

**Міністерство освіти і науки  
Університет митної справи та фінансів**

**ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА  
ПСИХОЛОГІЯ**

Навчальний посібник

Дніпро  
«Середняк Т.К.»  
2021

**УДК:159.922.6 (075.8)**

*Учитель І. Б., Сурякова М. В., Батраченко І. Б.*

Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник [електронне видання]: — Дніпро: Середняк Т. К., 2021, — 162 с.

ISBN 978-617-8010-62-1

У навчальному посібнику представлено навчальний матеріал з вікової психології: визначено предмет, завдання, структура, головні проблеми та принципи. Визначено загальне поняття про психічний розвиток людини, умови та фактори розвитку, визначені стадії та етапи розвитку. Представлена вікова періодизація розвитку людини.

Навчальний посібник містить предмет, завдання, структура, головні проблеми та принципи педагогічної психології, а також методи та систему категорій. Розкрито психологію навчання у аспекті розвитку особистості. Представлено технології сучасного навчання як технології розвитку людини.

Призначений для студентів спеціальності 053 – Психологія бакалаврського рівня.

Табл. 3. Бібліогр.: 34 найм.

Друкується за авторською редакцією.

Відповідальний за випуск: Панфілова Г.Б., канд. психол.наук, доц.,  
завідувач кафедри психології УМСФ.

Рецензенти:

Сапожніков С.В., докт. пед. наук, проф. кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету ім. А.Нобеля;

Диса О.В., канд. психол.наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Дніпровського національного університету ім. О.Гончара.

© Учитель І. Б., 2021  
© Сурякова М.В., 2021  
© Батраченко І.Г., 2021  
© УМСФ, 2021

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ І. ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ.....</b>	<b>6</b>
<b>Тема 1. Вікова психологія як наука і навчальна дисципліна .....</b>	<b>6</b>
<b>Тема 2. Загальне поняття про психічний розвиток.....</b>	<b>21</b>
<b>Тема 3. Теорії індивідуального розвитку людини та проблема вікової періодизації .....</b>	<b>39</b>
<b>Тема 4. Психологія дитинства.....</b>	<b>66</b>
<b>Тема 5. Психологія дорослішання.....</b>	<b>80</b>
<b>Тема 6. Психологія дорослості.....</b>	<b>91</b>
<b>РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ.....</b>	<b>103</b>
<b>Тема 7. Педагогічна психологія як наука.....</b>	<b>103</b>
<b>Тема 8. Психологія навчання як психологія розвитку особистості.....</b>	<b>115</b>
<b>Тема 9. Технології сучасного навчання як технології розвитку людини..</b>	<b>128</b>
<b>Персоналії.....</b>	<b>159</b>
<b>ЛІТЕРАТУРА.....</b>	<b>161</b>

## ВСТУП

Одним із завдань вищої школи в сучасній Україні є гуманізація й гуманітаризація вищої освіти. В вищому навчальному закладі гуманізація освіти повинна втілитися у підвищенні загальнокультурного рівня студентів, поглибленні їх психологічної підготовки, що, у свою чергу, допоможе розумінню ними власної індивідуальності й розкриттю творчого потенціалу, усвідомленню смислу свого існування й місця в суспільстві, вихованню поваги до прав і свобод іншої особистості.

«Вікова та педагогічна психологія» є одним із тих навчальних курсів, засвоєння якого сприяє формуванню гуманістичної спрямованості особистості студента-психолога. У результаті вивчення цієї дисципліни студент має оволодіти знаннями, що висвітлюють такі питання: загальнотеоретичні проблеми психології розвитку й вікової психології; вітчизняні та зарубіжні концепції, теорії, ідеї вікової психології; закономірності, рушійні сили, показники розвитку індивіда та особистості на різних вікових етапах; сучасні умови розвитку дитини й дорослої людини; теоретичні й практичні завдання вікової психології. Курс вікової психології пов'язаний з педагогічною психологією, що передбачає засвоєння предмету, завдань, структури, головних проблем і принципів педагогічної психології; методів та системи категорій; вивчення категорій навчання; вивчення психологічних особливостей педагогічної діяльності; розгляд технологій сучасного навчання у контексті розвитку людини.

Засвоєння теоретичних основ вікової та педагогічної психології передбачає також творче обговорення проблем, які виникають у повсякденному житті кожної людини: в сім'ї, особистому житті, у процесі навчання й професійній діяльності.

Застосовуючи одержані в ході вивчення цієї дисципліни психологічні знання, студенти мають навчитися: самостійно вирішувати складні життєві ситуації, долати кризи особистості, на основі людяності й небайдужості на-

лагоджувати міжособистісні стосунки, організовувати здоровий спосіб життя, зміцнювати власне психологічне здоров'я, формувати здатність до самопізнання й особистісного самовдосконалення, досягати самоактуалізації.

Основні теоретичні питання коротко викладені в даному навчальному посібнику. Користуючись ним під час підготовки до семінарів, контрольних заходів, студенти-психологи зможуть систематизувати знання в галузі вікової та педагогічної психології. Потрібно наголосити, що підготовка за цим навчальним посібником не може замінити вивчення підручників, монографій, творів класиків психологічної науки за даною проблематикою.

**РОЗДІЛ І**  
**ТЕМА 1. ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА**  
**І НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА**

**Короткий зміст**

***Сутність, об'єкт і предмет вікової психології.***

Галузі вікової психології як науки й структура як навчального курсу. Зародження й становлення вікової психології. Місце вікової психології у системі психологічного знання. Класифікація методів вікової психології, їх запозичення з інших галузей психологічної науки, особливості застосування. Завдання вікової психології. Категоріальний апарат вікової психології.

***Вікова психологія*** – це галузь психологічної науки, що вивчає питання розвитку психіки в онтогенезі, закономірності переходу від одного періоду психічного розвитку до іншого. Під ***онтогенезом*** слід розуміти індивідуальний розвиток організму від моменту зародження і до кінця життя (від грец. *ontos* – суще і *genesis* – розвиток).

***Об'єктом*** дослідження вікової психології є людина, у процесі її переходу від одного віку до іншого. ***Предметом*** вікової психології є закономірності психічного розвитку людини на різних етапах її індивідуального життя. Конкретизуючи ці положення, слід зазначити, що вікова психологія вивчає: 1) розвиток психічних процесів (відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уяви, емоцій) і властивостей у дітей, підлітків, юнаків і дорослих; 2) становлення різних видів діяльності (гри, навчання, труда, спілкування та ін.); 3) вікові можливості засвоєння знань; 4) основні фактори розвитку й формування особистості; 5) умови, які визначають психічний розвиток людського індивіда (співвідношення природних і суспільних факторів); 6) роль історично відпрацьованих суспільством цінностей у формуванні людини як особистості, а саме – мови, досягнень науки, техніки, мистецтва, суспільних норм поведінки тощо.

Вікова психологія як наука розгалужується на:

- дитячу психологію;
- психологію підлітка;
- психологію юності;
- акмеологію (від грец. *akme* – вищий ступінь, вершина) – психологію людини, яка знаходиться в періоді її зрілості;
- геронтопсихологію (від грец. *gerontos* – старець), яка вивчає психологічні аспекти старості й підготовки особистості до неї.

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

В якості особливої галузі психологічної науки вікова психологія почала складатися із середини ХХ ст. Між тим, перші дослідження в галузі вікової психології розпочалися ще в кінці ХІХ ст., коли стала затверджуватися дитяча психологія під впливом еволюційної теорії Ч. Дарвіна. Розкриті Дарвіном рушійні сили й фактори розвитку живих організмів підштовхнули дослідників до вивчення ходу психічного розвитку дітей. Початок таким дослідженням поклав сам Дарвін. В 1877 р. він оприлюднив результати спостережень за розвитком своєї старшої дитини – Додді. Вивчаючи його поведінку, Дарвін поглибив свої уявлення про еволюцію уроджених форм людського спілкування.

Засновником дитячої психології вважають англійського ембріолога й психолога Віктора Прейєра (1822–1899). Його книга «Душа дитини» (1882) репрезентувала опис біологічного та психічного розвитку дитини від народження до трьох років. Він зробив висновок, що у сфері психічного розвитку виявляється біологічна спадковість, яка є основою індивідуальних від-

мінностей. Він прагнув не тільки розкрити зміст дитячої душі, описати розвиток пізнавальних процесів, емоцій дитини, а й навчити дорослих розуміти дітей, використовуючи об'єктивні методи. З цією метою в додатку до своєї книги він умістив зразок щоденника, покликаною забезпечити вивчення особливостей розвитку дітей різного віку .

Розвиток дитячої психології наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. був тісно пов'язаний з *педологією* – комплексною наукою про дітей, яка охоплювала результати досліджень різних наукових дисциплін (психології, біології, анатомії, фізіології, соціології й педагогіки) і мала практико-орієнтований характер. Започаткував її американський психолог Гренвілл Стенлі Холл (1844–1924), прихильник експериментальної педагогіки.

Найбільш значні досягнення в цій галузі припали на першу третину ХХ ст., і пов'язані вони з іменами таких зарубіжних і вітчизняних вчених, як А. Адлер, А. Біне, Дж. Болдуїн, Карл і Шарлотта Бюлер, А. Гезелл, Е. Клапаред, Ж. Піаже, З. Фройд, С. Холл, В. Штерн, М. Я. Басов, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, А. Б. Залкінд, А. П. Нечаєв, Г. А. Фортунатов та ін.

В наступні роки свій внесок у розробку проблем психічного розвитку людини зробили як представники зарубіжної психології А. Бандура, А. Валлон, Е. Еріксон, Л. Кольберг, так і видатні вітчизняні вчені – Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, І. С. Кон, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, О. Р. Лурія, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн та ін.

Вікова психологія тісно пов'язана з іншими галузями психології: генетичною психологією, загальною психологією, психологією особистості, соціальною, педагогічною і диференційною психологією. *Генетична психологія* (від грец. *genesis* походження) вивчає закономірності розвитку психіки тварин і людини у *філогенезі* (упродовж біологічної еволюції усього живого та історичного розвитку психіки) і в *онтогенезі* (упродовж життя окремої



особи). Вікова психологія пов'язана з генетичною психологією, оскільки робить акцент на динаміці розвитку індивіда й особистості.

Тісний зв'язок існує між віковою й *загальною психологією*, яка вивчає загальні психічні закономірності, теоретичні принципи, основні поняття й методи психології. Як відомо, в загальній психології досліджуються психічні функції: сприйняття, мислення, мовлення, пам'ять, увага, уява тощо. У віковій психології простежується процес розвитку кожної функції і зміни міжфункціональних зв'язків на різних вікових етапах.

У *психології особистості* розглядаються такі особистісні утворення, як мотивація, самооцінка, рівень домагань, ціннісні орієнтації, світогляд, а вікова психологія досліджує, на якому етапі життя ці утворення з'являються, які їх особливості в певному віці.

Становлення, розвиток будь-якої особистості (дитини, юнака, дорослої людини) відбувається у малих групах (сім'я, група дитячого садка, шкільний клас, підліткова компанія, виробничий колектив). Тому для вікової психології важливе значення має зв'язок із *соціальною психологією* – наукою, що вивчає закономірності поведінки й діяльності людей, обумовлені фактом їх включення в соціальні групи.

Вікова психологія пов'язана з *педагогічною психологією*. Цей зв'язок обумовлений тим, що розвиток людини відбувається в умовах навчання, виховання та збагачення соціальним досвідом. Педагогічна психологія досліджує психологічні основи навчально-виховного процесу.

Є спільне у віковій з такою галуззю як *диференціальна психологія*, що досліджує індивідуально-психологічні відмінності між людьми. Диференціальна психологія вивчає як психологічні відмінності конкретних індивідів, так і типологічні відмінності психологічних проявів у представників різних соціальних, етнічних, вікових груп. Тобто, спільним тут є з'ясування особливостей прояву психічних функцій у людей, різних за віком. Вікова психологія пов'язана і із іншими галузями психології, але цей зв'язок не позбавляє вікову психологію свого предмета дослідження.

## Методи вікової психології

Вікова психологія як галузь психологічної науки використовує комплекс загальноприйнятих методів дослідження сучасної психології. Так із *загальної психології* у вікову перейшли всі методи, що використовуються для вивчення когнітивних процесів і особистості. Із *соціальної психології* методи, за допомогою яких вивчаються міжособистісні відносини в різних дитячих групах, а також взаємовідносини між дітьми та дорослими. Усі ці методи використовуються з урахуванням віку досліджуваних осіб, зокрема адаптовані до віку дитини.

Особливе місце серед методів дослідження індивідуальних і вікових відмінностей дітей посідає *близнюковий метод*, запозичений з *диференціальної психології*. За допомогою цього методу досліджується подібне й відмінне між гомозиготними (однойцевими) й гетерозиготними (різнойцевими) близнюками, що дозволяє вирішити одну з основних проблем вікової психології: взаємозв'язок біологічної та соціальної зумовленості розвитку психіки. Оскільки однойцеві близнюки мають однаковий генетичний код, відмінність у їхньому розвитку й поведінці дає підставу для висновків про особливості впливу зовнішніх чинників, зокрема, навчально-виховних умов, на розвиток психічних функцій та особистості.

Загальне знайомство з методами психології відбувається під час вивчення курсу загальної психології. Тому є сенс зупинитися більш детально на специфіці застосування цих методів дослідження у віковій психології і, в першу чергу, у роботі з дітьми.

### Класифікація методів вікової психології

У психології виділяється чотири групи методів.

#### **I. За організацією дослідження.**

**1) Метод поперечних зрізів і порівняльний метод.** Метод поперечних зрізів допомагає вивчити якийсь аспект розвитку піддослідних одного віку (наприклад, рівень розвитку інтелекту, особливості запам'ятовування), а *порівняльний метод* використовується при співставленні результатів дослідження в різновікових групах із метою виявлення динаміки психічного явища, яке вивчається. Одним із таких досліджень є робота А. О. Смирнова і його співробітників із проблем пам'яті. Експерименти, проведені з дошкільниками, показали, що запам'ятовування, зумовлене грою – провідною діяльністю цього віку, перевершує за продуктивністю всі інші мотиви. Були виявлені також при співставленні процесів пам'яті й мислення дошкільників, школярів й дорослих віковій відмінності у мимовільному запам'ятовуванні<sup>1</sup>.

**2) Поздовжній зріз (лонгітюдний метод).** Метод передбачає багаторазове дослідження одних і тих же осіб упродовж тривалого періоду (інколи протягом десятків років). Наприклад, французький психолог Р. Заззо протягом ряду років досліджував одні й ті ж пари однайцевих близнюків, що дало можливість пояснити формування особистісних відмінностей між ними впливом соціального середовища.

**3) Комплексний метод** передбачає впровадження дослідницьких програм, в яких беруть участь представники різних наук, які використовують різні підходи: методи поперечних і поздовжніх зрізів. Такого роду дослідження дозволяють встановити зв'язки й залежності між явищами різного роду (наприклад, фізичного, фізіологічного, психологічного, соціального розвитку особистості).

## **II. За метою й завданнями дослідження.**

### **Емпіричні методи одержання наукових даних.**

---

<sup>1</sup> М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. – К., 2001. – С. 291.

До цієї групи відносяться: методи *спостереження* і *самоспостереження*, *експерименту*, психодіагностичні методи (*тести*, *анкети*, *запитальники*, *соціометрія*, *інтерв'ю* й *бесіда*), *аналіз процесів* і *продуктів діяльності* (тексту, малюнка, учнівських творів), *біографічні методи* (аналіз подій життєвого шляху людини, документації, свідчень і т. д.).

Специфіка предмета психологічних досліджень у віковій психології породжує особливості у використанні окремих методів, їх модифікацію. Так, багато методів, які використовують при вивченні дорослих, тести, експеримент, опитування через їх складність мають обмежену сферу використання в дослідженнях, які проводяться з дітьми (особливо маленькими). *Спостереження* часто проводиться як щоденні записи (наприклад, щоденники матері) систематична послідовна фіксація фактів, на основі яких робиться висновок про психічний розвиток дитини.

Систему об'єктивного спостереження розробив М. Я. Басов, який вважав, що дослідницьку роботу в колективі повинен проводити сам вихователь або педагог. Багато психологів проводили спостереження за своїми дітьми і на основі цього робили висновок про їх розвиток. В. Штерн на основі спостереження за розвитком своїх двох дочок написав роботу з розвитку мовлення. Ж. Піаже побудував концепцію розвитку сенсомоторного інтелекту на основі спостереження за своїми трьома дітьми. В. С. Мухіна проводила спостереження за поведінкою своїх синів-близнюків [15, с.14].

*Лабораторний експеримент* за частотою використання у віковій психології поступається *природному експерименту*, коли піддослідний ставиться в раніше підготовлені, але звичайні для нього умови. Експеримент в роботі з дітьми дозволяє одержати найкращі результати тоді, коли він проведений у формі гри, в якій виражаються безпосередні інтереси й потреби дітей. Важливим для вікової психології є *формуючий експеримент* (що навчає та виховує). Саме завдяки йому зміни психічної діяльності дітей розглядаються в результаті активного впливу дослідника (часто педагога) на досліджуваного (учня).

### **III. Методи обробки даних.**

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

### **IV. Інтерпретаційні методи.**

До інтерпретаційних методів належать *генетичний метод* аналізу психологічних даних у процесі розвитку – із виокремленням фаз, стадій, критичних моментів, суперечностей у становленні психічних новоутворень, а також *структурний*, системний метод, який передбачає встановлення зв'язків між усіма психічними якостями індивіда. Останній полягає в реалізації особистісного підходу, коли всі психічні властивості розглядаються у цілісній системі.

## **Завдання вікової психології**

Серед завдань вікової психології можна виділити теоретико-пізнавальні та практичні.

**Теоретико-пізнавальні завдання.** Основна мета теоретичних досліджень є збільшення знань про загальні закономірності та механізми розвитку психіки людини; розробка понятійного апарату.

До основних **теоретичних проблем** вікової психології на сучасному етапі можна віднести:

- 1) питання органічної та середовищної зумовленості психічного й поведінкового розвитку людини;
- 2) проблему впливу стихійних та організованих соціальних чинників на процес психічного розвитку;
- 3) наукове обґрунтування вікових норм різних психофізіологічних функцій як у молодому, так і в похилому віці;
- 4) визначення еталонів зрілості індивіда, особистості;

5) виявлення актуальних і потенціальних можливостей людини в різні періоди її життя;

6) співвідношення інтелектуальних і особистісних змін у загальному психічному розвитку людини;

7) наукове прогнозування розвитку й розуміння ролі ранніх періодів життя для подальшого розгортання психічних ресурсів людини.

**Практичні завдання.** Вирішення теоретичних питань розширяє можливості практичного застосування надбань вікової психології. Практична психологія спрямована на вирішення конкретних проблем певної людини. Актуальними **практичними завданнями** вікової психології є:

1) створення методичної бази для контролю за ходом, повноцінністю змісту й умовами розвитку дитини;

2) організація оптимальних форм дитячої діяльності та спілкування;

3) гуманізація навчально-виховного процесу, взаємин дітей і дорослих;

4) допомога важким дітям;

5) розвиток психічно здорової особистості та профілактика відхилень у психічному розвитку особистості;

6) психологічна допомога людині в періоди різних вікових криз;

7) створення психологічних умов для розвитку цілісної та гармонійної особистості, забезпечення її саморозвитку.

Розв'язання будь-якого практичного завдання потребує ефективної теорії, розробки категоріального апарату кожної науки.

### **Категоріальний апарат вікової психології**

Для вікової психології ключовими поняттями є категорії *вік, ріст, розвиток, формування, дозрівання, становлення, соціалізація, дитинство, зрілість, старіння, старість*.

Найбільш загальним є поняття *розвиток*. Ідея розвитку прийшла в психологію з інших галузей наукових знань. В філософії під розвитком розуміється необоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. При тому, тільки одночасна наявність усіх трьох указаних властивостей виокремлює процеси розвитку серед інших змін. Найчастіше поняття *розвиток* використовують для позначення процесу руху від нижчого (простого) до вищого (складного).

Термін *розвиток* у психології вказує на зміни, які з часом відбуваються в будові тіла, мисленні або поведінці людини внаслідок біологічних процесів в організмі й впливів середовища.

***Розвиток*** визначається як процес необоротних, спрямованих, і закономірних змін, що призводить до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень психіки й поведінки людини.

Розвиток, перш за все, характеризується якісними змінами, появою *новоутворень*, нових механізмів, процесів, структур. Під *віковими новоутвореннями* розуміють психічні й соціальні зміни, які визначають свідомість і діяльність дітей певного віку. Розвиток розуміють як складний поступальний рух, в ході якого відбуваються прогресивні й регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в людині.

Виділяють такі типи розвитку (за Л. С. Виготським): *преформований* і *непреформований*. *Преформований тип розвитку* це такий тип, коли є чітко визначені, закріплені і зафіксовані стадії та кінцевий результат розвитку. Прикладом такого розвитку є ембріональний розвиток.

*Непреформований тип розвитку* не визначений наперед. Це розвиток Галактики, Землі, біологічна еволюція, розвиток суспільства, а також процес психічного розвитку дитини. Особливістю психічного розвитку є те, що його кінцеві форми не визначені, а лише задані тими зразками, які існують в суспільстві. Психічні функції дитини розвиваються в процесі оволодіння нею суспільно-історичним досвідом, а досвід передається за допомогою *знаків і мовлення*.

Поряд із поняттям *розвиток* у психології використовують поняття *дозрівання* і *ріст*. Їх уживають тоді, коли хочуть підкреслити генетичний (біологічний) аспект психічного розвитку.

Під *дозріванням* розуміють зміни індивіда чи окремих його функцій і процесів унаслідок дії внутрішніх вроджених факторів, тобто зміни у відповідності з генетичним кодом.

Процес дозрівання складається з послідовності попередньо запрограмованих змін не тільки зовнішнього вигляду організму, але й його складності, інтеграції, організації й функцій. Під інтеграцією тут розуміється організація диференційованих клітин в органи й системи (диференціація це спеціалізація клітин).

*Ріст* визначається як процес кількісних змін у ході вдосконалення тієї або іншої психічної функції. Процеси розвитку, дозрівання, росту взаємопов'язані наступним чином: дозрівання й ріст це зміни кількісні, що слугують основою для якісних змін (розвитку).

Окрім названих, часто використовують також поняття *становлення*, яке свідчить про набуття нових ознак та форм у процесі розвитку. Наприклад, можна говорити про становлення характеру людини, її мислення, тобто це поняття застосовується тоді, коли йдеться про розвиток якоїсь сторони чи якості особистості як про процес наближення до певного стану.

Поняття *формування* застосовують для характеристики процесу розвитку індивіда під впливом зовнішніх соціальних факторів. У формуванні можна виокремити стихійну компоненту, а саме зміни під впливом некерованих, випадкових факторів (наприклад, неформальних компаній, реклами, моди, музики), характер і наслідки дії яких непередбачувані, а з іншого боку це є цілеспрямований процес змін особистості або ж її окремих сторін, якостей внаслідок спеціально організованих впливів (виховання).

Процес, коли людина пізнає соціальні відносини, соціальну організацію суспільства, засвоює соціальні ролі, називають *процесом соціалізації*.



**Соціалізація** це процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду (знань, цінностей, соціальної компетентності), що дає йому змогу інтегруватися в суспільство.

У процесі соціалізації людина набуває переконань, суспільно схвалюваних форм поведінки, необхідних їй для нормального життя в суспільстві. Джерелами соціалізації виступають: передача культури через родину та інші соціальні інститути (в першу чергу, через систему освіти, навчання й виховання); взаємний вплив людей у процесі спілкування й спільної діяльності; процеси саморегуляції тощо.

**Вік** у психології це категорія, що слугує для позначення часових характеристик індивідуального розвитку. **Вік людини** це етап розвитку людини, що характеризується специфічними для неї закономірностями формування організму й особистості та відносно стійкими морфофізіологічними і психологічними особливостями (А. В. Петровський).

Будучи етапом біологічного дозрівання організму, обумовленим генетичними детермінантами, вік, разом з тим, є результатом і стадією соціально-психологічного розвитку особистості, що визначається умовами життя, навчанням і вихованням. Зміст і форми навчання історично складаються й видозмінюються стосовно до віку, що справляє, в свою чергу, вплив на визначення його меж і можливостей. Як зазначає Б. Г. Ананьєв, фактор віку є *сумацією різнорідних впливів росту, загальносоматичного, статевого і нервово-психічного дозрівання та інших явищ органічного розвитку, що конвергується в умовах виховання з культурним розвитком як засвоєнням суспільного досвіду, знань, що історично склалися, і правил діяльності.*

Той факт, що поняття *вік* є культурно-історично мінливою характеристикою можна проілюструвати, здійснивши історичний аналіз поняття **дитинство**, його часових меж. **Дитинство** це термін, що означає початковий етап онтогенезу (від народження до підліткового віку), який характеризується підсиленням розвитком, змінами й навчанням.

Протягом історії людства ставлення до дітей зазнало значних змін. При тому тривалість дитинства в первісному суспільстві не була рівною тривалості дитинства в епоху середньовіччя або в наші дні. Як свідчать писемні джерела, у середньовічній Європі дорослі, в основному, ігнорували період дитинства як особливий етап у житті людини. Вони ставилися до дітей як маленьких до 6–7-літнього віку. Після того дітей уже вважали маленькими дорослими і привчали до дорослих розмов, жартів, музики, їжі, одягу, занять.

Поступово (з кінця XVI–XVII ст.) до дітей почали ставитися як до осіб з особливим статусом, що займають своє власне місце в соціально-демографічній структурі суспільства і потребують захисту. Подібне ставлення до дітей набуло широкого поширення серед вищих прошарків суспільства. Статус дитинства відносно дітей робітників формується лише в XIX–XX сторіччях, коли з допомогою законодавства про охорону дитинства почав заборонятися дитячий труд.

Історично вікові межі дитинства змінюються переважно в сторону продовження, що пояснюється, передусім, ускладненням змісту й завдань навчання й виховання дітей, що, в свою чергу, є наслідком прогресу економічних і соціальних технологій. Згідно з прийнятою сучасною періодизацією дитинство триває від народження до 11–12 років.

В цілому можна сказати, що традиційна культура розуміла вік як послідовну зміну соціального статусу в процесі *життєвого шляху*.

У психології розрізняють поняття віку *хронологічного* і віку *психологічного*. **Хронологічний вік** (абсолютний, календарний, паспортний) виражає тривалість існування індивіда з моменту його народження. Поняття **психологічного віку** означає певний, якісно своєрідний ступінь онтогенетичного розвитку, обумовлений закономірностями формування організму, умовами життя, навчання й виховання, і що має конкретно-історичне походження. Психологічний вік визначається співвідношенням певної суми психологічних параметрів індивіда (інтелекту, здатності до навчання, мо-

тивів, настановлень тощо) з деяким нормативним (середньостатистичним) комплексом характеристик, що встановлені для різних хронологічних вікових категорій у процесі масових досліджень із використанням наукових методів і статистичних показників. Інколи виокремлюють **вік біологічний**, що найчастіше вказує на відповідність стану організму та його функціональних систем певному моменту життя людини. **Соціальний вік** визначають з огляду на відповідність соціального становища людини існуючим у конкретному соціумі нормам.

Для кожного віку характерна своя структура пізнавальних, емоційних і вольових властивостей і якостей, форм поведінки, типів відношення до оточуючої дійсності, свої особливості будови й функціонування різних органів і систем організму. Проте, ця структура не є незмінною в історичному вимірі. Так, в останні 100–150 років спостерігається загальна *акселерація* фізичного розвитку дітей, а, з іншого боку, завдяки оптимізації навчання розширюються вікові межі у засвоєнні знань.

**Акселерація** (від лат. *acceleratio* прискорення) – процес прискорення росту і фізіологічного розвитку дітей і підлітків порівняно з попередніми поколіннями, що проявляється в збільшенні їх ваги, розмірів тіла та в ранньому статевому дозріванні. Явища акселерації, що обумовлені дією цілого ряду природних і соціальних факторів, помічені повсюдно, однак темпи її в окремих географічних районах різні.

Для характеристики індивідуального розвитку в психології вводяться також поняття *життєвий шлях*, *час життя*, *життєвий цикл*.

**Життєвий шлях** це історія формування й розвитку особистості в певному суспільстві, розвитку людини як сучасника певної епохи й ровесника певного покоління (Б. Г. Ананьєв).

**Час життя** визначає інтервал від народження до смерті, тривалість, протяжність існування. Це хронологічні рамки життя, від яких залежить, наприклад, співіснування поколінь, тривалість первинної соціалізації дітей (від народження до підліткового віку) тощо.

Говорячи про *життєвий цикл*, передбачають, що плін життя має певні закономірності. Його етапи циклічно повторюються. Особистість за своює нові соціальні ролі, виконує їх і поступово залишає. Цикли сімейних, батьківських, трудових ролей пізніше повторюють нащадки. Циклічність характеризує зміну поколінь у суспільстві, де молоді спочатку вчаться у дорослих, потім активно діють поруч із ними, потім у свою чергу соціалізують нове покоління.

Інші важливі поняття вікової психології будуть розглянуті у відповідних розділах.

### Ключові терміни й поняття

---

- Вікова психологія
- Об'єкт вікової психології
- Предмет вікової психології
- Філогенез
- Онтогенез
- Акмеологія
- Геронтологія
- Педологія
- Близнюковий метод
- Розвиток
- Дозрівання
- Ріст
- Становлення
- Формування
- Соціалізація
- Вік
- Хронологічний вік
- Психологічний вік
- Біологічний вік
- Соціальний вік
- Дитинство
- Акселерація
- Життєвий шлях
- Час життя
- Життєвий цикл

## ТЕМА 2. ЗАГАЛЬНЕ ПОНЯТТЯ ПРО ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК

### Короткий зміст

Форми й області (сфери) психічного розвитку; його чинники, зовнішні та внутрішні умови, рушійні сили. Закономірності психічного розвитку. Механізм психічного розвитку дитини. Діагностика вікового розвитку.

#### **Форми й області (сфери) психічного розвитку**

Проблема психічного розвитку людини, становлення людської особистості є однією із самих складних проблем психології і разом з тим однією із центральних. Наукове вивчення виникнення й розвитку психіки — шлях пізнання її природи й сутності, її життєвого призначення.

Основними *формами розвитку* психіки є *філогенез* і *онтогенез*. Психічний розвиток у *філогенезі* здійснюється шляхом становлення психічних структур у ході біологічної еволюції виду або соціокультурної історії людства в цілому. *Онтогенез* це процес індивідуального розвитку людини. Філогенез визначає онтогенез шляхом створення для нього природних передумов і соціальних умов.

Психічний розвиток протікає в трьох областях (сферах): *психофізичній*, *когнітивній* і *психосоціальній*. **Області (сфери) психічного розвитку** вказують на те, що саме розвивається. Ці сфери у своєму розвитку підкоряються загальним закономірностям, проте, механізми розвитку кожної є різними внаслідок власної якісної своєрідності кожної з них. До *психофізичної сфери* мають відношення такі характеристики, як розміри і форма тіла й органів, зміни структури мозку, сенсорні можливості та моторні (рухові) навички (наприклад, повзання, ходьба, навички письма). *Когнітивна сфера* охоплює зміни, що відбуваються у сприйманні, пам'яті, мисленні, уяві, мовленні тощо. *Психосоціальна сфера* включає розвиток особистості, зміни Я-концепції, формування соціальних навичок, моделі поведінки та

індивідуального стилю емоційного реагування. Розвиток людини в цих трьох областях відбувається одночасно й взаємопов'язано. Розвиток, таким чином, має цілісний, системний характер, внаслідок чого зміни в одній області викликають за собою переміни в інших.

Наступне питання полягає в тому, які чинники, рушійні сили обумовлюють процес вікового розвитку? Якими умовами він визначається? Які можливості управління цим процесом?

### **Чинники психічного розвитку**

*Чинники психічного розвитку* – це провідні детермінанти розвитку людини. Такими основними детермінантами в науці вважають *спадковість, середовище й активність*.

У з'ясуванні питання про джерела психічного розвитку людського індивіда й особистості існували серед представників різних теоретичних напрямів у психології різні точки зору. На початку ХХ ст. існувало два напрями: *біологізаторський* і *соціологізаторський*, в межах яких по-різному трактували цю проблему. Прибічники однієї точки зору (*біологізаторської*) розглядали індивідуальний розвиток як розгортання закладених в організмі спадкових задатків, іншої (*соціологізаторської*) – як зародження й формування нових якостей під впливом зовнішніх чинників: в першу чергу, соціального середовища, що забезпечує планомірне, цілеспрямоване навчання й виховання.

У вітчизняній психології проблема співвідношення біологічного і соціального в людині вирішується діалектично: обидва фактори розглядаються в єдності, їх взаємодії й взаємовпливі, вважаючи на те, що людина є істотою *біосоціальною*, часткою природи й одночасно продуктом історії.

До *біологічного* фактора відносять *спадковість* і *уродженість*, тобто те, із чим немовля з'являється на світ.

*Спадковість* це властивість живих систем відтворювати свою організацію в ряду поколінь. Інакше кажучи, *спадковість* це здатність органі-

зму повторювати в ряду поколінь схожі типи обміну речовин та індивідуального розвитку в цілому, створювати собі подібних. Носіями спадкової інформації є *гени* – одиниці спадкового матеріалу, локалізовані у хромосомах (структурних елементах ядра клітини) і відповідальні за формування якоїсь елементарної ознаки. Записана в генах програма розвитку організму реалізується протягом усього його життя – від першого ділення клітини до останньої миті людини.

