

О. С. Кочарян, О. В. Долгополова, М. Є. Жидко

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ

2014

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського
"Харківський авіаційний інститут"

О. С. Кочарян, О. В. Долгополова, М. Є. Жидко

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ

Навчальний посібник

Харків "ХАІ" 2014

УДК 159.922.6 (075.8)
ББК 88я73
К75

Рецензенти: канд. психол. наук, доц. Н. М. Терещенко,
канд. психол. наук, доц. Л. М. Яворовська

Кочарян, О. С.

К75 Психологія розвитку [Текст]: навч. посіб. / О. С. Кочарян, О. В. Долгополова, М. Є. Жидко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2014. – 71 с.

Розглянуто питання культурно-історичних аспектів розвитку уявлень про вік. Висвітлено підходи до визначення й типологізації психологічної категорії віку. Описано закономірності психічного розвитку в онтогенезі, психологічні кризи розвитку й дослідні методи у психології розвитку.

Для студентів навчально-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" і "магістр" очної та заочної форм навчання при самостійній роботі, другої вищої освіти за курсами "Вікова психологія" і "Психологія розвитку", а також студентів навчально-кваліфікаційного рівня "бакалавр", що вивчають курси "Загальна психологія", "Психологія особистості".

Табл. 1. Бібліогр.: 40 назв

УДК 159.922.6 (075.8)
ББК 88я70

© Кочарян О. С., Долгополова О. В.,
Жидко М. Є., 2014
© Національний аерокосмічний університет
ім. М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут», 2014

ЗМІСТ

	Вступ.....	4
1.	Вік як психологічна категорія	9
1.1	Культурно-історичні аспекти розвитку уявлень про вік.....	9
2.	Закономірності психічного розвитку в онтогенезі.....	23
3.	Психологічні кризи розвитку.....	27
4.	Методи досліджень у психології розвитку.....	31
5.	Параметри психічного розвитку та їх розуміння в різних психологічних школах і напрямках.....	34
5.1.	Біогенетичні варіанти трактування психічного розвитку.....	36
5.1.1.	Теорія трьох ступенів розвитку Карла Бюлера.....	36
5.1.2.	Ортогенетична концепція Х. Вернера.....	38
5.1.3.	Біогенетична концепція Стенлі Холла.....	40
5.1.4.	Теорія дозрівання Арнольда Луція Гезелла.....	41
5.1.5.	Теорія конвергенції двох чинників В. Штерна.....	42
5.2.	Біхевіористичний підхід до психічного розвитку.....	43
5.2.1.	Теорія Б. Скіннера	44
5.2.2.	Теорія розвитку С. Біжу і Д. Баєра.....	45
5.2.3.	Діадичний підхід Р. Сірса.....	46
5.3.	Психодинамічний підхід до проблеми розвитку.....	48
5.3.1.	Теорія М. Кляйн.....	48
5.3.2.	Об'єктна теорія за М. Малер.....	53
5.3.3.	Теорія транзиторних об'єктів Д. В. Віннікотта.....	55
5.3.4.	Теорія розвитку Селф Х. Когута.....	58
5.4.	Когнітивні теорії	60
5.4.1.	Розвиток інтелекту в генетичній психології Ж. Піаже.....	60
5.4.2.	Теорія морального розвитку Л. Колберга.....	64
5.5.	Культурно-історичний напрям у віковій психології.....	65
5.5.1	Культурно-історична концепція Л. С. Виготського.....	65
	Бібліографічний список.....	69

ВСТУП

*Смерть желаний, годы и невзгоды,
С каждым днем все непосильней кладь.
Что тебе назначено природой,
Надо благодарно принимать.
Смену лет, закаты и восходы
И любви последней благодать,
Как и дату своего ухода,
Надо благодарно принимать.*

Э. Рязанов

Вікова психологія вивчає вікову динаміку розвитку психіки, онтогенез психічних процесів і психологічних якостей особистості людини, що змінюються в часі. Вікова психологія дає уявлення про рівень психічного й особистісного розвитку людини у співвідношенні його із статистичними віковими нормами розвитку; аналізує вплив різноманітних чинників на розвиток психіки і особистості людини; прогнозує психічний розвиток людини в онтогенезі на різних життєвих етапах; вибудовує систему методів з профілактики порушень розвитку, корекції розвитку або оптимізації процесів розвитку.

Об'єктом вікової психології є людина в процесі розвитку.

Предмет вікової психології – розвиток когнітивної, емоційно-вольової, моторної й мотиваційно-особистісної сфер в онтогенезі.

Очевидно, що основною категорією вікової психології є поняття розвитку. Але що таке розвиток? Чим він характеризується? Якщо говорити дуже узагальнено, то розвиток – безповоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Розвиток є універсальною властивістю матерії і свідомості й загальним принципом пояснення історії природи, суспільства і пізнання. "В результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры" [34].

У короткій філософській енциклопедії [21] категорія "розвиток" визначається як "собственно "развертывание" до сих пор "свернутого", выявление, обнаружение вещей, частей, состояний, свойств, отношений, которые имелись и прежде, уже были подготовлены, но не были доступны восприятию, особенно в смысле восхождения от низшего и малозначащего к высшему и полноценному. Развитие бывает экстенсивным, то есть проявлением и увеличением уже имеющегося, и интенсивным, то есть возникновением качественно новых форм. С другой стороны, развитие бывает экзогенным, то есть определяемым только извне, или эндогенным, источник которого находится внутри самого развивающегося".

У гуманітарних науках і, зокрема, в психології прийнято розглядати безліч аспектів розвитку: індивідуальний, соціальний, нормальний, аномальний, духовний тощо, а також періодизації розвитку, новоутворень, ситуацій, умов, форм розвитку. Говорять і про розвиток здібностей, функцій, органічних структур, властивостей людини.

Л. С. Виготський [10] описав основні якісні ознаки розвитку. Найбільш важливими серед них є такі: диференціація, поява нових сторін, нових елементів у самому розвитку, перебудова зв'язків між сторонами об'єкта. Як приклад можна навести виникнення довільної пам'яті в дошкільному віці. Цей вид пам'яті формується на основі послідовного освоєння дитиною засобів культури (усної й письмової мови, образотворчого мистецтва, драматизації тощо) і внаслідок переходу цих засобів з області взаємодії і спілкування з оточенням в індивідуальний досвід дитини. Довільна пам'ять порівняно з мимовільною є усвідомлюваною, опосередкованою і цілеспрямованою.

Існує безліч слів, близьких за значенням до слова "розвиток": становлення, зростання, перетворення, формування, підвищення, вдосконалення, ускладнення, дозрівання. Проте в психології поняття «розвиток», що характеризується якісними змінами, істотно відрізняється від понять «зро-

стання», «дозрівання» і «вдосконалення», які дуже часто асоціюються з ним у повсякденному мисленні.

Під зростанням розуміють процес кількісної зміни зовнішніх ознак об'єкта, що вимірюються у висоті, довжині, ширині, товщині, вазі тощо. Отже, зростання є лише зовнішнім показником розвитку, який не відображає його суті, *зростання – кількісна характеристика розвитку*. У психології під зростанням розуміють морфологічні зміни, що відбуваються під безпосереднім керуванням генетичних програм.

Дозрівання – це біологічний розвиток, що є запрограмованим, тобто спадково даним, процесом. До процесів дозрівання відносять такі фізичні зміни, як дозрівання мозку, нервовою і м'язовою систем, ендокринних залоз тощо.

Удосконалення – це зміни, що характеризуються спрямованістю на задану ідеальну мету. У педагогіці це поняття часто використовують для визначення деякої ідеальної форми розвитку.

Щоб повніше зрозуміти психічний розвиток людини, необхідно розглянути протяжність дистанції, на якій він відбувається. Залежно від цього можна розрізнити чотири види змін: філогенез, онтогенез, антропогенез і мікрогенез.

Філогенез – розвиток виду, гранична часова дистанція, що включає виникнення життя, зародження видів, їх зміну, диференціацію і спадковість, тобто всю біологічну еволюцію, починаючи з найпростіших і завершуючи людиною.

Онтогенез – індивідуальний розвиток людини, який починається з моменту зачаття і завершується кінцем життя. Пренатальна фаза (розвиток ембріона і плоду) посідає особливе місце через залежність життєвих функцій від материнського організму.

Антропогенез – розвиток людства в усіх його аспектах, у тому числі й культурному, частина філогенезу, що починається з виникненням людини і

завершується сьогоднішнім.

Мікрогенез – актуальний генез, найбільш коротка часова дистанція, що охоплює віковий період, протягом якого відбуваються короткострокові психічні процеси, а також розгорнуті послідовності дій (наприклад, поведінка випробуваного при вирішенні творчих завдань). Для вікового психолога важливо з'ясувати механізм перетворення мікрогенезу на онтогенез, тобто зрозуміти, якими є психологічні умови появи тих чи інших психологічних новоутворень у людей таких самих віку, професії, соціальної належності тощо.

У психології виділяють такі типи розвитку.

Преформований тип розвитку – це такий розвиток, коли на самому початку задано, закріплено, зафіксовано стадії, які організм пройде, і кінцевий результат, якого він досягне. Прикладом є ембріональний розвиток: незважаючи на те, що ембріогенез має свою історію (кожна нова стадія впливає на попередні), це не змінює типу розвитку. В історії психології було зроблено спробу подати психічний розвиток за принципом ембріонального: наприклад, у концепції С. Холу психічний розвиток розглядався як коротке повторення стадій психічного розвитку тварин і предків сучасної людини.

Непреформований тип розвитку – розвиток, не обумовлений заздалегідь. Це найбільш поширений тип розвитку на нашій планеті. До нього належать розвиток Галактики, Землі, процес біологічної еволюції, розвиток суспільства, а також процес психічного розвитку людини. Розрізняючи преформований і непреформований типи розвитку, Л. С. Виготський [10] відносив психічний розвиток дитини до другого типу розвитку.

Отже, вікова психологія, що виникла наприкінці XIX ст. як психологія дитинства, зараз є самостійним напрямком психологічної науки, що має такі розділи: дитяча психологія, психологія підліткового віку, психологія юності, акмеологія (психологія дорослої людини), геронтологія (психологія

старості).

Але треба підкреслити, що поняття вікової психології в принципі є вузьким, ніж поняття психології розвитку, оскільки розвиток тут розглядається в межах конкретних вікових етапів онтогенезу людини.

Психологія розвитку вивчає різноманітні процеси становлення психіки й особистості людини на рівні як філогенезу, онтогенезу, так і мікрогенезу. Тому, строго кажучи, вікова психологія може бути тільки частиною психології розвитку, хоча іноді їх використовують як синоніми.

Досліджувати психічний розвиток людини означає вирішати завдання опису, пояснення, прогнозу й корекції цього розвитку.

Опис розвитку припускає подання численних фактів, явищ, процесів психічного розвитку в усій їхній повноті (з огляду на зовнішню поведінку і внутрішні переживання). Багато чого у віковій психології знаходиться саме на рівні опису.

Важливим є те, що *пояснити розвиток* означає виявити причини, чинники і умови, які спричинили зміни у поведінці й переживанні людини. В основі пояснення розвитку лежить схема причиново-наслідкового зв'язку, який може бути строго однозначним (має місце рідко), імовірнісним (статистичним, з різною мірою відхилення), одинарним (що трапляється вкрай рідко), множинним (зазвичай має місце при вивченні розвитку людини) або його взагалі може не бути.

Завдання вікової психології полягає у розкритті психологічного змісту послідовних етапів онтогенезу з урахуванням впливу на цей розвиток культурно-історичних, етнічних, соціально-економічних, а також різних біологічних чинників.

До найважливіших практичних завдань вікової психології належить створення сучасної методичної бази для керування процесами продуктивного навчання й виховання, організації системи ефективної психологічної допомоги протягом усього життєвого шляху людини.

1. ВІК ЯК ПСИХОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

1.1. Культурно-історичні аспекти розвитку уявлень про вік

Все последние поколения думают, что они – особенные, необыкновенные, каких раньше не было! Однако это не так. Помню, когда я был маленьким, у нас дома появился сифон для газирования воды, и я сказал бабушке: «Видишь, как хорошо стало жить, какую чудесную вещь изобрели – теперь дома можно иметь газированную воду!». На что бабушка улыбнулась и ответила: «Когда я была маленькой, я тоже управляла сифон».

Г. Остер

Перш ніж увійти до розряду категорій гуманітарного знання і закріпитися в мові психології, поняття віку, яке тісно пов'язано з розвитком часових уявлень і категорій, було міждисциплінарним предметом пізнання, який вивчали як природничі, так і точні науки (фізика, хімія тощо). Значною мірою саме цією обставиною пояснюються багатоплановий характер цієї категорії, її фундаментальність і складність.

Згідно з Л. С. Виготським [11], процес психічного розвитку людини не підпорядковується тільки біологічним закономірностям, він має передусім історичний характер. Як зазначає І. С. Кон у роботі "Соціологічна психологія" [18], поняття віку виникло в європейській культурі досить пізно. Неписьменні культури, керуючись циклічною моделлю Всесвіту, фіксували не тривалість і безповоротність життя, а ритмічність і повторюваність життєвих процесів. Оскільки архаїчною свідомістю суб'єктом життя вважалися

не окремий індивід, а рід, плем'я, община, первісні люди не надавали індивідуальному віку істотного значення; "хронологічним мірилом" були колективний вік, належність до певного вікового класу, порядку старшинства, що часто виражалося у генеалогічних термінах. У зв'язку з цим у таких культурах просто не було звичного нам інституту індивідуального батьківства – догляд за дітьми і їх виховання були справою всієї родової общини.

У племенах Полінезії, що збереглися донині, батьківські функції і сьогодні зазвичай розподіляються між широким колом родичів, а дітей заохочують вважати себе такими, що належать до групи як цілого. У таких умовах індивідуальна прихильність між дитиною і її фізичними батьками не могла виникнути і підтримуватися, тому всі вікові зміни відбувалися в досить специфічному родовому контексті, який важко уявити людині, що виросла в європейській сім'ї. Крім того, вивчаючи етнографічні матеріал,

Д. Б. Ельконін [38] зробив висновок, що на більш ранніх стадіях розвитку людського суспільства, коли основним способом добування їжі було збирання із застосуванням примітивних знарядь для збиття плодів і викопування їстівного коріння, дитина дуже рано залучалася до праці дорослих, практично застосовуючи способи добування їжі з використанням примітивних знарядь. За таких умов не було ні необхідності, ні часу для стадії підготовки дітей до майбутньої трудової діяльності, тобто їх індивідуального й систематизованого виховання.

Незважаючи на етнокультурні варіації, усі традиційні суспільства розрізняли такі етапи розвитку людини: дитинство, дорослість (зрілість) і старість. Проте ці етапи мали безліч варіантів періодизації, що виявляються у віковій термінології і системах вікових мір. Як зазначав Ф. Стюарт, у первісному суспільстві вікові міри по суті були соціальними ідентичностями, а вікові класи і групи – класами ідентичностей, від яких вже були похідними аскриптивні вікові властивості. Так, різні культури виділяли неоднакову кількість "віків життя", при цьому *кількість інституціоналізованих вікових*

мір часто була значно меншою, ніж кількість імпліцитних віків, що маються на увазі. Хоча вікові міри завжди пов'язані з періодизацією життєвого шляху, їхньою безпосередньою системою відліку є вікова стратифікація і відповідні соціальні інститути і норми, які не є однаковими у різних народів. Наприклад, чоловіки масаї мали в ХІХ ст. шість вікових мір, тоді як чоловіки нуер знали тільки дві вікові міри – хлопчики й дорослі чоловіки, причому члени цих вікових класів символізуються як "сини" і "батьки" відповідно. Дуже часто числа вікових мір у чоловіків і жінок не збігалися, що пов'язано з суспільно-економічними відмінностями в чоловічому й жіночому життєвих циклах (згідно зі стереотипами маскулинності/фемінінності хлопчики і дівчата одного й того ж віку мають різні властивості, що зі свого боку впливає на їхню поведінку; у одних випадках ця диференціація за статтю формулюється прямо, в інших – за замовчуванням мається на увазі, але існує вона завжди).

