



Валерій ПОЛИЩУК,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології Глухівського
національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Молодший шкільний вік як життєвий феномен

УДК 159.922

Сучасна навчально-виховна ситуація в освітньому просторі акцентує зростаючий суспільний запит до психологічної науки з метою розробки прогностичного диференційованого підходу до підростаючої особистості. З огляду на це, пошуковий пріоритет належить завданням щодо з'ясування психологічного змісту вікового розвитку школярів в умовах часто несприятливої соціалізації. Їх виконання неможливе без чіткого структурно-функціонального розмежування змісту вікових періодів, зокрема: стабільний молодший шкільний – підлітковий – юнацький; перехідний – криза 3 років – криза 7 років – криза 13 років. Окремий пізнавальний інтерес – до суміжних вікових періодів у системі "стабільні – перехідні", наприклад "криза 7 років – молодший шкільний вік", "молодший шкільний вік – криза 13 років". Попри різноплановість означених вікових систем, їх об'єднує потреба з'ясування диференціальних характеристик перехідних періодів, або вікових криз. Тоді відбувається стрімка трансформація індивідуальних переживань особистості, які спричиняють кардинальні світоглядні позитивні чи негативні перетворення у ставленні до себе, природи та соціуму. У нашому випадку – це криза 7 років як перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку, та криза 13 років як перехід від молодшого шкільного до підліткового віку: охоплюючи молодший шкільний вік, вони допомагають встановити вікові диференціальні характеристики в об'єктивних (В.П.), а не штучних вікових межах.

У минулому столітті поняття "молодший шкільний вік" стало звичним у теорії й практиці психолого-педагогічної науки та педагогічного повсякдення, справедливо отримавши публічне наукове визнання спочатку у радянській системі освіти, а потім – пострадянському освітньому просторі. Як важливий етап особистісного становлення людини, він пов'язується з початковим етапом її шкільного життя, тривалість якого повністю визначається структуризацією освітньої системи. Однак, саме тут виникає перший пізнавальний парадокс: наскільки загальноприйняті, але суб'єктивно встановлені, отже, й на-

далі потенційно мінливі межі молодшого шкільного віку адекватно відображають його реальне місцезнаходження в системі вікового розвитку, що безпосередньо впливає на розуміння психології особистості не лише в цьому, а й інших вікових періодах.

З огляду на це, навіть незначний історичний тематичний дискурс засвідчує, що проблема визначення в житті людини початкових термінів організованого навчання і виховання має давні витоки. Так, Піфагор Самоський, наділяючи магічними властивостями цифру "6", відповідно визнавав таким 6-річний вік. З ним був солідарний Платон, аналізуючи афінську й спартанську освітні системи. Арістотель вікову періодизацію, яка сучасними дослідниками розцінюється чи не першою доказовою спробою в пошуку закономірностей вікового розвитку, більше схилився до визнання цифри 7. Однак, на відміну від своїх попередників та сучасників, його хвилювали ще й якісні вікові критерії, які б стверджували гармонійність розвитку людини і природи, динамічну взаємодію між природним і соціальним. Схожою була навчально-виховна ситуація у Давньому Римі, де в елементарних школах навчалися діти з 7–11(12) рр.

Античні мислителі, розмірковуючи про організоване навчання дітей на основі закономірностей їхнього розвитку, сформували вихідну теоретичну основу для розробки іншими вченими (Р.Декарт, С.Пекалід, С.О.Петровський-Ситніанович, Е.Роттердамський, Ж.-Ж. Руссо, Б.Спіноза, К.Ставровський Транквіліон та ін.), пізнавальних ідей про вікову стадійність. Я.-А.Коменський у праці "Велика дидактика", вдруге, після Арістотеля, актуалізує проблему створення вікової періодизації на основі шестирічного циклу розвитку, який, на його думку, відповідає віковим особливостям та відображає зміст стабільних організованих навчально-виховних систем. А.Дістервег у своїх "Педагогічних щорічниках" поступально зіставляє дітей шкільного віку (6–9; 9–14; 14–16 рр.) з фізичним, розумовим і моральним вихованням, а, отже, стверджує принцип природовідповідності в розвитку. Закономірним дослідницьким явищем тоді стало, наприклад, історичне реанімування праць про перші 3 роки

