

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

Конспект лекцій

Викладач – кандидат психологічних наук, доцент Меленчук Наталя Іванівна

ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ ТА МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

План:

1. Предмет психології розвитку особистості та особистісного зростання.
2. Поняття віку
3. Методи психології розвитку особистості.

Текст лекції

Психологія розвитку – галузь психологічної науки, що вивчає факти та закономірності психічного розвитку людини в онтогенезі.

Виникнення психології розвитку (вікової психології) як особливої галузі психологічної науки зазвичай пов'язують із публікацією у 1882 році книги німецького вченого Вільгельма Преєра «Душа дитини. Спостереження над духовним розвитком людини у роки життя», у якій представлені систематичні спостереження та опис розвитку сина автора від народження до трьох років.

Основне завдання психології розвитку полягає у дослідженні цілісного психічного розвитку протягом усього життя людини.

Предмет психології розвитку – вивчення загальних закономірностей та тенденцій психічного розвитку людини в онтогенезі, розкриття факторів, механізмів, рушійних сил та вікової періодизації цього розвитку, а предмет вікової психології бачить у вивченні та розкритті особливостей психічного розвитку людини на тих чи інших вікових етапах. Отже, психологія розвитку сприймається як методологічна основа вікової психології.

Онтогенез, розвиток та вік є ключовими поняттями як у віковій психології, так і в психології розвитку.

Онтогенез - відрізок життя окремого індивіда від народження до смерті. Це формальне поняття, що позначає лише хронологічні рамки індивідуального «часу життя» безвідносно його змісту.

Онтогенез сприймається як незмінна і універсальна послідовність щодо стійких і обмежених стадій, характерна всім представникам цієї культури (образ «сходів», де кожен вік представлений своєю «сходишкою»).

Розвиток – закономірна зміна явища чи процесу у часі, що у якісних і структурних перетвореннях. Головне, що відрізняє поняття розвитку від інших понять, що позначають зміни в часі, - це акцент на появі чогось якісно нового, що раніше не існувало.

Порівняння з іншими поняттями.

Зростання – кількісна зміна чи вдосконалення будь-якої конкретної функції чи якості; збільшення розмірів, функціональних можливостей органу чи організму загалом.

Дозрівання – психофізіологічний процес запрограмованої зміни відповідно до генетичного плану.

Навчання – процес набуття індивідуального досвіду, зміна поведінки у результаті зовнішніх впливів.

Соціалізація - процес засвоєння норм, установок, звичаїв, життєвих цінностей, ролей та очікувань конкретної соціальної групи, що дозволяють людині відчувати себе та функціонувати як повноправний член суспільства. При цьому процес придбання навичок та знань, засвоєння норм та думок необов'язково супроводжується внутрішніми якісними перетвореннями психіки дитини чи дорослої людини. Таким чином, розвиток може включати процеси зростання, дозрівання, навчання, соціалізації, але до них він не зводиться.

Величезну роль розумінні відмінних рис процесу розвитку надали роботи Х. Вернера (1890-1964) і Л. С. Виготського (1896-1934).

Х. Вернер вважає, що розвиток – це більше, ніж протягом часу (ми можемо ставати старшими, але при цьому не розвиватися); розвиток – більше, ніж зміна у розмірі (ми можемо стати вищими або товстішими, але це також не відображає розвиток). З його точки зору, розвиток завжди стосується змін у структурі, які підкоряються онтогенетичному принципу: *«Коли відбувається розвиток, він починається від стану відносної відсутності диференціації та розвивається у бік збільшення диференціації та ієрархічної інтеграції»*.

Л. С. Виготський, говорячи про розвиток, в першу чергу підкреслює якісні та структурні перетворення, що знаходить відображення в його гіпотезі про системну і смислову будову свідомості. З погляду цієї гіпотези свідомість є певна система, структура окремих процесів, жоден з яких не розвивається ізольовано. Процес психічного розвитку полягає у перебудові системної структури свідомості, яка, своєю чергою, обумовлена зміною його смислової структури (рівнем розвитку узагальнень). Розвиток кожної психічної функції залежить від цього, яку структуру вона входить і яке у ній займає.

На кожному віковому етапі до центру свідомості висувається якась одна функція, яка стає домінуючою та зумовлює розвиток інших психічних процесів (у *ранньому віці такою функцією є сприйняття, у дошкільному віці – пам'ять, у шкільному – мислення*).

Виділяються такі основні особливості процесу розвитку:

- тенденція до якісної зміни та переходу на більш досконалі рівні функціонування;
- незворотність розвитку: зворотний розвиток як повне відновлення того, що було раніше, неможливе;
- обов'язкове поєднання, включення елементів прогресу та регресу (прогресивний розвиток як вибір одного з напрямків розвитку залишає нереалізованим багато інших);

- нерівномірність розвитку: періоди різких якісних стрибків змінюються поступовим накопиченням кількісних змін;
- зигзагоподібність розвитку, пов'язана з формуванням принципово нових структур, які на початкових етапах функціонування працюють у деяких відносинах гірше, ніж старі (наприклад, при переході від повзання до ходьби дитина переміщається у просторі повільніше та іноді зі шкодою для свого здоров'я);
- гетерохронність розвитку: розбіжність термінів формування та темпів розвитку різних психічних функцій;
- перехід стадій розвитку на рівні: з появою нової, вищої стадії попередні не зникають, а зберігаються як один з ієрархічних рівнів нової системи;
- тенденція до стійкості: успішний розвиток можливий лише за сильною консервативної тенденції.

Найважливіше поняття в психології розвитку – вік.

Вік - це певний, обмежений відносними хронологічними межами період у фізичному та психічному розвитку людини. Самі періоди та його зміст зумовлені історично й визначаються рівнем соціально-економічного та розвитку суспільства. Вирізняють **біологічний вік**, який співвідноситься з властивостями організму та його окремих підсистем; **соціальний вік**, пов'язані з становищем індивіда у системі громадських відносин, з виконуваними соціальними ролями; **психологічний вік**, що визначається характером сенсомоторної та розумової діяльності, рівнем емоційного та особистісного розвитку, переживанням та ставленням до часу власного життя.

Проте, за визначенням Л. С. Виготського, **психологічний вік** – це сума окремих психічних процесів, а щодо замкнутий цикл дитячого розвитку, певна стадія розвитку індивіда в онтогенезі, має свою структуру і динаміку.

Поділ онтогенезу на послідовні окремі вікові епохи, періоди, фази чи стадії є **періодизацією розвитку**.

Відповідно до Л. С. Виготського, науково обґрунтована періодизація має відповідати таким вимогам:

- 1) описувати якісну своєрідність кожного періоду та його відмінності від інших періодів;
- 2) визначати структурний зв'язок між психічними процесами та функціями в рамках одного періоду;
- 3) встановлювати постійну послідовність стадій розвитку;
- 4) мати таку структуру, де кожен наступний період заснований на попередньому та включає, та розвиває його досягнення.

Щоб говорити про ту чи іншу концепцію як сувору теорію стадій, вона повинна задовольняти наступним критеріям:

1. Стадії виділяються з урахуванням якісних відмінностей. Розвиток на тій чи іншій стадії має відрізнятися не за якоюсь кількісною ознакою (дитина почала робити щось краще або в більшому обсязі), а відрізнятися один від одного на якісному рівні.

2. Стадії відносяться до загальних характеристик і є структурованим цілим. При переході від однієї стадії до іншої за загальною характеристикою змінюється і безліч інших аспектів дитячої поведінки.

Якщо ми знаємо, що дитина знаходиться на певній стадії, то повинні вміти передбачити її поведінку при виконанні різних завдань.

3. Послідовність стадій має бути незмінною. Людина у своєму розвитку не перескакує через стадії і не проходить через них безладно, стадії розкриваються у незмінній послідовності. Швидкість проходження стадій може бути різною, в повному обсязі неодмінно досягають вищих стадій, але всі долають стадії по порядку.

4. Стадії представляють ієрархічну організацію. Нижчі стадії, зазвичай, не зникають, а перебудовуються, інтегруються у ширші структури й у певною мірою підпорядковуються їм у новій стадії.

5. Стадії культурно-універсальні. Вони виявляють ту саму послідовність у всіх культурах. У той самий час люди у різних культурах проходять цю послідовність різними темпами і досягають різних кінцевих точок.

6. Переходи між стадіями зазвичай відбуваються дуже швидко, виявляючи стрибок у розвитку.

У розвитку індивіда протягом життя взаємодіють три типи факторів.

Нормативні вікові фактори – це ті біологічні (пубертат, менопауза, фізичні аспекти старіння) та соціальні (надходження до школи, одруження, догляд на пенсію та ін.) зміни, які зазвичай відбуваються у певному, передбачуваному віці.

Нормативні історичні чинники – це такі історичні події, які одночасно зачіпають всю вікову когорту (війна, економічний спад, епідемія).

Ненормативні чинники – це суто особисті події, зміни у житті, які пов'язані з певним віковим періодом (зміни у кар'єрі, хвороба, розлучення та інших.).

Сила впливу зазначених факторів може відрізнятися залежно від віку людини. Діти і люди похилого віку часто більше схильні до впливу нормативних вікових факторів. У період юності та ранньої дорослості більшого впливу набувають нормативні історичні фактори. Накопичений ефект випадкових ненормативних подій нерідко набуває особливого значення для людей похилого віку.

Методи психології розвитку особистості

Відповідно до розв'язуваних дослідницьких завдань у психології розвитку найчастіше використовуються дві стратегії вивчення розвитку:

- лонгітюдний метод (метод поздовжніх зрізів)
- метод зрізу (метод поперечних зрізів).

Лонгітюдне дослідження – організація дослідження, коли одні й самі люди обстежуються кілька разів протягом обраного періоду часу.

Тимчасовий проміжок може бути відносно коротким (кілька місяців) або дуже тривалим (кілька десятиліть). При використанні поняття «лонгітюдне дослідження» враховують принаймні два критерії:

1) йдеться зазвичай про вивчення природних, не викликаних експериментальним шляхом зміни;

2) даний термін використовується щодо регулярного обстеження на досить тривалому часовому інтервалі.

Тому обстеження одних піддослідних кілька разів протягом одного місяця не має претендувати на те, щоб називатися «лонгітюдним».

Лонгітюдний підхід має дві основні переваги.

По-перше, він дозволяє встановити загальні патерни, а також індивідуальні відмінності у розвитку. Тільки цей підхід дозволяє виміряти безпосередньо вікові зміни. Це також єдиний спосіб побудувати графік індивідуального розвитку, ефективно простежити безперервні, поступові трансформації, що супроводжують процес розвитку.

По-друге, лонгітюдні дослідження дозволяють встановити зв'язки між попередніми та наступними подіями та поведінкою, між якимось аспектом наколишнього середовища людини та деяким компонентом її розвитку в подальшому житті. Наприклад, можна виявити зв'язок між специфікою виховання дітей у перші два роки життя та деякими особливостями особистості у підлітковому періоді.

Недоліки лонгітюдного підходу

- старіння теорій та методів, на яких спочатку будувалося лонгітюдний дослідження.

- Загальною проблемою є також **упереджена вибірка**. Люди, які згодні брати участь у дослідженні, головними умовами якого є постійне спостереження та необхідність проходити тестування протягом кількох років, швидше за все, відрізняються специфічними характеристиками, принаймні особливим ставленням до наукової цінності дослідження. В результаті не можна з упевненістю поширювати дані дослідження на решту населення.

- **Вибірче відсів (або вибуття) піддослідних**. Причини такого випадання можуть бути різні (переїзд, смерть, небажання брати участь в експерименті), проте найчастіше випадання не випадкове (виборче), тобто випробувані закономірно відрізняються від тих, хто залишився. *Наприклад, при вивченні інтелекту у вибулих зазвичай нижчий IQ при перших тестуваннях.*

- Іншим недоліком є так званий **ефект тестування** – вплив на результати тестування виконання тих самих методик. Діти та дорослі можуть поступово ставати більш уважними та сприйнятливими до своїх почуттів, думок та дій, розмірковувати про них та модифікувати їх, що може мати лише незначне відношення до вікових змін. Більше того, через неодноразове тестування в учасників може спостерігатись покращення навичок проходження тестів, що не пов'язано з розвитком, а є результатом практичного тренування.

- Найширше обговорювана загроза валідності лонгітюдних даних - **ефект когорти**. Лонгітюдні дослідження вивчають розвиток когорти - групи людей, що народилися і розвиваються в один період часу, що перебувають під впливом конкретних історичних умов. Результати дослідження однієї когорти можуть не підійти людям, які живуть іншим часом. Крім того, у лонгітюдному

дослідженні неминуче відбувається змішання віку та історичного часу виміру: якщо результати повторного тестування відрізняються від результатів першого, це можна пояснити або віком, або часом обстеження. *Наприклад, зміна будь-яких світоглядних установок можна пояснити або віком піддослідних (наприклад, при повторному вимірі вони досягли 20-річного віку), або пережитої історичної епохою (час виміру - 1991 рік).*

- І нарешті, лонгітюдні дослідження вимагають великих фінансових інвестицій, витрат часу та зусиль, що, безперечно, пояснює відносно рідкісне їх використання, а також підвищує нерепрезентативність вибірки.

Метод поперечних зрізів – стратегія дослідження, коли він вивчаються і порівнюються групи людей різного віку у той самий проміжок часу. Модель зрізів дає можливість оцінити довгострокові зміни, виявити найбільш загальні закономірності розвитку, встановити вікові різницю між різними групами. Проте він має недоліки.

Дані про зміни, що відбуваються безпосередньо на індивідуальному рівні, виявляються недоступними, звідси – неможливість вивчити індивідуальну безперервність поведінки, виявити індивідуальні відмінності.

Інша проблема – **проблема еквівалентності вимірювань**. Підбір методик, рівноцінних для порівнюваних вікових груп, нерідко буває утруднений: тест, придатний одного віку, годиться іншому.

Загальні методи, що використовуються в психології розвитку

Спостереження як науковий метод є цілеспрямоване та організоване фіксування психологічних фактів у природних умовах повсякденного життя з метою їх пояснення за умови невтручання в них спостерігача.

Загальна структура спостереження включає такі етапи:

- визначення цілей та завдань спостереження;
- визначення предмета спостереження (що саме підлягає спостереженню) та об'єкта спостереження (окремі індивіди чи група), ситуації;
- вибір способу спостереження, що забезпечує збирання необхідної інформації;
- вибір способів реєстрації даних;
- побудова плану спостереження;
- обробка та інтерпретація отриманої інформації.

Метод спостереження найбільш поширений у роботі з немовлятами і маленькими дітьми, хоча може застосовуватися щодо розвитку людей будь-якого віку.

Методи спостереження включають ведення **щоденникових записів**, як це робили відомі психологи при тривалому спостереженні розвитку власних дітей (наприклад, Ж. Піаже вивчав своїх трьох дітей від народження до двох років, фіксуючи етапи розвитку в різних сферах інтелекту, результатом чого стала концепція розвитку сенсомоторного інтелекту у дитинстві; В. С. Мухіна вперше описала розвиток близнюків, спостерігаючи поведінку своїх синів-близнюків).

- **природне спостереження** - спостереження поведінки у природних умовах,

- **структуроване спостереження** - спостереження поведінки у лабораторних умовах, однакових всім учасників дослідження (наприклад, спостереження грою у стандартних умовах із використанням однакових іграшок).

Великою перевагою природного спостереження є можливість безпосередньо побачити повсякденну поведінку, яку дослідники мають намір пояснити. *Хороший приклад цієї техніки - дослідження реакцій дошкільнят на однолітків, що плачуть. Спостерігаючи в дитячому садку за дітьми 3-4 років, дослідники реєстрували реакції дітей, що знаходяться поруч з дитиною, що плаче. Діти могли ігнорувати плач, спостерігати та висловлюватися з цього приводу, сміятися, висловлювати співчуття, допомагати дитині. Поведінка вихователя (пояснення причин плачу, згладжування конфлікту, розрада та інших.) також зазначалося у тому, щоб встановити, чи пов'язана чутливість дорослого з проявами допомагає поведінки в дітей віком. Між цими факторами було виявлено тісний зв'язок.*

Однак метод природного спостереження пов'язаний з деякими обмеженнями: не всі діти мають однакову можливість виявити особливу поведінку у повсякденному житті. Що стосується наведеного дослідження, можна припустити, що деякі діти спостерігали більше позитивних соціальних реакцій з боку вихователів або вони виховуються батьками, схильними до поведінки, що допомагає. Саме тому вони могли виявити більше співчуття.

При структурованому спостереженні в лабораторії дослідник створює умови, які викликають поведінку, що цікавить його, так що кожен учасник має рівну можливість для реагування. Структуроване спостереження дозволяє краще контролювати ситуацію дослідження, ніж природне спостереження. Крім того, цей метод особливо корисний для вивчення взаємовідносин «батьки – дитина» або дружніх відносин, які дослідники рідко можуть спостерігати у повсякденному житті.

Експериментальне дослідження передбачає активне втручання дослідника у діяльність піддослідного з метою створення умов, у яких виявляється психологічний факт, що підлягає вивченню. Експериментальні дослідження проводяться з метою перевірки гіпотези про причинно-наслідковий зв'язок між впливом (незалежною змінною) та змінами стану об'єкта (залежною змінною) при контролі за побічними та додатковими змінними.

Дослідники розвитку зазвичай проводять експерименти в умовах, наближених до лабораторних, щоб контролювати всі змінні, які можуть вплинути на результат дослідження. **Недоліком лабораторного експерименту** є те, що поведінка, що цікавить, вивчається не в природних умовах, звідси - крайня скрутність перенесення результатів на умови реального життя.

У **польових експериментах** дослідник у випадковому порядку відбирає випробуваних щодо експерименту в природних умовах.

Інший варіант експериментальної моделі - **природний експеримент**, у якому порівнюються вже які у повсякденні умови (різне сімейне оточення,

дошкільні програми та інших.). У цьому групі піддослідних ретельно підбираються у тому, щоб відібрати учасників із максимально однорідними характеристиками. Дана модель дозволяє вивчити змінні, що природно виникли, які не залежать від маніпуляцій експериментатора.

Експериментальне дослідження може бути констатуючим та формуючим. **Констатуючий експеримент** спрямований на виявлення готівкового рівня тієї чи іншої поведінки чи психологічної якості, виявлення та реєстрацію тих чи інших структур і зв'язків, що складаються в процесі індивідуального розвитку.

Формуючий експеримент у формі експериментально-генетичного або генетико-моделюючого методу у вітчизняну дитячу психологію було введено Л. С. Виготським для дослідження становлення вищих психічних функцій у спеціально створених експериментальних умовах.

Крім основних методів дослідження у психології розвитку використовується й низка допоміжних, відображених у величезному арсеналі конкретних методик, технік та методичних прийомів. Це **методи бесіди, анкетування, самозвіту, аналізу продуктів діяльності, тестування тощо**, кожен із яких має бути адаптований до віковим особливостям піддослідних. Серед діагностичних засобів, що використовуються у світовій психологічній практиці, насамперед у дитячій психології, **малювальні методи** стоять на першому місці.

Зрозуміло, малювальні методи не позбавлені недоліків, головний у тому числі - щодо низька надійність одержуваних результатів, що з суб'єктивністю інтерпретації.