У зв'язку з цим *символізування вікових процесів* у кожній культурі об'єктивувалося й інституціоналізувалося в системі колективних вікових обрядів, так званих *обрядів переходу* (за А. ван Геннепом [8]), або *обрядів ініціації*, – ритуалів, супроводжуючи кожну зміну місця, стану, соціального становища і віку. Цей процес має три стадії: відділення, залишення колишнього стану; власне перехід, коли індивід або група індивідів знаходяться буквально на межі між двома станами, і вхід (інкорпорація) до нового стану. Хоча обряди переходу пов'язані не лише з віком, життєві процеси і події, починаючи з вагітності й пологів і закінчуючи смертю і похоронами, посідають серед них центральне місце.

Через ці обряди, осмислюючи й легітимуючи вікові процеси і відмінності, первісна культура активно конструювала вікову самосвідомість і формувала субкультуру, яка їй відповідала. Така закономірність досі є універсальною: вікові відмінності завжди утілюються в груповому "ми" зі своєю власною знаковою системою. Вікове "ми" може ґрунтуватися на опозиції

батьків і дітей, або старших і молодших, або на когортних відмінностях, або на опозиції умовних символічних поколінь.

Колективні інтереси визначали і амбівалентне ставлення до вікових етапів, зокрема до дитинства. Психоісторик Ллойд де Моз свою статтю "Еволюція дитинства" починає такими словами: "История детства – это кошмарный сон, от которого мы только недавно начали пробуждаться. Чем глубже уходишь в историю, тем ниже уровень ухода за детьми и тем чаще детей убивают, бросают, бьют, терроризируют и насилуют" [16].

Так, у багатьох архаїчних суспільствах набула поширення практика *інфантициду* – цілеспрямованого вбивства дітей, пов'язаного з дефіцитом коштів для існування. За підрахунками етнографів, які базувалися на даних про 99 суспільств, вірогідність інфантициду в суспільствах мисливців, збирачів і рибалок майже в сім разів була вищою, ніж у скотарських і землеробських племенах. Осідлий спосіб життя й надійніша харчова база знижували статистичну вірогідність інфантициду, який практикувався вже в основному за "якісними" ознаками: вбивали немовлят, яких уважали фізично або соціально неповноцінними (наприклад, жіночий інфантицид в Індії або Спарті), з ритуальних міркувань (наприклад, близнюків) і т. ін.

Як пише О. Ю. Артьомова [4], у соціальних нормах австралійських аборигенів, на відміну від вбивства дорослого, вбивство дитини не вважалося таким злочином, у покаранні якого було зацікавлено все суспільство; похоронний обряд дитини зводився до мінімуму або його зовсім не було. Водночас мати дітей вважалося почесним, і не лише батьки і близькі родичі, але й інші дорослі члени общини були зазвичай ласкавими й уважними до дітей.

У цьому розумінні античне суспільство, яке було колискою європейської цивілізації, не є виключенням. Батько медицини Гіппократ і родоначальник гінекології Соран Ефеський обговорювали питання про те, які саме новонароджені заслуговують на те, щоб їх вирощували. Арістотель вважав

цілком справедливим і розумним закон, що жодну каліку-дитину годувати не слід («Что касается того, бросить или воспитать родившихся детей, должен быть закон, по которому неуродливого ребенка надо воспитывать; но что касается числа детей, если действующие законы препятствуют тому, чтобы кто-нибудь из рожденных был выброшен, должен существовать предел воспроизведению потомства») [3]. Арістипп говорив, що людина може робити зі своїми дітьми все, що їй заманеться, бо «разве мы не сплевываем лишнюю слюну или не отшвыриваем вошь, как нечто ненужное и чужеродное?» [25]. Античні автори маленьких дітей просто не помічали, а дитину розглядали як нижчу істоту, що в буквальному розумінні слова належить батькам, як власність.

Дитина була цікавою для античних письменників доепічної свідомості тільки тоді, коли вона виявляла якесь диво. Наприклад, у відомій історії про спартанського хлопчика, який по-чоловічому терпів біль від лисеняти, що роздирало під тунікою його груди. Чи у разі отрока Ісуса, який в єрусалимському храмі витримав диспут з книжниками-фарисеями.

Окрім інфантициду в античності дитину досить активно використовували в сексуальному відношенні (особливо з боку чоловіків більш старшого віку). Конкретні форми чого розрізнялися залежно від області й часу. Так, на Криті й у Беотії було прийнято гомосексуальні весілля й медові місяці. Сексуальне використання хлопчиків з аристократичних сімей у Римі було менш поширеним. Публічні будинки з хлопчиками-повіями процвітали в усіх містах, а в Афінах можна було навіть узяти хлопчика напрокат. Серед римських ласолюбів існував стереотип, що зносини з кастрованими хлопчиками особливо збуджують, тому деяких немовлят кастрували ще "в колисці". Там, де закон забороняв гомосексуальні стосунки з вільними хлопчиками, для цього були раби, і вільнонароджені діти, бувало, бачили, як їхні батьки сплять з хлопчиками. Іноді дітей продавали в співжиття. Розвивалася гомосексуальна педагогіка. Незважаючи на заборону Мойсея

розтлівати дітей, тільки содомія з дітьми старше за дев'ять років передбачала страту через забиття камінням, але злягання з дітьми меншого віку не вважалося статевим актом і каралося лише прочуханкою "для підтримки громадського порядку".

Право повновладно розпоряджатися життям і смертю дітей було відібрано у батьків лише з поширенням християнства. Інфантицид стали вважати злочином тільки за часів імператора Костянтина, у 318 році, а до людиновбивства його було прирівняно лише у 374 році. Після Везонського собору (442 р. н.е.) про знаходження кинutoї дитини слід було оголошувати в церкві, а близько 787 р. Датео з Мілана відкрив перший притулок для покинутих дітей.

Проте заборона інфантициду не означала визнання за дитиною права на любов і тим більше автономне існування. Становище дітей у Середні віки було жахливим по-своєму.

Із художньої літератури і біографій великих людей того періоду відомо, що виховання дітей у годувальниці було переважною формою узаконеної відмови батьками від дітей. Незважаючи на те, що лікарі й філософи від Галена до Плутарха засуджували таку практику, до XIX ст. більшість батьків, які могли собі це дозволити, віддавали годувальниці дітей відразу ж після пологів. Навіть матері з бідних шарів населення, які не могли платити годувальниці, часто відмовлялися годувати дитину грудьми і давали їй кашку, зроблену з хліба або борошна на молоці або воді (взагалі штучне годування було відомо ще в XX ст. до н.е.; використовувалося коров'яче або козине молоко, яким дитину поїли з різноманітних посудин або просто підносили її до тваринного вимені; будь-яка інша їжа спершу пережовувалася годувальницею, а потім тільки давалася дитині). Природно, що у годувальниці дитина мала значно більше шансів померти; незважаючи на смерть, наступна дитина знову передавалася годувальниці. За винятком випадків, коли годувальниця жила в батьківській сім'ї, дитина залишалася

в будинку годувальниці на термін від двох до п'яти років. Умови життя дитини в цей період Ж. Гійом описує таким чином: «Ребенка, пока он находится под опекой няньки, могут задушить, заспать, уронить, погубить как-нибудь иначе, его может утащить, сожрать или искалечить какой-нибудь дикий зверь, волк или собака, а потом нянька, в страхе перед наказанием за недосмотр, заменит этого младенца другим". Протягом багатьох віків було прийнято регулярно давати дітям різні психоактивні речовини (наприклад, опій або спирт), щоб вони не кричали.

Дітей використовували в домашньому господарстві майже як рабів. Відомий історик М. І. Костомаров взаємини дітей і батьків у російській сім'ї XVI - XVII вв. описує так: «Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый ложною святостью патриархальных отношений... Покорность детей была более рабская, чем детская, и власть родителей над ними переходила в слепой деспотизм без нравственной силы. Чем благочестивее был родитель, тем суровее обращался с детьми, ибо церковные понятия предписывали ему быть как можно строже... Слова почитались недостаточными, как бы убедительны они ни были... Домострой запрещает даже смеяться и играть с ребенком» [19]. При цьому згідно з Угодою 1649 р. діти не мали права скаржитися на батьків, вбивство сина або доньки каралося лише річним тюремним ув'язненням, тоді як дітей, що зазіхнули на життя батьків, закон наказував страчувати "безо всякие пощады".

Дітьми торгували: ще з часів Вавилону практика продажу дітей батьками була поширена у багатьох цивілізованих народів.

Дітей використовували як за поруку виконання політичних або боргових зобов'язань; як своєрідну "оплату" їх посиляли в знатні будинки або монастирі, де вони працювали слугами, пажами, фрейлінами, послушниками або писарями. Схожі мотиви лежали в основі звичаю віддавати дітей до сімнадцяти років на виховання в чужу сім'ю (наприклад, в Ірландії це було прийнято до XVII ст.). Неофіційні форми передачі батьками своїх ді-

тей іншим людям були поширені аж до XIX ст.

Дітей спотворювали для виконання специфічних видів робіт – жебрування, співу і т. ін. (недаремно візантійським імператорам довелося видати спеціальні закони, які забороняли продаж дітей і їх кастрацію, – маленькі євнухи коштували втричі дорожче). Майже повсюдною традицією стало обмеження свободи рухів дитини різними пристосуваннями. З самого початку життя це була практика сповивання: вважалося, що, залишившись без нагляду, расповита дитина вирве собі очі, відірве вуха, переламає ноги, викривить кістки, злякається вигляду власних кінцівок або ж почне повзати, як тварина. Дорослим же сповивання давало неоцінні переваги – коли дитина вже була сповита, на неї рідко звертали увагу; тому термін сповивання розтягувався від 40 – 60 днів до двох років (про що пише Платон у роботі [29]). Процес сповивання дуже відрізнявся від сучасного: часто він був такою складною процедурою, що займав до двох годин. В історичних текстах часто описується, як дітей кладуть на декілька годин за гарячу піч, підвішують на цвях у стіні, кладуть у діжечку і взагалі «оставляют, как сверток, в любом подходящем углу». У тих небагатьох районах, де сповивання не було прийнято, наприклад у шотландських горців, застосовували найсуворіші методи загартовування (оголеного немовля носили по холоду, а потім примушували його бігати по снігу). Коли дитина виростала з пелюшок, до неї застосовували інші способи обмеження рухливості: так, іноді дітей прив'язували до стільців, щоб вони не могли повзати; до XIX ст. до одягу дитини прив'язували шлейки, щоб краще стежити за нею і направляти у потрібний бік; і для хлопчиків, і для дівчаток часто робили корсети з китового вуса, дерева або заліза; на час занять дітей іноді прив'язували до спинотримача, а ноги ставили на підпору; для "поліпшення постави" використовували залізні нашійники й інші пристосування.

У ранньому Середньовіччі немовлят часто довго не хрестили; вважалося, що душа новонародженого, яка не пройшла обряду хрещення, була

приречена потрапити в пекло. Дітей дискримінували навіть у похоронному обряді; недивно, що більшість середньовічних авторів згадують своє дитинство з жахом. Наприклад, бл. Августин у трактаті "Про град Божий" (21,14) вигукує: «Кто не ужаснулся бы при мысли о необходимости повторить свое детство и не предпочел бы лучше умереть?» [1].

Водночас середньовічні хроніки, життя святих і документи XVI – XVII століть донесли до нас безліч зворушливих історій про самовідданих і ласкавих матерів і уважних вихователів. На колишню амбівалентність накладався ще й захисний стоїцизм, пов'язаний з високою дитячою смертністю (унаслідок поганого й недбалого догляду в XVII – XVIII століттях у країнах Західної Європи на першому році життя помирали від однієї п'ятої до однієї третьої всіх новонароджених, а до 20 років доживало менше половини). Монтень писав: «Я сам потерял двоих или троих детей, правда, в младенческом возрасте, если и не без некоторого сожаления, но, во всяком случае, без ропота». Проте, як і в античності, на всі звичайні середньостатистичні прояви дитячої поведінки уваги не звертали [27]. Як зазначає О. А. Кураєв, «даже в житиях святых про детство святых говорится только одна фраза, – мол, святой и в детстве не играл со сверстниками. Или в среду и пятницу грудь у мамы не брал, т.е. с младенчества вел себя не по-детски, что и стало достойным агиографической памяти» [24].

Народження «дитинства» як деякого культурного концепту припадає аж на XVI ст. Французький демограф і історик Філіп Ар'єс [5] на прикладі образотворчого мистецтва демонструє, що аж до XIII ст. мистецтво не зверталося до дітей, художники навіть не намагалися їх зображувати. Дитячі образи в живопису у XIII ст. можна побачити лише в релігійно-алегоричних сюжетах: ангели, немовля Ісус і голе дитя як символ душі померлого. Якщо ж у витворах мистецтва і з'являлися реальні діти, то їх зображували як зменшених дорослих. Подолання байдужості до дитинства почалося в XVI ст., з появою портретів померлих дітей. Їхня смерть, пише Філіп Ар'єс, те-

пер переживалася як дійсно непоправна втрата, а не як цілком природна подія. Подолання байдужості до дітей відбувається, якщо судити по живопису, не раніше XVII століття, коли вперше на полотнах художників починають з'являтися перші портретні зображення реальних дітей: зазвичай дітей впливових і царствених осіб у дитячому віці. Таким чином, відкриття «дитинства» почалося в XIII ст., його розвиток можна прослідкувати в історії живопису XIV – XVI ст., але очевидність цього відкриття якнайповніше проявляється наприкінці XVI і протягом усього XVII століть.

Важливим символом зміни ставлення до дитинства є одяг. У Середні віки як тільки дитина виростала з пелюшок, її відразу ж одягали в костюм, який нічим не відрізнявся від одягу дорослого відповідного соціального стану. Тільки у XVI – XVII ст. з'являється спеціальний дитячий одяг, який відрізняє дитину від дорослого. Цікаво, що для хлопчиків і дівчат у віці 2 – 4 років одяг був однаковим і складався з дитячої сукенки. Іншими словами, для того, щоб відрізнити хлопчика від чоловіка, його одягали в костюм жінки, і цей костюм проіснував до початку нашого століття, незважаючи на зміну суспільства й подовження періоду дитинства. Аналізуючи портретні зображення дітей на старовинних картинах і опис дитячого костюма в літературі, Філіп Ар'єс виділяє три тенденції в еволюції дитячого одягу:

1. Фемінізація – костюм для хлопчиків багато в чому повторює деталі жіночого одягу.

2. Архаїзація – одяг дітей у ці історичні часи багато в чому повторює дорослий костюм минулої епохи (так, у гардеробі хлопчиків з'явилися короткі штани).

3. Одяг дітей вищих станів подібний до звичайного костюма дорослого нижчих станів (селянського одягу).

Як підкреслює Філіп Ар'єс, формування дитячого костюма стало зовнішнім проявом глибоких внутрішніх змін ставлення до дітей у суспільстві – тепер вони починають займати важливе місце в житті дорослих.

Відкриття «дитинства» дало змогу описати повний цикл людського життя. Для характеристики вікових періодів життя в наукових творах XVI – XVII ст. використовувалася термінологія, яку досі вживають у науковій і розмовній мовах: дитинство, отроцтво, юність, молодість, зрілість, старість, сенильність (глибока старість). Але сучасне значення цих слів дуже часто не відповідає їхньому первинному змісту. В області мистецтва уявлення про періоди людського життя знайшли віддзеркалення в розпису колон Палацу дожів у Венеції, у багатьох гравюрах XVI – XIX ст., у живопису й скульптурі. У більшості цих творів, підкреслює Філіп Ар'єс, вік людини відповідає не стільки біологічним стадіям, скільки соціальним функціям людей. Так, наприклад, у розпису Палацу дожів вибір іграшок символізує вік дітей, що грають з дерев'яним коником, лялькою, вітряним млином і пташкою; шкільний вік – хлопчики вчать читати, тримають книжки в руках, а дівчата – в'язати; вік любові й спорту – хлопці й дівчата разом гуляють на святі; вік війни й рицарства – зображено людину, яка стріляє з рушниці; зрілість – зображено суддю і вченого.

Диференціація віків людського життя формується під впливом соціальних інститутів, тобто нових форм громадського життя, зумовлених розвитком суспільства. Так, раннє дитинство вперше з'являється всередині сім'ї, де воно пов'язано із специфічним спілкуванням – "ніженням" і "балощами" – маленької дитини. Дитина для батьків – просто гарненький, забавний малюк, з яким можна розважатися, із задоволенням грати і при цьому вчити його і виховувати.