життя дитини, зокрема "Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини" (А.Тідеман, 1787), які започатковували метод щоденникових спостережень (Ч.Дарвін, 1877; В.Прейер, 1882; М.М.Ланге, 1882). Зрештою, втретє проблема вікових періодизацій привертає увагу дослідників через тлумачення біологічного чинника як провідного в становленні особистості (Ч.Дарвін).

У царській Росії з 1860-х рр. педагогічна антропологія К.Д.Ушинського, досягнення якої досі залишається однією з вершин психолого-педагогічної науки, стимулювала перегляд навчально-виховних цінностей, а водночас необхідність об'єктивного вивчення вікового розвитку. Зміцнюється наукова доцільність раніше висловлених припущень, згідно з якими знання перших років життя допоможуть з'ясувати психологію старших вікових періодів (Г.В.Роков, 1896). Вивчається негативна симптоматика як загальна ознака розвитку (О.Гейфельдер, 1861; Н.Карцов, 1899; І.Белов, 1905). Узагальнюються психологічні характеристики дітей кінця ХІХ ст. (К.В.Єльніцький, 1904). Український учений І.Ф.Богданович розділяє діапазон "день народження – 18 років" на дев'ять стадій; власне бачення тривалості та змісту періоду "молодші учні" (10–12 рр.) обґрунтувала Х.Д.Алчевська. Як наслідок, поступово формується проблема дитинства (К.Грос, М.І.Зарецький, В.В.Зеньковський, П.Ф.Каптерев та ін.), а з 1950-х рр. усвідомлюється необхідність виокремлення в особистості такої вікової логіки розвитку, яка була б відносно незалежною від історико-соціальних впливів. Вирішальне значення тут належить масштабним досягненням радянської педології, які, буквально "ряснюючи" результатами емпіричних досліджень (М.Я. Басов, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, А.Б.Залкінд, І.О.Ординець, М.В.Соколов, Г.А.Фортунатов та ін.), актуалізують необхідність повернення з історичного напівзабуття чи забуття імен видатних вчених. Так, стабільні та кризові періоди визнавалися ними, як правило, обов'язковими складовими розвитку, а вікова періодизація Л.С.Виготського, де поняття "молодший шкільний вік" відсутнє, стає однією з найвідоміших досягнень у психологічній науці [6; 7].

У цьому пізнавальному руслі (1930-ті рр.) обґрунтовується принцип природовідповідності в розвитку, згідно з яким розвиток підлягає об'єктивним (природним) закономірностям (фазовість, циклічність). І навпаки – протиставлення людини й природи, що виявляється передусім в абсолютизації соціальної ролі навчально-виховного впливу, загострює їх взаємні суперечності, спонукаючи людину до боротьби передусім за одноосібне фізичне виживання, а значить, обмежує можливості самопізнання [5]. Це також принцип історизму, який, визнача-

