

Розділ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

УДК 159.922.6:124.5

*Зязюн Іван Андрійович - доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: ipood2008@ukr.net*

АКСІОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Вік у психології – конкретна, відносно обмежена в часі ступінь психічного розвитку індивіда і його розвитку як особистості у сукупності закономірних фізіологічних й психологічних змін, не пов'язаних з індивідуальними особливостями.

Першість системного аналітика психологічного віку належить Л. Виготському. Психологічний вік розглядався ним новим типом будови особистості і її діяльності й осмислювався з позицій тих психічних й соціальних змін, які вперше виникають на певній віковій ступені, які, в основному й головному, визначають свідомість дитини, її відношення з середовищем, її внутрішнє й зовнішнє життя, увесь хід і результати її розвитку в даний часовий період. «Вік – відносно замкнутий цикл розвитку зі своєю структурою й динамікою» [2, с. 248]. Вчення Л.Виготського, що розвивалося й доповнювалося його учнями й послідовниками – це вчення про структуру й динаміку віку.

У кожному віці соціальна ситуація розвитку утримує в собі протиріччя – завжди нову генетичну задачу, яка вирішується завдяки побудові нової системи відношень, нової соціальної ситуації розвитку, що засвідчує перехід дитини у наступний (новий) психологічний вік. Вікові періоди, на переконання Л. Виготського, є таким цілісним динамічним утворенням, такою структурою, яка визначає роль й питому вагу кожної з основних і часткових ліній розвитку. У кожному з вікових утворень розвитку особистість змінюється як ціле у своїй внутрішній будові, і закони зміни цього цілого визначають рух кожної його частини [2, с. 244].

Об'єктивно одні й ті ж елементи соціального середовища впливають на людей різного віку по-різному, залежно від того, через які раніше розвинені психологічні властивості вони входили у внутрішній світ суб'єкта учіння-виховання, як цьому сприяли різні види діяльності й дії.

Взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів народжує типові психологічні особливості, загальні для людей одного віку, визначаючи його специфіку, а зміни відношень між цими факторами зумовлюють перехід до наступного вікового етапу. Вікові ступені характеризуються певною відносністю, умовною урівноваженістю, що не виключає, однак, індивідуальної своєрідності психологічної поведінки людини. Вікова характеристика розвитку відображає певну систему вимог, існування і опанування яких врівноважує людину з середовищем, іншими людьми, зі своїми внутрішніми протиріччями. Ця своєрідна автаркія (Г.С. Сковорода) уможлиблює входження людини в групи різного рівня розвитку і в навчально-виховні інституції, як рівній серед рівних.

Специфічні характеристики віку визначаються також змінним характером виховання дитини в сім'ї створенням відповідного середовища, включенням її в нові види й типи діяльності, що забезпечує опанування нею різновидів суспільного досвіду, зокрема й домінуючого з досвідів – психологічного, системи усталених у даному часі знань, норм і правил людської діяльності, а також особливостями фізіологічного розвитку. Нині прийнята наступна вікова періодизація: дитинство (від народження до 1 року); переддошкільне дитинство (1-3 роки); дошкільне дитинство (3-6 років); молодший шкільний вік (6-10 років); підлітковий вік (10-15 років); юність: перший період (старший шкільний вік 15-17 років), другий період (17-21 рік); зрілий вік: перший період (21-35 років), другий період (35-60 років); літній вік (60-75 років); старечий вік (75-90 років); довгожителі (90 й вище)¹ [5, с. 39].

Вікова психологія – галузь психології, що вивчає феномени й закономірності психічного розвитку людини, особливості її переходу від одного періоду до іншого. Психологія розвитку включає в себе такі розділи: дитинство, отрочество, юнацький вік, зрілість і старість. Вік характеризується тими специфічними задачами опанування форм культури, які вирішуються людиною, а також якісно новими типами діяльності-дії й відповідними їм психологічними новоутвореннями, які виникають на кожному етапі розвитку і визначають інтелект, мислення, свідомість та світогляд людини, її відношення до оточуючого світу в цілому. У такий спосіб вікова психологія визначає психологічний зміст вікових періодів впродовж всього онтогенезу людини від народження до старості. «Розчленування дитинства за педагогічним принципом надзвичайно близько підводить нас до істинного розчленування дитинства на окремі періоди» [8, с. 23]. Розвиток є послідовністю переходів від одного якісного рівня до іншого. Зміст подібних переходів виявляється в окремих функціях (Л. Виготський) кожного вікового рівня.

¹ Цю вікову періодизацію визначено й затверджено на Міжнародному симпозиумі з вікової періодизації (м. Москва, 1965 р.).

Услід за Виготським, психологи реалізують підхід до аналізу психіки дитини, названий цілісно-генетичним. Цей підхід розглядає розвиток через зміну найбільш значущих, суттєвих для розвитку одиниць, що інтегрують в собі всі останні зміни. У такому випадку психіка розглядається як деяке цілісне, системне (за Л. Виготським) утворення, розвиток якого перебудовує всі її структурні компоненти.

При такому підході з необхідністю виокремлюється та ключова зміна в психіці дитини, яка знаменує собою перехід на новий рівень розвитку. Ця зміна виражає найбільш суттєве новоутворення віку. Єдність у розумінні подібних змін виявляється в тому, що, незважаючи на аналіз розвитку різних психічних функцій і видів діяльності, дій дитини, у багатьох дослідженнях відбувається звертання до одних і тих самих характеристик дитини як до найбільш суттєвих для її розвитку [8, с. 22-24].

За Л. Виготським, провідною діяльністю, що зумовлює й розвиває психологічний досвід людини є учіння. Розвиток і учіння – різні процеси. Процес розвитку має внутрішні закони самовираження. «Розвиток є процесом формування людини чи особистості шляхом виникнення на кожній ступені нових якостей, специфічних для людини, підготовлених усією попередньою ходою розвитку, але неіснуючих в готовому вигляді на більш ранніх ступенях» [2, с. 188].