Важливим, особливо для дитячої психології, є так званий **клінічний метод**, що є комбінованим використанням інтерв'ю, спостережень, тестових показників і іноді психофізіологічних методів оцінки і надає повну картину психологічного функціонування конкретного індивіда. Його недоліки: інформація часто збирається не систематично і суб'єктивно, допускаючи можливість її спотворення під впливом теоретичних поглядів дослідника. Крім того, отримані дані відносяться тільки до конкретного індивіда і не можуть повною мірою бути застосовні до інших.

Для психології розвитку особливе значення мають порівняльні методи дослідження:

- **близнюковий**, що досліджує роль середовища та спадковості у психічному розвитку;
- **метод порівняння норми та патології**, що акцентує проблему норми психічного розвитку та індивідуальних варіантів нормативного розвитку;
- **кроскультурний**, що передбачає виявлення особливостей психічного розвитку в залежності від культурного контексту, що відрізняється;
- **біографічний**, спрямований на виявлення стійких, закономірних показників розвитку, виявлених під час аналізу життєвого шляху різних людей.

ТЕМА 2. ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХІКИ В ОНТОГЕНЕЗІ

План:

1. Поняття про розвиток, його ознаки.
2. Чинники психічного розвитку.
3. Механізми психічного розвитку дитини.
4. Поняття сензитивності та рушійні сили психічного розвитку.
5. Зона актуального та найближчого розвитку.

Текст лекції

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.

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.

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: соціального середовища, що забезпечує планомірне, цілеспрямоване навчання й виховання.

Біологічний фактор психічного розвитку – базові індивідні властивості людини, що виступають основою, вихідним чинником становлення особистості. Біологічний фактор психічного розвитку людини формується і вступає в дію ще до народження дитини, тому вважається основою, підґрунтям для розгортання психічного розвитку.

Даний фактор включає в себе:

- спадковість (якості, передані індивіду від батьків через генотип),
- природжені ознаки (особливості внутрішньоутробного розвитку дитини та процесу її народження),
- результати дозрівання нервової системи (зростання та формування зв'язків аксонів та дендритів, мієлінізація нейронів).

Спадковість – це властивість живих систем відтворювати свою організацію в ряду поколінь. 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.

Біологічні особливості складають природну основу людини. Разом із тим, сутність її визначають соціально значущі якості. Людина як особистість формується під впливом соціального середовища. **Соціальне середовище**, що впливає на дитину, - це передусім люди, їх взаємини, створені ними речі, знаряддя діяльності, мовні засоби, духовні цінності.

Вплив соціального середовища на психічний розвиток індивіда забезпечує його **соціалізацію**. Паралельно з розгортанням соціалізації індивіда, він включається в процес **індивідуалізації**.

- *Соціалізація* - процес засвоєння соціального досвіду індивідом, що забезпечує його інтеграцію в суспільство.
- *Індивідуалізація* - процес формування специфічних, неповторних ознак та властивостей особистості, що визначають її індивідуальність.

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 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.

На різних стадіях розвитку дитини її активність виявляється на таких рівнях (за Г.О. Люблінською):

- а) репродуктивний (копіювання дій дорослого в словах, іграх, манері поведінки),
- б) виконавчий (виконання дитиною поставлених дорослим завдань і на цій основі вироблення нових вмінь),
- в) самостійний (самостійна постановка завдань, пошуки та апробація способів їх вирішення).

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, перетворювати 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.

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 – 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.

Другим важливим питанням у вивченні динаміки вікового розвитку він вважав питання щодо походження **центрального новоутворення** даного віку. Л. С. Виготський писав: «Ці 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 ранньому 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).

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. Леонтьєв).

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).

Одним з основних елементів механізму розвитку дитини (людини в цілому) є **криза розвитку**. Визначаючи загальні закономірності розвитку психіки дитини, П.П. Блонський та Л.С. Виготський звертали увагу на несталість темпу психічного розвитку, що зумовило виділення стабільних та критичних періодів.

Для стабільного періоду характерний еволюційний розмірений перебіг процесу розвитку, без різких зрушень і змін в особистості дитини. Незначні, майже непомітні для оточення зміни накопичуються і у кінці періоду роблять якісний стрибок у розвитку: з'являються вікові новоутворення.

Кризи – переламні моменти у розвитку дитини, що відділяють один вік від іншого і зумовлюють оновлення внутрішнього світу особистості, визначаючи спрямованість її перспектив (соціальних або асоціальних). Кризові (перехідні) періоди вікового розвитку особистості відзначаються різким загостренням негативних особливостей онтогенетичного становлення.

Характеристики вікової кризи:

- кризи є внутрішньо притаманними розвитку як діалектичному процесу; перехідний період від одного етапу розвитку до іншого;

- кризи детерміновані складною взаємодією зовнішніх та внутрішніх факторів;
- у процесі кризи відбувається психологічна перебудова структури особистості;
- криза починається і завершується непомітно, її межі розмиті; часові межі протікання криз диференціюються за фазами, етапами, стадіями їх розвитку;
- рушійними силами їх виникнення є природне прагнення людини до самоздійснення, включення в різноманітні соціальні відносини, зміни у соціальній ситуації розвитку та структурі провідної діяльності, активність людини як суб'єкта діяльності та життєдіяльності;
- протягом кризи знижується темп психічного розвитку порівняно із стабільним періодом; • розвиток набуває негативного характеру; на перший план виходять інволюційні процеси (згортання, розпад, розкладення, зникнення того, що виникло на попередній стабільній стадії розвитку), проте після завершення кризи чітко означаються новоутворення;
- загострюються основні суперечності, що призводить до появи важковиховуваності (Л.С. Виготський), негативізму і дратівливості.

Поняття сензитивності та рушійні сили психічного розвитку

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.

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.

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.

Нерівномірне дозрівання різних систем організму, насамперед відділів нервової системи, веде до того, що чутливість до зовнішніх впливів може сильно відрізнятись в різні вікові періоди. Дослідження показали, що орган або система, що здійснюють певну функцію, стають особливо чутливими до зовнішніх впливів саме в період найбільш інтенсивного розвитку даної функції. Ці дослідження лягли в основу уявлення про **сенситивних періодах** розвитку як періодах найбільшої чутливості організму, що розвивається до впливу факторів середовища.

Сенситивний період – це часовий діапазон, максимально сприятливий для розвитку тієї чи іншої функції, тієї чи іншої здібності людини. *Наприклад, сенситивним періодом у розвитку мовлення є вік від 9 місяців до 2 років. Це не означає, що мовна функція не розвивається ні до, ні після цього віку, але саме в цей період мова розвивається найбільш бурхливо і в цей період дитина повинна мати досвід мовного спілкування, підтримку і заохочення дорослим його мовних спроб, бажання висловити свої почуття промовою.*

Межі сенситивних періодів не є різко вираженими, у кожної дитини вони можуть бути зрушені в ту чи іншу сторону на кілька місяців.

1. Від 1 місяця до 3-4 років - період освоєння рухів і дій. На першому році життя дитина освоює власне тіло, вчиться керувати окремими його частинами, повертатися, сидати, вставати. Потім вона освоює дії з предметами, удосконалює руху руки. Сприйняття і пізнання навколишнього світу відбувається в значній мірі через рух.

2. Від 0 до 5,5 років - період сенсорного розвитку. Активне придбання з перших місяців життя сенсорного досвіду (досвіду, представленого у відчуттях величини, форми, ваги, кольору, фактури, структури предметів, смаку, запаху, різноманітних звуків) стимулює формування і розвиток зон головного мозку, забезпечують сприйняття і переробку сенсорної інформації, сприяє розвитку інтелекту дитини.

3. Від 0 до 6 років - період розвитку мови. У цей період якість засвоєння дитиною мовної інформації не має аналогів в інші періоди розвитку. На першому році життя дитина засвоює артикуляцію і інтонаційний малюнок рідної мови. На другому році наростає словник дитини, відбувається з'єднання окремих слів у прості фрази, засвоюються багато граматичні норми. У 2,5-3 роки дитина говорить багатослівними фразами, використовує сполучні союзи і займенники. До цього віку мова стає засобом спілкування і засобом управління поведінкою. До 5-6 років дитина починає освоювати письмову мову (читання і письмо).

4. Від 10 місяців до 2,5 років - період інтересу до дрібних предметів. Підвищений інтерес дитини до дрібних предметів пов'язаний з потребою інтенсивного розвитку дрібної моторики пальців і москалів руки. Маніпуляції

з дрібними предметами стимулюють інтенсивний розвиток певних відділів головного мозку, в тому числі відділів, що забезпечують розвиток мови.

5. Від 2 до 6 років - період розвитку соціальних навичок. Дитина починає ідентифікувати і усвідомлювати себе, зменшується його залежність від дорослого, з'являється інтерес до інших дітей, груповим формам поведінки, до відносин з дорослими і однолітками. Вона освоює соціальні правила поведінки. Її поведінка легко коригується середовищем спілкування, зовнішнім ритмом життя, який поступово стає потребою. Дитина "приміряє" на себе різні ролі, що веде до розвитку сюжетно-рольової гри та інтенсивному вsmokтуванню культури соціального оточення. Відсутність адекватного соціального досвіду в цьому періоді значно знижує можливості соціальної адаптації не тільки в дошкільному періоді, але й протягом подальшого життя.

Зона актуального та найближчого розвитку

За Виготським, рушійна сила (чинник) психічного розвитку – це **навчання**. Не кожне навчання виконує роль рушійної сили розвитку, може трапитися і таке, що воно виявиться даремним або навіть загальмує розвиток. Щоб навчання було розвивальним, воно повинно орієнтуватися не на завершені вже цикли розвитку, а на ті, що виникають, на зону найближчого розвитку дитини.

Зону найближчого розумового розвитку Виготський визначає як різницю, «відстань» між рівнем актуального розвитку дитини і рівнем її потенційного розвитку. Рівень складності завдань, що їх вирішує дитина самостійно, визначає актуальний рівень розвитку. Рівень складності завдань, що їх вирішує під керівництвом дорослого, визначає потенційний рівень. У зоні найближчого розвитку є психічний процес, що формується у спільній діяльності дитини і дорослого; після завершення етапу становлення він стає формою актуального розвитку самої дитини. Навчально-виховний процес необхідно будувати таким чином, щоб він активізував дії внутрішніх сил і потенційних можливостей дитини та сприяв доведенню їхнього розвитку й ставлення до оптимального рівня.

Л.С. Виготський висунув ідею про дві взаємопов'язані зони розвитку: актуального та найближчого. **Зона актуального розвитку** відображає систему знань і вмінь, які дитина вже опанувала, і на основі яких вона спроможна розв'язувати пізнавальні та інші задачі. Рівень актуального розвитку обумовлює зону найближчого, тобто коло вмінь, які дитина може опанувати самостійно (спонтанно), або за умови сприяння старших у процесі навчання та виховання. **Зона найближчого розвитку** - це "завтрашній день дитини". В умовах спеціально організованого цілеспрямованого педагогічного процесу вона набагато раніше увійде у свій "завтрашній день", ніж при простому збігу обставин. Якщо ж зовнішні умови не сприятимуть розвитку тих чи інших внутрішніх сил, то останні можуть зовсім не розкритися або набути спотворених форм функціонування. Зона найближчого, взаємодіючи із зоною актуального розвитку, поступово освоюється дитиною. У такий спосіб

вона піднімається на новий щабель актуального розвитку і відповідно виникає нова зона найближчого розвитку. З двома зонами розвитку пов'язане питання про співвідношення навчання й розвитку. Те, що опанувала дитина - це її вчорашній день, пройдений етап. Навчання й виховання, що спираються на цикл розвитку, який уже закінчився, не можуть розраховувати на особливі успіхи, бо вони не ведуть дитину вперед, і, ясна річ, не можуть задовольнити її функціональну потребу в розвитку.

Інтенсивний розвиток відбувається тільки тоді, коли навчання випереджає актуальний рівень і надає руху силам, що знаходяться в зоні найближчого розвитку. Л.С. Виготський наголошує, що навчання й розвиток не збігаються безпосередньо, а являють собою два процеси, що перебувають у надзвичайно складних взаєминах. Навчання тільки тоді відбувається успішно, коли воно випереджає розвиток, тільки за таких умов воно пробуджує й викликає до життя цілий ряд функцій, що перебувають у стані визрівання, і що знаходяться у зоні найближчого розвитку. Навчання є більш плідним тільки тоді, коли воно змінюється у межах періоду, що визначається зоною найближчого розвитку.



ТЕМА 3. СУЧАСНІ ТЕОРІЇ ТА МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.

План:

1. Теоретичні основи сучасних теорій розвитку.
2. Біологічний підхід (С. Холл, К. Гетчинсон, А. Гезелл, А. Біне, В. Штерн, К. Лоренц).
3. Поведінковий підхід (Дж. Уотсон, Б. Скіннер, А. Бандура).

Текст лекції

За даними Ф. Ар'єса, відкриття дитинства як особливого періоду життя розпочалося лише в XI столітті та стало очевидним у XVII столітті. Зростання шкіл дало дітям новий статус: дитину тепер вважали не так маленькою дорослою, але тим, хто стане дорослою людиною.

Епоха Просвітництва породила нові філософські погляди на природу дитинства.

Джон Локк (1632-1704), видатний англійський філософ, родоначальник філософської течії «емпіризм», вважав, що свідомість немовляти - це *tabula rasa* («чиста дошка») і лише довкілля, життєвий досвід формують його.

Згідно з цим уявленням, діти спочатку не мають жодних якостей, здібностей, задатків і т. д., вони повністю відкриті для впливу середовища, тому на формування їх характеру може вплинути будь-який досвід.

Жан-Жак Руссо (1712-1778), у своїй «природній» теорії людського розвитку, званої нативізмом, припускав, що діти вже з народження досить «підготовлені» до життя і розвиваються відповідно до природних законів за мінімального впливу виховання та досвіду. Він вважав життєво важливим дати природі шанс керувати розвитком дитини. Дорослі повинні бути просто сприйнятливими до потреб дітей на кожній із чотирьох стадій:

- дитинства (від народження до двох років),
- дитинства (від двох до 12 років),
- пізнього дитинства (від 12 до 15 років),
- отрочтва (з 15 років).

Історія наукового вивчення розвитку людини починається наприкінці XIX століття. Вважається, що еволюційна теорія **Ч. Дарвіна** (1809–1882) заклала основи наукового підходу до вивчення дитини. Еволюційна теорія привернула увагу до біологічних основ людської природи, а також до тимчасової динаміки змін, що відбуваються з людиною, як у масштабі еволюційного процесу, так і в масштабі індивідуального життя.

В 1877 він опублікував статтю, що описує спостереження за розвитком свого сина. Спостерігаючи за сином, Ч. Дарвін намагався поглибити своє уявлення про еволюцію уроджених форм людського спілкування.

Фактично два дослідники – Ч. Дарвін та німецький фізіолог та психолог **В. Прейєр** (1841-1897) – сприяли початку ведення щоденникових записів, що описують спостереження за розвитком дітей. У 1882 році вийшла книга В. Прейєра "Душа дитини", в основу якої покладено спостереження вченого за своїм сином та опис його розвитку від народження до 2,5 років. Дата її публікації стала фактично датою виникнення психології розвитку як

самостійної науки. Ця книга стала першим систематичним викладом психофізіологічних даних про душевне життя дитини, зібраних шляхом тривалих спостережень. В. Прейер дав приклад високих стандартів проведення спостережень: він ретельно і відразу ж записував те, що бачив, і звіряв точність своїх записів із записами другого спостерігача. Він прагнув не лише описати розвиток пізнавальних процесів, мови, емоцій дитини, а й навчити дорослих розуміти дітей за допомогою об'єктивних методів: з цією метою у додатку до своєї книги В. Прейер помістив зразок щоденника, який намічав канву досліджень для кожного віку.

Розвиток дитини викликало все більший інтерес, і в XX столітті з'являється ціла низка теорій розвитку, кожна з яких знаходить послідовників і сьогодні.

Ці теорії по-різному пояснюють психічний розвиток людини, її джерела та рушійні сили. Основні проблеми, що зумовлюють розбіжність у думках вчених, часто виникають із різного підходу до вирішення чотирьох центральних проблем онтогенезу:

Проблема чинників розвитку, яку можна коротко сформулювати - природа чи виховання, - пов'язані з питанням у тому, які чинники більшою мірою визначають розвиток людини: чинники, пов'язані зі спадковістю чи пов'язані із зовнішнім середовищем. Якщо і природа, і виховання відіграють важливу роль, як вони взаємодіють?

Проблема характеру розвитку – безперервність чи уривчастість (стрибкоподібність) – стосується процесу розвитку: чи йде він поступово, безперервно чи має ступінчастий характер, включає якісні, стадіальні зміни. Чи характеризується розвиток як безперервними, і стрибкоподібними змінами?

Проблема природи об'єкта розвитку - активності чи пасивності людини - визначає, чи людина цілком у владі середовища, лише пасивно реагуючи на зовнішні події, чи він сам активно впливає власний розвиток у вигляді своїх унікальних індивідуальних характеристик. діючи та спілкуючись з іншими людьми.

Проблема універсальності розвитку – розвиток має один напрямок чи кілька? Чи характерний для всіх дітей один напрямок розвитку чи існує безліч можливих напрямків залежно від контексту – унікального поєднання генетичних та зовнішніх факторів, у якому знаходиться дитина? Чи має розвиток як універсальні, і унікальні риси кожного індивіда та її контекста?

Відповідно до позиції у вирішенні цих центральних проблем всі концепції онтогенетичного розвитку психіки, що надали і помітно впливають на розвиток сучасної вікової психології, можна розділити п'ять основних теоретичних підходів: біологічний, поведінковий, психодинамічний, когнітивно-генетичний, контекстуальний.

Більшість сучасних авторів сходяться на виділенні 3 основних факторів розвитку: 1. Спадковість; 2. Середовище; 3. активність особистості.

Вітчизняна традиція в поясненні психічного розвитку спирається на розуміння людини як активного діяча в об'єктивній закономірно організованій дійсності. При цьому, витримується низка важливих позицій:

1. структура та динаміка дозрівання мозку, задані генетично, є найважливішою умовою розвитку, а соціальний досвід – джерело розвитку;

2. рушійними силами психічного розвитку є внутрішні протистояння, головними з яких є протиріччя:

- між зростаючими потребами та готівковим обмеженим рівнем способів їх досягнення (наприклад, потреба у спілкуванні та у здатності її задовольняти видозмінюється залежно від віку);

- між зростаючими вимогами та обмеженими можливостями їм відповідати (наприклад, доки можна користуватися памперсами, є з ложки і так далі).

3. розвиток відбувається поступово, але у ньому можуть бути і стрибки – критичні періоди: кількісні зміни, накопичуючись, готують переходи до нових якісних змін.

Теорії розвитку: біологічний підхід

Згідно з біологічним підходом психічний, так само як і фізичний розвиток протікає відповідно до біологічного плану; спадковість визнається основною детермінантою розвитку. Біогенетичний закон заснований на принципі рекапітуляції, що встановлює співвідношення філогенезу та онтогенезу: онтогенез (індивідуальний розвиток) є коротким і швидким повторенням філогенезу (історичного розвитку живих організмів).

Під впливом еволюційних ідей американський учений **С. Холл** (1844-1924) створив першу цілісну теорію психічного розвитку – теорію рекапітуляції. Відповідно до цієї теорії, онтогенез є коротким повторенням стадій розвитку еволюційних предків та історії розвитку людського суспільства.

