних образів, а не логічних правил і принципів), характерна неправильна класифікація речей (для того, щоб правильно класифікувати, необхідно набути вміння мислити абстрактно й судити про схожість або несхожість об'єктів чи подій).

Центральною характеристикою розумової діяльності дитини в цей період є *егоцентризм мислення* та уявлення про *збереження*. На перших двох стадіях розвитку інтелекту мисленню дитини властивий так званий «реалізм». Дитина вважає навколишні об'єкти саме такими, якими їх подають органи чуттів, а себе – точкою їх відліку. Реалізм є виявом дитячого егоцентризму – неявної розумової позиції, витоки якої жорстко пов'язані з її «Я». Загалом, егоцентризм мислення виявляється в тому, що дитині ще важко уявити себе в позиції іншої людини, побачити явища й події її очима. Через нездатність довільно змінювати систему відліку дитина не потрапляє до сфери власного віддображення, що не дозволяє дітям до п'яти років правильно розуміти ситуації, які потребують деякого відступу від власної точки зору, перегляду своїх інтелектуальних схем з урахуванням змін в оточенні й прийняття чужої позиції. З егоцентричної позиції випливають такі *особливості мислення* як:

- *синкретизм* – об'єднання в судженні різнорідних явищ. «Дош іде, тому що всі дерева мокрі». Внаслідок синкретизму два явища, які сприймаються одночасно, зразу включаються в загальну схему, а причиново-наслідкові зв'язки підміняються суб'єктивними зв'язками, які нав'язуються сприйманням. Синкретизм призводить до того, що дитина сприймає складну композицію як ціле, вона не здатна систематично дослідити об'єкт, провести аналіз частин і засвоїти їх співвідношення;

- *однопорядковість* – відсутність зв'язку між судженнями. Дитину запитують: «Чому листя у воді плаває?». Вона відповідає: «Тому, що листочки маленькі й легкі». «Чому пливе пароплав?» – «Тому, що він великий і важкий»;

- *судження за подібністю, аналогією*. Дитину шести років запитують: «Чому росте Місяць» – «Тому, що він збільшується». – «Як це відбувається?» – «Тому, що ми також ростемо»;

- *трансдукція* – перехід від одиничного до одиничного, минаючи загальне, що призводить до змішування істотних властивостей об'єктів з їх випадковими особливостями. Приклад трансдукції: корови дають молоко. Кози дають молоко. Значить, кози – це корови. Дитина за такої логіки може назвати незнайомого чоловіка татом, тому що обидва носять вуса й курять цигаки. Причина трансдукції, як указував Піаже, криється в неможливості усвідомити мисленнєві операції, неспроможності дітей до інтроспекції (самопостереження);

- *анімізм* – одухотворення неживої природи. Наприклад, дитину шести років запитують: «Чи сонце живе?» – «Так». – «Чому?» – «Бо воно рухається»;

- *нечутливість до суперечностей*. Приклад: на картках зображені 2 лопати, 3 цеглини, 7 кролів і 2 коней. Чого тут більше – живих істот чи фізичних об'єктів?

У мисленні домінують зорові враження. Відсутність внутрішніх розумових операцій, тобто процедур мисленнєвого розділення, об'єднання чи іншого перетворення інформації логічним шляхом, не дозволяє дитині простежувати хід власних міркувань і подумки повертатися до первинних, вихідних даних. Незворотність мислення призводить до класифікації об'єктів за окремими, часто випадковими ознаками (наприклад, дитина групує разом усі червоні блоки

незалежно від форми, або всі квадратні блоки незалежно від кольору), діти не можуть виділити підклас з цілого (для цього потрібна одночасна сконцентрованість на двох об'єктах), спостерігаються значні труднощі в абстрагуванні, невміння зосереджуватися на змінах об'єкта (задача з однаковими пластиліновими кульками, одну з яких на очах у дитини сплющують, після чого дитина стверджує, що в ній пластиліну побільшало).

На думку Піаже, подолати егоцентризм можливо за рахунок *децентрації*, тобто об'єктивності – визнання за об'єктами їх незалежного від нас існування. Дитина має навчитися співвідносити свої уявлення про світ з уявленнями інших («*взаємність*»), відкрити для себе, що об'єкти перебувають у взаємозв'язку, а їх оцінка є відносною (*релятивізм*). Для цього дитина має оволодіти внутрішніми операціями, насамперед *зворотністю думки*. Це відбувається під час розумової активності, коли дитина, відштовхуючись від результатів першої дії, починає виконувати дію їй симетричну, яка «повертає» об'єкт у попередній стан. Цим вона *врівноважує* себе з об'єктом: він починає існувати в системі реальних координат.

Стадія конкретних операцій (під операцією Піаже має на увазі розумову дію, наділену зворотністю), протягом якої формується понятійне відображення середовища. Ця стадія складається з двох півперіодів:

1) *становлення* конкретних операцій (від 5 до 7 років). Поява елементарних операцій дає дитині можливість на якісно новому рівні взаємодіяти зі світом речей – порівнювати, оцінювати, класифікувати, розташовувати в ряд, вимірювати і т. д. На цій стадії діти можуть застосовувати операції, які виконують подумки (наприклад, з'єднання / розділення), але з обов'язковою опорою на зовнішні наочні дані. Виникають елементарні логічні міркування стосовно об'єктів і подій. Діти вже можуть переходити з однієї точки зору на іншу, стають об'єктивнішими в оцінках, приходять до інтуїтивного розуміння двох найважливіших логічних принципів:

- 1) Якщо $A = B$ і $B = C$, то $A = C$ (транзитивний умовивід);
- 2) $A + B = B + A$.

У сім років кількісна рівність об'єктів стає більш значущою, ніж зорове враження, зменшуються концентрація та егоцентризм мислення.

2) *функціонування* конкретних операцій (8–11 років). На цьому етапі розділяються логіко-математичні та просторово-часові операції, розуміння чисел, але операції мислення ще не цілком розвинуті, вони не формалізовані, залежні від конкретного змісту, в різних предметних сферах розвиваються нерівномірно, не об'єднані в цілісну систему, тому дитина не може легко переходити від однієї логічної структури до іншої. Формуються уявлення про збереження кількості, маси та об'єму, поняття про час і швидкість, про вимірювання за допомогою еталону, зростають можливості класифікації й серіації.

Стадія формальних операцій (від 11–12 до 14–15 років). На цій стадії відбуваються координація раніше ізольованих систем конкретних операцій, диференціація між операціями, пов'язаними з реальними діями, та гіпотетико-дедуктивними операціями, які стосуються висловлювань. Формується здатність мислити логічно, абстрагуючись від безпосереднього сприйняття реальності й користуючись абстрактними поняттями, здатність виконувати прямі та зворотні операції класифікації, серіації, вимірювання, переміщення та ін. подумки (міркування). Так, дитина дев'яти років може легко провести серіацію трьох предметів, які відрізняються за ознакою світліший-темніший, але, якщо це завдання дається в формі висловлювання (наприклад, «Катя є світлішою за Олю; Катя темніша за Лілю; яка з трьох дівчаток має найтемніше волосся?»), то його виконання потребує *транзитивного висновку*, за яким співвідношення об'єктів відбувається не безпосередньо, а опосередковано, з використанням третього об'єкта. Це досягається лише в 12 років.

Отже, найважливішими характеристиками формальних операцій є:

- перевага потенційно можливого над реальним;
- поява нової – гіпотетико-дедуктивної – стратегії пізнавальної діяльності;
- можливість мислити реченнями (на відміну від попередньої стадії, коли мислення здійснювалося всередині речення);
- поява комбінаторного аналізу, який дає змогу перевірити всі можливі варіанти.

Опанувавши формальні операції, мислення дитини стає незалежним від конкретної реальності. Гіпотетичне й абстрактне

мислення дає підліткам можливість будувати власні гіпотетико-дедуктивні роздуми, вести дискусії, відстоювати свою думку, досліджувати та встановлювати суттєві закономірності, будувати ідеальні моделі, що відкриває широкі можливості для засвоєння абстрактних світоглядних понять, розвитку математичної творчості.

Піаже вважав стадію формальних операцій точкою перелому, в якій дитина стає дорослою. Він не вивчав особливості розвитку інтелекту дорослої людини, вважаючи цю стадію завершальною. Але, як показали подальші дослідження (Бассеж, Лабуві-Віє), когнітивний розвиток триває й після досягнення рівня формального мислення. Замість того, щоб ставати більш логічним, безкомпромісно раціональним, мислення дорослого стає *діалектичним*: гнучкішим і чутливішим до складних моральних, етичних, соціальних, політичних проблем. Воно допускає суперечності, орієнтоване не лише на формальний результат, а й здатне врахувати багато факторів та прийняти іншу точку зору. Мислитель-діалектик завжди знає: існує інше рішення і його рішення не може претендувати на істину в останній інстанції.

Трьома *основними факторами*, що впливають на розвиток інтелекту дитини, за Піаже, є *дозрівання, досвід і соціальна взаємодія (навчання)*. Хоча розвиток із самого початку в генотипі не закладений, але він також не може бути повністю довільним і залежить від зрілості мозкових структур і досвіду індивіда. Зміни в розвитку також визначаються випадковим збігом обставин у житті індивіда. Те, що він набуває на кожній стадії, залежить, в основному, лише від рівня, якого організм досяг на попередній стадії розвитку. Так, вікові відмінності між дітьми та дорослими не обмежуються лише обсягом знань, а ще включають і відмінності в способах пізнання. Мислення дітей відрізняється від мислення дорослих кількісно та якісно. Дитина активно взаємодіє з фізичним зовнішнім середовищем і шляхом самостійних пошуків розв'язання проблем розвиває все складніші стратегії мислення. Зокрема це ілюструють так звані «задачі Піаже», в основі яких лежить *принцип збереження кількості речовини*. Наприклад, в одному з численних експериментів у присутності дітей різного віку в склянку з водою кидали грудочку цукру. Після того, як вона розчинилася, дітей запитували: «Куди подівся цукор?». Діти до 7–8 років говорили, що він взагалі щез, у 7–8 років говорять, що цукор

зберігається в формі дуже маленьких і невидимих часток, але не має ні ваги, ні об'єму, в 9–10 років діти стверджують, що кожна частка цукру зберігає вагу, і сума всіх часток дорівнює вазі цукру до розчинення; в 11–12 років це вже поширюється на об'єм. Піаже вважав, що успіх навчання залежить від рівня розвитку, якого вже досягла дитина. Якщо вона вже наблизилася до операціонального рівня (тобто здатна розуміти кількісні відношення й після виконання відповідної дії може повернутися до її початку шляхом здійснення зворотної дії), то цього досить, щоб привести її до поняття збереження. Уявлення про збереження й зворотність думки – це необхідні умови для класифікації, групування предметів, явищ і подій.

Жан Піаже був прихильником концепції спонтанності розумового розвитку й радив не починати навчання доти, доки для цього не будуть готові відповідні логічні структури, та не форсувати його, щоб не позбавляти дитину радощів самостійного відкриття. Знання не дається учню, він сам його створює. Завдання вчителя – підтримувати учня в цих починаннях. Дитина сама впорядковує цю взаємодію (конструктивістська теорія навчання).

З другорядною роллю навчання принципово не погоджувалися вітчизняні вчені, зокрема С. Л. Рубінштейн і Л. С. Виготський. Вони вивчали когнітивний розвиток у соціальному контексті, у взаємодії дитини з досвідченішими дорослими й ровесниками, підкреслюючи, що спілкування з дорослими є провідним фактором розвитку дитини в перші сім років її життя, зокрема й для становлення її самосвідомості та особистості. Як зауважує В. В. Давидов, крім того що у стихійних умовах правильне логічне мислення формується далеко не в усіх, воно формується дуже помалу й зі значними похибками. Формувальний експеримент Л. Ф. Обухової продемонстрував, що уявлення про вимірювання та досвід практичних дій «знімають» у дошкільників феномен Піаже. Важливо допомогти дітям виділити параметри, за якими оцінюється предмет (наприклад: об'єм, а не висота) і потім за цими параметрами визначити рівні кількості.

Ж. Піаже в дослідженнях також приділив достатню увагу проблемі розвитку моральної самосвідомості. На його думку, розвиток моралі має прогресивний, стадіальний характер, а саму мораль дослідник визначив як «повагу індивіда до норм суспільного життя і його почуття

справедливості», де під справедливістю мається на увазі «турбота про взаємообмін і рівність між людьми». Зріле моральне судження – це не просто механічне заучування соціальних правил та умовностей, воно передбачає прийняття рішення про те, що справедливо, а що ні.

За Піаже, моральне почуття у дітей проходить дві стадії розвитку.

1) Моральний реалізм (4–6 років).

Діти вважають, що правила й норми – це реальні, непорушні умови існування, а не абстрактні принципи. Вони уособлюють владу батьків, тому є суворо обов'язковими. Моральність вчинку оцінюється за його наслідками: більше винний той, хто завдав більшої шкоди.

2) Моральний релятивізм (сім років і старші).

Діти вважають, що правила створюють люди на основі взаємної домовленості, за необхідності люди можуть їх змінювати, уклавши нову угоду, отже, не існує нічого абсолютно правильного чи неправильного. Моральність вчинку визначається насамперед намірами, а не його наслідками.

Отже, здобуваючи моральні знання, діти рухаються від гетерономії (управління поведінкою дитини з боку дорослих) до автономії («самоврядування»).

Ідеї Піаже отримали подальший розвиток в дослідженнях американського психолога **Лоуренса Кольберга** («Філософія морального розвитку» (1981)). Він створив теорію морального розвитку дитини, в якій простежив взаємозв'язок морального обґрунтування вчинку й розумового розвитку. Рівень морального розвитку – це результат розвитку як когнітивних навичок, так і здатності до емпатії, співчуття. В основу поділу розвитку на етапи покладено *три види орієнтацій*, які утворюють ієрархію:

- 1) орієнтація на авторитети;
- 2) орієнтація на традиції;
- 3) орієнтація на принципи.

Стадії морального розвитку за Лоуренсом Кольбергом

Доконвенціональний (доморальний) рівень (з чотирьох до 10 років)

ґрунтується на покараннях і винагородах, вчинки визначаються зовнішніми обставинами. Домінує незрілий індивідуально-особистісний рівень ідентичності (погляди інших людей до уваги не беруться).

Стадії	Характер суджень
<p>I стадія</p> <p>Орієнтація на уникнення покарань і слухняність</p>	<p>Потрібно коритися правилам, щоб уникнути покарання.</p>
<p>II стадія</p> <p>Наївний інструментальний (споживацький) гедонізм. Орієнтація на заохочення. Позиція індивідуалізму</p>	<p>Потрібно коритися правилам заради винагороди або особистого зиску. Стосунки будуються за принципом рівноцінного обміну «ти – мені, я – тобі».</p>

За даними досліджень Л. Кольберга, на доморальному рівні перебувають усі дошкільники і більшість семирічок (близько 70%), діти 10 років – 30%, 13–16 років – 10%.

Конвенціональний рівень (з 10 до 13 років)

(ґрунтується на соціальній, умовно-рольовій конформності).

Людина дотримується умов ролі, орієнтуючись при цьому на принципи інших людей (рівень групової ідентичності).

<p>III стадія</p> <p>Мораль «чемної дитини», орієнтована на підтримку добрих стосунків і схвалення з боку інших людей</p>	<p>Потрібно коритися правилам, щоб уникнути несхвалення або неприязні з боку інших людей. «Я хочу робити те, що приємно іншим».</p>
<p>IV стадія</p> <p>Мораль, яка підтримує владу та закон. Орієнтація на авторитет суспільної системи, побудованої на обов'язковому загальному виконанні правил</p>	<p>Потрібно коритися правилам, щоб уникнути осуду з боку законної влади і появи почуття провини. Дотримання встановленого соціального порядку заради нього самого.</p>

	«Я зобов'язаний дотримуватися закону».
--	--

Специфічною ознакою IV стадії є поява моральної свідомості.

Післяконвенціональний рівень (із 13 років)

(автономна мораль – ґрунтується на високих моральних принципах совісті).

Людина судить про поведінку, виходячи з власних критеріїв, внутрішніх переконань, що передбачає також високий рівень інтелектуальної діяльності.

<p>V стадія</p> <p>Мораль суспільного договору, заснована на визнанні індивідуальних прав людини і демократично прийнятого закону.</p>	<p>Потрібно дотримуватися законів даної країни заради загального добробуту.</p> <p>Мотивація – викликати до себе повагу референтного оточення.</p>
<p>VI стадія</p> <p>Мораль, орієнтована на закони вільної совісті, загальнолюдські етичні принципи та моральні норми. Повага гідності людини як особистості</p>	<p>Потрібно керуватись універсальними етичними принципами добра, рівності, справедливості, взаємності, гуманізму.</p> <p>Мотивація – уникнення самоосуду.</p>

На V стадії люди помічають потенційні суперечності між різними моральними переконаннями. Вони здатні міркувати узагальнено, тобто уявляти, що відбудеться, якщо хтось поводитиметься подібним чином. Шостої стадії досягає лише 10% людей у віці від 16 років. У своїх останніх роботах Кольберг порушує питання про існування VII стадії, коли моральні цінності виводяться з вищих філософських постулатів (етика ненасильства, етика благоговіння перед життям).

Кожна наступна стадія морального розвитку ґрунтується на попередній, перетворює її та включає в себе, а також готує нові підходи й критерії для вироблення моральних суджень. Люди в будь-якій

культури проходять усі ці стадії в незмінному порядку. Відмінності полягають лише у швидкості проходження та в тому, як далеко вони просуваються в межах тієї або іншої стадії. Перехід дитини на вищу стадію неможливий без заохочення, навчання чи практики, тому для ефективного морального зростання необхідна низка умов: ситуація морального вибору, зміна соціальних ролей, використання на практиці набутих морально-етичних знань і моральних переконань. Вищі стадії, на думку Кольберга, залежать від рівня складності суспільства, в якому живе дитина. За умов правильно організованого впливу дорослих, суспільних інститутів соціалізації моральний розвиток стає незворотним, тобто моральна деградація унеможливується.

Порівняно з теорією Піаже, у Кольберга акцент зміщується з інтелектуального розвитку дитини на соціально-структурні характеристики суспільства, макро та мікросоціального середовища. Він стверджував, що підсумок морального розвитку досягається в середньому в 25 років. Але доки розвиток триває, послідовність стадій залишається незмінною.

Теорія Л. Кольберга зробила суттєвий внесок у розуміння специфіки морального розвитку, однак вона має слабкі позиції в таких пунктах:

а) стадії не є однорідними та однозначними, не утворюють жорстко незмінної послідовності. Емпірична перевірка теорії підтвердила універсальність перших трьох стадій;

б) Кольберг і Піаже включають у поняття морального розвитку моральний закон, чесність, відповідальність, проте уявлення про них у різних людей може формуватися по-різному, до того ж не виявлено чіткої відповідності між моральним судженням і реальною поведінкою (у дітей вона вища, ніж у дорослих);

в) теорія Кольберга орієнтується лише на чоловічу поведінку, ігноруючи особливості жіночої.

У цьому ключі висновки Кольберга поставила під сумнів його колишня учениця *Керол Гілліган*. Її теорія орієнтована на емоційну складову морального вибору. На основі робіт з психології розвитку і власних досліджень вона стверджує, що головна моральна проблема чоловіків полягає у захисті фундаментальних прав особистості на життя та самореалізацію й вирішується на основі *моралі справедливості* і

формулюється на мові *права, невтручання, законності*, тоді як фундаментальна моральна проблема жінок – збереження стосунків – вирішується на основі *моралі любові й турботи*, а формулюється на мові *егоїстичності й відповідальності*. Джерело відмінностей жіночої та чоловічої моральних позицій Гілліган вбачає в формуванні жіночої і чоловічої статевої ідентичності. Чоловіча ідентичність складається в малюка в результаті відкриття відмінності з матір'ю і відділення від неї, жіноча – в результаті ототожнення дівчинки з матір'ю, усвідомлення нерозривного зв'язку з нею. Тому чоловічий розвиток орієнтований на індивідуалізацію, набуття автономії, а жіночий – на взаємини, в центрі яких знаходиться сама жінка. Обособлення, руйнування стосунків жінка сприймає як загрозу її самості. В чоловічій моралі стосунки будуються за зразком ієрархії, у якій найпривабливішим місцем для морального суб'єкта є вершина, а в жіночій – центр. Жінкам не властива абсолютна мораль, а їх моральні судження формулюються не на мові прав людини і почуття справедливості, а на мові відповідальності. Вони визначаються не універсальними принципами, а конкретними потребами інших людей. Жінки орієнтуються у моральній поведінці не на об'єктивні права, а на суб'єктивне емоційне сприйняття потреби іншої людини. Саме з цієї причини моральні судження жінок виявляються доволі умовними, ситуативними, компромісними. Здебільшого вони схильні допомагати не тій людині, яка це заслужила, а тій, яка викликає більше співчуття. Отже, новизна теорії Гілліган полягає у визнанні значення як намірів, так і результатів вчинку для морального розвитку особистості.

За Гілліган, предметом морального розвитку жінки є зміна усвідомленості відношень між іншим і собою. Розвиток моралі любові і турботи в жінок проходить три рівні, між якими існують перехідні стадії.

Рівень 1. Самозаклопотаність. Увагу жінки привертають лише ті люди, хто спроможний задовольнити її власні потреби й забезпечити її комфортне існування.

На першій перехідній стадії попередня позиція жінки критикується за егоїстичність, внаслідок чого егоїзм жінки поступово починає зменшуватися, натомість з'являється тенденція до *самозречення*. Жінка все ще зосереджена на власному добробуті, але в разі

прийняття рішення все більше враховує інтереси інших людей, прагне зміцнити зв'язки, які об'єднують її з ними.

Рівень 2. Самопожертва. Соціальні норми, яких дотримується жінка, спонукають її переходити до задоволення її власних бажань лише після того, як вона задовольнить потреби інших.

На другій перехідній стадії жінка піднімається з рівня самопожертви на рівень *самоповаги*. Вона починає уважніше та з повагою ставитися до своїх потреб, намагаючись поєднати їх задоволення з потребами інших людей, відповідальність за яких вона все ще гостро відчуває. Подолання цієї стадії пов'язане з розумінням відношення між собою та іншим, яке характеризується усвідомленням алогічності й аморальності нерівності та визнанням вимоги рівності всіх людей у їх праві на гідне життя та самореалізацію. Однак це усвідомлення не гарантує жінці автоматичного переходу на вищий щабель морального розвитку, а в деяких випадках може навіть призвести до заперечення моралі любові і турботи.

Рівень 3. Самоповага. На цьому рівні жінка усвідомлює необхідність відповідальності не лише за турботу про іншого, а й за реалізацію своєї самості. Моральною дилемою є вибір обмеження відповідальності за турботу про самість або турботу про іншого в конкретних обставинах. При цьому вибір жінки повинен враховувати особливості конкретних людей і ситуацій, не шкодити близьким людям, які пов'язані з нею сімейними або соціальними стосунками.

На узагальненому рівні турбота описується Гілліган як ініціативне, дієво-зацікавлене ставлення до іншого, спрямоване на сприяння його блага. Турбота протилежна ворожості, егоїзму, маніпуляції, байдужості, натомість передбачає відкритість і довіру, зверненість до іншого як до вищої цінності, розуміння його суб'єктивної реальності, установку на сприяння його блага. Можливі моральні конфлікти в етиці турботи породжуються не зіткненням абсолютних моральних принципів, а, наприклад, неможливістю через різні обставини задовольнити потребу іншого. Також можливі конфлікти між тим, чого хоче інший, і тим, що той, хто турбується, вважає дійсно потрібним для іншого. Моральна оцінка вчинку тим вища, чим повніше той, хто турбується, відчув іншого, занурився в його реальність, допоміг йому самовдосконалитися. Отже, жінки у своїх моральних думках радше

процесуальні, а чоловіки націлені на результат. Усе це свідчить, що на особливості розвитку моральної свідомості чоловіків і жінок впливають не тільки соціокультурна ситуація, а й міжстатеві відмінності у поведінкових стратегіях.

Ідея ключової ролі емоційної складової морального розвитку знайшла продовження в роботах М. Хоффмана, у яких вивчається інтерналізація моральних норм. Прийняття моральних норм сприяє врахуванню потреб, бажань, почуттів інших людей. У випадку невідповідності поведінки особистості прийнятим нею внутрішнім нормам, виникає почуття провини. Самозвіт дітей показує, що почуття провини виникає на основі співчуття жертві та ґрунтується на довірі і чесності, а не загрози зовнішнього контролю та покарання. Якщо норми не інтеріоризовані, то моральний вибір ґрунтується на почутті страху, покарання. Сором виникає в умовах страху зовнішнього контролю і оцінки. При цьому норми прийняті особистістю як обов'язкові, але не обґрунтовані власним вибором.

Гуманістична психологія виникла в 1950-х рр. як сукупність теоретичних концепцій і психотерапевтичних практик, що принципово протистоять біологізаторським та соціологізаторським теоріям. З одного боку, вона не приймає категоричні положення зовнішнього детермінізму, на яких ґрунтується біхевіоризм (теорія навчання), а з іншого – протистоїть внутрішньому детермінізму сексуальних і агресивних потягів, які є рушіями активності особистості з погляду психоаналізу. Представники гуманістичної психології – *А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Бюджентал, Р. Мей, В. Франкл, Е. Фромм, І. Ялом* та ін. – розробили оригінальні оптимістичні концепції, які розкривають «вершинне» розуміння особистості й орієнтовані на психологічну допомогу особистості, що потерпає від екзистенційного вакууму, викликаного відчуженістю та втратою сенсу власного існування в зовні благополучному суспільстві споживання. Акцент робиться на актуалізації сенсу життя, здатності робити свідомий і відповідальний вибір, спрямований на самореалізацію, розвиток власного потенціалу. Ці вчені твердо переконані, що людина – це дещо більше, ніж проста сума соціальних ролей, зв'язок стимульно-реактивних шаблонів або згусток сексуальних і агресивних потягів. Гуманістично орієнтовані

психологи зосередилися на вивченні суто людських здібностей і можливостей, на які не звертали уваги ні позитивізм, ні біхевіоризм, ані психоаналіз. Це так звані вищі сутнісні прояви людини: кохання, творчість, свобода, відповідальність, вибір, гумор, «Я-концепція», духовний розвиток, ціннісні орієнтації, діалогічне спілкування, особистісне зростання, самоактуалізація, самотність, самотрансценденція, совість, сенс життя, щастя та ін.