ючи історико-психологічну стабільність будь-якого психічного явища, й, отже, можливості його реального (об'єктивного), а не придуманого (суб'єктивного), доказового потенційного прогнозування, передбачає в людині наявність консервативних (маломінливих) психологічних особливостей, що істотно не залежать від плинності історичного часу й глобальних соціальних трансформацій. Він засвідчує в особистості стійкі внутрішні схильності (цінності) як необхідні умови власного самозбереження, пристосування до навколишньої дійсності, а також активного й відповідального перетворювального впливу на неї. І нарешті – це принцип проектування та моделювання, який демонструє потенційну можливість закономірного виникнення в людини симптомів (переживань, як провідних показників розвитку) на основі попередніх реальних результатів процесу життєдіяльності. Показовим прикладом тут є структура симптомокомплексів криз 3-х, 7-и та 13 років, де з типових симптомів завжди залишаються впертість і негативізм. Інша ж симптоматика постійно, але прогнозовано, змінюється, оскільки зміст кожного симптому відзначається власним закономірним перебігом, взаємозв'язками з іншими симптомами та можливостями своєї прямої або зворотної трансформації. І що важливо: практично, незалежно від історичного часу. Так, у 1920–30-х рр., слідом за Е.Келер, Л.С.Виготський, використавши поняття "симптомокомплекс" для аналізу передусім криз 1-го та 3 років (менше – кризи 7 років), практично усунув будь-яку наукову полеміку щодо диференціації їх психологічних особливостей з суміжними (стабільними) періодами у межах дошкільного віку. Чого варті, наприклад, виокремлені ним понад 80 років тому лише одні характеристики так званого "негативного" семизір'я, або негативного симптомокомплексу, кризи 3 років. Їх смислова досконалість, як зазначалось, досі не викликає сумніву, залишаючись одним із "азів" дошкільної психології. І це тоді, коли симптоматика як життєвий феномен є маловаріантною у поясненнях змісту кризового перебігу (О.Б.Дарвіш, Т.В.Гуськова, Д.Б.Ельконін, К.М.Поліванова, В.І.Слободчиков та ін.), тобто неможливо розробити вичерпні вікові характеристики у зіставленні з точною віковою хронологією, оскільки людина не може, як робот, розвиватися за законами механіки. Водночас уже давно існує необхідність встановлення аналогічної базової симптоматики криз 7-и і 13 років як пізнавальних орієнтирів природної, а не суб'єктивної, тривалості молодшого шкільного віку, що особливо важливо на його початкових і кінцевих фазах. Інакше низка пізнавальних парадоксів продовжує збільшуватися й посилюватися, зокрема:

1. Суперечливе тлумачення змісту психологічних особливостей дітей одного віку, які зростали в різних історичних часових координатах. Якщо у 1930-х рр. 7-річні діти не входили до молодшого шкільного віку, то пізніше його уособлюють. Із 1980-х рр. молодший шкільний вік спочатку "молодшає", а потім поступово збільшується на календарний рік. Вікове та соціальне призначення кризи 7 років, як "переходу від дошкільного до шкільного віку", на відміну від кризи 3 років, відверто нівелюється. До того ж чітко виокремлюється вікова статусна невизначеність: 1) якщо дитина 6–7-и років потрапляє в групу старших дошкільників, то звертається увага на розвиток тих психологічних особливостей, які співвідносять її з дітьми старшого дошкільного віку; 2) якщо нею цікавляться як молодшим школярем, то лише в контексті тих якостей, які зближують її зі старшими дітьми.

Отже, якщо в недалекому історичному минулому шестирічні діти вважалися дошкільниками, а зараз молодшими школярами, то наскільки доречною була до них тодішня тактика навчально-виховного впливу як до дошкільників (і – навпаки)?

2. Ким є за віковим і соціальним статусом сучасні четвертокласники: молодшими школярами чи підлітками (як це було до 1980-х рр.)? Така невизначеність уже попередньо обмежує або ставить під сумнів наявний тематичний навчально-виховний вплив, оскільки потенційно він є соціально загрозливим для розвитку (аналогічна ситуація з учнями 5–6 класів). Водночас ускладнюється розуміння кризи 13 років, яка або стає синонімом "підліткового віку", або, начебто, входить у нього, поділяючи на дві частини. Ймовірно, так на майбутнє закладаються первинні умови для розгортання того несприятливого соціального явища, яке зараз звично називають "важкими підлітками", котрими часто вважаються ті вихованці, поведінка і діяльність яких хоча б трохи не узгоджується з так званими "офіційними нормами", а насправді це їх бажання захищати власну життєву позицію (навіть хибну).

3. Якщо молодший шкільний вік позначає свою беззаперечну прив'язаність до навчально-виховної системи, то підлітковий та юнацький періоди – внутрішню логіку вікового розвитку (зауважимо, що останні також потребують уточнення вікових інтервалів, які в юнаків, зокрема, варіюються у межах 15–23 рр.).