Ігри дітей він тлумачив як атавізм, пожвавлення та виживання минулого життя. Так, ігри з піском - це повернення до печерної стадії в історії людства, до періоду початкового збирання та викопування коріння. Ігри дітей 5-12 років нагадували С. Холлу мисливські інстинкти первісних людей; ігри підлітків співвідносилися їм із відтворенням життя індіанських племен, стадією обміну.

Періодизація психічного розвитку, заснована на ідеях С. Холла, була запропонована **К. Гетчинсон**: у ній стадії дитячого розвитку співвідносяться з періодами розвитку суспільства (в основі розподілу лежить спосіб добування їжі). К. Гетчинсон виділив п'ять основних стадій у психічному розвитку дітей, межі яких не є жорсткими, вони «перекриваються» (у дужках зазначений вік, у якому найбільш виражені особливості розвитку на цій стадії).

- Стадія риття та копання (період дикості) - від 0 до 5 років (3 роки): діти люблять копатися в піску, маніпулювати предметами, «ігри дітей полягають у відкушуванні або скуштуванні шматків». Мірило всього – їстівність.

- Стадія полювання - від 4 до 12 років (7 років): з'являється страх перед чужими, дія потай, байдужість до болю, шанування героїв, жорстокість, агресивність. Ігри - у хованки, лякання із засідки.
- Стадія пастушества – від 9 до 14 років (10 років): з'являється, особливо в дівчаток, прагнення ласки, ніжності, виражені прагнення доглядати тварин, бажання мати щось власне, заступатися комусь.
- Стадія землеробства – від 9 до 16 років (12 років): з'являються спостережливість та обачність, виникає інтерес до навколишнього світу, садівництва, спостережень за ознаками погоди.
- Стадія торгово-промислова – від 14 до 20 років (18 років): виражені фінансові інтереси, обмін, торгівля, міна, продаж; визнання значення арифметики та інших точних наук.

Ще однією концепцією, що відноситься до біологічного підходу, є теорія дозрівання **А. Гезелла** (1880-1961), згідно з якою зростання або розвиток дитини спрямовується зсередини дією її генів і завжди розгортається у фіксованій послідовності відповідно до генетичної програми.

Існує вроджена тенденція до раціонального розвитку, тобто внутрішній розклад, що визначає готовність до становлення певних форм поведінки. А. Гезелл писав: «Нервова система дитини дозріває у процесі кількох стадій та природних послідовностей. Вона сидить, перш ніж починає вставати; бурмотить, перш ніж починає говорити; вигадує, перш ніж каже правду; вона малює коло, перш ніж малює квадрат; вона стає егоїстичною, перш ніж стає альтруїстом; вона залежить від інших, перш ніж досягає залежності від себе самої. Усі її можливості, зокрема і моральність, підпорядковуються законам зростання».

Виявлені А. Гезеллом етапи вікового розвитку (від народження до 1 року, від 1 року до 3 років та від 3 до 18 років) відрізняються темпом розвитку та «приростом поведінки». Відповідно до сформульованого їм закону розвитку, темп психічного розвитку найвищий і досягнення найзначніші у перші роки життя; у міру дорослішання дитини відбувається уповільнення, загасання швидкості розвитку. Всі нормальні діти проходять ту саму послідовність, але швидкість їх розвитку варіюється і пов'язана, як він припустив, з темпераментом дітей.

На основі спостережень за дітьми А. Гезелл формулює такі принципи розвитку:

- вивчення патернів. Замість кількісних вимірів, щоб вивчити розвиток людини, необхідно досліджувати патерни, серцевиною яких є процес, в результаті формує дію (наприклад, поступове становлення та організація зорового сприйняття від безцільного блукання погляду до зорово-моторної координації);
- взаємне переплетення, що характеризує процес розвитку, при якому дві тенденції поступово досягають ефективної організації (формування таких патернів поведінки, як повзання, ходьба, керування руками і навіть інтеграція тенденцій до інтроверсії та екстраверсії);

- функціональна асиметрія. У процесі взаємного переплетення досягається не повна рівновага чи симетрія між двома протилежними тенденціями чи двоїстістю нашої природи, а певний ступінь асиметрії, що забезпечує найкраще функціонування (наприклад, найефективніша дія однією рукою порівняно з іншою);
- саморегуляція - організм може до певної міри регулювати свій власний розвиток (немовлята можуть регулювати свої цикли сну та неспання, харчування). За допомогою процесів саморегуляції організм здатний підтримувати загальну цілісність та рівновагу.

А. Гезелл писав, що дитині очевидно потрібне соціальне оточення, щоб зрозуміти свої можливості, але він вважав, що сили соціалізації найкраще спрацьовують, коли збігаються з внутрішніми принципами дозрівання, тому він виступав проти ранньої стимуляції та навчання дітей. «Діти сядуть, підуть і заговорять, коли будуть готові, коли їхня нервова система дозріє для цього. До цього часу навчання не представлятиме цінності і може створити напругу між вихователями та дітьми. А. Гезелл закликав батьків дозволити своїм дітям розвиватися природним шляхом.

А. Гезелл доводив свою теорію, використовуючи лонгітюдний метод, метод порівняльного вивчення розвитку близнюків, застосовуючи спеціальну апаратуру для об'єктивної реєстрації моторики, мови, соціальної взаємодії дітей (фото- та кінозйомки, «дзеркало Гезелла» – скло з односторонньою проникністю).

В результаті їм було складено Атлас поведінки немовляти з 3200 фотографій, описано феноменологію розвитку дітей до 16 років, визначено показники норм розвитку щодо моторики, мови, соціальної поведінки.

Серед інших піонерів з психології розвитку можна назвати французького психолога **А. Біне (1857-1911)**, який також застосовував нормативний підхід до вивчення розвитку дітей. Найбільшу популярність він здобув як творець, разом із Т. Симоном, першого тесту з оцінки інтелекту у відповідь практичний запит необхідність знайти спосіб виявлення дітей із проблемами навчання, щоб сформувати їх спеціальні класи. Вперше цей тест був опублікований у 1905 році і відомий як шкала Біне – Симона. А. Біне розробив тести, що ґрунтувалися на нормативних даних про вирішення завдань дітьми певного віку, і це незабаром призвело до ідеї розумового віку, відмінного від хронологічного. У 1916 році в Стенфордському університеті тест А. Біне був перекладений англійською мовою та адаптований до роботи з американськими дітьми. Тест набув популярності як Шкала Стенфорд-Біне.

Психолог **В. Штерн (1871-1938)** вивів формулу визначення коефіцієнта інтелекту (IQ), завдяки якій можна розрахувати інтелект відповідно віку:

$$IQ = (\text{Розумовий вік} / \text{Хронологічний вік}) \times 100.$$

Крім створення інструменту для вимірювання інтелекту і передбачення шкільних досягнень, розробка інтелектуальних тестів сприяла виникненню величезного інтересу до індивідуальних відмінностей у розвитку, а також тому, що ретельний вимір перетворився на один з основних інструментів сучасної психології.

Ключову роль у розвитку сучасної етології відіграв австрійський зоолог, лауреат Нобелівської премії **Конрад Лоренц (1903-1989)**, найбільше відомий дослідженням імпринтингу. **Імпринтинг** – термін, введений К. Лоренцем, позначає здатність пташенят деяких видів птахів у перші години автоматично фіксувати відмітні ознаки поведінки перших зовнішніх об'єктів, що знаходяться у безпосередній близькості та нагадують за своїми суттєвими ознаками мати. К. Лоренц зауважив, що дитинчата багатьох видів птахів з народження мають реакцію прямування, наприклад, тільки гусята, що вилупилися, йдуть всюди за гуски. Але що ініціює реакцію слідування? Він припустив, що пташенята йдуть за першим об'єктом, що рухається, який вони бачать після вилуплення. Зазвичай цим об'єктом є мати, але коли К. Лоренц взяв на виховання диких гусенят, що залишилися без батьків, вони почали приймати його за свою матір, йдучи за ним, куди б він не йшов, при цьому ігноруючи дорослих гусей. Таким чином, птахи демонстрували імпринтинг щодо людини.

Спостереження імпринтингу спричинило створення концепції критичного періоду. К. Лоренц виявив, що види птахів різняться за колом об'єктів, на які у них виробляється імпринтинг. Однак завжди існує певний критичний період, який, як правило, триває близько дня з моменту появи пташеня на світ і протягом якого відбувається зйомка об'єкта, що рухається. Якщо пташенята бачать рухомий об'єкт після закінчення критичного періоду, зйомки не відбувається. Таким чином, критичний період - це відрізок часу в розвитку, коли може відбуватися специфічний вид навчання; до і після критичного періоду подібне навчання утруднене або навіть неможливе».

Поведінковий підхід: теорії навчання

Теорії навчання беруть свій початок від емпіризму Дж. Локка, його уявлення про дитину як *tabula rasa*. Інтерес до законів навчання, заснований на роботах І. П. Павлова, на початку ХХ століття спричинив виникнення психологічної школи, відомої як біхевіоризм.

Джон Уотсон (1878-1958), засновник біхевіоризму, був першим теоретиком, який застосував закон дії класичного умовного рефлексу до поведінки дітей. Він вважає головним фактором, що визначає розвиток дитини, навколишнє середовище, а сам розвиток зводить до процесу накопичення досвіду. Виходячи з цього Дж. Уотсон вважає, що з дитини можна зробити все, що забажає вихователь. «Дайте мені, - писав він у своїй книзі «Біхевіоризм», - дюжину здорових, нормально розвинених немовлят і мій власний, спеціальний світ, в якому я буду їх ростити, і я гарантую, що, обравши навмання дитину, можу зробити її фахівцем будь-якої професії - лікарем, адвокатом, художником, торговцем, навіть жебраком або злодієм-кишеньковим злодійством - незалежно від його схильностей і здібностей, роду занять і расової приналежності його предків» [Цит. по: Шульц, Шульц, 2002, с. 299].

Для доказу положення про вирішальну роль оточення у розвитку Дж. Уотсон звертається до **серії експериментів з умовними рефлексамі**. Він виходить із того, що немовлята мають лише три вроджені емоційні реакції –

страх, гнів та любов. Страх породжується гучним звуком та раптовою втратою опори; гнів – обмеженням свободи рухів; любов - ласками, погладженнями, заколисуванням. Інші людські емоційні реакції являють собою комбінацію цих трьох і формуються в процесі вироблення умовних рефлексів. Щоб довести це положення, Дж. Уотсон проводить експериментальне дослідження з 11-місячним хлопчиком Альбертом з вироблення емоційної реакції страху білого щура за допомогою умовних рефлексів.

На початку експерименту маленький Альберт зовсім не боявся білого щура, тягнувся до нього, проте після того, як його показ кілька разів супроводжували різким, гучним ударом молотком по залізному бруску, який, природно, викликав переляк дитини, він починав плакати, відвертався, прагнув втекти. при одному виді щура. Таким чином, Дж. Уотсон доводив, що можна застосовувати закон дії класичного умовного рефлексу до поведінки дітей, зокрема, на його основі формувати умовну реакцію страху. Причому цей обумовлений страх поширився на всі пухнасті та білі предмети: Альберт почав боятися кролика, собаку, маску Санта-Клауса, шубу тощо, хоч раніше ці речі його не лякали. З цих експериментальних досліджень робився висновок про вирішальну роль виховання та навколишнього оточення в ранньому дитинстві.

Дж. Уотсон вважає, що дорослі можуть формувати поведінку дітей за допомогою ретельно контрольованих стимулів. Його система виховання дітей ґрунтувалася на жорсткому режимі та виконанні суворих правил. Наприклад, батькам заборонялося обіймати, пестити та цілувати дітей, не рекомендувалося садити їх до себе на коліна. «Можна в крайньому випадку один раз поцілувати дитину в лоба, коли вона приходить сказати "на добраніч". З ранку можна потиснути дитині руку. Можна погладити дитину по голові, якщо вона особливо добре виконала важке завдання...» [Цит, по: Шульц, Шульц, 2002, с. 280]. Інакше, на думку Дж. Уотсона, діти не навчатися відокремлювати себе від батьків, бути вільними та досліджувати світ самостійно.

Дж. Уотсон провів небагато експериментальних досліджень на підтвердження своїх поглядів на розвиток. Однак його ідеї про визначальну роль оточення в детермінації поведінки людини були підтримані та розвинені іншими вченими – прихильниками біхевіорального підходу. **Найбільш відомий їх Б. Скіннер (1904-1990), творець теорії оперантного обумовлення.**

Б. Скіннер виділяє два основні типи поведінки - респондентну та оперантну. **Респондентна поведінка** - це реакції, що автоматично викликаються відомими стимулами (почувши гучний звук, людина мимоволі здригається і т. п.). Респондентне обумовлення - це класичне обумовлення на кшталт вироблення умовних рефлексів з І. П. Павлову. Це форма навчання, коли він новий, нейтральний стимул пов'язується зі стимулом, що викликає рефлекторну реакцію, унаслідок чого новий стимул сам собою починає викликати таку ж реакцію, тобто зумовлювати поведінку. При

респондентному обумовленні стимули передують реакціям і автоматично їх викликають.

Оперантна поведінка визначається та контролюється результатом, що йде за ним. При оперантному зумовленні початковий стимул може бути невідомим; індивід (тварина або людина) просто пробує різні реакції або здійснює довільно породжувану дію, наслідки якої (винагорода або покарання) і визначають, чи буде вона повторена. Навчання при оперантному обумовленні відбувається лише з того, що підкріплюється. Наприклад, лише вид книги не викликає реакцію читання, подібно до того, як яскраве світло викликає реакцію моргання. Дитина може читати, а може не читати книгу, залежно від того, які результати йшли за цим у минулому. Якщо читання книг мало позитивні наслідки, наприклад, хороші оцінки, похвала мами, вручення нагороди у вигляді солодощів та ін., то ця поведінка з більшою ймовірністю реалізовуватиметься в майбутньому [Цит. по: Крейн, 2002].

Б. Скіннер вважає, що оперантна поведінка, на відміну респондентної, грає велику роль життя людей. Він стверджує, що для зміни поведінки дитини особливо важливими є два види наслідків - підкріплення та покарання. **Підкріплення** - це наслідок, що підвищує у майбутньому ймовірність тієї поведінки, за якою воно слідує. Позитивне підкріплення полягає у введенні позитивних підкріплювальних стимулів. Наприклад, батьки кожного разу, коли застають дитину за читанням книжки, можуть підкріплювати її дії похвалою, посмішкою та ін. Негативне підкріплення полягає у винагороді шляхом видалення неприємних стимулів. Наприклад, батьки можуть використовувати негативне підкріплення, сказавши своїй дитині, що кожного разу, коли вона читатиме після вечері, їй не доведеться мити посуд (якщо миття посуду - неприємне заняття для дитини). **Покарання** - це наслідок, що знижує у майбутньому ймовірність тієї поведінки, за якою воно слідує. Покарання пригнічує поведінку або шляхом додавання чогось неприємного (якщо дитина не хоче читати, батьки можуть покарати його, змушуючи виконати якусь додаткову роботу), або шляхом скасування чогось приємного (наприклад, не дозволивши грати на комп'ютері).

Б. Скіннер надає великого значення позитивному підкріпленню, вважаючи його найефективнішим засобом контролю за поведінкою, а покарання – найменш ефективним. Покарання лише тимчасово гальмує небажану поведінку і, крім того, викликає негативні побічні наслідки – страх, тривогу, падіння самоповаги, впевненість у собі.

Б. Скіннером та прихильниками його теорії було проведено безліч експериментів з проблем навчання, було описано різні режими підкріплення, проведено різницю між первинними (їжа, вода, фізичний комфорт, секс) і вторинними (гроші, увага, схвалення) підкріплюючими стимулами, вивчена роль покарання у придбанні навичок, особливості згасання та генералізації реакцій тощо. З погляду Б. Скіннера, навчання складним діям не відбувається в один прийом, воно вимагає поступового формування, крок за кроком. Таке навчання називається формуванням реакції, або **методом успішного наближення**, при якому підкріплюються послідовні, дедалі точніші

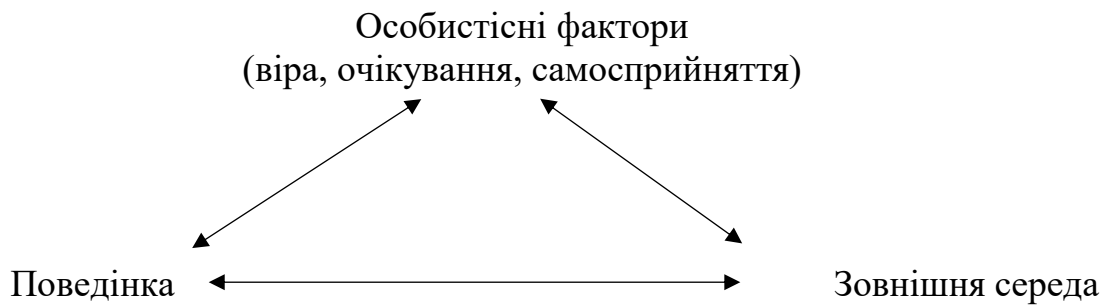
наближення до бажаної дії. Багато навичок людина освоює за допомогою такого покрокового, багатоступінчастого процесу (вміння самостійно їсти, одягатися, користуватися туалетом, читати, плавати, грати у футбол тощо). Б. Скіннер вважає, що розвиток мовлення йде таким же способом. В результаті досліджень Б. Скіннера оперантне обумовлення стало широко застосовуватися в дитячій психології як один із принципів навчання. Методи модифікації поведінки, що застосовуються в психіатричних клініках, у школах, виправних закладах, використовуються для того, щоб змінити ненормальну або небажану поведінку, зробити її більш прийнятною або бажаною.

Люди не піддаються покаранню за те, що вони поведуться не так, як потрібно. Вони лише отримують підкріплення чи винагороду, коли їхня поведінка змінювалася у позитивному напрямку. Б. Скіннер вірив, що позитивне підкріплення для модифікації поведінки є ефективнішим, ніж покарання.

Теорію Скіннера іноді називають теорією «порожнього організму», оскільки він вивчав лише відкриті для спостереження реакції та ігнорував внутрішній світ – думки, почуття та спонукання. Він думав, що такі внутрішні події «не повинні бути предметом наукової психології, якщо ми не знайдемо способів робити їх явними і вимірювати».

Радикальна позиція Б. Скіннера, що полягає в запереченні мислення, волі, емоцій, всього внутрішнього світу особистості, та й самої особистості, що розглядає поведінку людини в ізоляції від соціального оточення та взаємодії з нею, призвела в кінцевому підсумку до того, що прихильники біхевіоральної традиції піддали критиці, уточненню та перегляду багато її положень і сформували новий напрямок - соціально-біхевіоральний підхід. Цей підхід представлений великою кількістю різноманітних досліджень та теорій соціального навчання: Н. Міллера, Дж. Доларда, Р. Сірса, А. Бандури. Дж. Аронфріда і т.д. Ми розглянемо, мабуть, найвпливовішу, **теорію соціального навчання Альберта Бандури (1925-1988).**

Бандура вважає, що люди не спонукаються до певних дій виключно внутрішніми силами або зовнішніми стимулами, більше того, він заперечує і проти точки зору, згідно з якою поведінка є результатом взаємодії індивіда та конкретної ситуації, оскільки вона не відповідає на основне питання: яким чином ці два джерела впливу взаємодіють для формування поведінки. Він вважає невірною і формулу, де поведінка визначається взаємодією особистості та середовища, оскільки поведінка в ній не є «інтерактивною детермінантою» (Бандура, 2000). З погляду теорії соціального навчання А. Бандури слід говорити про безперервну взаємодію взаємозалежних детермінант - поведінки, особистісних факторів та факторів зовнішнього середовища (рис. 1).