Гуманістична психологія сповідує *холістичний підхід* до вивчення особистості, за яким людина – це єдина й цілісна істота. Ця цілісність «Я» надає унікальності переживанням кожної людини. В людині неможливо розділити органічне й психічне, усвідомлюване й неусвідомлюване, почуття й думку. Світоглядні позиції послідовників гуманістичної психології формувалися на основі *феноменології*, що зосереджується на інтенціональності свідомості суб'єкта та його безпосередньому переживанні досвіду, а також *філософії екзистенціалізму*, лейтмотив якої – прагнення людини віднайти сенс особистісного існування та жити вільно й відповідально згідно з етичними принципами, серед яких визнання того, що кожна людина – творець власного життя, тому люди самі повинні обирати, як їм жити. Кожен мусить визнавати й цінувати внутрішній суб'єктивний світ іншого та свій власний. Кожна людина живе лише в теперішньому моменті, і саме він найсуттєвіший для буття, тому найважливішим джерелом інформації про людину є її екзистенційний стан, її суб'єктивний досвід (характер сприйняття світу, мислення та переживання), який стає доступним їй через його усвідомлення «тут і тепер». Якщо ці принципи стають внутрішньою позицією, суб'єкт активізує пошук внутрішнього досвіду, який призводить до духовного розвитку людини та її особистості. Практичне завдання гуманістичної психології якраз і полягає в тому, щоб ефективно використати внутрішній досвід індивіда для пізнання й позитивної зміни його особистості.

Отже, *головними детермінантами розвитку особистості* в гуманістичній психології є суб'єктивні переживання, научіння, досвід та прагнення людини реалізувати свій потенціал. *Під особистісним розвитком* мається на увазі набуття певного свідомого та високого сенсу існування, а також властивості бути й ставати особистістю. В аналізі структури особистості акцент робиться на мотиваційно-

потребовій сфері людини, на виникненні та функціонуванні в ній системи стійких ціннісних орієнтацій і моральних настанов, а також на подальшому перетворенні цієї системи під впливом умов життя й психотерапії.

Автор концепції *логотерапії*, австрійський психолог-езистенціаліст і психотерапевт **Віктор-Еміль Франкл** (1905–1997) зосереджується на дослідженні сенсу людського існування, а рушійною силою людської поведінки вважає «волю до сенсу» – прагнення або вроджену мотиваційну тенденцію віднайти в глибині душі її прихований зміст і наповнити власне існування потенційним сенсом. Кожна особистість має специфічне покликання та своє місце у світі, тому повинна знайти й реалізувати їх шляхом вирішення конкретних проблем і завдань, що постають у життєвих ситуаціях у формі запитань до неї. Особистість може дати відповідь життю тільки відповідаючи за власне життя перед суспільством або перед власним сумлінням. Однак багато людей не інтерпретують власне життя винятково у значенні завдання, що постає перед ними, а вважають життя наглядачем, який примушує виконати це завдання. Вказівником напрямку, в якому потрібно рухатись у наявній життєвій ситуації, логотерапія вважає *совість*. Щоб виконати життєве завдання, совість мусить вимірювати ситуацію, в якій опиняється людина, а цю ситуацію можна оцінити у світлі критеріїв, у світлі ієрархії цінностей.

Роль сенсу виконують три класи цінностей, які викристалізувалися в процесі еволюції нашого виду й узагальнюють досвід людства: цінності творчості, цінності переживання та цінності ставлення.

Сутність *цінностей творчості* втілює *праця*, яка є особистісним внеском у суспільство, а не просто виконанням певних функцій і службових обов'язків. Вирішальними є якість праці, фаховий рівень суб'єкта, а не його професія. Пересічна людина, яка належно виконує професійні обов'язки, більш «визначна», ніж недолугий і аморальний «визначний» політичний діяч.

Життя особистості може наповнитися сенсом у переживаннях, навіть від однієї миті яскравого переживання. Серед *цінностей переживання* Франкл особливо виділяє *кохання* – переживання іншої людини в її неповторності й унікальності, яке дає змогу збагнути її

глибинну сутність і допомогти розкрити її потенційні можливості. Справжнє кохання – це взаємини на рівні духовно-смыслового виміру, співчутливо-емпатійне пізнання духовних глибин душі об'єкта любові, його своєрідності, неповторності, духовна близькість, що проникає через анатоמו-фізіологічне та психічне до «ядра» душі коханої людини. Відтак вона стає неповторною й незрівняльною, її не може замінити жодна інша особа. Справжнє кохання – раз і назавжди, тож воно сильніше за смерть і небуття.

Третя група цінностей стосується *ставлення* до свого життя, того, як людина сприймає тягар і примхи долі, як виявляє у стражданнях та випробуваннях мужність і стійкість. За будь-яких несприятливих умов та обставин, навіть найтрагічніших, які не можна змінити, людина вільна виробити осмислене ставлення до них і надати своєму стражданню глибокого життєвого сенсу. Такий своєрідний «трагічний оптимізм» – свідомо вироблена позиція особистості в критичних ситуаціях – допоміг ув'язненому В. Франклу не лише вижити 2,5 року в пеклі нацистських концтаборів, а й перетворити свої страждання на досягнення, блискуче підтвердити на практиці дієвість свого вчення: життя людини не може позбутися сенсу ні за яких обставин; сенс життя завжди можна віднайти, а людина завжди може змінитися на краще.

Осягаючи сенс, людина в результаті «здійснює» себе. Самоактуалізація є побічним продуктом здійснення сенсу: що більше людина забуває про себе, віддаючись виконанню справи чи коханню до іншої людини, то людянішою вона стає і повніше реалізує себе. Брак сенсу життя може бути частково компенсований потягом до влади, утіх, сексу, бажанням грошей, однак це не вирішує екзистенційних проблем особистості. Відсутність сенсу породжує в людини стан, який Франкл називає «екзистенційним вакуумом», відчуттям внутрішньої порожнечі та беззмістовності, що виявляє себе невротичними симптомами нудьги, депресії, агресії, невпинним пошуком чуттєвих задоволень, алкоголізмом і наркозалежністю.

За Франклом, істинний сенс буття Всесвіту перебуває поза розумінням людини, в духовному вимірі людського існування. Виходячи з цього, логотерапія допомагає шукати сенс життя шляхом: а) діяння (подвигу); б) переживання цінностей любові; в) страждання. Перший шлях переважно пов'язаний з пошуком і здійсненням духовно

спрямованих учинків. Другий шлях передбачає розуміння іншої людини, глибинної суті її особистості на основі любові. Третій шлях пролягає в усвідомленні сенсу страждання. Людина готова йти на страждання за умови, що її страждання має сенс. Особистість не повністю обумовлена й детермінована обставинами життя. Вона не просто існує, а сама вирішує, яким буде її існування та якою вона має стати. Свобода волі пов'язана з відповідальністю за здійснювані вибори, за знаходження і реалізацію сенсу свого життя за різних обставин. Духовній особистості властива самодетермінація, вона здатна перебороти себе, піднятися над обставинами, подолати їх, самовизначитися, зробити з себе те, чого вона бажає досягти. Здатність людини знайти майбутній сенс у смислодефіцитних ситуаціях розглядається як умова особистісної цілісності та передумова особистісного розвитку.

Багато психологів гуманістичного напрямку ототожнюють особистість з «Я-концепцією», яка є інтегральним механізмом саморегуляції поведінки людини. **Карл Реном Роджерс** (1902–1987) виділяє дві складові «Я-концепції»: «Я-реальне» та «Я-ідеальне» і одну складову, яка людині не належить, але справляє на неї великий вплив – *соціальне оточення*. «Реальне Я» – це система уявлень про себе, свої почуття, думки, прагнення тощо. «Ідеальне Я» – це те, чим людина хотіла б бути, її досвід і глибинні переживання. Соціальне оточення – це все те, що нав'язується людині ззовні: норми, цінності, погляди, способи поведінки тощо. Невідповідність, що виникає між реальним Я та ідеальним Я, породжує почуття тривоги, неадаптивні форми поведінки, невдоволеність собою та інші психологічні проблеми, які призводять до викривлення досвіду або його ігнорування. Засобом оволодіння власним досвідом, глибинними переживаннями є *самопізнання*, що одночасно є засобом бути самим собою. Для цього необхідно усвідомити, як особистість сприймає саму себе, як її сприймають інші, причини, що спонукають спотворювати свій досвід, діяти на догоду оточенню. В результаті самопізнання людина набуває здатності до особистісного зростання, самовдосконалення, самоактуалізації. Отже, за Роджерсом, джерело й рушійні сили розвитку та особистісного росту містяться в самій людині, а найважливішою характеристикою зрілої «повноцінно функціонуючої особистості» є її

відкритість для досвіду, відповідність якого «Я-концепції» забезпечується гнучкістю, безперервними змінами, вдосконаленням людського «Я».

З погляду гуманістичної психології головне завдання розвитку – це максимальне розкриття сутнісних сил людини (кохання, творчість, пізнавальна активність), її потенціалу. Так, на думку **Абрахама Маслоу** (1908–1970), вершинною потребою людини є *потреба в самоактуалізації*, яка включає «пошук істини й розуміння, спробу досягти рівності й справедливості, творення прекрасного й прагнення до нього». Прагнення до самоактуалізації, по суті, є прагненням до самоствердження за рахунок прояву, специфічного включення цілого набору особистісних функцій: рефлексії, колізійності, мотивації, опосередковування, смислотворчості, створення власної картини світу тощо. Але вийти на рівень самоактуалізації людина зможе лише після того, як будуть задоволені її нижчі, генетично більш ранні потреби.

Групи потреб впорядковані в ціннісній ієрархії відповідно до їхньої ролі в розвитку особистості:

задоволення нижчих потреб:

1) *потреби виживання*, фізіологічні – основні, базові, потужні й невідкладні (голод, спрага, потреби у свіжому повітрі, сні, відпочинку, новизні вражень, руховій активності та ін.) лежать в основі ієрархії потреб;

2) *потреби безпеки й захищеності* (фізіологічній і психологічній захист від страждань, болю, невлаштованості, непередбачуваності подій, поневолення тощо). Це потреби в організації та управлінні, стабільності, дієвому правопорядку, страхуванні свого життя, майна тощо;

3) *потреби в соціальних зв'язках* (добррозичливому ставленні, належності до певної групи, соціальній включеності, коханні, ніжності, довірі) виражають таку істотну властивість природи людини, як ідентифікація з референтними, авторитетними, значущими людьми й групами. Вони спонукають налагоджувати взаємини прихильності в родинному та дружньому колі, в професійному й релігійному середовищі;

задоволення вищих потреб:

4) *потреби самоповаги та поваги з боку інших* (у досягненні, компетентності, високій самооцінці, незалежності й свободі; визнанні, схваленні, хорошій репутації, престижі, прийнятті). Задоволення цих потреб породжує в суб'єкта почуття впевненості, особистісної гідності й усвідомлення своєї необхідності й корисності та сприяє актуалізації пізнавальних, моральних і естетичних потреб. Неналежне задоволення призводить до відчуття неповноцінності, порожнечі й безглуздості існування, викликає соціальну слабкість, пасивність, залежність, низьку самооцінку;

5) *потреби самоактуалізації*, або потреби особистого вдосконалення: в розумінні й осмисленні власного життєвого шляху, реалізації своїх здібностей і можливостей.

З погляду вікової психології ієрархія потреб, за Маслоу, відповідає послідовності їхнього вияву в розвитку дитини. Для немовляти першочерговим є нормальне задоволення фізіологічних потреб. Далі для дітей раннього віку актуальною стає безпека, для старших дошкільників і молодших школярів – соціальні контакти й самоповага. Лише в підлітковому віці набувають значення деякі аспекти самоактуалізації, які в кращому разі можуть бути реалізовані в наступних вікових періодах. Отже, що вище людина піднялась у цій ієрархії потреб, то більше розвинені її індивідуальність, моральні якості й психічне здоров'я.

Задоволення потреби в самоактуалізації викликає в людини щастя, радість, збагачує її внутрішній світ і має результатом не лише здійснення бажань, але, що важливіше, – розвиток особистості та її особистісне зростання. Самоактуалізація як здатність може існувати в більшості людей, але тільки у невеликої їх частини (за даними Маслоу, до одного відсотка) вона досягає високого рівня. Ці люди уособлюють приклад нормального розвитку й відзначаються такими рисами, які притаманні *зрілій особистості*: спонтанність, терпимість, гумор, орієнтація на об'єктивну реальність і свобода від ілюзій, демократичність принципів та відносин, незалежність у думках і вчинках, інтуїтивне й чітке розрізнення добра та зла, ідентифікація з усім людством, творчі здібності. Такі особистості максимально повно втілюють людську сутність, здатні на усвідомлений і відповідальний

вибір, можуть успішно розв'язувати найрізноманітніші проблеми, вміють прогнозувати й контролювати власне життя, здатні розуміти себе та інших, розумно будувати міжособистісні стосунки, повністю віддаватись улюбленій справі.

Отже, гуманістичний напрям центрований на людині (головна цінність), культурі та соціумі як взаємопов'язаних детермінантах освіти, спрямованої на підтримку індивідуального саморозвитку і самовизначення дитини. Але питання, як реалізувати цей високий гуманістичний ідеал, зробити його нормою суспільного життя, не розв'язується в гуманістичній психології. Вона, як і біхевіоризм та психоаналіз, не змогла відійти від образу людини, що перебуває в полоні незадоволених потреб, виводячи закономірності розвитку особистості з дослідження динаміки реалізації й задоволення потреб і мотивів. Критичні зауваження викликає також поняття самоактуалізації, межі якого визначено нечітко, що ускладнює його використання в типових дослідженнях особистості. До кінця не завершена розробка цього поняття щодо різних відтинків життєвого шляху людини. В психологів гуманістичного напрямку немає цілісної теорії, яка б пояснювала нормальний людський розвиток протягом життя, а не лише ті зміни, які виникають протягом курсу психотерапії.

Разом із тим гуманістична теорія справила значний вплив на психологію розвитку, зокрема практичну розробку програми самопомоги, консультування дорослих. Вона також сприяла поширенню методів виховання, заснованих на повазі до унікальності кожної дитини, педагогічних методів, спрямованих на гуманізацію внутрішніх міжособистісних стосунків.

4. Функціональний напрям

Функціональний напрям стверджує, що успішність формування й трансформації будь-якої психічної функції визначається тим, як часто вона використовується в житті організму. Основним принципом є положення про визначальну роль способу життя в розвитку психіки (С. Л. Рубінштейн).

Л. С. Виготський створив оригінальну теорію, в якій синтезував когнітивний і функціональний підходи до розвитку процесів свідомості, розглянувши їх у суспільно-історичному контексті. Вона дістала назву

культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій. Виготський висунув і підтвердив емпірично гіпотезу про соціально-історичну обумовленість психічного розвитку дитини, а головним завданням визначив пояснення механізмів трансформації культурного досвіду як потенційного джерела розвитку в факт індивідуальної свідомості людини на різних етапах онтогенезу.

Для пояснення природи та походження свідомих форм поведінки людини Виготський умовно розділив усі психічні процеси на два рівні. Нижчий рівень представлено природженими, або натуральними функціями, спільними для людини й вищих тварин (механічна пам'ять, мимовільна увага, предметно-дійове мислення, елементарний інтелект тощо). Вищий рівень утворюють набуті, або культурні функції (мовлення як спілкування, логічна та смислова пам'ять, довільна увага, творча уява, понятійне мислення, читання, письмо тощо). Природні функції біологічно детерміновані, розвиваються за принципом «стимул-реакція», а культурні обумовлені історично і є усвідомленими, довільними й опосередкованими через застосування знарядь праці та знакових систем, серед яких визначальною є мова. Отже, психологія й поведінка сучасної освіченої та культурної людини – це результат взаємодії двох процесів: біологічного дозрівання й навчіння: фактично відбувається взаємопроникнення змін обох планів розвитку й утворення єдиного ряду соціально-біологічного формування особистості дитини. Культурний розвиток відбувається одночасно і разом з органічним дозріванням, оскільки його носієм є організм дитини, що росте й змінюється. Стверджуючи примат у психічному розвитку дитини соціального начала над натурально-біологічним, Виготський вирішальну роль відводить навчанню та вихованню, які забезпечують передачу дитині досвіду користування знаряддями й знаками для того, щоб вона навчалася керувати власною поведінкою, діяльністю, психічними процесами та станами.

Становлення вищих психічних функцій або процес інтеріоризації проходить дві стадії. Перша стадія – *інтерпсихічна*, тобто розгорнута форма співпраці дитини з іншими людьми: дорослими і більш досвідченими старшими дітьми. Це «*зона найближчого розвитку*», що включає такі дії дитини, які вона може спочатку успішно виконати, лише взаємодіючи з дорослим, у спілкуванні з ним і з його допомогою, а потім

уже – самостійно й довільно. Саме від неї залежить ефективність передачі досвіду. Друга стадія – *інтрапсихічна* – згорнута, автоматизована індивідуальна функція дитини. Це «*зона актуального розвитку*», тобто те, що дитина може виконувати цілком самостійно. Звідси випливає, що психіка дитини розвивається не від індивідуальних форм до соціальних, а навпаки – від соціальних до індивідуальних.

Будуючи свою теорію, Виготський передусім мав на увазі розвиток пізнавальних функцій – сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення. Але основні положення цієї теорії можуть застосовуватись і до розвитку особистості. Культурно-історичну теорію критикують за різке протиставлення «натуральних» і «культурних» психічних функцій, за переоцінку ролі інтеріоризації в розвитку особистості, недоврахування актуалізації, відтворення змісту внутрішнього світу особистості. Ідеї Виготського набули подальшого розвитку в працях його учнів і послідовників: Л. І. Божович, О. М. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна, О. В. Запорожця, П. Я. Гальперіна, ставши вагомим внеском у світову психологію розвитку.

5. Діалектико-матеріалістичний напрям

Діалектико-матеріалістичний напрям інтегрує кілька підходів пояснення психічного розвитку особистості.

1. Історико-еволюційний підхід (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та інші) зосереджується на вивченні *життєвого шляху*, в якому поєднується історію, соціо- й онтогенез людини. Особистість зумовлена історично – еволюцією живих істот, історією становлення людства і особистою історією розвитку людини. Тому в структурі особистості є компоненти різного рівня узагальнення та стійкості, які змінюються різними темпами. Фази життєвого шляху датуються історичними подіями, характеризуються зміною способів виховання, способу життя і системи стосунків, сумою цінностей і життєвою програмою – цілями і сенсом життя. Проектуючи і здійснюючи свій життєвий шлях, особистість набуває статусу творця своєї долі в широкому розумінні, підвищує увагу до свого внутрішнього світу, змінює погляд на дійсність, який з роками стає все уважнішим і

глибшим. Шлях до справжньої суб'єктності у створенні себе і свого життєвого шляху має єдиний напрямок, який полягає у здобутті справжньої автономії та свободи. Особистість є тим визначнішою, чим більше в індивідуальному заломленні в ній представлене загальне, суспільне.

2. Системно-діяльнісний підхід (О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, Г. С. Костюк, К. К. Платонов, Д. І. Фельдштейн та інші) розглядає особистість як «систему систем» і системотворчу основу, яка забезпечує залучення людини до світу культури та її саморозвиток, визначає цілеспрямовану спільну діяльність. Саме вона є рушійною силою розвитку людини та її психіки. Психологічна структура діяльності розвивається в процесі зміни співвідношення між мотивами й цілями, ускладнення мотиваційної сфери. У процесі розвитку діяльності формуються здатність до цілепокладання, вміння планувати дії, напрацьовувати операції та способи, навички самоконтролю й саморегуляції, вміння доволно встановлювати відношення між мотивом і діяльністю. Тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення світу. Сукупність діяльностей, що їх реалізує особистість, утворює зв'язки індивіда з довкіллям, і це стає основним параметром особистості.

3. Соціально-психологічний підхід (В. М. М'ясищев, А. В. Петровський, І. С. Кон, В. О. Ядов та інші). В. М. М'ясищев розглядає особистість як *систему ставлень* людини до навколишньої дійсності. Це свідомі, вибіркові, зумовлені досвідом зв'язки особистості, які проявляються в її діях, реакціях і переживаннях. Ставлення є рушійними силами особистості, вони – сила та потенціал, що визначають міру інтересу, міру емоційності й напруженості її бажань і потреб. Саме ставленнями особистості визначається цілісність, стабільність, глибина та послідовність її поведінки. В річищі цього підходу також досліджуються проблеми соціалізації індивіда, її феномени, механізми й напрямки; інтеріндивідна структура особистості: статус, позиція, ролі, ранг, престиж, репутація, соціально-психологічні риси (авторитетність, популярність у групі, конформність тощо), характер; проблеми

гуманізації та сенсоутворення особистості (психосемантичний підхід) тощо.

4. Індивідуально-психологічний підхід (О.Р. Лурія, В. С. Мерлін, В. М. Русалов, Б. М. Теплов). Досліджуються індивідуально-типологічні властивості особистості.

Цей поділ досить умовний, бо всі підходи слід розглядати в єдності, як взаємодоповняльні, позаяк вони ґрунтуються на єдиній методологічній основі, хоча відрізняються за змістом завдань і спрямованістю на певні аспекти особистості.

З позицій діалектико-матеріалістичної методології, центр відліку якої – буття людини у світі, психічний розвиток людини розглядається як процес взаємодії між природою, суспільством та особистістю, в результаті чого відбувається олюднення світу й сходження в історії суспільства та кожної людини до вільної індивідуальності. В цій схемі біологічні властивості індивіда (наприклад, тип нервової системи, задатки) є безособовими передумовами розвитку особистості, які на життєвому шляху стають результатом цього розвитку (властивостями особистості, здібностями), а суспільство є умовою здійснення діяльності, в процесі якої людина залучається до світу культури. Еволюція способу життя (суспільно-історичного та індивідуального), розвиток психіки людини у філогенезі, соціогенезі й онтогенезі призводять до появи особистості як особливого «елементу» суспільної системи, який забезпечує адаптацію в світі суспільних відносин і перетворення способу життя (індивіда, групи, суспільства).

Адаптивними механізмами, завдяки яким формується індивідуальний спосіб життя, є соціалізація та культурація особистості. *Соціалізація* включає людину в культуру соціуму, робить її носієм певних соціальних ролей і суспільних відносин. *Культурація* формує людську індивідуальність через засвоєння культури й можливості вибору певних цінностей, що їх продукує та чи інша культура. В процесі взаємодії соціалізації з культурацією виникає *індивідуальна ситуація розвитку*. Вона обумовлює індивідуальну своєрідність кожної особистості й вирішальною мірою визначає шлях її розвитку, спосіб життя. Індивідуальна ситуація розвитку може виникати стихійно, йти в небажаному напрямку, адже дитина стикається не лише з

позитивними, а й із негативними факторами середовища. Мета суспільства полягає в тому, щоб цілеспрямовано впливати на процес формування особистості відповідно до соціальної програми, тому для цього необхідно забезпечити спеціальну організацію індивідуальних ситуацій розвитку – *виховання*. Вітчизняні психологи визначають провідну роль виховання в розвитку особистості й розглядають її в динамічному взаємозв'язку з навчанням. Отже, розвиток можна розглядати як функцію і як результат навчання та виховання.

Розвиток особистості не обмежується адаптивними механізмами. Для людини властива неадаптивна природа діяльності суб'єкта (ризик заради ризику, наднормативна активність тощо), яка найбільше виявляється в цілепокладанні й творчому перетворенні себе та світу. Через цілепокладання людина отримує можливість не тільки творити світ, а й віднаходити сенс свого існування, втілювати його в процесі реалізації сутнісних сил через предметну, інтелектуальну й художню діяльність. Такою є відповідь на споконвічне філософське питання: заради чого живе і діє людина? Відповідно, в річищі діалектико-матеріалістичної психології розвитку склався образ «людини-діяча». За *О. Г. Асмоловим*, це – суспільна за природою людина, яка прагне досягти своїх цілей і відстоює вчинками певний соціально-історичний спосіб життя. Центром практики виховання такої особистості є організація спільної діяльності, співпраці між людьми.

Критично переосмислений, зважаючи на певні негативні моменти: надмірну заідеологізованість, вульгаризацію й абсолютизацію окремих положень у практиці виховання (наприклад, теза, що особистість формується лише в колективі й через колектив, що колектив завжди має рацію тощо) такий підхід у принципі був успадкований вітчизняною психологією та педагогікою й продовжує розвиватися далі.

Українськими науковцями ведуться пошуки вдосконалення **генетико-моделюючого підходу**, в межах якого досліджується *проблема взаємозв'язку навчання і психічного розвитку особистості*. Різні напрямки дослідження цієї проблеми представлені закордонними (Ж. Піаже, А. Валлон, Р. Заззо, Б.Ф. Скіннер, Дж. Брунер, К.Кофка та ін.) та вітчизняними психологами (С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін,

В. В. Давидов, О. В. Запорожець, С. Д. Максименко та ін.) В основу цих досліджень покладений *генетико-моделюючий метод*, який дозволяє відтворювати в особливих умовах психічні процеси і стадії їх виникнення, тим самим розкривати їх сутність, тобто закономірності виникнення і становлення в онтогенезі певних психологічних функцій. Однак, як зауважує академік С. Д. Максименко, справжнє пізнання і розуміння об'єкта дослідження можливе лише за умови простеження виникнення і становлення його як цілого. З генетичної точки зору, для того, щоб зрозуміти, що таке особистість, потрібно пояснити і показати (відтворити в моделях) процес її становлення, визначити, яким чином і в результаті дії яких саме закономірностей і механізмів виникає і розвивається особистість як цілісність. Відповідно, генетико-моделюючий метод має бути націленим на вививчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим С. Д. Максименко вводить нову одиницю аналізу системи, яка саморозвивається, – це «*нужда*» як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості та спонукає її активність. Нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Дотримання *принципу єдності біологічного і соціального* означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є *принцип креативності*. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Креативний потенціал особистості виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому, здатності до моделювання і самомоделювання. Дотримання принципу креативності означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. Наступний принцип – рефлексивного релятивізму, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості. Наявність рефлексії робить життя людини безмежно своєрідним, відкриває особистості дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожному момент часу.

Водночас, принципи креативності і релятивізму відкривають дійсний зміст явища суб'єктності: нужда в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею даної людини забезпечується її життєздатність і плін життя в цілому. Інша «гілка» нужди спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристраєність внутрішнього світу, креативність. Так народжується суб'єкт. Останній принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості – єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку. Л.С. Виготський передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, у “природних”, так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо, – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Максименко застерігає, що наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Наприклад, коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом “вращування – привласнення”, сама дитина при цьому існує і розвивається як цілієність. Дослідник вивчає дискретний момент – як воно вращується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з іншими її функціями і явищами залишається поза його увагою. Постає кардинальне питання: а як це відбувається в інших дітей, у кого ніхто нічого не формує спеціально? За Максименком, поєднання цієї «природно-генетичної» лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і “уповільнення” становлення цілієних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання.