Сукупність усіх генів організму складає його *генотип* (від грец. *genos* – рід, походження, *typos* – форма, зразок). Генотипом визначаються анатомо-фізіологічна структура організму, будова нервової системи, стать, група крові, особливості обміну речовин, анатомічні та фізіологічні аномалії, деякі безумовно рефлексорні зв'язки для задоволення первинних потреб і т.д.

Кожен вид живих організмів має характерний для нього генотип. Так, немовля з появою на світ у спадок одержує людські особливості будови нервової системи, головного мозку, органів чуттів; фізичні ознаки, загальні для усіх людей (прямоходіння, людську будову руки, мовленеворухового апарату тощо). Разом із тим, в межах кожного виду організми відрізняються своїми генотипами. Кожна людина – це унікальний генетичний об'єкт. У людей ідентичні генотипи мають тільки гомозиготні (однойцеві) близнюки.

Природний потенціал людини проявляється, перш за все, у формі *здатків*. Задатки не є готовими психічними властивостями, а лише природними можливостями їх виникнення та розвитку. Вони реалізується лише в умовах людського існування та діяльності за допомогою засобів, створених людством. Досвід людства засвоюється в процесі спілкування, навчання, виховання, діяльності.

Поряд із спадковістю до біологічного фактора можна віднести *уродженість*. Не все, із чим народжується дитина, є спадковим. Деякі її уро-

джені особливості пов'язані з умовами внутріутробного життя немовляти (здоров'ям матері, впливом лікарських засобів, алкоголю, паління тощо).

Біологічні особливості складають природну основу людини. Разом із тим, сутність її визначають соціально значущі якості. Людина як особистість формується під впливом *соціального середовища*. В цілому середовище як фактор психічного розвитку включає як природні, так і соціальні впливи на психічний розвиток людини. Певний вплив на розвиток людської психіки здійснює *природне середовище*, фізичний світ: сонячна активність, земне тяжіння, електромагнітне поле, особливості клімату, стан повітря і води, радіаційний фон тощо. Часто природне середовище визначає розвиток не напряму, а опосередковано: через середовище соціальне, через трудову діяльність людей.

Комплекс ознак організму (анатомічних, фізіологічних, морфологічних та ін.), які розвилися в онтогенезі під впливом спадкових факторів (генотипу) і умов зовнішнього середовища, складають його **фенотип** (від грец. *phaino* – виявляю, являю і *typos* – відбиток, форма, зразок).

До фенотипу має відношення будь-яка ознака організму, що піддається спостереженню, проте сукупність соціальних характеристик людини позначати терміном фенотип не прийнято.

Визнаючи значення спадковості і роль середовища (соціального і природного) у психічному розвитку людини слід зазначити, що ані середовище, ані спадковість не можуть здійснити вплив на особистість поза її власної *активності*. Лише при реалізації своєї активності людина буде відчувати вплив оточуючого середовища, і лише за цієї умови проявляться особливості її спадковості. В активності людини виявляється і біологічне й соціальне в їх єдності.

Активність є загальною характеристикою живих істот, їх власної динаміки як джерела перетворення або підтримки ними життєво значущих зв'язків із середовищем.



**Активність** визначається як діяльний стан організму як умова його існування й поведінки. *Активність особистості* радянський психолог В. Д. Небиліцин визначив, що *поняттям загальної активності об'єднується група особистісних якостей, що обумовлюють внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного засвоєння зовнішньої дійсності, до самовираження відносно зовнішнього світу. Така потреба може реалізуватися або в розумовому, або в руховому (у т. ч. мовленеворуховому), або в соціальному (спілкування) плані.* Активність особистості проявляється в здатності людини здійснювати суспільно значущі перетворення у світі на основі засвоєння багатств матеріальної й духовної культури. Вона проявляється у вольових актах, пізнавальній активності та самопізнанні, актах вільного самовизначення, творчості, принциповості людини й послідовності у обстоюванні своїх поглядів.

### **Зовнішні та внутрішні умови розвитку**

Психічний розвиток визначається єдністю *зовнішніх* і *внутрішніх* умов. До перших зараховують умови природного й соціального середовища, що є необхідними для існування людини, її життєдіяльності, навчання й праці, для реалізації можливостей розвитку. Вони завжди впливають на психічний розвиток через внутрішні умови, які є в самому індивіді. Від природи конкретної людини, її активності, потреб, спонукальної (мотиваційної) сфери, свідомості та самосвідомості залежить, що саме із зовнішнього оточення для неї значуще, що впливає на неї і стає фактором її розвитку.

Зовнішні й внутрішні умови не тільки взаємопов'язані, а й переходять одні в інші. Так, зовнішнє, засвоюючись індивідом, стає внутрішнім, зазнавши при тому певних змін, перетворень. Цей процес (переходу зовнішнього у внутрішнє) визначає нове ставлення особистості до оточуючого світу. Відбувається *інтеріоризація* практичних, мовних дій та моделей поведінки, формується здатність оперувати об'єктами в образах, думках, пе-

ретворювати їх мислено й водночас зовні виявляти ставлення до них, *екстеріоризувати* їх.

В вітчизняній психології *інтеріоризація* (від лат. interior – внутрішній) трактується як перетворення структури предметної діяльності в структуру внутрішнього плану свідомості. *Екстеріоризація* (від лат. exterior – зовнішній) – винесення назовні розумових дій, що здійснюються у внутрішньому плані; втілення їх у матеріальному продукті.

### **Рушійні сили розвитку психіки**

Під *рушійними силами* психічного розвитку розуміють причини, які визначають поступальний розвиток людини, містять у собі енергетичні, спонукальні джерела розвитку і спрямовують його в необхідне русло. Проблема рушійних сил розвитку є однією з центральних у віковій психології і вирішується вітчизняними вченими наступним чином.

Людська психіка розвивається як система, що сама себе вдосконалює (І. П. Павлов). Постійно порушується і знову відновлюється рівновага між організмом і середовищем. Суперечності, що виникають у цьому процесі, спонукають організм до активності, спрямованої на їх подолання, на відновлення рівноваги.

Зняття одних суперечностей спричинюється до появи інших, які, у свою чергу, ведуть до нових дій, до подальшого вдосконалення діяльності особистості. Психіка, свідомість людини, таким чином, розвивається внаслідок її власної діяльності із засвоєння об'єктивної дійсності.

Треба зазначити, що зовнішні суперечності (між людиною і навколишнім середовищем) самі по собі ще не є джерелом розвитку. Лише тоді, коли вони інтеріоризуються, стають внутрішніми, породжують у самій людині протилежні тенденції, що вступають у боротьбу між собою, вони стають джерелом її активності, спрямованої на подолання внутрішніх суперечностей шляхом вироблення нових способів поведінки (Г. С. Костюк).

Таким чином, *рушійними силами розвитку психіки* людини як суб'єкта діяльності, як особистості є *внутрішні суперечності*.

**Г. С. Костюк** виділяє такі основні суперечності:

- розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості та досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення;
- розходження між новими пізнавальними цілями і наявними в учнів способами дій;
- розходження між досягнутим рівнем розвитку індивіда й способом його життя;
- розходження між очікуваним, бажаним майбутнім і теперішнім.

Навчання й виховання сприяють переборенню внутрішніх суперечностей. Так, суперечності між новими вимогами діяльності і несформованими вміннями й навичками, що постійно виникають у ході навчальної діяльності учнів (або студентів) розв'язуються через оволодіння новими способами дій, більш досконаліми операціями й прийомами розумової діяльності.

Характерно, що на ранніх етапах розвитку людини суперечність внутрішніх тенденцій, як правило, не усвідомлюється. Лише на пізніх життєвих етапах вона стає предметом самоусвідомлення, переживається як невдоволеність людини собою і, одночасно, як прагнення до подолання цієї невдоволеності.

### **Закономірності психічного розвитку**

1. Психічний розвиток людини як індивіда й особистості характеризується *нерівномірністю* й *гетерохронністю*. *Нерівномірність* розвитку проявляється в тому, що різні психічні функції, властивості та утворення розвиваються нерівномірно: кожна з них має свої стадії піднесення, стабілізації і спаду, тобто траєкторія їх змін у часі може мати як простий, так і

складний, криволінійний характер. Про нерівномірність розвитку психічної функції роблять висновок по темпу, спрямованості й тривалості змін, що відбуваються.

**Нерівномірність** – неоднаковість, непостійність у розвитку психічних функцій.

Прикладом нерівномірності розвитку може бути залежність зорової, слухової та кінестетичної чутливості людини від її віку (П. П. Лазарев). Так, чутливість ока по відношенню до яскравості ахроматичних об'єктів з віком значно зростає: в віці 16 років вона в 2,5 рази більша, ніж у 6-річних; її рівень досягає максимуму на 20 років, після чого поступово знижується [19, с. 116–117].

На нерівномірність психічного розвитку здійснює вплив історичний час. Одні й ті ж властивості функціонують із різними швидкостями в залежності від покоління, до якого належить даний індивід. Так, обсяг знань і система інтелектуальних операцій, характерні для людей певного віку, суттєво змінюються із загальним прогресом освіти і культури. До того ж, в XX–XXI сторіччях порівняно з XIX ст. спостерігаються явища прискорення загальносоматичного й нервово-психічного розвитку (акселерації) і в той же час уповільнення процесів старіння.

Інша часова закономірність виражена в *гетерохронності* вікового розвитку. **Гетерохронність** це різночасність, асинхронність (незбіжність у часі) фаз розвитку окремих органів і функцій.

Гетерохронність може бути внутрішньофункціональною, коли окремі сторони психічної функції розвиваються різночасно, і міжфункціональною, при котрій різні функції проходять фази свого розвитку в різний час. До *внутрішньофункціональної гетерохронії* відноситься різночасність старіння різних видів кольорової чутливості. З віком скоріше всього старіє чутливість до синього й червоного кольорів та більш стабільною з віком виявляється чутливість до жовтого й зеленого кольорів. До *міжфункціональної гетерохронії* відносяться незбіг у часі досягнень оптимуму сенсорних й ін-

телектуальних, творчих здібностей та соціального розвитку. Сенсорний розвиток досягає фази зрілості в 18–25 років (за Лазарєвим), інтелектуальні, творчі здібності можуть досягати в середньому оптимуму набагато пізніше в 35 років (за Леманом), а особистісна зрілість в 50–60 років. Проте, вікові можливості дорослої людини залежать від багатьох факторів: конкретних соціально-історичних, економічних й культурних умов життя, її задатків, стану її власної діяльності (трудової, комунікативної, гностичної), життєвих настановлень і цінностей. Розвиток й збереження інтелектуальних можливостей у різних людей відбувається по-різному. На думку С.Пако два фактори протистоять процесу інволюції інтелектуальних функцій, загальмують його це обдарованість людини й освіта.

Було доведено, що чим важливіша та чи інша психічна функція на даному етапі розвитку, тим раніше вона розвивається. Наприклад, дитина вчиться орієнтуватися в просторі скоріше, ніж у часі. Значення й роль функції обумовлюють також і її довгочасність.

2. **Нестійкість** розвитку. Нерівномірність і гетерохронність тісно пов'язані з нестійкістю розвитку. Розвиток завжди проходить як через *стабільні періоди* (коли зміни у психіці накопичуються повільно і поступово), так і через нестійкі *критичні періоди* (коли зміни в психіці відбуваються бурхливо й швидко). Кризові й стабільні (літичні) періоди розвитку чергуються. *Вікові кризи розвитку* були відкриті емпірично.

**Вікові кризи** це особливі, відносно нетривалі за часом (до року) періоди онтогенезу, які характеризуються різкими психологічними змінами. На відміну від криз невротичного або травматичного характеру вікові кризи відносяться до нормативних процесів, що є необхідними для нормального, поступального ходу особистісного розвитку. Вікові кризи можуть виникати при переході людини від одного вікового ступеня до іншого і пов'язані з системними якісними перетвореннями у сфері її соціальних відносин, діяльності й свідомості.

Виокремлюють *малі кризи* (криза 1 року, криза 7 років, криза 17–18 років) та *великі кризи* (криза новонародженості, криза 3 років, підліткова криза 13–14 років). Малі кризи пов'язані з наростанням навичок і самостійності людини (зовні проходять спокійно). Під час великих криз перебудовуються відносини дитини й суспільства.

Для критичних періодів, по Л.С.Виготському, характерні певні особливості. По-перше, їх межі вкрай невиразні, розмиті. Криза виникає непомітно, важко визначити момент її настання й завершення. Різке загострення (кульмінація) спостерігається лише у середині цього етапу.

По-друге, в період критичних фаз діти важковиховувані, проявляють упертість, негативізм, непокірність, неслухняність. Етап кризи завжди супроводжується уповільненням темпу просування дитини в ході навчання, послабленням інтересу до шкільних занять та загальним зниженням працездатності.

По-третє, розвиток під час кризи має переважно негативний характер. На відміну від стабільних періодів під час криз відбувається скоріше руйнівна, ніж творча робота. Дитина не так здобуває, як щось втрачає зі здобутого раніше: інтереси, які нещодавно спрямовували всю її діяльність, форми зовнішніх відносин і внутрішнього життя, що склалися раніше.

Водночас у критичні вікові періоди в розвитку спостерігаються й конструктивні процеси: активне протікання фізичного й психічного розвитку дитини, формування її особистості, що в подальшому обумовлює зростання її фізичних і психологічних можливостей, прояв нових потреб у сфері діяльності й спілкування.

У кризові періоди загострюються основні протиріччя: між потребами дитини, що зросли та її все ще обмеженими можливостями; між новими потребами дитини та стосунками з дорослими, що раніше склалися. Якщо батьки, вихователі, вчителі своєчасно враховують зміни, що відбуваються з дітьми, і у відповідності з ними вибудовують своє ставлення до них, то протікання кризи в значній мірі пом'якшується. Тривалість і гострота про-

тікання вікових криз у різних дітей різна і багато в чому залежить від індивідуальних особливостей дитини, а також від конкретних умов її життя, навчання й виховання.

Значно менше вивчені кризи зрілих періодів життя й старості. Відомо, що такі поворотні моменти виникають значно рідше, ніж у дитинстві, і протікають, як правило, більш приховано, без виражених змін у поведінці. В цей час відбуваються процеси перебудови структур свідомості та переорієнтації на нові життєві завдання, що призводить до зміни характеру діяльності й взаємовідносин.

Указані хронологічні межі вікових криз достатньо умовні, що пояснюється значними відмінностями індивідуальних, соціокультурних та інших особливостей людини.

3. **Сенситивність** розвитку. Сенситивний період розвитку це період підвищеної сприйнятливості психічних функцій до зовнішніх впливів, особливо до впливу навчання й виховання. Причину такої сенситивності можна вбачати в біологічному дозріванні мозку, а також у необхідності обов'язкової сформованості певних психічних процесів, на основі яких формуються інші.

**Сенситивність вікова** (від лат. *sensus* почуття, відчуття) це оптимальне сполучення умов для розвитку певних психічних процесів і властивостей, притаманних певному віковому періоду.

Кожна дитина у своєму розвитку проходить періоди підвищеної чутливості до тих чи інших впливів, до засвоєння того чи іншого виду діяльності. Так, раннє дитинство (1–3 роки) найбільш сприятливий вік для розвитку мовлення; в 5–8 років дитина найбільш готова до оволодіння читанням, в 6–8 до розвитку навичок письма; молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку навчальних навичок й умінь, підлітковий абстрактного мислення, ранній юнацький світогляду.

Саме в період найвищої чутливості слід проводити **ампліфікацію** дитячого розвитку (від лат. *amplificatio* – розповсюдження, збільшення), тоб-

то вмiле насичення вiкового перiоду тим змiстом, що є необхідним для розвитку функцiй; збагачення можливостей, надання широкого вибору рiзноманiтних дiяльностей з метою рiзнобiчного виховання дитини та виявлення її задаткiв й здiбностей (згiдно з концепцiєю О. В. Запорожця).

4. **Інтегрованість**. Інша закономірність розвитку психіки людини полягає в її **інтеграції**, переході від малосистематизованого з'єднання фрагментарних психічних процесів і станів до чітко окреслених процесів, станів та якостей особистості. З віком психіка стає ціліснішою й стабільнішою, що виявляється у поведінці, вчинках, діях людини, у її інтегрованому ставленні до дійсності.

5. Серед закономірностей розвитку психіки слід назвати також її **пластичність** та **компенсацію**, які полягають у цілеспрямованому формуванні психіки індивіда через навчання й виховання шляхом заміни однієї функції іншою, менш розвинутою – сильнішою за своїм розвитком (наприклад, зір – більш гострим слухом у сліпих й розвитком дотику). Фізіологічною основою цього є **пластичність нервової системи** – здібність до адекватних перебудов функціональної організації мозку у відповідь на значущі зміни зовнішніх й внутрішніх факторів.

6. **Наявність суперечностей** між особистістю й оточенням, а також внутрішніх суперечностей між окремими складовими особистості й окремими психічними функціями. Розв'язання суперечностей і, відповідно, прогресивний розвиток особистості можливі за умов їх усвідомлення особистістю, наявності волі в їх вирішенні, гуманістичних міжособистісних стосунків, виховання і самовиховання. Підсумком розв'язання суперечностей є виникнення психічних новоутворень віку, побудова нової системи стосунків, включення в нову ситуацію розвитку, що засвідчує перехід людини до нового психологічного віку. На кожному етапі онтогенезу виникають нові суперечності, які потребують свого способу їх розв'язання.



## **Механізми психічного розвитку дитини**

Основними складовими механізму психічного розвитку дитини, ґрунтуючись переважно на ідеях Л. С. Виготського, вважають: *соціальну ситуацію розвитку дитини, психологічні новоутворення, провідну діяльність та кризи розвитку.*

**Соціальна ситуація розвитку** це специфічні для даного віку, єдині та неповторні взаємини між дитиною і навколишнім середовищем (насамперед соціальним), які відображаються в її переживаннях і реалізуються в спільній діяльності з іншими людьми.

Поняття *соціальної ситуації* розвитку було введено Л. С. Виготським для аналізу динаміки розвитку дитини, тобто сукупності законів, якими визначаються виникнення і зміни структури особистості дитини на кожному віковому етапі. Як зазначав Л. С. Виготський, соціальна ситуація розвитку обумовлює спосіб життя дитини, її *соціальне буття*, у процесі якого їм набуваються нові якості особистості і психічні новоутворення. Другим важливим питанням у вивченні динаміки вікового розвитку він вважав питання щодо походження центральних *новоутворень* даного віку. Л. С. Виготський писав, що *новоутворення, що характеризують у першу чергу перебудову свідомої особистості дитини, є не передумовою, але результатом, або продуктом, вікового розвитку.* Зміни ж у свідомості дитини, на його думку, виникають на основі властивої даному віку форми її соціального буття.

**Новоутворення** це новий тип побудови особистості та її діяльності, психічні й соціальні зміни, що вперше виникають на певному віковому ступені, і які в самому основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, його внутрішнього й зовнішнього життя, весь хід її розвитку в даний період.

Під новоутвореннями слід розуміти широкий спектр психічних явищ від психічних процесів (наприклад, зачатки мовлення у віці немовляти) до окремих властивостей особистості (скажімо, формування світогляду в ран-

ньому юнацькому віці). Вікові новоутворення формуються в кінці періоду. Найбільш значуще новоутворення для наступного етапу розвитку — *центральне*. Ті новоутворення, які безпосередньо пов'язані з основним, називаються *центральними лініями розвитку* в певний вік.

В рамках соціальної ситуації розвитку виникає *провідний тип діяльності*. Поняття «провідної діяльності» було введено О. М. Леонт'євим. Він вважав, що у вивченні розвитку психіки людини необхідно виходити з аналізу розвитку її діяльності. У свою чергу розвиток діяльності залежить від наявних життєвих умов. Він вважав, що варто говорити про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності. Кожна стадія психічного розвитку характеризується певним, провідним на даному етапі типом діяльності. Провідний тип діяльності не виключає ролі інших видів. Ознакою переходу від однієї стадії психічного розвитку до іншої є зміна провідного типу діяльності.

***Провідна діяльність*** – це діяльність, виконання якої визначає виникнення й формування основних психологічних новоутворень людини на даному етапі розвитку її особистості.

Провідна діяльність має такі ознаки:

- у її формі виникають і всередині диференціюються інші, нові види діяльності;
- у ній формуються або перебудовуються окремі психічні процеси;
- від неї залежать основні психологічні зміни особистості людини в певний період часу (О. М. Леонт'єв).

Значення провідної діяльності для психічного розвитку залежить перш за все від її змісту, від того, що відкриває для себе і засвоює людина в процесі її виконання. Виділяють такі види провідної діяльності:

1. ***Емоційно-безпосереднє спілкування немовляти з дорослими*** (0-1 рік). Завдяки ньому у немовляти формується потреба у спілкуванні з іншими людьми.

2. **Предметно-маніпулятивна діяльність**, характерна для дітей раннього віку (1-3 роки). У процесі її виконання засвоюються історично складені способи дій з певними предметами.

3. **Ігрова діяльність** або **сюжетно-рольова гра**, властива дітям дошкільного віку (3-6 років). Гра виступає, по-перше, як діяльність, в якій відбувається орієнтація дитини в загальних проявах життя людей, їх соціальних функціях і стосунках. По-друге, на основі ігрової діяльності у дитини відбувається виникнення й розвиток уяви та символічної функції.

4. **Навчальна діяльність** у молодших школярів (6 -10-11 років). Завдяки цій діяльності засвоюються теоретичні форми мислення; виникає необхідна довільність психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія на власні дії.

5. **Інтимно-особистісне спілкування** підлітків (11-12-15 років).

6. **Професійно-навчальна діяльність** у старшому шкільному віці (15-17 років).

Провідна діяльність не виникає одразу, а проходить певний шлях свого становлення. Виникнення в кожному періоді психічного розвитку нової провідної діяльності не означає зникнення тієї, яка була провідною на попередньому етапі. Той чи інший період психічного розвитку характеризується системою різних видів діяльності, в якій провідна діяльність займає особливе місце, визначає виникнення основних змін у психічному розвитку на кожному окремому етапі.

Одним з основних елементів механізму розвитку дитини (людини в цілому) є **криза розвитку**. Загальний зміст вікових криз розвитку був розкритий у підрозділі «Закономірності психічного розвитку».

В. С. Мухіна вважає, що механізмами розвитку особистості і її соціального буття є ідентифікація, відокремлення та їх взаємодія. За її визначенням: *ідентифікація* (від. лат. *identificare* – ототожнювати) це механізм привласнення окремим індивідом всебічної людської сутності; *відокремлення* є механізм обстоювання окремим індивідом своєї природної й люд-

ської сутності. Ідентифікація й відокремлення – це діалектично пов'язані елементи єдиного механізму, що знаходяться в єдності й протилежності.

В індивідуальному генезисі первісно виникає готовність до ідентифікації з іншою людиною (дитини з матір'ю або батьком). Відокремлення починає проявлятися в соціальній ситуації обстоювання свого «Я», своєї внутрішньої позиції. Наявність цього механізму (ідентифікація – відокремлення) визначає розвиток особистості і робить її психологічно вільною. Похідні від пари його основних елементів (конформність-самостійність, співпереживання–заздрість) набувають свого розвитку в специфічних соціальних ситуаціях. Переважаючий з двох елементів визначає структуру особистісних характеристик людини.

### **Діагностика вікового розвитку**

*Завдання психодіагностики* – надати інформацію про індивідуально-психологічні особливості дітей, яка була б корисна батькам, вихователям, вчителям. Ця інформація може допомогти у з'ясуванні психологічних причин складнощів у навчанні й вихованні окремих дітей, у визначенні особливостей розвитку їх інтересів, здібностей, сформованості особистісних утворень. Виявлення особливостей психічного розвитку дітей входить в компетенцію і обов'язок дитячого психолога.

*Діагностика розвитку* це система дослідницьких засобів, завдання яких є визначення реального рівня розвитку, що досягнутий дитиною.

Що ж складає предмет діагностики розвитку дитини? До показників розвитку дитини відносять: розвиток пізнавальної сфери дитини (сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення); формування системи особистісних відносин (емоції, потреби, мотиви, настановлення, ціннісні орієнтації, спрямованість тощо); оволодіння системою різноманітних практичних і розумових дій, що забезпечують можливість продуктивної, творчої діяльності.

Питання про необхідність діагностики розвитку було вперше сформульоване Л. С. Виготським. Значущою для практики управління розвитком стала його ідея про два рівні розвитку дітей: *рівень актуального розвитку*, що характеризує наявні особливості психічних функцій дитини і склався на сьогоднішній день, та *зону найближчого розвитку*. Зупинимось на змісті поняття *зони найближчого розвитку*.

Л. С. Виготський указував, що той факт, що дитина не справляється із запропонованим їй завданням, сам по собі ще нічого не говорить про психологічні можливості цієї дитини. Це означає, що подальший психічний розвиток цих дітей буде протікати по-різному. Психічний розвиток, як заважував Л. С. Виготський, проходить у процесі спілкування дитини з дорослим, який її навчає, передає досвід. У цьому процесі створюються нові форми психічного життя, нові уміння. А тому те, чого дитина не може зробити сама, вона може зробити за допомогою дорослого. І це визначає її подальший розвиток: адже те, що вона сьогодні може зробити лише з допомогою, завтра вона зможе зробити самостійно.

Отже, *зона найближчого розвитку* це відстань між рівнем актуального (що дитина може зробити сама) і потенційного (що дитина може зробити за допомогою дорослого) розвитку дитини.

За Л. С. Виготським *зона найближчого розвитку визначає функції, які ще не дозріли, але знаходяться в процесі дозрівання функції, які можна назвати не плодами розвитку, а бруньками розвитку, квітками розвитку. Рівень актуального розвитку характеризує успіхи розвитку на вчорашній день, а зона найближчого розвитку характеризує розумовий розвиток на завтрашній день*. Л. С. Виготський запропонував новий прийом дослідження особливостей розумової діяльності дитини: не обмежуватися простим разовим дослідженням діяльності дитини і відмовитися від того, щоб виражати оцінку її розумового розвитку одним показником – успішністю розв'язання завдань самостійно. Більш доцільно проводити такі дослідження два рази: 1) вивчаючи, як дитина розв'язує запропоноване завдання са-

мостійно; 2) досліджуючи, як вона розв'язує те ж завдання за допомогою дорослих. Розходження між цими двома показниками і буде показником *зони найближчого розвитку*, а значить, і загальною оцінкою розумових можливостей дитини.

Ідея *зони найближчого розвитку* і запропоновані прийоми її вивчення дозволили Л. С. Виготському ввести *динамічний принцип* у вивченні розумового розвитку дитини й оціненні можливостей її розвитку, а це дозволило вирішити ще одне важливе завдання – дати наукові основи для раціонального педагогічного впливу на дитину. Усвідомлюючи, які операції дитина може виконувати за допомогою дорослого, тобто, які можливості знаходяться в *зоні найближчого розвитку*, вчитель може не лише передбачити подальший психічний розвиток свого учня, але й впливати на цей розвиток, керувати ним. Тільки те навчання є хорошим, яке забігає вперед розвитку, вважав Л. С. Виготський. Навчання з орієнтацією на зону найближчого розвитку дозволяє вести розвиток уперед та враховувати індивідуальні відмінності дитини.

#### Ключові терміни й поняття

---

- Спадковість
- Уродженість
- Середовище
- Активність
- Генотип
- Фенотип
- Інтеріоризація
- Екстеріоризація
- Гетерохронність
- Вікові кризи
- Сенситивність вікова
- Ампліфікація
- Соціальна ситуація розвитку
- Новоутворення вікові
- Провідна діяльність
- Рівень актуального розвитку
- Зона найближчого розвитку

### ТЕМА 3. ТЕОРІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ ТА ПРОБЛЕМА ВІКОВОЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ

#### Короткий зміст

Основні теоретичні підходи в теоріях і концепціях вікового розвитку. Біогенетичний закон Е. Геккеля. Теорія рекапітуляції Г.-С. Холла. Теорія «чистої дошки». Теорія конвергенції В. Штерна. Психосексуальні стадії розвитку особистості за З. Фройдом. Епігенетична концепція Е. Еріксона. Персоногенетичний напрям: А. Маслоу, К. Роджерс. Учення Ж. Піаже про інтелектуальний розвиток дитини. Розвиток моральної свідомості особистості за Л. Кольбергом. Теорія розвитку вищих психічних функцій Л. С. Виготського. Концепція психічного розвитку дитини Д. Б. Ельконіна. Вікова періодизація життєвого циклу людини.

Вікова психологія на сучасному етапі репрезентована різноманітними напрямками, концепціями, теоріями, які на різних засадах досліджують особливості психічного розвитку людини на всіх етапах її життя.

О.А. Г. Асмолов, аналізуючи можливі теоретичні підходи, що пояснюють розвиток людини, виокремлює три основних, в які укладаються багато окремих теорій і концепцій [20, с.12]

По-перше, це *біогенетичний* підхід, в центрі уваги якого знаходяться проблеми розвитку людини як індивіда, що має певні антропологічні властивості (задатки, темперамент, біологічний вік, стать, тип будови тіла, нейродинамічні властивості мозку, органічні потяги та ін.), який проходить різні стадії дозрівання в міру реалізації філогенетичної програми в онтогенезі.

По-друге, це *соціогенетичний* підхід, представники якого роблять акцент на вивченні процесів соціалізації людини, засвоєння нею соціальних норм і ролей, набуття соціальних настановлень і ціннісних орієнтацій. До цього напрямку, очевидно, можна віднести теорії наuczіння (Б. Скіннер,

А. Бандура), згідно з якими набуття людиною різноманітних форм поведінки відбувається шляхом навчіння.

Представники *персоногенетичного* підходу кладуть в основу проблеми активності, самосвідомості й творчості особистості, формування людського Я, боротьби мотивів, виховання індивідуального характеру й здібностей, самореалізації особистісного вибору, безперестанного пошуку смислу життя в ході життєвого шляху індивідуальності.

До названих О. Г. Асмоловим підходів слід додати теорії *когнітивного* напрямку. Вони займають проміжне положення між біогенетичним і соціогенетичним підходами, оскільки провідними детермінантами розвитку вважають і генетичну програму, і умови, в яких ця програма реалізується. Тому рівень розвитку (рівень досягнень) обумовлюється не тільки розгорненням генотипу, але й соціальними умовами, завдяки яким відбувається когнітивний розвиток дитини.

Слід відмітити умовність такого розподілу, оскільки багато з існуючих теорій неможливо віднести ні до жодного з вказаних підходів.

### **Біогенетичні підходи до дослідження психіки дитини**

Представники біогенетичного напрямку основну увагу акцентують на уроджених особливостях, спадковості в психічному розвитку дитини. Соціальним факторам, соціальному середовищу вони відводять роль лише *регулятора, проявника* спадковості. Розвиток дитини в межах цього напрямку розглядається у відриві від виховання, яке вважається зовнішнім фактором, здібним або загальмувати, або прискорити процес виявлення природних, спадково-обумовлених психічних якостей. Втручання у природний процес розвитку дитини, згідно з переконаннями прибічників біогенетичного напрямку, є свавіллям. Біогенетизм став психологічним обґрунтуванням теорії *вільного виховання*, прихильники якої наполягали на особливому значенні активності дитини в її саморозвитку.



Витоки теорії *вільного виховання* слід шукати в спорах філософів відносно чинників, що визначають розвиток психіки, які вони вели ще до виникнення психології як самостійної науки. Так, вбачаючи в людині вінець природи, французькі мислителі епохи Просвітництва вважали, що в кожному індивідові закладені невичерпні можливості для вдосконалення і розвитку. Оскільки людина є дитям природи, необхідно існуючий соціальний порядок привести у відповідність до потреб і прав, якими вона природою наділена. Принциповим прихильником теорії природної людини був французький письменник і філософ Жан-Жак Руссо (1712 – 1778), який стверджував, що людина від природи добра, але її дивовижно зіпсувала цивілізація. Виходячи з цієї теорії, Ж.-Ж. Руссо доводив необхідність природовідповідного виховання (на засадах гармонії з природою), яке має спонукати дитину до самостійного набуття особистого досвіду й знань, на ньому заснованих. Вихователь, як вважав філософ, повинен супроводжувати дитину під час усіх її випробувань, сприяти її природному росту, розвитку активності й ініціативи, але ніколи не нав'язувати їй своєї волі. Дитині необхідне середовище, в якому вона змогла б одержати самостійність і свободу та реалізувати закладені в ній від природи добрі начала.

В рамках біогенетичного підходу основними теоріями є *біогенетичний закон* Е.Геккеля, *теорія рекапітуляції* Г.-С.Холла та теорія психосексуального розвитку З.Фройда.

### **Концепція рекапітуляції**

**Біогенетичний закон** (від грец. *bios* життя і *genesis* походження) сформулював у 1866 році німецький біолог Ернст Геккель (спільно з Ф. Мюллером). Він висловив теоретичне припущення про те, що сукупність послідовних форм, яких жива істота набуває в процесі своєї індивідуальної еволюції від яйцеклітини до розвинутого стану (онтогенез), являє собою коротке й швидке відтворення того ряду форм, які проходять предки даного виду з древніших часів до теперішнього часу (філогенез).