При цьому їхня взаємодія «розрізняється залежно від умов та виду поведінки. У деякі моменти фактори докiлля накладають суворі обмеження на поведінку, а в інший час саме індивідуальні фактори є регуляторами, які пригнічують перебіг зовнішніх подій».

А. Бандура вважає, що зовнішнє підкріплення (винагорода та покарання) не є єдиним механізмом навчання. Навчання може здійснюватися також через моделювання (або навчання через спостереження). Коли дитина слідом за мамою плескає в долоні, а підліток носить такий самий одяг, як і його однолітки в школі, це є прикладом навчання через спостереження. Навчання через спостереження сприяє скороченню процесу засвоєння тієї чи іншої поведінки, що є життєво важливим як розвитку, так виживання.

А. Бандура вказує, що чим серйознішими і небезпечнішими є наслідки можливих невдач у процесі навчання на власному досвіді проб і помилок, тим частіше навчання йде шляхом спостереження за діями компетентних людей (наприклад, навчання плаванню, водінню машини, практиці хірургічних операцій тощо).

Прибічники теорії соціального навчання у своїх дослідженнях доводять, що на поведінку людей, і дітей особливо, впливають як моделі, що демонстровані із боку живих людей, так й моделі, запропоновані засобами масової інформації, насамперед телебаченням.

Навчання через спостереження включає, з погляду А. Бандури, процеси уваги, збереження, моторно-репродуктивні та мотиваційні процеси. **Щоб успішно наслідувати іншу людину (моделі), необхідно:**

1) звернути увагу на модель, правильно виділити та зрозуміти її характерні особливості поведінки. А. Бандура у своїх дослідженнях виявив, що людина схильна моделювати поведінку людей тієї самої статі, приблизно того ж віку, які з успіхом вирішують подібні проблеми. Крім того, люди схильні звертати увагу на моделі, що виділяються серед інших зовнішністю, компетентністю, статусом, є знаменитими, наділеними владою та іншими привабливими якостями;

2) запам'ятати і зберегти спостереження в пам'яті в символічній формі, використовуючи або візуальні образи (можемо уявити той маршрут, яким нас хтось вів), або вербальні коди (спостерігаючи, можемо повторювати про себе, що робить модель, наприклад «після виходу» з метро треба повернути праворуч, потім пройти аж до перехрестя...»);

3) володіти необхідними руховими навичками, щоб відтворити поведінку, що спостерігається. Наприклад, хлопчик, спостерігаючи, як батько

пиляє, розуміє і запам'ятовує, як потрібно класти колоду, спрямовувати пилку, але цього недостатньо, щоб він опанував дану моторну навичку, тому що йому не вистачає сили, спритності, досвіду;

4) мати певну мотивацію, щоб засвоєні нові зразки поведінки реалізувати практично. При виконанні перших трьох умов людина може наслідувати моделі, але це ще не означає, що вона це робитиме. Фактичні дії залежать від умов підкріплення: людина з більшою ймовірністю наслідуватиме дії інших, якщо це призводить до корисних результатів або за цим винагорода, ніж якщо дія виявляється неефективною або навіть шкідливою.

Відповідно до А. Бандури, людина навчається не тільки на власному досвіді наслідків своєї поведінки, тобто не лише на тому, заохочується чи карається її поведінка (**пряме підкріплення**), а й спостерігаючи за наслідками поведінки інших людей, тобто через **непряме підкріплення**. Так, наприклад, якщо хлопчик бачить, що його друзі починають поважати однолітка за агресивну поведінку, то він, ймовірно, наслідуватиме його. Але якщо він бачить, що ця поведінка заперечується значущими іншими або, більше того, карається, він навряд чи робитиме те саме.

Ще одним механізмом регулювання поведінки людини, згідно з А. Бандурою, є **самопідкріплення**, що виражається у формі задоволеності собою, гордості за свої успіхи чи незадоволеності собою, самокритики. Інакше кажучи, людина встановлює собі внутрішні норми поведінки, стандарти досягнення, з яких будується її самооцінка, яка мотивує ту чи іншу поведінку. "Ми намагаємося діяти так, щоб отримати самозадоволення, і відкидаємо те, що особисто не схвалюємо" [Бандура, 2000, с. 48].

Звідки беруться стандарти поведінки, що визначають самооцінку, а отже, і реакції самопідкріплення? З точки зору А. Бандури, стандарти встановлюються або при навчанні або при моделюванні, хоча зазвичай ці два способи впливу діють спільно. Діти починають оцінювати свою поведінку на підставі того, як інші реагують на неї. Дорослі зазвичай заохочують досягнення дітьми певних стандартів гідної поведінки чи когнітивного розвитку та розчаровуються, коли діти не відповідають цьому рівню. У разі моделювання діти засвоюють оціночні стандарти своїх моделей та оцінюють свою поведінку щодо цих стандартів, таким чином підкріплюючи себе. Коли діти спостерігають за моделями, що встановлюють високі стандарти, вони винагороджують себе лише тоді, коли досягають чудового рівня виконання. Коли вони спостерігають за моделями, які вважають достатніми посередні досягнення, діти підкріплюють себе за мінімальні досягнення.

А. Бандура визначає різні види навчання через моделювання.

Перший вид моделювання можна назвати імітаційним, оскільки людина намагається засвоїти поведінку практично в тій самій формі, в якій вона демонструється. Зазвичай це стосується соціально розпорядженої або високофункціональної поведінки, при якій існує лише вузький діапазон правильних або допустимих дій, наприклад, керування автомобілем.

Другий вид - абстрактне моделювання, при якому спостерігач будує свою поведінку на основі загальних особливостей, правил, принципів, витягнутих ним зі спостереження, але в той же час виходячих за рамки конкретних зразків. З правил, виділених у вигляді спостереження, освоюються іноземні мови, моральні судження, лінгвістичні стилі, когнітивні операції, стандарти поведінки тощо.

Третій вид - креативне моделювання - полягає в комбінації різних моделей і в новому синтезі їх властивостей, який суттєво відрізняється від кожної із моделей, що спостерігається (поява нових особистісних характеристик, стилів поведінки, творчість у науці та мистецтві), тобто це «результат інноваційного синтезу різних джерел впливу».

Для пояснення особистісного функціонування та зміни А. Бандура розробляє концепцію самоєфективності.

Самоєфективність - це почуття власної компетентності в тій чи іншій діяльності, судження про свої здібності та можливості. А. Бандура вважає, що самоєфективність – центральна та важлива детермінанта людської поведінки. Очікування ефективності означає оцінку індивідом того, наскільки він може поводитися так, як це необхідно, щоб отримати деякий результат. Згідно з даними, отриманими А. Бандурою та його колегами, люди з високою самоєфективністю більш наполегливі, краще навчаються, а також мають велику самоповагу, менш тривожні і менш схильні до депресій.

На формування самоєфективності впливають чотири обставини:

1. Власний досвід успіхів та невдач у спробі досягти бажаних результатів.
2. Досвід, набутий за допомогою спостереження за іншими людьми та їх здобутками. Самоєфективність зростає, коли люди спостерігають за іншими, які успішно справляються з вирішенням різних завдань, і падає, якщо людина спостерігає за тим, як інші, незважаючи на завзяті спроби, зазнають невдачі.
3. Вербальне підкріплення чи покарання, тобто висловлювані іншими переконання у тому, що людина має здібностями, необхідні для досягнення мети.
4. Психологічний, емоційний стан (оцінка свого емоційного стану - спокій, насагу, втому чи переживання страху, напруги - впливає оцінку власних поведінкових здібностей).

Соціально-когнітивна теорія А. Бандури багато в чому відрізняється від теорії оперантного обумовлення Б. Скіннера. У теоріях соціального навчання дитина розглядається не як автомат, що механічно реагує на підкріплення і покарання, а як людина, що пізнає і інтерпретує події, що живе серед інших людей і переймає їх досвід. А. Бандура, на відміну багатьох представників поведінкового підходу, акцентує увагу на пізнавальних здібностях дітей і визнає їх активну роль своєму розвитку.

ТЕМА 4. ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ЛЮДИНИ

План:

1. Вікова періодизація розвитку особистості.
2. Вікова періодизація за З. Фрейдом
3. Стадії розвитку за Е. Еріксоном.
4. Інтелектуальний розвиток дитини за Ж. Піаже

Текст лекції

Вікова періодизація (класифікація) - поділ цілісного життєвого циклу людини на вікові відрізки (періоди), що вимірюються роками.

Сучасна вітчизняна вікова періодизація спирається у будові на інтеграцію декількох критеріїв – соціального статусу індивіда й проявів його власної психічної активності, а також беруться до уваги соматичні зміни, зумовлені законами біологічного розвитку людського організму.

Вітчизняна вікова періодизація психічного розвитку людини

Назва вікового відрізка	Тривалість
Епоха дитинства	
1. Пренатальний період	зачаття – народження
2. Немовлячий період <i>Фаза новонародженості</i>	народження – 1 рік Народження – один-два місяці
3. Ранній (переддошкільний) період	1 – 3 роки
4. Дошкільний період	3 – 6 років
5. Молодший шкільний період	6 – 10 (11) років
Епоха дорослішання	
6. Підлітковий період <i>Фаза молодших підлітків</i> <i>Фаза старших підлітків</i>	10 (11) – 15 років 10 (11) – 13 років 13 – 15 років
7. Юнацький період <i>Фаза ранньої юності</i> <i>Фаза власне юності</i>	15 – 21 рік 15 – 18 років 18 – 21 рік
Епоха дорослості	
8. Ранній дорослий період	21 – 40 років
9. Середній дорослий період	40 – 60 років
10. Пізній дорослий період	60 років – до смерті

В багатьох зарубіжних наукових джерелах фігурують такі розбіжності з вище розглянутим варіантом періодизації, як різна тривалість немовлячого періоду – від одного до трьох років (Е.Еріксон, В.Квінн, В.Мухіна, Г.Крайг), альтернативні позначення періоду дитинства – шкільний вік, дитинство, середнє дитинство (Е.Еріксон, В.Квінн, Г.Крайг), зведення підліткового та юнацького періоду в єдиний, який здебільшого позначають підлітковим (Г.Крайг, Ф.Райс, А.Реан, Д.Шеффер).

Вікова періодизація за З. Фрейдом

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, -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. Фрейд 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. Фрейд 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" - та частина особистості, яка слугує носієм моральних стандартів, виконує роль критика, цензора. Вона утворюється під впливом соціального середовища і його заборон.

Логіка теоретичних побудов Фрейда ґрунтується на двох факторах:

- фрустрації (психічного стану, викликаного неуспіхом у задоволенні потреб)
- понаддбайливості.

У 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 Фрейд, в результаті відбувається надмірне скупчення лібідо, що згодом, в зрілі годи може виразитися у вигляді "залишкової" поведінки (риса 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).

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 висувуються в тому або іншому віковому періоді, тим більше вона піддана регресії в умовах емоційного або фізичного стресу в майбутньому.

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

Анальна стадія (від 18 місяців до 3 років). 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 скнарість, впертість, запасливість та анально-агресивний тип, якому властиві ворожість, жорстокість, агресивність і навіть садистська жорстокість.

Фалічна стадія (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**, що характеризується підвищеною прихильністю, любов'ю до батька протилежної статі та прихованого ворожого ставлення до батька своєї 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.

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

Стадії розвитку за Е. Еріксоном

Американський психолог Ерік Еріксон (1902-1994) виокремив кілька психосоціальних стадій розвитку особистості.

Виходячи зі структури особистості згідно з З. Фройдом, 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*.

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 – 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)** – 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 розчарованість, безнадія й розпач.

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.

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.

Інтелектуальний розвиток дитини за Ж. Піаже

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 сніг? 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) акомодатії, 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** – 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.
- 3) **стадія формальних операцій**, коли розвивається абстрактне мислення і все більш зростаючу роль починають відігравати гіпотези та дедуктивні висновки, розвивається понятійне мислення.

Дослідження Піаже дозволили виділити у кожній стадії свої підстадії.

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 наочнодієвого 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?" — "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.

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.

ТЕМА 5. ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

План:

1. Анатомо-фізіологічні особливості розвитку новонародженої дитини та немовляти.
2. Особливості психічного розвитку новонародженої дитини.
3. Особливості психічного розвитку в ранньому дитинстві.
4. Психологічна характеристика дошкільного віку.
5. Готовність дошкільника до навчання у школі

Текст лекції

Анатомо-фізіологічні особливості розвитку новонародженої дитини.

Протягом першого року життя дитина інтенсивно розвивається як фізично так і психічно. Ріст здорової дитини-немовляти за перший рік її життя збільшується приблизно в 1,5 рази, а вага становить майже 9-10 кг. Немовля відрізняється від дорослого пропорціями тіла: має порівняно велику голівку, що становить $\frac{1}{4}$ всього тіла (у дорослої людини $\frac{1}{8}$), короткі ніжки, що становлять приблизно $\frac{1}{3}$ всієї довжини тіла. Починають з'являтися молочні зубки. Інтенсивно розвивається нервова система. Швидко розвиваються аналізатори, зокрема, їх мозкові частини. Встановлюються зв'язки між різними ділянками кори головного мозку, проявом чого є поступовий розвиток умовних рефлексів дитини.

Особливості психічного розвитку новонародженої дитини.

Головною особливістю психічного розвитку немовляти є те, що його соціальна ситуація розвитку є завершеною, оскільки завдяки появі комплексу поживлення дитина починає проявляти зворотну реакцію на увагу батьків - її соціального оточення. З'являється перша провідна діяльність дитини цього віку - безпосереднє емоційне спілкування. Специфічна особливість цього типу діяльності полягає в тому, що її предметом є інша людина (емоційна реакція на появу дорослого). Коли предметом діяльності є інша людина, то така діяльність і є спілкування, а умовно його називають безпосереднім емоційним.

Л. С. Виготський назвав соціальну ситуацію розвитку немовляти ситуацією "Ми". Її суть полягає в тому, що вся активність дитини вплетена в життя і діяльність дорослих, які доглядають за нею. Дитина практично нічого не може зробити без дорослих. Соціальна ситуація розвитку і провідна діяльність першого року життя дитини зумовлюють появу ряду психічних новоутворень цього віку:

- 1) відбувається активний розвиток пізнавальних психічних процесів;
- 2) відбуваються зміни у поведінці: з'являється загальна закономірність будь-якого поведінкового акту: спочатку зорієнтуватись, а потім діяти; на 5-6 місяці комплекс поживлення замінюється на інші форми поведінки; дитина має постійно забарвлене самовідчуття; виникає акт хапання - перша

організована, спрямована дія; з'являються перші "запитання", які дитина задає дорослому у формі дії, погляду, жесту, які можливо зрозуміти лише в ситуації дії; з'являється потреба у спілкуванні з дорослими;

3) розвивається мовлення немовляти: поява автономного мовлення (багаторазове повторення складів ба-ба-ба, ма-ма-ма і т.д.); дитина розрізняє інтонацію та відповідно реагує на її; на кінець не-мовлячого віку у дитини виникає перше розуміння слів (до 20), вони вже вимовляють 10-12 слів ("на", "дай", "мама", "папа"...).

Центральним новоутворенням немовлячого віку є **ходіння**. Це перше, що відокремлює дитину від дорослого. Поява ходіння у поєднанні з мовою свідчить про розпад соціальної ситуації розвитку цього віку (ситуації "Ми"), оскільки тепер дитина може вести дорослого куди вона хоче, або попросити те, що їй потрібно і т.д. Такі зміни спричиняють **кризу першого року життя** дитини. Її причина полягає в тому, що відбувається перехід від біологічного типу розвитку (несформована поведінка, безпорадність, потреби тільки у теплі та їжі) до соціального (активність, потреба у спілкуванні з іншою людиною та пізнанні навколишнього світу), а лише емоційного спілкування для такого переходу недостатньо.

Головною ознакою цієї кризи є різке зростання незалежності дитини від дорослих: вона активно опановує ходьбу і предметні дії, при цьому сама обирає куди йти або які дії здійснювати. Звичайно дорослі в певних ситуаціях корегують або забороняють такі дії. Це спричиняє появу короточасних афективних реакцій (плаксивість, похмурість), інколи порушення сну, втрата апетиту тощо. Важливим у подоланні кризи першого року є встановлення соціальних зв'язків дитини з усіма членами сім'ї. Це зумовлює появу в результаті кризових переживань почуття довіри немовляти до об'єктів навколишнього світу. Дорослим потрібно перебудувати стосунки з дитиною, надати їй більше свободи і самостійності у дозволених межах.

Особливості психічного розвитку в ранньому дитинстві.

Ранній дитячий вік охоплює період від 1 до 3 років. Найпершим, чим характеризується даний вік - зміною соціальної ситуації розвитку, оскільки емоційне спілкування з дорослими стає все рідшим, поступаючись місцем ситуативно-дійовому спілкуванню, практичному співробітництву, спільним діям з предметами. Тому соціальна ситуація розвитку дитини раннього віку має наступну структуру:

Дитина <-> Предметна діяльність <-> Дорослий

Соціальна ситуація спільної діяльності дитини раннього віку і дорослого породжує протиріччя: спосіб дії з предметом, зразок дії належить дорослому, а дитина в той же час повинна виконувати індивідуальні дії. Це протиріччя вирішується в новому типі провідної діяльності - предметній діяльності з елементами гри (в якій дитина відтворює те, що роблять дорослі), що спрямована на засвоєння суспільно вироблених способів дій з предметами.

Емоційне спілкування перестає бути провідною діяльністю в ранньому дитинстві, воно інтенсивно розвивається, стає мовним та використовується дитиною в предметній діяльності.

Ранній дитячий вік є сенситивним (сприятливим) періодом для розвитку мовлення. На початку другого року життя в активній мові дитини є 10-12 слів, у два роки - близько 300 слів, у три роки словник складає 1200- 1500 слів. Автономне мовлення зникає. Дитина оволодіває мовленнєвим диханням, засвоює майже всі звуки рідної мови, використовує прості речення з 5-6 слів.

До основних новоутворень у ранньому дитинстві належать наступні:

1) поява символічних дій - створення нових відношень між предметом і його використанням (використання предметів не за їх призначенням);

2) поява наслідування: у грі дитина починає активно наслідувати людей, які її оточують (в основному наслідує моторні дії);

3) перші прояви самопізнання: малюки починають підпорядковувати поведінку інших людей своїм потребам, пов'язаним з особистісним розвитком, а також порівнювати себе з іншими людьми;

4) поява найпростішої форми самосвідомості - дитина впізнає себе, називає своє ім'я в різних варіантах, говорить про себе в першій особі ("Я"), здатна виражати засобами мови окремі стани і потреби ("Я хочу", "Я буду") та позитивно забарвлене твердження про себе ("Я гарний"), позитивно ставиться до похвали дорослого, намагається самостійно повторити позитивну дію, прагне до активних самостійних дій;

5) розвиваються початкові форми мислення.