З розвитком суспільства відбувається подальша зміна ставлення до дітей. Для педагогів XVII ст. любов до дітей виражалася вже не в балощах і звеселянні їх, а в психологічному інтересі до виховання й навчання. Для того, щоб виправити поведінку дитини, передусім необхідно зрозуміти її. У наукових текстах кінця XVI і XVII ст. є багато коментарів стосовно дитячої психології.

Концепція раціонального виховання, що базується на суворій дисципліні, проникає в сімейне життя в XVIII ст. Увагу батьків починають привертати всі сторони дитячого життя. Але функцію організованої підготовки дітей до дорослого життя переймає на себе не сім'я, а спеціальна громадська установа – школа, метою якої є виховання кваліфікованих працівників і зразкових громадян. Саме школа, на думку Філіпа Ар'єса, вивела дитинство за межі перших 2 – 4 років батьківського виховання в сім'ї. Школа завдяки своїй регулярній упорядкованій структурі сприяла подальшій диференціації того періоду життя, який називається загальним словом "дитинство". Універсальною мірою, що задає нову розмітку дитинства, став "клас": дитина входить у новий вік щороку, як тільки переходить до іншого класу.

Таким чином, за Ф. Ар'єсом, поняття «дитинство» і «отроцтво» пов'язані зі школою й класною організацією школи як тими спеціальними структурами, які було створено суспільством для того, щоб дати дітям необхідну підготовку для соціального життя й професійної діяльності.

Наступний віковий рівень – підлітковий, або юнацький, вік – також пов'язаний з новою формою соціального життя: інститутом військової служби й обов'язкової військової повинності. З виникненням поняття «підліток» відбулася подальша перебудова навчання. Педагоги почали надавати великого значення формі одягу й дисципліні, вихованню стійкості й мужності, якими раніше нехтували. Нова орієнтація відразу ж відбилася в мистецтві, зокрема в живопису: «Новобранец теперь более не представляется плутоватым и преждевременно состарившимся воякой с картин датских и испанских мастеров XVII века – он теперь становится привлекательным солдатом, изображенным, например, Ватто», – пише Ф. Ар'єс [5, с. 237].

Пізніше, уже в XX ст., Перша світова війна породила феномен "молодіжної свідомості", поданої в літературі "втраченого покоління". «Так, на смену епохе, не знавшей юности, пришла эпоха, в которой юность стала наиболее ценным возрастом... Все хотят вступить в него пораньше и за-

держаться в нем подольше" [5, с. 236]. Кожен період історії відповідає певному привілейованому віку і певному підрозділу людського життя: «Молодость – это привилегированный возраст XVII века, детство – XIX, юность – XX» [5, с. 29].

У міру того, як вікова термінологія відходить від жорсткої системи вікових мір і починає означати тільки стадії життєвого циклу, вона стає гнучкішою, але одночасно менш визначенішою. «Неопределенность, условность хронологически выражаемых возрастных границ – общее свойство любой развитой культуры» [18].

Вивчаючи особливості виховання і взаємин батьків і дітей протягом історії, психоісторик Л. де Моз [16] виділив шість трансформацій відносно дитинства:

- 1) інфантицидний стиль (зі старовини до IV ст. н.е.);
- 2) кидальний стиль (IV – XIII вв.) – дитина залишається об'єктом агресії, її часто збувають з рук у монастир, годувальниці, у чужу сім'ю;
- 3) амбівалентний стиль (XIV – XVII вв.) – дитина ще не стала окремою духовною особою і повноправним членом сім'ї; їй відмовляють у самостійності й індивідуальності, у вихованні переважає "ліплення" характеру, при опорі, що не піддається такому "ліпленню", піддається побиттю;
- 4) нав'язливий стиль (XVIII ст.) – дитина стає ближчою до батьків, але поведінка і внутрішній світ дитини контролюються;
- 5) соціалізуючий стиль (XIX – перша половина XX ст.) – дитина стає об'єктом виховання і навчання, основні зусилля батьків спрямовані на тренування волі й підготовку дитини до самостійного життя;
- 6) допомагаючий стиль (з середини XX ст. до теперішнього часу), який базується на допущенні, що дитина краща, ніж батько, знає свої потреби на кожній стадії розвитку; у житті дитини беруть участь обидва батька, вони розуміють і задовольняють її індивідуальні потреби, що постійно зростають, не роблячи ніяких спроб дисциплінувати або сформувати "риса ха-

рактеру". Такий стиль виховання потребує величезних витрат часу і енергії. Бути слугою, а не повелителем дитини, розуміти причини її емоційних конфліктів, створювати умови для розвитку інтересів, уміти спокійно ставитися до періодів регресу в розвитку – досі ще небагато батьків здатні. Із книг, у яких описуються діти, виховані в допомагаючому стилі, видно, що вони зростають добрими, щирими людьми, не схильними до депресій, з сильною волею, які ніколи не роблять "як усі" і не схиляються перед авторитетом.

I. С. Кон [18] у межах європейської культурної традиції виділяє такі концепти і образи дитини, які ним відповідають:

1) традиційний християнський погляд (посилений кальвінізмом), згідно з яким новонароджений несе на собі печать первородного гріха, і врятувати його можна тільки нещадним пригніченням його волі, підкорянням батькам і духовним пастирям;

2) соціально-педагогічний детермінізм, згідно з яким дитина за природою не схильна ні до добра, ні до зла, а є *tabula rasa*, на якій суспільство або вихователь можуть написати що завгодно;

3) природний детермінізм, згідно з яким характер і можливості дитини обумовлені до його народження (що збігається з точкою зору не лише генетики, але й астрології);

4) гуманістичний погляд, згідно з яким дитина народжується хорошою і доброю і псується тільки під впливом суспільства.

Отже, кожному з цих образів відповідає свій власний стиль виховання. Ідеї первородного гріха відповідає репресивна педагогіка, спрямована на пригнічення природного початку в дитині, ідеї соціалізації – педагогіка формування особи шляхом спрямованого навчання, ідеї природного детермінізму – принцип розвитку природних завдатків і обмеження негативних проявів, а ідеї первинної доброти дитини – педагогіка саморозвитку і невтручання й т. ін. I. С. Кон зазначає: «Историки более или менее обосно-

ванно констатують, як, коли і чому сменяються ці образи і стилі. Але ні один з цих стилів, точніше – ціннісних орієнтацій, ніколи не панує безроздільно, особливо якщо мова йде про практику виховання. В кожному суспільстві, на кожному етапі його розвитку сосуществують різні стилі і методи виховання, причому в них чітко прослідковуються численні *сословні, класові, регіональні, сімейні* і інші варіації. Навіть емоційні відносини батьків до дитини, включаючи їх психологічні захисні механізми, не можна розглядати ізольовано від інших аспектів історії, зокрема, від еволюції загального стилю спілкування і міжособистісних відносин, цінності, надаваної індивідуальності і т.п.» [18, с. 431].

Запитання для самоконтролю

1. Система вікових мір в архаїчних суспільствах.
2. Символізування вікових процесів і обряди ініціації.
3. Практика інфантициду.
4. Уявлення про дитину в Середні віки.
5. Народження "дитинства" як культурного концепту й опис повного циклу людського життя.
6. Типи ставлення до дитинства за Л. де Мозом.
7. Образи дитинства і стилі виховання за І. С. Коном.
8. Соціальна ситуація розвитку і типи віку за Л. С. Виготським.

2. ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ОНТОГЕНЕЗІ

У сучасній віковій психології використовують три основні поняття для опису індивідуального розвитку людини (онтогенезу) в її загальному розвитку: час життя, життєвий цикл і життєвий шлях.

Час життя, або протяжність, простір життя, – це часовий інтервал між народженням і смертю. Психологу важливо розуміти, як спадковість впливає на розвиток окремих етапів і стадій життя особистості. Для цього він вивчає її психічний розвиток протягом усього життя. Час життя людини – це не лише кількість прожитих нею років, але й суб'єктивне уявлення майбутнього. Такий прогноз може істотно вплинути на самооцінку особистості, визначити різні стратегії її життя.

У понятті *життєвого циклу* припускається, що перебіг життя є постійним кругообігом, подібним до пір року.

Багато біологічних і соціальних вікових процесів дійсно є циклічними. Так, організм людини нормально проходить такі стадії життя: народження, зростання, дозрівання, старіння і смерть. Людина спочатку засвоює, потім виконує і, нарешті, поступово залишає певний набір соціальних ролей (трудових, сімейних, батьківських), а потім той самий цикл наново повторюють її нащадки. Проте до поняття циклічності не належать багато процесів індивідуального психологічного розвитку людини, наприклад її прогресивний професійний розвиток протягом усього життя.

Найбільш містким сучасним науковим терміном для опису індивідуального розвитку людини є термін «*життєвий шлях*». Життєвий шлях – це послідовність стадій індивідуального розвитку особистості. Людина бере участь у різноманітних сферах суспільно-історичного процесу, належить до конкретного покоління, і події епохи так чи інакше стають фактами її біографії. За І. С. Коном [17], вивчення життєвого шляху людини потребує поєднання соціологічного, психологічного й історичного аналізу. Під час історико-культурного аналізу життєвого шляху людини і його окремих компонентів ураховують її онтогенетичний розвиток, визначають і підкреслюють головну роль, яку відіграють у взаємодії біологічного й соціального історичні умови. Ніщо не може змінити послідовності циклів дитинства, дорослості й старості, але тривалість і зміст кожного з них істотно залежать від соціальних чинників, причому ця залежність має не лише кількісний, що наочно видно під час вивчення динаміки тривалості життя або процесів акселерації, але й якісний характер.

Унаслідок багатостороннього психологічного аналізу онтогенезу (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, К. К. Платонов, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова тощо) було виділено такі закономірності вікового психічного розвитку людини:

1. **Якісна своєрідність** кожного віку, що означає появу новоутворень розвитку. У кожному віці людина набуває нових психічних якостей (новоутворень), що є внеском цього віку у загальний психологічний розвиток. Так, розвиток особистості дошкільника пов'язаний з появою супідрядності мотивів, зростанням довільності поведінки, формуванням адекватнішої й стійкішої самооцінки, ніж у дітей раннього віку. Центральне психологічне новоутворення старості – мудрість, яка характеризується зрілістю розуму, глибоким взаєморозумінням з оточенням, оптимістичними життєвими установками.

2. **Гетерохронність** – різночасність розвитку, тобто хронологічний, біологічний і психологічний віки можуть не збігатися. Наприклад, у психології юності добре описано явище, що характеризує "дитячість" мислення і поведінки людини – інфантилізм.

Відомо приклади й іншого варіанта розвитку, коли життєві обставини й індивідуальні особливості людини визначають значне випередження її психологічного становлення відносно хронологічного.

3. **Безповоротність**, тобто розвиток у напрямі від минулого до майбутнього. Не можна об'єктивно повернути себе в попередній вік (за винятком випадків уявного мандрування в минуле, наприклад, під дією гіпнозу або інших психотерапевтичних процедур).

4. **Спадковість**, тобто всі наступні фази розвитку пов'язані з попередніми, при цьому колишні структури й новоутворення не зникають, а входять до складу нових, перебудовуючись. Особливо показовим у зв'язку з цим є процес професійного становлення людини, здатної не лише накопичувати знання, навички і уміння, але й формувати на їхній основі нові мотиви досягнень і саморозвитку.

5. **Сензитивність**, яка визначається як притаманне певному періоду оптимальне поєднання умов для розвитку певних психічних властивостей і процесів. Це означає, що людина на окремих етапах розвитку є найбільш

чутливою до деяких педагогічних дій, які спричиняють появу у неї певних якостей. Наприклад, прогресивний розвиток мови в ранньому віці зумовлений створенням дорослими оптимальних умов, передчасне або запізнILE, навчання в цьому напрямі може несприятливо позначитися на всьому психічному розвитку дитини.

6. Кризи розвитку. Психологічний зміст криз розвитку полягає в перебудові змістовних структур свідомості й переорієнтації на нові життєві завдання, що приводять до зміни характеру діяльності й взаємин, подальшого становлення особливості.

7. Пластичність і компенсаторність. Компенсаторність – це психологічний механізм заміщення недорозвинених або порушених психічних структур шляхом використання частково порушених, що підлягають зберіганню або перебудові. Це означає, що поступове послаблення або навіть втрата деяких психологічних здібностей компенсується формуванням і розвитком нових. Зокрема, виявлено великі адаптаційні й пластичні можливості в пізньому віці. Так, літні фахівці компенсують зниження часу реакції виробленням унікальних стилів професійної діяльності, що дають змогу їм не знижувати якості й ритму роботи.

8. Зростання індивідуалізації, тобто неповторна своєрідність психіки й особистості, що характеризує віковий психічний розвиток людини в міру дорослішання й старіння. Завдяки своєму індивідуальному досвіду людина здобуває самобутні способи професійної діяльності й спілкування.

9. Багатоспрямованість, яка означає на кожному відрізку життєвого шляху не лише зростання (придбань, нових адаптивних можливостей), але й занепад, втрату, причому протягом життя відбувається зміна їх співвідношення. Проте неправильним є розгляд процесу старіння людини з огляду на абсолютний регрес, оскільки і на цьому етапі онтогенезу мають місце прогресивні новоутворення – нові інтелектуальні стратегії, смислотвірні мотиви й пізнавальні здібності.

10. **Варіативність**, тобто відсутність жорсткої обумовленості, кінцеві форми психічного розвитку є незаданими, проте він відбувається за зразком, який існує в суспільстві.

За Л. С. Виготським [10], *процес психічного розвитку* – це процес взаємодії реальних та ідеальних форм. Професійне завдання психолога – прослідкувати за логікою освоєння ідеальних форм.

Запитання для самоконтролю

1. Психологічні поняття, що описують онтогенез людини.
2. Перелічіть закономірності вікового психічного розвитку.
3. У чому полягає закономірність якісної своєрідності кожного віку?
4. Що таке безповоротність і гетерохронність розвитку?
5. Як між собою зв'язані спадковість, індивідуалізація, сензитивність і компенсаторність розвитку?
6. Що таке багатоспрямованість і варіативність розвитку?

3. ПСИХОЛОГІЧНІ КРИЗИ РОЗВИТКУ

Человек, который в своем образе мыслей сознает в себе характер, имеет этот характер не от природы, а каждый раз должен его иметь приобретенным. Можно даже допустить, что утверждение характера подобно некоему возрождению, составляет какую-то торжественность обета, данного самому себе, и делает для него незабываемым это событие и тот момент, когда, как бы полагая новую эпоху, в нем произошла эта перемена. Воспитание, примеры и наставление могут вызвать эту твердость и устойчивость в принципах вообще не постепенно, а внезапно, как бы путем взрыва, который сразу же следует за утомлением от неопределенного состояния инстинкта. Может быть, немного найдется людей, которые испытали эту революцию до тридцатилетнего возраста, а еще меньше найдется людей, которые твердо осуществили ее до сорокалетнего возраста. Пытаться постепенно стать лучше - это напрасный труд, ибо в то время как работают над одним

впечатлением, гаснет другое; утверждение же характера есть абсолютное единство внутреннего принципа образа жизни вообще.

И. Кант

На межі періодів еволюційних змін психіки і поведінки людини виникають так звані кризи розвитку.

Вікові кризи – це особливі, відносно нетривалі за часом періоди онтогенезу, що характеризуються різкими психологічними змінами. На відміну від криз невротичного або травматичного характеру вікові кризи належать до нормативних процесів, необхідних для нормального, поступального перебігу психологічного розвитку людини [32].

Вікові кризи можуть виникати під час переходу людини від однієї вікової міри до іншої і пов'язані з системними якісними перетвореннями у сфері її соціальних відносин, діяльності й свідомості.

Загальним контекстом дослідження вікових криз є уявлення про розвиток в онтогенезі, конкретизоване в різних періодизаціях психічного розвитку в дитинстві або протягом усього життя людини.

У вітчизняній психології експериментально-психологічні дослідження криз вікового розвитку проводились у декількох наукових школах, які продовжують традиції культурно-історичної теорії Л. С. Виготського [9]. Його ідеї пізніше розвивалися і уточнювалися в роботах Д. Б. Ельконіна, Л. І. Божович, Т. В. Гуськової, Л. С. Славіной, Т. В. Драгунової тощо. Якщо вікові кризи від народження до семи років можна описати в єдиній логіці, то вікові кризи отрочтва й дорослості є найбільш суперечливими і найменш вивченими об'єктами психологічного аналізу. Тут дуже різняться погляди авторів навіть усередині єдиної наукової парадигми – культурно-історичної теорії.