Учіння – внутрішньо необхідний і всезагальний момент в процесі розвитку в дитини не природних, але історичних її особливостей. Учіння не тотожне розвитку. Воно створює зону найближчого розвитку, тобто закликає дитину до життя, збуджує й приводить в рух внутрішні процеси розвитку, які спочатку для дитини можливі лише в сфері взаємовідношень з оточенням, особливо людським, але потім, пронизуючи увесь внутрішній хід розвитку, стають надбанням самої дитини.

Л. Виготським були здійснені експериментальні дослідження відношень між учінням і розвитком. Це вивчення буденних життєвих й наукових понять, дослідження опанування рідної й іноземної мов, усного й писемного мовлення, критичних періодів розвитку, зони найближчого розвитку. Останнє – світового рівня відкриття вченого.

Зона найближчого розвитку – це відстань між рівнем актуального розвитку дитини, визначуваного самостійними її досягненнями, і рівнем можливого розвитку, визначуваного задачами, що вирішуються дорослими, передусім, батьками, вихователями, вчителями. «Зона найближчого розвитку визначає функції, ще не визрілі, але на шляху до процесу визрівання, функції, які можна назвати не плодами, а бруньками розвитку, квітами розвитку». «...Рівень актуального розвитку характеризує успіхи розвитку, підсумки розвитку на вчорашній день, а зона найближчого розвитку характеризує розумовий розвиток

завтрашнього дня» [2, с. 189].

Зона найближчого розвитку має важливе теоретичне значення й пов'язана з такими фундаментальними проблемами дитячої психології й психологічної педагогіки, як виникнення й розвиток вищих психічних функцій, співвідношення учіння й розумового розвитку, рушійних сил і механізмів психічного розвитку дитини. Зона найближчого розвитку – логічний наслідок закону становлення вищих психічних функцій, які формуються спочатку у спільній діяльності, у співробітництві з іншими людьми й особливо зі вчителями, й поступово стають внутрішніми психічними процесами суб'єкта. Коли психічний процес формується в спільній діяльності, він знаходиться в зоні найближчого розвитку; після формування він стає формою актуального розвитку суб'єкта [2, с. 289].

Феномен зони найближчого розвитку свідчить про провідну роль учіння в розумовому розвитку дітей. «Учіння лише тоді вагоме, коли йде попереду розвитку». Тоді воно пробуджує й викликає до життя багато інших функцій, що знаходяться в зоні найближчого розвитку. Стосовно до школи це означає, що учіння має орієнтуватися не стільки на вже визрілі функції, пройдені цикли розвитку, скільки на функції, що визрівають.

Можливості учіння визначаються, переважно, також зоною найближчого розвитку. Учіння, як правило, може орієнтуватися на вже пройдені цикли розвитку – це нижчий поріг учіння, але воно може орієнтуватися також на не визрілі функції, на зону найближчого розвитку, що характеризує вищий поріг учіння. Між цими порогами знаходиться оптимальний період учіння. «Педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку, – писав Л.Виготський. Учіння з орієнтацією на зону найближчого розвитку може вести розвиток вперед, бо те, що лежить в зоні найближчого розвитку в одному віці перетворюється, вдосконалюється й переходить на рівень актуального розвитку в наступному віці, на новій віковій стадії. Дитина в школі здійснює діяльність, яка постійно надає їй можливість поступу. Ця діяльність допомагає їй піднятися... вище самої себе [2, с. 189].

Поняття зони найближчого розвитку має велике практичне значення для вирішення питання про оптимальні терміни учіння, що особливо важливо як для дітей в цілому, так і для кожної окремої дитини. Відображуючи ще не визрілі процеси, але такі, що визрівають, зона найближчого розвитку характеризується внутрішніми станами дитини, її потенціальними можливостями розвитку і на цій основі дозволяє зробити науково виважений прогноз й практичні рекомендації. Визначення обох рівнів розвитку – актуального й потенціального, а водночас і зони найближчого розвитку – складають разом те, що Л. Виготський назвав нормативною віковою діагностикою на відміну від симптоматичної, що апелює лише до зовнішніх ознак розвитку. Важливим наслідком цієї ідеї можна вважати й те, що зона найближчого розвитку може

використовуватися як показник індивідуальних відмінностей дітей.

Російські психологи (В. Бехтерев, М. Басов, О. Лазурський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Блонський, П. Гальперін, Д. Ельконін та ін.), спираючись на ряд теоретичних й експериментальних досліджень, заклали основи теорії психічного розвитку дитини й виявили специфічну відмінність цього процесу від онтогенезу психіки тварини. В індивідуальному розвитку психіки тварини основне значення має вияв і нагромадження двох форм досвіду: видового досвіду (передається наступним поколінням у вигляді спадкоємних фіксованих морфологічних властивостей нервової системи) й досвіду індивідуального, набутого окремим особнем шляхом пристосування до наявних умов існування. На відміну від цього в розвитку дитини, поряд з двома попередніми, виникає й набуває домінуючої ролі ще одна, абсолютно особлива форма досвіду. Це – досвід соціальний, втілений у продуктах матеріального й духовного виробництва, який засвоюється дитиною впродовж її дитинства і життя в цілому. Його можна класифікувати ще і як *психологічний досвід*.

У процесі засвоєння цього досвіду відбувається не лише набування дітьми окремих знань і відповідних їм умінь, але й здійснюється розвиток їх здібностей, формування їх особисті. Дитина прилучається до духовної й матеріальної культури, створеної суспільством, не пасивно, а активно, в процесі діяльності-дії, від характеру якої й від особливостей взаємовідношень, що складаються у неї при цьому з оточуючими людьми, в основному залежить формування її особистості.