Наприкінці третього року життя (іноді дещо раніше) діти починають відстоювати своє право на незалежну поведінку ініціативними **заявами "Я сам"**. Це є причиною повного розпаду попередньої соціальної ситуації і появи кризи трьох років. Дана криза зумовлена становленням самосвідомості дитини і проявляється в негативізмі, впертості, непокірності, свавіллі, протесті, деспотизмі (розкрийте ці поняття самостійно).

Кризі трьох років властиве руйнування попередніх стосунків дитини з дорослими, яких вона починає сприймати як носіїв зразків дій і стосунків у навколишньому світі. Для успішного вирішення кризи батькам дитини потрібно змінити до неї ставлення. Якщо батьки заохочують самостійність дитини у правильних межах, то труднощі у взаєминах з нею швидко минають.

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

Психологічна характеристика дошкільного віку.

Дошкільним віком вважається період від 4 до 6-7 років. Основними особливостями цього віку є те, що 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 характеризується тим, що у дитини з'являється коло елементарних обов'язків; змінюються взаємини з дорослими, набуваючи нових форм: спільні дії поступово змінюються самостійним виконанням дитиною вказівок дорослого; з'являється можливість систематичного навчання; дитина вступає в певні стосунки з однолітками (розширюється соціальне оточення); внутрішня позиція дошкільника стосовно інших людей характеризується усвідомленням свого "Я" та своїх вчинків, величезним інтересом до світу дорослих, їхньої діяльності та взаємин; дитина діє, як дорослий, але у формі сюжетно-рольової гри. Таким чином, соціальна ситуація розвитку дитини дошкільного віку має наступну схему:

Дитина <-> Сюжетно-рольова гра <-> Соціальне оточення

Як бачимо, **провідною діяльністю для даної соціальної ситуації розвитку є сюжетно-рольова гра** - діяльність, у якій діти беруть на себе ролі дорослих людей і узагальнено, у спеціально створених ігрових умовах відтворюють їхні дії та стосунки між ними. У грі дитина спочатку емоційно, а потім інтелектуально засвоює всю систему людських взаємин.

Сюжетно-рольова гра має свою структуру, яка складається з сюжету, ролі, дій образотворчого характеру, уявної ситуації та правил.

Соціальна ситуація розвитку цього віку обумовлює появу двох нових потреб у дитини:

- 1) потреба у спілкуванні з однолітками;
- 2) потреба у суспільно значимій діяльності.

Ці потреби породжують основне протиріччя дошкільного віку: дитина є членом суспільства і поза ним жити не може, основна її потреба - жити разом з оточуючими людьми, але дитина ще не розвинена так, щоб це здійснити: її життя проходить в умовах опосередкованого (через гру), а не прямого зв'язку зі світом.

Протягом дошкільного віку в психіці дитини виникають особливо важливі для її подальшого життя **психологічні новоутворення**:

1) починає розвиватися творча діяльність, яка виражається у здатності перетворювати навколишню дійсність, створювати нове. Проявляється це в конструкційних іграх, технічній і художній творчості;

2) пізнавальні психічні процеси починають працювати в режимі єдиної інтелектуальної діяльності, проявляється об'єднання зовнішніх і внутрішніх дій;

3) виникає та починає успішно функціонувати внутрішнє мовлення як засіб мислення, з'являється опосередкована певними уявленнями довільна поведінка;

4) дитиною усвідомлюються норми і правила. Вони починають керувати її поведінкою, перетворювати її дії на довільні та морально регульовані вчинки;

5) виникають первинні моральні настанови, передусім розрізнення того, що є добрим і поганим;

б) дитина вже не може жити у безладі. Все, що бачить, вона намагається впорядкувати, збагнути закономірні відношення навколишнього світу, що є свідченням виникнення первинного, хоча ще схематичного дитячого світогляду.

До особливостей розвитку мовлення в дошкільному віці належать наступні:

1) діти засвоюють мову дуже швидко, їхній словниковий запас зростає не тільки за рахунок іменників, а й дієслів, займенників, прикметників, числівників до 2500-3500 слів (у 6 років);

2) оволодівають умінням з'єднувати слова у речення за законами граматики, у 4-5-річному віці без спеціального навчання засвоюють елементарні правила граматики і синтаксису рідної мови;

3) розвивається звукова сторона мови, дошкільники починають усвідомлювати особливості своєї вимови, а також оволодівати різними модифікаціями темпу та сили голосу, дикцією та виразністю мовлення;

4) з'являється оригінальне словотворення. Наприклад, "Від м'ятних цукерок у роті сквознячок", "Бабуся! Ти моя найкраща любовниця", "Пішли в ліс заблудитися" "Покладіть мені на голову холодний мокрес!" і т.д.;

5) діти самостійно придумують казки, розповіді, коротенькі віршики, "дражнилки", використовують різноманітні виражальні засоби, зацікавлено сприймають чужі аргументи, докази й самі ними користуються.

Готовність дошкільника до навчання у школі

Зі складного комплексу якостей, з яких складається готовність дитини до школи, виділяється:

1. Фізична готовність.

2. Психологічна готовність:

а) суб'єктивна (бажання йти до школи, готовність прийняти нову позицію школяра, прагнення до неї);

б) об'єктивна:

- інтелектуальна (диференціація сприймання, розвинений пізнавальний інтерес, володіння розумовими операціями, вміння виділити учбову задачу, наявність певного словникового запасу, раціональний підхід до дійсності);

- моральна (знання норм поведінки, позитивне ставлення до них, їх втілення у спілкуванні, наявність якостей, необхідних для спілкування);

- соціальна (потреба спілкуватися з дітьми, уміння підпорядковуватися інтересам дитячої групи); - вольова (уміння підпорядковуватися меті, досягати вирішення задачі, спостерігати, слухати, запам'ятовувати, розвинута дисциплінованість, сформована елементарна вольова дія).

ТЕМА 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

План:

1. Особливості психічного розвитку молодшого школяра.
2. Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра.
3. Навчальна діяльність як провідна діяльність у молодшому шкільному віці.
4. Новоутворення молодшого шкільного віку.
5. Особливості пізнавальної сфери молодшого школяра

Текст лекції

Особливості психічного розвитку молодшого школяра.

Молодші школярі мають значні резерви розвитку. В цей період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. Закінчується морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює умови для здійснення цілеспрямованої довільної поведінки, планування і виконання програм дій. Зростає рухливість нервових процесів, спостерігається більша ніж у дошкільників урівноваженість процесів збудження і гальмування, хоча процеси збудження переважають. Зростає функціональна роль другої сигнальної системи, слово набуває узагальненого значення. Істотно зростає фізична витривалість дитини, але вона носить відносний характер. Працездатність молодших школярів різко падає через 25-30 хв. уроку.

Зі вступом дитини до школи змінюється її **соціальна ситуація розвитку**. Зміна соціальної ситуації розвитку, що відбувається в молодшому шкільному віці, та зміна провідного типу діяльності, - на думку Л.С.Виготського, - сприяє становленню якісно нових відносин між дитиною і класним колективом, між дитиною і дорослим, який його навчає. Певні відносини із дорослими і ровесниками формуються на основі того, як учень навчається, виконує класні доручення, поводить себе в сім'ї, з дорослими, із однолітками, виявляє або не виявляє готовність виконувати доручення інших людей. Отже, соціальна ситуація дитини залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії "вчитель - учень" і "учень - учень".

Молодший шкільний вік - це період найбільш інтенсивного формування учбової діяльності. Все, що пов'язане з грою, для школяра стає менш значущим, ніж те, що пов'язане з учбовою діяльністю. Учбова діяльність стає провідним видом діяльності.

На основі учбової діяльності розвиваються основні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, розвиток внутрішнього плану дій, рефлексія, мотив досягнення успіху. В цілому молодший шкільний вік не має великих труднощів для роботи вчителя, але водночас треба пам'ятати, що саме в цьому віці закладаються основи моральної та емоційної спрямованості особистості, стилю поведінки і

діяльності. Основне протиріччя віку: моральний розвиток відстає від інтелектуального.

Виділяють такі категорії молодших школярів щодо розумового розвитку:

- діти з нормальним розумовим розвитком;
- діти-вундеркінди (з яскраво вираженою розумовою активністю, підвищеною потребою у розумовому навантаженні, здатністю до самоорганізації);
- діти з затримкою розумового розвитку (діти, які тривалий час хворіли, педагогічно запущені діти, із сімей з іншомовного середовища, з пошкодженими аналізаторами);
- розумово відсталі діти (діти з органічними ушкодженнями головного мозку). Такі діти повинні вчитися у спеціальній школі.

Особливості пізнавальної сфери молодшого школяра

Психічні процеси молодших школярів розвиваються інтенсивно, але нерівномірно. Під впливом навчання починається перебудова всіх пізнавальних процесів. Загальними характеристиками психічних процесів повинні стати довільність, продуктивність і стійкість.

Домінуючою функцією в молодшому шкільному віці стає **мислення**. Здійснюється інтелектуалізація всіх психічних функцій. Формується нове безкорисне ставлення до знань, внутрішній план дій. Переважає *наочнообразне мислення*. Навчання будується так, що відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. У школярів формуються наукові поняття. Розвиток дитячого інтелекту здійснюється за такими напрямками: засвоєння і активне використання мовлення як засобу мислення, поєднання і взаємозбагачення всіх видів мислення, формування понять, уміння мислити логічно.

Сприймання є широким і гострим, але мало диференційованим. Характерним для нього є яскрава емоційність. До закінчення молодшого шкільного віку сприймання стає більш скерованим, зростає роль організованого спостереження. У цей період краще розвинута мимовільна увага, спрямована на все яскраве, нове, цікаве. Характерною особливістю є слабкість довільної уваги та її нестійкість.

З 6 до 14 років у дітей активно розвивається *механічна пам'ять*. Дещо відстає у своєму розвитку опосередкована, логічна пам'ять. Молодші школярі оволодівають логічними прийомами запам'ятовування. Пам'ять розвивається у напрямку посилення свідомого управління і збільшення обсягу смислової, словесно-логічної пам'яті.

Поступово удосконалюється відтворююча уява та розвивається творча. Формується теоретичне ставлення до мови, мова стає виразною, інтенсивною. Розвивається письмове мовлення. Відбувається розширення знань та удосконалення умінь і навичок дитини. До закінчення періоду в більшості

дітей проявляються як загальні, так і спеціальні здібності до різних видів діяльності, збільшуються індивідуальні відмінності між дітьми.

Мотивація учіння молодших школярів характеризується складністю і неоднозначністю як за змістом, так і за ступенем сформованості. У перші дні навчання в першокласників домінує інтерес до зовнішньої сторони перебування в школі (сидіння за партою, носіння портфеля і тощо). Спочатку внутрішня позиція школяра стає провідною мотивацією навчання, але утримується не довго. Якщо заняття в школі нудні - інтерес зникає, тоді замість внутрішніх мотивів з'являються зовнішні. Л.І. Божович зазначала, що особливу цінність для учнів початкових класів мають широкі соціальні мотиви учіння. Вони розвиваються від загального, недиференційованого розуміння соціальної значущості учіння, з яким дитина приходить до 1-го класу, до більш глибокого розуміння причин необхідності вчитися, усвідомлення сенсу учіння "для себе".

Отже, учбово-пізнавальні мотиви учіння не займають провідного місця в системі мотивації учіння молодшого школяра. Учні молодших класів переважно обирають широкі соціальні мотиви учіння, зокрема, перше місце посідають мотиви самовизначення і самовдосконалення, друге - мотиви відповідальності (у школярів перших і других класів - перед вчителем і батьками, а у третьокласників - перед однокласниками).

Значне місце у мотивації учіння молодших школярів займають мотиви отримання високої оцінки. Щодо динаміки пізнавальної мотивації у молодших школярів, то спочатку в них розвивається інтерес до процесу і змісту учбової діяльності, потім - до способів здобування знань (А.К.Маркова, В.М.Матюхіна).

ТЕМА 7. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКА.

План:

1. Психологічні особливості підліткового віку.
2. Поняття «підліткового комплексу»
3. Акцентуації характеру підлітків.
4. Поведінка як психологічна і соціологічна категорія.

Текст лекції

У психології підлітковий вік розглядають як стадію онтогенетичного розвитку між дитинством і дорослістю (від 11-12 до 16-17 років), яка характеризується якісними змінами, що пов'язані із статевим дозріванням і входженням до дорослого життя. У цей період індивід має підвищену збудливість, вразливість, які посилюються неусвідомленим, статевим потягом. Основним лейтмотивом психічного розвитку у підлітковому віці є становлення нової, ще недостатньо стійкої самосвідомості, зміни, спроби зрозуміти самого себе і свої можливості. У цьому віці відбувається становлення складних форм аналітико-синтетичної діяльності, формування абстрактного, теоретичного мислення.

В. Мухіна зазначає, що у фізіологічному плані межі підліткового віку приблизно збігаються з навчанням дітей у 5-9,10 класах середньої школи й охоплюють вік від 11-12 до 14-15 років. Іноді фахівці продовжують цей вік до 16-18 років через індивідуальні особливості процесу соціалізації та інтеграції у доросле життя.

Специфічною особливістю підліткового віку є **акселерація** (від лат. acceleratio - прискорення) - прискорення соматичного та фізіологічного дозрівання підлітка, а також його розумового розвитку, коли виникають протиріччя між встановленими, традиційними соціальними умовами виховання та нормами поведінки, що, у свою чергу, є джерелом конфліктів та афективних форм поведінки.

Психологічні особливості підліткового віку, як зазначає А. Петровський, отримали назву **«підліткового комплексу»**. Підлітковий комплекс включає:

- чутливість до оцінки сторонніх своєї зовнішності;
- здатності, умінні спілкуватися з крайньою самовпевненістю і висловлювати безапеляційні судження стосовно інших людей;
- уважність часом поєднується із зухвалістю; хвороблива сором'язливість - із розбещеністю;
- бажанням бути визнаним і оціненим іншими - з демонстративною незалежністю, боротьбою з авторитетами, загальноприйнятими правилами та ідеалами, з обожнюванням випадкових кумирів;
- чуттєве фантазування - із сухим мудруванням.

Підлітковий вік характеризується швидким, нерівномірним ростом і розвитком організму. Відбувається ствердіння скелету, вдосконалюється м'язова система. Однак нерівномірність розвитку серця і кровоносних судин, а також посилена діяльність залоз внутрішньої секреції часто спричиняють

тимчасові розлади кровообігу, підвищення тиску, напруження серцевої діяльності, посилення збудливості, що виражається у нервозності, швидкій втомі, запамороченнях і підвищеному серцебитті. Нервова система підлітка ще не зовсім готова витримати сильні, тривалі подразники, часто перебуває під їх впливом у стані загальмованості або сильного збудження.

До числа реакцій, властивих переважно підліткам, належать:

1. *Реакція емансипації.* У основі реакції лежить властива для підлітків потреба у звільненні від контролю та опіки дорослих, протест проти встановлених правил і порядків, прагнення до незалежності, самостійності та самоствердження себе як особистості. У залежності від характеру поведінки В. Ковальов виділяє реакцію явної та прихованої емансипації. Реакція явної емансипації характеризується грубістю, впертістю, прямим ігноруванням думок і розпоряджень дорослих, існуючих порядків та традицій. Реакція прихованої емансипації характеризується злидарством, статевою свободою, створенням неформальних асоціальних груп тощо.

2. *Реакція групування з однолітками.* Група однолітків є для підлітка, поперше, важливим джерелом інформації; по-друге, новою формою міжособистісних відносин; по-третє, являє собою новий специфічний вид емоційних контактів, що неможливі в сім'ї, мова йде про неформальні, стихійно сформовані групи. На думку А. Лічко, ступінь впливу неформальної групи на поведінку підлітка зумовлена, з одного боку, його індивідуальними психологічними особливостями, з іншого - структурою і соціальною спрямованістю групи. Окрім властивостей особистості і групи визначену роль у цьому плані відіграє те місце, яке займає підліток у складній ієрархії внутрішньої групових взаємовідносин.

3. *Реакція захоплення (хобі-реакція).* Захоплення - це стійкий інтерес до чого-небудь, що найчастіше супроводжується такими складними почуттями, як натхнення, закоханість тощо. Для багатьох підлітків захоплення - це засіб самовираження, досягнення престижного статусу у своєму середовищі, або ж спосіб відійти від дійсності, конфліктних взаємовідносин у родині, школі.

4. *Реакції, що обумовлені сексуальним потягом.* Провідна роль у формуванні таких реакцій належить підвищеному, але недостатньо диференційованому статево-му потягу. Для підліткового віку характерні сексуальні фантазії, що супроводжуються мастурбацією, роздумами на сексуальні теми, захопленням літературою, в якій описуються еротичні сцени, і кінофільмами «про любов». При неправильному статево-му вихованні сексуальні переживання і статеві активності підлітків стають настільки інтенсивними, що поглинають всі інші інтереси і є однією з причин порушень поведінки неповнолітніх.

5. *Реакції, що зумовлені особливостями формування свідомості.* До таких реакцій слід віднести реакції, що пов'язані з підвищеним інтересом до своєї зовнішності (хвилювання з приводу особливостей зовнішності та фізичного розвитку), та реакції, що пов'язані з підвищеною увагою до свого

внутрішнього світу (самоаналіз, оцінка розумових здібностей і моральних якостей).

Соціальна ситуація розвитку

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає у включенні його до нової системи стосунків, спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. Найголовніша зміна у соціальній ситуації розвитку підлітка породжена роллю в його житті групи ровесників. Соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від сім'ї, стосунків з батьками. Якщо ці стосунки враховують його потреби і можливості, вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри, підліток легко долає труднощі у навчанні і спілкуванні, активно набуває соціального досвіду. Провідна діяльність підлітка У підлітковому віці провідними видами діяльності є міжособистісне спілкування з дорослими і ровесниками, суспільно корисна праця і навчання, що позитивно позначається на розвитку психіки та особистості загалом. Це спілкування підлітка реалізується у взаємодії з різними представниками найближчого соціального оточення, їх роль у формуванні особистості неоднакова.

Психологічні новоутворення підліткового віку

Розвиток дорослості є процесом становлення готовності дитини до життя у суспільстві. Він передбачає засвоєння суспільних вимог до особистості, діяльності, стосунків і поведінки дорослих. Спостерігаючи значні зрушення у своєму фізичному та статевому розвитку, відчуючи свої можливості виконувати суспільно важливі справи у сім'ї і школі, підліток починає усвідомлювати, що він уже не дитина. У нього виникає специфічне ставлення до себе, він заперечує свою належність до дітей, прагне бути і вважатися дорослим. Це новоутворення виражає нову життєву позицію підлітка щодо людей і світу, визначає зміст й специфічну спрямованість його соціальної активності, систему нових прагнень, переживань та афективних реакцій. Постійна взаємодія підлітка з однолітками породжує у нього прагнення посісти належне місце серед них, що є одним із домінуючих мотивів поведінки та діяльності. Його потреба у самоствердженні настільки сильна, що задля визнання ровесниками підліток готовий поступитися своїми переконаннями, здійснювати вчинки всупереч своїм моральним настановам.