Отже, принципи генетико-моделюючого методу (аналіз за одиницями, єдність біологічного і соціального, креативність, рефлексивний релятивізм, єдність генетичної і соціальної дії) є відображенням природи існування об'єкта вивчення: неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні дані щодо внутрішнього світу людини. Технологія

методу (принцип єдності генетичної та експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження у максимально природних умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку й існування.

Всі згадані аспекти розвитку особистості (психосексуальний, психосоціальний, інтелектуальний, моральний, поведінковий, гуманістичний, діяльнісний, духовний) взаємопов'язані та взаємообумовлені, особливо в ранні вікові періоди, тому вивчати й реалізовувати ці аспекти слід системно: в діяльності й спілкуванні.

III. Загальна схема вікового розвитку Період від 0 до 1 року (новонароджений, немовля)

Новонароджений (0–2 міс.)	<p><i>Криза новонародженості (0–1 міс.)</i></p> <p><i>Причина</i> – кардинальна зміна умов життя (поява індивідуального фізичного життя) за цілковитої залежності дитини від сторонньої опіки.</p> <p><i>Характеристика (симптоми):</i> втрата ваги тіла, налаштування всіх систем організму на існування в принципово іншому середовищі.</p> <p><i>Суперечність, що розв'язується</i> – безпорадність і повна залежність від світу долаються шляхом виникнення довіри до світу (або недовіри).</p> <p><i>Новоутворення, що виникають на кінець кризи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – індивідуальне психічне життя; – комплекс пожвавлення – комплекс емоційно-рухових реакцій дитини, що звернені до дорослого (формується приблизно з третього тижня життя, повністю проявляється в дитини на другому місяці життя); – виникнення емоційної прихильності до матері.
	<p><i>Соціальна ситуація розвитку</i> – цілковита біологічна залежність від матері.</p> <p><i>Провідна діяльність</i> – у повному сенсі свого значення ще не визначається.</p>

Соціальна ситуація розвитку – спільне життя дитини з матір'ю («психічний симбіоз»).

Провідна діяльність – безпосередньо-емоційне спілкування з матір'ю та іншими близькими.

Сфера діяльності (за Д. Б. Ельконіним) – мотиваційно-потребова.

Стадія розумового розвитку (за Ж. Піаже) – сенсомоторна. В цей період дитина проходить 4–5 підстадій:

1. Врожені рефлекси (до 3–4 місяців);
2. Моторні навички, рефлекси, що переходять у дії (з 2–3 місяців);
3. Розвиток координації між очима та руками, з'являється здатність відтворювати випадкові результати власних дій, що виявляються приємними та цікавими (з 4 місяці);
4. Координація засобів і цілей, зростає здатність до відтворення дій, покликаних продовжити враження, що викликало інтерес (з 8 місяців);
5. Формування зв'язку між дією та її результатом, відкриття для себе нових способів отримання цікавих результатів (з 11–12 місяців);

Основні досягнення – утворення скоординованих рухів; розуміння незалежного існування об'єктів.

Потреби – в любові, піклуванні й турботі з боку дорослих (годування, забезпечення комфортних умов існування, фізичного та емоційного контакту), в нових відчуттях, виникнення потреби у мовному спілкуванні.

Основні новоутворення – потреба в спілкуванні з дорослими. Утворення людської картини світу (тих образів і понять, якими оперує соціум).

Інші важливі новоутворення – диференційовані відчуття й емоційні стани; сприйняття об'єктів; автономна мова; початкові форми наочно-дійового мислення; мимовільна увага; уявлення пам'яті.

Результат на кінець періоду – руйнування тісного симбіотичного зв'язку з матір'ю, біологічна незалежність дитини. Виникнення другої сигнальної системи і, як наслідок, поява самостійного людського психічного життя.

Період від 1 до 3 років (раннє дитинство)

Криза 1 року (вихід з віку немовляти)

Причина – збільшення фізичних та психічних можливостей дитини і, як наслідок, поява багатьох нових потреб (прямоходіння, дослідження довкілля).

Характеристика (симптоми) – різке посилення самостійності, суб'єктивація – відкриття власного бажання, поява афективних реакцій, знайомство з обмеженнями.

Суперечність, що розв'язується – розрив між бажаннями й мовною регуляцією вирішується через виникнення автономії, самостійності на противагу сумнівам і сорому. За сприятливого вирішення набувається воля. Розвивається мовна саморегуляція.

Новоутворення, що склалися на кінець кризи – автономна мова, емоційно-афективна, багатозначна;

- відчуття себе як відокремленого від дорослого індивідуума;
- довільність рухів та жестів, керованість поведінки;
- межі існують і вони вони легітимні (дорослі також їм підкоряються).

Соціальна ситуація розвитку – «дитина – предмет – дорослий»: пізнання світу речей, які оточують дитину, через спільну діяльність з дорослим.

Провідна діяльність – предметно-маніпулятивна (діяльність разом з дорослим, спрямована на засвоєння способів маніпуляцій з предметами). Дорослий є зразком як носій культурно-історичного досвіду. Вербалізація контакту в спільній діяльності. Розвиток гри як наслідування конкретній дії.

Сфера діяльності – в хлопчиків – на основі предметної діяльності формується предметно-знаряддева; у дівчаток на основі мовленнєвої діяльності – комунікативна.

Стадія розумового розвитку – до 2 років продовження сенсомоторної (5 та 6 підстадії):

5. Формування зв'язку між дією та її результатом, відкриття для себе нових способів отримати цікаві результати (з 11–12 міс.);

6. Дитина вчиться відшукувати оригінальні рішення проблем у результаті сформованих схем дій та спонтанних ідей, поява здатності уявляти події в символічній формі (з 1,5 року).

Далі – доопераційна стадія. Магічний спосіб пояснення світу.

Потреби – в нових враженнях (комплексах відчуттів, які вміщують узагальнений образ предмета і його емоційну оцінку. Дитина накопичує знання про себе через сприймання себе очима близьких дорослих, приймає на віру все, що дорослі говорять їй про неї, та на основі цього будує своє

«Я». Батькам важливо надавати безоціночний зворотний зв'язок, повідомляючи дитину про її досягнення, помилки та можливості їх виправляти, створити умови для прояву самостійності, запровадити певну кількість чітких меж і забезпечити їх спільне дотримання.

Психосексуальний розвиток: початок формування статевої самосвідомості: відбувається усвідомлення власної статевої належності.

Основні новоутворення – самосвідомість: відділення себе від інших, усвідомлення себе як суб'єкта дії («Я сам»). Сила волі.

Інші важливі новоутворення – афективні сприйняття об'єктів і ситуацій; розвинута активна мова; наочно-дійове мислення; формування внутрішнього плану дії; впізнавання й відтворення; самоконтроль та навички елементарного самообслуговування.

Результат на кінець періоду – психологічне відділення від матері, розширення внутрішнього світу до сім'ї та родичів, розвиток мови.

Період від 3 до 6–7 років
(дошкільне дитинство)

Криза 3 років

(криза соціальних відносин, виділення свого «Я»)

Причина – життя дитини відбувається в умовах опосередкованого, а не прямого зв'язку зі світом. У дитини змінюється ставлення до інших людей і самої себе. Це важливий етап емансипації дитини. Автономізуючись, психологічно відділяючись від близьких дорослих, дитина намагається встановити з ними нові стосунки. Якщо дорослий зберігає старий тип стосунків, тим самим він обмежує активність дитини. Нормальна дитина, що правильно розвивається, протиставляється старим стосункам.

Характеристика (симптоми) – так зване семизір'я трирічної кризи:

1) негативізм – дитина негативно реагує не на саму дію, яку вона відмовляється виконувати, а на вимогу або прохання дорослого. Головний мотив дії – зробити навпаки, тобто прямо протилежне тому, що сказали. Негативізм може виявлятися вибірково, особливо тоді, коли дорослий зберігає старий тип стосунків і тим самим обмежує активність дитини;

2) впертість – це реакція дитини, яка наполягає на чомусь не тому, що їй цього дуже хочеться, а тому, що вона сама про це сказала дорослим і вимагає, щоб з її думкою рахувалися;

3) непокірність – спрямована не проти конкретного дорослого, а проти всієї системи відносин, яка склалась у ранньому дитинстві, проти прийнятих у сім'ї норм виховання;

4) знецінення звичних форм поведінки, ставлення до речей, дорослих;

5) деспотизм – дитина жорстко виявляє свою владу над дорослими, диктує свою волю;

6) протест-бунт – регулярні конфлікти з батьками, діти немов би постійно перебувають у стані війни з дорослими;

7) свавілля – гіпертрофована тенденція до самостійності, яка часто є неадекватною можливістю дитини.

Суперечність, що розв'язується – зіткнення «хочу» й «потрібно» долається через виникнення «можу». Подолання кризи пов'язане з переведенням дії в ігровий, символічний план, з виникненням повноцінної гри. За вдалого подолання кризи дитина набуває вміння ставити цілі та домагатися їх реалізації.

Новоутворення, що склалися на кінець кризи:

– «гордість за досягнення». Інтеріоризація ставлення інших до себе закладає основи «системи Я», що включає первинну самооцінку й прагнення «бути хорошим»;

– розвивається механізм терпіння як відстроченого задоволення;

– формуються воля, незалежність, самостійність. Дитина вже може не лише діяти під впливом будь-якого ситуативного бажання, а чинити, виходячи з інших, більш складних і постійних мотивів. Хоча поведінка дитини здебільшого залишається імпульсивною, з'являються вчинки, пов'язані з виявом її «Я».

– поява ініціативності на протиположному полюсі провини.

Соціальна ситуація розвитку – пізнання світу людських стосунків та їх імітація.

Провідна діяльність – сюжетно-рольова гра, в якій дитина спочатку емоційно, а потім інтелектуально опановує всю систему людських стосунків. Сюжетно-рольова гра розвивається через сюжетну й процесуально-наслідувальну ігрову діяльність. У кінці періоду з'являються ігри за правилами. В цей час відбувається розвиток дії від операціональної схеми до суто людської дії, яка завжди має соціальний сенс; від одиничної дії до її сенсу. В колективній формі сюжетно-рольової гри народжуються сенси людських дій.

Сфера діяльності – мотиваційно-потребова.

Стадія розумового розвитку – доопераційна. Засвоєння символів і знакових систем, розвиток символічної функції – здатність уявляти об'єкт і діяти з образом як із самим об'єктом. Інтуїтивне, наочне мислення. Егоцентрична позиція. Проявляються зачатки логічного мислення, встановлюються причинно-наслідкові зв'язки, здатність виконувати

різноманітні пізнавальні завдання, що є критерієм успішної навчальної діяльності.

Рівень моральної свідомості (за Л. Кольбергом) – доморальний. Моральний реалізм – діти вважають, що правила й норми – це реальні непорушні умови існування, а не абстрактні принципи. Орієнтація на схвалення / несхвалення (власне, разом з появою «Я» з'являється і моральна свідомість). Виникають первинні моральні настанови, передусім розрізнення того, що є хорошим і поганим. Феномен «гіркої цукерки». Поява довільної моральної саморегуляції.

Психосексуальний розвиток – формування статевої ідентичності як суб'єктивного переживання своєї статевої ролі. Становлення понятійної стадії сексуальності: виникає своєрідна цікавість, спрямована на статеві ознаки, експериментальні маніпуляції зі статевими органами, спостереження за поведінкою тварин та дорослих з констатацією елементів сексуальної взаємодії. Характерні адресовані дорослим запитання про анатомічні відмінності чоловіків і жінок, дітонародження, подружнє життя, а також ігри з імітацією сексуальної взаємодії – «в доньки-матері», «лікаря» тощо.

Потреби – цікавість, ініціативність, творчість. Важливо уважно ставитися до потреб дитини та її суджень. Підтримка у відношеннях власності (для того, щоб дитина навчилася ділитися, їй потрібно насититися своєю власністю, своїм правом розпоряджатися). Підтримка в прояві емоцій: надати дитині можливість безпечно переживати сльози з приводу зусиль, які виявилися марними. Важливо сформуванню в неї впевненість у власних силах, а не в здібностях.

Основні новоутворення – супідрядність мотивів (довільна саморегуляція), самосвідомість (самооцінка).

Інші важливі новоутворення – сформована правильна мова; внутрішнє мовлення як засіб мислення; розвинута мимовільна пам'ять; початок розвитку довільної пам'яті; цілеспрямоване аналітичне сприймання; наочно-образне мислення; перехід до словесного мислення в кінці періоду; творча уява; емоційна регуляція поведінки.

Результат на кінець періоду – власна позиція в системі соціальних відносин. Виникнення первинного, хоча ще схематичного дитячого світогляду.

Період від 7 до 11 років
(молодший шкільний вік)

Криза 7 років

(період народження соціального «Я»)

Причина – дитина помічає власні емоції й почуття, що дає їй можливість узагальнювати свій емоційний досвід та здійснювати емоційну саморегуляцію. Поведінка стає менш імпульсивною, дитина починає розмірковувати перед тим, як діяти, намагається не виказувати стороннім справжні переживання.

Характеристика (симптоми) – 1) втрата дитячої безпосередності; 2) кривляння, манірність, неприродна вдаваність поведінки; 3) замкнутість, некерованість.

Суперечність, що розв'язується – вміння підкорити свої бажання правилам сприяє набуттю працелюбності на противагу комплексу меншовартості. За вдалого вирішення конфлікту з'являється *почуття соціальної компетентності*:

– у ставленні до предметної дійсності дитина починає орієнтуватися на соціально значущі дії та їх чітко регламентовані засоби досягнення

– у ставленні до інших людей – посилюється дитяча чутливість до оцінки своєї соціальної активності, що забезпечує мотивацію учіння на початку шкільного життя.

– у ставленні до себе загострюється почуття самоповаги переживання

своєї значущості для інших як рівноправного партнера.

Новоутворення, що склалися на кінець кризи – внутрішня позиція школяра, диференціація зовнішнього та внутрішнього життя; логіка почуттів; смислова орієнтувальна основа вчинку.

Соціальна ситуація розвитку – зміна положення в соціумі, набуття соціального статусу школяра (соціалізація навчання). У плані розвитку стосунків визначальним є особливий тип відносин із учителем. Опосередковані навчальними завданнями, стосунки молодшого школяра з учителем є діловими й складаються тільки в процесі навчальної діяльності відповідно до чітко визначених правил шкільного життя. Стосунки з однолітками регламентовані переважно нормами «дорослої» моралі, тобто успішністю в навчанні, виконанням вимог дорослих. Дружба в цьому віці

заснована зазвичай на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів.

Провідна діяльність – учбова. Процес самозміни виділяється для самого суб'єкта як новий предмет. Навчальна діяльність здійснюється у формі спільної діяльності вчителя, як носія узагальнених способів діяльності в системі наукових понять, і учня. Взаємні стосунки при розподілі діяльності та взаємообміні способами дій складають психологічну основу і є рушійною силою розвитку власної активності учня. Надалі вчитель організує кооперацію з однолітками як опосередковану ланку між початком формування нової дії в роботі з дорослим і повністю самостійним інтрапсихічним формуванням дії. Таким шляхом діти засвоюють не лише операційний склад дій, а й їх сенси та цілі, опановують навчальні відношення. Учіння слід організовувати так, щоб його головний мотив був пов'язаний з внутрішнім змістом предмета засвоєння. Необхідно сформулювати пізнавальну мотивацію. Найвищий рівень розвитку учбової діяльності молодшого школяра досягається в умінні перетворити *конкретно-практичні задачі на учбово-теоретичні*, тобто знайти загальний спосіб розв'язання серії конкретно-практичних завдань, а не розв'язувати кожне з них окремо.

Діти все ще багато часу приділяють грі. В ній розвиваються почуття співпраці й суперництва, набувають особистісного сенсу такі поняття, як справедливість і несправедливість, упередженість, рівність, лідерство, підлеглисть, відданість, зрада. Гра набуває соціального забарвлення: діти вигадують таємні товариства, клуби, секретні карти, шифри, паролі й особливі ритуали. Вони шукають конкретних справ, що вирізняються реально дорослими рисами, та прагнуть участі в суспільно-значущих видах діяльності, які отримують суспільну оцінку.

Сфера діяльності – операційно-технічна.

Стадія розумового розвитку – стадія конкретних операцій: виникнення елементарного логічного міркування. Засвоєння й активне використання мови як засобу мислення. Можливість зрозуміти, що інший бачить світ інакше, ніж я. Розвиток основ понятійного, теоретичного мислення.

Рівень моральної свідомості – конвенційна мораль. Моральний релятивізм – діти вважають, що правила та норми створюють люди на основі взаємної домовленості, за необхідності люди їх можуть змінювати. Прагнення правильно поводитися, щоб отримати схвалення шляхом підтримки хороших стосунків зі значущими людьми. Потім ця тенденція виявляється у підтримці авторитета.

Психосексуальний розвиток – препубертатний період. Формування стереотипу статево-рольової поведінки в контексті маскулінності / фемінності. В цей період більшість дітей отримують інформацію про статевий акт. Поширені сексуальні ігри з дітьми протилежної статі, зумовлені не сексуальним потягом, як у дорослих, а дослідницькими мотивами, покликаними з'ясувати природу сексуальності. У 9–10 років виникає стихійна статева сегрегація (одностатеві компанії), що сприяє подальшій кристалізації та глибшому усвідомленню статевих відмінностей.

Потреби – в повазі, ставленні як до дорослого, у визнанні суверенітету. Якщо потребу в повазі не задовольнити, то розвиток стосунків з цією людиною на основі розуміння стає неможливим. Молодший школяр потребує підтримки в спілкуванні з зовнішнім оточенням, допомоги у формуванні адекватної самооцінки. У 10–11 років дитина виявляє чутливість до колективної суспільно-корисної діяльності, яка визнається дорослими значущою допомогою суспільству.

Основні новоутворення – довільність пізнавальних процесів і поведінки

Почуття компетентності – усвідомлення своїх здібностей та вміння швидко й високоякісно виконувати різні завдання. Працелюбність.

Інші важливі новоутворення – словесно-логічне мислення (з опорою на наочність); синтезне сприймання (в кінці періоду); довільні смислова пам'ять і увага; навчальні мотиви, ієрархія мотивів; адекватна самооцінка; внутрішній план дій (уміння прогнозувати й планувати досягнення певного результату); рефлексія (здатність усвідомлювати та оцінювати власні думки, дії, вчинки, обґрунтовувати свою діяльність, самостійно визначати межі своїх здібностей).

Результат на кінець періоду – власна пізнавальна активність, цілепокладання: дитина може сама ставити й досягати мету діяльності; розширення внутрішнього світу (усвідомлення концепції «Ми»); вміння кооперуватися з ровесниками; самоконтроль поведінки та діяльності.

Період від 11 до 15 років
(підлітковий вік)

Криза 13 років

(друге психологічне народження дитини)

Причина – суперечність між прискореним фізичним і психічним розвитком (акселерація) та соціальним дозріванням. Прагнення зайняти самостійну, «дорослішу» позицію в житті за фактичної відсутності такої можливості. Входження у світ дорослого життя призводить до переоцінки тих цінностей, які було засвоєно в сім'ї та малому колективі, відбувається співвіднесення образу себе й суспільства. Актуальним стає порівняння з однолітками. Порівнюючи себе з іншими, підліток часто перебільшує свої справжні фізичні недоліки.

Характеристика – статеве дозрівання та гормональна перебудова організму зумовлюють надмірну збудливість підлітка, різку зміну настрою й переживань. Спостерігається регресивна поведінка, зниження продуктивності навчальної діяльності, зниження здібностей навіть у тих сферах, де дитина достатньо обдарована. У ставленні до оточуючих людей, речей виражена егоцентрична позиція – неадекватно сильна сконцентрованість на власній особі.

Підлітковий негативізм обумовлений суперечностями між свідомістю та поведінкою, особистим і соціальним досвідом, потребами й можливостями, цілями, установками і здатністю їх задовольнити. Підліток прагне відмежуватися від усього «дитячого», стосовно впливу дорослих виявляє ворожість, схильність до конфліктів, порушення дисципліни. Одночасно відчуває внутрішньо тривогу, страх втратити своє «Я». Низька адаптація до невдач зумовлює гостру невдоволеність собою, прагнення до усамітнення, самоізоляції, невротизацію особистості. Можливе виникнення акцентуацій характеру й дезадаптивних форм поведінки. Поява елементів максималізму (схильність приймати крайні погляди в оцінках і поведінці), схильність до невиправданого ризику, агресивності. Конфліктність тим більша, чим різкіші відмінності між світом дитинства та світом дорослості. Основне завдання – усвідомити свої емоційні стани й навчитися керувати ними.

Суперечність, що розв'язується, – між новими фізичними, психічними та духовними можливостями підлітка й старими формами його взаємовідносин. Перебудова стосунків з батьками, вчителями, вихователями можлива через перехід від дитячої залежності до стосунків, заснованих на взаємній повазі й рівності. Якщо цього не відбувається, посилюється тенденція відособлення як від світу дитинства, так і від світу дорослих та

створення особливого світу однолітків, внутрішньо ідентичних один одному.

Новоутворення в кінці кризи:

– почуття дорослості, що виявляється в прагненні рівноправних стосунків зі старшими; потребі в повазі, довірі, визнанні самостійності, автономності й незалежності; наявність власної лінії поведінки; бажання відмежувати деякі сфери свого життя від втручання дорослих; висування підвищених вимог до себе.

– самосвідомість, відкриття «Я» (цікавість до свого внутрішнього світу). Виникнення особистісної рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності. Формується новий образ фізичного «Я», різко підвищується інтерес до своєї зовнішності.

Соціальна ситуація розвитку – початок переходу від епохи дитинства до дорослості; перехід від початкових класів до середніх і відповідна перебудова структури навчальної діяльності. Емансипація від дорослих, розширення життєвого світу особистості, кола її спілкування, утворення підліткових угруповань.

Провідна діяльність – інтимно-особистісне спілкування з ровесниками, освоєння нових норм поведінки й стосунків з людьми на основі необхідності домогтися визнання та поваги від ровесників.

Суспільно-корисна праця. У 12–13 років виникає потреба в суспільному визнанні, усвідомленні своїх прав, що найбільш повно задовольняється в спеціально заданій суспільно-корисній діяльності. Приходить усвідомлення себе суб'єктом у системі суспільних відносин. Розвиток соціальної відповідальності як можливості відповідати за себе на рівні дорослого, свідоме ставлення до інших людей, довкілля. Прагнення знайти своє місце в колективі – виділитися, не бути посередністю.

Сфера діяльності – мотиваційно-потребова.

Стадія розумового розвитку – стадія формальних операцій: здатність виконувати розумові операції, не пов'язані з конкретними уявленнями, систематично перевіряти гіпотези. На основі інтелектуалізації психічних процесів відбувається їх якісна зміна в бік усе більшої довільності й опосередкованості. Виникає нова форма егоцентризму мислення – «наївний ідеалізм».

Рівень морального розвитку – конвенційний (мораль, яка підтримує владу й закон, орієнтація на авторитет) і постконвенційний (можливий з 13 років). Виникнення автономної моралі. Спочатку проявляється орієнтація на принципи суспільного добробуту, потім – на загальнолюдські етичні принципи. З'являється моральний «кодекс», який приписує чіткий стиль поведінки у дружніх стосунках з ровесниками.

Психосексуальний розвиток – пубертатний період. Початок статевого дозрівання, формування сексуальної орієнтації, тобто системи еротичних переваг, статевого потягу до осіб протилежної статі (гетеросексуальність), своєї статі (гомосексуальність) або обох статей (бісексуальність). Формування еталону «мужності» / «жіночності». Романтична (еротична) стадія розвитку лібідо (платонічні переживання, мрії, ідеали). Відбувається моделювання психологічного (емоційного) компонента сексуальності (еротичні фантазії, переживання), яке має переважно експериментальний характер.

Потреби – в самовизначенні й самоствердженні в системі стосунків з іншими людьми, гіпертрофована потреба в спілкуванні з ровесниками, прояв потреби у повазі, довірі, визнанні, самостійності. Прагнення до ідеалів. Потяг до пригод, різноманітних захоплень, серед яких переважають тілесно-мануальні, егоцентричні, інтелектуально-естетичні.

Основні новоутворення – почуття дорослості (молодший підлітковий вік); самоствердження, «Я» – концепція, егоїдентичність (старший підлітковий вік).

Інші важливі новоутворення – теоретичне рефлексивне мислення, інтелектуалізація сприймання й пам'яті, особистісна рефлексія, підвищена конформність, здатність до самоаналізу, самовиховання.

Результат на кінець періоду – розвиток самосвідомості, світогляду, філософського мислення (починає цікавитися гіпотетичними й ідеологічними проблемами, майбутнім), формування системи теоретичних знань.

Період від 15 до 17 років
(старший шкільний вік, рання юність)

Криза переходу до юності (15 років)

(так званий період філософської інтоксикації)

Причина – труднощі соціалізації й становлення людини як суб'єкта власного розвитку (прагнення зрозуміти себе та свої можливості). Різка зміна внутрішньої позиції, розширення часового горизонту – майбутнє стає головним виміром. Уперше приходить усвідомлення незворотності часу. В 9 класі перед кожним школярем так чи інакше постає доленосне питання: «Що робити далі?» – залишитись у школі, продовжити навчання в середньому професійному закладі або ж піти працювати і здобувати середню освіту у вечірній або заочній формі. Відповідь на це питання залежить від соціальної ситуації розвитку юнака, набутих необхідних знань, умінь, диференціації навчальних інтересів, пов'язаних з вибором професії, тощо.

Характеристика – юнак постає перед необхідністю зробити відповідальний життєвий вибір. Відповідно зазнає змін вся система відносин юнака з соціальним оточенням і його ставлення до самого себе. Юнацькій психіці притаманні внутрішні суперечності, які, на відміну від підлітка, добре усвідомлюються. Це суперечності:

- між соціальними цінностями й реальною прозою життя;
- між нормами моралі, які встановлюють люди, та вчинками людей;
- між ідеалами і реальністю;
- між можливостями, здібностями й визнанням людей;

Через ці суперечності для ранньої юності властиві: невизначеність рівня домагань, підвищена сором'язливість і водночас агресивність, схильність приймати крайні позиції та погляди (юнацький максималізм).

Суперечність, що розв'язується – з переоцінкою всіх попередніх засвоєних сенсів (ідентифікацій) народжується особистісне самовизначення на протигагу індивідуальній невиразності й конформізму.