У вітчизняній психології існують дві принципові позиції в розумінні криз психічного розвитку в дитинстві:

1. За Л. С. Виготським [10], вікова криза – норма онтогенезу. Вікова криза – це особливий період перетворення соціальної ситуації розвитку, коли новоутворення попереднього періоду руйнує колишню соціальну ситуацію розвитку й провокує утворення нової. За Д. Б. Ельконіним [39], криза – норма онтогенезу, умова кризи – розбіжність між операційно-технічною і мотиваційно-потрібнісною сторонами діяльності дитини.

2. За О. М. Леонтьєвим [26], криза – свідомство не доконаного своєчасно переходу дитини до нової системи стосунків, який полягає в зміні основної діяльності.

За таким підходом криза трактується як несприятливий синдром (важковиховувана), що піддається педагогічній корекції.

У зарубіжній психології використовуються інші підходи до розуміння вікових криз. Так, за Е. Еріксоном [40], криза – потенційний вибір, який здійснюється в процесі онтогенезу між сприятливим і несприятливим напрямками розвитку.

У концепції Е. Еріксона [40] криза є моментом синхронізації дозрівання і дії середовища. Це означає, що є періоди переважного розвитку будь-якої здібності або властивості особи.

У сучасних зарубіжних дослідженнях (А. Каспі, П. Хейманс тощо) проблема вікового розвитку широко вивчається в контексті "життєвих завдань" людини, тобто в ситуаціях, які потенційно можуть стати критичними. Деякі наукові позиції західних авторів схожі з вітчизняними підходами з питань стадіального характеру онтогенезу, визнаються також соціальна обумовленість прийняття індивідом життєвих завдань, емоційний аспект періоду кризи, але ідею регулярності онтогенезу, яка міститься у нас в поняттях соціальної ситуації розвитку або діяльності, західні дослідники поділяють меншою мірою.

У межах культурно-історичної теорії вікова криза полягає в перетворенні соціальної ситуації розвитку, при якому колишня соціальна ситуація

розвитку руйнується, а на її місці, замість неї, будується нова.

Фази вікової кризи:

- передкритична – відкриття ідеальної форми наступного віку;
- критична – міфологізація нової ідеальної форми, конфлікт між бажаним і можливим;
- посткритична – диференціація ставлення до себе, формування мотивації подальшого вікового розвитку [32].

Відповідно до етапів вікового розвитку говорять про кризи дитинства (новонародженості, одного року, трьох років, семи років), підліткову, юнацьку і дорослості (молодості, зрілості, літнього віку) і старості.

Так, криза новонародженості супроводжується виникненням психічного життя – першою посмішкою, візуальним контактом. Криза одного року характеризується появою автономної мови, прямоходінням, розвитком сенсорики, предметної діяльності. Новоутворення кризи трьох років – система "Я сам", відокремленість дитини від дорослого постійно зростає. Криза семи років – поява самостійності, "внутрішньої позиції", яка виражає новий рівень самосвідомості й рефлексії дитини: вона хоче виконувати соціально значущу діяльність – навчатися в школі. Підліткова криза характеризується формуванням почуття дорослості, початком самовизначення в житті. Юнацька криза пов'язана з розвитком стійкої самосвідомості й стабільного образу "Я", посиленням особистого контролю, самоврядування.

Відмінності криз дорослості від криз дитинства полягають у такому (за Б. С. Братусем) [6]:

- 1) виникають рідше, з великим часовим відривом (7 – 10 років);
- 2) не так залежать від віку, як від соціальної ситуації розвитку;
- 3) проходять досить усвідомлено й більш приховано, недемонстративно.

Б. С. Братусь [6] висунув гіпотезу про те, що загальний механізм, який лежить в основі розвитку особистості протягом усього життя, – протиріччя

між двома сторонами діяльності суб'єкта: мотиваційно-потрібнісною (змістовною) і операційно-технічною (пізнавальною), тобто закон чергування, періодичності різних типів діяльності в дитячому віці Д. Б. Ельконіна [34] можна поширити на весь онтогенез. Переломи і порушення в розвитку виникають саме тоді, коли є невідповідність між наявними можливостями, областю знань, умінь людини і системою її змістовних зв'язків зі світом. У точках значної розбіжності цих сторін діяльності й відбуваються вікові кризи дорослості, які є мало вивченими.

Запитання для самоконтролю

1. Означення вікової кризи.
2. Підходи до розуміння криз психічного розвитку в дитинстві у вітчизняній психології.
3. Підходи до розуміння криз у зарубіжній психології.
4. Етапи вікової кризи.
5. Види вікових криз.
6. Відмінності криз дорослості від криз дитинства.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

Майже всі загальнопсихологічні методи теоретичних і практичних досліджень увійшли до методичного арсеналу вікової психології.

Спостереження – умисне, систематичне й цілеспрямоване сприйняття зовнішньої поведінки людини з метою її наступного аналізу й пояснення. При правильній організації цей метод дає об'єктивну картину поведінки людини, оскільки спостережуваний не знає, що дослідник фіксує факти його життєдіяльності, і поводить себе природно.

Спостерігаючи за поведінкою дошкільника в ігрових ситуаціях, школяра – на навчальних заняттях, дорослого – при здійсненні професійної діяльності тощо, психолог отримує дані про людину як цілісну особистість у взаємозв'язку з її висловлюваннями, вчинками, діями. Спостереження дає змогу системно аналізувати психологію людини, яка розвивається, що є основною перевагою методу. Обмеженість використання методу спостереження пов'язана з декількома причинами.

По-перше, злиття в поведінці людини соціальних, фізичних, фізіологічних і психологічних процесів ускладнює розуміння кожного з них окремо і перешкоджає виділенню головного, істотного.

По-друге, спостереження обмежує втручання дослідника і не дає можливості визначити, міг би випробуваний зробити ту чи іншу дію краще, швидше, успішніше, ніж він зробив. Під час спостереження психолог не має вносити корективи до явища, що вивчається.

По-третє, під час спостереження неможливо забезпечити повторення одного й того самого факту без змін.

По-четверте, спостереження дає змогу лише фіксувати, але не формувати психічні прояви.

Отже, результати спостереження великою мірою залежать від особистості дослідника, його індивідуально-психологічних особливостей, установок і становлення до випробуваного, а також від його спостережливості й уважності.

Лонгітюдне дослідження – вивчення розвитку одного й того самого випробуваного тривалий час. Наприклад, в історії психології відомо такі тривалі лонгітюдні дослідження, як спостереження А. Гезелла за 165 дітьми протягом 12 років. У цьому випадку цінність мають і щоденникові записи батьків, які фіксують щоденний розвиток дитини, і історичні мемуари, що дають можливість глибше зрозуміти психологічні особливості людей різних віку і поколінь.

Іншим способом спостереження за людиною є психологічний аналіз продуктів її діяльності, який успішно використовують на всіх вікових етапах. Під час цього аналізу вивчають не саму діяльність людини, а її результат (дитячі малюнки, вірші й щоденники підлітків, художні твори дорослих) [23].

У психології також успішно використовуються **експериментальні методи**, коли дослідник може активно втручатися в діяльність випробуваного

з метою створення умов, у яких краще виявляється шуканий психологічний факт.

Від спостереження експеримент відрізняється такими особливостями:

- експериментатор може варіювати, змінювати умови перебігу і прояву процесу, що вивчається;
- в експерименті можливим є почергове виключення окремих умов, для встановлення закономірних зв'язків, які визначають процес, що вивчається;
- під час експерименту дозволяється варіювати кількісне співвідношення умов, а також математично обробляти отримані дані;
- в експерименті дослідник сам викликає явище, які він вивчає, а спостерігач не може активно втручатися в спостережувані ситуації.

Анкетування – метод виявлення біографічних даних, ціннісних орієнтацій, установок і особистих рис опитуваного.

Біографічний метод – спосіб дослідження, діагностики відносин людини з навколишнім середовищем, спрямований на формування й корекцію життєвих програм і сценаріїв її розвитку в онтогенезі.

Тестування – стисле, стандартизоване, зазвичай обмежене в часі випробування, призначене для встановлення в порівнюваних величинах індивідуальних відмінностей. Справжня ера тестування у віковій психології почалася приблизно з 1895 р., з робіт А. Біне і його співробітників у напрямі дослідження інтелекту дітей і виявлення критеріїв їх розвитку.

Найбільш поширеними стали тести інтелекту, здібностей і досягнень, професіоналізовані тести, тести особистості тощо. Сьогодні методики для дорослих адаптовано до можливостей дитячого і підліткового віку (дитячий ТАТ–САТ, дитячі варіанти тестів М. Люшера і С. Розенцвейга), створено також методики, спеціально спрямовані на вік (дитячий тест Векслера, тести готовності до школи, тести міжособистісного спілкування Р. Жіля, різні дитячі проектні малюнкові тести).

Метод близнюків – вивчення схожості гомозиготних і гетерозиготних близнюків і відмінностей між ними, яке дає важливий науковий матеріал для розуміння ролі спадковості й навколишнього середовища у формуванні розвитку психіки й особистості людини. За допомогою методу близнюків отримано чимало свідчень того, що емоційність, рівень активності й товариськість людини можуть бути зумовлені генетично, хоча питання про внесок спадковості й навколишнього середовища у психічний розвиток на всіх етапах онтогенезу залишається спірним [20].

Отже, досягнення об'єктивності в психологічних дослідженнях є можливим на основі комплексного використання перелічених методів, адекватного підбору методичних процедур.

Запитання для самоконтролю

1. Неекспериментальні методи у психології розвитку.
2. Специфіка застосування експериментальних методів у психології розвитку.
3. Охарактеризуйте основні ознаки наукового психологічного дослідження у віковій психології.
4. Які методи дослідження використовують під час вивчення вікового розвитку?
5. Чи можна з допомогою тестів досліджувати психологічні закономірності вікового розвитку?

5. ПАРАМЕТРИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ І ЇХ РОЗУМІННЯ В РІЗНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ШКОЛАХ І НАПРЯМАХ

Психічний розвиток людини можна описати відповідно до таких параметрів: умови, джерела, рушійні сили, форма, специфіка й перебіг розвитку.

Рушійні сили розвитку – чинники, які визначають поступальний перебіг розвитку людини, є його причинами, спрямовують його, містять енергетичні й спонукальні джерела розвитку. Умови розвитку – внутрішні й зовнішні чинники, які постійно діють і є рушійними силами розвитку, але впливають на нього, спрямовуючи перебіг розвитку, формуючи його динаміку й визначаючи джерела розвитку.

У психологічній науці мають місце розбіжності в розумінні суті параметрів психічного розвитку (табл. 1).

З точки зору більшості представників західної психології, умовами розвитку є спадковість і навколишнє середовище. Джерело розвитку вони шукають усередині індивіда, у його природі.

Отже, спільна риса всіх концепцій – це розуміння розвитку як пристосування людини до навколишнього середовища. У цьому полягає їхня біологізаторська суть.

Таблиця 1

Параметри розвитку дитини та їх розуміння в різних наукових концепціях

Психологи	Перебіг розвитку	Умови розвитку	Джерела розвитку	Форма розвитку	Специфіка розвитку	Рушійні сили розвитку
С. Холл К. Бюлер Е. Торпдайк В. Штерн К. Коффка З. Фрейд Ж. Піаже Е. Еріксон	Від індивідуального до соціального (соціалізація)	Спадковість і середовище	Усередині індивіда: у його природі	Пристосування	Різні форми концепції рекапітуляції	Преформізм Конвергенція двох чинників
Л. С. Виготський А. Н. Леонтьєв Д. Б. Ельконін П. Л. Гальперін В. В. Давидов	Від соціального до індивідуального (закон розвитку вищих психічних функцій)	Морфофізіологічні особливості мозку і спілкування	Поза індивідом: у середовищі	Привласнення	Розвиток дитини підпорядковується дії не біологічних, а суспільно-історичних законів	Навчання Діяльність

На думку вітчизняних психологів, джерелом розвитку є навколишнє середовище, поза взаємодією з суспільством суб'єкт ніколи не розвине в собі тих якостей, які є духовним надбанням усього людства. У зв'язку з цим специфіка дитячого розвитку полягає в тому, що він підпорядковується дії не біологічних законів, як розвиток тварин, а суспільно-історичних.

Біологічний тип розвитку відбувається в процесі пристосування до природи шляхом успадкування властивостей виду та індивідуального досвіду. У людини немає природжених форм поведінки в навколишньому середовищі. Її розвиток відбувається шляхом привласнення історично вироблених форм і способів діяльності. Дитина не пристосовується до навколишнього світу, а робить його своїм, привласнює його. Привласнення – це процес, результатом якого є відтворення людиною історично сформованих людських властивостей, здібностей і способів поведінки. Біологічні особливості людини є детермінантами психічного розвитку, а також необхідною умовою цього розвитку.

За Л. С. Виготським, рушійною силою психічного розвитку є навчання. Якщо психічний розвиток формується у спільній діяльності, то він перебуває в зоні найближчого розвитку, після чого психічний розвиток стає формою актуального розвитку того, хто навчається. Феномен зони найближчого розвитку свідчить про головну роль навчання в психічному розвитку дитини. Як зазначав Л. С. Виготський, якщо навчання йде попереду розвитку, то воно будить і приводить у дію інші психічні функції, що перебувають у зоні найближчого розвитку.

Розглянемо основні положення фундаментальних концепцій психічного розвитку в онтогенезі.

5.1. Біогенетичні варіанти трактування психічного розвитку

5.1.1. Теорія трьох ступенів розвитку Карла Бюлера

Австрійський психолог К. Бюлер запропонував теорію трьох основних ступенів психічного розвитку дитини: *інстинкт*, *інтелект* і *дресура*.

Ступені психічного розвитку дитини К. Бюлер напряму пов'язував з дозріванням мозку дитини, зміненням її ставлення до навколишнього середовища й переживанням задоволення від дії.

Перший ступень розвитку, який К. Бюлер назвав рівнем *інстинктів*, характеризується тим, що задоволення настає після виконання певної дії,

тобто внаслідок задоволення інстинктивної потреби. Так, дитина кричить, коли голодна, вона одержує молоко, ковтає його, а вже потім отримує задоволення від їжі.

На **другому ступені** розвитку, який називається утворенням умовних рефлексів, або *дресурою*, діяльність і задоволення йдуть поруч, причому отримання задоволення переноситься на процес здійснення самої дії. Так, мета дитячої гри – сам процес ігрової діяльності й отримання задоволення від нього. Тут з'являється так зване функціональне задоволення.

Для **третього ступеня розвитку** характерною є поява передбачуваного задоволення внаслідок вирішення *інтелектуального завдання*. Задоволення від діяльності переходить «з кінця на початок». Як зазначає К. Бюлер, при інтелектуальній діяльності дитина уявляє, яке задоволення вона отримає від шматочка торта на святі або від походу до зоопарку разом з батьками в найближчий вихідний день, ще до того, як вона почала займатися цією діяльністю. Отже, рушійною силою розвитку поведінки дитини є перехід задоволення «з кінця на початок».

Інтелект у дитини починає розвиватися наприкінці першого року життя, виявляючись у зовнішній діяльності, а пізніше й у внутрішній. При переході від стадії до стадії також розвивається емоційна сфера. Інтелектуальний розвиток дитини вчений вважав творчим процесом, а мислення – миттєвим схоплюванням суті речей, воно не залежить від минулого досвіду і буде творчим процесом самої дитини. Інтелектуальний етап є гнучким і закономірним пристосуванням дитини до навколишнього середовища, що допомагає їй пройти стадію освоєння культури. Як підкреслював Л. С. Виготський, К. Бюлер поєднував факти біологічного й соціокультурного розвитку й ігнорував принципову своєрідність розвитку людини, вважаючи що без навчання і вправ природні задатки, що лежать в основі психічного розвитку, не зможуть розкритися.

Отже, К. Бюлер розглядав психічний розвиток як єдиний біологічний

процес, який по суті є однобічним поглядом на віковий розвиток у цілому.