Такі парадокси активно формують низку навчально-виховних ризиків, згідно з якими взаємодія в системі "учитель – учень" потенційно не враховує закономірностей вікового розвитку (наприклад, як зазначалося, відбувається настанова вчителя щодо учнів 5–6 класів як на підлітків, а фактично – хто вони?). Зрештою, виокремлюється наріжна пробле-

ма: наскільки ці впливи відображаються на стані фізичного та психічного здоров'я учнів і, звичайно ж, педагогів?

Продовжимо історичний дискурс: пізнавальна ситуація з молодшим шкільним віком, що став більше зіставлятися зі шкільними роками навчання, виникла ще на початку ХХ ст. Так, Закон про загальну початкову освіту (20.02.1907) у тодішній Російській імперії встановив 8-річний вік як початок шкільного навчання. Згодом, довільне й неоднозначне часове зіставлення понять "дитина", "отроцтво", "юність", "зрілість" посилювало зокрема через: 1) запровадження з 7-річного віку обов'язкового початкового навчання (1944–1945 рр.); 2) перехід на обов'язкову семирічну (1949 р.) та восьмирічну освіту (1958 р.); 3) проголошення необхідності загальної середньої (1961 р.) і переходу на обов'язкову середню освіту (1972 р.).

Виявляється, що поняття "дитинство", "отроцтво", "юність" і "зрілість" використовувалися ще до Ж.-Ж.Руссо, пов'язувалися з чотирма порами року, сімома планетами та дванадцятьма знаками Зодіаку (Ф.Арієс, 1977). Потужний інтерес до цих термінів повторно асоціюється з кінцем ХІХ – початком ХХ ст. (В.Друммонд, 1902, В.Даль, 1914), де дитячий вік розглядається в межах семи років: "дитина – до 7 років". Поняття "отрок", етимологічні витоки якого зіставляються з історичним часом Київської Русі, попередньо позначало молодого князівського дружинника (І.Андрієвський, 1893, К.Арсеньєв, 1897) і мало дві позиції (хлопчик-підліток; дитина 7–15 рр.). Згодом "отрок" визначає зміст іншого поняття – "отроцтво" як віку між дитинством і юністю (В.Даль), яке поступово стає безперечним лідером у характеристиках підлітків. Також тут привертають увагу інші вікові інтервали: немовля – до 3 років, дитина (3–7 рр.), отрок (7–14 рр.) до 15 років. З кінця ХІХ ст. феномен підліток розглядається як дитина 14–15 рр.; юність – 15–20 рр.; зрілість – від 21 років.

Зрозуміло, що ці пізнавальні ідеї не можуть бути аксіоматичними, однак безсумнівним є те, що історична дослідницька думка пульсувала навколо проблеми пошуку таких природних критеріїв розвитку людини, які б залишалися консервативними за будь-яких соціальних впливів (своєрідний аналог: таблиця множення в математиці). Відтак, всебічне пізнання психологічного змісту "молодшого шкільного віку" у життєвому шляху людини може бути найрезультативнішим у системі "стабільні періоди – перехідні періоди", де останні, як вікові нормативні (закономірні) кризи, мають бути першочерговим предметом психологічного аналізу. І справа тут зовсім не у термінологічній впорядкованості, а в тому, що така теоретична пошукова ситуація безпосередньо впливає на якість педаго-

гічної діяльності. Гіпотетичні напрями її розв'язання знаходимо зокрема, в науковій спадщині П.П.Блонського, Л.С.Виготського та їх послідовників (Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, О.Є.Сапогова, М.Г.Єлагіна та ін.), які справедливо вважали, що вікове становлення особистості – не хаотичний процес. Кожний життєвий період ставить перед людиною комплекс вимог, освоєння яких змінює структуру її взаємовідносин із навколишньою дійсністю, після чого вона досягає нового якісного рівня у пізнанні та самопізнанні. З огляду на це, за Л.С.Виготським, основний шлях до розуміння змісту вікового розвитку – через знання особливостей саме кризових (перехідних) періодів, які уособлюють дискретність і циклічність процесу розвитку особистості як складника Всесвіту. Через протиставлення ліній розвитку Людини і Природи неминуче виникають антагоністичні суперечності у системі "Людина – Природа", що обмежує можливості прогнозування у людини наступного розвитку, зрештою, несприятливо впливає на самопочуття всіх суб'єктів навчання та виховання. Відтак, йдеться про взаємну реалізацію в них особистісного пізнання та самопізнання:

1) педагогові потрібно здійснити вікову ідентифікацію дитини як суб'єкта навчально-виховного впливу разом з її індивідуальними особливостями; 2) дитині треба обов'язково мати елементарні психологічні знання про власний віковий період; 3) батьки мають знати основні вікові новоутворення своїх дітей.

Оскільки, за Л.С.Виготським [4], вікове становлення особистості визначає внутрішня логіка розвитку, то для розуміння її змісту продовжимо наш теоретичний курс [1]. Так, І.В.Равіч-Щербо (1994), актуалізуючи генетичний підхід у вивченні вікових криз, вважала, що кожна стадія в онтогенезі настає внаслідок актуалізації різних ділянок генотипу, які контролюються різними генами (схожі ідеї висловлюють М.С.Єгорова і Т.М.Марютіна, 2010). Через взаємодію генів та їх продуктів на кожному етапі розвитку формуються структурні та функціональні особливості організму. У генетиці з цього приводу навіть сформульовано часовий принцип організації генетичної системи, яка контролює розвиток, тому І.В.Равіч-Щербо наголошує на специфічному дослідницькому напрямі "хроногенність", який має вивчати закономірності розгортання генетичної програми. Водночас вона зауважує, що "Я" не може визначатися винятково генетичними факторами, оскільки немає складних психологічних ознак, які залежать тільки від них: усі вони формуються лише у взаємодії даного генотипу з даним середовищем. За Г.С.Костюком, сучасна генетика з'ясовує механізм регуляції розвитку людського

організму (1976). В.В.Рибалка вважає, що природа людини – біосоціальна: як частина живої природи людина народжується з природними можливостями розвитку; втім, ці природні можливості можуть реалізуватися лише в суспільних умовах життя й лише за допомогою знову ж таки суспільних засобів (2008). Він також актуалізує ідеї Б.Г.Ананьєва, який одним із перших висловив припущення про глибоке проникнення історичного часу у внутрішній механізм індивідуального розвитку особистості та відкритий Б.Й.Цукановим психогенетичний закон репродукції (про взаємозв'язок різних рівнів організації психіки). За Ю.Л.Трофімовим (2000), генетичний аспект психіки визначає рівень розвитку особистості як цілісної системи якостей, здібностей. Це один із головних її параметрів, базових вимірів, що має складну інтеграційну характеристику. Такі та інші пізнавальні ідеї (Н.М.Зирянова, О.В.Паршикова, 2004) засвідчують постійний пошук ученими ідеального розв'язання будь-якої життєвої проблеми, яка перебуває на межі активної взаємодії біологічних та соціальних факторів.

Отже, результати теоретичного аналізу дають змогу зробити основний висновок: об'єктивна тривалість молодшого шкільного віку визначається особливостями перебігу вікових нормативних криз "7 років" і "13 років", негативна симптоматика яких – показник розвитку позитивних симптомів:

1. Криза 7 років, яка зіставляється 5,5–7,5-річним віком, стає точкою зосередження різних спільностей в соціокультурному середовищі буття (В.І.Слободчиков, 2001). Це мала, або однофазова криза, тобто у межах досягнення 7 року життя в неї присутні незначні, але фіксовані, кульмінаційні типові симптоми зі слабкою статевою диференціацією. Сумнівно, навіть хибно вважати, що вона спричиняється вступом до школи (у минулому діти розпочинали навчатися пізніше, а кризові вияви в них все одно спостерігалися), яка у повсякденні асоціюється, на жаль, більше з педагогами. Школа – це також їхня тісна співпраця з батьківським і дитячим середовищем, яка або загострює, або знижує кризові явища (симптоми), тобто тут йдеться про прояви вже ненормативної, або суб'єктивної кризи, викликані некомпетентним соціальним впливом.