Новоутворення на кінець кризи – формування психологічної готовності до самовизначення, механізму цілетворення, усвідомлення своєї індивідуальності.

Соціальна ситуація розвитку – перехід із середньої школи в старші класи або нові навчально-професійні заклади; початковий вибір життєвого шляху, що включає життєві цілі, завдання, плани та перспективи, сенс життя й ставлення до нього, відповідальність за свої життєві вибори; соціально-психологічна адаптація до нових колективів.

Провідна діяльність – учбово-професійна. Формування готовності до функціонування в суспільстві породжує в 14–15 років прагнення знайти застосування своїм можливостям, проявити себе, що призводить до усвідомлення своєї соціальної належності, активного пошуку шляхів і реальних форм розвитку предметно-практичної діяльності, загострює потребу юнака в самовизначенні, самореалізації.

Для цього періоду характерні: прагнення до автономії, самоствердження своєї незалежності, оригінальності, права бути самим собою; «егоцентрична домінанта» – інтерес до власної особистості, своєрідний егоцентризм мислення і максималізм суджень: «Якщо світ не відповідає моїм теоріям, тим гірше для нього», критиканство, прояв недовіри; «домінанта далечі» – установка на великі, масштабні цілі, які для юнака суб'єктивно набагато привабливіші, ніж ближні, поточні; «домінанта зусилля» – потяг до протистояння, подолання, до вольового напруження; «домінанта романтики» – прагнення до незвіданого, ризикованого, до пригод, героїзму. Підвищена навіюваність і конформізм з боку групи однолітків, недостатнє усвідомлення наслідків своїх вчинків.

Сфера діяльності – мотиваційно-потребова.

Стадія розумового розвитку – абстрактне словесно-логічне й дискурсивне мислення. Вдосконалюються складні інтелектуальні операції аналізу та синтезу, теоретичного узагальнення й абстрагування, аргументування і доведення, здатність до інтроспекції.

Рівень моральної свідомості – післяконвенційний. Автономна мораль, що ґрунтується на високих моральних принципах совісті. Орієнтація на загальнолюдські етичні принципи.

Психосексуальний розвиток – триває пубертатний період, продовжується формування компонентів юнацької сексуальності: когнітивно-оціночного (уявлення про природу сексуальності, ставлення до неї та її виявів); емоційного (еротичні фантазії й переживання; поведінкового (залицяння, флірт, сексуальні ігри, мастурбація). На 13–15 років припадає найбільша кількість випадків близької до патології сексуальної поведінки (збочення, перверсії). Сензитивний період еротичної стадії сексуальності (статевий потяг, еротичні фантазії, прагнення до ніжності і пестоців).

Потреби – зміна характеру потреб, які з безпосередніх перетворюються на опосередковані, усвідомлені, довільні. Це потреби в самовизначенні (Хто я? Чого я хочу? Що я можу?), у віднайденні сенсу життя; в дорослому-соратнику, потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини – члена суспільства.

Значно посилюється потреба в інтимності – прагнення близького контакту плюс дві речі: я можу залишатися самим собою, коли ти поруч (довіра); я можу висловити тобі все, що зараз думаю, без страху отримати негативну реакцію у відповідь. Умовою для розвитку інтимності є тривалість стосунків. Безпека народжується в контакті з людиною, яка давно і добре знайома. Дуже ризиковано входити в інтимний контакт з малознайомою людиною.

Основне новоутворення – попереднє професійне й особистісне самовизначення, що виявляється в умінні складати життєві плани, шукати засоби їх реалізації.

Інші важливі новоутворення – складається особистісна система цінностей; формується гіпотетико-дедуктивне мислення, логічний стиль мислення; відбувається диференціація здібностей; виникає часова перспектива з орієнтацією на майбутнє; формуються власний світогляд, життєва філософія, соціальна орієнтація особистості (вибір свого майбутнього соціального становища і шляхів його досягнення), моральна стійкість поведінки, сенс життя.

Результат на кінець періоду – самостійність, вступ до дорослого життя; ціннісно-сміслова саморегуляція поведінки; її проектування на основі моральних норм, моральні переконання.

Період від 17–18 до 23–24 років
(пізня юність)

Криза 17 років

(криза визначення життєвого шляху)

Характерна для людини, що повністю бере на себе відповідальність за свою долю. Дехто так і не робить цього, або ж робить лише частково, більше покладаючись на близьких дорослих.

Причина – початок психологічного й просторового віддалення від батьківської сім'ї. Юнак пересвідчується, що уявлення про світ його батьків суттєво різняться з його власними.

Характеристика – любовні й професійні пошуки, вибір і початок освоєння майбутньої професії, визначення ставлення до суспільного життя та своєї ролі в ньому. Відповідальність перед собою й рідними за життєвий вибір, реальні досягнення в цей час – уже великий тягар. До цього додається страх перед новим життям, перед можливістю помилки у виборі професії, перед невдачею при вступі до ВНЗ, у юнаків – перед службою в армії. Висока тривожність і на цьому фоні виражений страх.

Суперечність, що розв'язується – становлення індивідуальності (ідентичність – рольова дифузія). За Еріксоном, почуття еґо-ідентичності – це впевненість молоді людини в її здатності зберігати внутрішню тотожність і цілісність, відчуття неперервності між тим, чим людина була в минулому, й чим обіцяє стати в майбутньому; відчуття того, що життя має погодженість і сенс узгоджується з оцінкою її тотожності та цілісності, яку дають інші люди. Досягнута ідентичність передбачає: *відчуття внутрішньої гармонії та єдності*, синтез образів себе в осмислене ціле; становлення *індивідуальності* – свідомого відчуття своєї унікальності й власного автономного існування.

Новоутворення на кінець кризи – психологічна готовність до самовизначення: потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини – члена суспільства, становлення передумов індивідуальності як розвиток і усвідомлення своїх здібностей та інтересів, критичного ставлення до них; за позитивного вирішення кризи виникає *вірність* – позитивна психосоціальна якість, завдяки якій юнаки й дівчата мають можливість мислити і діяти відповідно до своєї системи цінностей, незважаючи на властиві їй суперечності й обмеження.

Соціальна ситуація розвитку – ситуація вибору життєвого шляху, завершення перехідного стану від дитинства до дорослості, інтеграція

юнака в суспільство дорослих, розширення соціального оточення, сфери контактів, зміна соціального статусу, адаптація до студентського або трудового колективу.

Основна діяльність – спеціальна навчальна й практично-професійна діяльність (заклади вищої, середньої спеціальної освіти); початок трудової діяльності; інтимно-особистісне спілкування з протилежною статтю.

Це пора оптимізму, прискіпливого самоаналізу та самооцінок, усвідомлення себе як дорослого з його правами та обов'язками. Молода людина здатна палко захоплюватися новим, її не лякають можливі труднощі. Юнак відчуває достатньо сили й енергії, щоб втілити свої життєві цілі та ідеали, проте останні не завжди реалістичні й можуть змінюватися. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не вивірене та може бути випадковим, а реальне «Я» ще всебічно не оцінене самою особистістю. Ця об'єктивна суперечливість самооцінки може викликати в молодій людині внутрішню невпевненість, що може супроводжуватися зовнішньою різкістю, розв'язністю або почуттям, що її ніхто не розуміє. Зберігаються максималізм і критичність, негативне ставлення до думки старших.

У цей період фіксується пік інтелектуальних та пізнавальних можливостей, відбувається інтеграція пізнавальних процесів, встановлюються тісні зв'язки між образним, вербально-логічним і практичним мисленням. Стають доступні найскладніші види професійної діяльності, систематична праця в цей час призводить до спеціалізації окремих психічних функцій. Найбільш повно та інтенсивно відбувається міжособистісне спілкування, легко виникають та розвиваються стосунки дружби й кохання. Це оптимальний шлях для самореалізації в цій сфері.

Початковий період реалізації матримоніальних планів. Бажання взяти шлюб може бути обумовлено такими основними мотивами: кохання, духовна близькість, матеріальний розрахунок, психологічна відповідність і моральні зобов'язання. Єдність перших двох мотивів визначає тенденцію тривалого збереження здорових шлюбних стосунків.

Сфера діяльності – мотиваційно-потребова.

Рівень розумового розвитку – діалектичне мислення, пов'язане зі здатністю обмірковувати, синтезувати протилежні думки, інтегрувати ідеальне й матеріальне, потенційне й актуальне, знаходити нестандартні рішення.

Рівень моральної свідомості – автономна мораль. Вчинки визначаються універсальними етичними принципами добра, рівності, справедливості,

взаємності, гуманізму. Неприйняття лицемірства, святенності, авторитарного тиску.

Психосексуальний розвиток – із завершенням пубертату настає перехідний період, який визначається моментом початку статевого життя та завершується встановленням шлюбних або позашлюбних регулярних статевих зносин. Провідною є сексуальна стадія статевого потягу. Характеризується пошуками сексуальної ідентичності, невпорядкованими, часто випадковими статевими зв'язками; типовим є чергування періодів з високою інтенсивністю статевих контактів (ексцеси) з більш або менш тривалим статевим утриманням, здебільшого вимушеним. За відсутності партнера воно може відбуватися на фоні сурогатних (мастурбація) або вікарних (нічні полюції) форм статевої активності. Основне завдання цього періоду – набуття сексуального досвіду, формування умовно-рефлекторних робочих комплексів сексуальної поведінки, гармонізація чуттєвого і особистісного компонентів кохання.

Потреби – в інтелектуальному та особистісному розвитку, в самоосмисленні, самоідентифікації, в соціальному визнанні, прагнення до самоствердження, до експансії в усіх сферах життєвого простору, потреби в розумінні, коханні, створенні сім'ї. Домінує мотивація досягнень.

Основні новоутворення – професійне й особистісне самовизначення. Вірність.

Інші важливі новоутворення: сформованість уявлень про своє майбутнє життя, роботу, соціально-психологічний реалізм; здатність до саморозвитку, свідомого самовдосконалення; до зрілих почуттів (дружби, кохання, батьківства).

Результат на кінець періоду – самовизначення, усвідомлення себе як члена суспільства, що конкретизується в новій суспільно значущій і професійній позиції.

Період від 24 до 30 років
(молодість – рання дорослість)

Криза 20–22 років
(автономізація від батьківської родини)

Причина – з набуттям професії юнак стає на власні ноги, він упевнений у своїх цілях і виборах, шукає можливості заробляти на життя самостійно й чим далі відокремлюється від батьківської сім'ї, свідомо послаблюючи родинні емоційні зв'язки, які в цей час його вже обтяжують. Так актуалізується проблема подолання своєї залежності та набуття здатності брати відповідальність за себе та інших.

Характеристика – хоч би успіхів юнак не досяг у житті, десь на периферії свідомості в нього залишається побоювання, що він усе ще є дитиною та не може як слід сам про себе подбати. Юнак приховує ці почуття за повною зневагою й удаваною самовпевненістю. Ігноруючи поради батьків, він орієнтується на думку референтних ровесників. На основі концепції «Такі самі, як і Я» надається перевага спілкуванню з тими людьми, погляди яких збігаються з його власними. Інтеграція досягається в результаті спільності картини світу, створеної однакою механізмом адаптації. Але, як тільки переконання юнака починають суперечити сумнівним ідеалам «його групи», ці люди потрапляють до категорії «зрадників». Для частини молоді актуалізуються пошуки сильної, авторитетної людини (психологічна заміна батька), яка змогла б допомогти у вирішенні їх проблем, прискорити їх особистісний розвиток.

Суперечність, що розв'язується – вибір між здатністю піклуватися про іншу людину та ділитися з нею всім суттєвим без страху його втратити або ж закритістю через власну вразливість призводить або до розвитку інтимності й контактності, або ж до самозанурення та уникання міжособистісних контактів, що є психологічною основою для виникнення почуття самотності, екзистенційного вакууму й соціальної ізоляції. За позитивного вирішення формується здатність до створення глибоких інтимних стосунків, до кохання, заснованого на безумовному прийнятті, взаємоповазі, відповідальності та турботі. За Еріксоном, інтимність – це не просто сексуальна близькість. Вона обов'язково включає емпатію й відкритість між друзями, зрілу відповідальність за збереження та розвиток духовних стосунків, відданість іншій людині.

Новоутворення на кінець кризи – кохання як цілісне почуття, без втрати власної ідентичності. Це не лише романтична прихильність і еротичне почуття, а й здатність ввіряти себе іншій людині та залишатися вірним цим стосункам, навіть якщо це потребуватиме серйозних поступок або

самозречення. За Еріксоном, кохання складається з взаємної відданості, що долає антагонізм, властивий розділеним чоловічій і жіночій функціям. Життєва сила кохання виявляється у взаємодоповнювальності, гармонійному поєднанні його чуттєвого-еротичного й особистісного компонентів: пластична динамічність першого компонента, яка необхідна для максимально повного прояву почуття кохання в мінливих умовах соціального середовища, доповнюється духовно-стабілізаційними факторами другого, який облагороджує, упорядковує і використовує сексуально-еротичний потяг як оптимально необхідну умову для створення сім'ї, народження та виховання дітей.

Соціальна ситуація розвитку – перехід до самореалізації. Людина досягає найвищого піку в фізичному й когнітивному розвитку. Причому з завершенням прогресивного розвитку психофізіологічних функцій на межі 25 років когнітивний розвиток не зупиняється, а триває ще багато років. Це час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень, найвищої працездатності. В цей період будується власний спосіб життя, завершується соціально-професійна адаптація, засвоєння професійних ролей, залучення до всіх видів соціальної активності, усвідомлення громадянських прав і обов'язків, соціальної відповідальності. Зазвичай у цьому періоді відбувається перехід до «осілого» життя, створення «сімейного гнізда», освоєння сімейних ролей (подружня адаптація), народження та виховання дітей.

Основна діяльність – професійна. Розвиваються особистісні й функціональні якості: соціальний інтелект, організаторські й конструктивні здібності, професійна компетентність, цілеспрямованість, ініціативність, діловитість, підприємливість, конкурентоспроможність, винахідливість, установка на творче співробітництво, конструктивний діалог тощо. У зв'язку з професіоналізацією відбувається перебудова мотивації (домінує

мотивація досягнення успіху, орієнтація на кар'єрні цілі, прагнення зайняти якомога вище місце в соціальній ієрархії, дух корпоративізму), системи ціннісних орієнтацій (рейтинг матеріальних, гедоністичних, егоцентричних цінностей, влади й престижу на кінець періоду дещо знижується, натомість зростає значення духовних цінностей, дружби, зрілого кохання), відбуваються розширення спектру соціальної мотивації, усвідомлення змісту мотиваційної сфери, розвиток смислової мотивації.

Розумовий розвиток – пік розвитку флюїдного інтелекту (Р. Кеттел), гнучкості і швидкості мислення, що дозволяє молодій людині думати і міркувати абстрактно, творчо вирішувати нові проблеми, оволодівати новими знаннями. Основне завдання – навчитися створювати й використовувати аналітичні моделі для вирішення життєвих ситуацій.

Рівень моральної свідомості – автономна мораль. Відмова від егоцентризму. Використання загальних принципів як основи моральної поведінки та оцінка за ними як себе, так і інших. Здатність враховувати потреби інших так само, як і свої власні.

Психосексуальний розвиток – період зрілої сексуальності, встановлення регулярного статевого життя, як правило, в шлюбі. Характеризується стабільністю рівня статевої активності, котрий наближається до індивідуальної норми, що визначається статевою конституцією, системою поглядів та установок і умов життя. Для зрілої сексуальності властиве гармонійне поєднання когнітивно-оціночного, піднесено-романтичного, еротичного й сексуально-чуттєвого елементів з усією системою морально-етичних орієнтацій особистості.

Потреби – у створенні сім'ї та власній оселі; у професійному вдосконаленні; у віднайденні ідеї, мети, сенсу життя.

Новоутворення – центральний період становлення характеру (твердість, розважливність, надійність, чесність, уміння співчувати, вибачати помилки інших); інтенсивне формування спеціальних здібностей, індивідуального стилю діяльності; оволодіння батьківськими ролями й стосунками в системі «батьки- діти».

Результат на кінець періоду – самореалізація і творчість. Людина адекватно оцінює зроблене та реалістичніше дивиться у майбутнє.

Період від 30 до 40 років
(епоха зрілості, вершина життєвого шляху, «золотий вік»)

Криза творчої активності (30–33 роки).

Перехід від молодості до зрілості як усвідомлене визначення своєї долі в творчому та сімейному планах на основі попереднього досвіду.

Причина – криза виникає через незадовільну реалізацію життєвого задуму, тобто обумовлена неузгодженістю між життєвими планами юності й реальними здобутками в ранній дорослості. Зростання професійної майстерності та соціальної компетентності супроводжується збільшенням рутини на роботі й у сімейних стосунках. Сімейне та професійне життя стабілізуються, непомітно втрачається спонтанність емоційних стосунків, згасає сила й новизна почуттів. У багатьох виникає розчарування своїми досягненнями і приходить розуміння, що заслуговуєш на краще та здатен на більше.

Характеристика – це пора виправдання авансів, коли необхідно «зараз або ніколи» залишити категорію «перспективних» і досягти реальних кар'єрних успіхів, підвищити свій соціальний статус, авторитет, престиж. Людина раптом усвідомлює, що відпущені їй можливості, їх реальне поле поступово, але неухильно звужується й уже не можна довільно змінити напрямок свого розвитку. Життя перестає здаватися легким і зрозумілим, виникають негативні переживання, підвищуються тривожність і сумніви. Характерне зниження задоволеності своєю сім'єю й роботою, на зміну романтичним уявленням приходять більш практичні та «приземлені». Іноді руйнуються основи звичного способу життя, часто саме в цей час люди розлучаються, змінюють професію. Це відбувається внаслідок окремих помилок попереднього періоду, недостатнього розуміння складних процесів життя, неглибокого аналізу минулого й самоаналізу власної особистості.

Суперечність, що розв'язується – рутина на противагу творчій активності. Турбота про виховання нового покоління (продуктивність) або «занурення в себе» (стагнація). Відбувається остаточне переосмислення життєвого задуму, активне освоєння внутрішнього світу, відділення свого «Я» від соціальних ролей, зовнішності. З позиції накопиченого досвіду людина переглядає свою систему цінностей, корегує свій план життя, виходячи з реальних умов і можливостей.

Критерії успішного подолання кризи:

– прийняття відповідальності за свої внутрішні негаразди;

– ставлення до цього, як до сигналу для необхідності внутрішніх і, можливо, подальших зовнішніх змін без відчуття жалю до себе або нарікань на несправедливість того, що відбувається;

– ставлення до внутрішніх негараздів як до фізичного болю: потрібно не лише знімати біль, але й лікувати його причину. Небажання це робити призводить до зростання суперечностей в самій особистості.

Новоутворення в кінці кризи – поява сутнісних мотивів, здатність бути самим собою, підпорядковувати свою діяльність ідеї, розуміння, що безідейне існування – це нецікаво. Критичний самоаналіз власної особистості. Покращення самоорганізації та планування часу. Відповідальний вибір стратегії виховання дітей, що підрастають.

Соціальна ситуація – цей доволі стабільний і продуктивний період життя характеризується накопиченням матеріальних благ і соціальних зв'язків, визначенням свого професійного статусу, високою продуктивністю діяльності. Людина найуспішніше робить те, що вважає за потрібне, вона сама для себе визначає цілі й завдання та реалізує їх. Життя звільняється від багатьох умовностей, стає більш раціональним і впорядкованим. Нагромаджується досвід у різних сферах діяльності, опановуються ролі наставника, вихователя, лідера, керівника, політика-реформатора тощо. Разом з тим накопичений досвід за відсутності розумної гнучкості та багатогранності підходів до вирішення життєвих проблем може стати джерелом консерватизму, ригідності, неприйняття всього того, що йде не від самого себе. Це створює суттєві перепони для сприйняття нових професійних ідей, гальмує розвиток творчих здібностей.

Основна діяльність – професійна. Час високої працездатності й віддачі. Людина виявляє обізнаність, компетентність, ініціативу, визначає нові професійні орієнтири, продукує новаторські ідеї та домагається свого визнання від професійної спільноти.

Розумовий розвиток – зрілий соціальний інтелект (здатність людини розуміти й передбачати поведінку інших людей у різних життєвих ситуаціях, орієнтуватися в їх переживаннях, потребах і мотивах, характері, з розумінням ставитися до них, вступати в адекватні міжособистісні стосунки), розвинуте соціальне прогнозування – чітке формулювання планів власних дій та вчинків, відстежування й рефлексія свого розвитку, критична оцінка невикористаних альтернативних можливостей і перспектив.

Рівень моральної свідомості – автономна мораль.

Психосексуальний розвиток – стабільний період зрілої сексуальності. Після 40 років природна стабілізація режиму статевої активності у зв'язку з

особливостями гормональної перебудови чоловічого та жіночого організмів може порушуватися. Наростає невідповідність статевого потягу чоловіків і жінок. Активність чоловіків у сексуальних стосунках поступово знижується, а жінка, набувши необхідного досвіду в цій сфері, навпаки, активізує своє сексуальне життя. Це нерідко породжує непорозуміння між ними, які можуть загрожувати спільному життю.

Потреби – люди цього віку суб'єктивно відчують скорочення часової перспективи свого життя й уперше серйозно замислюються над питанням «Що залишиться людям?». Виникає потреба передати іншим, суспільству те найкраще, що накопичено, напрацьовано. Збільшується питома вага цінностей універсалізму: розуміння, терпимості, захисту добробуту всіх людей і охорони природи. Актуалізується проблема виховання дітей, прийняття їх підлітковості.

Основне новоутворення – продуктивність.

Інші важливі новоутворення – початок індивідуації, тобто переосмислення уявлень про своє життя, аналіз своїх витоків і поступове прийняття частин свого «Я», які до цього часу ігнорувалися (тіньовий аспект особистості); особистісна й світоглядна зрілість.

Результат на кінець періоду – особистісна зрілість, вихід на духовний рівень життя (людина переорієнтовується на сенс); уміння реально сприймати глибинну сутність іншої людини.

Період від 40–45 до 60–65 років
(середня дорослість, пік загальних соціальних досягнень)

Криза середнього віку (37–40 років)

(усвідомлене визначення своєї долі на основі досягнень попередніх періодів)

Причина – болісні переживання з приводу зниження фізичних сил у чоловіків, краси та привабливості в жінок, усвідомлення обмеженості часу індивідуального існування, відсутність відчуття повноти життя. Наростає розлад внутрішнього світу, розходження між «Я – реальним» і «Я – ідеальним», виникають сумніви в правильності прожитого життя, невдоволеність собою, оточенням, досягнутим. Особливо гостро переживають цю кризу люди творчих професій.

Характеристика – на цій стадії відбувається глибинна інверсія душі: зміна цінностей та ідеалів молодості. Актуалізуються всі базові екзистенційні проблеми (страх смерті, ізоляції, втрата смисложиттєвих орієнтирів) і виникає ряд специфічних соціально-психологічних проблем (соціальна самотність, дезадаптація, зміна цінностей, соціального статусу). Поглиблений самоаналіз, позбавлення від ілюзій і невиправданих надій молодості, пошуки інших стратегій для досягнення старих цілей, або зміна акцентів дають змогу вибудувати нову структуру життя і міжособистісних стосунків. Тільки адекватна переоцінка цінностей призведе до оновлення особистості, до її генеративності при входженні в період середньої дорослості.

Суперечність, що розв'язується – між цілісністю світогляду й однолінійністю розвитку. Для виходу з кризи слід зрозуміти свій стиль життя, переорієнтуватися на духовні, загальнолюдські цінності, цікавитися долею людей за межами сімейного кола, розвивати інтерес до молодших поколінь, майбутнього, взяти на себе зусилля для позитивних змін. Якщо людина зосереджує сили й увагу винятково на собі, своїх егоцентричних потребах та інтересах, це неминуче призведе до нових криз і проблем, можливий відхід (регрес) на попередні вікові періоди.

Новоутворення в кінці кризи:

- коректива життєвого задуму, висунення й усвідомлення точних напрямків, цілей майбутнього життя, вибір шляхів їх досягнення;
- зміни в «Я-концепції», що супроводжуються стабільністю і внутрішньою послідовністю образу Я (І. С. Кон);

- самоактуалізація як визнання й прийняття власної внутрішньої природи, як невинне прагнення до внутрішньої єдності, інтеграції чи синергії (А. Маслоу);
- особистісне зростання (віра у здатність реалізувати власний потенціал);
- цілісна життєва філософія, що формує певний різновид панівної ціннісної орієнтації (служіння людям, духовно-релігійним цінностям, мистецтву, істині, справедливості тощо), яка надає сенсу та значущості практично всьому, що робить людина (Г. Олпорт).

Соціальна ситуація розвитку – людина середнього віку на сьогодні займає центральне місце в суспільній та віковій структурі нашого соціуму. Цінності людей середнього віку відіграють провідну роль: зрілі люди можуть без перешкод утверджувати свої смаки, свій спосіб життя тощо. Зростає індивідуалізація особистого розвитку. Сім'я, друзі набувають більшого значення, тоді як власне «Я» все більше втрачає виняткове місце. З віком посилюється тенденція миритися з тим, що є, орієнтуватися на «тут і зараз».

Основна діяльність – професійна: досягаються вершини професійної майстерності, характерні наставництво, адміністрування. Людина поєднує широку орієнтацію в професійній сфері (професійну універсальність) з унікальними рисами професійної діяльності, індивідуальним стилем.

Сфера діяльності – мотиваційно-потребова. Вершиною є професійно автономна мотивація, що забезпечує постійність прагнень людини досягати вищого рівня професійної майстерності й особистісного росту навіть без збільшення її прибутків чи отримання винагороди.

Розумовий розвиток – прогресують вербальні функції інтелекту, найвищого рівня вони досягають у 40–45 років.

Психосексуальний розвиток – період зрілої сексуальності. Зазнають змін статево-рольові стереотипи маскулітності / фемінності, більшого значення набувають андрогінні якості. Приблизно з 55 років починається інволюційний період, що характеризується поступовим згасанням статевої активності, зниженням інтересу до сексуальної сфери. Він не має чітко визначеного початку, тому цю межу слід розглядати як умовну.

Потреби – у знаходженні ідеї, сенсу життя; розкриття свого потенціалу та реалізація свого покликання. Окрім цього, людина також має вирішити такі нагальні життєві завдання: пристосування до інволюційних анатомо-фізіологічних змін в організмі (фізичне старіння й клімактерій); переоцінка професійної кар'єри та збереження досягнень у ній; поступова підготовка до відходу від справ; критичне переосмислення своїх життєвих цілей;

забезпечення внутрішньосімейної інтеграції; перебудова стосунків з дорослими дітьми, у подружжі та з батьками, які старіють, освоєння нових сімейних ролей.