5.1.2. Ортогенетична концепція Х. Вернера

Ортогенетична концепція охоплює психічне життя і його розвиток у цілому. Усюди, де є життя, підкреслював Х. Вернер, відбувається розвиток, тому психологія окремої особистості й всієї людської раси, психопатологія і психологія особливих станів свідомості, психологія дитини й тварини мають загальну генетичну основу. Формуванням загальних законів розвитку, що застосовуються до розумового життя людини, займався Х. Вернер, який зіставив факти, отримані в різних галузях знань.

Під час аналізу онтогенезу неминуче виникають нові питання:

1. Як організм, добре адаптований на одній стадії розвитку, переходить до наступної?
2. Яким чином організм зберігає свою ідентичність при якісній зміні?
3. Розвиток — це безперервний процес чи хвилеподібний?

Поняття ортогенезу сформульовано в теорії розвитку живої природи (автор терміна й теорії – біолог Т. Еймер), згідно з якою еволюція природи відбувається в строго визначеному напрямку і підпорядковується принципу початкової доцільності. У розвитку мають місце такі процеси:

- 1) диференціація;
- 2) специфікація;
- 3) централізація;
- 4) ієрархічна інтеграція.

Х. Вернер запропонував *принцип генетичної спіралі*. Так, на кожному новому витку всі психічні процеси стають, з одного боку, більш диференційованими, а з іншого – більш інтегрованими, специфічними. Ідея взаємодії є ключем до процесу розвитку, для розуміння якого вчений використовує метафору "актор – сцена". Середовище – це сцена або об'єкт для розвитку організму і діяльності, а організм не просто реагує на середовище, він є актором і оператором на цій сцені. Під час розвитку виникає зру-

шення в бік актора у взаємодії "сцена – актор". На примітивній стадії розвитку психологічне середовище (сцена) – це перший ініціатор взаємодії. Організм стає первинним ініціатором взаємодії на більш розвинених стадіях, він обумовлює свою власну поведінку в цій взаємодії. Актор стає більш самостійним і активним, створює зміст "сцени" для досягнення своїх цілей і задоволення своїх потреб.

Отже, згідно з поглядами Х. Вернера, процес розвитку – це перехід до спеціалізованого й ієрархічно інтегрованого процесу. Ортогенетичний принцип розвитку містить такі принципи:

1. Щоб зберегти функціональну рівновагу організму у різних ситуаціях, потрібно розглядати стабільність поведінки, яка потребує пластичності, гнучкості відповіді. Однак гнучкість не є властивою примітивній системі дій. Це означає, що примітивні системи ніколи не можуть бути достатніми для адаптації.

2. Там, де під час розвитку виникають зміни, з'являється форма, яка здатна краще обслуговувати нову функцію, ніж колишня. Відомо, що нова функція виникає спочатку із колишніх існуючих форм, але рано чи пізно починається рух до розвитку нових форм, які мають більш специфічний характер.

3. Під час розвитку організму більш примітивні системи не зникають повністю, а стають менш помітними і важливими при більш розвиненому функціонуванні організму.

4. Низькі рівні функціонування можуть виходити на передній план при особливих внутрішніх або зовнішніх умовах (наприклад, у стані сну, в патологічних станах і т. ін.), хоча вони підпорядковані більш розвиненим рівням. У таких випадках можна побачити часткове повернення до примітивних форм функціонування, тобто регресу, перш ніж буде можливим перехід до більш високих операцій.

5.1.3. Біогенетична концепція Стенлі Холла

Американському психологу С. Холлу належить ідея психологічного аналізу дитячих вікових груп з опорою на теорію рекапітуляції, згідно з якою дитина у своєму індивідуальному розвитку коротко повторює головні етапи філогенетичного розвитку психіки людини. Учений стверджував, що зміст цих етапів і їх послідовність зумовлені генетично, отже, минути якусь стадію розвитку дитині неможливо. Ця теорія склалася за зразком біогенетичного закону, сформульованого Ернстом Геккелем. У ній стверджується, що історія розвитку індивідуального організму стисло повторює основні стадії розвитку всього ряду попередніх форм. Стенлі Холл є автором ідеї створення педології – комплексної науки про дітей, що містить педагогіку, психологію, педіатрію, соціологію, фізіологію і т.ін. Ця наука об'єднує галузі знань, які пов'язані з дослідженням розвитку дитини, станом її здоров'я, соціальним статусом і освітою батьків.

Важливим є те, що на початку ХХ століття біогенетичний закон у різних варіантах став загальноприйнятою концепцією в дитячій психології.

Е. Мейман, Дж. Селлі, В. Штерн, Е. Клапаред використовували його як пояснювальний принцип. Так, швейцарський психолог Е. Клапаред інтерпретував біогенетичний закон не як рекапітуляцію, а як свідчення того, що існує загальна логіка розвитку свідомості в онто- і філогенезі. Але що правильно для біології, як виявилось, неправильно для психології розвитку людини. С. Холл фактично говорив про біологічну детермінацію дитячої психіки, формування якої уявлялося йому у вигляді переходу від однієї фази до іншої, що здійснюється відповідно до основного напрямку еволюційного процесу. Дитина не переноситься в ситуації, які переживало людство, але перехід від однієї стадії розвитку до іншої здійснюється через гру. Характер дитячих ігор, наприклад гри у війну, пояснювався викорінюванням мисливських інстинктів первісних людей, примітивні дитячі малюнки – це пам'ять про наскальні малюнки предків. Важливим є те, що незважаючи

на обмеженість і наївність концепції рекапітуляції, біогенетичний принцип у психології цікавий тим, що це був пошук закону.

С. Холл зробив спробу показати, що між історичним розвитком роду й індивідуальним розвитком є зв'язок, а також втілює у життя ідею створення експериментальної вікової психології. Теорія рекапітуляції недовго була основним пояснювальним принципом, але ідеї С. Холла мали значний вплив на дитячу психологію.

5.1.4. Теорія дозрівання Арнольда Луція Гезелла

Американський психолог Гезелл створив Єльську клініку нормального дитинства, де вивчав психічний розвиток дітей раннього віку. Учений вважав, що дитина за перші три роки життя проходить основну частину психічного розвитку, темп розвитку в цей період є найбільш швидким і продуктивним, але на подальших вікових стадіях він сповільнюється. Він висунув періодизацію розвитку, у якій було виділено перший період – від народження до 1 року, другий період – від 1 до 3 років, третій період – від 3 до 18 років. Дослідження А. Гезелла були спрямовані на розроблення нормативності розвитку дитячої психіки. Узагальнюючи дані своїх спостережень за 165 дітьми, він зазначав, що починаючи з моменту народження через точно визначені проміжки часу у дітей з'являються специфічні форми поведінки, які послідовно замінюють одна одну. Однак, визнаючи важливе значення соціальних факторів, у своїх дослідженнях А. Гезелл обмежувався тільки кількісним вивченням порівняльних зрізів дитячого розвитку (3, 6, 9, 12, 18, 24, 36 міс. і т.д. до 18 років), зводячи психічний розвиток до простого зростання, біологічного зростання, дозрівання, не аналізуючи якісних перетворень при переході від одного ступеня розвитку до іншого, підкреслюючи залежність розвитку лише від дозрівання організму. Отже, в результаті А. Гезелл орієнтувався на біологічну модель розвитку, в якій чергуються цикли оновлення, інтеграції, рівноваги. У межах такого підходу до розуміння розвитку він не зміг відповісти на питання, що ж ховається за

зміною темпу розвитку. Однак, А. Гезелл зробив значний внесок у дитячу психологію. Він розробив систему тестів і показників норми в розвитку дитини від народження до шести років, куди входять дослідження моторики, особистісно-соціальної поведінки, розвитку мовлення, адаптивності дитини. Для об'єктивного спостереження за поведінкою дітей він вперше використав напівнепроникне скло (відоме як "дзеркало Гезелла"). А. Гезелл увів у психологію метод довготривалого вивчення одних й тих самих дітей – лонгітюдне дослідження психічного розвитку. Він одним із перших використав порівняльний аналіз психічного розвитку монозиготних близнюків, відомий як близнюковий метод для аналізу співвідношення між дозріванням і навчанням.

5.1.5. Теорія конвергенції двох чинників В. Штерна

Спори психологів про те, що зумовлює розвиток – спадковість або навколишнє середовище, призвели до появи ідеї конвергенції двох чинників. Її автор В. Штерн вважав, що психічний розвиток – це не просто прояв природжених чинників і не просте сприйняття зовнішніх дій, а результат конвергенції внутрішніх задатків із зовнішніми умовами життя. В. Штерн віддавав перевагу чинникам навколишнього середовища, оскільки передбачив, що спадкові чинники можуть розвиватися лише у відповідних умовах. Проте В. Штерну належить ідея, що головну роль у розвитку спадковості відіграє власна активність дитини: чим більше вона активна, чим енергійніше опановує навколишнє середовище, тим більше існує можливостей для розгортання і спадкових чинників.

Отже, за проблемою співвідношення двох чинників, які впливають на процес психічного розвитку, найчастіше ховалося віддання переваги чиннику спадкової зумовленості. Увесь процес розвитку характеризувався як процес адаптації, пристосування до навколишнього середовища. Будучи прибічником концепції рекапітуляції, В. Штерн услід за С. Холлом розгля-

дав періоди психічного розвитку дитини за аналогією з етапами розвитку тваринного світу й людської культури. Так, спочатку немовля перебуває на стадії ссавця; у другому півріччі першого року життя завдяки розвитку хання предметів і наслідуванню воно досягає стадії вищого ссавця – мавпи; надалі, опанувавши вертикальну ходу й мову, дитина досягає початкових рівнів людського стану; перші п'ять років гри й казок дитина перебуває на рівні первісних народів; потім іде вступ до школи, пов'язаний з опануванням вищих соціальних обов'язків, що відповідає, на думку Штерна, вступу людини до культури з її державними та економічними організаціями і т.д.

5.2. Біхевіористичний підхід до психічного розвитку

Одночасно з описаними раніше теоріями формувалася й протилежний напрям, який характеризується пріоритетом навколишнього середовища над суб'єктом. Середовище – активне, а суб'єкт, особа, організм – лише "сцена", на якій розгортається гра за заданими ззовні правилами. Людина є те, що робить із неї її оточення, середовище. Це основний методологічний принцип біхевіоризму.

Якщо в біогенетичних варіантах трактування психічного розвитку ототожнювалися зростання й розвиток, то в біхевіоризмі розвиток ототожнювався з навчанням. Якщо на формування біогенетичного підходу дуже впливала теорія еволюції Ч. Дарвіна, то в оформленні концепції розвитку як навчання важливе значення мають ідеї І. П. Павлова.

Американські дослідники використовували не лише суб'єктивний метод, розроблений І. П. Павловим для вивчення формування умовних рефлексів у харчовій поведінці собаки, але й впроваджували ідею про те, що пристосовна діяльність є характерною для всього живого. Феномен умовного рефлексу було сприйнято як деяке елементарне поведінкове явище, яке можна проаналізувати, – щось на кшталт будівельного блока, з безлічі яких можна змодельовати складну картину людської поведінки. У ранніх

дослідженнях навчання основною була ідея поєднання стимулу й реакції, умовних і безумовних стимулів: було виділено часовий параметр цього зв'язку. Так виникла асоціативна концепція навчання (Дж. Уотсон, Е. Газрі).

5.2.1. Теорія Б. Скіннера

Коли увагу дослідників привернули функції безумовного стимулу у встановленні нового асоціативного стимульно-реактивного зв'язку, виникла концепція навчання, у якій головний акцент було зроблено на значенні підкріплення. Це були концепції Е. Торндайка і Б. Скіннера. Ідея І. П. Павлова побудови нового поведінкового акту у тварини у лабораторних умовах стала основою ідеї "технології поведінки" Б. Скіннера, за якою за допомогою підкріплення можна сформувати будь-який тип поведінки.

Б. Скіннер ототожнює розвиток з навчанням, зазначаючи лише єдину їхню відмінність: якщо навчання охоплює невеликі проміжки часу, то розвиток – відносно тривалі періоди. Інакше кажучи, розвиток – це є сума навчань, розтягнута на великі часові дистанції. За Б. Скіннером, поведінка цілком і повністю визначається впливом зовнішнього середовища і так само, як поведінка тварин, може бути "створена" і проконтрольована. Головне поняття концепції Б. Скіннера – підкріплення, тобто збільшення або зменшення вірогідності того, що відповідний акт поведінки повториться знову. Підкріплення може бути позитивним або негативним. Позитивне підкріплення в разі дитячої поведінки – це схвалення дорослих, що виражається в будь-якій формі, негативне – незадоволеність батьків, страх перед їхньою агресією. Б. Скіннер розрізняє позитивне підкріплення й винагороду-заохочення, а також негативне підкріплення і покарання, поділяючи підкріплення на первинне й умовне. Первинне підкріплення – це їжа, вода, сильний холод або спека тощо. Умовне підкріплення – спочатку нейтральні стимули, що набули підкріплювальної функції завдяки поєднанню з первинними формами підкріплення (вигляд свердла в зубному кабінеті – солодощі й т.д.). Покарання може позбавляти позитивної складової, підкріп-

люючи здійснювати негативне. Винагорода не завжди підсилює поведінку. Взагалі Б. Скіннер висловлювався проти покарання, віддаючи перевагу позитивному підкріпленню. Покарання дає швидкий, але нетривалий ефект, тоді як діти більш охоче поведуть себе правильно, якщо їхню поведінку помічають і схвалюють дорослі.

Істотним методологічним недоліком біхевіоризму залишається механістичний підхід до людської поведінки, за яким повністю ігнорується необхідність орієнтування особистості у власних діях. Проте методи навчання, розроблені Б. Скіннером, на сьогодні досить широко використовуються в практиці навчання, виховання, психотерапії.

5.2.2. Теорія розвитку С. Біжу і Д. Баєра

Традиції Б. Скіннера продовжили С. Біжу і Д. Баєр, які також використовували поняття «поведінка» й «підкріплення». Поведінка може бути реактивною (відповіддю) або оперантною. Оперантна поведінка (спонтанна або така, яку ініціює експериментатор) спочатку відбувається і тільки потім отримує підкріплення. Стимули можуть бути фізичними, хімічними або соціальними. Замість окремих подразників часто діють цілі комплекси.

Розрізнення реактивної й оперантної поведінки має особливе значення для психології розвитку. Оперантна поведінка створює стимули, які зі свого боку істотно впливають на поведінку у відповідь. При цьому є можливими три групи впливів: навколишнє середовище (стимули); індивід (організм) з його сформованими звичками; змінювані дії індивіда на навколишнє середовище, що впливає.

Намагаючись пояснити, що є причиною змінень, які відбуваються з людиною протягом всього її життя, С. Біжу і Д. Баєр, по суті, вводять поняття взаємодії. Незважаючи на великий розкид змінних, що обумовлюють процес навчання, вони зазначають однорідність перебігу розвитку для різних індивідів.

На думку С. Біжу і Д. Баєра, індивідуальний розвиток містить такі стадії:

1) базова (її також називають універсальною, або інфантильною) – задоволення біологічних потреб через первинне обумовлення; переважання реактивної, а також дослідної поведінки; завершення виникнення мовної поведінки;

2) основна – наростаюче звільнення від біологічних обмежень (зменшується потреба уві сні, зростають мускульна сила, спритність); виникнення мови як другої сигнальної системи; розширення кола стосунків з біологічно значущими особами найближчого оточення на всю сім'ю; ця стадія поділяється на такі підстадії:

а) раннє дитинство: родинна соціалізація, перша самостійність;

б) середнє дитинство: соціалізація в початковій школі, розвиток соціальних, інтелектуальних і моторних умінь;

в) юнацтво: гетеросексуальна соціалізація;

3) соціальна (її частіше називають культурною) – доросле життя; ця стадія поділяється на такі підстадії:

а) зрілість: стабільність поведінки, професійна, подружня й суспільна соціалізація (триває до початку інволюційних процесів);

б) літній вік: інволюція соціальних, інтелектуальних і моторних можливостей і побудова компенсувальної поведінки.

Таким чином, у класичному біхевіоризмі проблема розвитку спеціально не акцентувалася – у ньому є лише проблема навчання на основі наявності або відсутності підкріплення під впливом дії середовища.