Відповідно до такого розуміння онтогенезу людської психіки виникає необхідність розмежування іноді змішуваних понять рушійних сил і умов розвитку. Так, вивчення ролі вроджених властивостей організму і його визрівання є необхідною умовою, але не рушійною причиною цього процесу. Воно створює анатомо-фізіологічні передумови для формування нових видів психічної діяльності, але не визначає ні їх змісту, ні їх структури. Визнавши важливість значення для психічного розвитку дитини її загальнолюдських й індивідуальних органічних особливостей, а також хід їх визрівання в онтогенезі, необхідно разом із тим підкреслити, що ці особливості є лише умовами, лише необхідними передумовами, а не рушійними причинами формування людської психіки. Л.Виготський зауважував, що жодна зі специфічних людських психічних якостей, таких, як логічне мислення, творча уява, вольова регуляція дій й т. п., не може виникати шляхом лише визрівання органічних задатків. Для формування таких якостей необхідні певні соціальні умови життя й виховання.

Соціальна ситуація розвитку, провідний тип діяльності, центральні новоутворення і вікові кризи у віковій психології складають її структуру і є оцінними (аксіологічними) критеріями психологічного віку.

Соціальна ситуація розвитку, за Л. Виготським, є головним компонентом структури віку, що характеризує своєрідність, специфічне для даного віку, виключно єдине і неповторне, ексклюзивне відношення між дитиною й оточуючою її дійсністю, передусім соціальною. Соціальна ситуація є висхідним моментом для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку впродовж даного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми й той шлях, слідуючи яким дитина набуває нові й нові властивості особистості, черпаючи їх з соціальної дійсності як основного джерела розвитку, той шлях, рухаючись яким, соціальне стає індивідуальним. Соціальна ситуація розвитку визначає те, як дитина орієнтується в системі суспільних відносин, в які сфери суспільного життя вона входить. Тому, на переконання Л.Виготського, характеристику будь-якого віку слід розпочинати з в'ясування соціальної ситуації розвитку.

Провідний тип діяльності структурно й змістовно, разом із Л. Виготським, розробляли його учні й послідовники. Уявлення про те, що система діяльностей не рівнозначна за виявами кожної з них для вікового періоду, що в їх загальній кількості слід виокремлювати діяльність провідну – не стільки по відношенню до інших діяльностей, скільки по відношенню до психічного, особистісного розвитку, до формування тих чи інших психологічних новоутворень, тобто діяльність, в ході якої власне й відбувається її інтеріоризація, набули наукового осмислення в наукових працях Л.Виготського. У дослідженнях Л. Божович, Д. Ельконіна, Гальперіна й ін. звертається увага на те, що в основі пізнавального розвитку дитини, в основі розвитку її особистості, є безпосередня практична діяльність. Саме поняття «діяльність» підкреслює зв'язок самого суб'єкта з оточуючою його дійсністю. У цьому контексті процес розвитку розглядається як саморух суб'єкта, дякуючи його діяльності з предметами, а фактори спадковості й середовища виступають умовами, які визначають не суть процесу розвитку, а лише різні його варіації в межах норми [9].

На переконання Д. Ельконіна, уведення поняття «діяльність» перевертає всю проблему розвитку, спрямовуючи її на суб'єкт. Ніякі впливи дорослого на процеси психічного розвитку дитини не можуть реалізуватися без реальної діяльності самого суб'єкта. І від того, як ця діяльність буде здійснюватися, залежить процес самого розвитку [12].

Основні характеристики провідного типу діяльності розробив О. Леонтьєв [6, с. 285-286]. Важливішою ознакою провідної діяльності не можуть бути чисто кількісні характеристики. Це не просто діяльність, якій дитина віддає найбільше часу, чи найчастіше зустрічається на даному етапі розвитку. Вона повинна відповідати трьом критеріям:

- це така діяльність, у формі якої виникають і в якій диференціюються інші, нові види діяльностей. Учіння, наприклад, вперше з'являється вже в дошкільному дитинстві, передусім виникає в

грі, тобто саме в провідній на даній стадії розвитку діяльності. Дитина розпочинає навчатися граючись;

- це така діяльність, в якій формуються чи перебудовуються часткові психічні процеси. У грі, наприклад, вперше формуються процеси активної уяви дитини, в учінні – процеси абстрактного мислення. Із цього не слідує, що формування чи перебудова всіх психічних процесів відбувається лише у межах провідної діяльності, але й і в інших видах діяльності, генетично з нею пов'язаних. Наприклад, процеси абстрагування й узагальнення кольору формуються в дошкільному віці не в самій грі, але в малюванні, в аплікації й т. ін., тобто в тих видах діяльності, які лише в своїх витоках пов'язані з ігровою діяльністю;

- це така діяльність, від якої найбільше залежать спостережувані в даний період розвитку основні психологічні зміни особистості дитини. До прикладу, дитина-дошкільня саме в грі опановує суспільні функції й відповідні норми поведінки людей («що робить на заводі директор, інженер, робітник»). Це є досить важливим моментом формування її особистості. Це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах й психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку.

О. Леонтьєв поглибив ідеї Л. Виготського про провідну діяльність, дав визначення цього поняття, показав, що зміст і форма провідної діяльності залежать від конкретно-історичних умов, в яких відбувається розвиток дитини, а також сформулював механізм зміни видів діяльності. Цей механізм, на переконання О. Леонтьєва, виявляється в тому, що в ході розвитку попередній етап для дитини, з її світом людських відношень, починає усвідомлюватися нею як невідповідність її можливостям, і вона прагне його змінити й обов'язково змінює. Виникає відкрите протиріччя між життям дитини і її можливостями, що вже визначили життя інше, більш відповідне цим можливостям. Згідно з цим її діяльність перебудовується. Відбувається, відповідно, перехід до нової стадії розвитку її психічного життя.