Суперечність, що розв'язується – продуктивність проти інерції (за Еріксоном). Кожен дорослий стоїть перед вибором: або відкинути, або прийняти думку про свою відповідальність за збереження й удосконалення нашої культури, виживання та процвітання не лише своєї соціальної групи, а й усього людства, природи. Таким чином, продуктивність виявляється як турбота старшого покоління про тих, хто прийде їм на зміну. Почуття реалізації людини в цей період все більше пов'язується з досягненнями її нащадків.

Основне новоутворення – турбота як розширення взятих на себе зобов'язань піклуватися про людей, результати й ідеї, до яких людина виявляє інтерес. Прагнення зробити свій довгостроковий внесок у майбутнє.

Інші важливі новоутворення – почуття цілісності «Я», усвідомлення відносності знань, набутих протягом життя; глибинне розуміння спільності всього людства.

Результат на кінець періоду – концептуальне бачення закономірностей життєвого процесу; вихід на рівень екзистенційного діалогу. Основний мотив: «Хочу почути іншого»; самовдосконалення; сплав особистих і суспільних цілей.

Період від 60–65 років
(старість)

Криза виходу на пенсію –

інтеграція й оцінка всього попереднього життя.

Причина – кардинальна зміна соціальної ситуації, зниження соціального статусу (відставка або пониження в посаді), втрата життєвого ритму, що зберігався десятиліттями, прихований страх смерті, екзистенційний вакуум. У випадку провідної значущості роботи в житті людини, фінансової незабезпеченості, відсутності сімейного добробуту відхід від справ здатен значно загострити кризу підбиття підсумків. Часто це призводить до різкого погіршення загального фізичного та психічного стану.

Характеристика – це час, коли життя набуває відтінку споглядальності: люди проводять ретроспективу прожитих років і переглядають свої життєві рішення (шлюб, діти, кар'єра, соціальні стосунки), згадують про свої досягнення й невдачі. Літня людина тим самим намагається глибше пізнати сама себе, свої справжні стосунки зі світом. При цьому остаточно втрачаються ілюзії, а характер виявляється в безпосередності. Необхідно пристосуватися до стрімкої інволюції анатомо-фізіологічних та психофізіологічних систем організму, до зменшення рівня доходів, перебудувати стосунки з найближчим оточенням – рідними, друзями, пристосуватися до втрат близьких людей і самотності.

Суперечність, що розв'язується – задоволеність прожитим життям (его-інтеграція) проти відчаю. На одному полюсі перебувають люди, в яких відбулась его-інтеграція. Вони смиренно, але твердо можуть сказати: «Я задоволений прожитим життям». Таким людям властиві почуття внутрішньої свободи, викликане знанням справжньої ціни всьому земному, матеріальному, духовний спокій, почуття причетності до вічного потоку життя, мудра просвітленість, безкорислива гуманність, згода з собою, цілісність особистості. Невідворотність смерті їх більше не лякає, оскільки вони бачать продовження себе або в нащадках, або в творчих досягненнях.

Інший полюс – це люди, що оцінюють своє життя як низку нереалізованих можливостей і прикрих помилок. На схилі віку вони усвідомлюють, що вже занадто пізно починати все заново й шукати якісь нові шляхи. Деякі так і не наважуються поглянути «в обличчя реальності» та заперечують свої недоліки й дефекти шляхом їх психологічної проекції на зовнішній світ. Психологічний стан таких людей характеризується вітальною астеною, генералізованою тривогою, екзистенційним відчаєм. Ознакою вмирання

індивіда в старості є передусім вичерпаність його можливостей побачити оптимістичні перспективи.

Новоутворення – мудрість як особлива форма експертного знання про світ і життя, що дає змогу зберігати у старості гідність та цілісність особистості. Людина на схилі літ починає об'єктивніше ставитися до істинних цінностей життя, долучаючи до них насамперед відсутність тяжких страждань і духовно-творчу діяльність.

Соціальна ситуація розвитку – зміна суспільної позиції, вихід на пенсію і відхід від активної участі у виробництві. Фізичний та соціальний світи, з якими люди похилого віку взаємодіють безпосередньо, неухильно звужуються, так само як і міра їх соціальної активності. На порозі старості людина вирішує для себе принципове питання: чи намагатися зберігати старі, а також створювати нові соціальні зв'язки, чи перейти до життя, обмеженого вузьким колом власних проблем та інтересів. Зроблений вибір визначає ту або іншу стратегію адаптації – збереження себе як особистості, або ж відособлення, збереження себе як індивіда, «виживання» на фоні поступового згасання психофізіологічних функцій.

Основна діяльність – пошук себе в новій якості. Залежно від віку, кваліфікації та стану здоров'я це може бути продовження професійної діяльності в новому статусі, зміна основної роботи на менш кваліфіковану; організація життєдіяльності після виходу на пенсію: ведення домашнього господарства, самоосвіта, самообслуговування, підтримка свого здоров'я. Особливе значення для успішної адаптації й тривалого протистояння інволюційним процесам має творча та духовно-моральнісна діяльність, хобі (садівництво, колекціонування, шахи, рукоділля).

Сфера діяльності: мотиваційно-потребова. Підтримання інтересу до суспільно-політичного життя (більше стосується чоловіків), турбота про добробут і здоров'я членів сім'ї (характерна для жінок). Формування відстороненої турботливої позиції до онуків і правнуків.

Розумовий розвиток – інтроспективне мислення (роздуми, спрямовані в глибину себе на фоні глибокого спокою, релаксації).

Психосексуальний розвиток – інволюційний період, основними завданнями якого є підтримка помірно-стимуляційного режиму статевої діяльності, відмова від непосильних домагань та уникнення тривалих періодів статевого утримання, які в похилому віці призводять до незворотного згасання статевої функції.

Потреби – надати сенсу та зв'язності минулому, підтвердити почуття власної гідності, відчувати свою корисність і значущість для інших; у безпеці,

уникненні страждань, у постійності (емоційна прив'язаність до певних людей, речей); смиренність, прийняття турботи.

Основне новоутворення – еґо-інтеґрація – почуття завершеності, реалізації життєвих задумів; мудрість як «усвідомлення безумовного значення самого життя перед обличчям смерті» (Е. Еріксон). Навіть ідучи з цього світу, людина знає, що вона не щезає повністю. Її життя забезпечило безперервність загальнолюдського буття.

Інші важливі новоутворення – виникнення автобіографічної пам'яті та дальньої ремінісценції.

Результат у кінці періоду: підведення підсумків життя, смерть як остаточне народження Особистості. Спрямованість особистості та рівень її самосвідомості значною мірою обумовлює і сам кінець життя людини, і вмирання.

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

1. Плани семінарських занять, питання для самоперевірки та практичні завдання

Семінар 1

Проблема психічного розвитку людини

План:

1. Сутність понять «розвиток» і «психічний розвиток». Види розвитку людини.
2. Діалектичні закони і зміст принципу розвитку з позицій системно-діяльнісного підходу.
3. Проблеми вивчення психічного розвитку у філо- й онтогенезі.
4. Форми, типи, сфери, основні властивості та критерії психічного розвитку.
5. Системно-діяльнісний аналіз розвитку на трьох рівнях життя людини.
6. Проблема рушійних сил психічного розвитку.
7. Фактори та умови психічного розвитку.
8. Основні закони й закономірності психічного розвитку.

Питання для самоперевірки

1. Які особливості та закономірності психічного розвитку розкриває діалектичний закон «заперечення заперечення»?
2. Назвіть основні властивості розвитку як універсальної зміни.
3. Розкрийте зв'язок принципу розвитку з принципом активності особистості.
4. Що передбачає вивчення розвитку людини з позицій системного підходу?
5. Охарактеризуйте динамічний аспект розвитку з погляду системного підходу.
6. Як співвідносяться поняття: зміна, розвиток, дозрівання, формування, становлення?
7. Проаналізуйте психічний розвиток із позицій системно-діяльнісного підходу.

8. Який символ найкраще відображає загальний напрямок психічного розвитку?
9. Які фактори детермінують психічний розвиток людини?
10. Розкрийте співвідношення факторів та умов психічного розвитку.
11. Як позначається на розвитку психічних функцій людини дія закону гетерохронності?

Практичні завдання

Завдання 1. Заповніть таблицю, конкретизуючи зазначені групи факторів психічного розвитку. Напишіть, що до них належить.

Фактори психічного розвитку		
Соціальний фактор	Біологічний фактор	Внутрішній (психологічний)
1.	2.	3.

Завдання 2. Заповніть порівняльну таблицю, характеризуючи кількісні та якісні зміни залежно від характеру психічного розвитку.

Параметри аналізу	Еволюційні зміни	Револьюційні зміни	Ситуаційні зміни
Характер і тип розвитку			
Фактор, які їх викликають			
Сфери психіки, в яких вони відбуваються			
Час, за який відбуваються ці зміни			
Стійкість і закріплюваність			

Завдання 3. Зробіть схему, на якій укажіть основні тенденції (напрямки) психічного розвитку.

Семінар 2

Розвиток і формування особистості в онтогенезі

План

1. Особистість як діалектична єдність онто-, соціо-, історіогенезу.
2. Співвідношення понять «психічний розвиток» і «розвиток особистості».
3. Підходи до розв'язання проблеми розвитку особистості.
4. Порядок народження та формування стилю життя особистості (А. Адлер).
5. Пропrium особистості (Г. Олпорт).
6. Етапи розвитку особистості в онтогенезі.
7. Місце та роль дитинства в становленні особистості.
8. Проблема гармонійного розвитку особистості.
9. Зріла особистість і проблема персоналізації.

Питання для самоперевірки

1. Які фактори розвитку особистості відносять до соціальних? Чи є між ними ієрархічна залежність?
2. Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що феномен особистості існує в будь-якій історичній епосі?
3. Як пояснюється виникнення феномену особистості в культурно-історичній теорії?
4. За Л. Виготським, розвиток в онтогенезі проходить шлях від соціального до індивідуального. Проілюструйте це положення власними прикладами.
5. Яку спільну функцію в житті особистості виконують соціалізація та культурація? У чому вони різняться?
6. Оцініть внесок персонологічних теорій у розв'язання проблеми психічного розвитку.
7. Що є рушійними силами розвитку особистості з погляду вітчизняних психологів?
8. Як співвідносяться поняття «розвиток» і «формування» особистості?
9. Розкрийте роль потреб у розвитку особистості. Зазначте, коли вони є передумовами, а коли – результатом розвитку особистості.
10. Які сензитивні періоди в розвитку особистості Ви знаєте?

11. Чим пояснюються індивідуальні відмінності в розвитку особистості?

12. На якому етапі розвитку особистості вперше з'являється внутрішня позиція? Чому це вважається переломним пунктом усього онтогенетичного розвитку?

13. Перерахуйте основні досягнення в розвитку особистості до кінця шкільного періоду життя та розкрийте їх значення.

14. Чи припиняє існувати особистість у зв'язку зі смертю людини? Аргументуйте свою відповідь.

Практичні завдання

Завдання 1. Зіставте наведені погляди на умови формування особистості та визначте їх витoki:

а) новоароджена дитина не є ще «готова особистість». У ході онтогенезу відбувається її формування, поки всі риси не стануть особливостями, що утворюють відносну стійку структуру. Особистість і є результатом дозрівання генотипних рис під впливом дії соціального середовища;

б) формування особистості – це процес, який прямо не збігається з прижиттєвими змінами природних властивостей індивіда в ході його пристосування до зовнішнього середовища. Одні природжені особливості розгортаються, інші пригнічуються, придушуються, суттєво змінюються;

в) особистість людини створюється суспільними відношеннями, в які індивід входить у процесі спільної діяльності та спілкування зі старшими й однолітками.

Які практичні педагогічні висновки можна зробити, виходячи з цих положень?

Семінар 3

Проблема вікової періодизації

План

1. Категорія «вік» у психології розвитку. Умовний вік як елемент періодизації.
2. Емпіричний та нормативний підходи до періодизації психічного розвитку.
3. Цикли розвитку за Піфагором, Б. Г. Ананьєвим, Д. Бромлеєм, Ж. Годфруа.
4. Концепція психологічного віку Л. С. Виготського. Кризи вікового розвитку.
5. Періодизація Д. Б. Ельконіна. Діалектичний зв'язок еволюційних і кризових вікових періодів («закон періодичності»).
6. А. В. Петровський. Фази розвитку особистості у відносно стабільній групі.
7. Порівняльний аналіз вікових періодизацій психічного розвитку З. Фрейда та Е. Еріксона.
8. Ж. Піаже. Періодизація стадій інтелектуального розвитку.

Питання для самоперевірки

1. У психології є дві лінії періодизації вікового розвитку: емпірична та нормативна. Чи є вони самодостатніми й завершеними? З якими труднощами стикаються дослідники при спробі подати цілісну картину психічного розвитку?
2. Що таке соціальна ситуація розвитку? За якими критеріями її аналізують?
3. Чому діяльність і спілкування Л. Виготський розглядає як основні складові поняття психологічного віку? Розкрийте залежність розвитку від провідної діяльності.
4. Опишіть роботу механізму виникнення вікових новоутворень особистості.
5. Як у періодизації Д. Ельконіна пов'язані поняття «провідні мотиви», «провідна діяльність», «психічні новоутворення»?
6. Розкрийте теоретичне й практичне значення періодизації Д. Ельконіна.

7. В чому полягає альтернативність періодизації А. Петровського?
8. Який показник розвитку З. Фрейд поклав в основу його періодизації?
9. Охарактеризуйте поняття, що складають основу періодизації Е. Еріксона.
10. Чи можна вважати перші три стадії психічного розвитку в періодизації постфрейдиста Е. Еріксона «калькою» з періодизації З. Фрейда?
11. Які можливості несуть для людини кризи вікового розвитку? Наскільки вони неминучі?

Практичні завдання

Завдання 1. Заповніть таблицю психічного розвитку (за Д.Б. Ельконіним).

Критерії періодизації	Характеристика віку											
	Сфера розвитку	Потребово-мотиваційна		Операційно-технічна								
Криза розвитку												
Епоха розвитку							Отроцтво					
Період розвитку			Ранній вік									
Фаза розвитку	I	II										

Завдання 2. Заповніть таблицю «Кризи вікового розвитку».

Кризи вікового розвитку	Причина кризи	Симптома-тика кризи	Суперечність, що розв'язується	Новоутворення кризового періоду
Криза новонародженості				
Криза 1 року				
Криза 3 років				
Криза 7 років				
Криза підліткового віку				
Криза переходу до юності (15 р.)				
Криза 17–18 років				

Семінар 4

Характеристика еволюційного та революційного напрямів зарубіжної вікової психології

План

1. Історія становлення еволюційного підходу до розвитку психіки. Преформісти та епігенетики.
2. Біогенетичні чинники та їх роль у теорії рекапітуляції. Ст. Холл, А. Гезелл, К. Бюллер.
3. Психоаналітичні теорії психічного розвитку:
 - а) З. Фрейд про стадії психосексуального розвитку індивіда;
 - б) Ганна Фрейд. Захисні механізми психіки та їх вплив на розвиток і нормальне функціонування особистості;
 - в) проблема розвитку здорової й соціально адаптованої особистості в концепціях А. Адлера, Е. Еріксона, Е. Фромма, К. Юнга.
4. Роль біологічного фактору в теорії типів особистості Г. Айзенка.
5. Революційний напрямок: витоки та історія розвитку соціологізаторських ідей.
6. Научіння як основний механізм адаптивного розвитку в концепціях радикальних біхевіористів.

7. Проблема соціалізації індивіда в соціально-когнітивних теоріях (А. Бандура, Д. Доллард, Н. Міллер, Р. Сірс).

Питання для самоперевірки

1. Які взаємовиключні позиції склалися до середини ХІХ ст. серед учених щодо проблеми детермінації розвитку людини? Роботи яких філософів і психологів вплинули на становлення цих позицій?

2. Охарактеризуйте сутність біогенетичного напрямку психологічних досліджень. Які вчені стояли біля витоків цього напрямку? В чому, на Ваш погляд, полягають переваги й недоліки цього підходу?

3. Назвіть психологічну теорію, яка в теоретичних побудовах спирається на біогенетичний закон. Хто її автор?

4. За Гезеллом, «культура моделює і каналізує, але не породжує етапів і тенденцій розвитку»? Чи згодні Ви з цим твердженням?

5. Охарактеризуйте стадії розвитку особистості з погляду представників теорії рекапітуляції (К. Бюлер, Ст. Холл, В. Штерн).

6. У чому полягає сутність «теорії трьох шаблів» К. Бюлера? До якого напрямку вона належить? Чому?

7. Охарактеризуйте стадії психічного розвитку за Фрейдом. Чи підтверджують їх існування інші вчені? Які положення теорії Фрейда викликають у Вас найбільше заперечень?

8. Поясніть основну ідею розвитку в «індивідуальній психології» А. Адлера.

9. Який з архетипів, що утворюють структуру особистості за К. Юнгом, є визначальним для індивідуації?

10. У яких формах виявляються психосоціальні кризи вікового розвитку? Як вони впливають на подальший розвиток?

11. Охарактеризуйте соціогенетичний напрям психологічних досліджень. Кого з науковців можна назвати яскравими представниками цього напрямку?

Практичні завдання

Завдання 1. Заповніть таблицю, внісши до неї основні положення теорій А. Гезелла і К. Бюлера.

Параметри аналізу	Основні характеристики теорій	
	А. Гезел	К. Бюлер
Основна ідея		
Методи її вивчення		
Провідні поняття		
Позитивний внесок		
Критична оцінка		
Загальне		

Завдання 2. Заповніть таблицю, внівши до неї основні характеристики біхевіористично орієнтованих теорій розвитку.

Параметри аналізу	Основні характеристики теорій			
	Дж. Уотсон	Е. Торндайк	Б. Скіннер	А. Бандура
Основна ідея				
Методи її дослідження				
Провідні поняття				
Позитивний внесок				
Критична оцінка				
Загальне				

Семінар 5

Характеристика когнітивних та гуманістичних теорій розвитку

План

1. Теорія конвергенції психічного розвитку В. Штерна.
2. Уявлення про природу людини в когнітивних теоріях психічного розвитку.
3. Характеристика стадій інтелектуального й морального розвитку в теорії Піаже.

4. Ж. Піаже про вплив навчання на розвиток інтелекту. Критика окремих положень його теорії (С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський, Л. Ф. Обухова).

5. Теорія морального розвитку Л. Кольберга. Критика окремих положень його теорії у К. Гілліган.

6. Положення про природу людини в гуманістичних (персоно-генетичних) теоріях розвитку та їх відмінності від біхевіористичних і психоаналітичних концепцій.

7. Теорія мотивації (самоактуалізації) А. Маслоу.

8. К. Роджерс про розвиток «Я-концепції».

Питання для самоперевірки

1. Які з факторів розвитку належать до психологічних? Чому їх недооцінюють біогенетичні й соціогенетичні концепції?

2. Охарактеризуйте теорію В. Штерна. Чому вона названа теорією конвергенції?

3. Дайте загальну характеристику когнітивного підходу до розвитку особистості.

4. Назвіть і охарактеризуйте стадії інтелектуально-психічного розвитку за Піаже.

5. Чому малюка 2–4 років, який бачить у руках іншої дитини таку саму іграшку, яка є в нього вдома, дуже важко переконати, що це не його іграшка?

6. З якими висновками теорії розвитку інтелекту Ж. Піаже категорично не погоджувалися Л. Виготський та С. Рубінштейн?

7. Як пояснюють співвідношення між інтелектуальним та моральним розвитком психологи-когнітивісти?

8. Чому присвячена теорія Л. Кольберга? Які види орієнтацій покладено в основу його періодизації?

9. Який з напрямів західної психології приділяє найбільшу увагу впливу духовних факторів на розвитку особистості?

10. Назвіть головні детермінанти розвитку особистості з позицій гуманістичної психології.

11. Що об'єднує концепції А. Маслоу і К. Роджерса та чим вони відрізняються?

12. Вкажіть загальні недоліки гуманістичних теорій розвитку.

Семінар 6.

Характеристика основних напрямів вітчизняної вікової психології

План

1. Історико-еволюційний підхід до розвитку особистості.
2. Етапи життєвого шляху особистості (за І. С. Коном).
3. Культурно-історична теорія вищих психічних функцій Л. С. Виготського.
4. Системно-діяльнісний підхід до аналізу розвитку психіки дитини
5. Проблеми психології розвитку у працях Г. С. Костюка.
6. Соціально-психологічний підхід до розвитку. Проблеми соціалізації, гуманізації та сенсоутворення особистості.
7. Індивідуально-психологічний підхід. Розвиток індивідуально-типологічних властивостей особистості.

Питання для самоперевірки

1. Чому життєвий шлях людини поєднує біографічне й історичне? Наведіть приклади такого поєднання, аналізуючи власний життєвий шлях та індивідуальні історії своїх знайомих.
2. Дайте характеристику етапів життєвого шляху з огляду зростання суб'єктності, самостійності в побудові власного життя.
3. Які ідеї покладено в основу теорії розвитку вищих психічних функцій? Хто є її автором?
4. Як Ви розумієте вислів Л. Виготського про те, що розвиток в онтогенезі проходить шлях від соціального до індивідуального?
5. Яка з поданих двох тез класиків вітчизняної психології збігається з гуманістичними концепціями А. Маслоу та К. Роджерса?
 - «зовнішнє переломлюється через внутрішнє» (С. Рубінштейн);
 - «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим себе змінює» (О. Леонтьєв).
6. Якими властивостями, за К. Платоновим, визначається мінімум соціальної зрілості особистості? В якому віковому періоді виникає цей якісний стрибок?

2. Програмований контроль знань із розділу «Закономірності та динаміка психічного розвитку»

1. Психічний розвиток сучасної людини характеризують процеси:
 - а) філогенезу;
 - б) метемпсихозу;
 - в) онтогенезу;
 - г) антропогенезу;
 - д) соціогенезу.
2. Становлення особистості як особливої форми психіки відбувається в процесі:
 - а) філогенезу;
 - б) антропогенезу;
 - в) онтогенезу;
 - г) історіогенезу;
 - д) соціогенезу.
3. З погляду системного підходу визначення детермінант, рушійних причин розвитку характеризує:
 - а) динамічний аспект;
 - б) структурний аспект;
 - в) каузальний аспект;
 - г) онтологічний аспект.
4. З погляду системного підходу з'ясування специфіки психічного розвитку людини як біологічної і соціальної єдності характеризує:
 - а) динамічний аспект;
 - б) структурний аспект;
 - в) каузальний аспект;
 - г) онтологічний аспект.
5. Поняття «розвиток особистості» включає відношення:
 - а) мозок-психіка;
 - б) людина-суспільство;
 - в) людина-світ.
6. У якому варіанті неправильно зазначено загальний напрямок психічного розвитку? Процес психічного розвитку йде:
 - а) від елементів до цілого;
 - б) від структурно нижчого до вищого цілого;
 - в) від інстинктивних до розумних форм;

- г) від несвідомих до свідомих форм;
- д) від колективних до індивідуальних форм;

7. Виберіть найточнішу відповідь.

Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів психічного життя стосується:

- а) мотиваційного плану психічної діяльності дитини;
- б) змістового боку психічних процесів (системи уявлень, знань, понять);
- в) операційного плану (система дій, операцій, навичок);
- г) усієї психічної діяльності загалом.

8. Результатом розвитку особистості є:

- а) дозрівання;
- б) освоєння соціального досвіду;
- в) перетворююча діяльність, творчість.

9. Порівняно повільні, але ґрунтовні кількісні та якісні зміни – це:

- а) революційні зміни;
- б) еволюційні зміни;
- в) ситуаційні зміни.

10. Зміни, які відбуваються швидко й у порівняно короткий термін, під час криз вікового розвитку – це:

- а) революційні;
- б) еволюційні;
- в) ситуаційні зміни.

11. Зазначте правильні варіанти. Ситуаційні зміни:

- а) стійкі й незворотні;
- б) нестійкі та зворотні;
- в) передбачають закріплення в наступних вправах;
- г) перевтілюють психіку людини як особистості;
- д) зачіпають лише локальні форми поведінки, знань.

12. До якої групи належить суперечність між рівнем розвитку індивіда та способом його життя?

- а) діалектичні, істинні, постійні внутрішні суперечності;
- б) психодинамічні суперечності;
- в) суперечності, які виникають стихійно, випадково.

13. Загальний закон розвитку, який сформулював А. Гезелл, постулює, що темп психічного розвитку дитини найвищий і досягнення найвагоміші в період:

- а) від народження до 1 року;
- б) від 1 року до 3 років;
- в) від 3 до 18 років.

14. Дією якого закону психічного розвитку можна пояснити явище акселерації?

- а) циклічність;
- б) нерівномірність;
- в) «метаморфози»;
- г) поєднання еволюції та інволюції.

15. Дією якого загального закону психічного розвитку можна пояснити таку закономірність: «Розвиток особистості дитини виявляється у зміні ієрархії мотивів діяльності. Попередні мотиви втрачають свою спонукальну силу, виникають нові, які призводять до переосмислення відношень із людьми й власної поведінки. Ті види діяльності та форми спілкування, які відігравали провідну роль, тепер відсуваються на другий план, змінюються інтереси та цілі, в цілому сенс життя для дитини, настає нова стадія її особистісного розвитку».

- а) циклічність;
- б) нерівномірність;
- в) «метаморфози»;
- г) поєднання еволюції та інволюції.

16. Зазначте відповідь, яка правильно відображає закономірність співвідношення інтелектуального й особистісного розвитку:

- а) процес інтелектуального розвитку йде дещо швидше й завершується раніше, ніж особистісне становлення;
- б) особистісне становлення відбувається дещо швидше і є тривалішим, ніж розвиток інтелекту;
- в) інтелектуальний і особистісний розвиток відбуваються синхронно.

17. Зазначте варіанти, які не відповідають даному твердженню: «У вітчизняній віковій психології основні періоди психічного розвитку визначаються за такими критеріями»:

- а) соціальна ситуація розвитку;

- б) провідна діяльність та її співвідношення з іншими видами діяльності;
- в) пізнавальна діяльність;
- г) спілкування;
- д) рівень розвитку особистісних новоутворень;
- е) провідна потреба періоду;
- є) центральне новоутворення віку;
- ж) зміст і форми навчання та виховання;
- з) динаміка переходу від одного віку до іншого;
- й) шляхи подолання негативних моментів (криз) цих періодів.

18. Процес і результат присвоєння соціального досвіду залежно від рівня психологічного інтелектуального та особистісного розвитку дитини називається:

- а) соціалізацією;
- б) культурацією;
- в) адаптацією.