5.2.3. Діадичний підхід Р. Сірса

Р. Сірс вивчав стосунки батьків і дітей, перебуваючи під впливом ідей З. Фрейда. Якщо, за Скіннером, підкріплення відразу призводить до збільшення вірогідності появи певної поведінки за певних умов, то, за К. Халлом, на теорію якого орієнтувався Р. Сірс, підкріплення призводить перш

за все до зниження мотивації. Р. Сірс увів діадичний принцип вивчення розвитку дитини, вважаючи, що, оскільки він відбувається у взаємодії індивіда з партнером, то його слід вивчати з урахуванням поведінки останнього. На думку Р. Сірса, розвиток дитини визначає практика виховання, тому освіта батьків має важливе значення.

У самому розвитку Р. Сірс виділив три фази:

- рудиментарної поведінки, що ґрунтується на природжених потребах і навчанні в ранньому дитинстві, у перші місяці життя; розвитку первинних (природжених) мотивів – вік від народження до 1,6 року;
- вторинних (соціалізованих) мотиваційних систем, що базується на навчанні всередині сім'ї (основна фаза соціалізації, або первинна соціалізація), – вік від 1,6 до 5 років;
- вторинних мотиваційних систем, що ґрунтується на навчанні поза сім'єю (вторинна соціалізація), яка виходить за межі раннього віку і пов'язана зі вступом до школи, – після 5 років.

У кожної дитини є набір дій, які під час її розвитку у разі потреби замінюються. Успішний розвиток дитини характеризується поступовою заміною рудиментарної поведінки, спрямованої на задоволення природжених потреб, діадичною соціальною поведінкою. За Р. Сірсом, центральним компонентом навчання є залежність. Діадичні стосунки породжують залежність дитини від матері й підкріплюють її. Залежність дитини від матері, з погляду Р. Сірса, – це сильна потреба, яку не можна ігнорувати (і тут він наблизився до психоаналізу).

Психологічна залежність виявляється у пошуку уваги: дитина просить дорослого звернути на неї увагу, подивитися на те, що вона робить, хоче бути поряд з дорослим, сісти йому на коліна тощо. І тут Р. Сірс міркує як біхевіорист: виявляючи увагу до дитини, ми підкріплюємо її, і це можна використовувати, щоб навчити її чому-небудь.

Отже, залежність формується при дотриманні двох законів навчання –

закону асоціації і закону підкріплення. Підкріпленням залежної поведінки є здобуття уваги. **Асоціація** – це присутність матері й комфорт дитини, тобто лише присутність матері створює комфорт. Відсутність підкріплення залежності може призвести до агресивної поведінки дитини. Р. Сірс убаचाє залежність як найскладнішу мотиваційну систему, не вроджену, а сформовану протягом життя. Соціальне середовище, у яке входить дитина, серйозно впливає на її розвиток. У поняття "соціальне середовище" він уводить: стать дитини, її становище в сім'ї, щастя її матері, соціальну позицію сім'ї, рівень освіти батьків та ін. Практику виховання дитини зумовлюють соціальний статус матері, її вихованість, належність до певної культури. Вірогідність розвитку здорової дитини є вищою, якщо мати задоволена своїм становищем в житті.

Коли дитина стає дорослішою, психологічна залежність починає модифікуватися: знаки любові й уваги від матері стають менш потрібними, тоншими і узгоджуються з можливостями поведінки дорослого. У життя дитини входять інші люди.

У шкільні роки залежність дитини зазнає подальших змін. Залежність від сім'ї зменшується, а від учителя, групи однолітків – зростає, але ці зміни, у свою чергу, визначаються колишнім досвідом дитини, нормами залежної поведінки, що сформувалися раніше (Р. Сірс виділив п'ять форм залежної поведінки, усі вони – продукт різного дитячого досвіду, пов'язаного з батьківською поведінкою).

Отже, у цілому дитина поводить себе так, як її виховали батьки.

За Р. Сірсом, розвиток – дзеркало практики виховання дитини і, отже, результат навчання.

5.3. Психодинамічний підхід до проблеми розвитку

5.3.1. Теорія М. Кляйн

Підґрунтям періодизації розвитку в теорії Мелані Кляйн є акцент на доедипових стадіях розвитку, використання понять інтроекції й проекції як

ключових, а також уведення потягу до смерті як клінічного поняття. Вона народилася 1882 р. у Відні, але потім перебралася до Праги, де пройшла курс психоаналізу у Ш. Ференчі, а потім переїхала до Берліна, де продовжила навчання з Карлом Абрамом. 1926 р. вона завершила цей курс у Лондоні у Е. Джонса. Кожен з її психоаналітиків по-своєму сприяв її подальшій діяльності: Ш. Ференчі, побачивши в ній виняткові психоаналітичні таланти, сприяв тому, що вона почала глибоко занурюватися в емоційний світ своїх пацієнтів; К. Абрам надихнув її на заняття дитячим психоаналізом і підтримував її, навіть коли вона розійшлася в поглядах із З. Фрейдом; Е. Джонс надав їй можливість публічно викласти свої оригінальні ідеї. Після прибуття до Лондона З. Фрейда між нею і А. Фрейд виникають теоретичні (а найімовірніше, і особисто забарвлені) розбіжності, що зумовили їх тривалий і відомий всьому психотерапевтичному співтовариству конфлікт: так, А. Фрейд засуджувала захоплення М. Кляйн доедиповими процесами, що вкрай не відповідають ортодоксальній теорії. З. Фрейд займав нейтральну позицію в цій суперечці, на думку деяких істориків психоаналізу, тим самим мовчазно схвалюючи дуже різну, але однаково важливу роботу обох жінок. Проте в приватному листуванні він зазначав, що підтримка М. Кляйн Е. Джонсом була відкладеним актом «помсти Анні за її відмову 1914 р. дозволити йому залицятися до неї» [5, С. 69].

У своїх роботах 20 – 60-х років М. Кляйн писала, що розвиток Его слід розглядати не як проходження «Я» певних стадій, на яких використовуються різні психологічні захисти, а як процес постійної інтроєкції й проекції. Так, у перші місяці життя дитина ніяк не може відрізнити своє власне Его від навколишнього світу. Відповідно до цього, на відміну від зрілої дорослої людини, що розглядає свої емоційні реакції, спричинені зовнішніми об'єктами, як суб'єктивні, дитина приписує їх зовнішнім об'єктам. Те, що дає їй втіху, розцінюється як **«хороший об'єкт»**, а те, що заподіює біль, – як **«поганий об'єкт»**. Таким чином, спочатку світ дитини стає населеним хо-

рошими й поганими об'єктами, від яких вона чекає щодо себе такого пово-
дження, що відповідає якостям, які вона їм приписала.

Першим об'єктом дитини є материнські груди. Інколи мати легко годує
молоком, повністю задовольняючи потреби дитини, а іноді дає його мало
або не дає зовсім. Для дитини голод – ляклива ситуація, і не лише тому,
що годування є надзвичайно важливим для неї, але також і тому, що «ду-
же маленька дитина, з не більш ніж мінімальним розумінням часу, не здат-
на переносити напруження; вона не має в своєму розпорядженні знання,
настільки заспокійливого для людських істот подоросліше, про те, що
втрата, фрустрація, біль і дискомфорт зазвичай лише тимчасові явища, за
якими буде полегшення. Отже, навіть найменша зміна ситуації (наприклад,
менш затишна поза або одяг, що стискає, щонайменша скрута під час за-
хоплення соска або витискання молока) перетворює приємний і задовіль-
ний стимул на неприємний і дратівливий. Таким чином, дитина може як
любити, так і ненавидіти один і той самий об'єкт у швидкій послідовності
або чергуванні, і її кохання й ненависть, імовірно, схильні діяти за принци-
пом «усе або нічого» – тут немає обмежень і кількісних варіацій, властивих
подальшому життю»[7, с. 97]. Цей тип емоційної реакції маленької дитини
(«усе або нічого»), а також те, що її емоції спроектовані в зовнішній світ,
дає змогу М. Кляйн говорити про те, що, по суті, та живе у світі, населено-
му богами й бісами – у світі, який іноді здається небесами, а іноді – справ-
жнім пеклом. Кипіння емоцій, пов'язаних із заздрістю до грудей, а також
ненавистю й люттю, що є проявами потягу до смерті, особливо лякає,
оскільки, за Джоан Рів'єр, знаходячись у такому стані, «...дитина зазнає
нападів задухи; її очі засліплюють сльози; вуха не сприймають звуків, глот-
ка запалюється; кишечник спазмує, її обпікають власні випорожнення»
[7, с. 97].

У зв'язку з тим, що в перші місяці життя переважне значення мають
два біологічні процеси – поглинання й виділення (молоко з материнських

грудей поглинається за допомогою рота і, перетравившись, у вигляді випорожнень виділяється зовні), прибічникам кляйніанської теорії здається вірогідним, що найбільш ранні психічні стани й уявлення дитини ґрунтуються на цих фізіологічних актах. Так, процес поглинання є тим, що можна описати як «інтроєктування», а процес виділення – як «проектування». Дитина хоче поглинати лише хороші об'єкти, наприклад груди, що її задовольняють, і якщо вона це робить, то набуває здатності уявляти себе саму як хорошу й «цілу», а не просто як масу конфліктних відчуттів. Проте чи тому, що жадібність, з якою вона бере груди, є частково агресивною за своєю природою, чи тому, що інтроєкція використовується також як засіб контролю або знищення поганих об'єктів, інколи трапляється так, що погані об'єкти здаються такими, які проникли всередину. Від таких проявів власної агресії дитина може позбавитися за допомогою або деструктивних дій, або процесу проектування. Коли спроектовані погані об'єкти, що спричиняють власну агресію дитини, знов оточують її, виникає те, що Кляйн називає «**шизоїдно-параноїдною**» позицією. Наочними проявами цих відчуттів розщеплення й переслідування є гнівні істерики й негативні стани періоду виростання зубів, коли дитина відмовляється від їжі й люто волає. Проте переважно нормальні діти переростають подібні стани, хоча деякий залишковий елемент зберігається, перетворюючись пізніше на відчуття провини, що є рисою всякої цивілізованої істоти.

Далі, за теорією М. Кляйн, на пізнішій стадії розвитку дитина здійснює нове й дуже хворобливе відкриття – хорошими й поганими об'єктами, з якими вона стикалася в перші місяці життя, є різні аспекти її матері. Саме у той час, коли реальність і уява ще не є досить диференційованими й агресивними, бажання здаються такими, що мають магічну силу, дитині починає здаватися, що вона наразилася на небезпеку руйнування або вже зруйнувала персону, у якій понад усе має потребу і яку понад усе любить. Це відкриття призводить до формування «депресивної» позиції. Саме то-

му, що цей стан є хворобливим, у цей час розвивається тенденція повернення до шизоїдно-параноїдної позиції з її відокремленими один від одного хорошими й поганими об'єктами.

Уважається, що численні стани розщеплення-переслідування й депресії, що чергуються, можуть виникати до того, як депресивна позиція вже сповна досягнута і урешті-решт залишена позаду. Дитина переростає свій депресивний період, коли постійна присутність матері поступово призводить до усвідомлення того, що агресивні бажання менш переконливі, ніж побоювалася дитина. Та все ж, як і в разі шизоїдно-параноїдної позиції, залишки депресивної позиції завжди зберігаються. Депресивний елемент відчуття провини й тенденції дорослої особистості перебільшувати «хорощість» і «благість» всього, з чим вона стикається, є цими залишками.

Оскільки елементи як шизоїдно-параноїдної, так і депресивної позицій вбудовуються у відчуття провини індивіда, Т. Е. Мані-Кірль вважає, що можна визначити два крайніх типи суперего (або совісті), хоча повний спектр, зрозуміло, розташовуватиметься між цими двома полюсами. На одному краю знаходиться тип, майже винятково сформований на страху покарання (шизоїдно-параноїдна позиція), а на іншому – тип, що конститувався переважно на побоюванні травмувати або розчарувати улюблений об'єкт (депресивна позиція). Перший тип буде схильний відповідати на відчуття провини шляхом умилювання, а другий – компенсування. Представник першого типу буде схильний до авторитаризму, а другого – до гуманізму.

До віку двох-трьох місяців, коли починає руйнуватися шизоїдно-параноїдна позиція, уявлення дитини про агресію починають обумовлюватися оральним рівнем розвитку. Агресія набуває форми фантазій про кусання, розривання й висмоктування, які, будучи спроектованими на матір, породжують образ страхітливої фігури, покликаної рвати, роздирати, патрати й руйнувати.

5.3.2. Об'єктна теорія за М. Малер

Маргарет Малер народилася 1897 р. у маленькому містечку Шопрон в Австро-Угорщині. Свою матір-домогосподарку вона описувала як красиву, самозакохану й нещасну жінку, байдужу до дочки. Її батько, навпаки, виявляв до неї безліч уваги й турботи, через що згодом М. Малер написала: «Я більшою мірою – дочка свого батька. Саме світ мого батька, світ наукового інтелекту, світ медицини, став тим світом, до якого я звернулася». Коли їй виповнилося чотири роки, у неї з'явилася сестра, якій мати стала приділяти значно більше уваги і ніжності. Намагаючись розгадати таємницю такого різного ставлення, М. Малер годинами спостерігала за їхніми стосунками. «Не буде перебільшенням сказати, що моя мати й моя сестра були першою парою мати-дитина, яку я досліджувала»[22, с. 392].

Отже, незважаючи на те, що Малер завжди була дуже невпевненою в собі, у 16 років вона стала в своєму місті другою дівчиною, яка побажала здобути вищу освіту. Навчаючись у Будапешті, вона потоваришувала з Еліс Балінт – дочкою відомих угорських психоаналітиків. Малер настільки зблизилася з сім'єю Балінтов, що в майбутньому вирішила спеціалізуватися в галузі медицини з подальшим здобуттям додаткової психоаналітичної освіти.

Отримавши 1922 р. диплом про вищу медичну освіту, Малер до завершення психоаналітичної підготовки працювала педіатром і дитячим психіатром у Німеччині. Разом з чоловіком у 1938 р. вона емігрувала до США, де завдяки своїм працям про дитячі емоційні розлади отримала безліч пропозицій щодо роботи. Вибравши професорську посаду в медичному коледжі ім. А. Ейнштейна, вона присвятила себе вивченню відмінностей у взаєминах дітей з психічним порушенням (так званим симбіотичним психозом) і дітей, що розвиваються нормально, з їхніми матерями. Малер також багато років викладала в Психоаналітичному інституті у Філадельфії. По-

мерла вона 1985 р.

Малер вважала, що нормальний розвиток починається з **нормальної автистичної фази**, коли немовля «проводить велику частину свого часу в напівсонному, напівбезсонному стані», переважно зосереджене на своїх внутрішніх відчуттях, а не на стимулах зовнішнього світу. У **нормальній симбіотичній фазі** дитина починає отримувати більше задоволення від зовнішніх стимулів (що здебільшого походять від матері), при цьому перебуваючи в ілюзії, що вона й мати – єдине ціле. Крім того, для такого симбіотичного стану є характерною ілюзія всемогутності, відчуття, що весь навколишній світ перебуває в повній гармонії з бажаннями дитини. Мати мимоволі підтримує ці ілюзії, емпатично вгадуючи потреби дитини. Проте вже на цій фазі немовля може напружувати своє тіло у відповідь на дратівливі стимули або неприємні відчуття від злиття з тілом матері, що є першими спробами відокремитися і знайти власну незалежність. У **фазі сепарації/індивідуації**, у **субфазі диференціації**, відбувається «вилуплювання з яйця» – дитина починає досліджувати світ навколо себе, поступово відсторонюючись від матері й порівнюючи навколишні об'єкти і людей з нею. На цій субфазі вперше з'являється **сепараційна тривога** – стан зниженого настрою й енергетики, що виникає внаслідок розлуки з матір'ю. На **субфазі ранньої практики** дитина використовує матір як «базу», подорожуючи у світ навколишніх речей (часто повністю захоплений лише ними), але потім завжди озираючись на неї або повертаючись до неї для емоційної підтримки. У випадку, якщо мати переживає тривожні або амбівалентні почуття у зв'язку з таким відокремленням дитини, вона може передчасно або без особливих причин перервати дослідну діяльність дитини і вселити в неї свою тривогу. На **субфазі практики** у дитини розвивається «любовний роман зі світом»[22, с. 402]: дитина переживає захоплення від вільного опанування світу, часто забуваючи про присутність матері. На **субфазі повторного зближення** дитина знову починає гостро усвідомлювати свою

потребу в ній, у її емоційній підтримці і практичній допомозі. У цей час дитина переживає деяку кризу, яка добре ілюструється різними іграми, пов'язаними з утіканням-переслідуванням: вирываючись і втікаючи, дитина раптово відчуває свою незалежність і водночас може тут же знайти єдність, будучи спійманою. У **фазі консолідації** дитина вирішує цю кризу шляхом вироблення у себе внутрішнього образу матері, який зберігається навіть тоді, коли її немає поруч.