Е. Геккель сформулював *біогенетичний закон* по відношенню до ембріогенезу: онтогенез є коротке й швидке повторення (*рекапітуляція*) філогенезу. Проте цей закон був перенесений на процес онтогенетичного розвитку дитини. Стенлі Холл в процесі своїх досліджень дійшов висновку, що дитина у своєму розвитку коротко повторює розвиток людського роду від первісної дикості до сучасної культури: минає періоди дикунства, полювання, догляду за тваринами, землеробства, промисловості й торгівлі. У створеній ним *теорії рекапітуляції* (від лат. recapitulatio – повторення) Холл стверджував, що послідовність і зміст етапів розвитку задані генетично, і тому ні ухилитися, ні обминути якоїсь стадії свого розвитку дитина не може.

Учень Холла Гетчинсон на основі теорії рекапітуляції створив періодизацію психічного розвитку, критерієм в якій був спосіб добування їжі. При тому дійсні факти, які спостерігалися під час дослідження дітей певного віку, пов'язувалися з ідеєю Холла і пояснювалися зміною способу добування їжі, який є (за думкою Гетчинсона) провідним не тільки для біологічного, але й для психічного розвитку. Він виділив 5 основних фаз в психічному розвитку дітей, межі яких не були жорсткими, так що кінець однієї не співпадав з початком наступної:

1) від народження до 5 років: стадія риття й копання. На цій стадії діти полюбляють грати в піску, робити пасочки та маніпулювати з відерцем й совком;

2) від 5 до 11 років: стадія мисливства та захоплювання. На цій стадії діти починають боятися чужих, у них з'являється агресивність, жорстокість, бажання відгородитися від дорослих, особливо сторонніх, і прагнення робити багато речей потайки;

3) від 8 до 12 років: пастуша стадія. В цей період діти прагнуть мати свій власний куток, причому вони будують свої схованки звичайно у дворах або у полі, у лісі, але не в домі. Вони також полюбляють свійських тварин і намагаються їх завести, щоб було про кого піклуватися і кого за-

хищати. У дітей, особливо у дівчат, в цей час з'являється прагнення пес-тощів й ніжності;

4) від 11 до 15 років: землеробська стадія, яка пов'язана з інтересом до погоди, явищ природи, а також з любов'ю до садівництва, а у дівчаток й до квітництва. В цей час у дітей з'являється спостережливість й обачність;

5) від 14 до 20 років: стадія промисловості й торгівлі, або стадія сучасної людини. В цей час діти починають усвідомлювати роль грошей, а також значення арифметики та інших точних наук. Крім того, у дітей виникає прагнення обмінюватися різними предметами.

Гетчинсон вважав, що з 8 років, тобто з пастушої стадії, настає ера цивілізованої людини і саме з цього віку дітей можна систематично навчати, що неможливо на попередніх етапах. Притому він виходив з ідеї Холла про те, що навчання повинно надбудовуватися над певним етапом психічного розвитку, тому що дозрівання організму підготовляє основу для навчання.

І Холл і Гетчинсон були впевнені, що проходження кожної стадії обов'язкове для нормального розвитку, а фіксація на якійсь із них веде до появи відхилень і аномалій у психіці. Оскільки діти реально не можуть перенестися в ті ж ситуації, які пережило людство, то перехід від однієї стадії до другої, як вважав Холл, здійснюється в грі.

Очевидна біологізація психічного розвитку дітей в даній концепції була піддана критиці в творах спеціалістів з дитячої психології наступного періоду, зокрема, Л. С. Виготського і Д. Б. Ельконіна.

**Біогенетичним** теоріям протистоять **соціогенетичні** теорії, відповідно до яких розвиток дитини розглядається як результат впливу навколишнього середовища й засвоєння досвіду оточуючого світу. Представники цього напрямку стверджують, що в будь-якої людини можна сформувати психічну функцію певного рівня за допомогою навчання й виховання. Витоки подібного підходу в ідеях англійського філософа сімнадцятого століття Джона Локка (1632–1704), якому належить авторство

теорії *чистої дошки*. З погляду Локка, новонароджена дитина є *tabula rasa* (з лат. *чиста дошка, вискоблена дощечка, на якій ще нічого не написано*), на якій згодом середовище, зокрема, суспільство виводять свої письмена. Тобто дитина здобуває всі психічні властивості суто через досвід. До соціогенетичного напрямку мають відношення *теорії научіння* (Б. Скіннер, А. Бандура, Н. Міллер, Дж. Доллард, Р. Сірс), із якими студентам пропонується ознайомитися самостійно.

Дискусії психологів із приводу основних джерел розвитку особистості (спадковість чи оточення) призвели до формування *теорії конвергенції* цих факторів. Основоположник її німецький психолог Вільям Штерн (1871–1938) доводив, що психічний розвиток не є простим виявом вроджених властивостей і не простим сприйняттям зовнішніх впливів, а результатом конвергенції внутрішніх задатків із зовнішніми умовами життя. Разом з тим, Штерн був прихильником концепції рекапітуляції і вважав, що розвиток психіки дитини повторює історію людства й культури. В основу запропонованої ним схеми періодизації дитячого розвитку була покладена біогенетична концепція. *Концепція конвергенції (взаємодії) двох факторів розвитку* дитини донедавна була найпоширенішою у віковій психології.

### **Психоаналітична теорія З. Фрейда**

Психоаналітична теорія розвитку ґрунтується на двох посилках. Згідно з першою, переживання дитинства відіграють критичну роль у формуванні дорослої людини. Фрейд був впевнений у тому, що основний фундамент особистості закладається в дуже ранньому віці, до п'яти років. Друга посилка полягає в тому, що людина народжується з певною кількістю сексуальної енергії лібідо. *Лібідо* (від лат. *libido* потяг, бажання), за Фрейдом, це глибинна, неусвідомлювана психічна енергія, пов'язана з інстинктом життя, яка проявляється в сексуальному потязі і є основою розвитку

особистості. Протягом життя (починаючи з дитинства) вона реалізується у формах, характерних для того чи іншого віку.

З.Фройд стверджував, що стадії онтогенезу зумовлені розвитком сексуальності. Психосексуальний розвиток, згідно з його теорією, біологічно детермінований. У процесі життя кожна людина, незалежно від її культурного рівня, в своєму розвитку долає кілька *психосексуальних стадій*, які зводяться до стадій перетворення й переміщення по різних ерогенним зонам лібідозної, або сексуальної енергії. Ерогенні зони – це області тіла, найбільш чутливі до еротичної стимуляції. Фройд присвоїв кожній стадії найменування тієї частини тіла, яка слугує, на його думку, для дитини джерелом одержання задоволення в цей період. Він розрізняв 5 стадій особистісного розвитку: *оральну, анальну, фалічну, латентну й генітальну*. Перші три стадії дитина проходить задовго до настання статевого дозрівання, здобуваючи насолоду від різних ерогенних зон свого тіла. Кожній стадії властивий конфлікт між прагненням до задоволення й обмеженнями, які накладають спочатку батьки, а потім і *Супер-Его* є та частина особистості, яка слугує носієм моральних стандартів, виконує роль критика, цензора. Вона утворюється під впливом соціального середовища і його заборон.

Логіка теоретичних побудов Фройда ґрунтується на двох факторах: *фрустрації* (психічного стану, викликаного неуспіхом у задоволенні потреб) й *понаддбайливістю*. В випадку фрустрації психосексуальні потреби дитини (наприклад, ссання, кусання або жування) припиняються батьками або вихователями і тому не знаходять оптимального задоволення. В випадку ж понаддбайливості з боку батьків дитині надається мало можливостей (або їх зовсім немає) керувати своїми внутрішніми функціями (наприклад, здійснювати контроль за функціями виділення). З цієї причини у дитини формується почуття залежності й некомпетентності. В будь-якому випадку, як вважав Фройд, в результаті відбувається надмірне скупчення лібідо, що згодом, в зрілі годи може виразитися у вигляді залишкової поведінки

(приси характеру, цінності, настановлення), пов'язаної з тією психосексуальною стадією, на яку прийшлися фрустрація або понаддбайливість. Оскільки батьки є ключовими фігурами оточення в ранні роки життя, то їх реакції на будь-якій стадії можуть здійснити глибокий вплив на розвиток особистості дитини. Особливості сексуального розвитку в дитячому віці визначають характер дорослої людини, її патології, неврози, життєві проблеми й складнощі.

Важливим поняттям у психоаналітичній теорії є поняття *регресії*, тобто повернення на більш ранню *стадію психосексуального розвитку* й появи дитячої поведінки, характерної для більш раннього періоду. Наприклад, доросла людини в ситуації сильного стресу може регресувати, й це буде супроводжуватися слізьми, ссанням пальця, бажанням випити що-небудь *міцне*. Регресія це особливий випадок того, що Фройд називав *фіксацією* (затримкою або зупинкою розвитку на певній психосексуальній стадії).

Послідовники Фройда розглядають регресію й фіксацію як явища, що взаємно доповнюють одне одного; імовірність наступу регресії залежить в основному від сили фіксації. *Фіксація* являє собою нездатність просуватися від однієї психосексуальної стадії до другої; вона призводить до надмірного вираження потреб, що характерні для тієї стадії, де відбулася фіксація. Наприклад, завзяте ссання пальця у десятирічного хлопчика є ознакою оральної фіксації. В даному випадку енергія лібідо проявляється в активності, що властива більш ранній стадії розвитку. Чим гірше людина справляється із засвоєнням вимог й завдань, що висуваються в тому або іншому віковому періоді, тим більше вона піддана регресії в умовах емоційного або фізичного стресу в майбутньому. Таким чином, структура особистості кожного індивіда характеризується, за Фройдом, в категоріях відповідної стадії психосексуального розвитку, якої він досяг або на якій у нього відбулася фіксація. З кожною із психосексуальних стадій розвитку пов'язані різні типи характеру, які нижче будуть розглянуті.

Фройд створив свою періодизацію, де виділив три великих етапи у розвитку особистості, що розпадаються на декілька стадій.

Перший етап *лібідо-об'єкт* характерний тим, що дитина потребує стороннього об'єкта для реалізації лібідо. Цей етап триває від народження до 18 місяців і має назву *оральної стадії*, так як задоволення відбувається при подразненні порожнини роту під час ссання, покусування або жування. Рот залишається важливою ерогенною зоною протягом усього життя людини, навіть у зрілості спостерігаються залишкові прояви оральної поведінки у вигляді вживання гумки, обкусування нігтів, куріння, переїдання, вживання алкоголю тощо. Фіксація на цій стадії відбувається в тому випадку, якщо дитина не може реалізувати свої лібідозні бажання. Наприклад, їй не давали соски або рано відлучили від грудей. В цьому випадку, за Фройдом, скоріше за все сформується *орально-пасивний тип особистості*, для якого характерна певна інфантильність, очікування від оточуючого світу «материнського ставлення» до себе, постійний пошук підтримки й схвалення, залежність від дорослих, батьків навіть в зрілому віці. Притім така залежність може виражатися як у конформній, так і в негативній поведінці. Оральна стадія включає дві фази: ранню та пізню. Протягом другої половини першого року життя починається *орально-агресивна* або *орально-садистська* фаза, коли у дитини з'являються зуби, завдяки чому кусання й жування стають засобами вираження стану фрустрації, викликаного відсутністю матері або відстрочкою задоволення. Фіксація на орально-садистській стадії виражається в таких рисах характеру як любов до суперечок, песимізм, саркастичні підкушування, схильність експлуатувати інших й домінувати над ними з метою задоволення власних потреб.

Другий етап, який триває до початку статевого дозрівання, називається *лібідо-суб'єкт* і характеризується тим, що для задоволення своїх інстинктів дитина не потребує ніякого зовнішнього об'єкта. Інколи Фройд називав цей етап *нарцисізмом*, вважаючи, що для усіх людей, у яких відбулася фіксація на цьому етапі, характерна орієнтація на себе, прагнення викорис-

товувати оточуючих заради задоволення власних потреб і бажань, емоційна відгородженість від них. Етап нарцисизму складається з декількох стадій.

*Анальна* стадія починається у віці біля 18 місяців і триває до третього року життя. Дитина починає одержувати задоволення від виконання фізіологічних функцій виділення. Вона не тільки засвоює навички охайності, туалету, але у неї починає формуватися почуття власності. Якщо батьки на анальній стадії будуть надто суворо ставитися до помилок дитини, привчаючи її до горщику, то вона може згодом перетворитися на людину з нав'язливим прагненням до акуратності й пунктуальності. Фіксація на анальній стадії розвитку може призвести до формування *анального характеру* в двох формах: *анально-утримуючий тип*, якому притаманні такі риси як скнарність, впертість, запасливість та *анально-агресивний тип*, якому властиві ворожість, жорстокість, агресивність і навіть садистська жорстокість.

*Фалічна* стадія співпадає з періодом від 3 до 5 років, коли дитина починає проявляти цікавість до статевих відмінностей, питань, пов'язаних із народженням й статевими відносинами. У хлопчиків, як вважав Фройд, розвивається *Едипів комплекс*, а у дівчаток – *комплекс Електри* – складний суперечливий психологічний стан, що характеризується підвищеною прихильністю, любов'ю до батька протилежної статі та прихованого ворожого ставлення до батька своєї статі. Комплекс Едипа (Електри) – необхідний етап психосексуального розвитку. Ніжна любов хлопчика до матері, а дівчинки до батька допомагають багато дізнатися про представника іншої статі. Діти, які успішно переборюють дану стадію, зазвичай розв'язують конфлікти за допомогою ототожнення себе з батьками тієї ж статі, що й вони. Ототожнення з батьком своєї статі дозволяє перевести розвиток на новий рівень, коли вже враховуються цінності, ролі й стереотипи, властиві як своїй, так і протилежній статі. Фіксація на цій стадії призводить до формування *фалічного характеру*. Чоловіки з фалічним характером завжди прагнуть до успіху, намагаються довести свою мужність й статеву зрілість,



вони хвалькуваті, зухвалі й часто поводяться необачно. Жінки з фалічним характером схильні до флірту й зваби, а інші борються за верховенство над чоловіками, проявляючи притому надмірну наполегливість й самовпевненість.

У *латентний період* (від лат. *latens* схований, невидимий) від 5 до 12 років; статевий інтерес знижується, енергія лібідо переноситься на засвоєння загальнолюдського досвіду (діти приділяють багато уваги навчанню, спорту, іграм) та на встановлення дружніх стосунків із ровесниками своєї статі й дорослими.

Третій етап називається *лібідо-об'єкт*, так як для задоволення сексуального інстинкту людині необхідний партнер. Це останній етап розвитку, за Фройдом, який починається в підлітковому віці (12 років) і триває до настання статевої зрілості. Цей етап ще називають *генітальним*, оскільки в цей період відбувається становлення дорослої сексуальності. Генітальний характер це, за психоаналітичною теорією, ідеальний тип особистості зрілої й відповідальної у соціально-сексуальних відносинах людини, яка відчуває задоволення в гетеросексуальній любові. Генітальна, як і інші стадії, сильно залежна від вирішення суперечностей на попередніх стадіях. В разі їх невирішення може спостерігатися регресія на одну з попередніх стадій.

У теорії особистості З. Фрейда містяться як деякі продуктивні наукові положення (про складність, багатоплановість структури особистості, її внутрішні суперечності, про свідоме й несвідоме), так і спірні погляди на природу особистості. Вже сучасники З. Фрейда і навіть його учні вбачали у психоаналітичному вченні низку дискусійних моментів. Так, найбільшій критиці було піддано погляди на мотивацію людської поведінки, яку пов'язували переважно з природженими інстинктивними (сексуальними та руйнівними) потребами, на фатальний антагонізм між свідомим і несвідомим та між індивідом і суспільством. Виникла потреба у подоланні біологізаторських поглядів на особистість. У соціалізації фрейдистської теорії особистості, що було здійснено неофрейдистами.

## Епігенетична теорія розвитку особистості Е. Еріксона

У дусі неофрейдизму було розроблено епігенетичну теорію розвитку Еріка Еріксона. Виходячи зі структури особистості згідно з З. Фрейдом, Еріксон розробив психоісторичну теорію розвитку особистості з врахуванням впливу на людину конкретного культурного середовища. На відміну від класичного психоаналізу, що протиставляє індивіда й суспільство, Еріксон на великому емпіричному матеріалі довів соціокультурну обумовленість психіки людини. Його теорія психосоціального розвитку є епігенетичною концепцією в тому значенні, що в ній кожний наступний період базується на попередньому. На думку Еріксона, кожній стадії життєвого шляху відповідає очікування даного суспільства, яке індивід може виправдовувати чи не виправдовувати і, відповідно цьому, прийматись чи не прийматись ним. Він увів поняття *групової ідентичності* та *егоідентичності*. *Групова ідентичність* формується як результат включення дитини в певну соціальну групу, а *егоідентичність* як відчуття цілісного власного **Я**, його стійкості.

Він виділяє вісім стадій життєвого шляху особистості: немовляти (оральна стадія), ранній вік (анальна стадія) вік гри (фалічна стадія), шкільний вік (латентна стадія), підлітковий вік (латентна стадія), молодість, зрілість і старість. До кожної стадії життєвого циклу суспільство пред'являє певне завдання, розв'язання якого залежить як від рівня розвитку індивіда, так і від духовної зрілості суспільства і зводиться до встановлення динамічного співвідношення між двома крайніми полюсами.

Розвиток особистості є результатом боротьби двох крайніх можливостей, яка не загасає на наступній стадії розвитку. Ця боротьба на новій стадії розвитку придушується рішенням нового, більш актуального завдання. Поворотні пункти при переході від однієї форми егоідентичності до другої Е. Еріксон називає *кризами ідентичності*.

Як уже зазначалося, життєвий цикл людини складається, за Еріксоном, із восьми стадій, кожна з яких має свої специфічні завдання і може завершуватись сприятливо (або ж навпаки) для подальшого розвитку.

Розвиток людини залежить від спільної дії вроджених і середовищних факторів. Дорослі і діти при цьому взаємозалежні у задоволенні своїх різноспрямованих потреб. Так, якщо дитина потребує емоційного тепла й комфорту, батьки теж відчують потребу турбуватись й опікуватись дітьми, що й визначає очікуваний результат виховання.

Оскільки кожне суспільство по-своєму здійснює соціалізацію підрастаючого покоління, то при збереженні універсального характеру загальної послідовності і найважливіших завдань основних фаз розвитку типові способи їх вирішення специфічні для різних суспільств.

Перша стадія: немовля (від народження до 1 року). Її основне завдання полягає у виробленні ще неусвідомленого почуття **базової довіри** немовляти до зовнішнього світу. Основний метод це турбота й любов батьків. Якщо *базову довіру* на цьому етапі сформувати не вдається, то у немовляти розвивається почуття *базової недовіри* до світу, тривожність, що потім може проявлятися у формі замкнутості, втечі у свій внутрішній світ та ін.

Під час другої стадії (раннє дитинство від 1 до 3 років) у людини формується відчуття **власної автономності** та особистої цінності або ж їх протилежність, сором'язливість і сумніви в собі. Зростання самостійності дитини, яке розпочинається з освоєння уміння керувати відправленням своїх тілесних потреб, створює передумови для різноманітних виборів. Тренування їх закладає основи таких особистісних якостей, як відповідальність, дисциплінованість, повага до порядку тощо.

У третій стадії (дитинство від 3 до 6 років) формуються **ініціативність**, бажання щось зробити. Блокування розвитку цих бажань призводить до виникнення почуття провини. Вирішальну роль при цьому відіграють групові ігри, спілкування з однолітками, які розвивають уяву дитини, дають змогу їй приміряти до себе різні соціальні ролі тощо. На цьому

етапі закладається почуття справедливості, яке розуміється як виконання певних правил.

Під час четвертої стадії (шкільний вік 6–12 років) розвиваються почуття **підприємливості та ефективності**, спроможності досягати поставлених перед собою цілей. Найважливішими цінностями стають ефективність і компетентність. У негативному варіанті розвитку формується відчуття власної неповноцінності, яке спочатку виникає як усвідомлення своєї некомпетентності у вирішенні якихось конкретних завдань, передусім пов'язаних із навчанням, а вже потім поширюється на оцінку особистості загалом. У цьому віці закладається ставлення до праці.

П'ята стадія (отроцтво і юність 12-19 років) знаменує появу відчуття **власної неповторності, індивідуальності**, відмінності від інших. У негативному варіанті формується розпливчате, дифузне, нестійке **Я**, рольова й особистісна невизначеність. Типовою особливістю є стрімке розширення діапазону виконуваних особистістю ролей. Однак усі ці ролі юнаки ще не освоюють всерйоз і остаточно, а ніби пробують, приміряють їх до себе і своїх можливостей.

Під час шостої стадії (молодість) з'являється потреба й здатність до **інтимного психологічного контакту** з іншою людиною, зокрема, й до сексуальної близькості. У негативному варіанті розвивається почуття ізоляції та самотності.

Найважливіші здобутки сьомої стадії (дорослість) є **творча діяльність** і зумовлене нею **почуття продуктивності**. Вони проявляються як у праці, так і в турботі про інших людей, зокрема, про дітей, у розвитку потреби передавати свій досвід та ін. У негативному варіанті розвивається почуття стагнації (застою).

Восьма стадія (зрілий вік, або старість) характеризуються появою **почуття повноти життя**, виконаного обов'язку, завершеності шляху. Мудрість і відстороненість дають змогу дивитися на свої і чужі вчинки та їхні наслідки з певної висоти. У негативному варіанті розвивається розчарова-

ність, безнадія й розпач. Таблиця 3.1 містить стадії психосоціального розвитку особистості за Е. Еріксоном.

Таблиця 3.1

**Стадії психосоціального розвитку особистості за Е. Еріксоном**

Оральна-сенсорна – від 0 до 1 року	Довір'я — недовір'я
М'язово-анальна – 1-3 роки	Автономія — сумніви, сором
Локомоторно-генітальна – 3-6 років	Ініціативність — почуття провини
Латентна стадія – 6-12 років	Досягнення — неповноцінність
Отроцтво і юність – 12-19 років	Ідентичність — дифузія ідентичності
Рання зрілість – 20-25 років	Інтимність — ізоляція
Середня зрілість – 26-64 роки	Продуктивність — застій
Пізня зрілість – після 65 років	Інтеграція — розчарування в житті

Е. Еріксон вважав, що послідовність стадій є результатом біологічного дозрівання, але зміст розвитку визначається тим, чого чекає від людини суспільство, до якого вона належить. Кожна людина, вважав Е. Еріксон, може пройти ці стадії, до якої б культури вона не належала, все залежить від тривалості життя.

**Персоногенетичний підхід**

Зміст персоногенетичного підходу найбільш повно репрезентований у роботах А. Маслоу й К. Роджерса. Вони відкидають детермінізм внутрішнього або середовищного програмування. На їх думку, психічний розвиток – результат власного вибору, здійсненого людиною. Сам процес вибору має спонтанний характер, оскільки його рушійною силою є прагнення до *самоактуалізації* (за А. Маслоу) або прагнення до *актуалізації* (за К. Роджерсом). Ці прагнення мають уроджений характер. Смісл *самоактуалізації* або *актуалізації* полягає у розвитку людиною власного потенціалу, власних здібностей, що веде до розвитку повноцінно функціонуючої людини.

За Маслоу, прагнення до *самоактуалізації* це є уроджене прагнення людини до максимально повного виявлення та розвитку своїх потенційних можливостей, здібностей і талантів.

За Роджерсом, прагнення до *актуалізації* розуміється як уроджена тенденція особистості "розвивати усі свої здібності, щоб зберегти та розвивати особистість" (Роджерс), тобто зберегти, розвинути та підсилити себе, максимально виявити кращі якості своєї особистості. Ця актуалізуюча тенденція вибіркова, вона спрямована на ті аспекти середовища, які обіцяють конструктивний рух особистості до завершеності та цілісності.

### **Когнітивний напрям**

Особливість когнітивних теорій, як зазначає Г. Крайг, полягає в тому, що для більшості психологів-когнітивістів розвиток складається з еволюціонування ментальних (психічних) структур або засобів обробки інформації, частково генетично запрограмованих і залежних від ступеня зрілості індивіда. Тому ці психологи вивчають стадіальні, або якісні, зміни у поведінці, які відбуваються по мірі росту й дозрівання індивіда. Як правило, вони досліджують якісні зміни шляхом спостереження за процесом вирішення завдань (в широкому розумінні слова) у перехідних точках розвитку. До цих теорій відносяться теорії Ж. Піаже, Л. Кольберга та ін.

### **Учення Ж. Піаже про інтелектуальний розвиток дитини**

Автором найбільш впливової теорії розвитку інтелекту став швейцарський психолог Жан Піаже. Свої теоретичні уявлення він будував на емпіричному фундаменті – на матеріалі розвитку мислення й мови у дитини. У своїх дослідженнях Піаже використовував метод бесіди (запитував, наприклад, чому рухаються хмари, вода, вітер? Звідки беруться сни? Чому плаває човен?). На основі цих досліджень Піаже дійшов наступних висновків (Піаже, 1969).

Розвиток когнітивних процесів являє собою результат постійних спроб людини адаптуватися до змін навколишнього середовища. Зовнішні впливи змушують організм або видозмінити існуючі структури активності, якщо вони вже не задовольняють потреби адаптації, або, якщо це знадобиться, виробляти нові структури, тобто пристосування здійснюється за допомогою двох механізмів: 1) *асиміляції*, за якої людина намагається пристосувати нову ситуацію до існуючих структур та вмінь; 2) *акомодації*, за якої старі схеми, прийоми реагування модифікуються з метою їх пристосування до нової ситуації.

Піаже виділяє три головні стадії розвитку пізнавальних процесів: 1) *сенсомоторна стадія*: це становлення і розвиток чуттєвих та рухових структур (перші два роки життя дитини); 2) *стадія конкретних дій* (від 2 до 11 років): слова все більше починають означати конкретні предмети, а дії поступово інтеріоризуються. Так розвивається мислення. Спочатку це мислення носить лише суб'єктивний характер: воно зосереджено на тому, що дитина бачить або знає, але не на дійсності самій по собі. Таким чином, мислення дитини на цій стадії егоцентричне, однак воно дозволяє йому маніпулювати предметами, порівнювати їх, класифікувати, здійснювати над ними конкретні операції. І лише к 10 рокам дитина набуває спроможності об'єктивно тлумачити конкретну дійсність. Ця здатність ще більше підвищується на 3-й стадії *формальних операцій*, коли розвивається абстрактне мислення і все більш зростаючу роль починають відігравати гіпотези та дедуктивні висновки, розвивається понятійне мислення, що дозволяє підлітку уявляти собі настільки далекі від конкретного досвіду числа, як мільярд, факти з далекого минулого або засвоювати складні класифікації з біології і т. ін. Згідно з Піаже, ця стадія досягає повного розвитку к 14–16 рокам. Однак у багатьох дослідженнях було показано, що тільки частина людей (25–50%) дійсно може мислити абстрактно.

Дослідження Піаже дозволили виділити у кожній стадії свої підстадії, або фази.

**Сенсомоторна стадія** включає 6 підстадій:

1. Уроджені рефлекси (1-й місяць життя) – рефлекси ссання, мигання, хапання викликаються зовнішніми стимулами.
2. Моторні навички (з 1 до 4 місяців) – формуються умовні рефлекси в результаті взаємодії дитини з навколишнім середовищем (схоплювання скляночки з соскою тощо).
3. Циркулярні реакції (з 4 до 8 місяців) – розвиток координації між перцептивними системами та моторними рухами (хапання мотузки, що викликає трясіння брязкальця, з наміром змусити його брязкати).
4. Координація способів і мети (з 8 до 12 місяців) – дії дитини все більш спрямовані, скеровані на досягання своєї мети.
5. Випадкове відкриття нових способів (з 12 до 18 місяців) – (потягнувши скатертину, можна дістати предмети, що лежать на столі і т. п.).
6. Винахід нових засобів (з 18 до 24 місяців) – пошук нових рішень для досягнення цілей, діставання жаданих предметів, розв'язання 2–3-фазних задач.

Сенсомоторна стадія характеризується функціонуванням наочно-дієвого мислення і становленням наочно-образного мислення.

**Стадія конкретних операцій** включає:

1. **Передопераційний рівень** (з 2 до 5 років) – для нього характерний розвиток образного символічного мислення, що дозволяє дитині уявляти собі об'єкти за допомогою мислених, уявних образів і позначати їх назвами або символами. Мислення дитини суттєво відрізняється від мислення дорослого і за формою, і за змістом. Для структури мислення дитини властиві головні особливості: егоцентризм та синкретичність. **Егоцентризм мислення** проявляється у тому, що дитина сприймає світ як своє продовження, що має сенс тільки в плані задоволення його потреб, не здатний поглянути на світ з чужої точки зору та вловити зв'язок між предметами (наприклад, дитина телефонує бабусі і каже: «Бабусе, подивись, яка у мене красива лялька!»). **Синкретизм мислення** проявляється у тому, що



дитина вичленовує із цілого окремі деталі, але не може їх зв'язати між собою і з цілим, «все переплутано без розбору», не може встановити зв'язки між різними елементами ситуації, а тому не може пояснити свої дії, навести доводи на користь того, що стверджує, плутає причини і наслідки. Згідно із Піаже склад мислення дитини характеризується також **дитячим реалізмом** (наприклад, малює не те, що бачить, а те, що знає, звідси прозорість дитячих малюнків), **анімізмом** (проектує своє "Я" на речі, наділяючи свідомістю і життям предмети, що рухаються: машини, сонце, хмари, річки і т. п.), **артифіціалізмом** (дитина впевнена, що все суще створено для служіння їй. Наприклад, на питання *Що таке сонце?* відповідає: *Це щоб нам світити*, на питання *Що таке мама?* Відповідає: *Це хто готує їжу*).

2. Перший рівень **конкретних операцій** (з 5–6 до 7–8 років) дитина набуває здатності до розташування об'єктів за зменшенням розмірів і їх класифікацією (наприклад, картинки птахів до групи птахів, риб до риб), формується уявлення про збереження матеріалу.

3. На другому рівні **конкретних операцій** (з 8 до 11 років) формується уявлення про збереження маси і об'єму, уявлення про час та швидкість, а також про вимірювання з допомогою еталону.

4. Стадія **формальних операцій** (з 11–12 до 15 років): розумові операції можуть здійснюватися без якої-небудь конкретної опори, формується понятійне та абстрактне мислення, що функціонує за допомогою понять, гіпотез і логічних правил дедукції. Роботи Піаже довели, що розвиток інтелекту полягає у переході від егоцентризму через децентрацію до об'єктивної позиції дитини по відношенню до зовнішнього світу і самого себе.

Таким чином, теорія Піаже розглядає розумовий розвиток як безперервну і незмінну послідовність стадій, кожна з яких підготовлена попередньою і, у свою чергу, підготовлює наступну.

## **Розвиток моральної свідомості особистості за Л. Кольбергом**

Спираючись на праці Ж. Піаже про інтелектуальний розвиток дітей, американський психолог Лоренц Кольберг розробив теорію морального розвитку дитини. Розглянемо уявлення Кольберга про становлення моральної свідомості. Розвиток моральності (здатності виносити моральні судження) тісно пов'язаний з когнітивним розвитком. Рівні моральності мають наступну градацію:

1. **Передморальний рівень** (до 10 років) включає дві стадії: на першій стадії дитина оцінює вчинок як поганий чи добрий у відповідності з правилами, засвоєними ним від дорослих. Він схильний судити про вчинки за важливістю їх наслідків, а не за намірами людини (*гетерономна мораль*). Судження виносяться ним у залежності від тієї винагороди або покарання, що може спричинити цей вчинок.

На другій стадії судження про вчинок виносяться у відповідності з тією користю, яку можна із нього здобути, і дитина починає судити про вчинки за намірами, що їх обумовили, розуміючи, що наміри важливіші за результати зробленого вчинку (*автономна мораль*).

2. **Конвенціональний рівень** (з 10 до 13 років) – орієнтація на принципи інших людей і на закони.

На третій стадії судження базується на тому, чи буде вчинок схвалений іншими людьми чи ні.

На четвертій стадії судження виносяться у відповідності до встановленого порядку і офіційних законів суспільства.

3. **Постконвенціональний рівень** (з 13 років) – людина судить про поведінку виходячи із власних критеріїв.

На п'ятій стадії виправдання вчинку базується на повазі прав людини або визнанні демократично прийнятого рішення.

На шостій стадії вчинок кваліфікується як правильний, якщо він продиктований совістю – незалежно від його законності чи думки інших людей.

Кольберг відмічає, що багато людей так ніколи і не переходять четверту стадію, а шостої стадії досягає менше 10 % людей у віці 16 років і старше.

У свій час теорія Кольберга зазнала критики на таких підставах: а) стадії не є однорідними й однозначними, не утворюють незмінної послідовності; б) поняття про моральність (чесність, відповідальність тощо) у різних людей можуть формуватися по-різному; в) теорія Кольберга орієнтована лише на чоловічу поведінку, ігноруючи особливості жіночої.

### **Теорія розвитку вищих психічних функцій Л. С. Виготського**

Згідно з культуро-історичною теорією розвитку психіки, що була розроблена Л. С. Виготським, вищі психічні функції людини мають суспільно-історичне походження і формуються в онтогенезі по мірі соціалізації індивіда й засвоєння ним культурного досвіду.

Л. С. Виготський вважав, що *джерелом розвитку вищих психічних функцій є середовище*. Вищі психічні функції виникають спочатку як форма колективної поведінки дитини, як форма співробітництва між людьми (інтерпсихічна), і лише потім стають індивідуальними (інтрапсихічними) функціями самої дитини. Ставлення до середовища з віком змінюється. Змінюється і роль середовища в розвитку, вплив якого опосередковується переживаннями дитини.