19. Вкажіть прізвище вченого, який відкрив закон періодичності розвитку. «За діяльністю першого типу, яка здійснює орієнтацію в системі відносин, іде діяльність, у якій відбувається орієнтація в способах використання предметів. Щоразу між цими двома рівнями орієнтації виникають суперечності. Вони й спричиняють розвиток. Кожна епоха дитячого розвитку будується за одним принципом: епоха відкривається орієнтацією у сфері людських стосунків, потім відбувається розвиток інтелекту. Доки інтелект не піднявся до певного рівня, не може бути нових мотивів»:

- а) Виготський;
- б) Ельконін;
- в) Фельдштейн;
- г) Гальперін.

20. Специфіка розвитку дитини полягає в тому, що вона:

- а) підлягає дії біологічних законів, як у тварин;
- б) підкоряється дії суспільно-історичних законів.

21. «Мінімум особистості» в онтогенезі людини складається:

- а) з народження;
- б) з 1 року;
- в) з 2,5–3 років;

г) з 5 років.

22. З позиції культурно-історичної теорії розвиток дитини проходить шлях:

- а) від соціального до індивідуального;
- б) від індивідуального до соціального.

23. Про який тип розвитку йдеться: «Розвиток відбувається в процесі пристосування до природи шляхом наслідування властивостей виду або шляхом накопичення індивідуального досвіду»:

- а) біологічний;
- б) культурно-історичний.

24. За В. Штерном, поєднання суб'єктом своїх внутрішніх цілей з тими, які вказує оточення, є механізмом психічного розвитку, що називається:

- а) біфуркація;
- б) ідентифікація;
- в) інтроцепція;
- г) інтеріоризація.

25. Історичні умови (економічний підйом або спад, війна, революція, політична стабільність тощо) найсильніше позначаються на розвитку особистості в період:

- а) дитинства;
- б) юності;
- в) зрілості.

26. Провідний вид діяльності – це діяльність:

- а) якій надає перевагу дитина;
- б) якою обов'язково займається дитина щоденно;
- в) яка сприяє розвитку певної сторони психіки;
- г) діяльність, яка посідає найбільше місце в житті дитини.

27. Вставте пропущені слова:

а) «У кризові періоди, після того як почав діяти механізм, поведінку людини в принципі неможливо вивести з минулого (спадковості, набутого раніше досвіду)»;

б) Л. С. Виготський зазначав, що наша поведінка може вважатись особистісною лише тоді, якщо ми відчуваємо себе своїх вчинків і діяльності;

в) на думку С. Л. Рубінштейна, сутність розвитку особистості полягає у формуванні, насамперед творчих, які виникають завдяки зусиллям самої людини;

г) на думку О. М. Леонтьєва, умови психічного розвитку має привести в рух суб'єкта, яка виникає у відповідь на потребу, соціальну за своїм змістом.

д) набуття системи внутрішньої регуляції (саморегуляції) соціальної активності людини, зі становленням якої людина стає цієї активності, а через це – й тих соціальних відносин, в які вона вступає, визначає рівень розвитку.

3. Програмований контроль знань із розділу «Напрями, концепції й теорії психічного розвитку»

1. Про який підхід до пояснення детермінації психічного розвитку йдеться:

«Індивід народжується з певною кількістю лібідо, яке проходить у розвитку через низку психосексуальних стадій. Усі стадії біологічно детерміновані, розгортаються в незмінному порядку й властиві усім людям, незалежно від їх культурного рівня»?

- а) біогенетичний;
- б) соціогенетичний;
- в) стохастичний;
- г) діалектико-матеріалістичний.

2. Який погляд на природу об'єкта розвитку характеризує висловлювання в п. 1?

- а) механічну;
- б) організмичну;
- в) діалектичну.

3. Символом цієї теорії є брунька дерева, в якій з самого початку містяться мініатюрні гілочки й листочки. Це:

- а) теорія епігенезу;
- б) теорія преформізму;
- в) теорія рекапітуляції;
- г) культурно-історична теорія.

4. Теорія, про яку йшлося в п. 3, характеризує розвиток як:

- а) стрибкоподібний;
- б) безперервний.

5. Послідовники цієї теорії, спираючись на біогенетичний закон, стверджували, що онтогенез дитини повторює історіогенез людства. Це теорія:

- а) епігенезу;
- б) антропогенезу;
- в) рекапітуляції;
- г) психоаналізу.

6. Який напрям проголошує таке положення: «Особистість – це проста функція, пасивний продукт соціального середовища. Біологічні умови в розвитку людини істотного значення не мають»?

- а) революційний;
- б) еволюційний;
- в) функціоналізм;
- г) діалектико-матеріалістичний.

7. Позначте варіанти, в яких правильно вказані недоліки наведеного в п. 6 напрямку:

- а) механістичний підхід до розвитку;
- б) абсолютизація можливостей навчання та виховання;
- в) ігнорування власної активності особистості;
- г) ігнорування несвідомої сфери особистості.

8. Який погляд на розвиток ілюструє це положення: «Розвиток із самого початку в генотипі не закладений, але він не може бути повністю довільним і залежить від біологічного дозрівання нервової системи й мозку. Зміни в розвитку також визначаються випадковим збігом обставин у житті індивіда»?

- а) біологізаторська;
- б) соціологізаторська;
- в) стохастична;
- г) функціональна;
- д) діалектична.

9. В якій теорії розвиток індивіда зводиться до кількісного накопичення досвіду та стверджується, що поведінку людини можна точно визначити, передбачити й проконтролювати умовами середовища?

- а) психоаналіз;
- б) культурно-історична теорія;
- в) теорія наuczіння;
- г) теорія особистісних конструктів.

10. Яка теорія постулює твердження: «Будь-яка психічна функція у своїй генезі має дві форми: природжену, або натуральну, й набуту, або культурну. Перша біологічно детермінована, а остання обумовлена історично і є опосередкованою. Вона пов'язана з використанням знарядь і знаків як засобів керування?»

- а) теорія особистісних конструктів;
- б) теорія рекапітуляції;
- в) теорія діяльності;
- г) культурно-історична теорія.

11. Автором теорії конвергенції є:

- а) Ст. Холл;
- б) А. Гезелл;
- в) В. Штерн;

12. Що є системотворчою основою, яка забезпечує залучення людини до світу культури і її саморозвиток з позиції діалектико-матеріалістичного напрямку?

- а) мова;
- б) спілкування;
- в) цілеспрямована спільна діяльність;
- г) суспільно корисна праця.

13. З поданих понять виберіть ті, що належать лише до концепції психоаналізу:

- а) інстинкт, Ід, Его, Супер-его, раціоналізація, лібідо;
- б) архетип, Ід, Его, Супер-его, сублімація, самореалізація.
- в) колективне несвідоме, Ід, Его, Супер-его, витіснення,

особистісний конструкт.

14. Укажіть стадію психосексуального розвитку, головним завданням якої є статева ідентифікація з дорослими тієї самої статі, які є зразком для наслідування:

- а) оральна;
- б) анальна;
- в) фалічна;

г) генітальна

15. Повернення на більш ранню стадію психосексуального розвитку, що виявляється в «дитячій» поведінці – це механізм психологічного захисту, що дістав назву:

- а) витіснення;
- б) проекція;
- в) сублімація;
- г) регресія.

16. Хто з психологів надавав великого значення позиції дитини в сім'ї (порядку народження) для розвитку її подальшого стилю життя та способу вирішення життєвих проблем?

- а) А. Адлер;
- б) З. Фрейд;
- в) К. Юнг;
- г) Е. Еріксон.

17. За Адлером, головною рушійною силою розвитку особистості є:

- а) почуття неповноцінності;
- б) комплекс неповноцінності;
- в) прагнення до переваги або до досконалості;
- г) прагнення до влади.

18. Прагнення до переваги, за Адлером, починає реалізуватися:

- а) з народження дитини;
- б) на п'ятому році життя;
- в) в підлітковому віці;
- г) у ранній юності.

19. Постійність нашої особистості протягом життя індивідуальна психологія пояснює:

- а) природженими біологічними інстинктами;
- б) суб'єктивним почуттям неповноцінності;
- в) стилем життя як способом адаптації до життєвих цілей і способів їх досягнення, які визначила сама особистість;
- г) соціальною належністю індивіда.

20. З позиції А. Адлера, наше життя є цінним лише тією мірою, якою ми сприяємо:

- а) подоланню комплексу неповноцінності;
- б) підвищенню цінності інших людей;

в) реалізації фіктивних цілей.

21. Розвитку соціального інтересу, за Адлером, сприяють:

- а) позитивні установки батьківського виховання;
- б) стосунки між батьками;
- г) активне «Я» як втілення творчих здібностей особистості;
- д) всі відповіді правильні.

22. Поняття «Его-психологія», на відміну від психології З. Фрейда:

- а) відводить Его самостійну й провідну роль у житті особистості;
- б) робить акцент на тому, що психіка визначається тенденціями несвідомого, які реалізуються в Его;
- в) надає вирішального значення егоцентричним мотивам поведінки.

23. Прийняте в ортодоксальному (фрейдистському) психоаналізі поняття «конфлікт» в Его-психології може замінюватися на поняття:

- а) суперечність;
- б) антипатія;
- в) діалог із середовищем.

24. На відміну від теорії З. Фрейда, теорія розвитку Е. Еріксона:

- а) сконцентрована на ролі ранніх етапів розвитку особистості;
- б) концентрується на значенні оральної стадії;
- в) охоплює весь життєвий цикл людини;
- г) робить особливий акцент на ролі ранньої молодості.

25. Яке з тверджень повніше описує епігенетичну концепцію розвитку особистості?

- а) життя людини проходить вісім стадій психосоціального розвитку;
- б) життєві стадії – це розгортання генетично визначеного плану особистості;
- в) кожна стадія настає у визначений для неї критичний період;
- г) повноцінно функціонуюча особистість формується лише шляхом послідовного проходження всіх стадій;
- д) усі правильні;
- е) усі правильні, крім п. б.

26. Психосоціальні кризи, згідно з епігенетичною концепцією розвитку особистості, характеризується твердженням:

- а) вирішуються на відповідному етапі;
- б) дилеми неподоланої кризи виявляються на кожній стадії розвитку;
- в) на наступній стадії криза знімається прийняттям однієї з альтернативних позицій;
- г) якщо кризу не вирішено на відповідній стадії, перехід до наступної стадії неможливий.

27. Психосоціальний розвиток особистості та її психосексуальна історія ніяк не пов'язані між собою. Це твердження:

- а) правильне; б) неправильне.

28. Хто є автором теорії, яка концентрує увагу на самоактуалізації:

- а) В. Франкл;
- б) А. Маслоу;
- в) К. Роджерс;
- г) К. Ясперс.

29. Прагнення максимально реалізувати індивідуальні потенції особистісного росту – це:

- а) самодостатність;
- б) самореалізація;
- в) самоактуалізація;
- г) самоствердження.

30. Процес і результат використання, максимальний розвиток задатків і здібностей людини, їх реалізація в практичних здобутках – це:

- а) самовдоволеність;
- б) самоствердження;
- в) самоактуалізація;
- г) самореалізація.

31. Згідно з Маслоу, людина не може досягти самоактуалізації, доки вона:

- а) не подивиться в обличчя реальності;
- б) ідентифікується з батьком своєї статі,
- в) недостатньо задовольняє свої базові потреби.

32. Перераховані потреби є складовими ієрархії потреб, згідно з Маслоу, окрім:

- а) потреба в безпеці;
- б) потреба в любові і прихильності;
- в) фізіологічні потреби;
- г) потреба в домінуванні.

33. На думку В. Франкла, рушійною силою людської поведінки і розвитку є пошук:

- а) безпеки;
- б) сенсу життя;
- в) свободи;
- г) насолоди.

34. З поданих понять виберіть ті, що належать представникам гуманістичного напрямку в психології:

- а) самооцінка, сенс життя, самореалізація, ієрархія потреб;
- б) самооцінка, ієрархія потреб, проєкція, риси особистості;
- в) сенс життя, фізіологічні потреби, самоактуалізація, лібідо, інструментальні риси.

35. З поданих понять виберіть ті, що належать представникам когнітивного напрямку.

- а) когнітивний розвиток, особистісний конструкт, сенсомоторний інтелект;
- б) когнітивний розвиток, риси особистості, когнітивна складність-простота;
- в) особистісний конструкт, доопераційний інтелект, сублімація;
- г) когнітивний розвиток, особистісний конструкт, самоактуалізація.

36. Вагомим внеском у психологію були експерименти Ж. Піаже з дослідження:

- а) провідної діяльності;
- б) захисних механізмів психіки;
- в) егоцентризму;
- г) акцентуацій характеру.

37. Згідно з концепцією Піаже, кожна людина проходить такі стадії інтелектуального розвитку, окрім:

- а) сенсомоторна стадія;
- б) стадія полювання і захоплення території;
- в) стадія конкретних операцій;
- г) латентна стадія.

38. За Піаже, стадія інтелектуального розвитку, коли дитина може робити власні гіпотетико-дедуктивні висновки, які ґрунтуються на самостійному висуванні гіпотез і перевірці їх наслідків, називається:

- а) стадія конкретних операцій;
- б) стадія формальних операцій;
- в) стадія діалектичного мислення.

39. За Піаже, стадія інтелектуального розвитку, коли у дитини формується понятійне відображення середовища й вона опановує прості операції класифікації, формується поняття числа, часу, руху, називається:

- а) доопераційною;
- б) конкретних операцій;
- в) формальних операцій.

40. За Піаже, стадія морального розвитку, коли моральність вчинку визначається насамперед намірами, а не його наслідками, називається:

- а) моральний реалізм;
- б) моральний індивідуалізм;
- в) моральний релятивізм.

41. Який рівень морального розвитку (за Л. Кольбергом) ґрунтується на соціальній, умовно-рольовій конформності?

- а) доконвенційний;
- б) конвенційний;
- в) післяконвенційний.

42. На якій стадії морального розвитку (за Л. Кольбергом) люди помічають потенційні суперечності між різними моральними переконаннями. Вони здатні міркувати узагальнено, тобто уявляти, що відбудеться, якщо хтось буде поводитися подібним чином?

- а) мораль, яка підтримує владу і закон;
- б) мораль суспільного договору, індивідуальних прав і демократично прийнятого закону;

в) мораль, орієнтована на закони вільної совісті,
загальнолюдські етичні принципи.

43. Автором соціально-когнітивної теорії особистості є:

- а) А. Бандура;
- б) Б. Скіннер.
- в) Дж. Келлі;
- г) Р. Сірс.

44. Вид соціально-когнітивного навчіння, який спирається на свідоме мислення, коли спостерігач виділяє загальні риси з зовні різних реакцій і встановлює принципи, формулює правила.

- а) просте наслідування;
- б) абстрактне моделювання;
- в) креативне моделювання.

45. Будь-яка зміна в поведінці людини під час спостереження за «моделлю» відповідно до того, схвалюється чи засуджується поведінка «моделі» (наприклад, хлопчик стримує сльози, коли мати сварить братика за те, що він плаче) у теорії Бандури має назву:

- а) самопідкріплення;
- б) непряме підкріплення;
- в) саморегуляція;
- г) самоконтроль.

46. Принцип діадичного аналізу розвитку особистості запропонував:

- а) А. Бандура;
- б) Б. Скіннер.
- в) Дж. Келлі;
- г) Р. Сірс.

47. Основний регулятор поведінки в соціально-когнітивній теорії А. Бандури – це:

- а) принцип насолоди;
- б) принцип реальності;
- в) принцип підкріплення (винагороди).

48. Впливи зовнішнього середовища практично не мають значення для формування особистості, а генетичні фактори впливають на поведінку набагато більше, ніж дитячі враження. Це твердження:

- а) відповідає теорії Г. Айзенка;

- б) суперечить теорії Г. Айзенка.
- в) не стосується теорії Г. Айзенка.

49. За Олпортом, центр особистості, який охоплює всі її аспекти і сприяє формуванню внутрішньої єдності, – це:

- а) пропріум;
- б) Я-концепція;
- в) індивідуальність.

50. Визначить, кому з учених (Л. С. Виготський, Ж. Піаже, Е. Торндайк, В. Штерн) належать наведені твердження:

- а) навчання йде за розвитком: розвиток створює можливості – навчання їх реалізує;
- б) навчання відбувається лише тоді, коли існує зовнішнє або внутрішнє підкріплення;
- в) навчання веде за собою розвиток;
- г) змінюючи методи й зміст навчання, не можна істотно змінити розумовий розвиток людини. Розвиток мислення з необхідністю проходить через усі відомі фази та стадії незалежно від процесу навчання.

4. Методики для роботи на заняттях **Тест «Готовність до саморозвитку»** **(В. Павлов)**

Оцініть, наскільки кожне твердження правильно вас характеризує. Якщо правильно, поставте знак “+”, неправильно – “-”.

1. У мене часто з'являється бажання більше дізнатися про себе.
2. Я вважаю, що мені нема необхідності в чомусь змінюватися.
3. Я впевнений у своїх силах.
4. Я вірю, що все, що я замислюю, здійсниться.
5. У мене не виникає особливого бажання знати свої плюси і мінуси.
6. У моїх планах я частіше сподіваюся на фортуна, ніж на себе.
7. Я хочу знати, як краще й ефективніше працювати.
8. Я вмію примусити й змінити себе, коли потрібно.
9. Мої невдачі багато в чому пов'язані з невмінням це робити.
10. Я цікавлюся думкою інших про мої якості та можливості.
11. Мені важко самотійно домогтися задуманого й виховати себе.
12. У будь-якій справі я не боюся помилок і невдач.

13. Мої якості й уміння відповідають вимогам моєї професії.
14. Обставини сильніші за мене, навіть якщо я дуже хочу щось зробити.

Обробка.

1. Загальна готовність до саморозвитку:

Ключ: "+" на питання 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12 і "-" на питання 2, 5, 6, 11, 13, 14.

0–6 б. – низька

7–10 б. – середня

11–14 б. – висока

2. Готовність до самопізнання (ГС)

"+" на питання 1, 7, 9, 10 і "-" на питання 2, 5, 13.

0–3 б. – низька

4–5 б. – середня

6–7 б. – висока

3. Готовність «можу самовдосконалюватися» (МС)

"+" на питання 3, 4, 8, 12 і "-" на питання 6, 11, 14

0–3 б. – низька

4–5 б. – середня

6–7 б. – висока

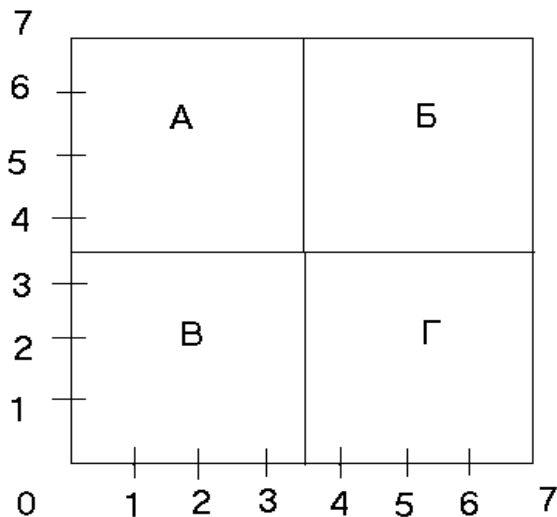
Отримані показники переносяться на графік: по горизонталі відкладають величину «готовність до самопізнання», по вертикалі – готовність «можу самовдосконалюватися». За двома координатами Ви визначаєте на графіку точку, яка потрапляє в один з квадратів А, Б, В, Г. Потрапляння в той чи той квадрат – це Ваш стан на даний момент.

А – «можу самовдосконалюватися», але «не хочу пізнавати себе».

Б – «хочу знати себе» і «можу змінитися».

В – «не хочу знати себе» і «не хочу змінюватися».

Г – «хочу себе знати» і «не можу себе змінити».



Характеристика можливих поєднань:

Квадрат Б. Найсприятливіше поєднання для подальшого особистісного розвитку. Прагнення до глибшого самопізнання поєднується з потребою в дієвому самовдосконаленні.

Квадрат Г. Таке поєднання означає, що Ви бажаєте більше про себе знати, але ще недостатньо добре володієте навичками самовдосконалення. Труднощі в самовихованні не повинні викликати у Вас реакцію: «Не виходить, значить, не робитиму» Уважно подивіться на твердження ГС, які не збіглися у відповідях із «ключем». Їх аналіз покаже Вам, де й над чим попрацювати.

Квадрат А. Якщо величина ГС < МС, то Ви маєте більше можливості до саморозвитку, ніж бажання зрозуміти себе. В цьому випадку слід подумати над необхідністю починати в освоєнні професії з себе. Професіоналізм досягається насамперед через знаходження індивідуального стилю діяльності. А це без самопізнання неможливо.

Квадрат Б. Якщо величина ГС і МС < 4 балів, проаналізуйте твердження, які не збіглися з «ключем». Саме там можна виявити причини Вашого небажання працювати над собою.

Тест «Короткий індекс самоактуалізації»

Категорія самоактуалізації (СА) найбільш адекватна, методично розроблена і є операційним аналогом особистісної зрілості.

Цей показник негативно пов'язаний із тривожністю, сором'язливістю, агресивністю, позитивно корелює з інтернальним локусом контролю, емоційною стійкістю, соціальною активністю,

наявністю смисложиттєвих орієнтацій, має високі позитивні кореляції зі шкалами самоактуалізаційного тесту: підтримки, ціннісних орієнтацій, гнучкості поведінки, самоповаги.

Інструкція: Перед Вами 15 тверджень. Оцініть їх, використовуючи 6-бальну шкалу: 1 – абсолютно не погоджуюсь;

2 – не погоджуюсь;

3 – частково не погоджуюсь;

4 – частково погоджуюсь;

5 – погоджуюсь;

6 – абсолютно погоджуюсь;

* Бали за цими пунктами при підрахунку переводяться в нисхідну шкалу (інверсія).

1. Я не соромлюсь своїх емоцій.

2. Я відчуваю, що повинен робити те, чого чекають від мене інші.*

3. Я вірю, що по суті люди добрі та їм можна довіряти.

4. Я можу сердитися на тих, кого люблю.

5. Завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.*

6. Я не сприймаю своїх слабких сторін.*

7. Мені можуть подобатися люди, вчинки яких я можу не схвалювати.

8. Я боюся невдач.*

9. Я намагаюся не аналізувати й не спрощувати складних завдань.*

10. Краще бути самим собою, ніж популярним.

11. У моєму житті нема того, чому б я себе особливо присвятив.

12. Я можу висловити свої почуття навіть тоді, коли це може призвести до небажаних наслідків.

13. Я не зобов'язаний допомагати іншим.*

14. Я втомився від страхів і неадекватності.*

15. Мене люблять, тому що я люблю.

Загальний показник СА отримується шляхом підсумовування балів шкали.

Від 0 до 30 б. – потреба в самоактуалізації не виявляється.

Від 31 до 45 – потреба в самоактуалізації виявляється ситуативно і є нестійкою.

Від 46 до 60 – тенденція до самоактуалізації виявляється посередньо.

Від 61 до 90 – чітко виявлена та стійка потреба в самоактуалізації.

Методика діагностики міри задоволеності основних потреб (метод парних порівнянь В.В. Скворцова)

Інструкція: перед вами 15 тверджень, які потрібно оцінити, попарно порівнюючи їх між собою. Порівняйте перше твердження з 2, 3, 4-м і т.д., результат впишіть у першу колонку. Так, якщо при порівнянні першого твердження з другим, Ви надасте перевагу другому, то в початкову клітинку впишіть цифру 2. Якщо ж Ви надасте перевагу першому твердженню, то впишіть цифру 1. Потім перше твердження порівняйте з 3-м і результат цього порівняння (або 1 або 3) записуєте у другу порожню клітинку першого вертикального стовпчика. Таким чином перший стовпчик заповнюється цифрами до кінця. В останній клітинці цього стовпчика буде знаходитися цифра 1, або – 15. Потім теж саме зробіть з другим твердженням: порівняйте його спочатку з 3-м, потім з 4-м, 5-м і т.д. і впишіть результат в другу колонку. Так само працюйте з тими твердженнями, які залишилися, поступово заповнюючи весь бланк.

Під час роботи корисно до кожного твердження вголос проговорити фразу «Я хочу...»

1. Домогтися визнання і поваги.
2. Мати теплі стосунки з людьми.
3. Забезпечити собі майбутнє.
4. Заробляти на життя.
5. Мати хороших співрозмовників.
6. Зміцнити своє положення.
7. Розвивати свої сили і здібності.
8. Забезпечити собі матеріальний комфорт.

КЛЮЧ:

а) закінчивши роботу, підрахуйте кількість балів (тобто виборів), які випали на кожне твердження.

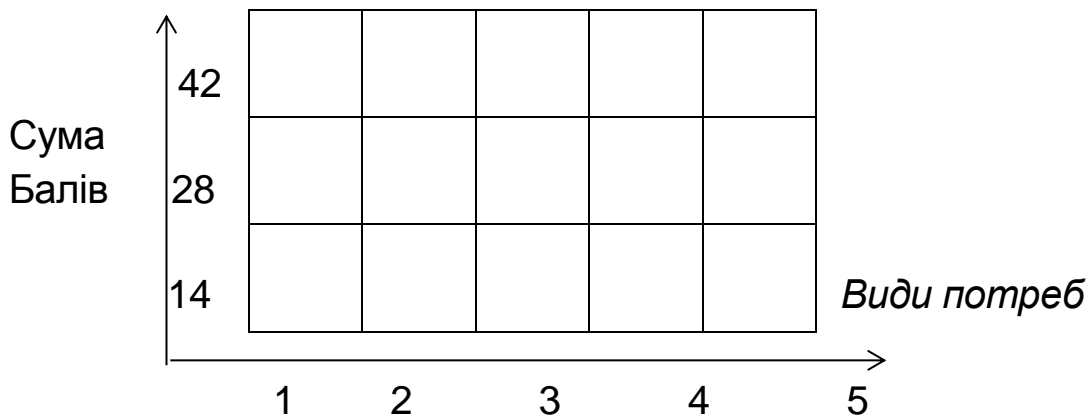
Виберіть 5 тверджень, які отримали найбільшу кількість балів і розташуйте їх за ієрархічним принципом. Це ваші головні потреби:

б) для визначення міри задоволеності п'яти головних потреб підрахуйте суму балів по п'яти секціям із наступних питань.

1. Матеріальні потреби: 4, 8, 13.
2. Потреби у безпеці: 3, 6, 10.
3. Соціальні (міжособистісні) потреби у спілкуванні: 2, 5, 15.
4. Потреби у визнанні: 3, 9, 12.
5. Потреби у самовираженні: 7, 11, 14.