2. Криза 13 років, або підліткова криза, зіставляється з 11–14-річним віком із кульмінацією симптомів у межах 13 року життя. На відміну від кризи 7 років є двофазовою. Як велика криза, відзначається чіткою гендерною диференціацією симптомів та їх структурізацією: типові (найбільша частотність і сила виявів), супутні (помірні частота і сила виявів), фонові (низька частота і сила виявів).

Зараз ми назвемо лише типові симптоми обох криз, які, перебуваючи у внутрішніх взаємозв'язках, визначають динаміку індивідуального розвитку особистості. Також зауважимо, що негативна симптоматика кризи 7 років, як і кризи 3 років, має фіксоване семизір'я (див. таблицю) [8 ; 9].

Динаміка симптомомкомплексів вікових нормативних криз: дівчата, хлопці (вікова норма кризового розвитку)

Криза 7 років (дівчата, хлопці)	Криза 13 років (дівчата)	Криза 13 років (хлопці)
Типова позитивна симптоматика		
1. <u>Уміння співпереживати.</u> 2. <u>Прагнення до самостійності.</u> 3. <u>Усвідомлення рольової позиції учня.</u> 4. <u>Уміння самооцінювати.</u> 5. Уміння самоконтролю. 6. Переживання власних успіхів чи невдач. 7. Гордість за власні досягнення 8. Уміння співпрацювати	1. <u>Уміння співпереживати.</u> 2. <u>Прагнення до самостійності.</u> 3. <u>Усвідомлення рольової позиції учня.</u> 4. <u>Домагання ролі дорослого</u>	1. <u>Уміння співпереживати.</u> 2. Оптимізм. 3. <u>Уміння самооцінювати.</u> 4. <u>Домагання ролі дорослого</u>
Типова негативна симптоматика		
1. <u>Дратівливість.</u> 2. <u>Хитрощі.</u> 3. <u>Упертість як неслухняність.</u> 4. <u>Недбалість.</u> 5. <u>Лінощі.</u> 6. <u>Хвастоці.</u> 7. <u>Негативізм</u>	1. <u>Дратівливість.</u> 2. <u>Хитрість.</u> 3. <u>Упертість як неслухняність.</u> 4. <u>Недбалість.</u> 5. <u>Лінощі.</u> 6. <u>Лихослів'я.</u> 7. <u>Зухвалість.</u> 8. <u>Байдужість.</u> 9. <u>Корисливість.</u> 10. <u>Зарозумілість.</u> 11. <u>Пізнавальна обмеженість</u>	1. <u>Дратівливість.</u> 2. <u>Хитрість.</u> 3. <u>Упертість як неслухняність.</u> 4. <u>Недбалість.</u> 5. <u>Лінощі.</u> 6. <u>Лихослів'я.</u> 7. <u>Хвастоці.</u> 8. <u>Негативізм.</u> 9. <u>Байдужість</u>

Примітка: 1) симптоми дівчат і хлопців, спільні для обох криз, позначені підкресленням; 2) симптоми дівчат або хлопців, спільні для обох криз, позначені курсивом; 3) симптоми кризи 13 років, властиві дівчатам і хлопцям, позначені курсивом з підкресленням.

Висновки.

1. Уперше в своїй історії психолого-педагогічна наука має зараз реальний шанс у контексті зіставлення початкової школи з 1–6 навчальними класами (6/7 – 11/12 рр.) гармонійно відобразити, а не протиставити, з одного боку, закономірності вікового

розвитку (фазовість, циклічність) у таких його життєвих стадіях як 1) "кризовий період (криза 7 років) – стабільний період (молодший шкільний вік) – кризовий період (криза 13 років)" та 2) "стабільний (дошкільний вік) – кризовий (криза 7 років) – стабільний (молодший шкільний вік)", а з іншого – особливості офіційної структуризації системи освіти.