Л. С. Виготський сформулював *закони розвитку дитини*:

- дитячий розвиток відбувається нерівномірно в часі: рік життя немовляти за темпом розвитку не відповідає рокові життя, наприклад, підлітка;

- розвиток психіки являє собою ланцюжок якісних змін, процес, в якому ускладнення і кількісні зміни психічних функцій переходять у якісні, суттєві і призводять до стрибкоподібних якісних новоутворень. Сприймання, пам'ять, мислення дитини відрізняються від психічних процесів дорослого не тим, що вони менш розвинені, вони просто якісно інші, ніж у

дорослого. Закономірності, яким вони підлягають, в процесі розвитку видозмінюються, кількісні зміни переходять у якісні;

- нерівномірність дитячого розвитку: кожна сторона в психіці дитини має свій оптимальний період розвитку;

- закон розвитку вищих психічних функцій, які, як уже зазначалось, виникають спочатку як зовнішні, інтерпсихічні, а потім переходять у внутрішні, інтрапсихічні. Вищі психічні функції характеризуються опосередкованістю, усвідомлюваністю, довільністю, системністю, формуються за життя в результаті оволодіння знаряддями, засобами та розвиваються у зв'язку з навчанням.

Рушійною силою психічного розвитку за Л. С. Виготським, є навчання. Розвиток не можна зводити до навчання: навчання веде за собою розвиток, але розвиток ним не вичерпується. Розвиток визначається розумовими перетвореннями, які відбуваються в учня. Зрушення в розвитку створюють нові резерви для навчання.

### **Концепція психічного розвитку дитини Д. Б. Ельконіна**

Д. Б. Ельконін обґрунтував положення про те, що в процесі розвитку дитини спочатку відбувається засвоєння мотиваційної сторони діяльності, а вже потім операційно-технічної. Він відкрив закон чергування, періодичності різних типів діяльності: орієнтації в сфері відносин та орієнтації у способах уживання предметів, які йдуть один за одним. Кожного разу між ними виникають суперечності, які є чинником розвитку.

Розвиваючи ідеї Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконін запропонував розглядати кожен психологічний вік на підставі таких основних критеріїв, як соціальна ситуація розвитку, провідний тип діяльності, основні новоутворення розвитку та кризи.

Кожен вік характеризується своєрідною, специфічною для нього соціальною ситуацією розвитку. Вона визначає ті форми і той шлях, йдучи яким, дитина набуває нових якостей особистості, беручи їх із середовища,

де соціальне стає індивідуальним. В ході життя дитини в даній соціальній ситуації виникає провідний тип діяльності. В ній розвиваються новоутворення, властиві для даного віку, які приходять у суперечність зі старою соціальною ситуацією розвитку, руйнують її та будують нову, яка, у свою чергу, відкриває нові можливості для психічного розвитку дитини в наступному віковому періоді. Така перебудова соціальної ситуації розвитку і складає основний зміст критичних періодів.

Хронологічно вікові кризи визначаються межами стабільних періодів: криза новонародженого (до 1 міс.), криза одного року, криза трьох років, криза семи років, підліткова криза (11-12 років), юнацька криза.

За Д. Б. Ельконіним дитинство ділиться на 7 періодів:

- 1) вік немовляти: до 1 року;
- 2) раннє дитинство: 1-3 роки;
- 3) молодший і середній дошкільний вік: 3-4-5 років;
- 4) старший дошкільний вік: 4 (5-6) 7 років;
- 5) молодший шкільний вік: 6 (7-10) 11 років;
- 6) підлітковий вік: 10 (11-13) 14 років;
- 7) ранній юнацький вік: 13 (14-16) 17 років.

Весь процес дитячого розвитку ділиться на 3 етапи:

- 1) дошкільне дитинство (0-6) 7 років;
- 2) молодший шкільний вік (6-11 років);
- 3) середній і старший шкільний вік (12-17 років).

Кожен з етапів складається з двох періодів, які відкриваються міжособистісним спілкуванням як провідним типом активності, яка спрямована на розвиток особистості дитини, і завершується предметною діяльністю, пов'язаною з інтелектуальним розвитком, формуванням знань, умінь і навичок та реалізацією операційно-технічних можливостей дитини.

Перехід від одного етапу до іншого супроводжується кризами, тобто невідповідністю між рівнем досягнутого особистісного розвитку й операційно-технічними можливостями дитини. 3 роки і 11 років це є кризи від-

носин, за ними виникає орієнтація в людських відносинах; 1 рік і 7 років знаменуються кризами світогляду, які відкривають орієнтацію у світі речей.

### **Вікова періодизація життєвого циклу людини**

Перші спроби розподілу людського життя на етапи дійшли до нас із глибокої давнини. Так, згідно з давньокитайською класифікацією, перший період життя, молодість, охоплює інтервал від народження до 20 років. Далі йшли вік вступу до шлюбу (до 30 років), вік виконання суспільних обов'язків (до 40 років), вік пізнання власних помилок (до 50 років), останній період творчого життя (до 60 років), бажаний вік (до 70 років), а далі, як вважали китайські мислителі, приходила старість.

Давньогрецький філософ і математик Піфагор (VI ст. до н.е.) порівнював етапи життя з порами року: від народження до 20 років є період становлення (*весна*); від 20 до 40 років це молодість (*літо*); від 40 до 60 період розквіт сил (*осінь*); від 60 до 80 це старість і згасання (*зима*). Гіппократ ділив життя людини на 10 періодів по 7 років, а Арістотель ділив дитинство й отрочтво на три стадії: від народження до 7 років; від 7 до 14 років; від 14 до 21 року. Стародавні римляни виокремлювали 5 фаз життя з тривалістю кожної по 13-15 років..

Знайомлячись із періодизацією індивідуального розвитку, слід враховувати деякі специфічні проблеми. Не існує жорстких меж початку і завершення кожної стадії. Як показали численні дослідження, для процесів дозрівання і інволюції притаманні нерівномірність і гетерохронність, котрі як відображення внутрішніх протиріч розвитку містять різноманітні можливості життя: від передчасного старіння в одних випадках до активного дозрівання в інших. Насправді, можна бути тридцятирічним стариком, або творчо і фізично активним, «молодим» і до, і після сімдесяти.

Визначити межі вікових періодів досить складно через те, що існують різні погляди щодо критеріїв виокремлення вікового періоду (інтенсив-

ність росту, ступінь розвитку нервової системи тощо). Існує багато класифікацій віків, розроблених спеціалістами з різних галузей людського знання (а отже, і базованих на різних критеріях).

В результаті численних спроб створення вікової періодизації з'явилась безліч різноманітних класифікацій, але і сьогодні єдиної класифікації не існує. Нижче наведені найбільш поширені із сучасних класифікацій вікових періодів.

### Періодизація, прийнята Міжнародним симпозиумом з вікової періодизації у 1965 р.

Таблиця 3.2

Вікові періоди	Чоловіча стать	Жіноча стать
Новонароджений	1-10 днів	
Грудна дитина	10 днів – 1 рік	
Раннє дитинство	1–2 роки	
Перший період дитинства	3–7 років	
Другий період дитинства	8 – 12 років	8 – 11 років
Підлітковий вік	13 – 16 років	12 – 15 років
Юнацький вік	17 – 21 рік	16 – 20 років
Середній вік:		
Перший період	22 – 35 років	21– 35 років
Другий період	35 – 60 років	36 – 55 років
Похилий вік	61 – 75 років	56 – 75 років
Старечий вік	75–90 років	
Довгожителі	Старше 90 років	

### Періодизація Д. Бромлей ( Bromley, 1966)

Д. Бромлей позначає п'ять циклів розвитку: утробний, дитинство, юність, зрілий вік, старість. При цьому кожний цикл у свою чергу підрозділяється на декілька стадій.

Так, цикл *утробний* складається з чотирьох стадій: зигота (запліднена яйцеклітина), ембріон, плід, момент народження.

Цикл *дитинство* складається із трьох стадій: немовляти (від народження до 18 місяців), дошкільне дитинство (від 18 місяців до 5 років), раннє шкільне дитинство (від 5 років до 11-13 років).

Цикл *юність* підрозділяється на дві стадії: старше шкільне дитинство (від 11 до 15 років), пізня юність (від 15 до 21 років).

Цикл *дорослість* складається із трьох стадій: рання дорослість (від 21 до 25 років), середня дорослість (від 25 до 40 років), пізня дорослість (від 40 до 55 років), передпенсійний вік (55-65 років)

Цикл *старість* починається в 65 років і включає в себе три стадії: відставка (від 65 років), старий вік (від 70 років), третя стадія як *фініш*, що включає в себе період старечих хвороб та вмирання.

### Міжнародна класифікація (Квінн, 2000):

Таблиця 3.3

Немовля	Від народження до трьох років;
Раннє дитинство	3–6 років;
Дитинство	6–12 років;
Підлітковий (юнацький) вік	12–18 років;
Молодість	18–40 років;
Зрілий вік	40–65 років;
Похилий вік	Від 65 років і старше

### Періодизація Г. Крайг (Крайг, 2003).

Автор позначає наступні цикли розвитку людини: немовля (від народження до 2 років), раннє дитинство (2-6 років), середнє дитинство (6-12 років), підлітковий та юнацький вік (12-19 років), рання дорослість (20-40 років), середня дорослість (40-60 років), пізня дорослість, від 60 років і далі.

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



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

### **Ключові терміни й поняття**

---

- |                                     |                              |                                 |
|-------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| • Біогенетичний закон               | • Криза ідентичності         | • Егоцентризм                   |
| • Теорії рекапітуляції              | • Асиміляція                 | мислення                        |
| • Стадії психосексуального розвитку | • Акомодация                 | • Синкретизм                    |
| • Регресія                          | • Сенсомоторна стадія        | мислення                        |
| • Фіксація                          | • Передопераційна стадія     | • Дитячий реалізм               |
| • Егоідентичність                   | • Стадія конкретних операцій | • Анімізм                       |
| • Групова ідентичність              | • Стадія формальних операцій | • Артифіціалізм                 |
|                                     |                              | • Прагнення до самоактуалізації |

## ТЕМА 4. ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНСТВА

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

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

### Пренатальний розвиток людини

Індивідуальна історія людини починається не від народження, а від її зачаття. Адже за дев'ять місяців внутріутробного (пренатального) періоду відбуваються не тільки фундаментальні якісні та кількісні фізичні, фізіологічні зміни майбутнього новонародженого, а й інтенсивний його психічний розвиток (у другій половині вагітності). Пренатальний розвиток це дородовий, утробний розвиток індивіда, під час якого відбувається розгортання успадкованого ним потенціалу.

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

послідовністю подій, особливості появи на світ кожної конкретної дитини обумовлюються і культурними, історичними та сімейними умовами.

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

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

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

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

Найпростіші психічні явища починають виникати ще у внутрішньотробоному періоді розвитку дитини. Вони з'являються не в напрямку від зовнішнього до внутрішнього, а навпаки, спочатку прості психічні явища (виникають до народження дитини у процесі взаємодії її задатків і перших зовнішніх впливів, наприклад звукових), потім прості зовнішні дії (формуються після народження і керуються уже тими психічними явищами, що

виникли раніше, розвиваються на основі складніших сенсорних контактів із зовнішнім світом, перших практичних дій із предметами тощо). Усе це свідчить, що загальний психічний розвиток в онтогенезі відбувається не від зовнішнього до внутрішнього, а завжди на основі безперервної взаємодії зовнішнього і внутрішнього.

Оскільки найперші, елементарні психічні (сенсорні) явища починають формуватись у людини наприкінці її пренатального розвитку, психіка майбутнього новонародженого є найпростішою, але вже нерозривною єдністю природного і соціального. Такий підхід суттєво відрізняється від поглядів, за якими дитина у момент народження є істотою, яка значно пізніше стає людиною завдяки навчанню і вихованню, гомонізації (олюдненню) психіки. Він ґрунтується на тому, що майбутній новонароджений уже при зачатті за своєю природою є специфічно людським і не потребує олюднення. У ньому закладені необхідні спадкові (генетичні) і вроджені (внутрічеревні) основи для розвитку саме людини.

### **Особливості розвитку новонародженого**

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

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

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

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

*Комплекс пожвавлення* це позитивна емоційно-дійова реакція новонародженого на появу дорослого, особливо на голос матері, її обличчя, дотики. Поява комплексу пожвавлення у цей період є свідченням нормального психічного розвитку. Емоційна взаємодія дитини із дорослим це фундаментальний чинник розвитку її особистості та психічного здоров'я у дорослому віці. Психологи називають комплекс пожвавлення першою формою людської поведінки. Саме в період новонародженості дитина починає виокремлювати людське обличчя як соціальний об'єкт, на який спрямовує свою поведінку, виявляючи рухи, які реалізують цю спрямованість. Дитина звертається до дорослого всім своїм єством. Батьки стають центром світу, засобом розуміння його та інших людей. Дозрівання та розвиток дитини в період новонародженості залежать від того, наскільки дорослий уміє відповісти на її поведінку, заохочення до взаємодії.

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

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

### **Психічний розвиток немовляти**

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

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

Спілкування в період немовляти повинне бути емоційно позитивним. Завдяки цьому в дитини створюється емоційно позитивний тонус, що є ознакою її фізичного і психічного здоров'я. Емоції (пристрасні переживання) стають своєрідним орієнтиром дитини в її поведінці: чим багатший світ

позитивних емоцій, тим більше вона має можливостей для дій із предметом, взаємодії з дорослими. Тому будь-яка ситуація, за якої немовля отримує позитивні емоції, не менш важлива для його життя, ніж якісне харчування чи свіже повітря й тепло.

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

Перші запитання, які задає дитина дорослому, виражаються у формі дії, погляду, жесту. Зрозуміти їх можна тільки в ситуації дії. Виконання прохань немовляти, його звернень до дорослого є новою формою діалогу, яка з'являється наприкінці першого півріччя. Для дитини діалог це можливість бачити світ очима інших людей, співпереживання, співчуття, спрямованість на іншу людину, спонукання її до взаємодії. Вона може домагатися цього найрізноманітнішими доступними засобами: плачем, загляданням в очі, навмисною дією, спрямованою на привернення уваги.

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

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

ки любові і в якій формі вона отримує. Отже, сприятливою соціальною ситуацією психічного розвитку дитини періоду немовляти є її нерозривна єдність із дорослим, емоційний комфорт.

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

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

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



## Особливості розвитку в ранньому дитинстві

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

**Соціальна ситуація розвитку** в ранньому дитинстві. Особливе значення раннього дитячого віку полягає в тому, що він безпосередньо пов'язаний із ходьбою. Здатність до переміщення, будучи фізичним надбанням, має відчутні психічні наслідки. Завдяки їй дитина починає вільніше та самостійніше спілкуватися із зовнішнім світом. Ходьба розвиває вміння орієнтуватися в просторі, розширює можливості ознайомлення з оточенням, а також забезпечує перехід до самостійної предметної діяльності. Малюк повністю захоплений предметами, внаслідок чого змінюються його стосунки з дорослими. Все рідшим стає емоційне спілкування з ними, поступаючись місцем ситуативно-дійовому спілкуванню, практичному співробітництву, спільним діям з предметами. Дорослий, як правило, спонукає до спілкування завдяки своїм діловим якостям, а не емоційності. Соціальна ситуація розвитку в ранньому дитинстві має таку структуру: дитина – предмет – дорослий.

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

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

Для розвитку малюка особливе значення має гра - діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності. **Ігрова діяльність** малюка є основою формування майбутніх умінь і навичок, розумових дій. У процесі ігрового експериментування формується багато його нових складних здібностей. До двох років малюки вже можуть бавитися в елементарні логічні (передбачають використання і розвиток навичок логічного мислення) і тематичні (за заданою дорослими чи самостійно обраною) ігри, виявляючи свою здатність складати план дій.

Отже, **предметна діяльність, мовлення і гра** свідчать про психічний розвиток малюка. У цих видах діяльності проявляються певні психічні новоутворення раннього дитинства. Саме в цьому віці виникає психологічне **новоутворення «Я»**, тобто глибинна суть людини, самість, справжність, автентичність, що дає їй змогу відрізнити себе від інших людей, відчувати, переживати, усвідомлювати реальність свого існування (діяння).

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

самосвідомості дитини і проявляється в негативізмі, впертості, непокірності, свавіллі, протесті, деспотизмі.

### **Психічний і особистісний розвиток дитини в дошкільному віці**

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

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

Істотною особливістю дошкільного віку є виникнення різноманітних **стосунків дитини з однолітками**, утворення дитячого згурпування. Власній внутрішній позиції дошкільняти стосовно інших людей властиві роз-

виток усвідомлення власного Я і значущості своїх учинків, величезний інтерес до світу дорослих, їхньої діяльності, стосунків.

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

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

**Рольова гра** це діяльність, у якій діти беруть на себе ролі дорослих людей і узагальнено, у спеціально створених ігрових умовах відтворюють їхні дії і стосунки між ними. У психічному розвитку дитини грі належить особливо важлива роль. Вона формує її здатність до довільної діяльності й поведінки, символічних замінів, саморегуляції, тренує пам'ять, розвиває сприймання, мислення, фантазію, здатність до спілкування, волю. У рольових іграх діти використовують різноманітні ігрові предмети, що замінюють реальні предмети діяльності дорослих. Як феномен, рольова гра є **соціальною за своєю природою**, походженням і змістом.

**Новоутворення** дошкільного віку. Протягом дошкільного віку у психіці дитини виникають особливо важливі для її подальшого життя новоутворення. Зокрема, починає розвиватися творча діяльність, яка виражається у здатності перетворювати навколишню дійсність, створювати нове. Творчі здібності у дітей виявляються в конструкційних іграх, технічній і художній творчості. Формуються у дошкільників і розумові дії та операції,

які стосуються розв'язування пізнавальних та особистих завдань. Тоді у дитини з'являється внутрішнє, особисте життя, спершу в пізнавальній сфері, а потім і в емоційно-мотиваційній.

**Криза семи років.** Діти 6-7-річного віку у зв'язку із загальним (психічним та особистісним) розвитком виявляють виразне прагнення посісти нове, значущіше становище у житті, виконувати нову, важливу не лише для них, а й для оточення роботу. Реалізуючи це прагнення, вони вступають у суперечність зі стилем свого життя, їх перестає тішити гра. Дошкільний період закінчується кризою семи років. Вона проявляється у втраті дитячої безпосередності, замкнутості, дещо штучній поведінці дитини, клоунаді, кривлянні й маніженні. Дитина починає диференціювати внутрішню і зовнішню сторони своєї особистості, усвідомлювати зміст своїх переживань (сердита дитина розуміє, що вона сердита), узагальнювати їх. Ще однією ознакою кризи семи років є симптом «гіркої цукерки», коли дитині погано, але вона цього не показує. Дорослі опиняються перед новими труднощами у вихованні, бо малюк стає важкокерованим, інколи взагалі некерованим.

Основним досягненням у житті дитини є її **готовність до навчання у школі**. У цей період закладаються основи її психічного здоров'я, характеру, здібностей, особливості самосвідомості тощо. Досягнення у психічному та особистісному розвитку є передумовою для гармонійного розвитку дитини на наступних етапах. За несприятливих умов виникають передумови для формування слабкості Я, неспроможності, майбутніх акцентуацій особистості, для невротичної поведінки у шкільному та дорослому віці.

### **Психологія молодшого школяра**

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6/7 до 10/11 років, які навчаються у 1-4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Опановуючи новий для себе вид діяльності – навчання, мо-

лодші школярі ще багато часу й енергії віддають грі. У цих видах діяльності розгортаються їх стосунки з ровесниками і дорослими, особистісне психічне життя і психічний розвиток, формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості і перспективи.

Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством. Психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку: **навчанням** у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

Дошкільний і молодший шкільний вік розділяє **«симптом утрати безпосередності»**, який свідчить, що між бажанням щось зробити і самою діяльністю виникає новий момент: з'ясування, що дасть дитині конкретна діяльність. Цей симптом виявляється як внутрішня орієнтація в тому, який сенс може мати для малюка здійснення діяльності: задоволення чи незадоволення своїм місцем у стосунках із дорослим, іншими дітьми. Так уперше виникає емоційно-сміслова орієнтувальна основа вчинку.

**Соціальна ситуація розвитку** молодшого школяра. Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність, вчиться, і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які оточують її. Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї.

У молодшому шкільному віці відбувається зміна провідної психічної **саморегуляції** від мимовільної до свідомо-вольової. Шкільне життя вима-

гає систематичного та обов'язкового виконання дитиною багатьох правил. Вона повинна вчасно приходити в школу, дотримуватися правил шкільного життя, виконувати завдання на уроці та вдома, долати труднощі в навчальній роботі тощо. Дотримання цих правил вимагає вміння регулювати свою поведінку, підпорядковувати довільну діяльність свідомо поставленим цілям.

Зміна *соціальної ролі* дитини, поява нових обов'язків позначається на стосунках з однолітками і вчителями. Спочатку вона захоплена тільки навчанням, мало вступає в контакт з однолітками і певний час відчуває себе чужою, хоч ще недавно у дитячому садку постійно спілкувалася з ними. Стосунки молодших школярів з однолітками регламентовані переважно нормами дорослої моралі, тобто успішністю у навчанні, виконанням вимог дорослих. Життя в школі пов'язане з особистістю вчителя. Його позиція стосовно дитини відрізняється від позиції батьків чи вихователя з дитячого садка, який певною мірою перебирав на себе функції батьків.

*Провідною діяльністю* молодшого школяра стає навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему його стосунків з навколишнім світом. Але мине чимало часу, поки молодший школяр опанує її. Це не відбувається стихійно, як у минулому під час оволодіння грою, а потребує його великих особистісних зусиль, допомоги дорослих, насамперед педагога. *Навчальна діяльність* це цілеспрямована діяльність учнів, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками.

Отже, діти молодшого шкільного віку спершу надають перевагу навчанню як суспільно-корисній діяльності взагалі, потім їх приваблюють окремі види навчальної роботи (читання, письмо, малювання), пізніше вони починають самостійно перетворювати конкретно-практичні завдання на навчально-теоретичні, цікавлячись внутрішнім змістом навчальної діяльності.

**Новоутворення** молодшого шкільного віку. В процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організувати навчальну діяльність, рефлексія. Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного психічного та особистісного розвитку. Новоутворення, що виникають у цей час, навчальна діяльність створюють передумови для переходу молодшого школяра до підліткового періоду.

## **ТЕМА 5. ПСИХОЛОГІЯ ДОРОСЛІШАННЯ**

Дорослішання є етапом онтогенезу людини, який триває від 11-12 до 20 років і охоплює підлітковий вік, ранню та зрілу юність. Головною його особливістю є перехід від дитинства до дорослості. Період дорослішання характеризується якісними і кількісними змінами у біологічній, психологічній, особистісній і соціальній сферах людини. Підліток і юнак відкривають для себе свій внутрішній світ, ідентифікують себе в соціумі, обирають життєвий шлях на основі ціннісного і професійного самовизначення. Актуальними в період дорослішання є потреби особистості у самоствердженні, самовираженні, самореалізації і саморозвитку.

### **Психологічні особливості підлітків**

Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Інтенсивний статевий розвиток зумовлює виникнення статевого потягу і пов'язані з ним переживання й інтереси. Усе це є підставою для виокремлення підлітків в особливу



соціально-психологічну, демографічну групу з характерними для неї настановами, цінностями, нормами і манерами поведінки, які утворюють специфічну субкультуру.

Підлітковий вік охоплює період від 11-12 до 14-15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5-9 класам сучасної школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним. Така оцінка зумовлена багатьма якісними змінами, які нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, особливостей активності, інтересів і стосунків дитини. Відбуваються вони за порівняно короткий час, здебільшого бувають несподіваними і надають процесові розвитку стрибкоподібного, бурхливого характеру. Майже завжди ці зміни супроводжуються появою у підлітка суб'єктивних труднощів. Ускладнюється і його виховання, оскільки підліток не підкоряється ефективним щодо молодшого школяра впливам дорослих, у різних формах проявляє непослух, опір і протест (упертість, грубість, негативізм, замкненість).

Підлітковий вік називають перехідним і тому, що у цей період відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Ця особливість проявляється в фізичному, розумовому, моральному, соціальному та духовному розвитку особистості. Враховуючи різні теорії, можна стверджувати, що особливості проявів і перебігу підліткового періоду залежать від конкретних соціальних обставин життя і розвитку підлітка, його соціальної позиції у світі дорослих. Вирішальна роль у його психічному розвитку належить передусім системі соціальних відносин (відносин із навколишнім світом). Біологічний чинник впливає на підлітка опосередковано через соціальні стосунки з оточенням.

У підлітковому, як і в молодшому шкільному віці, основним соціальним середовищем дитини залишається школа. Зовнішні умови розвитку тісно пов'язані із внутрішніми. На основі вищого, ніж у молодших школярів, рівня психічного та особистісного розвитку відбуваються докорінні

зміни у змісті і співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості підлітка. На цьому етапі у дитини виникає специфічний комплекс потреб, що виражається в прагненні знайти своє місце у групі ровесників, вийти за межі школи та приєднатися до життя і діяльності дорослих.

Своєрідність *соціальної ситуації розвитку* підлітка полягає у включенні його в нову систему стосунків, спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. У школі це виявляється передусім у необхідності налагодження у зв'язку з предметним навчанням стосунків не з одним, а з багатьма вчителями, врахування особистісних якостей кожного з них і їх нерідко суперечливих вимог.

Основним *чинником розвитку* підлітка є його власна соціальна активність, спрямована на засвоєння важливих для нього зразків поведінки і цінностей, на побудову стосунків з дорослими, ровесниками. Підлітки включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їхнього спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, сприяє формуванню моральних якостей особистості. У підлітковому віці *провідними видами діяльності* є міжособистісне спілкування з дорослими і ровесниками, суспільно корисна праця і навчання, що позитивно позначається на розвитку психіки та особистості загалом.

*Міжособистісне спілкування* підлітка реалізується у спілкуванні з дорослими та спілкуванні з ровесниками, їх роль у формуванні особистості неоднакова. Якщо у спілкуванні з дорослими підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності і способи дій, то спілкування з ровесниками є своєрідним випробуванням себе у сфері особистісної, зокрема специфічної моральної, проблематики. У спілкуванні з дорослими підліток завжди перебуває в позиції молодшого, певною мірою підкореного, а за таких умов не всі морально-етичні норми можуть бути ним засвоєні та апробовані. І лише в стосунках з ровесниками він рівноправний, виконуючи ролі ор-

ганізатора та виконавця, приятеля і суперника, друга, що зберігає чиную таємницю і довіряє свою іншим.

Для підлітка характерна зміна ставлення до дорослих. Він починає критичніше оцінювати їх слова і вчинки, аналізувати поведінку, стосунки, соціальну позицію. Однак вимоги підлітка до дорослого є дещо суперечливими. Він прагне самостійності, протестує проти опіки, контролю, недовіри, відчуваючи водночас тривогу і ляк за необхідності долати проблеми, сподівається на допомогу і підтримку дорослого, але не завжди відверто зізнається в цьому.

Характерною особливістю підлітка є посилене прагнення до **спілкування з ровесниками**, передусім з однокласниками, і трохи старшими за себе, стосунки з якими відіграють важливу роль у його житті. Він прагне заслужити повагу і визнання ровесників, мати в них авторитет. Для цього йому потрібно відповідати очікуванням однолітків, що не завжди є високоморальними. У товаристві ровесників починає вироблятися нова система критеріїв оцінювання поведінки та особистості людини, відбувається переоцінка *цінностей*, формуються нові *морально-етичні* вимоги. В результаті його самосвідомість набуває нового рівня розвитку. Під час аналізу поведінки та особистісних якостей друзів у підлітка складається система вимог не лише до них, а й до себе. У своїх товаришах він цінує принциповість, сумлінне ставлення до справи, громадську активність, щирість, чесність, доброту, силу, а часом і браваду. Значущими є також якості, що безпосередньо стосуються його взаємодії з однолітками. Підлітки не терплять зазнайства, хвальковитості, зверхності.

Отже, *спілкування* у підлітковому віці є **провідною діяльністю**, без нього неможливий нормальний розвиток. Тільки в контакті з дорослими, однолітками підліток бачить себе збоку, порівнює свої можливості, випробовує різні соціальні ролі, формує та удосконалює себе.

У більшості підлітків, як правило, знижується інтерес до *навчання*, а школа перестає бути для них центром особистісного (морального, духов-

ного) життя. Здебільшого це спричинено несформованістю навчальної діяльності у молодшому шкільному віці, що не дає змоги задовольнити найактуальнішу потребу підлітка: потребу в *самоствердженні*.

Підлітковий вік характеризується такими специфічними *новоутвореннями*, як почуття дорослості, потреба у самоствердженні.

Почуття дорослості у підлітковому віці. Розвиток дорослості є процесом становлення готовності дитини до життя в суспільстві. Він передбачає засвоєння суспільних вимог до особистості, діяльності, стосунків і поведінки дорослих. Специфічна соціальна активність підлітка полягає у великій сприйнятливості до *засвоєння цінностей, норм, способів поведінки*, які існують у світі дорослих. Він усіяко намагається реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність психічних можливостей заважає досягненню цієї мети. Це є однією з основних суперечностей віку, розв'язання якої стимулює подальший психічний розвиток. Підліток намагається долучитися до життя і діяльності дорослих шляхом наслідування. Спершу він переймає те, що доступніше для нього: зовнішній вигляд і манеру поведінки.

Потреба підлітка у *самоствердженні*. Постійна взаємодія підлітка з однолітками породжує у нього прагнення зайняти належне місце серед них, що є одним із домінуючих мотивів поведінки та діяльності. Його потреба в самоствердженні настільки сильна, що задля визнання ровесниками підліток готовий поступитися своїми поглядами та переконаннями, здійснювати вчинки всупереч своїм моральним настановам. Вона спонукає так званих важких підлітків до порушень норм і правил поведінки. Втратити авторитет в очах друзів, відчуття посягання на свою честь і гідність є найбільшою трагедією для підлітка, що може призвести аж до суїциду (самогубства). Тому він бурхливо реагує на нетактовні зауваження учителя у присутності друзів, вважаючи це приниженням своєї особистості.

Самоствердження молодших і старших підлітків має різну спрямованість. Для молодших провідною є потреба в гідному становищі у групі.

Так, реакція п'ятикласника на певний вплив учителя залежить не стільки від міри його вини чи характеру впливу, скільки від шкоди, яка може бути завдана цим впливом його становищу в класі. При цьому впертість, свавілля тощо мають на меті завоювати і зміцнити становище дитини в групі, колективі однолітків.

На становлення інтересів суттєво впливають статеві відмінності. У хлопчиків негативний етап протесту проти дитячого типу стосунків настає пізніше, ніж у дівчаток (через пізніше статеве дозрівання та соціальне до-рослішання), але відбувається бурхливіше і триває довше, а негативізм (дії, які суперечать вимогам оточуючих) виражений сильніше.

Негативні передумови та умови у розвитку підлітка спричинюють *відхилення* у становленні його особистості, зокрема у виникненні акцентуацій характеру, які дуже поширені у цьому віці. Акцентуаціями є індивідуальні риси особистості, які за сильної вираженості, несприятливих умов можуть набувати патологічного характеру, руйнувати цілісну її структуру. Акцентуація характеру (лат. *accentus* наголос) це надмірне вираження окремих рис характеру та їх поєднань, яке є крайнім варіантом норми і межує із психопатією. Акцентуація характеру може проявлятися по-різному і різною мірою відповідати прийнятим у суспільстві моральним нормам. Якщо реальна поведінка підлітка перебуває у непримиренному конфлікті з цими нормами, а сам він проявляє несприйнятливність впливу дорослих, є всі підстави вважати його важковиховуваним. Однак не всі акцентуовані підлітки є педагогічно занедбаними.

### **Психологія ранньої і зрілої юності**

Протягом юнацького віку (від 15-16 до 20 років) особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, уперше масштабно роздивляється свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний Я-образ, самовизначається у життєвих і професій-

них планах, осмислено спрямовує свій погляд у майбутнє, що свідчить про перехід її до етапу дорослості. Протягом ранньої юності (від 15-16 до 17-18 років) особистість виходить на рубіж відносної зрілості, у цей період завершуються бурхливий ріст і розвиток її організму, а також первинна соціалізація. Утверджуючись у світогляді, самоусвідомлюючись і самовизначаючись, прагнучи індивідуальної неповторності, юнаки і дівчата виявляють значно вищий, ніж у підлітковому віці, рівень навчальної діяльності, комунікативності, починають узгоджувати у своєму баченні майбутнього близьку і віддалену перспективи, нерідко переживаючи при цьому кризу ідентичності.

На цьому віковому етапі у більшості юнаків і дівчат завершується *статеве дозрівання*. У дівчат уже сформовані вторинні статеві ознаки, внутрішні статеві органи продовжують інтенсивно рости, завершується формування жіночого типу статури тіла. У юнаків відбувається інтенсивне формування вторинних статевих ознак, чоловічого типу статури.

*Соціальний ряд* розвитку. Перехід від дитинства до дорослості в людському суспільстві передбачає залучення дитини до оволодіння системою знань, норм і навичок, завдяки яким індивід може створювати матеріальні та духовні цінності, виконувати суспільні функції і нести соціальну відповідальність. Тобто ранній юнацький вік пов'язаний із процесом *соціалізації*. Особливості соціалізації по-різному виявляються у життєдіяльності хлопців і дівчат. Як правило, дівчата випереджають у соціальному розвитку хлопців. Вони глибше й ефективніше засвоюють соціальні ролі, покладають на себе відповідальність за своє життя. У виборі професії, навчального закладу міжстатеві відмінності не простежуються.