Результат. Підрахуйте суми балів по кожній з п'яти секцій; відкладіть по вертикальній осі графіка результати. По точкам-балам побудуйте загальний графік результату, який вкаже на три зони задоволеності з п'яти потреб.

Графік результату: міра задоволеності потреб



Інтерпретація.

Завершальною процедурою є побудова профілю задоволеності потреб по п'яти шкалам. Необхідно отримані вище суми відкласти на кожній шкалі. На графіку вказані три зони:

Повна задоволеність: 0 – 13 балів;

Часткова задоволеність: 13 – 26 балів;

Повна незадоволеність: 26 – 39 балів.

Домінуюча потреба отримує найвищий бал.

Тест «Визначення домінуючого інстинкту»

(Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье).

У цій методиці інстинкти розглядаються надзвичайно широко: як зафіксована в генетичному коді програма пристосування, самозбереження і продовження роду, ставлення до себе та інших, що включає індивідуальний стиль адаптації й первинну спеціалізацію людини. Це дає змогу розглядати методику як засіб виявлення базової спрямованості людини, як систему найстійкіших, практично незалежних від волі людини орієнтацій.

Вважається, що генетична програма розвитку індивіда гармонійна. Домінуючому інстинкту відповідає певний темперамент, конституція тіла, ліво- або правопівкульне домінування. Реалізація домінуючого інстинкту в життєвому плані, способі життя, професії, у ставленні до себе та інших, приносить задоволення, гармонію, адаптованість, здоров'я й довголіття. Волонтаристське придушення, ігнорування тенденцій домінуючого інстинкту призводить до незадоволення життям, дисгармонії, дезадаптації та хвороби.

Інструкція: Відзначте знаком «+» ті проблеми і твердження, які найбільш близькі Вам і хвилюють Вас.

Текст опитувальника:

1. Ви приділяєте досить багато часу й зусиль збереженню власного здоров'я, вважаючи, що здоров'я – понад усе.

2. Вас понад усе хвилює здоров'я Ваших дітей.

3. Вас дуже хвилюють і засмучують прояви недоброзичливості людей у ставленні один до одного, відсутність у багатьох істинної доброти.

4. Ви беззаперечно віддаєте перевагу дослідницькій, експериментальній, пошуковій діяльності.

5. Ви завжди прагнули до лідерства, і для Вас кар'єра – це спосіб самоствердження людини.

6. Вас обурюють усі форми приниження людини людиною, людини – державою.

7. Ви ні за яких обставин не стерпите зверхності у ставленні до Вас.

8. Ви вважаєте, що людина не повинна згаяти жодної хвилини радощів та задоволення, оскільки життя одне й іншого не буде.

9. Вас понад усе хвилюють проблеми, пов'язані з благополуччям Вашої сім'ї.

10. Найбільше Ви цінуєте здатність відчувати стан іншої людини, розуміти її переживання.

11. Понад усе Ви мрієте про роботу в колективі цікавих і талановитих людей, захоплених своєю справою.

12. Ви надаєте перевагу управлінській, організаційній роботі й Вам близьке твердження: «Не заважайте діловим людям, і тоді буде добробут у країні».

13. Якби Вам запропонували на вибір кар'єру, багатство, безпеку або свободу, Ви без вагань обрали би свободу.

14. Ви завжди на боці тих, хто готовий поступитися добробутом заради збереження своєї честі та родової гордості.

15. Ви не будете ризикувати здоров'ям і добробутом навіть заради дуже принадливих цілей і пропозицій.

16. Більш за все Вас хвилює безпека Ваших дітей.

17. Понад усе Ви цінуєте безкорисливість у стосунках між людьми.

18. Ви чудово розумієте людей, готових залишити домівку й виїхати на нові землі, якщо там починається нова і цікава справа.

19. Для Вас пріоритетнішою є перспектива просуватися службовими сходами, ніж матеріальні стимули.

20. Ви вважаєте, що з усіх прав людини найважливіші – свобода слова, віросповідання, пересування.

21. Вам подобаються люди, які самовіддано борються проти всіх форм утисків людини людиною, людини державою, що мають право сказати: «У нашому роду не було негідників».

22. Ви вважаєте найбільшою дурістю на світі запізно звернутися до лікаря, запустивши хворобу.

23. Понад усе Вас хвилює і тривожить майбутнє Ваших дітей.

24. Ви важче переживаєте біди й нещастя свого народу, ніж свої власні.

25. Вас дратує інертність і протидія бездарних, наділених владою людей новому, прогресивному, талановитому, творчим людям.

26. Ви готові до жорсткої боротьби з конкурентами в головній для Вас справі.

27. Понад усе Вас цікавить незалежність від будь-кого і від будь-чого.

28. Ви абсолютно нетерпимі до всіх форм утиску Вашого «Я» і Ваше кредо: «Честь перш за все».

29. Ви цілком згодні з філософом, який твердив, що «все навколо має сенс, доки існує моє Я».

30. Найкраще Ви почуваетесь у колі своєї сім'ї. Вона ваша радість і ваше кредо: «Мій дім – моя фортеця».

31. Понад усе Вас тривожить і засмучує відсутність справжньої турботи про старих, хворих, інвалідів.

32. Ви захоплюєтесь людьми, які готові поступитися добробутом, здоров'ям заради реалізації своїх творчих прагнень.

33. Ви цінуєте людей справи, результат, сильну руку в управлінні.

34. Ви не схильні терпіти обмеження у своїй діяльності, у своєму житті, у своїй свободі.

35. За будь-яких обставин і за будь-якої загрози слід діяти відповідно до кредо: «Краще вмерти стоячи, ніж жити на колінах».

Тип інстинкту	Номер питання	Тип інстинкту	Номер питання
1	1, 8, 15, 22, 29	5	5, 12, 19, 26, 33
2	2, 9, 16, 23, 30	6	6, 13, 20, 27, 34
3	3, 10, 17, 24, 31	7	7, 14, 21, 28, 35
4	4, 11, 18, 25, 32		

За кожен збіг з ключем отримуєте 1 бал. Найбільша сума балів вказує на домінуючий інстинкт і на типову належність: 1 – егофільний тип, 2 – генофільний тип, 3 – альтруїстичний тип, 4 – дослідницький тип, 5 – домінантний тип, 6 – лібертофільний тип, 7 – дігнітофільний тип.

Якщо рівна кількість балів виявлена у двох інстинктах, то Вам властивий змішаний тип. Інформативною є також відсутність балів з

інстинктів альтруїзму, самозбереження, продовження роду. Альтруїстичний інстинкт має особливий соціалізуючий вплив на інстинкти самозбереження і продовження роду. Інстинкти, крім альтруїстичного, групуються в діади. Перша діада включає інстинкти самозбереження і продовження роду – базові для фізичного виживання окремої особи і виду (роду). Друга діада об'єднує дослідницький та інстинкт свободи. Вони забезпечують первинну соціалізацію індивіда. Третя діада включає інстинкти домінування й особистісної гідності, що забезпечують самоствердження, самозбереження особи в психосоціальному аспекті. Всі разом ці діади відповідають за успішну адаптацію людини в реальному житті: екстремальних ситуаціях, у подоланні труднощів під час випробувань і негараздів, у конкурентних стосунках, сімейних і родинних стосунках.

За результатами дослідження можна виконати ще одне завдання. Студентам пропонується з'ясувати, який з інстинктів є найпоширеніший у їх групі, а також оцінити, наскільки це відповідає їх майбутній професії.

Інтерпретація результатів:

Коротка особистісна характеристика в межах даної типології:

1. «Егофільний тип»

З раннього дитинства в людини такого типу виявляється схильність до недовірливості, підвищеної обережності, боязливості (боїться темряви, висоти, води, вогню, залишитися на самоті тощо). Такі діти пізніше за інших вчаться ходити, плавати, їздити на велосипеді, ковзанах тощо. Характерна тенденція до симбіотичного зв'язку з матір'ю: дитина не відпускає матір від себе ні на мить, проявляє невротичні реакції на її відсутність (у дитсадку, лікарні), нетерпима до болю (відмовляється від лікування зубів, боїться щеплення та інших лікувальних процедур). На основі такого типу формується особа з високим рівнем егоцентризму, тривожністю щодо всього нового й невідомого, схильністю в несприятливих обставинах до страхів, фобій або істеричних реакцій, уникання ризику та ситуацій боротьби, змагання. Це люди, для яких «безпека і здоров'я – понад усе!», а їх кредо: «Життя одне й іншого не буде». Еволюційна доцільність даного

типу полягає в тому, що його носії, зберігаючи себе, є охоронцями генофонду роду, племені.

Для «егофільного типу» характерні такі основні якості: 1) егоцентризм; 2) консерватизм, підозрілість; 3) готовність поступитися соціальними потребами задля власної безпеки; 4) обмеження ризику; 5) підвищена тривожність з приводу свого здоров'я та добробуту.

2. «Генофільний тип»

Для нього характерний своєрідний різновид егоцентризму, коли «Я» замінюється поняттям «Ми» (під «Ми» мається на увазі родина), аж до заперечення власного «Я». Цінності, цілі, життєвий задум підпорядковані одному – інтересам дітей, сім'ї. Уже в дитинстві інтереси цього типу людей фіксовані на сім'ї, і така дитина спокійна лише тоді, коли батько й мати повертаються з роботи додому, всі здорові та в усіх гарній настрій. Така дитина гостро відчуває розлад у сім'ї, й у цьому випадку в неї виникає депресивна невротична реакція з енурезом, заїканням тощо. Це люди, які цінують «інтереси сім'ї понад усе», а їх кредо: «Мій дім — моя фортеця». Еволюційна доцільність наявності даного типу полягає в тому, що його носії є охоронцями сім'ї, охоронцями генофонду роду, племені.

«Генофільному типу» властиві такі основні якості: 1) надлюбов своїх дітей; 2) сімейність; 3) надмірна турбота про безпеку і здоров'я своїх дітей, гіперопіка; 4) тенденція до заперечення свого «Я» на користь «Ми» (сім'ї); 5) надмірна тривожність щодо майбутнього своїх дітей.

3. «Альтруїстичний тип»

Для людей цього типу характерні доброта, емпатія, турботливе ставлення до близьких, особливо до літніх. Вони здатні віддати іншим останнє, навіть необхідне їм самим, переживають покарання іншого важче, ніж своє і твердо переконані, що не може бути добре всім, якщо погано комусь одному. Не виносять вигляду крові, а будь-яке насильство над іншим викликає в них гострі реакції вегето-судинної дистонії (бліде обличчя, тремтіння, запаморочення, холодний піт). Їх кредо: «Доброта врятує світ». Альтруїстичний тип схильний присвятити життя лікуванню, опікуванню слабких, убогих, біженців, місіонерській

діяльності, служінню релігійним та гуманістичним ідеалам, суспільним інтересам. Еволюційно вони охоронці доброти, миру, охоронці життя.

Для «альтруїстичного типу» характерні такі провідні якості: 1) доброта; 2) співчуття, розуміння людей; 3) безкорисливість у взаєминах з людьми; 4) відданість своєму роду та нащадкам, турбота про слабих, хворих; 5) миролюбність, терпимість.

4. «Дослідницький тип»

У людей цього типу з раннього дитинства виявляється допитливість, прагнення в усьому самому дійти до суті, толерантність до невизначеності, ініціативність, потяг до мандрівок і освоєння нових територій, схильність до експериментування, творчості. В дошкільному віці таких дітей цікавить геть усе, а з віком вони все більше віддають перевагу якомусь одному пристрасному захопленню. Діти дослідницького типу тяжіють до занять наодинці або з однолітками, що мають з ними спільні інтереси. Вчаться вони нерівномірно: блискуче встигають з предметів, що їх цікавлять, і повністю ігнорують інші. Є активними членами спеціалізованих гуртків і клубів за інтересами. В інституті вони – члени студентського наукового товариства, секції туристів. Видатні мандрівники, дослідники, вчені – люди цього типу. Їх кредо: «Творчість і прогрес – понад усе». Еволюційна доцільність цього типу очевидна.

Основні властивості: 1) схильність до дослідницької діяльності; 2) постійний пошук нового, новаторство в науці, мистецтві; 3) здатність без вагань залишати обжите місце, налагоджену справу в разі появи нового захоплення; 4) пріоритет творчих здібностей; 5) творчий спосіб життя, самовідданість у реалізації творчих планів.

5. «Домінантний тип»

З раннього дитинства спостерігається прагнення до лідерства, вміння організувати інших, поставити мету, проявити волю для її досягнення. За правильного виховання, що враховує особливості цього типу, формується мужність, логічність мислення, критичність, відповідальність, здатність до прогнозування, здатність виділити головне, основне, вловити ефективність ідеї. Це хороші практики й тактики, які добре знають, чого вони хочуть і як досягти бажаного,

честолюбні, наполегливі в досягненні мети, кар'єристи. Кредо цього типу: «Справа і порядок понад усе», «Буде добре всім – буде добре кожному». Для осіб з цим типом також характерні: егоцентризм, але з визнанням суспільних інтересів та цінностей як доцільної необхідності; безумовне прийняття правил «гри»; готовність до продуманого ризику, але без авантюризму; визнання необхідності реформ, але шляхом еволюції, а не революції; уміння помічати й використовувати для справи ділові й вольові якості людей. Мислячи такими категоріями, як «тисячі й мільйони», вони схильні апелювати до інтересів усього «колективу, народу» та не зважати на інтереси конкретної людини. Еволюційна доцільність наявності цього типу полягає в тому, що він дає лідерів, організаторів, політиків як охоронців інтересів і гідності всього роду.

Для «домінантного типу» характерні: 1) якості лідера та прагнення до влади; 2) схильність вирішувати складні організаційні завдання; 3) пріоритет перспектив службового зростання над матеріальними стимулами; 4) готовність до жорсткої боротьби за лідерство, за перше місце; 5) пріоритет суспільного (інтересів справи, колективу) над особистим (інтересами однієї людини).

6. «Лібертофільний тип»

Уже в колисці дитина цього типу різко протестує, коли її сповивають, довго тримають у колисці. Схильність до протесту проти будь-якого обмеження свободи зростає разом із дитиною. Для людей цього типу характерні прагнення до самостійності, оптимістичність, заперечення авторитетів (батьків, учителів, вождів), авантюризм, терпимість до болю, злигоднів, схильність рано залишати батьківську домівку, схильність до ризику, впертості, негативізму, нетерпимість рутини, бюрократизму, догматизму. Найкращий період їх життя – революційна ситуація, а вони – перші на барикадах. Придушені інстинкти самозбереження та продовження роду. Кредо таких людей: «Свобода понад усе!». Еволюційна доцільність «лібертофільного типу» полягає в обмеженні деспотичних тенденцій осіб «домінантного типу» та охороні інтересів і свободи кожного.

«Лібертофільному типу» властиві: 1) схильність до протесту, бунтарство; 2) схильність до зміни місць проживання, роботи,

неприйняття буденності; 3) прагнення до незалежності; 4) схильність до революційних перетворень; 5) нетерпимість до будь-яких форм обмежень, до цензури, придушення індивідуальності.

7. «Дігнітофільний тип»

Уже в ранньому дитинстві людина цього типу здатна відчувати іронію, кепкування, абсолютно нетерпима до будь-якої форми приниження. Це той випадок, коли з дитиною можна домовитися, тільки переконавши її, і лише доброзичливо. Характерна безоглядність, готовність поступитися всім у відстоюванні своїх прав, непохитна позиція лицаря з девізом на щиті: «Честь понад усе». Інстинкт самозбереження у такої людини перебуває на останньому місці. В ім'я честі й гідності ці люди без вагань ідуть на Голгофу. Прихильність до сім'ї виявляється у формі збереження фамільної честі: «У нашому роді не було негідників і боягузів». Еволюційна доцільність цього типу полягає в тому, що його представники – охоронці честі та гідності Я, індивідуальності, особистості, а з цим – життя, гідного людини.

Для «дігнітофільного типу» характерні: 1) нетерпимість до будь-яких форм приниження; 2) готовність поступитися добробутом і соціальним статусом в ім'я власної гідності; 3) пріоритет честі й гордості над безпекою; 4) безкомпромісність і прямота в стосунках з людьми; 5) нетерпимість до всіх форм утиску прав людини.

Методика «Шкала соціального інтересу» (Дж. Кренделл) – SIS (1981)

Соціальний інтерес (від лат. socialis – суспільний та interest – важливо) – емоційно забарвлені ставлення до суспільного життя, зв'язок людини з людиною (почуття спільності), об'єктивно обумовлений мотив діяльності (співпраця з іншими на користь суспільству, турбота про добробут оточення). Поняття "соціальний інтерес" запровадив Альфред Адлер. Це одне з центральних понять у його концепції *індивідуальної психології*, у якій робиться наголос на міжособистісній взаємодії, а тому найважливішим для особистості як невід'ємної частини соціуму є розвиток у неї включеності в деяке

більше соціальне ціле. Спочатку Адлер тлумачив соціальний інтерес як конструктивну силу, критерій психічного здоров'я (вроджена потенційна здатність ідентифікуватися з іншими людьми та поділяти їх почуття; почуття солідарності, співчуття, співучасть), що обмежує агресію людини та її прагнення до влади, потім як когнітивну функцію (емпатійне розуміння думок, почуттів і досвіду інших). За уявленнями Адлера, соціальний інтерес є основою успішної адаптації та інтеграції особистості в суспільство та подолання її почуття меншовартості. Усі подальші дослідження соціального інтересу (Дж. Кренделл, Х. В. Каплан, М.Ю. Міллер, Ф.Д. Келлі, Е. Фромм, В.С. Юрасов та ін.) проводились з опору на роботи Адлера.

Для діагностики соціального інтересу використовуються питальники, шкали спостереження та проєктивні методи. **«Шкала соціального інтересу»** Дж. Крендалла передбачає самооцінку своїх особливостей, якостей особистості.

Інструкція:

Нижче наведено пари особистісних якостей, або рис. У кожній парі підкресліть ту рису, яку ви цінуєте вище за іншу. Здійснюючи вибір, запитайте себе, яку з двох рис Ви хотіли б мати як одну з ваших власних характеристик. Підкресліть у кожній парі ту характеристику, яку Ви обрали. Деякі з рис зустрічатимуться двічі, але в різних поєднаннях: жодна пара не повториться».

Список особистісних рис, що починається словами *«Я хотів би бути»*.

1. Обдарованим уявою — Раціональним
2. Корисним — Кмітливим
3. Умілим — Співчуваючим іншим
4. Урівноваженим — Продуктивним
5. Інтелектуальним — Делікатним
6. Надійним — Честолюбним
7. Поважаючим інших — Оригінальним
8. Творчим — Розсудливим
9. Великодушним — Особливим
10. Відповідальним — Оригінальним
11. Здібним — Приймаючим інших
12. Гідним довіри — Навченим досвідом

13. Умілим — Логічно мислячим
14. Таким, що вміє прощати інших — Витонченим
15. Продуктивним — Поважаючим інших
16. Практичним — Упевненим у своїх силах
17. Здібним — Незалежним
18. Енергійним — Здатним співпрацювати
19. Обдарованим уявою — Корисним
20. Реалістичним — Високоморальним
21. Делікатним — Навченим досвідом
22. Співчуваючим іншим — Особливим
23. Честолюбним — Терплячим
24. Розсудливим — Кмітливим

Показник соціального інтересу визначається за сумою ключових відповідей:

у парах 2, 7, 9, 12, 14, 21 та 22 – по одному балу нараховується за першу рису; у парах 3, 5, 11, 15, 18, 19, 20 та 23 — за другу.

Пари 1, 4, 6, 8, 10, 13, 16, 17 та 24 є буферними і бали за відповіді на них не нараховуються.

Рівні показника соціального інтересу

- 0 – 2 бали – низький;
- 3 – 5 - нижче середнього;
- 6 – 8 – середній;
- 9 – 11 – вище середнього;
- 12 – 15 – високий.

Людині з розвиненим соціальним інтересом властиві: пізнавальний інтерес, почуття симпатії, позитивне уважне ставлення до інших людей, альтруїзм, готовність виявляти довіру, турботу, співчуття, готовність до внеску в загальний добробут, готовність до відповідального вибору, до творчості, близькості, співробітництва та емоційного залучення в стосунки. Така людина здатна цінувати життя, прийняти думку іншого, мотивувати і співпрацювати разом з іншими для досягнення загальної мети.

Зміст поняття «соціальний інтерес» включає почуття, думки і поведінку людини.

1. **Почуття:** почуття, що ти є частиною людства; почуття належності до певної групи або груп; відчуття легкості і комфорту при

взаємодії з іншими; почуття спільності – відчуття, що тебе багато що об'єднує з іншими людьми і ти багато в чому схожий на них; віра в інших – у кожної людини є дещо хороше; мужність бути недосконалим, право на помилку; оптимізм – відчуття, що світ можна зробити кращим місцем для життя.

2. Думки:

- «Я – людина і мої суспільні права й обов'язки рівні з правами й обов'язками інших людей»;

- «Чи можливо досягти моїх особистих цілей так, щоб це поєднувалося з суспільним благом?»;

- «Процвітання і виживання суспільства залежить від рішучості і здатності його членів навчитися гармонійно співіснувати один з одним»;

- «Я переконаний, що стосовно інших людей потрібно чинити так, як мені хотілося б, щоб вони чинили стосовно мене»;

- «Загальною оцінкою моєї особистості буде та міра, якою я сприяв добробуту суспільства».

3. Соціально корисна поведінка:

- Допомога – готовність використати свої можливості, знання і здібності для підтримки інших людей;

- Щедрість – готовність поділитися тим, що тобі належить;

- Повага – приймати людину такою, якою вона є, розуміти її індивідуальність та унікальність.

- Турбота – непідробний інтерес до того, що створене з любов'ю, реальний внесок в життя молодших поколінь.

Люди, у яких соціальний інтерес виявляється недостатньо, егоцентричні, самовпевнені, борються за особисту перевагу, опікуються лише своїми інтересами та самозахистом, ставляться байдуже або вороже до інших людей, не активні, уникають проблем. За Адлером, вони неконтактні, самотні, більш або менш асоціальні, дезадаптовані. Для людей з низьким соціальним інтересом характерне негативніше ставлення до своїх батьків і до ранніх переживань дитинства. Порівняно з тими, хто має розвиненіший соціальний інтерес, вони перебільшують значення минулого досвіду для свого нинішнього життя.

Дж. Кренделл встановив, що після невдачі в особистісно значущих завданнях у людей із високим соціальним інтересом самооцінка стабільніша і що їм більше характерний інтернальний (внутрішній) локус контролю.

Крім того, Дж. Кренделл експериментально довів можливість ситуативного обумовлення коливань соціального інтересу. Виявилось, що соціальний інтерес знижується після невдачі у важливому завданні, в період екзаменаційної сесії та навіть після впливу на людину гучним звуком.

Моральні дилеми Л. Кольберга (6 із 14)

Моральна дилема – це ситуація, у якій людина має зробити вибір між двома бажаними або небажаними альтернативами (де відсутній абсолютно правильний вибір з погляду моралі) та пояснити причини свого вибору. Моральні дилеми Кольберга складені як засіб діагностики рівня морального розвитку (згідно з періодизацією автора) та засіб розвитку моральності. Їх розв'язування підвищує рівень моральної аргументації, стимулює моральне мислення через розв'язання морального конфлікту, спонукає подивитися на ситуацію очима інших, зрозуміти норми, якими керується більшість людей, та сенс об'єднання людей, безпосередньо розглянути сутність морального вчинку у зв'язку з моральним вибором.

Інструкція. Уважно прочитайте (прослухайте) дев'ять таких гіпотетичних дилем і дайте відповідь на запропоновані питання. Жодна дилема не містить абсолютно правильного рішення – будь-який варіант має свої плюси і мінуси. Зверніть увагу на обґрунтування вашої відповіді.

Дилема 1

Джо – чотирнадцятирічний хлопчик, який дуже хотів поїхати до табору відпочинку. Його батько пообіцяв, що він зможе поїхати, якщо сам збере на це гроші. Джо важко працював (розносив газети) і зібрав необхідні сорок доларів і навіть дещо більше. Але безпосередньо перед відкриттям табору батько передумав. Компанія його друзів вирішила поїхати на рибалку, і батьку Джо не вистачало грошей на можливі витрати. Отже, він наказав Джо віддати йому зароблені гроші.

Але Джо не хоче відмовлятися від поїздки до табору, тому він схиляється до того, щоб відмовити батьку.

Що йому варто зробити і чому?

1. Чи слід Джо відмовити батьку в цих грошах? Чому так або ні?
2. Чи є у батька право вимагати, щоб Джо віддав йому гроші?

Чому так або ні?

3. Якщо Джо віддасть гроші, чи буде це означати, що він хороший син?

4. Чи є важливим у цій ситуації той факт, що Джо сам заробив гроші? Чому?

5. Батько обіцяв Джо, що той зможе поїхати в табір, якщо сам заробить гроші. Чи є обіцянка батька найважливішим моментом у цій ситуації? Чому?

6. Взагалі, чому слід виконувати обіцяне?

7. Чи важливо виконувати обіцянку, дану малознайомій людині, з якою, ймовірно, Ви більше ніколи не зустрінетесь? Чому так або ні?

8. Що, на Ваш погляд, повинно найбільше турбувати батька у стосунках із сином? Чому це найбільш важливо?

9. Взагалі, якою повинна бути влада батька над сином? Чому?

10. Що, на Ваш погляд, має найбільше турбувати сина в стосунках з батьком? Чому це найбільш важливо?

10. Яке, на Вашу думку, найвідповідальніше рішення має прийняти Джо в цій ситуації?

11. Поміркуйте над дилемою знову. Який вчинок Джо Ви б визнали найбільш відповідальним у цій ситуації? Чому?

Дилема 2

Джуді – дванадцятирічна дівчинка. Мати обіцяла їй, що вона зможе піти на рок-концерт, який відбудеться в їхньому місті, якщо вона заощадить гроші на білет, працюючи дитячою нянею та економлячи на ланчах. Дівчинці вдалося накопичити п'ятнадцять доларів на білет і плюс до того ще п'ять доларів. Але потім мати змінила своє рішення і сказала Джуді, що гроші потрібно витратити на новий одяг для школи. Джуді засмутилася і вирішила все одно піти на концерт. Вона купила квиток і сказала матері, що змогла заробити тільки п'ять доларів. У ту суботу вона пішла на концерт, а матері сказала, що йде поспілкуватися

з друзями. Пройшов тиждень, і мати нічого не дізналася. Потім Джуді розповіла своїй старшій сестрі Луїзі про те, що ходила на концерт і збрехала матері. Луїза не знає, чи повідомляти матері про те, що вчинила Джуді.