У сучасній психології роль провідної діяльності в онтогенетичному розвитку детально розглядає Д. Фельдштейн [11]. Вчений звертає увагу на те, що закономірна зміна провідних типів діяльності визначає загальні межі періодів психічного розвитку дитини, її становлення як особистості. Типи провідної діяльності так же мало залежать від волі дитини, як, наприклад, мова, якою вона володіє. Це чисто соціальні (вірніше, соціально-психологічні утворення). Вони мають конкретний історичний характер, бо дитинство й його періодизація є конкретно-соціальним феноменом, змінним в різних соціально-економічних епохах, в різних суспільствах.

У зв'язку з цим, на переконання Д. Фельдштейна, вікова

психологія вивчає умови й конкретні механізми перетворення об'єктивної структури провідної діяльності у форми суб'єктивної активності дитини, визначаючи закономірності формування в неї певних потреб, мотивів, емоцій-почуттів, відповідного відношення до людей й до предметів діяльності.

В цілому діяльність, її розвиток характеризуються подвійним ефектом: з одного боку, увесь процес розвитку, зміни провідних діяльностей може й повинен бути проаналізований і описаний як саморух, як процес, підпорядкований своїй іманентній логіці, тобто як власне психологічний процес, а з іншого боку, практично ми маємо справу з організованою діяльністю, яка створює умови для розвитку дитини як особистості. Ця організована діяльність завжди педагогічно цілеспрямована і є об'єктом наукової уваги *психологічної педагогіки* [10, с. 7]. Організована суспільством діяльність через відповідні соціальні інститути освітнього й виховного профілю, зокрема й сім'ї, дає ту схему, в якій формуються відношення, потреби дитини, її свідомість і самосвідомість. Тут саморозвиток – розвиток через задані ззовні форми діяльності, запрограмовані психологічною педагогікою і власне педагогікою. Розвиток і саморозвиток через основні типи провідної діяльності специфічно організовуються й виявляються у різні вікові періоди. Так, у дитинстві, у період від народження до одного року, виникає безпосередньо емоційне спілкування, як основа пізнішого й довічного емоційно-почуттєвого чинника, яке і є в цьому віці провідною діяльністю дитини. Ця основна діяльність дитини зумовлюється самою природою людини як суспільної істоти. Дитина в цей період зорієнтована на встановлення соціальних контактів через емоції-почуття.

У перед дошкільному дитинстві, з року до трьох років, коли виникає потреба в суспільній поведінці, й при цьому відсутні вміння суспільно діяти, на перший план виходить й стає провідною предметною діяльністю маніпуляція, в процесі якої дитина оволодіває не лише формою людського спілкування, але, передусім, суспільно виробленими способами вживання всіх оточуючих її речей.

Засвоївши у постійних контактах із дорослими оперативнотехнічну сутність діяльності, дитина у наступному, дошкільному віці (від трьох до шести років), виходить за межі безпосередніх життєвських відношень. Провідною в цей період розвитку стає ігрова діяльність. Саме в розвиненій сюжетно-рольовій грі дитина починає розуміти, що оточуючі її люди володіють різнорідними професіями, включені в різноманітні складні відношення, й вона сама, орієнтуючись на норми цих відношень, повинна враховувати не лише свою, але й чужу точку зору. Гра виступає, по-перше, діяльністю, в якій відбувається орієнтація дитини в найзагальніших, функціональних виявах життя людей, їх

соціальних функціях і відношеннях. По-друге, на основі ігрової діяльності у дитини відбувається виникнення й розвиток уяви й функціональної символіки.

У молодшому шкільному віці (від шести до десяти років) провідною стає навчальна діяльність, тобто соціальна діяльність з опанування теоретичних форм мислення. У процесі цієї діяльності діти оволодівають уміннями навчатися й здібністю оперувати теоретичними знаннями. Ця діяльність характеризується засвоєнням навчальних наукових понять у тих чи інших сферах знання, у дітей формуються основи орієнтації в теоретичних формах відображення дійсності. При повноцінному функціонуванні цієї діяльності в дітей виникає необхідна довільність психічних процесів, внутрішній план дій і рефлексія на власні дії, на власну поведінку, як важливішу особливість рівня теоретичного мислення.

Діти підліткового віку (від десяти до п'ятнадцяти років) включаються в якісно нову систему відношень, спілкування з однолітками й дорослими в школі. Змінюється їх фактичне місце в сім'ї, а також серед ровесників у повсякденному житті. У дитини в підлітковому віці значно розширюється сфера діяльності, а головне, якісно змінюється характер цієї діяльності, значно ускладнюються її види й форми. Водночас підлітки охоплені різними видами діяльності: навчально-освітня праця; суспільно-політична, культурно-масова робота; фізкультурно-масова діяльність; побутова праця в школі, праця у позашкільній індивідуально-підприємницькій сфері; різні види організаторської роботи; різні види творчої праці (технічна й художня творчість, дослідництво й т. ін.).

Зміна соціальної позиції дитини в підлітковому віці, її прагнення зайняти певне місце в житті, суспільстві, у відношеннях з дорослими знаходять відображення в різко збільшуваній потребі підлітка оцінювати самого себе в системі «я й моя корисність для суспільства», «я й моя участь у житті суспільства». Це місце підлітка в суспільстві визначається рівнем його участі, чи можливостями його участі, в діяльності, що має соціально визнаний характер. Саме ця діяльність стає провідною в цей віковий період. У розгорнутій соціальній діяльності найбільш оптимально задовольняється потреба підлітків у побудові нових взаємовідношень із дорослими, реалізація самостійності.