*Соціальна ситуація* розвитку в старшому шкільному віці зумовлена особливостями перебування учня на порозі самостійного життя, необхідністю особистісного і професійного самовизначення, вибору життєвого шляху. Психологічним центром ситуації розвитку старшокласників стає *вибір професії*, внаслідок чого у них формується своєрідна внутрішня по-

зиція. Своєрідність її зумовлена зорієнтованістю у майбутнє, сприйняттям теперішнього крізь призму цієї основної спрямованості особистості.

Центральним *новоутворенням* раннього юнацького віку є *особистісне самовизначення*, що постає як потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. Нерідко на позначення цього феномена використовують поняття *ідентичність*, усвідомлена індивідом самотождність. Ідентичність забезпечує неперервність минулого, теперішнього і майбутнього індивіда. Вона утворює одну систему координат для організованих та інтегрованих форм поведінки у різних сферах життя людини, узгоджує особисті схильності і таланти з раніше пропонованими батьками, однолітками і суспільством ідентифікаціями. Допмагаючи людині визначити своє місце у суспільстві, особистісна ідентичність забезпечує основу для соціальних порівнянь, порівнянь себе з ровесниками, дорослими, своїм ідеалом, а також із собою в минулому, актуальному теперішньому, потенційному близькому і віддаленому майбутньому. Внутрішнє чуття ідентичності (*Его-ідентичності*) допомагає визначити напрям, цілі і зміст майбутнього життя молодій людині. Формування його є, за твердженням Е. Еріксона, *головним завданням* та найважливішою проблемою юності. З цим пов'язана властива ранньому юнацькому віку *криза ідентичності*, особливий момент розвитку, коли однаково динамічно наростає вразливість і розвивається потенціал особистості.

Важливою особливістю психічного розвитку особистості в ранньому юнацькому віці є *становлення самосвідомості*, яке відбувається як відкриття учнем свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості, усвідомлення незворотності часу, формування цілісного уявлення про себе. Юнацьке *Я* ще нецілісне, невизначене, його усвідомлення нерідко супроводжується тривогою або відчуттям внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. У зв'язку з цим посилюється

потреба у спілкуванні, яке, попри те, стає більш вибіркоким. Водночас юнак усе частіше відчуває бажання усамітнитися.

У ранньому юнацькому віці з'являється *усвідомлення незворотності часу*, скінченності свого існування, що змушує серйозно замислюватися над сенсом життя, своїми перспективами, майбутнім, особистими життєвими цілями, життєвим шляхом. Поступово з мрії, для якої все можливо, та ідеалу як абстрактного, часто недосяжного зразка починають вимальовуватися більш чи менш реалістичні плани дійсності, між якими молодій людині доведеться обирати. Життєвий план охоплює всю сферу самовизначення старшокласників. Йдеться про стиль життя, рівень домагань, вибір професії і свого місця в житті.

Важливою ознакою самосвідомості особистості у ранній юності є *самоповага*. Це узагальнене ставлення людини до себе, міра прийняття чи неприйняття себе як особистості, яка виявляється у задоволенні собою, почутті власної гідності, позитивному ставленні до себе, узгодженні свого Я-реального з Я-ідеальним. Позитивне ставлення до себе свідчить про високу самоповагу; незадоволеність собою, негативна оцінка своєї особистості про низьку. Юнаки і дівчата із заниженою самоповагою часто відчувають труднощі у спілкуванні. Чим нижча самоповага людини, тим вірогіднішим є виникнення відчуття самотності.

У ранній юності основними є потреби в *самореалізації, самовираженні, з'ясуванні сенсу життя*. На основі зовсім нової соціальної мотивації розвитку відбуваються суттєві зміни у змісті і співвідношенні провідних мотиваційних тенденцій. Передусім це виявляється в упорядкуванні, інтегруванні системи потреб і світогляду, який активно формується у цю пору. Формування *світогляду* включає в себе соціальну орієнтацію особистості: усвідомлення своєї належності до соціальної спільноти (національної, професійної, вікової), вибір свого майбутнього соціального становища і шляхів його досягнення. Критично оцінюючи свій життєвий шлях і свої стосунки зі світом, юнак відчуває себе суб'єктом життєдіяль-



ності, здатним самотійно діяти і приймати рішення на основі свідомо поставленої мети і попередніх рішень.

Однією зі значущих сфер активності особистості на етапі ранньої юності є *міжособистісне спілкування*. У цьому віці змінюється його зміст і загальна спрямованість, воно стає вибіркоким, інтимним, виконує функцію головного, соціального полігону самоствердження і самовираження юнаків і дівчат.

Отже, міжособистісне спілкування на етапі ранньої юності є важливим чинником розвитку особистості. Спілкування з ровесниками характеризується розширенням його сфери. Емоційна прив'язаність у міжособистісних стосунках реалізується у юнацькій дружбі. У сфері інтимних стосунків старшокласники задовольняють свої важливі соціально-психологічні потреби. Основною умовою спілкування з дорослими є довіра.

На етапі *зрілої юності* виникає нова соціальна ситуація розвитку, центром якої є перехід до *самотійного життя* (початок професійного становлення, реалізації життєвих планів). Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, молоді люди самовизначаються в системі моральних цінностей, принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність. Нових якостей набуває юнацька дружба, а дружба з особою протилежної статі переростає в закоханість.

У період зрілої юності відбувається суттєва перебудова особистості, зумовлена змінами соціальної ситуації розвитку. Ці зміни можуть бути пов'язані зі вступом до вищого навчального закладу, початком трудової діяльності тощо. В цьому віці молода людина мусить *самотійно приймати та реалізовувати рішення*, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Вона переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самостверджуватись у професійній діяльності.

В зрілому юнацькому віці актуальною стає проблема незалежного життя. Для її розв'язання необхідні вміння організувати свою діяльність,

приймати відповідальні рішення і втілювати їх у життя. Вони передбачають наявність певних психологічних передумов, передусім цілісності Я, яке володіє необхідним досвідом екзистенційних переживань вибору між власним буттям і небуттям, між добром і злом.

Важливу роль у прийнятті рішень про кар'єру відіграє соціально-психологічний реалізм, здатність визначати відповідність свого **Я** соціальному простору, з яким пов'язане професійне зростання. Впливають на рішення про кар'єру і такі психологічні утворення, як **концепція свого життя і Я-концепція**. У зв'язку з цим важливо допомогти молодій людині виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів. Розв'язування життєвих завдань передбачає прогнозування, орієнтацію на майбутнє й усвідомлення, наскільки є можливим втілення конкретних планів. Для цього людині потрібно мати уявлення про діяльність, з якою вона збирається мати справу, осмислити і вибудувати проект свого майбутнього. За таких умов її теперішнє, справи найближчої і віддаленої перспектив сприймаються як конкретні кроки до нього.

Становлення ідентичності тісно пов'язане з **рефлексією**, детермінованою передусім когнітивними **новоутвореннями**, зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів. З її допомогою відбувається реалізація потреби в самоусвідомленні, зумовленої суперечностями між уявленнями про себе, що існували в ранній юності, прагненнями самоствердження, незалежності, пошуку реалістичного погляду на світ і себе.

На етапі зрілої юності завершується перехід від дитинства до дорослості. Молода людина стає **суб'єктом свого життя**: обирає професію, вступає до навчального закладу, починає трудову діяльність, бере участь у суспільному житті, приймає рішення про кар'єру, реалізує конкретні життєві плани. У цьому віці завершується біологічне дозрівання, встановлюється **емоційна стабільність**, важливою потребою стає інтелектуальний

розвиток, стабілізується рівень домагань і самооцінка, становлення ідентичності, що пов'язане з особистісною рефлексією. Юнацька дружба набуває нової якості. Юнаки і дівчата усвідомлюють цінність кохання, що сприяє їхньому особистісному зростанню.

На завершення етапу зрілої юності у молодій людині уже сформовані важливі *особистісні структури* (самосвідомість, спонукальна та емоційно-вольова сфери), загальні властивості особистості (характер, здібності), індивідуальність, інтелект. Юнаки і дівчата досягають значного рівня соціального розвитку, про що свідчить їхня активна участь у різних сферах суспільного життя.

## **ТЕМА 6. ПСИХОЛОГІЯ ДОРОСЛОСТІ**

Дорослість є найтривалішим періодом життя людини, протягом якого вона досягає найвищого рівня в розвитку Я-концепції, гармонії в собі й у взаємодії зі світом, у пізнанні й реалізації своїх можливостей, самостверджується у професії, суспільстві, облаштовує сімейне життя, виявляє піклування не тільки про себе, а й про своїх близьких. Неминучими стають для неї і різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, а також соціального статусу. Однак, попри немало переживань і неприємних відкриттів, вона збагачується життєвою мудрістю, знаходить собі достойне місце і обирає адекватні ролі в нових реаліях свого буття, розсудливо і зріло вдивляється у вічність.

### **Психологія ранньої дорослості**

Індивідуальний розвиток дорослої людини є продовженням онтогенезу із закладеною в ньому філогенетичною програмою. Дорослість є неоднорідний віковий період, що починається після юності і триває до кінця

життя. У цьому віці продовжується психічний та особистісний розвиток людини, пошук своєї ідентичності (на основі професії та способу життя), розширюються її можливості як суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування. На дорослу людину покладається відповідальність не тільки за реалізацію власного життєвого покликання, а й за долю інших людей. Вона повинна вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування, переживати втрати, які часто загрожують психічному здоров'ю особистості.

Потужним є прагнення дорослої людини до все більшої незалежності від батьків, інших дорослих у прийнятті рішень, навіть якщо це пов'язане з ризиком для власного благополуччя. Вона шукає близькості з партнером протилежної статі, усвідомлюючи, що інтимність вимагає взаємної довіри, підтримки, розпочинає сімейне життя. Досягнення соціальної зрілості є передумовою самостійності дорослої людини на роботі й у сім'ї, реалізації її здібностей і мрій. Вона здатна критично оцінити життя, приймаючи рішення про правильність обраного життєвого шляху чи шукаючи нову ідентичність.

У дорослому віці розвиток ніколи не відбувається прямолінійно, а лише як *накопичення та розширення* раніше засвоєних життєвих принципів, поглядів, потреб і соціальних настанов. На всіх стадіях дорослості розвиток є нерівномірним, у ньому спостерігаються літичні (пов'язані з важкими захворюваннями) та кризові періоди, під час яких активізуються інволюційні процеси, відбуваються переходи на нові рівні розвитку (трансформації у мотиваційно-смысловій сфері особистості зумовлюють нове розуміння сутності і сенсу життя). Але на відміну від криз дитинства кризи дорослості відбуваються більш приховано, не так гостро і бурхливо, жорстко не прив'язані до певних хронологічних меж.

Розвиток дорослої людини супроводжують *кризи тридцятиріччя*, середини життя і переходу до старості. Вони можуть бути швидкими або затримуватися в часі й перетворюватися на постійний негативний стан лю-

дини. Особливо складні особистісні проблеми можуть перетворити вікову кризу на затяжну життєву зі складним перебігом. Усі кризи дорослості мають спільну природу: кардинальні зміни способу життя й діяльності людини, але причини виникнення і шляхи їх подолання на різних стадіях є різними і суто індивідуальними.

*Вікові кризи не є неминучими*, оскільки розвиток дорослої людини залежить від її готовності до пов'язаних із віком змін та проблем дорослого життя. Детальне планування свого майбутнього, внутрішня готовність до активного вирішення проблем сприяють запобіганню кризам дорослості, подоланню складних періодів власного життя.

Отже, психічний та особистісний розвиток не зупиняється на стадіях дорослості. Він характеризується непрямолінійністю, нерівномірністю, гетерохронністю психічних функцій і наявністю криз.

Ранній дорослий вік охоплює період від 20 до 40 років. Людина в цьому віці є статево дозрілою, в неї розвинуті розумові здібності та інтереси, сформовані система цінностей (світогляд, життєва позиція), цілісний Я-образ, готовність до самовдосконалення та професійні наміри. Охоплює він дві фази.

Перша фаза ранньої дорослості. Триває приблизно з 20 до 30 років життя і збігається з *молодістю* людини. У цей період людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, є здоровою, сильною, витривалою, енергійною, здатною до народження дітей. Активно збагачується її психологічний і соціальний досвід, вона включається в усі види соціальної активності, оволодіває багатьма соціальними ролями. Розвиток особистості людини зумовлюється передусім особливостями сімейного та професійного життя. Вона відходить від батьківської сім'ї, обирає супутника життя, приймає рішення про шлюб і створення сім'ї, народження дітей, займається їх вихованням. Одночасно зі створенням сім'ї людина спрямовує свої зусилля на професійне навчання, пошук постійного місця зайнятості, професійну адаптацію, досягнення професійного успіху, кар'єру.

Друга фаза ранньої дорослості. Охоплює період від 30 до 40 років. Особливості розвитку людини в цей час залежать від ступеня і продуктивності її соціальної активності, досягнутого статусу, перебігу попередніх стабільних і кризових періодів. Новий статус дорослого забезпечується його правами і обов'язками в різних сферах життя й діяльності, консолідацією соціальних і професійних ролей.

Більшість уявлень людини про себе в дорослому віці ґрунтується на організмичному оцінному процесі, який полягає у тому, що людина оцінює позитивно, прагне відчувати ті переживання, які її розвивають або не завдають шкоди (*Я здорова, красива, щаслива, вміла, успішна, здатна*), і оцінює негативно чи уникає тих, що, на її думку, шкодять її збереженню або розвитку (*Я хвора, некрасива, нещаслива, невміла, нездатна, неспроможна*). Цей процес пов'язаний з тенденцією актуалізації сутнісних сил особистості. Отже, розвиток Я-концепції залежить від *самоактуалізації* особистості, бажання людини розвиватися.

У дорослої людини взаємовплив *самоактуалізації* і *Я-концепції* контролюється прийнятими нею соціальними і моральними принципами, ідеалами, нормами, духовними цінностями. Відповідно до прийнятих у певних соціальних групах критеріїв оцінювання, котрі інтеріоризує особистість, у неї виникають різноманітні уявлення щодо особистісної спрямованості і способів самоактуалізації та самовираження.

Особистий досвід не завжди узгоджується з Я-концепцією, оскільки здебільшого сприймається як загроза їй. Залежно від ступеня загрози, яку таїть у собі досвід, людина може захищати власну Я-концепцію, заперечуючи досвід, сприймаючи його викривлено. Під впливом нового досвіду змінюється Я особистості, одночасно зберігаючи властивості цілісності, гештальта (нім. *Gestalt* структура). Для психічного комфорту важливо не те, наскільки людина змінюється з часом, а те, щоб у неї завжди зберігалось внутрішнє відчуття, що вона завжди залишається такою, як і раніше.

Дорослі відчувають психологічний комфорт тоді, коли їхні уявлення про себе дають змогу сприймати важливий для них досвід. Цю можливість забезпечує стійке ядро Я-концепції, самість, автентичність людини, що відрізняє її від інших людей і зберігається протягом усього життя; основні уявлення про себе. У людей, які повноцінно живуть, самоактуалізуються, воно включає відкритість для досвіду, раціональність, особисту відповідальність, почуття власної гідності і свободи, внутрішньої радості, здатність до встановлення і підтримання добрих особистісних стосунків і ведення духовно-морального способу життя.

Оскільки розвиток людини відбувається не лише в хронологічному, а й у психологічному часі, то Я-концепція особистості має індивідуальний часовий аспект. Суть його полягає в наявності різних тенденцій сприйняття та оцінювання свого віку і часу на різних етапах життя. Якщо, наприклад, підліток прагне бути старшим за свій хронологічний вік, то люди зрілого віку, особливо жінки, намагаються бути молодшими.

Оскільки розвиток людини відбувається не лише в хронологічному, а й у психологічному часі, то Я-концепція особистості має індивідуальний часовий аспект. Суть його полягає в наявності різних тенденцій сприйняття та оцінювання свого віку і часу на різних етапах життя. Якщо, наприклад, підліток прагне бути старшим за свій хронологічний вік, то люди зрілого віку, особливо жінки, намагаються бути молодшими.

Орієнтація особистості на складну *систему цінностей* (теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні) відображає глибоку усвідомленість нею всіх наслідків вибору професійного шляху. Період вибору професії, протягом якого людина намагається усвідомити свої професійні потреби, інтереси, можливості, завершується переважно до 25 років. Тоді вона починає освоювати професію, вибудовує кар'єру, намагається зайняти стійку позицію в обраній сфері діяльності.

*Перехід 30-річно-го рубежу* супроводжується переглядом життєвих цілей, планів і цінностей. Цей етап чоловіки і жінки переживають по-

різному. Чоловіки можуть змінити роботу чи спосіб життя, але їх зосередженість на роботі й кар'єрі не знижується. Найпоширенішим мотивом добровільного звільнення з роботи є незадоволення чимось на виробництві чи в установі. У жінок на межі 30-річчя переважно змінюються сформовані на початку ранньої дорослості пріоритети. Тих, хто раніше орієнтувався на заміжжя та виховання дітей, починають більше приваблювати професійні цілі, а ті, хто більше зусиль віддавав професійному самоствердженню, переорієнтовуються на сім'ю чи на її створення.

Після 30 років важливою цінністю людини стає сім'я, щасливому сімейному життю поступається першістю навіть кохання. З віком знижується значущість потреби в друзях, однак залишаються стабільними пов'язані з роботою цінності (інтерес до неї, повага колективу, підвищення кваліфікації, кар'єрний ріст). На цьому рубежі людина починає реально дивитися на світ, жити поточними подіями та досягненнями. Впевненість у власних силах, усвідомлення своєї компетентності, а також визнання певних обмежень і адекватний рівень домагань, що ґрунтуються на життєвому досвіді, забезпечують відчуття цілісності життя, задоволення ним. А небажання об'єктивно сприймати відмінності між бажаним і досягнутим на порозі 40 років породжує відчуття порожнечі і безглуздості свого існування.

Перехід від першої фази ранньої дорослості до другої супроводжується **кризою тридцяти років**, яка певною мірою змінює систему цінностей дорослої людини.

### **Загальна характеристика зрілого дорослого віку**

Зрілий дорослий вік є своєрідним проміжним етапом, що охоплює період життя людини приблизно від 40 до 60 років. Однак ці межі досить умовні, адже людина може зараховувати чи не зараховувати себе до цієї категорії залежно від особливостей свого життя: віку дітей, самопочуття, професійних досягнень тощо. Тому і тривалість зрілого дорослого віку у



різних людей буває різною. Людина, яка досягла середини життя, усвідомлює свою відмежованість не тільки від молоді, а й від тих, хто дожив до старості. У цей час вона починає відчувати, що від стану здоров'я залежать професійні успіхи.

Психологічні *ознаки зрілого дорослого віку* пов'язані з проблемами наступності та зміни життя. На цьому етапі людина усвідомлює, що вона вже прийняла важливі рішення щодо своєї професійної кар'єри та сімейного життя, а тому необхідно сконцентруватися на їх реалізації. Майбутнє не таїть у собі безмежних можливостей для неї. Настання зрілого дорослого віку людина фіксує тоді, коли діти починають залишати рідний дім. Воно може бути пов'язане і з професійною кар'єрою, тобто зайняттям вищої посади чи здобуттям певного статусу, або з усвідомленням нереалізованості життєвих планів.

Подолання вікових меж молодості індивіди переживають по-різному. Одні розглядають цей життєвий етап як нову можливість у реалізації свого потенціалу, інші відчують незадоволеність, внутрішнє збентеження і депресію. Погляд людини на свою зрілу дорослість може бути зумовлений економічними умовами життя, соціальними обставинами та особливостями часу, в якому вона живе. Загалом, більшість дорослих без особливих проблем усвідомлюють, що вони вже немолоді, оскільки вважають, що перебувають у розквіті сил. А деяке зниження фізичної активності вони успішно компенсують набутими досвідом і знанням своїх можливостей, що забезпечує їм успіх у житті. Тому на етапі зрілої дорослості людина впевнена у своїх силах, легко приймає рішення. Очевидно, з огляду на це категорію людей 40-60 років називають поколінням керівників. Більшість осіб, відповідальних за прийняття рішень в уряді, промислових корпораціях, належать до цієї вікової категорії. Правда, немало їх ровесників починають відчувати, що їм важко розпорядитися власним життям, деякі після 40 років починають втрачати життєву енергію.

Внутрішній стан людини у зрілому дорослому віці може бути досить суперечливим. Радіючи з приводу сімейного благополуччя, кар'єри чи творчих здібностей, вона все частіше замислюється над проблемами смерті, швидкоплинності часу. Кожна значна подія (смерть близьких, зміна роботи, розлучення) змушує подивитись на своє життя під новим кутом зору, задуматися над його минулістю. Очевидно, тому серед психологів побутує думка, що перехід до середини життя є етапом помірної або навіть *важкої кризи*.

***Криза середини життя*** це психологічний феномен, що переживається людьми, які досягли 40-45 років, і полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті.

Нерідко така переоцінка зумовлює усвідомлення того, що життя минуло безглуздо і час уже втрачено. Внаслідок цього в настрої людини починають домінувати депресивні стани, знижується її життєдіяльність. Але криза середини життя не є обов'язковою. У багатьох людей перехід до середнього віку відбувається непомітно і плавно. Вони об'єктивно оцінюють свої колишні плани й реальні можливості щодо їх втілення в життя, переосмислюють цілі, яких необхідно досягнути.

Отже, у *зрілому дорослому* віці людина веде доцільний спосіб життя, відчуває соціальну відповідальність за рідних, допомагає їм. Цей період життя характеризується втратою відчуття молодості, зниженням професійної активності, посиленням інтимності у подружніх стосунках, усвідомленням незворотності фізіологічних змін і пристосуванням до них.

Життєдіяльність людей у 40-60 років значною мірою залежить від сприйняття ними свого віку, а також від соціальних умов. У 40-42 роки дорослий відчуває вибух неприємних переживань, думок стосовно марноїплинності часу, зауважує перші ознаки і симптоми втрати молодості, послаблення здоров'я. У 43-50 років настає рівновага, свідченням якої є значно сильніша прив'язаність до сім'ї, водночас зберігається відчуття потенціалу для особистісного розвитку. Після 50 років домінує переживання

зрілості, джерелом задоволення стають сімейне життя та успіхи дітей. Людина все частіше задумується над сенсом життя, цінністю здійсненого та досягнутого.

**Провідним видом діяльності** протягом зрілого дорослого віку залишається праця. Нагромаджений професійний досвід дає змогу людині компенсувати вікові зміни в організмі. Основним чинником розвитку особистості в цьому віці є успіхи на роботі, які сприяють її самоактуалізації.

## Психологія старіння

Старість є **останнім етапом онтогенезу** людини. Головною її особливістю є генетично зумовлений процес старіння, який проявляється в інволюційних змінах в організмі та психіці, послабленні їх функціонування. Фізіологічні перетворення, а також соціально-психологічні чинники впливають на особистісну сферу, поведінку, спосіб життя старої людини.

Період старості часто називають геронтогенезом (грец. *geron* стара людина і *genesis* походження). Більшість дослідників вважає, що починається вона з 60 років і триває до смерті. Міжнародна класифікація виокремлює такі періоди геронтогенезу: похилий вік (для чоловіків 60—74 роки, для жінок 55—74 роки); старечий вік (75—90 років); вік довгожителів (90 років і старші).

Про початок старіння людини свідчать **припинення трудової діяльності**, обмеження системи соціальних відносин. У більшості дорослих вихід на пенсію мало змінює задоволеність життям. У деяких сім'ях набуває вищої значущості сімейне життя, особливо якщо чоловік працює, а дружина вже на пенсії. Припинення роботи теж сприймається позитивно. Однак частина старих людей опиняється перед проблемою залежності від інших людей.

У період старості з'являються нові аспекти **Я-концепції**: збереження сенсу життя, налаштованість на відпочинок, відсутність тривалої перспек-

тиви, орієнтація на минуле і теперішнє, сприйняття факту скінченності власного життя, підготовка до смерті, усвідомлення обов'язку передати життєвий досвід молодшому поколінню. Літня людина живе спогадами і своїм сьогоденням, усвідомлюючи, що простір її майбутнього невпинно скорочується. Її роздуми сповнені мотивами гріха і спокути. У період старості Я-концепція людини є складним утворенням, яке містить інформацію про множину Я-образів, що виникають у результаті самосприйняття і самоуявлення протягом усього життя. Уявлення про себе літньої людини пов'язане з вибірковою пам'яттю, яка, відображаючи події, намагається не порушити основні особистісні позиції та стратегії.

Людина прагне збагнути переживання, які свідчать про її позитивне функціонування (*Я реалізував себе, Я приймаю цінності свого життя, У моїй душі мир і радість, Я не боюся смерті, Я правильно прожив життя, Я досяг основних цілей, Я продовжив себе в дітях і онуках, Я зберіг своє здоров'я і в мене немає фізичних недуг, Моя старість спокійна і забезпечена*), уникає переживань, що шкодять функціонуванню її Я та порушують душевну рівновагу (*Я обрав помилковий план і стратегію життя, Я не реалізував себе у житті, У моїй душі неспокій, немає радості, Я не досягнув своїх цілей, Я не продовжив себе в своїх дітях і онуках, У мене багато фізичних недуг, Я не забезпечив собі спокійної старості, Я боюся смерті, Я не люблю світ і життя*). Результатом таких переживань є узгодження чи неузгодження особистісного життєвого досвіду з Я-концепцією.

На етапі старості змінюються основні **функції Я-концепції**. Оскільки особистісний досвід уже не збагачується, то не доводиться інтерпретувати його та інтегрувати в нього нові аспекти. Як правило, Я-концепція вже не є активним джерелом нових життєвих очікувань, знижується її роль в дотриманні стратегії життя та поведінки, бо ця стратегія давно визначена і, як правило, реалізована.

Однією зі складових Я-концепції людини на етапі старості є віра в Бога, в трансцендентне, з допомогою якої вона осягає проблеми страждання,

смерті, вічності, життя, любові. Одним з *головних завдань старості* є збереження власної ідентичності, яка є синтетичним уявленням людини про свої фізичні, психологічні, соціальні та духовні якості. Підтримання відносної постійності ідентичності передбачає асимілювання (лат. *assimilatio* уподібнення) подій та обставин в Я-концепцію людини, а також акомодацию (лат. *accomodatio* пристосовую) чи зміну Я-концепції внаслідок важливих подій у житті людини, виникнення загрози її самосприйняттю. Така загроза фізичним, психологічним, соціальним і духовним аспектам Я-концепції настає, наприклад, у разі важкої хронічної хвороби, що вимагає суттєвої перебудови Я-концепції.

Старість пов'язана не тільки з багатьма новими проблемами, вона обдаровує людину *філософським баченням життя*, умиротвореністю, терпеливим, розважливим ставленням до подій у світі і до людей, які її оточують. За відсутності значних проблем зі здоров'ям, наявності матеріального благополуччя, злагоди в родині багато людей справді проживають щасливу старість.

Смерть є незворотним припиненням усіх функцій організму, закінченням розвитку людини. У минулі часи люди більше знали про практичну сторону смерті, оскільки за тим, хто вмирав, здебільшого доглядали вдома рідні. Значна увага приділялася підготовленню тіла до поховання, обрядам, які йому передують. Сучасна цивілізація віддаляє живих від природного процесу вмирання та смерті. Усвідомлення наближення смерті спонукає літню людину реконструювати в пам'яті минуле, знову подумки пережити радісні хвилини та втрати. Огляд власного минулого наприкінці життя допомагає вирішити внутрішні конфлікти, переосмислити власне життя, оцінити свої можливості, зрозуміти себе, з'ясувати справжні цінності та значущі здобутки життя.

## РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

### ТЕМА 7. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА

#### **Педагогічна психологія: предмет, завдання, структура, головні проблеми та принципи**

**Педагогічна психологія** – це галузь психологічної науки, яка досліджує психологічні проблеми таких головних механізмів спрямованої соціалізації людини, як виховання й навчання особистості. **Об’єктом** педагогічної психології є індивід, що формується в особистість, набуваючи при цьому здатність прийняти на себе й ефективно реалізувати певну соціальну роль.

**Предметом** педагогічної психології є психологічні закономірності формування й розвитку особистості в процесі виховання та навчання, тобто закономірності перетворення біологічної істоти в людську особистість у спеціально організованому середовищі – дитячому садку, загальноосвітній школі, вузі, а також за певних умов у сім’ї.

**Завданням** сучасної педагогічної психології є наступне:

- розкриття психологічних механізмів навчальних й виховних впливів на інтелектуальний та особистісний розвиток учня;
- вивчення механізмів і закономірностей освоювання учнями соціокультурного досвіду, зберігання його в індивідуальній свідомості й використання у різних ситуаціях;
- визначення зв’язку між рівнем інтелектуального й особистісного розвитку учнів та формами й методами навчального й виховного впливу;
- вивчення особливостей організації та управління навчальною діяльністю учнів і впливу цих процесів на їхній особистісний та інтелектуальний розвиток, а також на навчально-пізнавальну й соціальну активність;
- дослідження психологічних основ діяльності педагога, його індиві-

дуально-психологічних і професійних якостей;

- розроблення психологічних основ подальшого удосконалення освітнього процесу на всіх рівнях освітньої системи.

Структура психолого-педагогічного знання багато в чому залежить від психологічного змісту таких функцій освіти як функція розуміння, діяльнісна та особистісна функції, функції мотивації та переживання, комунікативної та підсвідомої функцій. Зміст згаданих функцій, а отже і головних тем педагогічної психології розкриваються наступним чином.

**Функція розуміння** відображає той вплив, що педагогічний процес здійснює відносно формування свідомості, а також диференціації та узагальнення існуючих в цій свідомості образів. Ця функція знаходить своє відображення в оволодінні учнем новими знаннями. Знання в педагогіці можна визначити як розуміння, збереження та свідоме оперування науковими фактами та їх теоретичними узагальненнями (поняттями, правилами, законами, висновками).

**Діяльнісна функція** обумовлена спрямованістю освіти на досягнення дієвості знання, що відображається у свідомому оперуванні цим знанням, а також у формуванні загальнонаукових та спеціальних вмінь.

**Особистісна функція** розкриває рівень впливу, який педагогічний процес здійснює на формування особистості учня. Для цього в рамках навчання та виховання будується особливе виховне середовище для когось, завданням якого є моделювання головних ознак тих соціальних інститутів та цінностей, до включення та реалізації яких потрібно підготувати учня.

**Мотиваційна функція** відображає зв'язок, який існує між педагогічним процесом та зміною спрямованості особистості учня. Динаміка цього зв'язку на протязі усього освітнього періоду життя учня впливає на виникнення таких новітніх структур психіки, як пізнавальні інтереси, професійна спрямованість та таке інше. Суттєвою ознакою здійснення мотиваційної функції є виникнення структур сенсу, які багато в чому визначають успішність як процесу освіти, так і майбутнього життя учня.

**Функція переживання** обумовлена наявністю переживань, які супроводжують процес освіти, або викликаються цим процесом. Реалізація цієї функції багато в чому залежить від специфіки освітнього закладу і педагогічного процесу, що суттєво відрізняється за своїми умовами на різних етапах учбового життя особистості. Це життя може бути дуже насичене негативними переживаннями і як наслідок можемо мати погане психічне і фізичне здоров'я учня, а також несприятливий психологічний клімат в учбовому колективі.

**Комунікативна функція** (або функція спілкування) забезпечує формування віддалених наслідків педагогічного процесу і обумовлює зміну наявної взаємодії в учбовому колективі. Її реалізація пов'язана з використанням спеціальних заходів, що спрямовані на організацію процесу спілкування вчителя та учнів: методів та засобів організації внутрішньогрупової взаємодії учнів, що спрямовані на вирішення учбово-виховних завдань.

**Підсвідома функція** розглядає освіту як особливу сферу взаємодії, що впливає не тільки на свідомість учня, а й на його підсвідоме. Освіта як соціальний інститут, через який проходять практично усі представники суспільства, здійснює особливий вплив на формування суспільно значущих установок, тобто підсвідомих регуляторів наряду нашого життя.

**Основним завданням** сучасної педагогічної психології є дослідження чинників, які можуть забезпечити ефективну соціалізацію людини, що, з одного боку, є активністю соціальних впливів на людину як на об'єкт соціалізації, а з іншого – це активність самої людини як суб'єкта засвоєння цих впливів. В педагогічній теорії ця єдність втілена в категорії **виховання та навчання**. Саме за цими категоріями педагогічна психологія поділяється на психологію виховання та психологію навчання.

**Психологія виховання** розглядає питання формування потребо-мотиваційної сфери людини, які забезпечують ефективний розвиток його емоційно-вольових характеристик, компонентів світогляду й самосвідомості.



**Психологія навчання** вивчає закономірності передавання людині й засвоювання нею знань, умінь і навичок.

З огляду ж на типологічні особливості окремих груп індивідів, що соціалізуються, виділяють такі традиційні напрями педагогічної психології: психологію дошкільного виховання; психологію навчання і виховання у шкільному віці (молодшому, середньому й старшому); психологію професійно-технічної освіти; психологію вищої освіти; психологію післядипломної освіти.

Зв'язки педагогічної психології з різними науками обумовлені:

1) тим, що вона є галуззю загальнопсихологічного знання, котре за своїм змістом охоплює всі науки;

2) тим, що освітній процес за своїми цілями та змістом є ретрансляцією всього культурного досвіду людства;

3) тим, що людина, яка виховується та навчається, є, в свою чергу, тим чи іншим чином об'єктом усіх інших наук.