Що їй варто зробити і чому?

1. Чи слід старшій сестрі Луїзі розповісти матері, що Джуді збрехала з приводу грошей, або ж їй слід промовчати? Чому?
2. Вирішуючи, чи слід розповісти все матері, Луїза зважає на той факт, що Джуді – її сестра. Чи має цей факт впливати на рішення Луїзи? Чому так або ні?
3. Чи пов'язане повідомлення правди з тим, що Луїза – хороша донька? Чому так або ні?
4. Чи є важливим у цій ситуації той факт, що Джуді сама заробила ці гроші? Чому так або ні?
5. Мати обіцяла Джуді, що за умови, якщо та заробить гроші, то зможе піти на концерт. Чи є сам факт обіцянки найважливішим у цій ситуації? Чому так або ні?
7. Взагалі, чому слід виконувати обіцяне?
8. Чи важливо виконувати обіцянку, дану малознайомій людині, з якою, ймовірно, Ви більше ніколи не зустрінетесь? Чому так або ні?
9. Що, на Ваш погляд, повинно найбільше турбувати матір у стосунках з донькою? Чому?
10. Що, на Ваш погляд, має найбільше турбувати доньку в стосунках з матір'ю? Чому це найбільш важливо?
11. Поміркуйте над дилемою знову. Який вчинок Луїзи Ви б визнали найбільш відповідальним у цій ситуації? Чому?

Дилема 3

Одна жінка в Європі помирала від особливого різновиду раку. Лікарі вважали, що ліки, які могли б її врятувати, – це одна з форм радію, яку нещодавно відкрив місцевий фармацевт. Виготовлення цих ліків коштувало дорого, але фармацевт призначив ціну в десять разів більше. Він заплатив 400 доларів за радій, а призначив ціну 4000 доларів за невелику дозу радію. Чоловік хворої жінки, Хайнц, звертався до всіх знайомих, щоб позичити грошей, і використав усі можливі законні шляхи, але зміг зібрати тільки 2000 доларів. Він розповів

аптекаря, що дружина помирає, і попросив продати ліки дешевше або дозволити заплатити пізніше. Але аптекар сказав: «Ні, я відкрив ці ліки і збираюся на них заробити грошей». Отже, вичерпавши всі законні шляхи, Хайнц зневірився і вирішив залізти до аптеки та вкрати ліки для своєї дружини.

Що йому варто зробити і чому?

1. Чи слід Хайнцу красти ліки? Чому так або ні?
2. Правильно чи неправильно з його боку красти ліки? Чому так або ні?
3. Чи зобов'язаний Хайнц вкрати ліки. Чому так або ні?
4. Чи потрібно Хайнцу красти ліки для дружини, якщо він її не кохає? Чи залежить те, що слід робити Хайнцу, від того, любить або не любить він свою дружину? Так чи ні?
5. Припустимо, що помирає не його дружина, а чужа людина. Чи слід Хайнцу вкрати ліки для чужої людини? Чому так або ні?
6. Припустимо, що це хвора домашня тварина, яку він любить. Чи слід Хайнцу вкрати ліки, щоб врятувати улюблену тварину? Чому так або ні?
7. Чи важливо для людей робити все можливе для порятунку життя іншого? Чому так чи ні?
8. Крадіжка Хайнца протизаконна. Чи робить це її морально неправильною? Чому так чи ні?
9. Взагалі, чи слід людям намагатися робити все можливе заради дотримання закону? Так чи ні?
10. На Вашу думку, який найвідповідальніший крок потрібно зробити в цій ситуації Хайнцу? Чому?
11. Хайнц повинен прийняти моральне рішення. На чому повинно ґрунтуватися моральне рішення: на почуттях або на міркуванні про те, що правильно і що погано?
12. Чи є проблема Хайнца моральною проблемою. Чому?
13. Взагалі, що перетворює дещо в моральну проблему? Що означає слово моральність для Вас.

Дилема За.

Хайнц заліз в аптеку. Він викрав ліки і дав їх дружині. Наступного дня в газетах з'явилося повідомлення про пограбування аптеки.

Офіцер поліції м-р Браун, який знав Хайнца, прочитав повідомлення. Він згадав, що бачив, як Хайнц біг від аптеки, і зрозумів, що це зробив Хайнц. Поліцейський вагався, чи повинен він повідомити про це.

1. Повинен офіцер Браун повідомити про те, що крадіжку скоїв Хайнц? Чому так або ні?

2. Припустимо, що офіцер Браун близький друг Хайнца. Чи повинен він тоді подати рапорт про нього? Чому так чи ні?

Продовження: Офіцер Браун повідомив про Хайнца. Хайнца арештували і він постав перед судом. Були обрані присяжні. Робота присяжних - визначити винна чи ні людина у скоєнні злочину.

Присяжні визнають Хайнца винним. Справа судді - винести вирок.

3. Чи повинен суддя дати Хайнцу певне покарання або звільнити його? Чому це рішення є найкращим?

4. З позиції суспільства, люди, які порушують закон, повинні бути покарані? Чому так або ні? Як це застосувати до того рішення, яке повинен прийняти суддя?

5. Хайнц зробив те, що підказувала йому совість, коли він вкрав ліки. Порушник закону повинен отримати покарання, якщо він діяв не по совісті? Чому так або ні?

6. На Вашу думку, яке найвідповідальніше рішення повинен прийняти суддя? Чому?

7. Що означає для Вас слово совість? Якби Ви були на місці Хайнца, як би вплинула ваша совість на прийняття рішення.

8. Як Ви зможете дізнатися коли Ви прийдете до правильного морального рішення? Чи існує спосіб мислення або метод, шляхом якого людина може прийняти хороше або адекватне рішення?

9. Більшість вважає, що мислення і міркування в науці можуть привести до правильної відповіді. Чи правильно це для морального судження або вони різні?

Дилема 4

Двоє юнаків, братів, потрапило у неприємну ситуацію. Вони постали перед необхідністю таємно і швидко залишити місто, але їм бракувало грошей. Старший брат Карл пограбував магазин, вкравши тисячу доларів. Молодший, Боб, звернувся до старенького пенсіонера, відомого своєю допомогою людям. Боб сказав йому, що важко хворий

і потребує тисячу доларів на операцію та попросив старого дати у борг йому ці гроші, обіцявши повернути їх після одужання. Насправді Боб не хворий і взагалі не збирався повертати ці гроші. Хоча старий не досить добре знав Боба, він позичив йому гроші. Боб і Карл зникли з міста – кожен із тисячею доларів.

Чий вчинок гірший і чому?

1. Що гірше – красти як Карл, або дурити людей як Боб? Чому це гірше?
2. Що є найгіршим в ситуації обману старого? Чому це найгірше?
3. Взагалі, чому потрібно виконувати обіцяне?
4. Чи важливо виконувати обіцянку малознайомій людині, з якою, ймовірно, Ви більше ніколи не зустрінетесь? Чому так або ні?
5. Чому не варто красти з магазину?
6. У чому полягає цінність або важливість прав власності?
7. Чи слід людям робити все можливе заради дотримання закону? Так чи ні?
8. Чи поведився старий безвідповідально, позичивши гроші Бобу? Чому так або ні?

Дилема 5

Під час гасіння пожежі у будинку, де знаходяться люди, пожежник чує, що загорівся і його власний будинок. Чи має він покинути свій пост, щоб допомогти членам своєї родини, які, можливо, знаходяться у небезпеці. Чи він має залишитися там, де знаходиться і допомогти людям?

Що йому варто зробити і чому?

Дилема 6

У Кореї загін американських вояків, зіткнувшись у бою з переважаючими силами противника, був змушений відступити. Загін перейшов міст через річку, а ворог ще перебував на протилежному березі. Якщо б хтось із бійців пішов на міст і підірвав його, то інші члени команди, отримавши перевагу у часі, ймовірно, могли б врятуватись. Але у бійця, який би залишився для підриву моста, не було жодного шансу вижити. Командир викликав добровольців, однак їх не виявилось. Якщо він піде підривати міст сам, то його підлеглі, ймовірно, не зможуть благополучно повернутися на базу, він – єдиний, хто вміє професійно вести відступ.

Що йому варто зробити і чому?

1. Що повинен був зробити капітан: наказати людині піти на завдання або йому потрібно було піти самому? Чому?
2. Чи повинен капітан посилати бійця (або навіть кинути жереб), коли це означає послати його на неминучу смерть? Чому?
3. Чи повинен капітан піти сам, коли це означає, що без нього солдати, ймовірно, не повернуться на базу благополучно? Чому?
4. Чи має капітан право наказати людині, якщо він вважає, що це найкращий вихід? Чому?
5. Боєць, який отримав наказ, має обов'язок або зобов'язання йти? Чому?
6. Що викликає необхідність врятувати або захистити людське життя? Чому це важливо? Як це застосувати до того, що повинен зробити капітан?
7. Поміркуйте знову над дилемою. На Вашу думку, чим у першу чергу повинен керуватися капітан, приймаючи рішення? Що має бути тут найважливішим? Чому?

Дослідження самосвідомості

Вправа 1.

Мета дослідження: особливості «Образу-Я» і «Я-концепції» студента.

Обладнання: кілька аркушів паперу, ручка.

Хід дослідження.

Візьміть аркуш чистого паперу й напишіть у правому верхньому куті те зі своїх імен, до якого ви найбільш звикли (це можуть бути ім'я, прізвище, зменшене ім'я, прізвисько і т. ін.)

Після цього:

А. Дайте 10 відповідей на питання, хто Я такий? і 10 відповідей на питання, який Я? Розміщуйте відповіді в такому порядку, у якому вони спадають вам на думку. Не турбуйтеся про їх логічність або важливість. Пишіть швидко, оскільки ваш час обмежений.

Б. Дайте відповіді на ці самі питання так, як на вашу думку відгукнулися б про Вас ваші батько або мати (виберіть одного).

В. Дайте відповіді на ці самі питання так, як на вашу думку відгукнувся б про Вас ваш найкращий друг (або подруга).

Далі порівняйте ці три набори відповідей і в письмовій формі вкажіть:

1. У чому вони схожі?

2. Чим різняться?

3. Якщо є відмінності, то як Ви їх поясните щодо самого себе? Наскільки Ви поводитесь по-різному з різними людьми і які ролі приймаєте на себе, спілкуючись із близькими?

4. Як ці відмінності можна пояснити, виходячи з індивідуальних особливостей цих інших осіб, тобто як їх очікування формують ті судження про Вас, які Ви їм приписуєте?

5. Укажіть, які з 20 відповідей Вашої самохарактеристики стосувалися:

а) фізичних якостей (статура, сила, здоров'я, краса і т. ін.).

б) психічних особливостей (інтелект, емоційно-вольова сфера, характер, здібності тощо).

в) соціальних ролей (професійна діяльність, сімейний стан, внутрішньогрупові, міжособистісні, статеві ролі тощо).

Далі встановіть черговість, яку Ви вважаєте за доцільну, в переліку цих груп якостей. Чи залишилися Ви на початкових позиціях у складанні своєї самохарактеристики? Якщо ні, то запишіть новий порядок слідування згаданих на самому початку якостей. Чи додалися чи змінилися якісь із них і чим Ви це поясните?

Окрім цього, інтерпретація результатів тесту передбачає визначення ще й таких показників:

а) ступінь когнітивної складності й диференційованості «Образу-Я», який характеризується кількістю відповідей на запитання: хто Я і який Я?;

б) міра усвідомлення соціальної інтеграції (кількість відповідей на запитання «хто Я?») та індивідуалізації (кількість відповідей на запитання «Який Я?») і співвідношення між ними;

в) характер змісту й форми висловлювання (судження позитивні чи з негативним відтінком, психологічно-особистісні характеристики чи зовнішньо-атрибутивні).

За даними досліджень (Див. Юрченко В. І. Дослідження особливостей «Образу-Я» майбутнього вчителя // Практична психологія та соціальна робота. 2000. № 3. С. 5–7) об'єктивізована ...

система уявлень про себе дала змогу диференціювати студентів – майбутніх учителів за особливостями когнітивної складності їх «Я-концепції»:

1. Студенти з позитивним соціально–професійним «Образом-Я»: висока когнітивна складність і диференційованість «Образу-Я»; професійно-рольова ідентифікація («Я – майбутній вчитель», «Я – вчитель-практикант» тощо); наявність власне особистісних компонентів у структурі уявлень про себе (любов до дітей, прийняття, розуміння й повага до іншого тощо); внутрішня цілісність і узгодженість між окремими його елементами й модальностями «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-дзеркальне»; відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як особистість і майбутнього вчителя; перевага серед них моральних суджень та загальна їх позитивність.

2. Студенти з негативними тенденціями в їх соціально-професійному «Образі-Я»: когнітивна спрощеність і недостатня розрізненість елементів «Образу-Я»; брак конструктів, що вказують на професійно-рольові установки; обмеженість лише формально-функціональними ознаками (успішність, ставлення до навчання тощо); суперечливість «Образу-Я», критична неузгодженість між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Висока його мінливість і ситуативність; переважання зовнішньо-атрибутивних суджень, нерідко з негативним емоційним відтінком.

Вправа 2.

Мета дослідження: виявити, як на судження про інших людей впливає Ваше ставлення до них, тобто з'ясувати особливості Я-суб'єкта сприйняття інших.

Вступаючи у взаємодію з людьми, ми виявляємо, що вони нам подобаються або не подобаються. Як правило, цю оцінку ми пов'язуємо з внутрішніми якостями людей, яких ми сприймаємо, а не з особливостями власного сприйняття (помилка атрибуції). Ця вправа має на меті продемонструвати існування змінних, які існують у нас самих і не стосуються інших осіб. Це наочно виявляється в нашому ставленні, часто суперечливому, до людей, яких ми добре знаємо.

А. Згадайте двох людей, які Вам дуже подобаються (для означення використовуйте їх ініціали). Укажіть 5 якостей, які Вам у них подобаються.

Б. Згадайте двох людей, які Вам зовсім не подобаються. Означивши їх за тією самою схемою, запишіть їх якості, які Вам не подобаються.

В. Зазначивши всі ці якості, Ви зможете побачити, в чому схожі якості тих людей, які Вам подобаються й не подобаються. Наприклад, чи включають два перших списки ті самі прикметники (скажімо, «добрий», «щирий»). Відповідно, порівнявши другу пару, Ви побачите схожість людей, які Вам не подобаються у зазначених якостях (наприклад, «жорстокий», «підступний»). Далі порівняйте всі чотири списки й визначте, які особистісні параметри людей примушують Вас їх любити або, навпаки, ненавидіти.

Відзначте, які якості людей важливі для Вас, що ви шукаєте в оточуючих і що вас у них обурює та відштовхує. Запишіть висновки.

Простежте зв'язок самохарактеристики з характеристиками, які Ви дали іншим людям. Чи буде для Вас справедливим висновок, що кожен індивід може зрозуміти іншого лише в межах власної «Я-концепції»?

У цілому необхідно зробити висновок про колективістську природу «Я-концепції» людини, про її залежність від оточення.

Вправа 3.

Мета дослідження: визначити свій етичний кодекс поведінки.

Сформулюйте свій етичний кодекс, користуючись таким правилом: в лівій колонці продовжіть декілька разів речення: «Я ніколи не зроблю іншій людині ...», а в правій – те ж саме зробить з реченням: «Я завжди зроблю для іншої людини ...»

«Я ніколи не зроблю іншій людині ...»	«Я завжди зроблю для іншої людини ...»

Продовжуйте виконання завдання – в лівій колонці продовжіть речення «Я ніколи не зроблю собі ...», а в правій – «Я завжди зроблю для себе ...»

«Я ніколи не зроблю собі ...»	«Я завжди зроблю для себе ...»

Порівняйте ці відповіді, або запропонуйте оцінити їх у групі.

Вправа 4.

Мета дослідження: Сформулювати своє життєве кредо та визначити його зміст.

Вправа 5.

Мета дослідження: визначення свого ставлення до життєвих кредо різних людей:

- «Життя – це постійний обман»;
- «Життя сумне та безбарвне»;
- «Мене у цьому житті нічого не хвилює»
- «Мені кожний день як подарунок».

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії. – Київ, 2006. – С. 37–51.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) – 2-е вид., доповн. – Житомир: ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. – 232 с.
3. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті // Соціальна психологія. – 2006. – №4. – С. 3–14.
4. Бех І. Д. Виховання особистості. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
5. Бех І. Д. Особистість у віковому онтогенезі // Педагогіка і психологія. – 2019. – № 1. – С. 36– 43.
6. Бондаренко А. Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник. – Х. : Фоліо, 1996. – 237 с.
7. Боришевський М.Й. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / Боришевський М., Шевченко О., Володарська Н. та ін.; за заг. ред. М.Боришевського – К. : Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
8. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26 – 33.
9. Виготський Л.С. Структура і динаміка віку // Психологія особистості : хрестоматія : навч. посіб. / О.Б. Мельничук, Р.Ф. Пасічняк, Л.М. Вольнова та ін. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – С. 411–421.
10. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1976. – 271 с.
11. Вікова психологія : практикум : навч. посіб. / О. П. Щотка, М. Д. Бойправ, В.П. Пісоцький та ін.; за ред. О. П. Щотки. – 3-тє вид., доп. і перероб. – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2012 – 309 с.
12. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.; 2-ге вид. – К. : Каравела, 2009. – 400 с.
13. *Виховання духовності особистості* / М. Й. Боришевський, О. І. Пенькова, Н.Д. Володарська, та ін. / За заг. ред. М. Й. Боришевського. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.

14. Гуманістична психологія. Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. Том 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ століття. – К.: Пульсари, 2005. – 250 с.
15. Гуманістична психологія. Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. Том 2. Психологія і духовність. – К.: Пульсари, 2005. – 280 с.
16. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки : монографія / Балл Г.О., Медінцев В.О., Нікуленко О.О. та ін.; за ред. Г.О. Балла – К. : Педагогічна думка, 2007. – 98 с.
17. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості. – К. : Кондор, 2018. – 206 с.
18. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навч. посібник. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 309 с.
19. Диференційна психологія : навч. посіб. / Л. О. Подкоритова, Д. Є. Карпова, О. Б. Ігумнова, Т. В. Комар. – Хмельницький : ХНУ, 2022. – 202 с.
20. Донець О.І. Вік особистості в соціально-психологічному вимірі // Теорія і практика сучасної психології. – 2020. - № 1, Т. 3. – С. 28–33.
21. *Екзистенційна та гуманістична психологія* : навч. посіб. / І. М. Зварич, Г.В. Чуйко, Т. А. Колтунович; за наук. ред. В. Г. Панка. – Чернівці: ЧНУ ім. Ю.Федьковича, 2019. – 496 с.
22. Каліна Н.Ф. Психотерапія : підручник – К. : Академвидав, 2010. – 288 с.
23. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. – 2-е вид, перероб., доповн. – Івано-франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський нац. університет ім. В. Стефаника, 2018. – 720 с.
24. Кириленко Т.С., Льошенко О.А. Психологія самопізнання. – К.: КНУ, 2015. – 191 с.
25. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко.. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
26. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції. – К.: Книга, 2005. – 528 с.
27. Кричковська Т. Д. Психологія аномального розвитку : навч. посіб. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2015. – 180 с.

28. Кузікова С. Психологічні основи становлення суб`єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. – К.: Університетська книга, 2021.
29. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): навч. посіб. – К. : ЦУП, 2021 – 128 с.
30. Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія: Практикум: навч. посіб. – К. : Каравела, 2009. – 338 с.
31. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: наукова монографія. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 256 с.
32. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини : монографія. – К.: Вид. дім «Слово», 2017. – 206 с.
33. Максименко С. Д. Г. С. Костюк і генетична психологія // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – № 8. – С. 47–59.
34. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: навч. посібник. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
35. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: в 2-х т.; Т. 1. – 2002. – 319 с., Т. 2. – 2002. – 335 с. – К. : Форум, 2002.
36. Мащенко В. Індивідуальний розвиток дитини. – К. : Главник, 2007. – 128 с.
37. Мей Р. Становлення екзистенційної психології // Гуманістична психологія. Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. Том 1. – К. : Пульсари, 2005. – С. 124–162.
38. Методологічні та теоретичні проблеми психології : навч. посіб. / М. С. Корольчук, Ю. Л. Трофімов, В.І. Осьодло та ін. – К. : Ніка-Центр, 2013. – 336 с.
39. Методологія і психологія гуманітарного пізнання : колективна монографія. – Тернопіль: ТНЕУ, 2019. – 998 с.
40. Міщиха Л.П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості : монографія. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2014. – 399 с.
41. Михальчук Н.О. Психологічний зміст розуміння в теорії Ж. Піаже // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Т.1 – Випуск 14. – С. 116–119.
42. Михальчук Н.О. Культурно-історична концепція Л.С. Виготського як основна парадигма для дослідження процесу розуміння // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : Зб. наук. праць

Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Т. 7 – Випуск 4. – С. 234–245.

43. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування // Філософська і соціологічна думка – 1992. – № 2. – С. 27–40.

44. Москаленко В.В. Генетична теорія розвитку мислення Жана Піаже у соціально-психологічному контексті // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Фенікс, 2020. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 27. – С. 200–211.

45. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посібник. – 4-е вид. – К. : Вища школа, 2005. – 487 с.

46. М'ясоїд П. А. Психологічне пізнання. Історія, логіка, психологія. – К. : Либідь, 2016.

47. М'ясоїд П. Психогенетична проблема і моністичний принцип у психології розвитку // Психологія і суспільство. – 2003. – № 3. – С. 17–78.

48. М'ясоїд П. Психологія розвитку як історична дисципліна (читаючи Володимира Роменця) // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 54 – 77.

49. Немов Р.С. Психологія : підручник для студ. пед. вузів : у 3-х кн. – Рівне : ВЕРТЕКС, 2002. – Кн. 2. : Психологія освіти: Пер. з рос. – 376 с.

50. Основи практичної психології: підручник. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь. – 536 с.

51. Особистість у психологічних дослідженнях. Тексти / за ред. С. Д. Максименка. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. – 197 с.

52. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С Макаренка, 2015. – 430 с.

53. Павелків Р.В. Особистість у контексті морального та професійного зростання: монографія. – К.: Центр учбової літератури, 2020. – 192 с.

54. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2010. – 429 с.

55. Панок В. Г. Механізми саморозвитку особистості з точки зору прикладної психології // Педагогіка і психологія. – 2016. – № 3 (92). – С. 16–25.
56. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення: монографія – Ніжин; Вид. Лисенко М.М. – 656 с.
57. Папуча М.В., Кричківська Т.Д. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. – Ніжин, НДПІ ім. М. Гоголя, 2001. – 147 с.
58. Папуча М. В. Проблеми психології особистісного розвитку. – Ніжин: Лисенко М. М., 2008. – 384 с.
59. Папуча М.В. Психологія ранньої юності: навч.-метод. посіб. – Ніжин: НДПІ ім. М.Гоголя, 2001. – 174 с.
60. Пісоцький В. П., Горянська А.М. Закономірності та динаміка психічного розвитку. Формування особистості в онтогенезі : навч.-метод. посібник – Ніжин, 2003. – 58 с.
61. Пісоцький В.П. Психологія особистості. Конспект лекцій : навч.-метод. посіб. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 134 с.
62. Пісоцький В. П. Психосексуальний розвиток індивіда : навч.-метод. посібник – Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2000. – 32 с.
63. Поліщук В. Віковий кризовий розвиток людини: від народження до дорослості. Навчальний посібник. – Суми : Університетська книга, 2020. – 459 с.
64. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія – К. : Наш час, 2007. – 280 с.
65. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. – К. : Каравела, 2020. – 418 с.
66. Проблеми вікової психології: хрестоматія : навч. посіб. / упоряд. Т.О. Гетьман, Т.Д. Кричківська. – Київ : КНТ, 2016. – 469 с.
67. Психологія особистості : хрестоматія : навч. посіб. / О.Б. Мельничук, Р.Ф. Пасічняк, Л.М. Вольнова та ін. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 532 с.
68. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології : посібник. – К.: Талком, 2017. – 245 с.
69. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.

70. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посіб. – К.: ІППО АПН України, 2006.
71. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття: навч. посібник – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
72. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К. : Академвидав, 2005. – 2005. – 360 с.
73. Савчин М. В. Методологеми психології : монографія. – К : Академвидав, 2013. – 221 с.
74. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посіб. – К. : «Центр учбової літератури», 2012. – 346 с.
75. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія [2-ге вид.]. – К. : Нора-друк, 2003. – 298 с.
76. Ставицька С. О. Соціально-психологічні проблеми становлення та розвитку особистості в юнацькому віці // Людина і політика. – 2008. – №2 (37). – С. 77–89.
77. Татенко В. О. Особистісне зростання і гуманізація стосунків між поколіннями в світлі суб'єктивно-вчинкового підходу // Наукові студії із соціальної та політичної психології / Зб. ст. – К., 2007. – Вип. 16 (19). – С. 127–140.
78. Терлецька Л.Г. Вікова психологія і психодіагностика – К.: Вид. дім «Слово», 2013. – 608 с.
79. Терлецька Л. Психологія дитинства : практикум. – К.: Главник, 2006. – 143 с.
80. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування. – К.: Главник, 2007. – 143 с.
81. Титаренко Т. М. Життєвий шлях особистості // Основи практичної психології: підручник. / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь. – С. 136–190.
82. Тертична Н.А. Вікова психологія: навч. посіб. – К. : «Книга-Плюс» – 2018. – 352 с.
83. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології. – К. : Вища школа, 1979. – 200 с.
84. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу / пер. з англ. О. Замойська. Х. : Клуб Сімейного Дозвілля, 2022. – 160 с.

85. Фурман А.А. Психологія особистості: ціннісно-смысловий вимір : монографія. – Одеса, Тернопіль, 2016. – 312 с.

86. Щотка О.П. Вікова психологія дорослої людини : навч. посіб., 2-е вид. – Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. – 194 с.

87. Юрченко В.І. Дослідження особливостей “Образу-Я” майбутнього вчителя // Практична психологія та соціальна робота – 2000. – №3. – С. 5–7.

88. Яценко Т.С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції : Підготовка психолога-практика : навч. посіб. – К. : Вища школа, 2008. – 342 с.

Навчальне видання

В. П. Пісоцький, А. М. Горянська

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Навчальний посібник

Технічний редактор – І. П. Борис

Видання друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку 06.04.2023 р.
Гарнітура Times New Roman
Замовлення №

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 10,73
Ум. друк. арк. 13,54

Папір офсетний
Ел. видання



Видавництво
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3А
(04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.