Найважливіша особливість старшого шкільного віку (15-17 років) полягає в тому, що тут провідною діяльністю знову стає навчальна діяльність, активно поєднувана з різними видами праці, що має основоположне значення як для вибору професії, так і для вироблення ціннісних орієнтацій. Маючи навчально-професійну спрямованість, ця діяльність, з одного боку, набуває елементів дослідництва, з іншого – одержує певну спрямованість на здобування

професії, на пошук місця в житті. Основне психологічне новоутворення даного віку – це вміння школяра складати власні життєві плани, шукати засоби їх реалізації, виробляти політичні, естетичні, моральні ідеали, що свідчить про зростання самосвідомості. Активно поєднувана з соціально визаною працею, суспільно орієнтована навчально-професійна діяльність не лише розвиває пізнавально-професійну спрямованість старших школярів, але й забезпечує новий рівень їх самовизначення, пов'язаний із перетворенням «внутрішньої позиції» старшокласника (усвідомлення свого «Я» в системі реально існуючих відношень) в стійку життєву позицію, згідно з якою життєві плани орієнтуються на потреби суспільства.

Центральне новоутворення вікового розвитку на кожній ступені є провідним для всього процесу розвитку й характеризує перебудову всієї особистості дитини на новій основі. Навколо основного чи центрального новоутворення даного віку розміщуються й групуються всі останні часткові новоутворення, що відносяться до окремих сторін особистості дитини й процеси розвитку, пов'язані з новоутвореннями попередніх періодів віку. Ті процеси розвитку, які більш-менш безпосередньо пов'язані з основними новоутвореннями, Л. Виготський називав *центральними лініями розвитку* в даному віці, всі інші часткові процеси, зміни, здійснювані в даному віці, – *побічними лініями розвитку*.

При переході від однієї ступені розвитку до іншої перебудовується вся структура віку, а отже, перебудовуються центральні лінії розвитку: змінюється значення й питома вага окремих ліній розвитку у загальній структурі розвитку, змінюється їх відношення до центрального новоутворення. Л. Виготський показав, як відбувається зміна центральних і побічних ліній розвитку на прикладі розвитку мови. Так, розвиток мови в ранньому дитинстві настільки тісно й безпосередньо пов'язаний з центральними новоутвореннями віку, коли тільки-но виникають перші початкові окреслення «соціальної й предметної свідомості», що мовний розвиток неможливо не віднести до центральних ліній розвитку розглядуваного періоду. Але в шкільному віці продовжуваний мовний розвиток дитини знаходиться вже у зовсім іншому відношенні до центрального новоутворення і, отже, повинен розглядатися в якості однієї з побічних ліній розвитку.

У працях Л. Виготського переконливо показано, як із життя в соціальній ситуації, характерної для кожного даного віку, з необхідністю виникають і розвиваються новоутворення, притаманні цьому віку. Ці новоутворення, що характеризують в першу чергу перебудову свідомої особистості дитини, є не

передумовою, а результатом чи продуктом вікового розвитку. Зміна в свідомості дитини виникає на основі визначеної, притаманної даному віку, форми її соціального буття. Ось чому визрівання новоутворень відноситься не до початку, а до кінця даного віку.

Раз виникнувши, новоутворення в свідомій особистості дитини приводять до того, що змінюється сама ця особистість, що не може не мати найсуттєвіших наслідків для подальшого розвитку. Ці наслідки настільки різнобічні, значні й значущі, що охоплюють все життя дитини. Нова структура свідомості, набута в даному віці, неминуче означає й новий характер сприймань зовнішньої дійсності й діяльності в ній, новий характер сприймання внутрішнього життя самої дитини і внутрішньої активності її психічних функцій. Л. Виготський відкрив закономірність: *нові досягнення в розвитку, нагромаджуючись до кінця вікового періоду, переростають соціальну ситуацію й ведуть її до вибуху – кризи.*

Проблема формування основних новоутворень віку є однією з центральних не лише для вікової психології, але й для педагогіки, дидактики, власне психології, педагогічної психології, психологічної педагогіки, фізіології вищої нервової діяльності, для філософії освіти в цілому. Численні дослідження сучасних психологів показують, що в результаті розвитку певної складової діяльності, її змістового насичення, збільшення об'єму й формування відповідної системи відношень у її внутрішності формуються компоненти, які все більше й більше з нею не узгоджуються, народжуючи нові ситуації, нерідко негативні, що заважають дитині тримати рівновагу нових позицій в царині провідних новоутворень. Зокрема, у предметно-практичній діяльності розвивається переважно інтелектуальна сфера, але насичення її засвоєнням нових знань, наповнених смислом, зумовлює відставання динаміки розвитку мотиваційної й афективної сфер особистості. Виникає жорстке протиріччя між афектом і інтелектом, яке дуже шкодить творчому розвитку особистості й гармонії різновидів її досвідів, передусім раціонального, морально-естетичного, практичного. Або також, в ігровій діяльності дошкільника, що представляє одну з провідних форм діяльності з засвоєння норм взаємовідношень, виникають такі новоутворення, як уява й символіка, що відносяться до іншої провідної діяльності – пізнавальної.

Вікові кризи – переломні точки на кривій розвитку дитини, що відокремлюють один її вік від іншого. В історії дитячої психології багатьма авторами емпірично визначалася нерівномірність дитячого розвитку, наявність особливих, складних моментів становлення й

розвитку особистості. При цьому деякі зарубіжні дослідники розглядали ці моменти як хвороби розвитку й негативний результат зіткнення особистості, яка розвивається, з соціальною дійсністю, а також як результат порушення дитячо-родинних відношень (З.Фрейд, А.Геззел і ін.). Розглядаючи погляди на вікові кризи, як на форми відхилення психічного розвитку від нормального шляху, психологи висловлювали думку, що їх могло б і не бути.

Л. Виготський обґрунтував свою концепцію, розглядаючи віковий розвиток процесом діалектичним. Еволюційні етапи поступових змін у нього чергуються з епохами революційних вибухів – вікових криз. Психічний розвиток здійснюється з допомогою зміни стабільних і критичних періодів. У межах стабільного віку визрівають психічні новоутворення, які актуалізуються в критичному віці.