Педагогічна психологія має міжпредметні зв'язки з загальною, соціальною, віковою психологією та з психологією особистості. Базовою ж наукою для неї є загальна психологія, з якої вона використовує систему категорій, принципів та методологію психологічних досліджень.

**Центральною категорією** у педагогічній психології є категорія **педагогічної взаємодії**, похідна від категорії **соціальної взаємодії** – однієї з головних категорій соціальної психології, тому не випадкове виникнення сьогодні нової галузі психолого-педагогічної науки соціальної педагогічної психології. Тісним є взаємозв'язок педагогічної психології з педагогікою, але тут психолого-педагогічне знання виступає хоча і центральним, але тільки окремим моментом більш складнішої системи педагогічного дослідження.

**Теоретичне і практичне значення** педагогічної психології відтворюється у наступному колі проблем:

- проблемі виявлення та ефективного використання для розвитку уч-

ня сензитивних періодів в його житті;

- проблемі зв'язку, що існує між свідомим педагогічним впливом на учня та його психологічним розвитком;

- проблемі загального і вікового зв'язку навчання та виховання;

- проблемі системного характеру розвитку учня і комплексності педагогічного впливу;

- проблемі зв'язку визрівання та навчання, генотипної та середовищної обумовленості розвитку психіки учня;

- проблемі психологічної готовності учня до свідомого виховання та навчання;

- проблемі забезпечення індивідуалізації навчання.

Основою добору методів, методик та технік досліджень і обстежень у педагогічній психології є наступні методологічні принципи.

**Принцип детермінізму** передбачає закономірну й необхідну залежність психічних явищ від факторів, що їх породжують: 1) він пов'язаний з особливою роллю навчання і виховання в процесі формування особистості; 2) у плані співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов психічної активності людини найважливішою умовою, через яку переломлюються соціалізуючі педагогічні впливи на її особистість, є рівень психічного розвитку учня на кожному віковому щаблі;

3) принцип детермінізму вимагає врахування впливу попередніх етапів психічного розвитку на наступні етапи в організації психолого-педагогічних діагностичних та розвивальних процедур.

**Принцип розвитку** вимагає вивчати будь-яке психічне явище як процес, що має свій початок, апогей і завершення. Загальні складові цього процесу: 1) *актогенез* як процес виникнення або розвитку явища у відповідь на конкретний, окреслений у часі педагогічний вплив; 2) *онтогенез* як процес прижиттєвого розвитку особистості; 3) *соціогенез* як процес розвитку суспільства, цивілізації.

**Принцип єдності психіки й діяльності** відображає тезу про станов-

лення внутрішнього змісту психіки через розвиток її зовнішньої активності. Тобто, особистісні психічні якості учня, його здібності, риси характеру не лише проявляються, а й формуються в ході власної діяльності, через посередництво якої під керівництвом педагога саме й здійснюється соціалізація. Принцип єдності зобов'язує аналізувати активність учня в таких типах діяльності: 1) провідній для віку учня діяльності; 2) новій діяльності, що зароджується в межах провідної й стане такою на наступному віковому етапі (працює для учнів шкільного віку); 3) такій діяльності, що збереглася поруч із провідною, але вже втратила свої провідні позиції.

**Принцип особистісного підходу** передбачає в кожному окремому випадку виходити з усієї сукупності зовнішніх і внутрішніх детермінант активності учня.

**Принцип спілкування та взаємодії** передбачає, що всі психічні новоутворення з'являються тільки *через когось, для когось, при посередництві когось.*

### **Методи педагогічної психології**

Підсумком дослідницької діяльності в педагогічній психології є сукупність різних описів, пояснень відносно процесів і явищ освітньої дійсності, в системному зв'язку - наукове знання. Наука містить два внутрішньо пов'язані між собою процеси: здобуття нового знання і процесом його використання. Так, якість психічне явище спочатку є об'єктом наукового пізнання, а потім вже виконує функцію інструменту практичної перебудови відповідної психічної дійсності. Зв'язуючою ланкою такої діалектики є методи дослідження та перетворення психіки.

**Методи дослідження** в педагогічній психології можна визначити як засоби та прийоми пізнання психічних явищ, що виникають у процесі навчання та виховання у учня при його взаємодії з педагогом.

Методи педагогічної психології якісно відрізняються один від одного, а отже і наукове знання, яке вони дають, також різне за своїм змістом.

Воно є підсумком чотирьох типів дослідницьких результатів: 1) це науково-теоретичне знання, яке є подальшим розвитком наявних наукових теорій та інтерпретації новітніх дослідницьких даних; 2) це експериментальне знання як підсумок використання методів збору та обробки емпіричного матеріалу; 3) це наукове обґрунтування інноваційно-проектних підходів до освітньої практики, які розробляються у рамках відповідних напрямів дослідження; 4) це конструктивно-технологічні заходи забезпечення можливості наукового управління сферою освіти.

Психологічна наука поєднує кілька наукових концепцій, суттєво відрізняючись одна від одної і за своїм об'єктом психологічного аналізу, і за своїм предметом. Відповідь на питання відносно об'єкта та предмета є ключовим в побудові тієї чи іншої психологічної концепції. Такий висновок, в першу чергу, стосується досліджень в усіх напрямках психології. Сьогодні до головних самостійних теоретичних концепцій в психології відносять асоціанізм, біхевіоризм, психоаналітичну теорію, культурно-історичну теорію, гештальтпсихологію, діяльнісний підхід, когнітивну психологію. Використання в педагогічно-психологічних дослідженнях їхньої змістовної бази виглядає наступним чином.

**Асоціанізм** (асоціативна психологія). Філософське підґрунтя: **механіцизм та сенсуалізм**. Уявлення про об'єкт дослідження: **відношення організму до навколишнього природного середовища**. Уявлення про предмет дослідження: *відчуття, асоціації, інтроспекція*.

**Психоаналіз**. Філософське підґрунтя: **ірраціоналізм**. Уявлення про об'єкт дослідження: **відношення між тілесним та соціальним**. Уявлення про предмет дослідження: *Ід, Его, Супер-Его*.

**Біхевіоризм**. Філософське підґрунтя: **утилітаризм**. Уявлення про об'єкт дослідження: **поведінка людини**. Уявлення про предмет дослідження: *стимул, реакція, підкріплення*.

**Гештальтпсихологія**. Філософське підґрунтя: **системний підхід**. Уявлення про об'єкт дослідження: **індивідуальна свідомість**. Уявлення

про предмет дослідження: *образ, структура, реорганізація, інсайт.*

**Культурно-історична теорія.** Філософське підґрунтя: **марксизм.** Уявлення про об'єкт дослідження: міжособистісні відношення, що опосередковані знаками. Уявлення про предмет дослідження: *природні психічні функції, культурні психічні функції, інтеріоризація.*

**Діяльнісний підхід.** Філософське підґрунтя: **історичний матеріалізм.** Уявлення про об'єкт дослідження: **суспільна предметна діяльність індивідів.** Уявлення про предмет дослідження: *чуттєвий рівень, значення, особистісний сенс.*

**Когнітивна психологія.** Філософське підґрунтя: **гносеологізм.** Уявлення про об'єкт дослідження: **інформаційний обмін у рамках суб'єкт-об'єктних відношеннях.** Уявлення про предмет дослідження: *сенсорна інформація, знання, поведінка.*

Оскільки педагогічна психологія розглядає дуже складні явища, остільки до їх дослідження застосовуються достатньо суворі вимоги, а саме:

1) дослідження не повинно бути спонтанним, випадковим та хаотичним, а в його програмі повинно бути чітко відображено мету, завдання, гіпотези та методи дослідження;

2) методи дослідження повинні мати наукову якість, тобто бути об'єктивними, надійними та доказовими;

3) методи дослідження повинні бути валідними, тобто вони мають відповідати очікуваним результатам;

4) методи дослідження повинні давати таку інформацію, яку можна підтвердити й іншими методами;

5) методи дослідження повинні бути логічними та послідовними в їх використанні;

6) методи дослідження повинні давати репрезентативну інформацію.

Методи педагогічної психології можна розглядати в системі різних класифікацій. С.Л. Рубінштейн виділяв основні методи й допоміжні. У пе-

дагогічній психології **основними методами є педагогічне спостереження й психолого-педагогічний експеримент.** Допоміжними ж вважаються психолого-педагогічна бесіда, порівняльний й генетичний методи дослідження, методичний прийом “вивчення продуктів діяльності вихованців й учнів”. Б.Г.Ананьєв виділяє чотири групи методів, серед яких найбільш розповсюдженими є **організаційні і емпіричні методи.**

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ МЕТОДИ** – це методи, що тісно пов’язані з визначенням мети, структури й процедури дослідження, добором його методичного складу та підготовки. До них відносять: **порівняльно-зрізовий, лонгетюдіальний, комплексний.** **Порівняльно-зрізовий метод** полягає у визначенні динаміки психічних якостей учня, що вивчаються в умовах організованого педагогічного середовища на протязі довільно добраного часового терміну. **Лонгетюдіальний метод** – це опис про хід розвитку людського індивіда за певних педагогічних умов або ж моніторинг ефективності впливу певних умов розвивально-виховного середовища. Продуктивність методу забезпечують: його тривалість (чим довше термін його виконання, тим вагоміші результати) та змістовна характеристика періодів, що вивчаються. Останнє обумовлено, в першу чергу, кількістю змінних, які фіксуються в дослідженні. **Комплексний метод** має на меті встановити зв’язки й залежності між явищами різного роду (фізичним, фізіологічним, психічним та соціальним розвитком особистості).

**ЕМПІРИЧНІ МЕТОДИ** здобуття інформації поділяються на **спостереження, експеримент, опитувальні й праксометричні методи,** кожен з яких має певні різновиди.

**Спостереження** – це метод збирання емпіричної інформації, який застосовується в умовах, природних для дії об’єкта дослідження, без втручання в хід його активності. В педагогічній психології його найчастіше називають педагогічним спостереженням. Розрізняють об’єктивне спостереження та самоспостереження, кожне з яких може бути як безпосереднім, так і опосередкованим. Добре організоване психолого-педагогічне спосте-

реження вирізняє цілеспрямованість і аналітичність, а також його систематичність і комплексність.

**Експеримент** – це метод дослідження психічного явища, умови прояву та розвитку якого створюються штучно. Класична експериментальна схема потребує наявності незалежної й залежної змінних. Для педагогічної психології незалежною змінною виступають умови виховання й навчання, а залежною – це закономірності та особливості перебігу психічних процесів, на розвиток яких спрямовано педагогічну діяльність. За просторовою віднесеністю експерименти поділяють на лабораторний, камерний і природний. За ступенем втручання в об'єкт дослідження психолого-педагогічні експерименти поділяються на констатуючі та формуючі. Вимоги методу: експериментальна процедура повинна бути короткотривала; в експерименті учень повинен виконувати привабливу діяльність; формальна сторона діяльності, що передбачена експериментом, повинна легко опановуватися; учень повинен мати можливість завершити кожне експериментальне завдання успіхом або його видимістю. Залежно від поставлених завдань експерименти можуть бути дослідницькими й випробувальними.

**Опитувальні методи** вирізняються тим, що завдання в них представлені у вигляді запитань, що дає змогу одержати інформацію про обстежуваного з його ж таки слів. Дві основні форми методу: усна форма (бесіда та інтерв'ю, які різняться за ступенем стандартизації процедури проведення); письмова форма (особистісні опитувальники та опитувальники-анкети). При застосуванні опитувальних методів існують певні обмеження, пов'язані з віковими особливостями розвитку учнів, наприклад, з можливостями самоусвідомлення, рефлексії респондентів. Різновидом опитувального методу в психолого-педагогічних дослідженнях виступає експерте оцінювання, суть якого полягає в залученні до інформації про явище, що вивчається, думок компетентних осіб (як правило, психологів та педагогів).

**Праксометричний метод** (метод аналізу процесу й продуктів діяль-

ності) досліджує здібності учня до навчання, особливості його творчої діяльності, інтересів і схильностей. Для цього активно використовується принцип проєкції, тобто кристалізації у продуктах діяльності конкретної людини змісту її психічної активності та її особливостей.

До групи емпіричних методів відноситься і **синтетичний метод** дослідження. Сутністю цього методу є складання психолого-педагогічної характеристики особистості учня з метою ґрунтовного дослідження інтелектуального або особистісного потенціалу піддослідного для потреб індивідуалізації навчання й виховання, первинного консультування учня, а також для визначення перспектив психолого-педагогічної корекції його психічних якостей.

Взагалі характеристика учня створюється за такою схемою: 1) загальні відомості про учня та стан його фізичного розвитку й здоров'я; 2) відомості про його соціальне походження, сімейні й побутові умови; 3) становище учня в навчальному колективі; 4) навчальна діяльність, участь у навчальній, науково-дослідній роботі, ставлення до навчання; 5) психічні процеси, стани, якості учня (увага, пам'ять, мислення тощо); 6) індивідуально-психологічні особливості учня (темперамент, характер, навички і т.п.); 7) суспільно-громадське обличчя учня; 8) загальні висновки і пропозиції.

Виділяють такі етапи психолого-педагогічного дослідження: **підготовчий** – знайомство з літературою, формулювання цілей, гіпотез, планування дослідження; **дослідницький** – збір даних; **якісний та кількісний аналіз** – обробка зібраних даних; **інтерпретація даних** – узагальнення, виявлення факторів, що обумовлюють розвиток досліджуваного явища.

### **Система категорій педагогічної психології**

Кінцевим підсумком кожної науки є знання, що висловлене через систему категорій - найзагальніших наукових понять, що окреслюють зміст



цієї науки. Категоріальна система педагогічної психології являє собою взаємозв'язок понять, які з позицій критеріїв науково-психологічного аналізу у своїй сукупності описують систему освіти як явище спрямованої соціалізації людини. Система психології виглядає наступним чином.

Системоутворюючою категорією педагогічної психології є категорія **педагогічної взаємодії**, в якій відображається процес, спрямований на розвиток особистості учня, що відбувається між вчителем та учнем під час учбово-виховної роботи. Педагогічна взаємодія як центральна ланка освіти несе в собі ознаки усіх елементів освітньої системи: 1) вона цілеспрямована, що забезпечує тісний зв'язок системних характеристик освіти з кожним конкретним педагогічним явищем; 2) така взаємодія є завжди педагогічно організована, оскільки реалізується в рамках освітньої установи. 3) саме взаємодія педагога та учня забезпечує досягнення педагогічного результату на ниві навчання та виховання.

Будь-яка взаємодія, існування педагогічного процесу можливо тільки в разі наявності двох таких суб'єктів як **ВЧИТЕЛЬ** та **УЧЕНЬ**. З боку вчителя метою його взаємодії з учнем є формування особистості учня через передавання йому соціального досвіду шляхом **організації** учбової діяльності учня, її стимуляції, контролю та корекції цієї діяльності. Мета взаємодії учня з вчителем (навіть і тоді, коли вона не усвідомлюється) - власний **розвиток** через **засвоювання** (інтеріорізацію) і **усвідомлення** соціального досвіду. Кінцева мета активності зазначених суб'єктів - **розвиток** учня в напрямі досягнення ним соціально прийнятних форм свого існування. Ні кількість знань, вмінь та навичок, ні напрям цих знань, вмінь та навичок не можуть бути самі по собі головним підсумком педагогічної взаємодії. Означений розвиток являє собою складний та внутрішньо суперечливий процес кількісного, якісного й структурного перетворення психіки індивіда саме за рахунок засвоювання ним соціального досвіду. Досягнення мети діяльності вчителя здійснюється за допомогою таких процесів педагогічної взаємодії як **виховання (1)** та **навчання (2)**. Досягнення ме-

ти діяльності учня здійснюється за допомогою таких процесів педагогічної взаємодії як **учіння (3)** та **соціальне навчіння (4)**.

**Виховання** – це формування **соціальної позиції особистості** шляхом передавання їй соціальних **норм, цінностей, суспільних установок, засобів, способів і форм соціальної комунікації**. Психологічний результат - прогнозування ефективності виховних впливів на особистість учня, прогноз його поведінки в соціальному середовищі.

**Навчання** – це взаємообумовлена та взаємодоповнююча діяльність вчителя та учня. Але з боку вчителя навчання - це діяльність вчителя по відношенню до учня, це управління учбовою діяльністю через **організацію, стимуляцію, контроль і корекцію** активності учня, яка здійснюється у формі загальних і конкретних способів взаємодії з соціальними значеннями предметів. Для вчителя психологічним результатом навчання є усвідомлення ним ефективності учбової діяльності, тобто досягнутих учнем знань, вмінь, навичок, розвинутої його здібностей.

**Учіння** – це власне навчальна діяльність учня по усвідомленню й засвоєнню знань та вмінь, виробленню навичок, результатом учення є **знання** про всілякі предмети, **вміння** та **навички** взаємодіяти з ними, **здібності** учня як узагальнені вміння. Психологічний результат учення - розвиток пізнавальних процесів, здібностей учня і його загальної компетентності, а в кінцевому підсумку розвиток його особистості як суб'єкта соціального буття.

**Соціальне навчіння** – це прийняття учнем та напрацьовування соціальних ролей, установок і цінностей суспільства, що знаходить своє відображення у формуванні особистісних моральних норм, ціннісних орієнтацій, вміння і навичок спілкування. Психологічним результатом соціального навчіння є розвиток соціального змісту мотиваційної сфери учня, його характеру й соціальної компетентності.

Наведений перелік основних категорій педагогічної психології нижче буде розширений.

## ТЕМА 8. ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

### Категорія навчання в системі категорій педагогіки та педагогічної психології

Питання навчання розглядається як в загальній дидактиці, так і в психології. Педагогіка вивчає зміст, форми організації та методи навчання, педагогічна психологія - психічні процеси, завдяки яким засвоюється зміст учбових програм, особливу увагу звертаючи на здатність навчатись, її типи, її зв'язок з успішністю навчання.

**Навчання** визначається як *взаємодія педагога та учня, завдяки якій засвоюються знання, вміння та навички і формуються властивості особистості (її здібності, інтереси, ціннісні орієнтації та ін.).*

Як наукова категорія **навчання** розглядається в тісному зв'язку з категоріями *освіта, виховання, викладання та навчання.*

**Освіта** взагалі – це інтегральний педагогічний механізм соціального розвитку індивіда. При цьому ми маємо тут три визначення: 1) **освіта як система** (державна, недержавна, початкова, середня, вища та післядипломна освіта); 2) **освіта як навчально-виховний процес**, тобто процес функціонування та здобування освіти; 3) **освіта як кінцевий результат навчання (освіченість)**, що є синонімом загальної і професійної компетентності людини. Освіта у всіх своїх визначеннях забезпечує необхідний рівень розвитку пізнавальних потреб і здібностей людини, певний рівень її знань, вмінь та навичок, що обумовлює входження цієї людини в ту чи іншу сферу практичної діяльності суспільства.

Таким чином, **змістом освіти є триєдиний цілісний процес**, який складається: 1) з засвоєння індивідом існуючого досвіду людства (**навчання**); 2) з формування у людини типологічних для суспільства особистісних якостей (**виховання**); 3) з психічного та фізичного розвитку особи-

стості **(розвиток)**.

Довгий час в освіті існував поділ на два напрями: гуманітарний та технократичний. Така практика вже не відповідає вимогам сучасності, тому зараз ми є свідками виникнення нового напрямку освіти, що спирається на формування так званої проектної взаємодії зі світом, або культури Великого Дизайну. Це знаходить своє відображення у реформуванні освітніх систем усього світового співтовариства, наприклад, здійснюється загальнопланетарна глобалізація та гуманізація освіти; відбувається культурологічна соціологізація та екологізація змісту освіти; спостерігається міждисциплінарна інтеграція в технології освіти; формується орієнтація на безперервність освіти, її розвивальні та громадянські функції.

З психологічного боку категорії навчання й освіти ні в якому разі не можна розглядати як тотожні, оскільки остання ширша за своїм обсягом, ніж категорія навчання, та ще й до того включає в себе виховання. **Навчання – це лише елемент системи освіти**, що відповідає за передавання людині тих способів культурно-історичного опанування дійсністю, які напрацьовані суспільством і забезпечуючи тим самим формальну сторону соціалізації особистості. Змістовну сторону освіти забезпечує **саме виховання**, очікуваним результатом якого є формування цінностей, інтересів, ідеалів та соціальних установок вихованця.

Виховання відтворює в доступній для людини формі культурно-історичний зміст сучасної їй цивілізації. Навчання розглядається в парі з категорією **учіння (навчальна діяльність)**, тобто учбовою активністю учня, за відсутністю якої взагалі не може бути здійснене навчання. Це означає, що тільки разом обидві ці категорії спроможні відобразити єдину цілісність процесу педагогічної взаємодії з боку її психологічного змісту.

Навчання як педагогічна діяльність виступає лише однією стороною педагогічного процесу, а саме: педагог ретранслює суспільний досвід (**викладання**), а також організовує і здійснює педагогічну взаємодію з метою стимуляції та управління активністю учня. З іншої сторони - учень розгор-

тає і здійснює під керівництвом педагога власну навчальну діяльність (тобто учіння) по засвоєнню соціально-практичного досвіду людства, що транслюється вчителем.

**В процесі навчання вчителю необхідно вирішити:** 1) задачу стимулювання учбово-пізнавальної активності учнів; 2) задачу організації пізнавальної діяльності учнів задля їх оволодіння знаннями, вміннями, навичками; 3) задачу розвитку мислення, пам'яті, творчих здібностей; 4) задачу удосконалення набутих вмінь та навичок; 5) задачу формування прийнятного для суспільства світогляду та відповідної морально-естетичної культури.

Але за всієї змістовності розглянутих категорій їх творчий потенціал розкриється в повній мірі тільки за умови визнання, що центральною категорією сучасної для психолого-педагогічної науки є категорія **розвитку**. Важливо враховувати різнорівневий зміст категорій навчання, учіння та розвитку. Так перші дві категорії стосуються процесу набування знань, вмінь та навичок. Коли говорять про розвиток, то мають на увазі процес набування людиною загальних якостей і здібностей (здатності до абстрагування, узагальнення, переносу або довільності тощо), який здійснюється під впливом засвоєння знань, вмінь і навичок.

Центральною проблемою педагогічної психології є зміст **зв'язку розвитку людини з навчанням**. При вирішенні цього питання враховують, що: 1) розвиток є складний еволюційно-інволюційний рух, за яким здійснюються і прогресивні і регресивні зміни в інтелекті, особистості, діяльності та поведінці людини; 2) розвиток особистості ніколи не закінчується, змінюючись лише за напрямом, в інтенсивності, за характером та якістю. Загальними ж характеристиками розвитку є його незворотність, прогрес (регрес), збереження надбаного в новому, майбутньому, єдність змін та збереження.

В історії психолого-педагогічних досліджень існувало кілька підходів до розгляду суті взаємовідносин навчання та розвитку: 1) Ж.Піаже

стверджує, що розвиток та навчання - це незалежні процеси, що навчання не впливає на розвиток, який розуміється як розгортання програми спадковості (біологічної або соціогенетичної). Навчання ж лише демонструє результати дії цієї програми; 2) Є.Торндайк, Дж.Уотсон, К.Коффка наполягають на тому, що навчання (научіння) і є розвиток, що ці категорії синонімічні. 3) В.Штерн виходить з того, навчання надбудовується над розвитком у міру того, як дозрівання створює готовність до нього, що воно – зовнішня умова розвитку як дозрівання, умова, за якої реалізується спадково зумовлені особливості психіки.

Тобто, розвиток тут розщеплюється на два незалежні процеси: розвиток - дозрівання та розвиток - навчання. Найавторитетнішою у світовій психології на сьогодні є визнання того, що навчання людини йде попереду розвитку. При цьому в психіці індивіда виникають якісні новоутворення.

### **Природні та соціальні закони психічного розвитку людини**

Становлення людини і як організму, і як свідомої суспільної істоти (особистості) зветься онтогенезом. **Онтогенез** – це цілісний процес, що знаходить своє відтворення в окремих і пов'язаних між собою морфологічній, фізіологічній, психічній та соціальній формах. Для розкриття сутності онтогенезу використовуються такі поняття як **розвиток і формування**.

Поняття **розвиток** визначає процес руху від нижчого (простого) до вищого (складного). Розвиток – це кількісні та якісні зміни живої людської істоти, зміни необхідні, послідовні, пов'язані з певними етапами життєвого шляху людини, зміни прогресивні, що характеризують її структурне та функціональне вдосконалення.

Поняття **формування** застосовують, коли характеризують процес розвитку індивіда під впливом зовнішніх соціальних факторів. У формуванні виділяються як стихійні компоненти (зміни, що відбуваються під впливом некерованих, випадкових факторів і наслідки дій яких важко передбачити),

так і цілеспрямований процес змін особистості або ж її окремих сторін внаслідок спеціально організованих впливів, наприклад, виховання. Разом з вищезгаданими використовують також поняття **дозрівання та становлення**.

**Дозрівання** – це насамперед зміни індивіда чи окремих його функцій і процесів унаслідок дії внутрішніх вроджених факторів. **Становлення** вказує на набуття нових ознак та форм у процесі розвитку. Розвиток людської психіки - це неперервний процес, в якому завжди мають місце **якісні зміни** (перерви неперервності), тобто поява одних і зникнення інших якостей, ознак, властивостей, що зумовлене **змінами кількісними**. У психічному розвитку вони виявляються у збільшенні (зменшенні) з віком утворюваних асоціацій, вироблених навичок, уявлень про світ, пасивного й активного словникового запасу, обсягу уваги, сприймання, пам'яті, швидкості реакцій тощо. Розвиток психічних функцій протікає нерівномірно (хвилями розвиваються психомоторика, мовлення, інтелектуальні вміння). Прискорення розвитку одних функцій супроводжується сповільненням розвитку інших і навпаки. Водночас на всіх етапах розвитку людської психіки спостерігаються і якісні зміни.

Розвиток людської психіки включає і зміни особистості в цілому (формування її загальних властивостей, зокрема, властивостей особистісної спрямованості, особливостей психологічної структури діяльності та сформованість механізмів свідомості). Психіка розвивається як дедалі все більш складна й структурно організована динамічна система: процес її розвитку йде від окремих елементів до цілого, від структурно нижчого до вищого шляхом диференціації наявних структур, виділення окремих функцій та їх інтеграції у нове ціле. Взагалі **розвиток психіки** доцільно розглядати як **незворотну послідовність щоразу складніших структур**, у якій генетично пізніші структури виникають із більш ранніх і включають останні у зміненому вигляді.

## **Розвиток психіки характеризують наступні закономірності:**

**1. Нерівномірність** розвитку функцій, властивостей, новоутворень психіки, темпів психічного розвитку в цілому; уповільнення темпу психічного розвитку з віком; чергування критичних і літичних періодів; кожна сторона психіки дитини має свій оптимальний період розвитку; індивідуальні особливості психічного розвитку.

**2. Кумулятивність** психічного розвитку означає, що результат розвитку кожної попередньої стадії включається до наступної, при цьому трансформуючись (послідовне становлення і розвиток типів мислення, коли кожна наступна форма мислення виникає на базі попередньої і включає її до себе).

**3. За законом метаморфози (Л.С. Виготський),** розвиток передбачає якісні зміни. Дитина є істотою, що має психіку **якісно відмінну** від психіки дорослого.

**4. За законом розвитку вищих психічних функцій (Л.С. Виготський),** в процесі розвитку людини здійснюється перехід від природних форм і способів психічної активності до тих, що виникли в процесі культурного розвитку суспільства (насамперед, до мови) і які стали психологічними знаряддями свідомого управління її внутрішньою активністю. Спочатку вони існують як форми взаємодії між людьми (інтерпсихічний процес), а з часом – як повністю внутрішній (інтрапсихічний) процес. Так, спочатку мовлення – це засіб спілкування між дитиною та дорослим, але в процесі свого розвитку воно стає внутрішнім і починає виконувати інтелектуальну функцію.

**Вищі психічні функції** є 1) опосередковані, усвідомлені, системні та пов'язані із вольовими актами; 2) вони формуються при житті людини, коли вона оволодіває тими засобами, що виникли в ході історичного розвитку суспільства; 3) їх розвиток здійснюється в процесі навчання, в процесі засвоєння взірців.

**5. Закон сензитивних періодів (Л.С. Виготський).** Для становлення



окремих видів психічної діяльності існує сензитивний (найбільш сприятливий) вік, коли певні повчальні дії мають найбільший вплив на перебіг психічного розвитку.

**6. Закон провідної ролі навчання у розвитку (Л.С. Виготський):** навчання веде за собою розвиток, може визначати напрямок розвитку психічних процесів, приводити до формування певних психічних якостей і до перебудови тих якостей, які склались раніше; розвиваюче навчання має сприяти формуванню у дітей орієнтовних дій і максимальному використанню характерних для кожного вікового етапу видів дитячої діяльності.

**7. Закон чергування різних типів діяльності (Д.Б. Ельконін).** Протиріччя між діяльностями, спрямованими на орієнтацію у системі відносин, та діяльностями, спрямованими на орієнтацію в способах застосування предметів, стають причинами розвитку людини.

**8. Закон зони найближчого розвитку (Л.С. Виготський).** Зона найближчого розвитку – різниця між тим, що дитина може зробити спільно з дорослим, і тим, що може зробити самостійно. Показник потенційних можливостей дитини до навчання - міра допомоги дорослого. Кожний новий крок навчання використовує зону найближчого розвитку дитини і створює нову зону, яка стає передумовою подальшого навчання.

Основними **факторами розвитку** людини є **спадковість, середовище і активність**. Спадковість – це передумова розвитку і проявляється вона в індивідуальних якостях людини. Фактор середовища найбільш систематично здійснюється через навчання й виховання і відображується у сформованих соціальних якостях особистості.

Фактор активності забезпечує взаємодію двох попередніх детермінант.

**Фундаментальним принципом** сучасної психології є **принцип діяльнісного підходу до психіки**, за яким остання виникає тільки завдяки системі дій, що виконує людина - психічний образ без дій суб'єкта не може бути ні сформований, ні використаний. Відштовхуючись від принципу ді-

яльнісного підходу враховують такі **механізми психічного розвитку** людини:

**1. Соціальна ситуація розвитку** – система відношень учня і соціального середовища, що визначає форми й шляхи розвитку дитини, види діяльності, нові психічні властивості та якості.

**2. Провідна діяльність** – у випадку дитини це спеціально організована дорослими діяльність, яка, за умови оволодіння нею дитиною, спричиняє найголовніші зміни у її психічній будові, розвиток психічних новоутворень особистості та виникнення її нових структурних елементів.

Кожному періоду розвитку людини відповідає *своя провідна діяльність*, а саме: *безпосередньо-емоційне спілкування з дорослими для немовлят; предметно-маніпулятивна діяльність у період раннього дитинства; рольова гра для дошкільнят; навчальна діяльність для молодших школярів; інтимно-особистісне спілкування для підлітків; навчально-професійна діяльність для періоду ранньої; навчально-професійна діяльність, праця та виховання дітей для періоду молодості; праця, виховання дітей, передавання досвіду для періоду дорослості.*

**3. Кризи розвитку** (за Л.С. Виготським) - переламні моменти в розвитку людини, що відділяють один період її життя від іншого, це зосередженість різких та капітальних зрушень, зсувів та зламів в розвитку людини. Основною суперечністю, що викликає кризу, є розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості та досягнутим рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення, причому, в соціальних умовах процес оволодіння останніми здебільшого відстає від розвитку перших.

На відміну від дорослих, під час кризи дитина за дуже короткий термін змінюється у своїх основних рисах цілком. Це революційний, бурхливий, стрімкий перебіг подій як за темпами, так і за змістом змін, що відбуваються. Для **критичних періодів** розвитку дитячої психіки **характерні наступні особливості:**

1) їх межі вкрай невиразні, розмиті. Криза настає непомітно, дуже важко визначити момент її початку й завершення. Різке загострення (кульмінація) спостерігається лише у середині цього етапу;

2) апогей кризи для оточуючих виявляється у зміні поведінки дитини, її “важковиховуваності”. Дитина ніби стає вередливою, стрімко падає успішність у школі і знижується працездатність, зростає число конфліктів з оточуючими. Внутрішнє життя пов’язане з болісними переживаннями;

3) розвиток під час кризи має переважно негативний характер. На відміну від стабільних періодів, тут відбувається скоріше руйнівна, ніж творча робота. Дитина не стільки здобуває, скільки щось втрачає з надбаного раніше (наголосимо, що виникнення нового у розвитку обов’язково означає і відмирання старого). Водночас у критичні періоди спостерігаються і конструктивні процеси розвитку, поява новоутворень, що мають перехідний характер і не зберігаються надалі у тому ж вигляді (наприклад, автономна мова однорічних дітей).

**4. Психологічні новоутворення** – це психічні і соціальні зміни, що виникають на даному щаблі розвитку і визначають свідомість дитини, її відношення до середовища, внутрішнє та зовнішнє життя, перебіг розвитку на даний період. А також, це - узагальнений результат цих змін, усього психічного розвитку даного періоду, що стає вихідним для формування психічних процесів та особистості дитини наступного віку.

Психічний розвиток як цілісний особистісний розвиток здійснюється водночас у **трьох напрямках**: в *особистісній* сфері (розвиток соціальної поведінки, спрямованості, ціннісних орієнтацій, самосвідомості); в *психологічній* структурі та змісті діяльності (виникнення й розвиток цілей, мотивів діяльності й розвиток їхнього співвідношення, освоювання способів і засобів діяльності); в *пізнавальній* сфері (становлення інтелекту, розвиток механізмів пізнання). Індивід розвивається відповідно як особистість, суб’єкт діяльності та суб’єкт пізнання.