Акцентуації характеру підлітків

Негативні передумови та умови розвитку підлітка спричиняють відхилення у становленні його особистості, зокрема, у виникненні акцентуацій характеру, які дуже поширені у цьому віці. *Акцентуаціями* є індивідуальні риси особистості, які за сильної вираженості, несприятливих умов можуть набувати патологічного характеру, руйнувати цілісну її структуру.

Акцентуація характеру може виявлятися 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 акцентуйовані підлітки є педагогічно занедбаними.

Типології акцентуацій характеру ґрунтуються на клінічному (психіатричному) і психологічному підходах.

- **Клінічний підхід** передбачає гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, психастенічний, шизоїдний, епілептоїдний, істероїдний, нестійкий типи акцентуацій характеру (типологія А. Лічко);
- **психологічний** - гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астеноневротичний, сенситивний, тривожно-педантичний, інтровертований, збудливий, демонстративний, нестійкий типи (типологія К. Леонгарда).

Виникнення акцентуацій характеру, прояви специфічної для них поведінки є наслідком впливу спадкових, психологічних і соціальних факторів, серед яких найважливішими є:

1. *Умови виховання.* Розвиток певної акцентуації характеру, негативних тенденцій у поведінці підлітка часто спричинюють безконтрольність або домінуюча надмірна опіка дорослих, жорсткі стосунки, надмірність вимог і очікувань стосовно дитини, страх втрати її, дефіцит любові і спілкування з підлітком та ін.

2. *Перешкоди у діяльності.* Деякі ознаки акцентуацій характеру підлітків проявляються тоді, коли їм доводиться долати перешкоди у діяльності, спрямованій на задоволення особисто значущих потреб. Авторитарний стиль спілкування у школі, домінування методів примусу в навчанні є недопустимими, оскільки можуть спровокувати конфліктні ситуації, найрізноманітніші форми дезадаптивної поведінки підлітків - нехтування чи незнання норм соціальної взаємодії. Школа має забезпечити максимальний простір для вільної і природної самореалізації особистості учня. Однак його свобода не повинна загрожувати безпеці й психологічному комфорту інших учнів, перешкоджати здобуттю ними повноцінної освіти.

3. *Когнітивна криза.* Розширення сфери діяльності і взаємодії підлітка з оточуючими значно випереджає його психологічну компетентність. Тому часто виникають зовнішні і внутрішні бар'єри у діяльності та спілкуванні, що спричинює психологічні зриви. Важливим напрямом запобігання акцентуації характеру підлітка є його психологічна освіта (психологія особистості, пізнавальних процесів, спілкування).

4. *Дисгармонійність Я-образу.* Сутністю цього фактору є неадекватні та суперечливі уявлення про себе, а також неадекватні самооцінка і рівень домагань, комплекс неповноцінності.

5. *Несформованість спонукальної сфери.* Йдеться про відсутність стійких інтересів і цілей, несформованість соціально цінних потреб і норм, невміння адекватно задовольняти актуальні потреби, одержувати справжнє задоволення тощо.

6. *Спадкові ознаки.* До цього фактору належать тип нервової системи, захворювання нервової системи, фізичні вади, спадкові та хронічні хвороби.

ТЕМА 8. ПСИХОЛОГІЯ РАННЬОЇ ТА ЗРІЛОЇ ЮНОСТІ

План:

1. Загальна характеристика юності.
2. Взаємостосунки з дорослими та однолітками.
3. Розвиток самосвідомості. Особистісне та професійне самовизначення.
4. Криза ідентичності.

Загальна характеристика юності

у віковій психології немає загальноприйнятих хронологічних рамок, які могли б позначити юнацький вік.

Наприклад, І. Ю. Кулагіна виділяє старший шкільний вік: рання юність (16 – 17 років), юність – від 17 – до 20, пізня юність 20 – 23 роки.

В. С. Мухіна говорить про те, що юність це період після підліткового віку до дорослості (вікові межі від 15 – 16 до 21 – 25 років).

На основі концепції Е. Еріксона, Б. Ньюмена і П. Ньюмена в періодизації життєвого циклу юнацький вік включений в хронологічні межі від 17 – до 22 років.

Традиційно в концепціях юність включалася в завершальний етап дитинства, але вперше вік від 18 до 25 років був названий «**початком зрілого життя**» **Л. С. Виготським**. Надалі вітчизняні вчені продовжили цю традицію.

Провідною діяльністю юнаків і дівчат в психологічних періодизаціях виступає *навчально-професійна діяльність* (Д.Б. Ельконін та О.М. Леонтьєв) так, як їх особисті мотиви спонукають до визначення і вибору не тільки подальшого шляху, що передбачає вибір професії, а й вибір окремих навчальних предметів.

Юнаки і дівчата набувають нового статусу – статус студента. Слово «студент» – латинського походження і в перекладі на українську мову означає «ретельно працюючий, займається».

На думку Д.І. Фельдштейна, юнацькому віку притаманні праця та учіння, як основні види діяльності.

Деякі психологи називають провідною діяльністю юнаків та дівчат професійне самовизначення.

У цей час формується **професійна Я-концепція**, тобто уявлення особистості про самого себе як про професіонала. Поняття професійної Я-концепції особистості ввів А. А. Реан, який виділив реальну і ідеальну Я-концепції, де перша являє собою уявлення особистості про саму себе як про професіонала, який є насправді, а ідеальна професійна Я-концепція – являє собою професійні надії і мрії особистості. Як правило реальна і ідеальна професійні Я-концепції розрізняються, що призводить до професійного самовдосконалення особистості та її прагнення до навчання, придбання спеціальних знань

Взаємостосунки з дорослими та однолітками

Старшокласник і дорослі. Одна з центральних проблем підліткового віку – перебудова взаємостосунків з дорослими та зміна значущих осіб – зберігає

своє значення і в період ранньої юності. Старшокласники прагнуть звільнитися від контролю та опікування з боку батьків і вчителів, а також від встановлених ними норм і порядків. У цьому процесі прийнято розрізняти домагання автономії у сфері поведінки (потреба і право самостійно вирішувати особисті проблеми), емоційної автономії (потреба і право мати власні, самостійно обрані уподобання) та нормативної автономії (потреба і право на власні норми і цінності) (І.С. Кон).

Емоційна автономність досягається з більшими труднощами, і цей процес дуже суперечливий. Якщо підлітковий період породжує передусім проблеми, пов'язані з дисципліною, то рання юність дає найбільше емоційних конфліктів, особливо у взаєминах з батьками. Для того, щоб стати дорослою, молода людина має розірвати емоційну залежність від батьків, включити свої стосунки з ними в нову, складнішу систему емоційних уподобань і симпатій, центром якої вже будуть не батьки, а вона сама

Ревниво захищають юнаки і дівчата своє право на власні переконання, моральні установки та цінності. З цією метою вони нерідко займають підкреслено максималістські позиції, висловлюють крайні погляди з того чи іншого питання. Однак за цією зовнішньою стороною можна простежити велику залежність у серйозних проблемах (вибір професії, політичних поглядів, світогляду тощо) від дорослих, особливо від батьків. Інша справа, коли йдеться про моду, смаки, способи проведення дозвілля тощо.

Товариство однолітків. В період ранньої юності продовжується процес переорієнтації спілкування з дорослих на ровесників. В його основі лежить суперечлива взаємодія двох потреб – у відокремленні та в належності до певної групи, входженні до неї. Якщо перша реалізується передусім через прагнення до емансипації від дорослих, то друга – у взаєминах з однолітками. Відчуття самотності, переживання власної непотрібності, зумовлені віковими суперечностями становлення особистості, викликають у молодих людей нестримне прагнення до об'єднання і спілкування з однолітками, у товаристві яких вони сподіваються знайти такі гостро потрібні емоційну теплоту, розуміння, визнання власної значущості тощо.

Характерним для таких компаній є дуже високий рівень конформізму. Захист своєї незалежності від старших у цьому віці поєднується з вкрай некритичним ставленням до уявлень і цінностей власної групи та її лідерів. Індивідуальність утверджують через однаковість (в рамках своєї групи), у спільному протистоянні комусь іншому. Надзвичайно серйозною є потреба не просто входити до групи, а бути прийнятим однолітками, відчувати свою необхідність для групи, мати в ній певний авторитет. Низький статус в групі, як правило, корелює з високим рівнем особистісної тривожності. Стрімко зростає число груп і компаній, до яких входить старшокласник, зокрема число референтних груп, тобто тих, на які він орієнтується, з якими співвідносить свої самооцінки і ціннісні орієнтації.

Юнацькому спілкуванню притаманні дві протилежні тенденції: розширення його сфери та зростаюча індивідуалізація (І.С. Кон, В.О. Лосенков). Перша проявляється, приміром, у збільшенні часу на спілкування

з ровесниками (3-4 години в будні, 7-9 годин у вихідні та святкові дні), невинному зростанні географії та соціального простору такого спілкування, постійному пошуку та готовності до міжособових контактів. Стосовно індивідуалізації стосунків, то насамперед вкажемо на чітке розмежування характеру взаємин з різними людьми, високу вибірковість і максималістську вимогливість до друзів.

Різко посилюється **потреба в індивідуальній інтимній дружбі**. Помітно активізуються міжстатеві взаємини: розширюється сфера дружніх стосунків, розвивається настійна потреба в коханні, з'являються серйозні захоплення, багато хто розпочинає статеве життя. Юнацькі мрії про кохання відображають насамперед потребу в емоційному теплі, душевній близькості, розумінні. Як правило, вони не збігаються (особливо в юнаків) з чуттєвістю, зумовленою статевим дозріванням.

Розвиток самосвідомості. Особистісне та професійне самовизначення

В період ранньої юності принципово змінюється ставлення до власної особистості. Якщо для підліткового віку характерним є бурхливий розвиток самосвідомості, то тепер йдеться вже про формування нової якості особистості, усвідомлення себе як неповторної особистості, з власними думками, переживаннями, почуттями, поглядами та оцінками. Високий рівень розвитку самосвідомості породжує інтерес до власної особистості, до форм її організації та саморегулювання.

Основний психологічний здобуток юності – **відкриття для себе власного внутрішнього світу**. Зовнішній, фізичний світ тепер лише одна з можливостей суб'єктивного досвіду, центром якого є власна особистість, власне "Я". Процес відкриття власного "Я" складний і внутрішньо суперечливий. Несподівано виявляється, що "внутрішнє" "Я" не збігається з "зовнішньою" поведінкою, внаслідок чого актуальною стає проблема самоконтролю. Невизначеність, недостатня диференційованість, розмитість "Я" в цьому віці зумовлюють почуття стурбованості та внутрішньої порожнечі, яку слід чимось наповнити, що, у свою чергу, породжує посилення потреби у спілкуванні та одночасне зростання його вибірковості, посилення потреби у відокремленні від інших.

Уявлення про себе співвідноситься передусім з певним груповим образом "Ми" (образ типового представника свого віку і статі), але ніколи з ним повністю не збігається. Образ власного "Я", як правило, більш диференційований і включає в себе інші нормативні якості, порівняно з образом "Ми".

Надзвичайно важливий процес у розвитку юнацької самосвідомості – це формування особистісної ідентичності, почуття індивідуальної самототожності та цілісності. Найбільш глибоко і детально ця проблема розглядається в роботах Е. Еріксона.

Юність, за Еріксоном, – це передусім **криза ідентичності**, яка полягає у послідовності соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень. Успішно справившись з вирішенням

відповідних задач, юнак переходить від пошуку себе до практичної самореалізації.

Нерозв'язаність цих задач зумовлює формування у молодих людей **неадекватної ідентичності**. Розвиток останньої може йти за такими основними напрямками: відмова від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособових стосунків з іншими, розмивання почуття часу, неспроможність будувати життєві плани, страх ставати дорослим, страх змін, розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси і зосередитися на якійсь одній, основній діяльності, формування "негативної ідентичності", відмова від самовизначення і вибір негативних зразків для наслідування.

В інших дослідженнях (Дж. Марша) виділено **ряд етапів у розвитку ідентичності**, детермінованих рівнем професійного, релігійного та політичного самовизначення молодих людей:

- "невизначена, розмита ідентичність" (індивід ще не виробив певних чітких переконань, не вибрав професії і не зіткнувся з проблемою кризи ідентичності);
- "передчасна ідентифікація" (індивід вже включився в певну систему взаємостосунків, але не з власної волі, внаслідок пережитої кризи та випробувань, а на основі чужих думок, під впливом прикладу або авторитету);
- "мораторій" (індивід перебуває в процесі нормативної кризи самовизначення, вибираючи з численних варіантів той єдиний, який можна вважати власним);
- "зріла ідентичність" (криза самовизначення завершена, індивід від пошуку себе перейшов до практичної самореалізації).

Стадія "мораторію" пов'язується, як правило, з високим, а стадія "передчасності" – з низьким рівнем особистісної тривожності. Вищі рівні ідентичності корелюють з більш високою самоповагою, а також із складнішими і більш диференційованими інтересами, з краще розвинутою рефлексією. "Мораторій" і "зрілість" характеризуються домінуванням інтернального, а "невизначеність" і "передчасність" – екстернального локусу контролю. "Передчасність" пов'язана з найвищими показниками за шкалою авторитарності і найнижчими – за шкалою самостійності. Найрозвинутіша моральна свідомість у людей, що досягли стадії "мораторію" та "зрілості"..

У юнацькому віці змінюється свідомість людини – оцінюються свої власні якості, що сприяє формуванню уявлення і ставлення до себе, власні цінності набувають значиму роль. У цьому віці людина усвідомлює себе частиною навколишнього світу. Юнаки та дівчата намагаються підкреслити свою неповторність усіма можливими способами так, як розуміють, що вони є індивідуальностями. Практично всі хлопці та дівчата задаються цілями на майбутнє, будують плани і намагаються поетапно їх реалізовувати. Цей період життя характеризується мріяннями про наступаючі зміни і події, про майбутнє. Майбутнє – стає головною ідеєю, що призводить до зміни спрямованості особистості.

ТЕМА 9. ДОРОСЛІСТЬ ЯК ЕТАП ОНТОГЕНЕЗУ

План:

1. Дорослість як психологічний період.
2. Характеристика соціальної ситуації розвитку у період дорослості.
3. Нормативні кризи дорослості та розвиток особистості.

Текст лекції

Дорослість як психологічний період

Період дорослості – найбільш довгий період онтогенезу. Його ділять на три стадії:

1. молодість,
2. середня дорослість,
3. пізня дорослість (старість).

Виділяють багато ознак дорослості:

- новий характер розвитку, який тепер менше залежить від фізичного зростання та когнітивного удосконалення;
- здатність реагувати на зміни та успішно пристосовуватись до нових умов, позитивно розв'язувати протиріччя та труднощі;
- подолання залежності та здатність брати відповідальність за себе та за інших;
- деякі риси характеру (твердість, розсудливість, надійність, чесність, тощо);
- соціальні та культурні орієнтири (ролі, ставлення) для визначення успішності розвитку.

Відмітимо, що поняття "дорослість" та "зрілість" не є тотожними. **Зрілість** – це найбільш соціально активний та продуктивний період життєдіяльності, коли може бути здійснена тенденція до найвищого рівня розвитку інтелекту та особистості. Древні греки називали цей період **та стан душі "акме"**, що означає "вершина", найвищий ступінь.

В теорії Е. Еріксона **зрілість** – це вік "здійснення діянь", найбільш повний розквіт, коли людина стає тотожною сама собі. Головні лінії розвитку людини середніх років – це генеративність та незаспокоєність. Робота та турбота – основні турботи зрілих людей. Якщо особистість виявляється "заспокоєною" в якомусь сенсі, то починається застій та деградація, які проявляються в інфантильності та самопоглинутості. В гуманістичній психології центральне значення надавалось процесу самоактуалізації, самореалізації дорослої людини.

Так, А. Маслоу писав, що **особистість, яка самоактуалізується**, не обмежується задоволенням дефіцитарних (елементарних) потреб, а прагне до вищих, буттєвих цінностей (таких, як істина, краса, добро, тощо). Такі люди

прагнуть досягти висот у своїй справі (або можливо й вищого рівня). Але необхідно пам'ятати, що самоактуалізація – це процес, який вимагає напруженої роботи над собою. Г. Олпорт вважав, що зрілість визначається ступенем функціональної автономії її мотивації. Дорослий індивід є здоровим та продуктивним, якщо він перевершив ранні (дитячі) форми мотивації та діє усвідомлено.

В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман вважають, що суть першого ступеня дорослості (17-42 роки) полягає в індивідуалізації системи суспільних цінностей та ідеалів відповідно особистісної позиції людини, яка стає суб'єктом суспільних відносин. Кінцева стадія (після 39 років) – універсалізація – розглядається як потенційна можливість досягнення найвищого духовного розвитку, входження в простір загально- та надлюдських, екзистенціальних цінностей.

Характеристика соціальної ситуації розвитку у період дорослості

Соціальна ситуація розвитку дорослої людини передбачає включення людини у сферу суспільного виробництва, у сферу трудової діяльності, а також створення сім'ї та виховання дітей.

Внутрішня ситуація характеризується прагненням до самостійності, незалежності і відповідальності. Усвідомлення особистісної відповідальності за своє життя та життя близьких та готовність прийняти цю відповідальність – ключові переживання соціальної ситуації розвитку зрілості.

Провідною діяльністю цього періоду є **труд**. З позицій акмеології уточнюється, що провідною діяльністю стає не просто включення в виробничу діяльність суспільства, а максимальна реалізація сутнісних сил людини в ході такої діяльності (О.О. Бодальов). Таким чином, йдеться про прагнення до досягнення людини у різних сферах – фізичній, моральній, інтелектуальній, професійній. З ціннісної сторони дорослість пов'язують з відтворенням та творчістю в системі суспільних діяльностей та в системі екзистенціальних цінностей (В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман).

Нормативні кризи дорослості та розвиток особистості

Широко відомим є підхід *американського психолога Д. Левінсона*, який намагався виявити стійкі, закономірні характеристики розвитку дорослої людини та виділити періоди, коли людині необхідно вирішити певні завдання і створити нові життєві структури. В результаті в життєвому циклі чоловіка було виділено три головні ери. Протягом кожної ери індивідуум будує структуру життя, реалізує її в способі життя доти, поки не вичерпує всі завдання, та переходить на наступний етап.

Д. Левінсон виділив переходи:

- до ранньої дорослості (17-22 роки);
- перехід 30-річчя (28-33 роки);
- до середньої дорослості (40-45 років);
- перехід 50-річчя (50-55 років);

- до пізньої дорослості (60-65 років).

Американська дослідниця Г. Шихі підтвердила висновки Д. Левінсона і описала такі кризи:

1) 20-22 роки – перехід до ранньої дорослості, "відривання від батьківського коріння". Основні завдання і проблеми молодості (наступного за кризою етапу): уточнення життєвих планів та початок їх здійснення, пошуки себе та вироблення індивідуальності, пошуки партнера та створення сім'ї, спеціалізація та набуття майстерності в професійній діяльності;

2) криза 30-ти років – перехід до середньої дорослості, пов'язаний з розходженням між областю можливого та наявного, яке переживається як сумніви та стурбованість. Намагаючись перебороти неприємні почуття, людина приходить до переоцінки раніше зроблених виборів, що приводить до корінних змін в способі життя, розпаду шлюбів, професійної переорієнтації. Але без особистісної переорієнтації та глибокої рефлексії ці зміни часто є лише ілюзорними виходами з кризи;

3) період після 30 років – "корні та розширення" – пов'язаний з вирішенням житлових проблем, просуванням по службовій драбині, розширенням соціальних зв'язків та поступовим прийняттям власного Я;

4) криза 40 років – криза середини життя – проявляється у зміні ставлення до того, що раніше здавалось важливим, цікавим чи, навпаки, відштовхуючим. Переживається у вигляді нетотожності самому собі (того, що став іншим). Щонайменше, один з моментів кризи пов'язаний з проблемою зменшення фізичних сил та привабливості. Це вік підведення попередніх підсумків, коли вирішується, чи були реалізовані мрії юності. Змінюються соціальні очікування та будуються нові плани.