Л. Виготським описані наступні вікові кризи: 1) криза народження – відокремлює ембріональний період розвитку від дитинства; 2) криза одного року – відокремлює дитинство від раннього дитинства; 3) криза трьох років – перехід до дошкільного віку; 4) криза семи років – з'єднуюча ланка між дошкільним і шкільним віком; 5) криза тринадцяти років – співпадає з переходом від шкільного до пубертатного (змужності, статевої зрілості) віку.

На цих етапах розвитку відбувається докорінна зміна усієї «соціальної ситуації» дитини, виникнення нового типу відношень із дорослими, зміна одного виду діяльності іншим. Л. Виготський показав, що в період кризи розвиток дитини стає бурхливим, стрімким, іноді катастрофічним, але негативний зміст розвитку не повинен заслоняти тих позитивних змін особистості, які є головними і складають основний смисл всякої кризи. Так, позитивне значення кризи одного року пов'язано з тими позитивними набутками, які виконує дитина, стаючи на ноги й оволодіваючи мовленням. Важливе досягнення трьох років виявляється в тому, що тут виникають нові характерні риси особистості дитини. Встановлено, що у випадку, коли криза з-за якихось обставин протікає в'яло й невиразно, то це призводить до глибокої затримки в розвитку афективної й вольової сторін особистості дитини в послідуєчому віці.

У відношенні кризи семи років дослідниками відзначалося, що поряд із негативними симптомами в цьому періоді є чимало великих досягнень: різко зростає самостійність дитини, змінюється її відношення до інших дітей. За кризи в 13 років зниження продуктивності розумових здібностей учня викликається тим, що тут відбувається зміна установки від наочності до розуміння й дедукції. Перехід до вищої форми інтелектуальної діяльності супроводжується тимчасовим зниженням працездатності. Це

підтверджується й на інших негативних симптомах кризи: *за всяким негативним симптомом приховується позитивний зміст, що виявляється, зазвичай, у переході до нової й вищої форми.*

Хронологічні межі вікових криз достатньо умовні, що можна пояснити значним розмежуванням індивідуальних, соціокультурних та інших параметрів. Форма, тривалість у часі й гострота протікання криз може помітно відрізнятися, залежно від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних умов, особливостей виховання в сім'ї, педагогічної системи в цілому. Л. Виготський особливо підкреслював, що вікові кризи – нормативні, закономірні явища, необхідні для поступального розвитку особистості. Заслугою вченого є оцінка вікової кризи як центрального механізму динаміки вікових характеристик, традиційного механізму цієї динаміки. Він вивів закон динаміки вікових засад дитини, згідно з яким *рушійні сили розвитку дитини в певному віці з неминучістю приводять до заперечення й розрухи самої попередньої основи розвитку всього вікового періоду, зі внутрішньою необхідністю визначаючи анулювання попередньої соціальної ситуації розвитку, закінчення даної епохи розвитку й перехід до наступної вікової системи, а отже й до нової вікової кризи.*

Л. Виготський підкреслював: новоутворення, що виникли до кінця даного віку в результаті вікового розвитку, приводять до перебудови всієї структури свідомості дитини й, тим самим, змінюють всю систему її відношень до зовнішньої дійсності й до самої себе. Дитина до кінця даного віку стає присутньою зовсім іншою істотою, ніж та, що була на початку віку. Але це не може означати й того, що з необхідністю повинна змінюватися й соціальна ситуація розвитку, що склалася в основних рисах до початку якогось віку, бо соціальна ситуація розвитку не є нічим іншим, ніж системою відношень між дитиною даного віку й соціальною дійсністю. І якщо дитина змінилася докорінно, неминуче повинні перебудовуватися й ці відношення. Попередня ситуація розвитку розпадається в міру розвитку дитини, і також спів-мірно з її розвитком складається, в основних рисах, нова ситуація розвитку, яка повинна стати висхідним моментом для наступного віку. Така перебудова соціальної ситуації розвитку й складає, на переконання Л. Виготського, зміст вікових криз [3].

Процеси переходу дітей на нову вікову ступінь пов'язані з вирішенням нерідко досить гострих протиріч між утвореними у них раніше формами взаємовідношень з оточуючими людьми, з одного боку, й своїми змужнілими фізичними і психічними можливостями й домаганнями – з іншого. Негативізм, упертість, капризність, підвищена конфліктність й інші, притаманні віковим кризам негативні

вияви, загострюються у випадку ігнорування дорослими нових потреб дитини у сфері спілкування й діяльності. і, навпаки, зм'якшуються при правильному учінні-вихованні, гнучкій зміні педагогічних впливів із дотриманням важливого педагогічного принципу «сприймання дитини такою, якою вона є» (К. Роджерс).

Вікові кризи не обмежуються періодами розвитку особистості дитини, однак кризові періоди в зрілому віці й старості вивчені порівняно мало. Відомі дослідження зарубіжних психологів (передусім, Е. Еріксона) переконливо показують, що процеси перебудови смислових структур свідомості й переорієнтації на нові життєві задачі, що ведуть до зміни характеру діяльності й взаємовідношень, мають глибокий вплив на подальший хід розвитку особистості.

Вікова психологія набула самостійності в якості виділення в психології сфери знань в кінці ХІХ століття. З'явившись у науковому світі під назвою «дитяча психологія», вона довго обмежувалася вивченням закономірностей психічного розвитку дитини. Соціально-культурні й суміжно-наукові запити, досягнення власне психологічної й педагогічної науки, зумовили кожен віковий період розглядати з позиції розвитку, зробили очевидною необхідність цілісного аналізу онтогенетичного процесу й міждисциплінарних досліджень. Наразі, розділами вікової психології є: дитяча психологія (вивчає закономірності психічного розвитку від народження до підліткового віку включно), психологія юності, психологія третього віку й геронтопсихологія (психологія старості).

Вікова психологія, маючи достатньо довгу в часі назву саме дитячої психології, створювала й розвивала наукові принципи й основні теоретичні положення вікової психології для психології дитинства. Вони, зазвичай, мають високий рівень цінності для психологічного аналізу зрілості й старості, важливих об'єктів дослідження для цілої низки наук, зокрема й власне психології, з її очевидно необхідними для розвитку людини підрозділами – педагогічна психологія й психологічна педагогіка.