2. Це також практична реалізація особистісно орієнтованого підходу до підростаючої особистості, що виявляється у диференціації нею власних переживань, завдяки чому відбувається саморозвиток і самовизначення (тільки особисто емоційно пережите стає ціннісно-смісловим надбанням. – І.Д. Бех) [2]: 1) учні 1-х класів, під час перехідного періоду, більше підлягають характерологічним особливостям кризи 7 років з її унікальною симптоматикою; 2) учні 2–4 класів, отримують адекватний віковий статус "молодшого школяра"; 3) якщо, наприклад, на початку молодшого шкільного віку на процес формування його особистісних новоутворень (рефлексія, внутрішній план дій, довільність) потенційно впливає перебіг кризи 7 років, то на завершальному етапі – це зростаюча негативна симптоматика кризи 13 років, яка передбачає природний перехід до підліткового віку.

І насамкінець: науково обґрунтований особистісно орієнтований підхід завжди передбачає розвивальну взаємодію всіх суб'єктів навчання та виховання, де в системі шкільного навчання педагогу початкової школи належить вирішальна соціальна роль. Згадаймо знаменитий вислів канцлера О.Бісмарка у XIX ст.: "Дайте мені 10 000 учителів початкових класів – і я створю велику Німеччину". Диктуючи переможений Франції умови капітуляції, він заявив: "Панове французи! Вас перемогла не німецька армія, а переміг німецький вчитель!" Зовсім не перебільшуючи цього вислову, ми бачимо в контексті поєднання близького нам історичного досвіду навчання і виховання та власних науково-педагогічних досягнень один із перевірених часом довгострокових і результативних підходів до вирішення та упередження несприятливих навчально-виховних проблем, які визначають стабільність і безпеку нашої країни, особливо в умовах сучасного повсякдення, пронизаного воєнним лихоліттям. І що важливо: у природних, а не штучних, межах вікового розвитку: "від кризи 7 років – до кризи 13 років".

Література

1. Авраментова Л. И. Введение в психогенетику / Л. И. Авраментова, О. В. Филиппова ; РАО, Моск. психологич. ин-т. – [3-е изд.]. – М. : Флинта ; МПСИ, 2008. – 472 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
3. Бех І. Д. 100 ключів виховного успіху / Бех І.Д. // Шкільний світ: Спецвипуск. – 2009. – № 21–23 (485-487). – 151 с.

4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4 : Детская психология. — 432 с., — ил. — (Акад. пед. наук СССР).

5. *Кремень В. Г.* Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. — [2-е вид.]. — К. : Тов. "Знання України", 2010. — 520 с.

6. *Поліщук В. М.* Від кризи 7 років до кризи входження в дорослість : [монографія] / Валерій Миколайович Поліщук. — Суми, 2013. — 142 с.

7. *Поліщук В. М.* Психологія педагогічного повсякдення: реальність і міфи: [науково-популярне видання] / Валерій Миколайович Поліщук. — Суми, 2012. — 168 с.

Поліщук В. М. Молодший шкільний вік як життєвий феномен. *Аналізується психологічний зміст молодшого шкільного віку, який у життєвому шляху особистості має власні унікальні закономірності розвитку, відносно незалежні від соціальних впливів.*

Ключові слова: вікова періодизація, молодший шкільний вік, криза 7 років, криза 13 років, симптом.

Поліщук В. М. Младший школьный возраст как жизненный феномен. *Анализируется психологическое содержание младшего школьного возраста, отличающегося в жизненном пути личности собственными возрастными закономерностями развития, относительно независимыми от социального воздействия.*

Ключевые слова: возрастная периодизация, младший школьный возраст, кризис 7 лет, кризис 13 лет, симптом.

Polischuk V. M. Primary school age as a vital phenomenon. *The psychological content of primary school age is analyzed, which differs in the path of life personality own age patterns of development, relatively independent of the social impact.*

Key words: age periodicity, primary school age, crisis of 7, crisis of 13, symptom.