Г. Шихі виділила кілька моделей проживання життя і чоловіками, і жінками: нестійкі, замкнуті, вундеркінди, вихователі, інтегратори тощо. Крім того, вона відмічає, що вікові кризи жінок більшою мірою пов'язані зі стадіями та подіями життєвого циклу.

Відмітимо також, що про нормативні кризи дорослості писали Б. Лівехуд, Р. Пекк, Е. Еріксон та інші автори.

ТЕМА 10. ПСИХОЛОГІЯ СТАРІННЯ. СТАРІСТЬ ЯК ЕТАП ОНТОГЕНЕЗУ.

План:

1. Старість як психологічне явище.
2. Теорії старіння та старості.
3. Особистісні особливості людини у старості.

Текст лекції:

Старість як психологічне явище

Старість зазвичай розглядають як складне біосоціопсихологічне явище. Як біологічний феномен старість пов'язана зі збільшенням вразливості організму та вірогідності смерті. Як соціальне явище старість асоціюється з виходом на пенсію, зі зміною соціального статусу, втратою важливих соціальних ролей, зі звуженням соціального світу. На психологічному рівні йдеться про усвідомлення цих змін та більше чи менше успішне пристосування до них. Можна розглядати старість як період втрат (економічних, соціальних, індивідуальних), які ведуть до принизливого стану залежності. Але в позитивному сенсі старість – це період узагальнення досвіду, знань та особистісного потенціалу, яке допомагає вирішувати проблему адаптації до нових вікових вимог.

У світовій науці відмічається великий інтерес до вивчення старості, що обумовлено кількома причинами. В першу чергу, це демографічна ситуація, яка складається на Землі в останні 100 років. Відбувається старіння населення, серед причин якого скорочення народжуваності, покращення охорони здоров'я, зменшення смертності тощо. Це породжує нові медичні, фінансові, юридичні, політичні та інші проблеми, які вимагають в тому числі і психологічного вирішення. Тому пізнання закономірностей старіння, розширення вікових рамок активної працездатності, розробка способів оптимізації старіння – найважливіша комплексна проблема геронтології, геронтології і геронтопсихології.

Геронтопсихологія – розділ вікової психології, який присвячений проблемам старіння. Як протікає психічне старіння, як впливають суспільство та суспільні стереотипи на характер старіння, співвідношення старіння та різних видів професійної діяльності, перспективи включення людини похилого віку в різні сфери суспільного життя, можливості психологічного благополуччя та самореалізації у старості – ось далеко не повний перелік питань, від вирішення яких залежить розробка стратегічних напрямків соціальної політики.

Теорії старіння та старості

Підходи до старіння та старості можна розділити на кілька груп:

1. Біологічні теорії. Їх об'єднує розуміння старості як біологічного, фізіологічного процесу, хоча у кожній обґрунтовується своя модель механізму

старіння. Так, основоположник вітчизняної геронтології О.А. Богомолець головним фактором старіння вважав порушення гармонії фізіологічних процесів організму. І.І. Мечников висунув теорію старіння як інтоксикації. Геронтолог В.В. Фролькіс визначав старість як час скорочення пристосувальних можливостей організму. Але в той же час ним було показано появу тенденції стабілізації життєдіяльності та збільшення довжини життя. Поняття антистаріння (вітаукта) є важливим моментом запропонованої цим автором адаптаційно-регуляторної теорії старіння. Розробляються також уявлення про старіння, запрограмоване еволюцією і включене до генетичного коду ("програмоване старіння"), і підхід, відповідно до якого порушення клітин відбуваються випадково ("непрограмоване старіння").

2. Соціальні теорії розуміють старіння як соціально обумовлений процес. **В теорії звільнення, "виходу з гри"** вважається закономірним процес послідовного руйнування соціальних зв'язків. Об'єктивно цей процес проявляється у втраті попередніх соціальних ролей, погіршенні стану здоров'я, у віддаленні від близьких. Суб'єктивно він переживається як непотрібність, звуження кола інтересів, сконцентрованість на собі. Цей процес є біологічно та психологічно обумовленим та неминучим.

Теорія активності (" нової зайнятості ") є протилежною попередній, оскільки вона стверджує, що старі люди повинні бути включені у життя суспільства. Причому чим активнішою є стара людина, тим більше вона задоволена життям.

3. Теорія старості як когнітивної проблеми. В основі цього підходу лежить так звана **" модель дефіциту "** – процес втрати або зниження емоційних та інтелектуальних здібностей.

Теорія інгібіції (стримування) вважає, що старі люди стають менш умілими з причини труднощів у сприйнятті зовнішньої інформації, тому вони концентруються на завданнях рівня "ручних" справ.

Відповідно до **теорії "непримінення"** інтелектуальні уміння у пізньому житті погіршуються в результаті недостатнього використання.

Ще один варіант когнітивної теорії старіння розглядає старість як тлумачення людиною змін, що відбуваються з нею у трьох областях: особистісні переживання (погіршення самопочуття, зменшення привабливості), особливості соціального статусу (включення, інтеграція або ізоляція), усвідомлення кінечності власного буття.

4. Комплексні теорії старіння. У них акцентується увага на тому, що старіння є багатограним, складається з кількох взаємозв'язаних біологічних, соціальних та психологічних процесів. Стверджується, що немає старіння взагалі – у кожної людини свій власний, персональний шлях старіння.

Так, наприклад, Дж. Тернер і Д. Хелмс виділяють три взаємозв'язаних та взаємоперекриваючих один одного процеси:

- психологічне старіння – як індивід відчуває та уявляє собі свій процес старіння, як ставиться до нього, порівнюючи з таким же процесом у інших людей;

- біологічне старіння – інволюційні зміни, які відбуваються в організмі з віком;
- соціальне старіння – як індивід пов'язує старіння з суспільством та виконує соціальні ролі.

Особистісні особливості людини у старості

Серед багатьох факторів, які обумовлюють соціальний і психологічний статус людини похилого віку, найважливішим є фізичний стан, самопочуття. По суті старіння є постійним переживанням стану фізичного недомагання, яке виражене більшою чи меншою мірою. Воно постає у вигляді симптомів, які знайомі людині у по більш раннім віковим періодам: в'ялість, підвищена стомлюваність, больові відчуття у різних частинах тіла, які іноді стають постійними. Ці відчуття фізичного нездоров'я є відображенням самого інволюційного процесу та основою так добре відомого зовнішнього вигляду старої людини.

Фізичне неблагополуччя – важлива причина незадоволеності своїм життям у старості. Частими наслідками цього бувають збіднення почуттів, прогресуюча втрата інтересу до навколишнього, зміна ставлення до рідних, зниження самооцінки тощо.

Однак ставлення до власного старіння – активний елемент психічного життя в старості. Можливими є різні варіанти ставлення до фізичних та психологічних змін. Хтось усвідомлює їх неминучість і терпимо до них ставиться, хтось іронічно розглядає ці вікові деформації, когось вони пригнічують, а хтось стає до них абсолютно байдужим. Саме останній варіант психологи називають ознакою зниження життєвого тону та неблагополучного старіння. Відбуваються також зміни у мотиваційній сфері старих людей.

Змінюється ієрархія мотивів, на перший план виступають мотиви уникнення страждань, потреба в безпеці, потреба в автономії та незалежності, потреба в проєкції на інших своїх психологічних проявів (К. Рощак).

В пізній період життя відбувається загальна змінна часової перспективи. Більше значення тепер мають життя в теперішньому та спогади про минуле, ніж майбутнє. Багато людей похилого віку починають жити "одним днем", наповнюючи його турботами про здоров'я та господарськими справами.

Заслуговує на увагу характеристика мотиваційної сфери та життєвої позиції людей похилого віку, які вважають своє старіння вдалим, успішним і навіть щасливим:

- відчутне орієнтування на теперішнє;
- тенденція до перегляду минулих активних цільових установок, правил та переконань, що приводить до вироблення нової, свідомої, споглядальної, спокійної та самодостатньої життєвої позиції;
- поява нових інтересів (природа, складання віршів, альтруїстичні наміри, тварини, тощо);

- стійка мисленнєва робота, яка відображує прагнення до переосмислення свого життєвого шляху.

Відносно особливостей Я-концепції у пізньому віці думки дослідників розходяться. Так, О.Н. Молчанова показує, що поряд з загальним зниженням цінності Я та його окремих аспектів з віком з'являється й інша тенденція – **психологічний вітаукт** – фактори стабілізації та компенсації Я-концепції у пізньому віці. Серед них: висока реальна самооцінка за кількома параметрами, фіксація на позитивних рисах свого характеру, визнання своєї позиції задовільною, ретроспективний характер самооцінки, тощо.

На основі всього вищезгаданого, є можливість виділити певні типи особистості в період старіння та старості:

1) конструктивний – для цього типу характерною є внутрішня урівноваженість, позитивний емоційний настрій, критичність по відношенню до себе та терпимість до інших. Такі люди мають високу самооцінку, планують майбутнє та розраховують на допомогу оточуючих;

2) залежний - також соціально прийнятний та добре адаптований. Виражається в підляганні подружньому партнеру чи дитині, у відсутності високих життєвих та професійних претензій;

3) захисний – йому притаманні велика емоційна стриманість, прямотинійність у вчинках та звичках, нейприйняття допомоги інших, активність навіть "через силу". Цей тип є невротичним;

4) агресивно - обвинувачувальний – такі люди прагнуть перекласти на інших провину та відповідальність за власні невдачі, вони підозріливі та ворожі до всього нового та молодого. Їх уявлення про світ кваліфікуються як неадекватні;

5) самозвинувачувальний – демонструють пасивність, безініціативність, схильні до депресій та фаталізму. Їм властиве почуття самотності, покинутості, песимізм, коли смерть сприймається як позбавлення від нещасного існування. Ці типи можна розглядати як типи старіння та старості.

ТЕМА 11. ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ В ПСИХОЛОГІЇ САМОРОЗВИТКУ

План:

1. Поняття особистісного росту.
2. Теоретичні підходи до проблеми саморозвитку особистості.
3. Поняття «пропріум зрілої особистості».

Текст лекції

Поняття особистісного росту

Особистісний ріст - це поняття, яке широко використовується в сучасній психології. Воно тісно і органічно пов'язане з саморозвитком. Саморозвиток втрачає свій сенс, якщо воно не супроводжується або кожен його акт не завершується особистісним зростанням. У той же час, незважаючи на уявну простоту і очевидність, поняття особистісного зростання є досить широким і невизначеним поняттям. Все, що робить людину кращою, досконалішою, так чи інакше характеризує його зростання як особистості. А під цим «все» можуть ховатися різні психологічні феномени.

Поняття «особистісне зростання» вперше зустрічається у роботах психологів-гуманістів К. Роджерса, Ф. Перлза, К. Вітакера, К. Левіна, А. Маслоу. З їх іменами пов'язане виникнення та активний розвиток цілого руху, який отримав назву «За розвиток людського потенціалу». Він об'єднав тих, хто поділяв позитивний погляд на природу людини. Ідейним натхненником та основоположником даного руху прийнято вважати американського психолога **Карла Роджерса**. Працюючи консультантом і ведучим груп зустрічей (груп особистісного росту) та проаналізувавши власний досвід роботи із клієнтами, він дійшов висновку, що людській природі притаманна тенденція до самоактуалізації, тобто прагнення розвиватися, реалізувати весь свій потенціал та прагнути до досконалості. На думку науковця, уся поведінка людини вмотивована потребою розвиватися, самовдосконалюватися та самовиражатися за умови відсутності зовнішніх перешкод, якими можуть виступати сім'я і соціум в цілому.

Пізніше дану позицію підтримав і **А. Маслоу**, який погоджувався зі своїм колегою у тому, що для будь-якої здорової людини, що задовольнила свої базові потреби – в безпеці, приналежності до групи, любові, повазі і самоповазі, найактуальнішим стає прагнення до розвитку свого творчого потенціалу. Його теорія також базувалася на психологічній практиці та підтверджувалася серією експериментальних досліджень.

Обидва науковці були переконані в тому, що при особистісному зростанні відбуваються зміни як у внутрішньому світі людини, так і в її взаєминах із зовнішнім оточенням. Основним змістом таких змін є те, що людина поступово звільняється від негативного впливу психологічних захистів та стає спроможною довіряти зовнішній інформації, а не «фільтрувати» її з метою захисту свого «Я-образу». Отож вона не зосереджується на своєму минулому, здатна тверезо оцінювати свої можливості і брати відповідальність саме за те, що від неї реально залежить, а також

планувати своє життя саме як своє, а не відповідно до чужих, нав'язаних ззовні стереотипів.

В роботах К.Г. Юнга для позначення процесу особистісного зростання використовується термін "**індивідуація**", що означає "шлях до себе", або "самореалізація", метою якої є набуття внутрішнього стрижня, усвідомлення людиною певного центру в його психічному бутті (але не в його Его), що дозволяє йому більше не пов'язувати своє майбутнє, своє щастя, а іноді і своє життя із зовнішніми посередниками: обставинами, людьми, ідеями тощо. Цілісна особистість, на думку науковця, передбачає "впізнавання і відповідальність за своє цілісне буття, за його хороші і погані сторони, піднесені і ниці функції".

Теоретичні підходи до проблеми саморозвитку особистості

У різних психологічних школах і напрямках саморозвиток розглядається по-різному, в залежності від теоретичних уявлень про світ і ролі людини в цьому світі.

- В психоаналізі - це тенденція до індивідуалізації або набуття самості, що розуміються як рух до більшої свободи (К. Юнг); рух від центрування на собі і цілях особистісного переваги до завдань конструктивного оволодіння середовищем, що розуміються як рух до досконалості (А. Адлер).
- У гештальт-терапії - перехід від опори на середу до опори на себе і саморегуляцію (Ф. Перлз).
- У гуманістичної психології особистісний ріст означає придбання все більшої автономії, незалежності особистості, прагнення до зрілості і психологічному здоров'ю (К. Роджерс) або послідовному задоволенню вищих потреб (А. Маслоу).

У вітчизняній психології особистісний ріст також визначається по-різному. На думку М. Р. Битяновой, особистісний ріст виступає в ролі *якісної характеристики саморозвитку*, «в рамках якого людина набуває здатності керувати поточними подіями, формувати хороші і відкриті відносини з іншими людьми, мужньо і послідовно захищати свої погляди, сприймати життя у всій своїй красі».

Відповідно до точки зору Д. М. Ромендік, особистісний ріст можна розглядати через призму розвитку *особистісного потенціалу* людини і визначати його як «комплекс психологічних властивостей, що дає людині можливість приймати рішення і регулювати свою поведінку, враховуючи і оцінюючи ситуацію, але виходячи насамперед зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв».

Відповідно до теоретичними уявленнями і поглядами вченими виділяються і різні критерії особистісного зростання. Згідно М. Р. Битяновой, до них відносяться показники розвиненої особистості, яка бере відповідальність за свої дії:

- задовольняє свої потреби без шкоди для інших людей;

- досягає значних успіхів в діяльності, так як вона служить для них об'єктом самовираження;
- демонструє енергію і життєстійкість в своєму повсякденному житті;
- відкрита професійним змін і нового життєвого досвіду.

Узагальнюючи спеціальні дослідження, Д. М. Ромендік вказує на наступні критерії особистісного зростання: особистісна автономія і незалежність, внутрішня свобода; осмисленість життя; життєстійкість в складних обставинах; готовність до внутрішніх змін; здатність сприймати нову невизначену інформацію; постійна готовність до дії; особливості планування діяльності; тимчасова перспектива особистості.

С. Л. Братченко та М. Р. Миронова виділяють дві групи критеріїв особистісного зростання: інтраперсонального і інтерперсонального, в основі яких лежать показники і характеристики психологічно зрілої особистості.

До інтраперсонального критерію особистісного зростання відносяться наступні.

Прийняття себе - означає визнання себе і безумовну любов до себе такого, який я є, ставлення до себе як до особистості, гідної поваги, здатною до самостійного вибору, віру в себе і свої можливості, довіру своєю природою, організму.

Відкритість внутрішнього досвіду переживань. Сильна і зріла особистість більш вільна від спотворює впливу захистів і здатна прислухатися до своєї внутрішньої реальності (досвіду), поставитися до неї як до гідної довіри.

Розуміння себе - точне, повне і глибоке уявлення про себе і своє актуальному стані; здатність бачити і чути себе справжнього.

Відповідальна свобода. У взаємовідносинах з самим собою це означає, в першу чергу, відповідальність за здійснення свого життя, за вибір цінностей, незалежність від тиску зовнішніх оцінок.

Цілісність. Найважливіший напрямок особистісного зростання - посилення і розширення інтегрованості і взаємозв'язку всіх аспектів життя людини, а особливо - цілісності внутрішнього світу і самої особистості. Цілісність і конгруентність є неодмінною умовою ефективного регулювання життя людини.

Динамічність. Внутриличностная єдність і узгодженість не означають відсталості і завершеності. Навпаки, особистість існує в постійному, безперервному процесі змін. У цьому сенсі зріла особистість - це неодмінно що стає особистість, тобто зростання особистості є спосіб її існування.

Інтерперсональними критеріями особистісного зростання є наступні.

Ухвалення інших. Особистість є тим більш зрілою, ніж в більшій мірі вона здатна до прийняття інших людей такими, якими вони є, до поваги їх своєрідності і права бути собою, до визнання їх безумовною цінністю і довірі їм. Зріла особистість відрізняється свободою від забобонів і стереотипів, здатністю до адекватного, повного і диференційованого сприйняття навколишньої дійсності взагалі і особливо - інших людей. Найважливіший

критерій особистісного зростання - готовність вступати в міжособистісний контакт на основі глибокого і тонкого розуміння і співпереживання, емпатії.

Соціалізованість. Особистісний ріст веде до все більш ефективного прояву фундаментального прагнення людини - до конструктивних соціальних взаємин. Людина в контактах з іншими стає все більш відкритим і природним, але при цьому - більш реалістичним, гнучким, здатним компетентно вирішувати міжособистісні протиріччя і жити з іншими в гармонії.

Творча адаптивність. Найважливіша якість зрілої особистості - готовність сміливо і відкрито зустрічати життєві проблеми і справлятися з ними, не спрощуючи, а проявляючи творчу адаптацію до новизни конкретного моменту.

Необхідно відзначити, що наведені визначення та критерії особистісного зростання не є протилежними, а органічно доповнюють один одного. Особистісний зростання завжди має місце, якщо особа прагне до саморозвитку, змінюється в кращу сторону, набуває щось, що дає їй можливість творчо перетворювати себе і навколишній світ.

Звернемося до специфіки особистісного зростання в різних формах саморозвитку.