Коли мова йде про розвиток людини в процесі навчання, то в ціліс-

ному розвитку особистості як учня й вихованця виділяють **три основні напрями прогресивних змін**: **1)** розвиток знань і способів активності в ході навчання;

**2)** розвиток психологічних механізмів застосування засвоєних способів дій (абстрагування, порівнювання, узагальнення, аналіз, синтез і перенос), які проявляються в різних видах (навчальні предмети) і навіть типах діяльності;

**3)** розвиток загальних якостей особистості (особистісної спрямованості, психологічної структури діяльності, свідомості й мислення). Для забезпечення названих змін оптимальними педагогічними умовами розвитку є умови розвиваючого навчання: **1)** нові дії та способи дій треба подавати на основі навчальної задачі, а новий зміст спеціально виділяти для учня й моделювати в теоретично-узагальненій формі; **2)** засвоєння має йти в узагальненій абстрактній формі; **3)** формування спрямованості учня має відбуватись через виділення специфіки діяльності, через оцінку її особистості у зв'язку з виконанням діяльності.

Зв'язаними між собою психолого-педагогічними домінантами такої системи навчання виступають: теоретичне мислення як наслідок засвоєння теоретичних знань і вмінь; творчість як ядро особистості; активна особистість, яка сама себе створює; рефлексія; навчальна діяльність, що повинна мати достатньо складну будову.

### **Рушійні сили розвитку психіки**

Розглядаючи розвиток психіки людини, треба обов'язково брати до уваги рушійні сили цього розвитку та умови, за яких вони діють. Сучасна психологія базується на визнанні наступних положень.

**Природне і соціальне у психічному розвитку.** Закономірності онтогенезу психіки людини можна зрозуміти тільки спираючись на таке ствердження: природна (органічна) основа людини закладає передумови її

психічного розвитку, але визначальним фактором цього розвитку є соціальне середовище, передусім планомірне, цілеспрямоване навчання і виховання.

Так **генотип** визначає анатомо-фізіологічну структуру людського організму, його морфологічні і фізіологічні ознаки, стать, будову нервової системи, стадії дозрівання, деякі індивідуальні морфологічні і функціональні особливості (певну групу крові, особливості обміну речовин, динамічні властивості нервових процесів та ін.), вроджені безумовно-рефлекторні структури, що регулюють перші акти поведінки дитини, пов'язані із задоволенням її органічних потреб тощо. Фонд успадкованих потреб і актів поведінки у дитини дуже обмежений, але її нервова система містить спадково зумовлені величезні потенції утворення нових потреб, форм поведінки та необхідних для цього нервових механізмів. Вони і є природною основою активності людини, її спроможності навчатись і виховуватись. Генетично успадковані природні психічні функції слід відрізнити від надзвичайно складної психічної діяльності людини, що формується впродовж усього її життя.

**Задатки** – це ще не завершені психічні властивості, а лише природні потенції їх виникнення й розвитку, що реалізуються винятково за допомогою засобів, створюваних людською спільнотою. Дитина засвоює соціальний досвід через спілкування з дорослими, навчання, виховання, спільну трудову діяльність. **Соціальний шлях впливу родової історії життя людства на онтогенез людської психіки визначає процес соціалізації індивіда**, тобто його розвиток як соціальної істоти, як особистості.

**Зовнішні та внутрішні умови розвитку.** Психічний розвиток визначається єдністю **зовнішніх та внутрішніх** умов. До перших відносять умови природного і соціального середовища, в яких людина живе, навчається, працює, реалізує потенційні можливості свого розвитку. Однак вплив зовнішніх умов на цей процес завжди опосередкований внутрішніми умовами. Зовнішні та внутрішні умови не лише протилежні, але й взаємо-

пов'язані, переходять одні в інші. Відбувається інтеріоризація практичних, мовних дій, формується здатність оперувати об'єктами подумки (тобто зовнішнє, об'єктивне, стає внутрішнім, суб'єктивним). У ході розвитку змінюється також співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов, набуваючи свого неповторного виявлення на кожній стадії цього процесу.

**Рушійні сили розвитку психіки – внутрішні суперечності.** Людська психіка розвивається як система, що самовдосконалюється. Відбувається це за рахунок постійного порушення і відновлювання рівноваги між організмом і середовищем, причому, стан рівноваги є тимчасовим, а процес урівноваження – постійним. Суперечності, що виникають при цьому, спонукають організм до активності, спрямованої на їх подолання, на відновлення рівноваги. Розв'язання одних суперечностей призводить до появи нових, які, відповідно, спонукають до нових дій, до подальшого удосконалення діяльності особистості. Так, психіка дитини розвивається внаслідок її власної діяльності з освоєння об'єктивної дійсності. Важливо, що зовнішні протиріччя (суперечності між людиною і навколишнім середовищем) самі по собі ще не є джерелом розвитку. Лише коли вони інтеріоризуються (перетворюються на внутрішні), то породжують у самій людині протилежні тенденції, що вступають у боротьбу між собою, вони стають джерелом її активності, спрямованої на подолання внутрішніх суперечностей шляхом вироблення нових способів поведінки.

На перших етапах онтогенезу психічний розвиток протікає у формі оволодіння дитиною **діяльностями** двох типів:

**1)** спроможність орієнтуватися в основних смислах людської діяльності та освоєння цілей, мотивів і норм взаємин між людьми (безпосередньо-емоційне спілкування немовлят із дорослими, рольова гра дошкільнят, інтимне-особистісне спілкування підлітків);

**2)** засвоєння суспільно вироблених способів дій з предметами й еталонів виділення в предметах тих чи інших сторін (маніпулятивно-предметна діяльність дитини раннього віку, навчальна діяльність молод-

ших школярів, навчально-професійна діяльність старших школярів).

Невідповідність потреб і мотивацій, що формуються через діяльності першого типу, та операційно-технічних можливостей, якими дитина оволодіває через діяльності другого типу, і складає визначальну рушійну суперечність психічного розвитку. Посилення визначеної суперечності спричиняє зміну **провідної діяльності**, в якій і формуються необхідні для її подолання психічні новоутворення.

## **ТЕМА 9. ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО НАВЧАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ**

### **Методи та основні типи навчання**

В історії людства склалися три основні методи навчання молодого покоління: формування складових компонентів навичок поведінки у процесі гри, навчання в контексті діяльності, абстрактний метод школи.

**Процес гри** побудований безпосередньо за зразком поведінки дорослих і є спільним у людини з тваринами. У грі дитина просто повторює зовнішню поведінку дорослих, у результаті чого вона навчається основним прийомам та правилам поведінки, що розповсюджені у суспільстві. **Навчання в контексті діяльності**, особливо поширений серед первісних народів, є праця дитини разом з дорослим, що дає їй змогу поступово опанувати якоюсь складною діяльністю, необхідною в суспільстві. При такому навчанні учень поступово переходить від простих операцій до більш складних, з ролі помічника до ролі самостійного виконавця. **Абстрактний метод школи** з'являється з розвитком цивілізації, коли знання, вміння та навички значно перебільшують можливості передавання їх окремою людиною в безпосередній взаємодії з підростаючими членами спільноти. Як наслідок маємо економнішу техніку навчання молоді, яка спирається на розповідь поза контекстом діяльності замість показу в контексті діяльності.

Цей спосіб є абстрактним у розумінні двох значень:

1) засобом передавання знань у ньому виступає слово, поняття в усній або письмовій формі, яке само по собі вже є абстракцією; 2) знання, які повідомляються, в силу їхньої ретроспективно-узагальнюючої природи мають тенденцію відриватися від потреб реального життя сучасного їй суспільства і таким чином ставати незатребуваним.

Сучасний освітній процес має три основні складові: **зміст навчання; діяльність навчання** (організація навчального процесу й викладання змісту навчання); **учіння** як діяльність у межах організованого навчального процесу тих, кого навчають. Усі ці складові присутні в усіх відомих на сьогодні різноманітних формах організації навчання.

Першими за походженням формами організації навчання вважаються **індивідуальна та індивідуально-групова**. Сутність індивідуально-групової форми навчання полягає в наступному: учні під керівництвом вчителя (або майстра) працюють поруч, але не разом. Тобто кожен учень навчальної групи навчається індивідуально. Для цієї форми не існувало певних вимог щодо програми навчання, необхідного віку й рівня підготовки учня. Тому за таких умов навчання могло необмежено розтягуватись на невизначений час, а ефективність його була, за правило, невисокою. Індивідуальне навчання (один учень – один вчитель) завжди було привілеєм заможної еліти суспільства і давало воно в стародавні часи порівняно з індивідуально-груповою формою кращі результати.

З часів Нової історії інтенсивний розвиток промислового виробництва породив нагальну масову потребу в освіченому робітникові. Ці обставини викликали до життя більш досконалу форму – класно-урочну систему, яка давала школі й окремому вчителю змогу навчати більшу кількість дітей та давати їм кращу освіту.

Першим теоретиком такої системи навчання й її активним пропагандистом став видатний чеський педагог Я.А. Коменський, який у класичній праці «Велика дидактика» обґрунтував нову систему навчання.



Цікавим різновидом класно-урочної системи навчання, який організаційно оформився в кінці XVIII – на початку XIX ст., стала Белл-Ланкастерська система навчання, яка має також назву «система взаємного навчання». Суть її полягала в тому, що з ранку педагог навчав групу старших дітей – моніторів, які після обіду вже самостійно передавали ці знання класові молодших учнів. Її елементи (обговорювання певних тем курсу студентами на семінарських заняттях під керівництвом аспірантів або студентів старших курсів, які спеціалізуються у відповідній галузі знання) й сьогодні використовуються у вищій школі Англії у рамках організації модульного навчання.

Спроба модернізації класно-урочної системи навчання (початок XX ст.) пов'язана з розробленням і запровадженням індивідуалізованого або проектного навчання. Така форма організації відома під назвою Дальтон-проект, оскільки саме в місті Дальтон (США) автор цієї системи О. Паркгерст уперше в рамках реалізації такого проекту скасувала уроки й замінила класи предметними лабораторіями. У їхніх межах учням пропонувались індивідуальні завдання й методичне забезпечення їх виконання. Роль педагога при цьому зводилась до консультивання й перевірки завдань учнів. У двадцяті-тридцяті роки окремі характеристики проектного навчання були відтворені в радянській системі освіти в бригадно-лабораторній формі організації навчання.

Кожна з наведених історичних форм організації навчання не є ідеальною. Завдання сучасної психолого-педагогічної науки полягає в розробленні комплексної системи форм організації навчання, яка б, з огляду на вікові й індивідуально-типологічні особливості учнівської аудиторії, максимально враховувала переваги існуючих систем навчання, а також тих, які існували раніше, й мінімізували вади їх застосування в педагогічній практиці.

Для порівняння різних схем навчання прийнято виділяти такі сталі його елементи: повідомлення (передавання знань); їх засвоювання; відт-

ворювання засвоєного; застосування знань на практиці. Різні підходи до використання цих елементів привели до формування чотирьох основних типів навчального процесу: *інформаційно-повідомляючий, пояснювально-ілюстративний, проблемно-евристичний або дослідницький та проектний*.

Інформаційно-повідомляючому типу відповідає догматичне навчання, яке панувало в середньовічній Європі. Традиційне навчання, час поширення якого – останні 400 років, базується на пояснювально-ілюстративному способі передавання інформації. Специфіка проблемно-евристичного навчання, розробленого й запровадженого в Радянському Союзі в 60-х роках, полягає в тому, що вчитель підводить учня до необхідності засвоєння навчальної інформації через постановку перед ним проблеми, розв'язання якої потребує засвоєння учнем нових знань. Проектне або вільне навчання запровадили провадили в педагогічну практику на початку ХХ ст. М. Монтесорі (Італія) і О. Паркгерст (США).

Стисло особливості прояву вищезазначених елементів навчального процесу в різних типах організації навчання виглядають наступним чином.

**Інформаційно-повідомляючий тип** (догматичний): повідомлення знань – інформаційне повідомлення; засвоєння знань – заучування без свідомого розуміння; відтворювання знань – формальне та дослівне; застосування знань на практиці – не передбачається.

**Пояснювально-ілюстративний** (традиційний): повідомлення знань – у вигляді пояснення, доведення; засвоєння знань – заучування після усвідомлення; відтворювання знань – по суті й власними словами; застосування знань на практиці – свідоме.

**Проблемно-дослідницький тип**: повідомлення знань – проблемне викладання; засвоєння знань – засвоєння на основі продуктивного мислення; відтворювання знань – свідоме та творче; застосування знань на практиці – творче.

**Проектний тип** (природне самонаучення): повідомлення знань – че-

рез організацію середовища й дидактичні засоби; засвоювання знань – засвоювання через спроби й помилки; відтворювання знань – творче, але не завжди сутнісне; застосування знань на практиці – творче.

### **Моделі навчання та їх психологічний зміст**

Діяльність навчання (**учіння**) складаються з певних дій. Їхня своєрідність залежить від становища, яке займає учень у полі педагогічного впливу педагога. Це зумовлює й ті функції, які за ним закріплюються. У педагогічному процесі таких функцій може бути щонайменше три: пасивне сприймання й засвоювання інформації, що подається **ззовні**; активний самостійний пошук, знаходження та використання інформації; організований **ззовні** активний пошук, знаходження й використання інформації. Кожну з цих функцій можна покласти в основу трьох моделей навчання.

**Модель першого типу** – традиційне навчання: «**учень – об’єкт формуючих впливів педагога**». В основі навчання за цією моделлю – повідомлення всієї інформації й вимог до певних навчальних дій. **Концепція навчання - навчання як викладання**. Характер навчання визначається подаванням готових знань і вмінь. При цьому використовуються такі методи, як повідомлення, роз’яснювання, показ і викладання. Дії учня зводяться до наслідування, дослівного й смислового відтворювання й повторювання, тренування й вправ за готовими зразками й правилами. Ілюстраціями до цієї моделі слугують принципи організації навчання, що їх висунули Я.А. Коменський та сучасний психолог-дидакт Л.В. Занков.

Я.А. Коменський, наприклад, виділяв наступні принципи.

1. Принцип природовідповідності змісту навчання. Вчитись можна легко, лише рухаючись стопами природи: навчати учня, особливо дитину, не абстрактно, тобто схоластичним догмам, закарбованим у текстах або в спостереженнях й свідченнях про речі інших, а безпосередньо вивчати самі речі. Для цього необхідно викладати через наочні демонстрації предмета

вивчання.

2. Принцип обґрунтованості навчальної інформації, який вимагає від педагога підкріплювати кожен навчальну тезу аргументами розуму. Слід вчити, не спираючись лише на один авторитет, а за допомогою доведень, заснованих на зовнішніх відчуттях і розумі (вчити, вказуючи на причини явищ).

3. Принцип ґрунтовності навчання, суть якого полягає в тому, що навчання не можна довести до фундаментальності без частих і особливо майстерно поставлених повторень і вправ. Відповідно до цього вчитель повинен не лише пояснити матеріал, а й забезпечити умови для повноцінного відтворення його учнями, що й засвідчить засвоєння поданих знань.

Я.А. Коменський акцентує увагу на трьох основних людських здібностях – мисленні, праці, мовленні - як основі існування людини в світі речей і водночас рушійних силах людської діяльності та змін, викликаних нею. Їх розвиток залежить від діяльності особистості і, в свою чергу, укріплює цю діяльність. Завдяки розуму, руці і мові людина контактує зі “світом речей”. Розум є “дзеркало речей”, рука – “спадкоємець” речей, а мова – їх “переклад”. Від розуму походить мислення, від руки – праця, від мови – мовлення.

Дидактична система Л.В. Занкова була спрямована на загальний психічний розвиток школярів, завдяки чому піднявся теоретичний рівень початкового навчання і зріс обсяг учбового матеріалу. Це сприяло формуванню у учнів потреби вчитись, розвитку їх інтелектуальних дій. Психологічним фундаментом концепції є наступне: надійною основою свідомого й міцного засвоєння знань буде той і лише той навчально-виховний процес, який стане ефективним джерелом загального розвитку учнів. В основу своєї експериментальної дидактичної системи Л.В. Занков заклав п'ять принципів, що забезпечують реалізацію основної ідеї:

1) побудова навчання повинна спиратись на високий рівень складності, але при строгому дотриманні міри складності;

2) необхідно різко підвищити питому вагу пізнавальної сторони навчання, зокрема, теоретичного знання, що зумовлює систематизацію знань, об'єднуючи їх в більш складні структури;

3) треба дотримуватись швидкого темпу навчання;

4) необхідно формувати усвідомленість учнями процесу учіння, розвивати їх рефлексію в навчальній діяльності через аналіз ходу розв'язання завдання, можливих помилок на цьому шляху, самого процесу учіння, самоконтролю й самоперевірки зробленого;

5) треба вести цілеспрямовану й систематичну роботу над загальним розвитком усіх учнів (у тому числі й слабких) у режимі додаткових індивідуальних занять і консультацій. Останній принцип формулюється також як «дати простір індивідуальності».

**Модель другого типу** – вільне навчання: *учень, який формується під впливом власних інтересів і цілей.* В основі такої моделі – самостійний пошук і вибір учнем інформації та дій, що відповідають його потребам і цінностям. Характер навчання визначається при цьому як природне *само-навчіння.* Теорія цього підходу базується на аналізі навчання як стимуляції пізнавального процесу учнів. Методи навчання, що забезпечують реалізацію такої концепції - це організація пізнавально-розвивального педагогічного середовища, пробудження інтересу й цікавості учнів. Останні реалізують навчальну діяльність через такі види активності, як самостійний вибір запитань і завдань, пошук необхідної інформації й загальних принципів розв'язування пізнавальних проблем, усвідомлювання їх і творче вирішення.

Спроби теоретично розробити таку модель знаходимо у творчих здобутках Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці й Дж. Дьюї, М. Монтессорі та К.Д. Ушинського.

Метод наукового спостереження й свободи психологічно обґрунтувала видатний італійський педагог і теоретик психолого-педагогічної науки Марія Монтессорі (початок ХХ ст.). Вона поклала його в основу ство-

реної нею системи масової дошкільної і початкової освіти дітей. Основа методу організації навчання в школі М. Монтесорі – *принцип свободи* дитини в її самодовільних безпосередніх проявах, який має теоретичні витоки у філософсько-гуманістичній системі вільного виховання Ж.-Ж. Руссо. Цей принцип є життєздатним тільки при тому, що свобода дитини повинна бути обмежена лише інтересами спільноти, а формою такого обмеження має виступити те, що ми називаємо вихованістю в людині. Необхідно стримувати в дитині лише те, що може скривдити іншу людину або зашкодити їй. Усе інше – будь-який прояв, яким би він не був, повинен завжди поважатися вихователем-викладачем.

Такі положення повніше конкретизуються у принципі активної дисципліни, який вимагає від учителя не стримувати довільних рухів дитини й не нав'язувати їй чужої волі. М. Монтесорі приписує учителю бути скоріше пасивним, аніж активним у педагогічних діях, що повинно компенсуватись напруженим інтересом педагога, мета якого – розрізнити, які вчинки дітей необхідно зупиняти, а які – лише спостерігати та заохочувати. Вчитель повинен запроваджувати в життя принцип, за яким свобода учня неможлива без розвитку його самостійності. Якщо дитина чогось не робить, то вона, вочевидь, не знає, як це робити. Формування такої компетентності і становить основне педагогічне завдання вільного індивідуалізованого навчання.

Таким чином, психологічне завдання при моделі другого типу полягає у розвитку природних схильностей учнів, їхньої здатності до сенсорної диференціації (виховання відчуттів) та координації рухів тіла, у подоланні природної безпомічності через розвиток самообслуговуючої праці.

Сучасним варіантом реалізації викладеної моделі навчання виступає ідея цілісного підходу в освіті, що відома як *концепція особистісно орієнтованого навчання*, яка має на меті побудову «антропоцентричної освіти», тобто такої розвиваючої педагогічної системи, центром якої виступає особистість учня. Особистісно орієнтоване навчання повинно базуватися

на необхідності визнання унікальності особистісного досвіду кожного учня, який складається: з наявних уявлень і раніше засвоєних понять; з практичних і розумових дій; з особистісних смислів установок і стереотипів. Його основне завдання – надання учневі індивідуалізованої педагогічної допомоги в становленні її суб'єктивності, враховуючи при цьому єдність її природних, психічних і культурних якостей. Серед інших принципів є такі: необхідність враховувати індивідуальний досвід учня при розробці для нього освітньої програми; визнання існування індивідуально-специфічних способів засвоювання матеріалу; створювання навчальних програм, які дають учню свободу вибору навчального змісту; заохочування індивідуальної вибірковості по відношенню до форми навчання.

Реалізація зазначених принципів вимагає докорінної зміни всіх компонентів сучасної освіти в напрямі їхньої максимальної психологізації. Основною функцією педагога стає психолого-педагогічний патронат розвитку учня, що передбачає навчально-педагогічну діагностику й індивідуальне консультування, проектування ходу пізнавального і особистого розвитку кожного учня, розроблення індивідуальних стратегій їхнього навчання. При цьому змінюються критерії ефективності форм і методів навчання: поруч із показниками сформованості знань, умінь і навичок запроваджуються як обов'язкові й індикатори динаміки певних інтелектуальних якостей, показники психологічної й соціальної зрілості учня.

**Модель третього типу** – проблемне навчання: *учень як об'єкт педагогічних впливів та суб'єкт пізнавальної діяльності*. В цій моделі педагог організовує зовнішні джерела поведінки учня у вигляді вимог і приписів так, що вони формують у нього певні необхідні цінності й інтереси, а останні визначають активний добір та використання учнем необхідної навчальної інформації. Характер навчального процесу передбачає наявність спрямованої пізнавальної активності учня, тобто ми маємо концепцію навчання як управління діяльністю учня. Методами навчання в межах цієї концепції є постановка проблем і завдань, обговорювання їх, дискусії, су-

місне планування. Учень за таких умов оволодіває навчальними діями розв'язування завдань (стратегією спроб і помилок, експериментуванням, здатністю висувати й перевіряти гіпотези), діями оцінки результату й контролю навчальної діяльності, вибору й застосування понять.

Прикладами психологічного осмислення й теоретичної розробки третьої моделі організації навчального процесу можуть виступати багато сучасних концепцій навчання (теорія розвивального навчання В.В. Давидова, теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, теорія проблемного навчання А.М. Матюшкіна, програмоване навчання Н.Ф. Талізінної) й інші. Зупинимось на деяких з них детальніше.

**В.В. Давидов**, формулюючи свою теорію, негативно оцінює роль емпіричного мислення, оскільки воно затрудняє засвоєння суті явищ. Головною формою такого мислення є індуктивний умовивід, який необхідний для накопичення знань, але кожна задача при цій формі мислення вирішується шляхом спроб і помилок. Це довго і неефективно. Тому вчений акцентує увагу на протилежному індукції варіанті, а саме методі сходження від абстрактного до конкретного, виявляючи при цьому особливості змістовного узагальнення і теоретичного мислення. Базуючись на такому методі, В.В. Давидов розробив наступні принципи для навчання учнів школи. 1) Змістом учбової діяльності учнів початкової школи повинні бути наукові поняття, які і являють собою загальний принцип рішення задач. 2) Засвоєння наукових понять має таку динаміку: аналіз умов їх формування – розуміння загального принципу – використання його у конкретних випадках. 3) Теоретичне знання – це засади мислення, що впливають на практичне виконання діяльності. 4) Школярі засвоюють наукові поняття в процесі учбової діяльності. Їх розумові дії аналогічні історично сформованим засобам діяльності людини. Завдяки використанню цих принципів експериментально було доведено, що, засвоюючи учбову діяльність, учень відтворює не тільки знання та вміння, але й саму здатність вчитись. Це і є головний добуток підходу Давидова і тому його теорія відома як *теорія*



**розвивального навчання.**

Одною із найяскравіших концепцій управління пізнавальною діяльністю школяра є **теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна**, активну участь в розробці якої приймали і О.М. Леонт'єв, і Н.Ф.Талізін. Суть концепції в наступному. Всяка дія складається з декількох частин – орієнтовної (управляючої), виконавчої (робочої), контрольно-корективної. Орієнтовна частина забезпечує облік сукупності об'єктивних умов, що необхідні для успішного виконання дії. Виконавча частина забезпечує матеріалізацію цієї дії. Контрольно-корективна відстежує хід виконання дії. Було доведено, що головну роль в формуванні дії відіграє не виконавча, а орієнтовна частина, бо саме вона впливає на якість та швидкість формування дій.

Крім того, кожна дія має свій набір параметрів, що зустрічаються в різних сполученнях. Це такі параметри як **форма виконання дії** (матеріальна, матеріалізована, перцептивна, зовнішньомовна та розумова), **міра узагальнення дії** (ступінь виокремлення сутнісних для виконання дій якостей предмета від інших, несутнісних), **міра розгорнутості дії** – повнота подавання всіх операцій, що забезпечують виконання дії (цей операційний склад поступово зменшується і дія згортається), **міра самостійності** (об'єм допомоги з боку вчителя), **міра засвоєння дії** (її автоматизованість).

Було встановлено, що повноцінне формування дії потребує **шість етапів**, два із яких попередні, а чотири – основні. **Перший етап** - формування мотиваційної бази дій. При цьому краще, якщо мотивація базується на пізнавальному інтересі, що частіше всього пробуджується проблемним навчанням. **Другий етап** - формування схеми орієнтовної бази дій. Тут відбувається ознайомлення з тим, що підлягає засвоєнню, складання схеми орієнтовної бази майбутньої дії. **Третій етап** - становлення матеріальної бази дій, на якому учень засвоює зміст дії, а вчитель здійснює контроль за виконанням кожної операції, що входить у дію. **На четвертому етапі** здійс-

снюється формування дій через зовнішнє мовлення, коли відпадає необхідність користування орієнтирами, бо замість них використовуються слова, в яких зафіксовані дії. Це забезпечує стрімкий зріст міри узагальнення дії. **П'ятий етап** - дія виконується вже у внутрішньому мовленні, яке спочатку буває не дуже розгорнутим, а потім зовсім згортається. **На шостому етапі** ми маємо дію в розумовій формі, тобто кінцевий продукт навчання з'являється у вигляді знання як виконувати цю дію.

Ще одним прикладом психологічного осмислення й теоретичної розробки третьої моделі організації навчального процесу є теорія проблемного навчання А.М. Матюшкіна.

Нагадаємо, що під проблемним навчанням у психології розуміється метод навчання, який базується на здобуванні учнями нових знань через розв'язування теоретичних і практичних проблем. Таке навчання базується на самостійному пошуку й відкриванні учнями певних істин у ході розв'язування проблемних ситуацій, які організовує педагог. Суть навчання полягає в тому, що педагог створює проблемну ситуацію, тобто ставить перед учнями проблему, пізнавальну задачу, яку вони самостійно або з безпосередньою участю вчителя досліджують шляхи розв'язання її. Проблемне навчання включає чотири схематично виділені етапи розв'язування будь-якого проблемного завдання.

**Перший етап** передбачає усвідомлення учнями загальної проблемної ситуації. Це етап «закритого» розв'язування проблеми, оскільки зосереджений на власному досвіді учень не готовий до сприймання нової навчальної інформації ззовні, від педагога або іншого носія навчальної інформації.

**Другий етап** проблемного навчання передбачає виникнення проблемної ситуації на основі аналізу умов завдання й чіткого усвідомлення, що його неможливо розв'язати наявними стандартними засобами. Це супроводжується розширенням учнями сфери пошуку нових способів розв'язання, для чого педагогу доречно ввести нову порцію навчальної інформації. Піс-

ля чого, як правило, в учнів відбувається переформулювання проблеми через усвідомлення перспективного застосування її для розв'язання нового, запропонованого педагогом відношення або принципу дії.

**Третій етап** – це реалізація нового принципу через висунення, зміну й перевірку гіпотез щодо шляхів розв'язання проблемної ситуації з урахуванням нової інформації.

**Четвертий етап** організації проблемного навчання передбачає створення педагогічних умов для перевірки правильності одержання вирішення проблеми.

Зазначимо, що викладений алгоритм діяльності учнів за умов проблемного навчання принципово не відрізняється від роботи інтелекту людини при науковому дослідженні.

На основі поділу дій педагога й учнів при організації проблемного навчання можна запропонувати наступну схему можливих рівнів проблемності навчання.

**Рівень проблемності** – нульовий (традиційний); **дії педагога** – ставить проблему, формулює її, перевіряє правильність розв'язання; **кількість ланок, що зберігається за педагогом** – чотири; **дії учня** – запам'ятовує розв'язання проблеми; **кількість ланок, що передається учню** – нуль.

Перший рівень проблемності: **дії педагога** - ставить проблему, формулює її; **кількість ланок, що зберігається за педагогом** – дві; **дії учня** – розв'язує проблему, перевіряє правильність розв'язання; **кількість ланок, що передається учню** – дві.

Другий рівень проблемності: **дії педагога** - ставить проблему; **кількість ланок, що зберігається за педагогом** – одна; **дії учня** – формулює проблему, розв'язує її, перевіряє правильність розв'язання; **кількість ланок, що передається учню** – три.

Третій рівень проблемності: **дії педагога** – організовує, керує, контролює навчання; **кількість ланок, що зберігається за педагогом** – нуль;

**дії учня** – усвідомлює проблему, формулює її, розв’язує, перевіряє правильність розв’язання; **кількість ланок, що передається учню** – чотири.

### **Психологічний зміст форм управління навчанням**

Сучасна дидактична система виходить з того, що процес навчання – це **викладання та уміння**. В цьому сенсі процес навчання складається з п’яти елементів: ціль навчання (для чого вчити); зміст учбової інформації (чому вчити); методи, прийоми, засоби педагогічної комунікації (як вчити); викладач; учень. Але аби цей процес почав діяти потрібно “включити” управління. **Педагогічне управління** є переведення педагогічної ситуації з одного стану в інший, що співвідноситься з ціллю педагогічного процесу.

Сучасні психологічні теорії навчання з погляду управління педагогічним процесом можна диференціювати за різними критеріями.

1. За критерієм наявності управління освітнім процесом навчання поділяється: на традиційне навчання, що не базується на управлінні; на навчання, що вважає управління основним психолого-педагогічним механізмом, яке забезпечує засвоєння навчального матеріалу (теорія поетапного формування розумових дій, програмоване, алгоритмізоване навчання).

2. За критерієм врахування принципу свідомості виділяють види навчання, які різною мірою співвідносять характер освоювання учнем навчального досвіду з його усвідомленням цього процесу. Тут можна виділити дві групи теорій:

1) теорії сугесто-педагогічного напрямку, які базуються на методах занурювання в ситуацію і використання механізмів як активної, так і периферійної зон свідомості;

2) теорії, які ґрунтуються на принципі свідомості. Залежно від того, що є об’єктом усвідомлення, тут виділяють види навчання, які описуються:

а) теорією традиційного навчання, якщо учень усвідомлює тільки правила й засоби дій; б) теорією цілеспрямованого формування розумових

дій, якщо це – усвідомлення самих дій, підпорядкованих певним правилам; в) теорією проблемного й програмованого навчання, якщо передбачається усвідомлення програми, цілісного алгоритму дій; г) теорією проблемного навчання, якщо це – усвідомлення проблеми або задачі, для розв'язання якої необхідне освоєння певних способів, прийомів і засобів активності.

3. За критерієм способу організації навчання виділяють навчання з використанням активних форм і методів (проблемних ситуацій, дискусій, ділових та імітаційних ігор) та без них. Це, відповідно, такі види навчання, як проблемне, сугесто-педагогічне, знаково-контекстне навчання (перший випадок) і традиційне, інформаційно-повідомляюче навчання (випадок другий).

4. За критерієм зв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю, поряд із традиційним навчанням позаконтекстного типу можна виділити і контекстне, або знаково-контекстне навчання.

5. За критерієм безпосередності (опосередкованості) взаємодії педагога і аудиторії розрізняють контактний і дистанційний види навчання. До першого виду належать практично всі різновиди сучасних теорій навчання, які передбачають реальну взаємодію педагога і учнів, до другого – форми навчання, які не потребують безпосереднього контакту викладача і учнів, а використовують для передачі навчальної інформації та управління засвоєнням її спеціальні електронні технічні засоби.

6. За критерієм потенціалу індивідуалізації навчання спеціальну групу становлять теорії проектного, програмованого, модульного й дистанційного навчання. Кожне з них надає всім суб'єктам навчального процесу (як педагогам, так і учням) широкі можливості для індивідуального визначення й модифікації з огляду на сучасні освітні стандарти, необхідного змісту та обсягу навчальних матеріалів, зміни їхніх морально застарілих частин у відповідності з розвитком науки й забезпечує розподіл засвоєння такої навчальної інформації в часі.

7. За критерієм взаємозв'язку освіти й культури: навчання, яке побу-

доване на дисциплінарно-предметному принципі (традиційний спосіб організації змісту навчання); навчання, яке передбачає проекцію образу культури в освіту й формування в учнів проектного способу взаємодії зі світом. Реалізація ідеї такої освіти через її глибоку гуманітаризацію, створення міжпредметних курсів навчання покликана подолати розрив між гуманітарною й природничо-науковою освітами, які відповідно породжують гуманітарну й технократичну культури сучасного суспільства та пов'язані з цим розривом серйозні проблеми сучасної цивілізації.