5.3.3. Теорія транзиторних об'єктів Д. В. Віннікотта

Подальший крок уперед на шляху розроблення теорії об'єктних стосунків зробив англійський педіатр Дональд Вудс Віннікотт. Багато років спостерігаючи в своїй практиці взаємодію між матір'ю і дитиною, він висунув тезу про те, що «немає такої речі, як немовля» [22, с. 98], чим підкреслював, що, починаючи з найранішого дитинства, людська психіка може розвиватися й зміцнюватися лише в діадних стосунках «суб'єкт – об'єкт». Крім того, він уперше став говорити про те, що під час розвитку особистості об'єкт є важливим не лише як внутрішній об'єкт, який має специфічні індивідуальні характеристики через особливості життєвого досвіду (наприклад, проектні й інтроєктні ідентифікації), але і як зовнішній об'єкт. Уводячи такі конструкти, як «мати – навколишній світ», «первинна турбота матері», «досить добра мати» тощо, він говорив про те, що під час аналізу розвитку дитини головним має бути те, як первинний об'єкт – мати – будує стосунки з дитиною, як вона вміє виконувати свої обов'язки, чи досить доброю вона є, щоб задовольнити всі потреби дитини, і як усе це сприяє зростанню дитини або ускладнює його. У побудовах Д. В. Віннікотта теорія потягів (коли об'єкт мав вторинне значення) ставала вже не такою важливою. Важливості набував об'єкт, який міг задовольняти потреби дитини. Тому, на його погляд, стосунки психотерапевта з пацієнтом багато в чому нагадують стосунки матері з дитиною. Якщо затримка розвитку в дорослих пов'язана з дефіцитом материнської уваги в дитинстві, то психотерапевт може успішно

здійснити лікування, відтворюючи умови материнської опіки.

Д. В. Віннікотт уважав, що основою особистісної ідентичності є перш за все відчуття буття (екзистенції). «Після буття – власна дія і перетворення на об'єкт зовнішньої дії. Але спочатку буття» [9, с. 71]. Здатність «бути» починається зі ставлення немовляти до матері й особливо до її грудей. Якщо дитина отримує материнські груди в гармонійній і люблячій манері, то відчуває продовження власного існування; якщо ж мати під час процесу годування є невдоволеною або віднімає груди, то у дитини виникають травматичні розриви в первинній реальності. «Або в матері є груди як такі, так що дитина також може «бути», коли вона й мати ще не поділені в рудиментарній свідомості немовляти; або мати не здатна виконати цю функцію, унаслідок чого дитина повинна буде розвиватися, не маючи здатності «бути» або з неповноцінною здатністю «бути»» [36, с. 71].

На думку Д. В. Віннікотта, розвиток «Я» починається з переживання всесилля, яке спочатку є в дитині. Дійсно, якщо немовля плаче, щоб його нагодували, – мати дає йому груди або пляшку в потрібний момент; немовля посміхається – і мати посміхається на знак підтвердження і т.д. З часом, коли дитина навчиться задовольняти власні потреби, відчуття всесилля поступається місцем відчуттю відносної незалежності. Проте саме успішність/неуспішність дитини в ранньому вираженні себе всередині діадних стосунків «мати – дитина» викликає відчуття ефективності й автентичності себе як дорослого.

На основі цього Д. В. Віннікотт розрізняв **істинне** і **хибне** «Я». Коли всесилля немовляти набуває визнання з боку матері, розвивається істинне «Я». Коли ж дитина відчуває себе безпорадною й починає пристосовуватися до потреб матері, щоб отримати бажане, розвивається хибне «Я», що змушує в дорослому житті перевіряти всі свої бажання й учинки за допомогою реакції тих, що оточують. Для створення такого середовища, у якому змогло б спонтанно виявлятися істинне «Я», Д. В. Віннікотт увів у

практику психоаналізу ігрові прийоми. Узагалі в своїй практиці він допускав значний відхід від умовностей, перш за все задовольняючи потреби пацієнта, а не змушуючи його пристосовуватися до потреб аналітика. Наприклад, він проводив необмежені часом бесіди, які могли тривати дві-три години. На погляд пацієнта, звичайний 50-хвилинний прийом проходив скуто й негармонійно.

Досліджуючи діадні стосунки «мати – дитина», Д. В. Віннікотт увів поняття **«перехідні (транзиторні) об'єкти і феномени»**. Спостерігаючи, як, наприклад, куточок ковдри або іграшка, що асоціюється з приємною взаємодією з матір'ю, допомагає заспокоїтися немовляті під час її відсутності, він висловив думку, що перехідний об'єкт є символом, який допомагає встановити зв'язок між «Я» і «не-Я» тоді, коли немовля усвідомлює розлуку.

Крім того, у теорії Д. В. Віннікотта виникла нова концепція функцій об'єкта. Для опису психологічних взаємин між матір'ю й дитиною він уводить поняття холдингу. «Холдинг – це все, що мати робить, і все те, чим вона є для свого немовляти» [9, с. 5]. За його концепцією «істинного Я» і «хибного Я», немовля із самого початку налаштоване на об'єкт, і звичайна старання мати, напевно, не виправдовує його сподівань. Унаслідок цього дитина просто підкоряється її бажанням, жертвуючи потенціалом свого «істинного Я» і утворюючи «хибне Я». Проте об'єкт-мати окрім того, що годує суб'єкта-дитину, тримає його в тілесному контакті з собою, пристосовується до його ритмів і потреб, ще й захищає і готує до зрілих психічних процесів (наприклад, символізування), тобто надає себе дитині як основу для задоволення всіх її потреб, а також виконує функцію створення у неї ілюзій. Вона допускає й навіть будить у дитини ілюзії про те, що та у своїй всемогутності створює об'єкт-матір, що дитина сполучена з матір'ю в деяку всемогутню цілісність. Лише за допомогою цих ілюзій, на думку Д. В. Віннікотта, дитина може захищатися від нестерпних відчуттів безсил-

ля, які можуть руйнувати її дитячу психіку. За допомогою такої ілюзії мати також створює у дитини відчуття довіри до світу. Проте з дозріванням дитини й зміцненням її психіки мати-об'єкт повинна поступово віддалятися і все менше бути у розпорядженні ілюзії їх всемогутньої цілісності.

Пояснюючи важку психічну патологію, Д. В. Віннікотт пише, що зовнішній об'єкт зі своїм внутрішнім світом, обтяженим глибокими неусвідомленими проблемами, специфічно виконуючи функцію холдингу (наприклад, недостатньо або взагалі не «віддзеркалюючи» афекти), може сильно обтяжувати розвиток дитини або навіть деструктивно ускладнювати його. Саме за допомогою такого механізму він пояснює депресивну межу і психотичну патологію в сім'ях.

5.3.4. Теорія розвитку Селф Х. Когута

На основі теорії психоаналізу Селф Хайнц Когут сформулював нову теорію розвитку можливих порушень і їх лікування. Як і З. Фрейд, Х. Когут мешкав і здобув освіту у Відні, звідки теж був вимушений через нацистів емігрувати до США 1939 р. Саме там він закінчив медичну школу і пройшов психоаналітичну підготовку. Продовжуючи ідеї З. Фрейда, Х. Когут прагнув залучити потяги в теорію «Я», яку він розроблював, проте дійшов висновку, що особистість розвивається за двома напрямками: один приводить до зрілості її Его (у розумінні З. Фрейда), інший – до зрілості «Селф», область, яка не мала чіткого визначення. Для її розуміння він запропонував розглядати наш природжений нарцисизм (який раніше вважали патологічним станом) як істотну частину розвитку «Я», описавши його у вигляді окремої лінії розвитку всередині особистості.

У своїй теорії розвитку Х. Когут виділяв два нормальних нарцисичних процеси – віддзеркалення й ідеалізацію, за допомогою яких дитина пізнає своє «Я» через іншу людину.

При **віддзеркаленні** дитина дивиться на матір і бачить своє «Я», яке

відбивається в її радісному погляді. «При відношенні віддзеркалення дитина наче каже про себе: «Ти бачиш мене дивною. Отже, я — дивна». Спостерігаючи власні позитивні якості в сяянні материнських очей, дитина відчуває всю свою самоцінність» [36, с. 73].

Ідеалізація починається з пізнавання дитиною свого батька або іншої значущої людини. «У цьому випадку якості власного «Я» – доброта, досконалість, всесилля, значущість, відчуття реальності й т.д. – проєктуються на цю людину, так що дитина (немовби) може сказати: «Я бачу тебе дивною і перебуваю поряд з тобою; отже, я існую і теж дивна»[36, с. 73].

Цих відтворювальних та ідеалізованих людей, які здаються дитині продовженням її самої, Х. Когут назвав **селф-об'єктами**. При нормальному розвитку дитини з часом відбувається інтерналізація її стосунків з селф-об'єктами таким чином, що вона починає здійснювати операції віддзеркалення й ідеалізації всередині себе. Утворюється базис двополюсного «Я»: внутрішній процес віддзеркалення приводить до реалістичних прагнень у світі, що підкріплюється інтерналізованою стимулювальною похвалою матері. Ці два полюси становлять ядро здорового «Селф» і забезпечують відчуття мети й сенсу. Успішний розвиток «Селф» може забезпечити будь-який з цих процесів. Наприклад, якщо мати не здатна виробити віддзеркалення належним чином, то здоровий ідеалізувальний процес з батьком може все ж забезпечити такий прояв відчуття «Я», який буде достатнім для виникнення відчуття реальності й мотивації. Якщо один полюс функціонує нормально, то дефекти іншого полюса можуть бути компенсовані пізніше. Проте якщо обидва полюси є збитковими, немає внутрішньої структури «Я», яка здатна забезпечити відчуття самоцінності, то виникають симптоми, описані на початку підрозділу. Х. Когут уважав, що патологія у дорослих виникає в тих випадках, коли процес дорослішання проходить без об'єктів, які могли спочатку ідеалізуватися, а потім поступово й безболісно деідеалізуватися.

5.4. Когнітивні теорії

Когнітивні теорії розвитку беруть початок з філософської теорії пізнання. Перетинаючись з біологією, теорія пізнання стикається з вирішенням завдання адаптації індивіда до навколишньої дійсності. Основна мета цього напрямку (представником якого є Ж. Піаже) – з'ясувати, у якій послідовності формуються пізнавальні структури, що забезпечують адаптацію.

5.4.1. Розвиток інтелекту в генетичній психології Ж. Піаже

Ж. Піаже створив теорію походження й розвитку інтелекту, дослідивши процес адаптації дитини до соціального й предметного середовищ. Він виходив із кількох основних положень. Перш за все це питання про взаємовідношення цілого й частини. Оскільки в світі немає ізольованих елементів, усі вони є частинами деяких більших структур. У загальній структурі відношення між окремими частинами є урівноваженими, але стан рівноваги постійно змінюється.

Розвиток Ж. Піаже розглядає як еволюцію, яка керується здатністю в рівновазі. *Рівновагу* він визначає як стабільний стан відкритої системи. Рівновага в статичному, уже здійсненому вигляді є адаптацією, пристосуванням, станом, при якому кожна дія дорівнює протидії. З огляду на динаміку рівновага – це той механізм, який забезпечує основну функцію психічної діяльності: конструювання уявлення про реальність забезпечує зв'язок суб'єкта й об'єкта, регулює їх взаємодію.

Ж. Піаже вважав, що інтелектуальний розвиток, як і будь-який інший, прагне до стабільної рівноваги, тобто до встановлення логічних структур. Логіка не дається людині від народження, а розвивається поступово. Що ж дає змогу суб'єкту опанувати цю логіку?

Щоб зрозуміти об'єкти, суб'єкт має діяти з ними, переформовувати їх – переміщати, комбінувати, видаляти, зближувати й т.д. Щоб усвідомити

власні дії, суб'єкт потребує об'єктивної інформації. Без побудови інтелектуальних засобів аналізу, за Ж. Піаже, суб'єкт не розрізняє, що в пізнанні належить йому самому, що – об'єкту, а що – дії перетворення об'єкта. Джерело знання перебуває не в об'єктах самих по собі й не в суб'єктах, а у взаємодіях, спочатку неподільних між суб'єктом і об'єктами.

Саме тому проблему пізнання не можна розглядати окремо від проблеми розвитку інтелекту. Вона зводиться до з'ясування того, чи здатний суб'єкт адекватно пізнавати об'єкти, чи стає він здатним до об'єктивності.

Об'єктивність не дається суб'єкту із самого початку. Для досягнення об'єктивності необхідна серія послідовних конструкцій, які все більш наближають дитину до неї. Об'єктивне знання завжди підпорядковане певним структурам дій. Ці структури – результат конструкції: їх не мають ні об'єкти, оскільки залежать від дій, ні суб'єкт, оскільки він повинен навчитися координувати свої дії.

Суб'єкт, за Ж. Піаже, спадково наділений пристосовною активністю, за допомогою якої він здійснює структуризацію дійсності. Суб'єкту біологічно властиві дві основні функції: організація й адаптація. Кожен акт його поведінки організований, тобто є певною структурою, динамічний аспект якої (адаптація) складається з рівноваги двох процесів – асиміляції й акомодациї.

Увесь набутий сенсорно-моторний досвід оформляється, за Ж. Піаже, у схеми дій, тобто в найбільш загальні структури, які багато разів відтворюються дитиною за різних обставин. Унаслідок взаємодії з середовищем до схем залучаються нові об'єкти й таким чином асимілюються ними. Якщо існуючі схеми не охоплюють нових типів взаємодії, то вони переструктуруються, підлаштовуються під нову дію, тобто відбувається акомодация. Іншими словами, акомодация – це пасивне пристосування до середовища, асиміляція – активне.

Таким чином, адаптація, асиміляція й акомодация спадково закріплені

й незмінні, а структури (на відміну від функцій) формуються в онтогенезі й залежать від досвіду дитини, отже, є різними на різних вікових етапах. Таке співвідношення між функцією і структурою забезпечує безперервність, спадковість розвитку і його якісну своєрідність на кожному віковому рівні.

Важливо, що *психічний розвиток* у розумінні Ж. Піаже – це зміна розумових структур. А оскільки ці структури формуються на основі дій суб'єкта, то Ж. Піаже дійшов висновку, що думка – це стисла форма дії.

Одне з найважливіших понять у теорії Ж. Піаже – поняття соціалізації. У термінах Ж. Піаже, *соціалізація* – це процес адаптації до соціального середовища. Він полягає в тому, що дитина, яка досягла певного рівня розвитку, стає здатною до співпраці з іншими людьми завдяки розподіленню й координації свого погляду з іншими. Соціалізація забезпечує вирішальний поворот у психічному розвитку дитини – перехід від егоцентризму до об'єктивності. **Егоцентризм** – це нездатність індивіда, зосереджуючись на власних інтересах, змінити вихідну пізнавальну позицію щодо деякого об'єкта, думки або уявлення. Іншими словами, егоцентризм – це нездатність дитини стати на місце іншого. Найяскравіше егоцентризм виявляється в ранньому дитячому віці й в основному долається до 12 – 14 років, хоча тенденція до деякого його посилення має місце й у старості.

Ж. Піаже вважав, що соціальне життя починає впливати на прогресивний розвиток інтелекту досить пізно, і лише зі встановленням стосунків кооперації можливим є опанування дитиною норм поведінки й мислення. Це зазвичай відбувається у віці 7 – 8 років. До цього віку відносини дитини зі світом Ж. Піаже описує в термінах біологічного пристосування, вважаючи, що й коріння розумових операцій треба шукати в біології.

Перехід від егоцентризму до об'єктивного оцінювання речей Ж. Піаже виявив під час численних досліджень генези числа, уявлення про кількість тощо у дітей 2 – 7 років. Ж. Піаже також розробив і ввів у психологію поняття «групування». *Групування* – це закриті й зворотні системи, аналогічні

до математичних груп. Такі логічні операції, як включення, серіація, симетрія тощо, являють собою групування. Групування (а не ізольоване поняття або думка) становить, за Ж. Піаже, одиницю думки, і в цьому розумінні групуваннями є будь-які класифікації у своїй цілісності: серії об'єктів, розташованих у певних стосунках, системи родинних зв'язків, генеалогічні дерева, шкали цінностей і т. ін. У психологічному плані групування відповідає стану "рівноваги думки", фінальній стадії генетичного розвитку.