Якщо говорити про самоствердження з використанням конструктивної стратегії, то особистісний ріст тут очевидний і буде проявлятися у відчутті цінності свого «Я», підвищенні рівня самоідентичності і, як наслідок, появи самоповаги і почуття впевненості в собі. Іншими словами, самоствердитися особистість стає повноправним суб'єктом не тільки своєї життєдіяльності, а й саморозвитку, здатним до подальшого творчого взаємодії зі світом, до самовдосконалення та самореалізації.

Якщо в процесі самоствердження переважає домінантна стратегія, то і особистісний ріст може набувати деформований характер, оскільки цінність «Я» підтримується агресією, використанням асоціальних форм поведінки, нав'язуванням своєї позиції, маніпулюванням іншими і т.п. Для людей з такою стратегією самоствердження їх «особистісне зростання» визнається тільки ними самими і найближчим оточенням, віднесеним до категорії «свій», але ніяк не соціумом. Навпаки, інші люди можуть говорити, що людина стала гірше, напористо, агресивніше, що його аж ніяк не прикрашає. При актуалізації стратегії самозаперечення ні про яке особистісному зростанні не може бути й мови. А ось вже здатність людини змінити стратегію домінування (тим більше стратегію самозаперечення) па конструктивну сама по собі буде свідчити про особистісне зростання.

Самовдосконалення і особистісний ріст - найтісніше і органічно пов'язані поняття. Самовдосконалення не було б самовдосконаленням, якщо воно не супроводжується особистісним зростанням. Освоїв якийсь новий вид діяльності, опанував професію, досяг майстерності - особистісно виріс. Придбав якесь нове особистісне властивість або позитивну рису характеру - особистісно виріс. Навчився входити в ресурсний стан, управляти собою - особистісно виріс. Позбувся шкідливої звички або від стереотипних форм поведінки - особистісно виріс. Змінив своє ставлення до людей, навчився

приймати їх такими, якими вони є, - також особистісно виріс. Цей перелік можна продовжити. Будь-яке особистісне досягнення, пов'язане з самовдосконаленням, веде до особистісного зростання.

Нарешті, в процесі самоактуалізації і самореалізації особистості також здійснюється її зростання. Вже самі по собі здібності і прагнення до самоактуалізації і реалізації себе свідчать про особистісне зростання людини. У процесах самоактуалізації і самореалізації людина поступово набуває рис зрілої особистості, знаходить свою *спроможність* як особистість.

У сучасних дослідженнях виділяється **п'ять видів спроможності людини**, які і характеризують його зростання. Сюди відносяться:

- спроможність самоактуалізації (в процесі чого народжується почуття «зможу», інтуїція можливостей);
- спроможність самореалізації (досягнення бажаного «я зміг»);
- спроможність самопрезентації (успішність у справі);
- спроможність самотрансляції (мене приймають);
- спроможність самотрапсценденції (почуття власної затребуваності).

Таким чином, **особистісний ріст** - це ємне поняття, що характеризує всі зміни, які відбуваються в особистості і під впливом середовища, життєвих факторів, і під впливом власної ініціативи, яку проявляє людина в ході цілеспрямованого і свідомого зміни себе.

Поняття «пропріум зрілої особистості».

О.С. Штепою був проведений контент-аналіз системи особистісних характеристик особистості. Виокремлені риси отримали назву "**пропріумом зрілої особистості**", які включають:

- синергічність – характеризується здатністю до цілісного сприйняття світу та людей, до розуміння взаємопов'язаності суперечностей;
- автономність – виявляється у вмінні довіряти власним судженням та діяти відповідно до них, наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей;
- контактність – характеризує здатність до швидкого встановлення глибоких контактів з людьми;
- самоприйняття – позитивне ставлення до себе, всупереч існуючому недолікам;
- децентрація – здатність розглядати явища з різних точок зору; розуміння і прийняття того, що інші люди можуть сприймати щось по-іншому, уміння відтворювати точку зору іншого;
- креативність – здатність до загостреного сприйняття дисгармонії; створення чогось нового, чого раніше не було; творча спрямованість;
- толерантність – терпимість до різних думок, неупереджене ставлення до людей та подій;
- відповідальність – визнання себе автором певного вчинку і прийняття на себе його наслідків;

- глибинність переживань – відчуття гармонії зі світом, здатність до вершинних – особливо радісних - та "плато переживань", за яких набувається нове ставлення до світу;

- наявність власної життєвої філософії усвідомлення людиною власної реальності у контексті оточуючого світу у пошуку сенсу життя. Змістовними характеристиками життєвої філософії є життєва позиція, життєві принципи та життєве кредо

Перші п'ять рис, на думку О.С. Штепи, є яскравою ознакою особистості, що самоактуалізується. Проте, лише за достатньої вираженості наступних рис можна говорити про те, що особистість не лише самоактуалізується, а є ще й зрілою. Разом з тим сама по собі самоактуалізація є одночасно ознакою і процесом кристалізації пропріуму зрілої особистості.

Узагальнюючи результати своїх пошукувань, автор робить висновок, що особистісна зрілість характеризується процесом внутрішньоособистісної трансформації, джерелом якого є її потреба у самоактуалізації та відчутті ідентичності. Конструктивність процесу забезпечується самопослідовністю особистості, а продуктивність – її оптимальним рівнем довіри до себе. Результатом трансформації і змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова людиною власної концепції життя згідно з загальними моральними принципами та особистою місією

ТЕМА 12. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД САМОПІЗНАННЯ ТА САМОРОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ.

План:

1. Феномен самопізнання.
2. Особливості самопізнання в різні вікові періоди.
3. Роль самооцінки на процес самопізнання та саморозвитку.
4. Поняття про імпліцитні теорії.

Текст лекції

Феномен самопізнання.

Феномен самопізнання досліджували у різних наукових школах та філософсько-психологічних концепціях. Відповідно до східної традиції, людина, усвідомлюючи себе як частину світу, зливається з ним, розчиняється у ньому, відмовляючись від власного «Я». Суб'єкт прагне єднання з чимось більшим, аніж є він сам, прагне добровільно підпорядковувати себе чомусь надособистому, стати його органічною частиною, знайти у ньому своє призначення

Західна традиція пов'язує самопізнання з удосконаленням «Я» суб'єкта. Відповідно до цієї традиції, пізнання себе веде до зростання автономності, самоактуалізації, самовизначення, самореалізації людини. Суб'єкт прагне до самоствердження і розширення своєї репрезентації у світі, хоче стати автономним індивідом, що сам зростає і сам себе активно стверджує, а не реагує пасивно, інстинктивно на впливи навколишнього світу. Це виявляється у прагненні людини зміцнювати та посилювати самоконтроль, користуватися свободою та організовувати світ навколо себе, починаючи з автономного центру, якою є вона сама, її Самість. Тенденція до зростаючої автономії проявляється у спонтанності, самоствердженні, прагненні до свободи вибору, стратегій поведінки.

Установка на пізнання самого себе була задана у філософії Нового часу французьким філософом Р. Декартом (1596–1650) у його *cogito ergo sum*: «Якщо я усвідомлюю, що будь-які мої дії, у тому числі сумнів та заперечення, є проявом мислення (отже, воно невід'ємне), то як суб'єкт мислення усвідомлюю себе існуючим». Р. Декарт наголошував, що увага людини спрямована на те, щоб зрозуміти «що я є таке». Філософ увів поняття про безпосередню достовірність самопізнання та самосвідомості.

Англійський філософ Дж. Локк ототожнював психічне зі свідомістю, а свідомість, своєю чергою, – із самосвідомістю, яке розумів як спостереження внутрішнього досвіду. Німецький філософ Г.В. Лейбніц трактував самопізнання як усвідомлення свідомістю власних змістів. Він стверджував, що джерелом пізнання цих змістів може бути лише розум. Як критерії істини автор розглядав ясність, виразність та несуперечність знання.

Більшість психологів XIX ст. вбачала в образі «Я» чуттєвість, що формується на основі самовідчуттів суб'єкта та зафіксованих у його пам'яті асоціацій. Ці уявлення базувалися на ідеях асоціативної психології, яка прагнула вивести більшість законів душевного життя з механічних взаємозв'язків (асоціації) у площину неподільних елементів (відчуття та уявлення).

К. Хорні висунула ідею конструктивного самоаналізу, який слід здійснювати як епізодично, так і систематично. Як метод терапії епізодичний самоаналіз підходить для ситуативного неврозу і може приносити задовільні результати при помірних неврозах. При більш складних неврозах він може послабити напругу чи виявити значення певного розладу. Стійкі результати дають систематичний самоаналіз, який характеризується роботою, що регулярно здійснюється, безперервністю і простежуванням проблем. Практика конструктивного самоаналізу є досить продуктивною та має велике значення, насамперед, для самої людини, яка відкриває перспективи для власної самореалізації, що передбачає не лише розвиток індивідуальних особливих талантів, а й розвиток потенційних можливостей як сильного та цілісного індивіда, вільного від внутрішніх та зовнішніх примусів. Першим кроком до розуміння соціальної природи самопізнання було визнання дослідниками того, що поряд із біологічним, фізичним «Я», до усвідомлення якого людина приходить через внутрішню готовність завдяки розвитку природного самопочуття, «образ Я» включає ще й соціальні компоненти, джерелом яких є взаємодія з іншими людьми.

Процес самопізнання передбачає рефлексію, самоаналіз, самоспостереження та самооцінку. Самопізнання не є самоціллю, проте слугує способом повноцінного зростання і самостановлення особистості. Довгий час учені розглядали самопізнання людини у ширшому контексті проблем інстанції «Я», свідомості та самосвідомості. Самопізнання як специфічна пізнавальна діяльність – це сукупність і послідовність дій, у яких досягається мета: людина формує знання себе, образ Я та Я-концепцію.

Самопізнання так само, як самооцінка та самосвідомість, має суттєві відмінності від інтроспекції:

1) процес самопізнання значно складніший і триваліший, ніж звичайні процеси інтроспекції; до самопізнання належать дані самоспостереження, але лише як первинний матеріал, що акумулюється і підлягає обробці;

2) інформацію про себе людина отримує не лише через самоспостереження, а й від зовнішніх джерел – об'єктивних результатів своєї поведінки, відношення до неї інших людей тощо.

Пізнання себе – одне з найскладніших, індивідуальних та важливих завдань. Багатогранність цього феномену зумовлена багатьма причинами:

1) людина має розвивати свої пізнавальні здібності, накопичити відповідні засоби, а потім уже використовувати їх у процесі самопізнання;

2) повинен накопичитися матеріал для пізнання, тобто людина має кимось стати; до того ж суб'єкт постійно розвивається, і самопізнання постійно є актуальним для нього;

3) будь-яке отримане знання вже фактом свого отримання змінює суб'єкта: дізнавшись про себе щось, він стає іншим. Тому процес самопізнання настільки суб'єктивно значущий, як і будь-яке просування до саморозвитку та самовдосконалення.

Особливості самопізнання в різні вікові періоди

Самопізнання започатковується в ранньому дитинстві, але тоді має специфічні форми та зміст. Спочатку дитина вчиться відокремлювати себе від фізичного світу – вона поки що не знає, що належить до її тіла, а що – ні. Пізніше вона починає усвідомлювати себе вже в іншій ролі, як члена соціальної мікрогрупи. Однак спочатку спостерігається таке явище: дитина ще важко відокремлює себе від інших, що виражається у загальновідомому дитячому егоцентризмі: у свідомості дитини вона сама є центром соціального мікросвіту, а інші люди існують для того, щоб задовольняти її потреби.

У контексті досліджуваної проблеми варто зауважити, що у підлітковому віці починається усвідомлення «духовного Я» – своїх психічних здібностей, моральних якостей, характеру. Цей процес активно стимулюється засвоєнням особливостей культурного досвіду, який виражає узагальнену роботу поколінь у вирішенні духовних та моральних проблем. У підлітковому віці починає формуватися «ідеальне Я» (Над-Я) – усвідомлений особистий ідеал, зіставлення з яким часто викликає незадоволеність собою та прагнення себе змінити. З останнього починається процес самовдосконалення.

Роль самооцінки на процес самопізнання та саморозвитку

Самооцінка належить до ядра особистості та є важливим регулятором поведінки індивіда. Від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, її критичність, ставлення до успіхів та невдач, вимогливість до себе. У такий спосіб вона впливає на ефективність діяльності, подальший розвиток особистості та мотивацію до самопізнання. Основним критерієм оцінювання виступає система особистісних смислів індивіда.

Основні функції, що виконує самооцінка:

- 1) регуляторна, на основі якої відбувається вирішення проблем особистісного вибору;
- 2) захисна, що забезпечує незалежність і відносну стабільність особистості.

Тобто самооцінка має важливу відмінність від інтроспекції.

Поняття про імпліцитні теорії

Першість у введенні та обґрунтуванні поняття “імпліцитна теорія особистості” віддають Дж. Брунеру та Р. Тагіурі, які в 1954 році використали його для позначення наївних, ненаукових знань про психологію людини. Піонером дослідження імпліцитних уявлень у вітчизняній психології можна вважати Б.Г. Ананьєва, який ще в 1935 році у своїй монографії “Психологія педагогічної оцінки” описав результати масштабного дослідження “теорій особистості” як емпірично напрацьованих уявлень педагогів про учнів, їх здібності, учбові інтереси, розумовий розвиток, самооцінку, темперамент, характерологічні риси тощо.

Термін “**імпліцитний**” – латинського походження, тлумачиться як внутрішній, невиражений, і, водночас, незаперечний, безумовний. Теорія – грецьке поняття, яке в широкому контексті трактується як “сукупність поглядів, суджень кого-небудь, з яких впливають певні правила поведінки”. Таким чином, імпліцитна теорія в своєму найближчому значенні – це сукупність поглядів та суджень людини, які лежать в основі регулювання її поведінки. Із розвитком науки поняття уточнювалось у змісті, було розроблено структуру імпліцитних теорій, виділено базові функції та джерела виникнення.

Найбільший внесок у розвиток поняття “імпліцитні теорії” належить представникам когнітивного напрямку. Дж. Келлі, А. Бандура, Л. Росс, Р. Ніббет у своїх роботах обстоюють думку про те, що люди в звичайному житті, так само як вчені в ході наукової роботи, висувують гіпотези та формулюють теорії, які стають пояснювальною основою їх світосприймання

Імпліцитні теорії виконують ряд життєво необхідних функцій, вони систематизують наші знання, лежать в основі сприймання та пояснення реальності, прогнозування подій та регуляції поведінки. Відповідно до теорії особистісних конструктів Дж. Келлі – імпліцитні моделі дійсності є тією суб’єктивною реальністю в якій власне і перебуває людина. Дослідник наголошує на існуванні системи особистісних конструктів як суб’єктивно унікальної сукупності значень за допомогою яких людина організовує свою поведінку, розуміє інших людей, оцінює їх вчинки, реконструює систему соціальних стосунків та будує образ Я. Думку про те, що імпліцитні теорії сприяють розвитку унікальної для кожної людини системи значень, обстоює і К. Двек. Авторка доводить, що саме ця значеннєва система визначає унікальність та специфічність цілепокладання, перцептивних та поведінкових стратегій кожної конкретної людини, лежить в основі складної системи саморегуляції. В своїх дослідженнях (одноосібних та у співавторстві з С. Чуї, Дж. Тонгом, Дж. Фу та К. Ердлі) К. Двек доводить, що імпліцитні теорії впливають на поведінку, успіхи та невдачі людини, її самооцінку та оцінку інших людей. Дослідники отримують статистично значимі дані про зв’язок між імпліцитними теоріями інтелекту та академічними успіхами, уявленнями про мораль та поведінкою в ситуації етичного вибору. Особи з гнучкою атрибутивністю (варіабельною, контекстуальною інтерпретацією подій) здатні до більш ефективної, успішної саморегуляції порівняно з тими, хто пояснює події жорстко, через однозначні каузальні відповідності. Параметр гнучкості/жорсткості імпліцитних теорій виявився визначальним і у ставленні до інших людей. Наприклад, будь-який неетичний вчинок є однозначним показником низької моральності для осіб із жорсткою атрибутивністю; для тих же, хто сприймає події контекстуально – це лише один із вчинків, який не є достатньою підставою для однозначних висновків про характер людини.

Основним джерелом виникнення та розвитку імпліцитних теорій вважається особистий досвід, коли людина доходить певних висновків в результаті рефлексії власних вчинків, спостережень за іншими людьми та наївного експериментування.

ЛІТЕРАТУРА

Основна:

1. Василенко Л., Савчин М. Вікова психологія. Київ: Академія, 2021. 376 с.
2. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 112 с.
3. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Центр навчальної літератури. 2019. 128 с.
4. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. 308 с.
5. Пісоцький В.П., Горянська А.М. Психічний розвиток та формування особистості в онтогенезі. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 144 с.
6. Самовиховання і саморегуляція особистості : курс лекцій : навчальний посібник. Укладач : О.М. Шевчук. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. 115 с.
7. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. 5-те видання, перероблене, доповнене. Київ: Академія, 2021. 376 с.
8. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.

Допоміжна

1. Дорожко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Насильство. Булінг. Проблема у запитаннях та відповідях: навч-метод. посібн. Харків : ВГ «Основа», 2019. 144 с.
2. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
3. Коваленко О. Г., Павлик Н. В., Становських З. Л., Бастун М. В. Психологічний супровід особистісного розвитку дорослих: подолання професійних криз та особистісних дисгармоній. Київ, 2019. 167 с.
4. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навчальний посібник. 2-ге видання, перероблене, доповнене. Суми, 2020. 300 с.
5. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : ПФ «Видавництво «Університетська книга», 2021. 408 с.
6. Максименко С. Д. Психологічні особливості криз підлітка. Практична психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 200 с.
7. Меленчук Н.І., Глотова І.В. Життєстійкість підлітків з різним типом акцентуації. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. Вип. 19 (48). 2022. С. 30-45.
8. Меленчук Н.І., Зозуля Л.В. Психологічне благополуччя осіб з різним рівнем самореалізації особистості. *Габітус*. №35. 2022. С. 143-148.
9. Павелків Р. В., Харченко Є. М. Геронтопсихологія. Медико-біологічні та соціально-психологічні аспекти старіння: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 476 с.
10. Поліщук В.М. Віковий кризовий розвиток людини від народження до

- дорослості. Київ: Університетська книга. 2020. 460 с.
11. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси: навч. посіб. Суми : ПФ «Видавництво «Університетська книга», 2019. 478 с.
 12. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: навчальний посібник, 4-те вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2020. 418 с.
 13. Серeda О. Особливості впливу соціально-психологічних чинників на професійне самовизначення старшокласників. *Психологічний журнал*. 2019. 5 (11). С. 268-282.
 14. Токарева Н. М. Лабіринти дорослішання: психічний розвиток особистості підлітково-юнацького віку. Кривий Ріг: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2021. 216 с.

Інформаційні ресурси

1. Бібліотека Міжнародного гуманітарного університету: офіційний сайт. URL: https://mgu.edu.ua/science_library
2. Бібліотека Університету Ушинського : офіційний сайт. URL: <https://library.pdpu.edu.ua>
3. Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт. URL: <http://www.mon.gov.ua>
4. Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського: офіційний сайт. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/>
5. Одеська національна наукова бібліотека: офіційний сайт. URL: <http://odnb.odessa.ua/>