З 20-х років минулого століття розпочався інтенсивний розвиток прикладних аспектів психології зрілості, особливо пов'язаних з проблемою учіння для становлення індустріального суспільства, для розвитку освітньої й спортивної галузі (Е. Торндайк, Е. Бріджмен, І. Тілон, Е. Вудьярд). У 50-60-х роках узагальнені деякі підсумки порівняльних експериментальних даних про різні вікові періоди зрілості (В. Шевчук, Д. Бромлей, Н. Бейл). Сучасний період дослідження зрілості й дорослості датується 1965 роком, з початком колективного комплексного дослідження зрілості під керівництвом Б. Ананьєва [1]. Вчений звернув увагу на природу й закономірності розвитку дорослої людини (передусім, з огляду змін її психофізіологічних функцій). На основі проведених досліджень автор констатував, що перша з можливих характеристик

психофізіологічної природи зрілості, що визначається генетичною психологією – стабілізація функціональних рівнів основних діяльностей й утворення невизначено продовженого в часі стаціонарного стану. Геронтологія, на відміну від генетичної психології, не розглядає зрілість в якості «статистики життя». Навпаки, вона є серією складних процесів, що порушують стаціонарний стан, де особливе місце посідають інволюційні процеси.

Уведення старості в предмет психології відбулося відносно недавно. Геронтопсихологія – наймолодший підрозділ сучасної психології розвитку. Зростаючий інтерес психології до проблем старості зумовлений двома причинами. По-перше, наука оволоділа знаннями про те, що старість не є процесом тотального затухання. За Б.Ананьєвим, геронтологи прийшли до висновку, що в старості, поряд з інволюційними процесами, існують й інші процеси та фактори, що протистоять інволюційним силам. Так геронтологія відкинула попереднє уявлення про тотальне й одночасне старіння всіх життєвих функцій й приділяє увагу довголіттю [1].

На сьогодні геронтологи розглядають старість як якісно своєрідну перебудову організму зі збереженням особливих пристосовницьких функцій на фоні їх загального спадання. Вченими розроблена адаптаційно-регуляторна теорія старіння, згідно з якою в пізньому віці поряд із процесами розрухи, скороченням адаптивних можливостей організму, існують процеси, спрямовані на підтримання його високої життєздатності, на збільшення продовжностей, які були названі *вітауктом* (*vita* – життя, *auctum* – збільшення). Вітаукт стабілізує життєдіяльність організму, відновлює й компенсує різні зміни, викликані старінням, сприяє виникненню нових пристосовницьких механізмів [4]. У цьому контексті великий інтерес викликає теорія І. Давидовського, у якій старість розглядається з позицій адаптації. Згідно з цією теорією старість є обмеженням й самообмеженням життєвих відправлень, тобто гіпобіоз. Але це – пристосовницьке самообмеження, присутнє продиктоване життєвим інстинктом самозбереження, подібно анабіозу. Однак, на відміну від останнього, старість не зберігає структуру в афункціональному стані. Навпаки, старість – це проміжний стан, який характеризується зниженою стійкістю структур до зовнішніх впливів; це незворотний стан, неможливість збереження чи відновлення тієї ж напруги функцій. У такий спосіб І. Давидовський розглядає старість як специфічну, віком зумовлену, форму пристосування до зовнішнього середовища, як «стиснене в своїй природі життя» [4, с. 10]. Таким чином, перша група причин, що визначає інтерес вікової психології до вивчення старості, зумовлювалася відкритими геронтологією фактами протистояння тотальній інволюції в цьому віці, і захищає старість як розвитку.

Друга група причин, зв'язаних з інтересом до дослідження старості й інтенсивним розвитком геронтології, зумовлена соціально-економічними факторами. Однією з демографічних ознак планети Земля – старіння її населення (особливо у високо розвинених країнах світу). Воно визначається багатьма чинниками, основним із яких є чітка тенденція до скорочення народжуваності дітей в розвинених країнах. Канули в леті переконання, що в 50-60 років – вік старості. Смертність у цьому віці сьогодні зменшилася порівняно з кінцем XVIII ст. в чотири рази; смертність серед 70-літніх останнім часом зменшилася удвоє. Для сучасної людини після виходу на пенсію реальність прожити ще 15-20 років очевидна.

У сучасних країнах СНД, зокрема в Україні й Росії, порівняно з промислово розвиненими країнами Заходу, старіння населення зумовлене, передусім, неблагополуччям соціально-економічної ситуації в умовах системної кризи. У цій ситуації особливо важливим стає розроблення наукових підходів до вирішення проблем старших людей, бо вони набувають не лише особистісного чи сімейного, але й, значною мірою, соціального характеру, прямо чи опосередковано торкаючись інтересів усіх членів суспільства, зокрема й впливу на реалізацію їх економічних і соціальних інтересів.

Очевидна необхідність одержання комплексного, об'єктивного знання про людей з віком, їхні проблеми й способи вирішення цих проблем внаслідок недостатності предметного поля й наукового інструментарію важливих сфер наукового знання – соціальної геронтології та геронтологічної медицини. Системне комплексне дослідження проблем старіння й старості в широкій перспективі дозволить визначити об'ґрунтовані шляхи оптимізації процесу старіння як окремого індивіда, так і суспільства в цілому, розширити межі активного працездатного віку, підвищити статус громадян із віком у суспільстві, допомогти їх життя довести до благополуччя, активності й повноцінності, надати їм можливості не лише для достатньо довгого життя, але й для подальшого розкриття власного потенціалу й самореалізації в цьому віці [4].