Отже, на основі теорії розвитку, де головним є прагнення структур суб'єкта до рівноваги з реальністю, Ж. Піаже висунув гіпотезу про існування стадій інтелектуального розвитку. Стадії – це етапи, або рівні, розвитку, що послідовно змінюють один одного, причому на кожному рівні досягається відносно стабільна рівновага.

Отже, процес інтелектуального розвитку дитини складається з трьох великих періодів, протягом яких відбуваються зародження й становлення таких основних структур:

- сенсорно-моторна структура, тобто система зворотних дій, що виконуються матеріально й послідовно;
- структура конкретних операцій – система дій, які виконуються в думці, але з урахуванням зовнішніх, наочних даних;
- структура формальних операцій, пов'язаних з формальною логікою, гіпотетико-дедуктивним міркуванням.

Розвиток здійснюється як перехід від нижчої стадії до вищої, причому кожна попередня стадія готує подальшу. На кожній новій стадії досягається інтеграція раніше сформованих структур; попередня стадія перебудовується на більш високому рівні. Порядок дотримання стадій є незмінним, хоча, за Ж. Піаже, не містить жодної спадкової програми.

Важливо, що стадії інтелектуального розвитку, виділені Ж. Піаже, можна розглядати як стадії психічного розвитку в цілому, оскільки розвиток усіх психічних функцій підпорядкований інтелекту й визначається ним.

5.4.2. Теорія морального розвитку Л. Колберга

Л. Колберг критикував Ж. Піаже за перебільшену увагу до інтелекту, унаслідок якої всі інші сторони розвитку (емоційно-вольова сфера, особистість) залишаються немовби збоку. Він поставив запитання щодо того, які пізнавальні схеми, структури, правила описують такі явища, як брехня (яка з'являється у дітей у певному віці й має свої етапи розвитку), страх (що також є віковим явищем), крадіжка (властива кожному в дитячому віці). Намагаючись відповісти на ці питання, Л. Колберг виявив декілька цікавих фактів у дитячому розвитку, які дали змогу йому побудувати теорію морального розвитку дитини.

Для поділу розвитку на етапи Л. Колберг бере три види орієнтації, що створюють ієрархію: орієнтацію на авторитети; орієнтацію на звичаї; орієнтацію на принципи.

Розвиваючи висунуту Ж. Піаже і підтриману Л. С. Виготським ідею, що розвиток моральної свідомості дитини відбувається паралельно до її розумового розвитку, Л. Колберг виділяє в ньому шість стадій, кожна з яких відповідає певному рівню моральної свідомості: від першої стадії "доморального рівня", коли дитина слухається, щоб уникнути покарання, до шостої стадії – "орієнтації на універсальний етичний принцип", коли формуються стійкі моральні принципи, дотримання яких забезпечується власною совістю безвідносно до зовнішніх обставин і розсудливих міркувань.

В останніх роботах Л. Колберг ставить питання про існування сьомої, вищої стадії, коли моральні цінності виводяться із загальніших філософських постулатів; проте цієї стадії досягають, за його словами, лише небагато. Емпірична перевірка теорії Л. Колберга в кроскультурному аспекті підтвердила універсальність перших трьох стадій морального розвитку. Вищі стадії, на думку Л. Колберга, залежать перш за все від ступеня соціальної складності суспільства, в якому живе дитина. Таким чином, у теорії Л. Кол-

берга акцент робиться не на розумовому розвитку дитини, а на соціально-структурній характеристиці суспільства, макро- й мікросоціальному середовищах.

5.5. Культурно-історичний напрям у віковій психології

Культурно-історичний напрям у віковій психології виник як спроба визначити відносини в системі «суб'єкт – середовище» через категорію соціальною контексту, у якому розвивається дитина. Праці Л. С. Виготського не лише вплинули на перебіг розвитку вітчизняної психології, але й визначили напрями досліджень у світовому масштабі.

5.5.1. Культурно-історична концепція Л. С. Виготського

Однією з фундаментальних є ідея Л. С. Виготського про те, що в розвитку поведінки дитини треба розрізняти дві сплетені лінії. Одна – природне "дозрівання", інша – опанування культурних способів поведінки й мислення. Культурний розвиток полягає в опануванні таких допоміжних способів поведінки, які людство створило в процесі свого історичного розвитку і якими є мовлення, письмо, система рахування та ін. Культурний розвиток пов'язаний із засвоєнням таких способів поведінки, які ґрунтуються на використанні знаків як засобів для здійснення тієї чи іншої психологічної операції. Культурні знаки (перш за все знаки мовлення) є свого роду знаряддями, оперуючи якими, суб'єкт, впливаючи на іншого, формує власний внутрішній світ, основними одиницями якого є значення (узагальнення, когнітивні компоненти свідомості) і сенси (афективно-мотиваційні компоненти). Зовнішня діяльність дитини може переходити у внутрішню (інтеріоризуватися), зовнішній прийом немовби вращується і стає внутрішнім. Інтеріоризація – формування внутрішніх структур людської психіки через засвоєння структур зовнішньої соціальної діяльності.

Л. С. Виготському належать два важливих поняття, що визначають

кожен етап вікового розвитку: «соціальна ситуація розвитку» і «новоутворення». Під соціальною ситуацією розвитку Л. С. Виготський мав на увазі своєрідні, специфічні для певного віку, виняткові, єдині й неповторні відносини між людиною й дійсністю, що оточує її, перш за все соціальною, які складаються на початку кожного нового етапу. Соціальна ситуація розвитку є вихідним моментом для всіх змін, що відбуваються у цей період, і визначає шлях, ідучи по якому, людина набуває якісних новоутворень розвитку.

Новоутворення розвитку Л. С. Виготський визначав як якісно новий тип особистості й взаємодії людини з дійсністю, якого як цілого на попередніх етапах її розвитку ще не було.

Отже, на кожному рівні розвитку завжди є **центральне новоутворення**, що немовби веде весь процес розвитку і характеризує перебудову всієї особистості дитини в цілому на нових засадах. Ті процеси розвитку, які більш-менш безпосередньо пов'язані з основним новоутворенням, Л. С. Виготський називає *центральними лініями розвитку*.

Слід зазначити, що Л. С. Виготський сформулював декілька законів психічного розвитку людини:

1. Закон вікового розвитку, який має складну організацію в часі: свій ритм, який не збігається з ритмом часу і змінюється в різні роки життя. Так, рік життя в дитинстві не дорівнює року життя в юнацтві.

2. Закон метаморфози в людському розвитку: розвиток є ланцюгом якісних змін. Дитина – не просто маленький дорослий, який менше знає й менше вміє, а істота, що має якісно відмінну психіку.

3. Закон нерівномірності вікового розвитку: кожен бік у психіці дитини має свій оптимальний період розвитку. З цим законом пов'язана гіпотеза Л. С. Виготського про системну й смислову будову свідомості.

4. Закон розвитку вищих психічних функцій: спочатку вони виникають як форма колективної поведінки, як форма співпраці з іншими людьми й

лише згодом стають внутрішніми індивідуальними функціями самої людини.

Отже, відмітними ознаками вищих психічних функцій є такі: опосередкованість, усвідомленість, довільність і системність. Психічні функції формуються протягом усього життя. Вони утворюються внаслідок опанування спеціальних знарядь, засобів, вироблених під час історичного розвитку суспільства. В широкому розумінні слова розвиток вищих психічних функцій пов'язаний з навчанням. Він не може відбуватися інакше, як у формі опанування заданих зразків, тому цей розвиток проходить низку стадій.

Як уже зазначалося, рушійна сила психічного розвитку, за Л. С. Виготським, – **навчання**. Однак розвиток і навчання – різні процеси. За словами Л. С. Виготського, процес розвитку має внутрішні закони самовираження. "Розвиток, – пише він, – є процесом формування людини або особистості, що відбувається шляхом виникнення на кожному рівні нових якостей, специфічних для людини, підготовлених усім попереднім перебігом розвитку, але які не містяться в готовому вигляді на попередніх рівнях".

Навчання, за Л. С. Виготським, є внутрішньо необхідним і загальним моментом у процесі розвитку у дитини не природних, а історичних особливостей людини. Навчання створює **зону найближчого розвитку**, тобто викликає у дитини інтерес до життя, надає руху внутрішнім процесам розвитку, які на початку є можливими для неї лише у сфері взаємин з тими, що оточують, потім, пронизуючи весь внутрішній перебіг розвитку, стають надбанням самої дитини. Отже, зона найближчого розвитку – це відстань між рівнем актуального розвитку дитини й рівнем можливого розвитку. **Зона найближчого розвитку** – логічний наслідок закону становлення вищих психічних функцій, які формуються спочатку в спільній діяльності, у співпраці з іншими людьми й поступово стають внутрішніми психічними процесами суб'єкта.

Слід зазначити, що вікові зміни можуть відбуватися як *літично*, тобто спокійно, так і різко, стрибкоподібно, тобто *критично*. Кризи виникають унаслідок визрівальних внутрішніх особливостей дитини і тих суперечностей, які на цій основі виникають між дитиною й середовищем. Отже, перебудова соціальної ситуації розвитку під впливом новоутворень, що виникли у свідомості дитини, – суть і головний зміст критичних віків. Вікову періодизацію Л. С. Виготський подає таким чином:

- криза новонародженості – дитинство (2 міс. – 1 рік);
- криза одного року – раннє дитинство (1 – 3 роки);
- криза трьох років – дошкільний вік (3 – 7 років);
- криза семи років – шкільний вік (8 – 12 років);
- криза 13 років – пубертатний вік (14 – 18 років);
- криза 17 років.

Запитання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте основні класичні концепції психічного і особистісного розвитку дитини.
2. Чи можна стверджувати, що на сучасному етапі сформовано загальну психологічну теорію вікового розвитку дитини?
3. Проаналізуйте основні закономірності розвитку дитини.
4. У чому полягають суперечності розвитку особистості?
5. На основі яких критеріїв визначають межі вікових періодів?

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Августин. О Граде Божием [Текст]/ Августин. — Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. — 1296 с.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст]/ Б. Г. Ананьев. — М.: Педагогика, 1980. — 230 с.
3. Аристотель. Сочинения [Текст]: В 4 т./ Аристотель. Сер. Философское наследие. — М.: Мысль, 1975 — 1983. — 550 с.
4. Артемова, О. Ю. Отечественная теория «первобытности» и социальная организация австралийских аборигенов [Текст]/ О. Ю. Артемова// Этнологическое обозрение. — 2004. — № 1 — С. 134 —153.
5. Арьес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке [Текст]/ Ф. Арьес. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. — С. 26 — 43.
6. Братусь, Б. С. Общая психология [Текст]: учеб. для студ. вузов: в 7 т./ Б. С. Братусь. — М.: Академия, 2005. — Т. 1: Введение в психологию. — 352 с.
7. Браун, Дж. Психология Фрейда и постфрейдисты [Текст]/ Дж. Браун; пер. з англ. В. И. Менжулина, В. Ю. Поясова. — М.: Рефл — бук, к.: Ваклер, 1997. — С. 97.
8. Ван Геннеп, А. Обряды перехода [Текст]/ А. ван Геннеп. — М.: Восточ. лит., 1999. — 198 с.
9. Винникотт, Д. В. Маленькие дети и их матери [Текст]/ Д. В. Винникотт; пер. Н. М. Падалко. — М.: Независимая фирма «Класс», 1998. — С. 5.
10. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст]/ Л. С. Выготский. — СПб.: Союз 1997. — С. 3 — 39.
11. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т./ Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982 — 1984. — Т. 4: Педагогика. — 385 с.
12. Гавлова, В. Славянские термины «возраст» и «век» на фоне семантического развития этих названий в индоевропейских языках [Текст]/ В. Гавлова// Этимология. — М., 1967. — С. 36 — 39.
13. Гай Светоний Транквилл. Жизнь двенадцати цезарей. О знаменитых людях [Текст]/ Транквилл Светоний Гай; отв. ред. С. Л. Утченко. — М.: Наука, 1993. — 368 с.
14. Гамезо, М. В. Возрастная психология: личность от молодости до старости [Текст]/ В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. — М.: Изд. дом «Ноосфера», 1999. — 89 с.
15. Годфруа, Ж. Что такое психология [Текст]: в 2 т./Ж. Годфруа.— М.: Мир, 1992.—Т 1. — С. 300 — 341.
16. Де Моз, Л. Психоистория [Текст]/ Л. де Моз. — Ростов-н/Д.: Феникс, 2000. — 512 с.
17. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание [Текст]/И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 151 с.
18. Кон, И. С. Социологическая психология [Текст]/И. С. Кон. — М.: Моск.психол-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. — 560 с.
19. Костомаров, Н. И. Русская история в жизнеописаниях главнейших ее деятелей. [Текст]/ Н. И. Костомаров. — М.: Эсмо, 2007. — 596 с.
20. Крайг, Г. Психология развития [Текст]/ Г. Крайг. — СПб., 2000. — 21 с.
21. Краткая философская энциклопедия / ред. сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. — М.: Прогресс, 1994. — 576 с.

22. Крейн, У. Теории развития. Секреты формирования личности [Текст]/ У. Крейн; пер. О. Голубева, Н. Миронова, Л. Ордановской, М. Парсаданова, С. Рисева, С. Чилингарова. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2002. – 512 с.
23. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология [Текст]/ И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – С. 110 – 120.
24. Кураев, А. Школа не должна учить духовности [Электронный ресурс]/ А.Кураев. – Режим доступа : http://kuraev.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=198
25. Лаэртский, Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов [Текст]/ Д. Лаэртский. – М.: Мысль, 1986. – 571 с.
26. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст]/ А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 509 – 537.
27. Монтень, М. Опыты. Избранные произведения [Текст]: 3 т./ М. Монтень. – М.: Голос, 1992. – 560 с.
28. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст]/ Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
29. Платон. Собрание сочинений [Текст]: 4 т. / Платон; под общ. ред. А. Ф. Loseva, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо – Годи. – М.: Мысль, 1990 – 1994. – 830 с.
30. Плутарх. Сравнительные жизнеописания [Текст]: 2 т. / Плутарх; отв. ред. С. С. Аверинцев. – М.: Наука, 1994. – 630 с.
31. Полибий. Всеобщая история [Текст] / Полибий; отв. ред. А. Я. Тыжов. Сер. Историческая библиотека. – СПб.: Ювента, 1994 – 1995. – 416 с.
32. Регуш, Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение [Текст]/ Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2006. – С. 14 – 24.
33. Слободчиков, В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития [Текст]/ В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37 – 49.
34. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Психология развития человека [Текст]: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа – пресс, 2001. – 384 с.
35. Тайсон, Р. Психоаналитические теории развития [Текст]/ Р. Тайсон Ф. Тайсон. – Екатеринбург.: Деловая Книга, 1998. – С. 98.
36. Фрейджер, Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты [Текст]/ Р. Фрейджер, Д. Фейдимент. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2004. – С. 71.
37. Шаграева, О. А. Детская психология. Теоретический и практический курс [Текст]/ О. А. Шаграева. – М.: Владос, 2001. – С. 31 – 86.
38. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст]/ Д. Б. Эльконин. – М.: ИПП; Воронеж: МПСИ, 1997. – 416 с.
39. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст]/ Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 57 – 77.
40. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст]/ Э. Эриксон. – СПб.: Фонд «Университетская книга», 1996. – С. 267 – 386.

Навчальне видання

Кочарян Олександр Суренович
Долгополова Олена Вікторівна
Жидко Максим Євгенович

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ

Редактор А. М. Ємленінова

Зв. план, 2014

Підписано до видання 22.12.14

Ум. друк. арк. 3,9. Обл.–вид. арк. 4,43. Електронний ресурс

Видавець і виготовлювач

Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського

"Харківський авіаційний інститут"

61070, Харків- 70, вул. Чкалова, 17

[http: //www.khai.edu](http://www.khai.edu)

Видавничий центр "ХАІ"

61070, Харків-70, вул. Чкалова, 17

izdat@khai.edu

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції сер. ДК № 391 від 30.03.2001