Більшість із згаданих видів навчання за різними критеріями протистоять традиційній системі організації навчального процесу. На сьогодні їх вважають інноваційними. Розглянемо принципів психолого-педагогічні відмінності в організації *традиційного й інноваційного навчання* як навчальних технологій.

В ракурсі одиниці управління навчанням: *традиційне* – навчально-виховний процес розглядається як взаємозв'язок двох автономних діяльностей: навчальної – вчителя й навчально-пізнавальної – учня (але учні виступають як об'єкти управління, виконавці планів педагога); *інноваційне* – одиницею управління є цілісна навчально-виховна ситуація у єдності освоюваної діяльності з різноманітними формами взаємодій між усіма учасниками. З метою підтримки високого рівня мотивації активності учнів форми змінюються на різних етапах засвоювання змісту діяльності. Учні виступають як суб'єкти навчання, спілкування, організації співробітництва з педагогом.

В ракурсі цілей навчання: *традиційне* – засвоювання знань, умінь і навичок з дисципліни; *інноваційне* – розвиток особистості й різноманітних форм мислення кожного учня або студента в процесі засвоювання предметних знань.

В ракурсі рольових позицій викладача й стилю: *традиційне* – переважає предметозорієнтована позиція викладача (учень як “когнітивний” індивід), тобто функції педагога – інформаційна та контролююча, а стиль

його спілкування з учнем репресивний, авторитарно-директивний, який більш придушує ініціативу учнів, ніж заохочує; *інноваційне* – особистісно орієнтована позиція педагога, за якої переважають організаційна і стимулююча функції його діяльності (учень як цілісна особистість, яка взаємодіє з усіма учасниками процесу навчання). Стиль вчителя при цьому демократичний, заохочує учня до активності та ініціативності.

В ракурсі мотиваційно-сміслових установок викладача: *традиційне* – анонімність особистості викладача, незаперечність вимог, загальна індивідуальна підзвітність учнів, ігнорування їх особистого досвіду; *інноваційне* – відкритість особистості педагога, установка на солідарність, спільну діяльність, індивідуальну допомогу, участь кожного учня у постановці мети, висуванні рішень.

В ракурсі характеру організації навчально-пізнавальної діяльності: *традиційне* – переважають репродуктивні завдання, дії за зразком, вправи в заданих способах вирішування, тобто оволодіння виконавчою оперативно-технічною стороною діяльності випереджає смислове цілепокладання, а отже не стимулюється самостійність цілеутворення та пошук способів вирішування учбових завдань. Завдання розраховані на диференціацію рівнів індивідуальної обдарованості учнів, закріплюючи індивідуальні розходження в межах уже досягнутого членами навчальної аудиторії; *інноваційне* – на перший план висуваються творчі, продуктивні завдання, що визначають мотиви вибору учнем тих чи інших репродуктивних задач. При цьому «занурення» у цілісну систему діяльності передують розчленованому орієнтуванню й відпрацюванню окремих елементів та операцій. Завдяки цьому формування змістів і цілей пізнавальної діяльності випереджає тренування у способах досягнення результатів. Саме тому синтез передують аналізу, полегшуючи усвідомлення системи засвоювання дій. В цьому випадку завдання йдуть у логіці зростаючої креативності, соціального значення, культурній повноцінності очікуваного результату, спонукаючи до самоорганізації системи пізнавальної діяльності та до висування нових цілей.

В ракурсі форм взаємодії: *традиційне* – цілі, які визначив учитель, і плани досягнення їх визначають виконавчий стиль індивідуальної навчальної роботи учнів. Провідна форма навчальних взаємодій при цьому – наслідування, імітація, робота за зразком. Суттєво, що залежна позиція учня закріплена за ним протягом усього періоду навчання. При цьому ми бачимо одноманітність соціальних і міжособистісних взаємодій, високий рівень конфліктності й агресивності протягом навчання, неминуче посилення ворожості й відчуженості між педагогом та учнями; *інноваційне* – цілі і задачі розробляють спільно педагог і аудиторія, завдяки чому актуалізується особистісний досвід кожного учасника.

В ракурсі форм відносин: *традиційне* – суперництво переважає над співробітництвом; *інноваційне* – різноманіття динаміки становлення й розвитку інтрагрупових й міжгрупових ділових й міжособистісних відносин, зниження конфліктності зі зростанням рівня взаємодій, посилення емпатії у ставленні одного до одного і до педагога.

В ракурсі контролю і оцінки: *традиційне* – переважає зовнішній поопераційний контроль у рамках жорстко заданих правил, а мотивація учня здійснюється за рахунок “чекання вироку” і тому навчальна робота виконується, щоб уникнути покарання, втрати престижу, а не в інтересах пізнання й особистісного внеску в нього; *інноваційне* – переважає взаємний контроль і самоконтроль у рамках загальних, прийнятих групою цінностей і змістів; у навчальних групах переважає взаємна оцінка й самооцінка, зумовлені зацікавленням у досягненні продуктивного результату й спрямовані на соціально й особистісно значущі цілі та завдання.

В ракурсі мотиваційно-сислової позиції навчальної аудиторії: *традиційне* – звуження спектра пізнавальних мотивів, оскільки відсутні життєво значимі цінності і змісти; *інноваційне* – збагачення мотивів навчання і взагалі розвиток мотиваційної сфери особистості, поява мотивів творчої діяльності, продуктивної взаємодії, інтелектуального партнерства, самоактуалізації, утвердження гідності особистості.



## Педагогічні технології в системі навчання та їх психологічний зміст

**Педагогічні технології** – це доцільна сукупність різних засобів, умов та компонентів педагогічної діяльності, які забезпечують досягнення бажаних освітніх і виховних ефектів. Це технології, що допомагають відповісти на такі традиційні питання педагогіки: Як краще вчити та виховувати? Як зробити навчання цікавим і корисним? Як формувати у учнів пізнавальні потреби та мотиви? та таке інше.

Термін «педагогічна технологія» з'явився десь біля 80 років тому, коли у США були створені перші програми аудіовізуального навчання. Тоді цей термін відносився до запровадження ТЗН у навчанні. Десь чверть сторіччя потому цей термін став визначати опис процесу використання різних засобів та методів (у тому числі і технічних), які забезпечують досягнення попередньо визначеного результату навчання. На сьогодні **педагогічні технології - це система побудови, реалізації і оцінювання процесу навчання, яка враховує особистісні, методологічні, інструментальні засоби його оптимальної організації.** Також «педагогічна технологія» є науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя (викладача), яка містить опис алгоритму його дій з розв'язання певної навчально-виховної проблеми.

Загальна структура педагогічної технології має наступні три складові: концептуальну частину, змістовну частину, процесуальну частину. **Концептуальна частина** – це опис ідей, гіпотез та принципів, які сприяють розумінню конкретної технології, трактуванню її побудови, вияву її керівних ідей. Її основу складають філософські, психолого-педагогічні ідеї, а також опис попереднього досвіду. **Змістовна частина** – це мета навчання та виховання, а також ті особистісні структури, на які спрямовані дії конкретної технології. В якості останнього можуть бути: 1) знання, уміння, навички; 2) способи розумових дій; 3) механізми особистісної саморегуля-

ції (потреби, мотиви, спрямованість та т.і.); 4) естетичні та моральні якості особистості учня. **Процесуальна частина** – це організація навчально-освітньої роботи, тобто її технологічний процес. Вона містить: методи і форми діяльності вчителя (викладача) та учнів; етапи навчально-виховного процесу; його планування, корекція, регламент; категорія учнів, на яку розрахована технологія; витрати часу.

Опис технології завершується визначенням її програмово-методичного забезпечення: визначаються необхідні навчальні плани і програми, навчальні та методичні посібники, дидактичний матеріал, наочні та технічні засоби навчання, інструментарій для діагностики педагогічних процесів. Щоб вірно обрати педагогічну технологію, необхідно провести експертизу її структури на предмет можливості використання у конкретних умовах педагогічної діяльності. Програма такої експертизи має наступний вигляд.

Спочатку визначається актуальність технології для конкретного досвіду організації навчально-виховного процесу: аналізуються цільові орієнтири, концептуальні положення, наявні результати навчання і виховання. Потім встановлюється відповідність процесуальної частини педагогічної технології умовам та можливостям роботи викладача. Наприклад, береться до уваги склад і особливості учнів, наявність досвіду роботи вчителя, рівень його педагогічної майстерності, матеріальна забезпеченість навчання і виховання учнів тощо. І, нарешті, аналізується доцільність запропонованої витрати часу та інтелектуальних зусиль. І тільки в залежності від отриманих результатів експертизи вчитель (викладач) може приймати рішення відносно можливості використання тієї чи іншої педагогічної технології. Ефективність експертизи, яку виконує викладач, багато в чому залежить від повноти його знайомства з переліком наявних технологій, оскільки їх не тільки багато, але й вони суттєво вирізняються одна від одної спрямованістю, змістом, методикою, іншими індивідуальними характеристиками.

Загальна система класифікації педагогічних технологій виглядає наступним чином.

За рівнем використання маємо *загальнопедагогічні, галузеві (методичні) та локальні (модульні)*.

За філософською концепцією вирізняються **ідеологічні** технології, **матеріалістичні, діалектичні, метафізичні, прагматичні, екзистенціальні, теософічні**.

За головним фактором психічного розвитку маємо **біогенні** технології (розвиток психіки зумовлюються генетичним кодом, спадковістю), **соціогенні** (розвиток психіки зумовлюється впливом соціального досвіду), **психогенні** (розвиток людини зумовлюється головним чином самою людиною, її попереднім досвідом, процесами самовдосконалення), **ідеалістичні** (виходять із переконання про нематеріальне виникнення особистості та її якості).

За категорією учнів вирізняються: **масові технології**, що традиційно розраховані на «середнього учня»; **технології просунутого рівня**, тобто розраховані на поглиблене вивчення предметів; **технології компенсуючого навчання**, спрямовані на корекцію, підтримку, вирівнювання знань, вмінь, навичок, виховання учнів; **вакцимологічні технології**, тобто пов'язані з сурдо-, тифло-, олігофрено- педагогіками; **технології роботи з учнями, які мають позитивні або негативні відхилення у розвитку**, тобто з обдарованими, талановитими або, навпаки «важкими» учнями.

В останній час в масовій практиці з'явилися технології, головною ознакою яких є **характер організації і управління діяльністю учнів**. Вони поділяються на окремі види відповідно до того, як в них розв'язуються питання: Який тип взаємодії викладача (вчителя) з учнем покладений в основу технології? Яку позицію обіймає учень у навчанні? Які стосунки складаються між учителями і учнями у навчально-виховному процесі? В залежності від наявних моделей взаємодії викладача з учнями, організації їх пізнавальної діяльності, суб'єктності учня у навчально-виховному про-

цесі визначають групи наступних технологій:

**Авторитарні технології**, за якими педагог – це одноосібний суб'єкт навчально-виховного процесу, а учень лише об'єкт навчання. За такими технологіями робота учня жорстко регламентується викладачем (вчителем), а отже придушується його ініціатива і самостійність. Основні методи – вимоги та покарання. Головна мета - виховання учня, що здатний відтворювати знання. **Дидактоцентричні технології**, для яких характерні суб'єкт-об'єктні відносини або пріоритет навчання над вихованням. Головним фактором виховання особистості за цими технологіями визначаються ті чи інші дидактичні засоби. Формування особистості тут лише декларується, бо воно підмінюється виховуючим навчанням. Головною метою тут є формування знань учнів. **Особистісно-орієнтовані технології**, у центрі яких знаходиться учень у навчально-виховному процесі. Такі технології спрямовані: 1) на створення умов для реалізації природних задатків учня, забезпечення комфортних і безконфліктних умов його розвитку. Суттєво також, що тут не вчитель, а учень є пріоритетним суб'єктом навчально-виховного процесу і отже головною метою таких технологій є саме розвиток особистості учня.

Особистісно-орієнтовані технології, у свою чергу, мають різні модифікації і розподіляються на такі: **гуманно-особистісні технології**, опорними ідеями яких є повага і любов до учнів, оптимістичне прогнозування розвитку особистості, а навчання і виховання – це допомога та підтримка розвитку учня; **технології співробітництва**, опорними ідеями яких є демократизм, особистісна рівність учня і вчителя, партнерство, спільна діяльність, взаєморозуміння; **технології вільного виховання**, опорними ідеями яких є свобода вибору і самостійність учнів, спираючись не на ті чи інші зовнішні впливи, а на їх внутрішні джерела розвитку; **езотеричні технології**, за якими навчання – це шлях до істини, а отже педагогічний процес не повідомлення і не спілкування, а заохочення, залучення до пошуку істини (наприклад, школа Піфагора, школи Індії, тибетські школи).

Сучасна психолого-педагогічна наука виділяє наступний ряд основних інноваційних технологій навчання, які співіснують у світовому дидактичному просторі поряд із усе ще домінуючою традиційною технологією організації освітнього процесу.

1. **Вільна технологія відкритої школи** - максимально враховує ініціативу учня, який сам визначає інтенсивність і тривалість власних навчальних занять, планує свій час навчання, самостійно вибирає його засоби. Відсутня жорстка система педагогічних впливів, заохочується імпровізація учнів і педагогів щодо змісту і засобів навчання; панує неформальне ставлення до процесу навчання. Відсутня класно-урочна система, обов'язкові навчальні програми, контроль і оцінювання знань. **Ключовий елемент технології – свобода індивідуального вибору й відповідальне ставлення учня до навчання.**

2. **Діалогічна технологія** передбачає провідну мету – цілеспрямований розвиток інтелекту учнів, який розуміється як «глибинно розвинутий розум». Найвищою цінністю в межах реалізації цієї технології проголошуються непередбачуваність і самотність інтелектуального розвитку особистості, можливість самостійного “самотнього” навчання вдома за книгою. Замість підручника використовуються тексти як витвори відповідної культури. Ключовий елемент технології – **діалогічність індивідуальної свідомості.**

3. **Технологія збагачення** – в її основі ідея важливості інтелектуального виховання учня через актуалізацію й ускладнення його власного ментального досвіду, до складу якого входять когнітивні, метакогнітивні та інтенційні компоненти. Як дидактичні засоби тут використовуються спеціально сконструйовані навчальні тексти, друкована й електронна медіа-продукція, проблемні ситуації, дискусії тощо. Ці засоби по суті виступають як самовчителі, оскільки організовані таким чином, що забезпечують формування основних інтелектуальних механізмів учнів, які включаються в процес навчання за рахунок використання сюжетно-діалогової

конструкції текстового матеріалу, надавання можливості працювати як індивідуально, так і в групах, під керівництвом педагога й самостійно, на рівнях репродуктивної й дослідницької, творчої діяльності. **Ключовий елемент технології – збагачення ментального досвіду.**

**4. Технологія навчання в співробітництві** наголошує на необхідності співробітництва учнів на протигагу їхній змагальності. Основною одиницею навчання - команда, або мала група, члени якої мають спільні цілі й завдання, індивідуальну відповідальність і рівні можливості для успіху. Головні принципи роботи в команді – одне завдання й одне заохочення на групу, розподіл ролей. При цьому учні виконують різні соціальні ролі: лідера, виконавця, організатора, доповідача, експерта й дослідника. Таким чином учні підготовляються до роботи в системі проектів, а для цього необхідні сформовані інтелектуальні і комунікативні навички. **Ключовий елемент технології – групова комунікація.**

**5. Особистісно орієнтована або особистісна технологія** за головну мету функціонування проголошує загальний розвиток учня як особистості. Це передбачає спеціальні педагогічні дії, спрямовані на забезпечення становлення його пізнавальних, емоційно-вольових, моральних і естетичних можливостей. Спеціальна увага приділяється повноцінному становленню трьох основних ліній психічного розвитку людини: спостереженню, мисленню та виконанню практичних дій як психологічної основи її дальшого саморозвитку в навчанні. **Ключовий елемент технології – саморозвиток учня.**

**6. Розвиваюча технологія** спрямована на розвиток основ теоретичного мислення учнів завдяки формуванню спеціально організованої навчальної діяльності, зорієнтованої на виявлення сутнісних характеристик предмета пізнання. В ході опанування повною психологічною структурою навчальної діяльності людина навчається розумовим операціям аналізу, планування й рефлексії. У неї формується пізнавальна мотивація й необхідні предметні знання, уміння і навички. Характер активності учнів стає дослі-

дницьким, учні за необхідністю переходять у режим діалогу. **Ключовий елемент технології – спосіб діяльності.**

7. **Активуюча технологія** орієнтована на підвищення рівня пізнавальної активності за рахунок введення у навчальний процес проблемних ситуацій, при опорі на пізнавальні потреби й інтелектуальні почуття аудиторії. Як і в традиційному навчанні, тут зберігається загальне планування, єдність вимог та контроль виконання навчальних завдань. Разом з тим, з'являються два основні психологічні фактори ефективності навчання: пізнавальна мотивація й інтелектуальна активність учнів в умовах проблемної ситуації. **Ключовий елемент технології – пізнавальна активність.**

8. **Формуюча технологія** базується на основі тези про те, що впливати на розумовий розвиток людини означає здійснювати цілеспрямоване управління процесом засвоювання нею знань, умінь і навичок. Для їх засвоювання учень під керівництвом вчителя в чіткій послідовності проходить наступні етапи: мотивація; складання схеми орієнтовної основи дій; матеріалізована дія; промовляння в голос; мовлення про себе; розумова дія. Різновидами такої технології можна вважати концепції програмованого й алгоритмізованого навчання. **Ключовий елемент технології – розумова дія.**

Аналіз наведених технологій навчання підказує, що їх можна розташувати на певному біполярному континуумі, полюси якого утворюють два семантичні антиподи. Один із них означається як максимальна міра свободи суб'єктивного вибору учня, а другий – як максимум управляючих впливів на нього з боку педагога. Відповідно «вільна» технологія навчання реалізує освітню ідеологію, що базується на принципі: максимум свободи суб'єктивного вибору учня – мінімум управляючих впливів, а формуюча технологія реалізує принцип: мінімум індивідуальної свободи учня – максимум управляючих впливів педагога в ситуаціях освітньої діяльності.

На сьогодні найбільш активно впроваджуються в педагогічну практику програмоване, модульне навчання та знаково-контекстне навчання.

## Програмоване навчання

Ідея програмованого навчання (50- роки ХХ ст.) пов'язана з проникненням положень загальної теорії управління й кібернетики у психологічну науку. За теорією Б.Ф. Скіннера (автора теорії лінійного програмованого навчання) **психологічний механізм навчіння – це установлення зв'язку між стимулом і реакцією.** Головний елемент системи програмованого навчання – навчальна програма, яка будується так: кожний правильний крок учня підкріплюється і це слугує сигналом для подальшого виконання програми. Основні характеристики програмного забезпечення навчання такі:

1) дидактичний матеріал, який підлягає засвоюванню, поділяється на невеликі дози, які учні достатньо легко долають крок за кроком;

2) питання або прогалини в окремих рамках програми не дуже важкі (це сприяє підтриманню мотивації навчання);

3) учні самостійно працюють з програмою, залучаючи для відповіді на її запитання й заповнювання прогалин необхідну інформацію;

4) у міру виконання програми учні одразу інформуються щодо правильності або помилковості виконання завдань; перейти до наступного кроку програми можна, лише правильно виконавши попередній;

5) учні почергово проходять все те, що для них запланували, але кожен робить це в зручному для нього темпі;

6) програма на початку містить багато вказівок, кількість яких поступово обмежується, і це полегшує знаходження учнем вірних відповідей;

7) з метою запобігання механічному запам'ятовуванню інформації одна й та сама думка повторюється на різних етапах у різних варіантах.

Окрім лінійного програмування є ще такі форми програмування навчальних матеріалів, як розгалужене і змішане. Розгалужене програмоване навчання є складнішою формою, ніж лінійна, оскільки надаючи постійний зворотний зв'язок учневі і педагогові про хід навчання учня, вона орієнто-



вана, насамперед, на розвиток процесу мислення останнього. Ця програма являє собою достатньо великий текст, до якого формулюється питання. В ньому також містяться й можливі відповіді, серед яких учень обирає якусь одну. В складніших варіантах він може й самостійно формулювати свою відповідь. Це або оцінюється позитивно (і тоді можна рухатися далі до інших запитань за текстом), або відхиляється (тоді учень повинен знову вернутися до тексту, поміркувати й знайти правильне рішення). При цьому і в першому, і в другому випадках аргументовано роз'яснюється причина правильного рішення або зробленої помилки. Така система програмування навчання забезпечує:

1) перевірку засвоєння учнем матеріалу кожної його частини; 2) роз'яснення причин і координацію дій по їх подоланню у випадку неправильної відповіді учня; 3) закріплення основної інформації через систему раціональних вправ;

4) розвиток розумових зусиль учнів і формування їхньої необхідної мотивації навчання.

Особливо важливо, що учень, який дає правильні відповіді, проходить коротший шлях, ніж той, хто помиляється. Тобто, така програма враховує індивідуальні можливості учнів, що є втіленням особистісного підходу до проблеми навчання.

На вітчизняному ґрунті програмоване навчання набуло подальшого розвитку завдяки ідеї алгоритмізації навчання, програмування навчального процесу як алгоритму управління ним з позицій теорії поетапного формування розумових дій та розробки психологічних засад створення навчальних програм на основі індивідуалізованого навчання. Таке навчання базується на конкретній моделі особистісно-пізнавальних особливостей учня, для чого на початку роботи учнів з програмою використовуються спеціальні тести.

Програмоване навчання може бути індивідуальним, адаптованим (враховуючі насамперед вікові і індивідуально-типологічні особливості) й

індивідуалізованим (таким, що передбачає вибір навчаючих впливів або комп'ютером, або учнями через самостійний добір навчальних алгоритмів). Поєднання їх дає оптимальний для більшості учнів мішаний тип управління навчанням, коли учневі спочатку надається можливість вибору певного шляху навчання, а залежно від того, як він справляється з завданням, вчитель або комп'ютер вносить у програму певні корективи (ускладнює її або полегшує завдання, змінює міру допомоги тощо). Модель програмованого навчання лежить і в основі організації технології дистанційного навчання, яка найповніше відповідає потребам сучасної педагогічної практики. За цією формою освітні послуги (лекції, лабораторні роботи, контрольні роботи, консультації та таке інше) одержуються без відвідування навчального закладу, за допомогою сучасних інформаційно-освітніх технологій і систем телекомунікації, таких як електронна пошта, телебачення та Інтернет.

### **Модульне навчання**

В останнє десятиліття ХХ ст. в Україні в вищих учбових закладах активного розвитку набули різні модифікації модульного навчання, батьківщиною якого вважається Англія. Основна мета впровадження модульного навчання – досягнення переходу студента на позиції дійсного суб'єкта навчальної діяльності, здатного активно і самостійно, з урахуванням вимог часу та власних можливостей, розв'язувати навчальні, а надалі й виробничі завдання. Реалізація цієї мети передбачає зосередження уваги насамперед на психолого-педагогічних і соціально-психологічних детермінантах успішності навчання.

**Модуль - це відносно самостійна частина навчального процесу (певний функціональний вузол і цілісний блок інформації), яка містить одне чи кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів і принципів.** У цьому розумінні принцип модульності по відношенню до змісту навчального матеріалу є похідним від відомого пси-

хологічного положення про те, що цілісність, структурованість і компактність матеріалу, який пропонується до засвоєння, є головною умовою поглибленого осмислення його і найповнішого засвоєння за одиницю часу.

**Найбільш розвиваючою формою організації навчальної діяльності** студентів, є їхня **самостійна робота**. Тому переважна частина часу відводиться на самостійну роботу студентів з навчально-методичною літературою та на виконання навчальних завдань, а наступний за часовими рамками інтервал перепадає на практичні і лабораторні заняття з обов'язковим використанням активних методів навчання (проблемних ситуацій, ділових ігор, дискусій) зі здійсненням поточного контролю. Найменша частина часу відводиться лекційним заняттям, які за змістом є вступними (установчими) або оглядовими і, за правилом, читаються на початку і в кінці модуля.

Експериментально засвідчено, що така схема організації навчального процесу є оптимальною для максимальної індивідуалізації навчання студентів. Але реалізація її як першочергового дидактичного завдання передбачає забезпечення кожного студента всіма необхідними матеріалами для самостійної роботи над навчальним курсом.

Засвоєння модуля починається оглядово-установчою лекцією, а далі передбачається індивідуально-самостійна робота студентів, консультування їх педагогом, ряд групових тьюторських занять за матеріалами першоджерел, що їх опрацювали студенти. Після цього вони можуть здавати певний модуль.

Відвідування всіх аудиторних форм роботи не є обов'язковим для студентів. Здати модуль можна і в режимі суто індивідуального навчання. За таких умов організації навчання системоутворюючою ланкою навчального процесу стає самостійна робота студентів. Функції викладача при цьому зміщуються в бік здійснення підготовки модульної програми й відповідних методичних матеріалів, якими обов'язково забезпечуються всі студенти, а також управління самостійною роботою кожного студента через його індивідуальне консультування та контроль засвоєння модулів.

**Стимулюючими чинниками при функціонуванні навчальних модулів є:** **1)** оцінкові бали за виконання навчальних завдань на стадіях поточного (під час аудиторних занять), проміжного (у кінці кожного модуля) та підсумкового (на завершення вивчення дисципліни) контролю; **2)** бали, що нараховуються за своєчасне відвідання аудиторних занять і консультацій викладача; **3)** рейтинг студентів за результатами набраних балів за весь час вивчення дисципліни.

Оцінковий бал роботи з навчальними завданнями встановлюється як усереднений показник психофізіологічної ціни виконання їх (часові витрати, використання додаткової літератури, наявність необхідного рівня розвитку пізнавальних здібностей). Бали відвідування занять у порівнянні з оцінковими балами невеликі, їх розраховано на слабких студентів, для яких наявність – додатковий шанс вийти на рівень допуску до іспиту. Це ще забезпечує й частіший контакт таких студентів з викладачем.

Доведено, що рейтинг успішності є дієвим механізмом розвитку особистості студента, насамперед через реалізацію його мотивації досягнень. Наочність, диференційованість і об'єктивність такої системи не лише стимулює успішність навчання студентської аудиторії, а й забезпечує особистісне самоствердження студентів в очах викладачів і в студентському середовищі, активізує процеси структурогенезу академічних груп.

У цілому модульно-рейтингова технологія організації навчання надає педагогові можливість швидко оновлювати зміст кожного модуля з урахуванням потреб ринку праці, що забезпечує дієвість і оперативність навчальних знань і їхніх систем, гарантує йому умови для різнобічного й гнучкого консультування. Така система сприяє виробленню у студентів продуктивних навичок самостійної роботи, закладаючи основу їхньої подальшої післядипломної освіти, привчає кожного працювати систематично, привносить у навчання елемент змагання й дає змогу студентам з різними індивідуально-психологічними характеристиками навчальної діяльності однаково успішно засвоювати матеріали програми навчання.

## Знаково-контекстне навчання

Серед методів активного навчання в сучасній педагогічній практиці набуло поширення контекстне, або знаково-контекстне навчання. При цьому методі навчальна інформація подається у вигляді навчальних текстів (знаково), а сконструйовані на основі такої інформації задачі задають контекст майбутньої професійної діяльності. Основною ж організаційною формою розв'язування таких задач виступає **навчальна ділова гра** - центральна категорія цієї дидактичної системи. В її межах учасники здійснюють змодельовану умовами задачі квазіпрофесійну діяльність, яка несе в собі риси учіння і майбутньої праці. Навчальна ділова гра являє собою знакову модель професійної діяльності, контекст якої задається знаковими ж засобами: за допомогою мов моделювання, імітації та зв'язку. Вона зберігає переваги «абстрактного способу» традиційного навчання (понятійний характер знання, стислий масштаб часу опанування професією тощо), але вільна від його основної вади – відірваності від практики, оскільки розв'язує протиріччя між навчальною і майбутньою професійною діяльністю.

Організація навчальної ділової гри вимагає чіткого визначення її цілей: педагогічних (навчальних і виховних) і власне ігрових, а також змісту гри. Останній конкретизується у розробленні ігрової та імітаційної моделей. Імітаційна модель виступає предметною основою квазіпрофесійної активності студентів або слухачів – учасників гри. Вона відображає дидактично опрацьований (спрощений, узагальнений і проблематизований) фрагмент професійної реальності.

Структура ігрової моделі має наступні елементи:

**Елементи ігрової моделі** – конструктивні прийоми.

**Цілі гри** – формулювання цілей навчальної ділової гри.

**Сценарій гри** – стискання або розтягування ігрового часу відповідно до реального часу.

**Комплект ролей і функції гравців** – введення протилежних за інте-

ресами ролей; введення подвійних ролей (зміна ролей у процесі гри); створення портрету ролі, градація її за нюансами; введення у гру персонажу Х.

**Правила гри** – конструювання ігрових прав та обов'язків гравців.

**Комплект ігрової документації** – ігрова «упаковка» документації; створення пізнавальних знаків, символів, емблем; оформлення матеріалів гри з використанням графіки.

**Система оцінювання** – система критеріїв, балів, візуальне представлення результатів оцінювання.

## ПЕРСОНАЛІЇ

**Ананьєв Борис Герасимович** (1907–1972) – радянський психолог, автор фундаментальних творів у галузі чуттєвого сприйняття, психології спілкування, педагогічної психології. Розробив систему людинознавства, в якій були інтегровані дані різних наук про людину.

**Басов Михайло Якович** (1892–1931) – радянський психолог. Розробляв методи об'єктивного дослідження психічної діяльності. Відомий дослідженнями в галузі дитячої психології й педології.

**Виготський Лев Семенович** (1896–1934) – видатний радянський психолог, творець культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій.

**Ельконін Даниїл Борисович** (1904–1984) – радянський психолог. Створив оригінальну концепцію періодизації психічного розвитку в онтогенезі, розробив психологічну теорію гри, досліджував формування особистості дитини.

**Еріксон Ерік Гомбургер** (1902–1994) – американський психолог і психотерапевт, представник его-психології.

**Запорожець Олександр Володимирович** (1905–1981) – радянський психолог. Розробляв основи теорії діяльності в онтогенетичному аспекті. Досліджував процес формування емоцій і почуттів у дошкільників.

**Зігмунд Фройд** (1856–1939) – австрійський психолог, психіатр і невропатолог, засновник психоаналізу.

**Кольберг Лоренц** (1927–1987) – американський психолог, професор Гарвардського університету.

**Леонт'єв Олексій Миколайович** (1903–1973) – радянський психолог, який, спираючись на ідею культурно-історичної теорії, висунув і детально розробив загальнопсихологічну концепцію діяльності.

**Маслоу Абрахам Гарольд** (1908–1970) – американський психолог, один із засновників гуманістичної психології. Створив ієрархічну модель мотивації. Дав опис особливостей людей, що самоактуалізуються.

**Піаже Жан** (1896–1980) – швейцарський психолог, засновник Женевської школи генетичної психології та наукового напрямку – генетичної епістемології. Автор концепції стадійного розвитку психіки дитини.

**Роджерс Карл Ренсом** (1902–1987) – американський психолог, один із засновників гуманістичної психології. Розробив недирективну психотерапію.

**Рубінштейн Сергій Леонідович** (1889–1960) – радянський психолог і філософ, один із творців діяльнісного підходу в психології, філософії й педагогіці.

**Смирнов Анатолій Олександрович** (1894–1980) – радянський психолог, спеціаліст у галузі психології пам'яті, а також загальної, вікової і педагогічної психології та історії психології.

**Штерн Вільям** (1871–1938) – німецький психолог, спеціаліст із генетичної, диференційної й загальної психології. Автор «теорії конвергенції» (двох факторів розвитку). Досліджував мовленевий і перцептивний розвиток дітей.

## ЛІТЕРАТУРА (основна)

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студ. вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднийчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо. – М.: Просвещение, 1984.
4. Заброцький М. М. Вікова психологія: Навч. посібник: МАУП, 2002. – 104 с.
5. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
6. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. – М.: Академия, 2003. – 456 с.
8. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 2. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – 496 с.
9. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Пед. общество России, 2000. – 442 с.
10. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
12. Психология развития / Г.Крайг.– СПб.: Питер, 2003.– 992 с.
13. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
14. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К. Академвидав, 2005. – 360 с.



15. Сорокоумова Е. А. Возрастная психология. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
16. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 672 с.
17. Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е. Психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 448 с.
18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2002. – 608 с.

#### **ЛИТЕРАТУРА (додаткова)**

19. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
20. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. – М.: МГУ, 1990.
21. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Вопросы психологии. – 1976. – № 6.
22. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – СПб.: Питер, 2001.
23. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К.: Рад. шк., 1976. – 269 с.
24. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979.
25. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. М.: Эксмо, 2003. – 512 с.
26. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1978.
27. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г, Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учеб. Пособие. – М.: Педагогическое общество России, Ноосфера, 1999. – 272 с.
28. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981.
29. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. Возрастные кризисы детства. – М.: Эксмо, 2004. – 384 с.
30. Марцинковская Т. Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. - М.: ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
31. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с фр. – М.: Просвещение, 1969.

32. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995.

33. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.

34. Эриксон Э. Жизненный цикл: Эпигенез идентичности // Райгородский Д. Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ–М, 2006.

Видавець «ФОП Середняк Т.К.», 49000, Дніпро, 18, а/с 1212  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного  
реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №  
4379 від 02.08.2012.  
Ідентифікатор видавця в системі ISBN 8010  
49000, Дніпро, 18, а/с 1212  
тел. (096)-308-00-38, (056)-798-04-00  
E-mail: 7980400@gmail.com