Визначення вікової психології як вчення про періоди психологічного розвитку особистості в онтогенезі, їх зміні й переходах від одного віку до іншого, а також історичний аналіз послідовних етапів онтогенезу свідчить про те, що предмет вікової психології історично змінюється. Наразі, предмет вікової психології – розкриття загальних закономірностей психічного розвитку в онтогенезі, встановлення вікових періодів становлення й розвитку діяльності, свідомості особистості та причин переходу від одного періоду до іншого зі врахуванням впливів на індивідуальний розвиток людини культурно-історичних, етнічних й соціально-економічних умов.

Література

1. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / под ред. И.И.Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.
2. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский // Психология: классические труды. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Давыдовский И.В. Геронтология / И.В. Давыдовский. – М. : Медицина, 1966. – 300 с.
5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические сочинения / А.Н. Леонтьев. – М., 1993. –Т.1.
7. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / Э. Стоунс / под. ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984.
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Асадем А, 1998.
9. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980гг. / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.
10. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: пособ. для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М.: ИПП, 1997. – 288 с.
11. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн / Институт практической психологии. – М.: НПО «Модек», 1996. – 512 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 315 с.

Зязюн Иван Андреевич – доктор философских наук, профессор, действительный член НАПН Украины, директор Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины

E-mail: ipood2008@ukr.net

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Психологические характеристики возраста определяются конкретными условиями, в которых совершается развитие индивида: характером учения-воспитания, особенностями его деятельности и действия, общением, педагогическим мастерством родителей и воспитателей-учителей. Для каждого возраста существует своя специфическая "социальная ситуация развития", определенное соотношение условий социальной среды и внутренних

условий развития индивида как личности.

Ключевые слова: *Психологический возраст, социальность возраста, педагогическая психология, психологическая педагогика, развитие личности, деятельность, действие, центральные новообразования, критический возраст, зона ближайшего развития, актуальное развитие, центральная линия развития, побочная линия развития, психологический опыт .*

Zyazyun Ivan – Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
E-mail: ipood2008@ukr.net

AXIOLOGICAL CRITERIA OF AGE PSYCHOLOGY

Summary. *L. Vygotsky was the first systemic analyst of age psychology which was viewed by him as a new-type formation of personality and his/her activity. It was interpreted in terms of those psychological and social changes which originally appear on a certain age step, and which, basically and generally, define the child's consciousness, his/her relations with the surroundings, his/her inner and outer life, the whole process and the results of his/her development at a particular period of time. «Age is a relatively closed developmental cycle with its own structure and dynamics». The theory of L. Vygotsky which has been evolving and has been complemented by his disciples and followers is the theory of the age structure and dynamics.*

At every definite age the social developmental situation contains a contradiction – a new genetic task which is carried out due to the creation of a new system of relations, a new social developmental situation, which confirms the child's transition to the next (new) psychological age. In L. Vygotsky's opinion, age periods are the holistic dynamic entity, the structure which establishes the role and importance of every general and particular lines of development.

In every age period of development the personality changes as integrity in its inner structure and the laws of these changes determine the movement of every its constituent. Currently, the following age periodization is in use: childhood (from birth to 1 year old); before preschool childhood (1-3 years old); preschool childhood (3-6 years old); junior school age (6-10 years old); adolescence (10-15 years old); youth: the first step (senior school age 15-17 years old), the second period (17-21 years old); mature age: the first period (21-35 years old), the second period (35-60 years old); elderly age (65-75 years old); old age (75-90 years old); centenarians (90 years old and more).

Age psychology acquired its independence in the field of psychology as a separate sphere of knowledge at the end of the XIX century. On appearing in the scientific world as «children's psychology», it has been long restricted to the investigation of a child's psychological development peculiarities. Social, cultural and related research enquiries, achievements of the proper psychological and pedagogical sciences resulted in the consideration of every age period in terms of development. They made obvious the necessity of the

holistic analysis of ontogenetic process and cross-science researches. Thus, the units of age psychology are: children's psychology (which studies the peculiarities of the psychological development of a child from his/her birth inclusively to his/her adolescence); youth psychology, third-age psychology and gerontologic psychology (psychology of the old age).

Age psychology, being named for a long time as children's psychology, has created and developed the scientific principles and the basic theoretical provisions of age psychology for the psychology of childhood. As a rule, they are very valuable for the psychological research of mature and old ages. They have proved to be also important for a range of sciences, particularly for proper psychology with its subfields which are vitally necessary for the development of a man – pedagogical psychology and psychological pedagogy. Scientists have stated that the first possible characteristic feature of the psychophysiological nature of matureness which is defined by genetic psychology is the stabilization of functional levels of major activities and the creation of indefinitely prolonged fixed status. Unlike genetic psychology, gerontology does not treat matureness as «life statistics». On the contrary, it is a number of complicated processes which break the fixed status and where involution processes occupy a special place.

Key words: *psychological age, age sociality, pedagogical psychology, psychological pedagogy, personality development, activity, action, central new entity, critical age, proximal development zone, actual development, central development line, side development line, psychological experience.*

УДК 37.091.53:331.108:334.758

Баніт Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: olgabanit@mail.ru

МЕТОДИ СТИМУЛЮВАННЯ ТА ЗАОХОЧЕННЯ ПЕРСОНАЛУ В ОРГАНІЗАЦІЯХ, ЯКІ САМОРОЗВИВАЮТЬСЯ: СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність проблеми стимулювання й заохочення персоналу за досягнення і заслуги в роботі не викликає сумнівів. Ця проблема за своєю сутністю є міждисциплінарною, тому її доцільно розглядати з різних точок зору: психології, економіки, соціології, педагогіки, суспільствознавства, політики, менеджменту та ін.

Дослідники психолого-педагогічного напрямку виділяли такі її аспекти, як задоволення потреб різного рівня (К. Альдерфер, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу), мотивація до роботи (Ф. Герцберг, А. Колот), готовність особистості до самоосвіти та самовдосконалення (С. Рубінштейн, Д. Узнадзе), особистісний