
Валерій Поліщук

**ВІКОВІ КРИЗИ
В ПІДЛІТКОВОМУ
І ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ:
БАЗОВІ СИМПТОМОКОМПЛЕКСИ**

Монографія



Суми
Університетська книга
2019

УДК 159.922.6
ББК 88.37
П 50

Рекомендовано вченою радою Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка. Протокол № 11 від 23 лютого 2011 р.

Рецензенти:

Г.О. Балл, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України);
Я.О. Гошовський, доктор психологічних наук, професор (Волинський національний університет ім. Лесі Українки);
Е.О. Помиткін, доктор психологічних наук, професор (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

Поліщук, Валерій

П 50 Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси : [монографія] / Валерій Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2019. – 478 с.

ISBN 978-966-680-593-8

У монографії окремо для кожної статі розглядається психологія переживань вікових криз: нормативних (підліткової, юнацької, кризи входження в дорослість) і ненормативних. На основі наукових уявлень генетичної психології в руслі концепції симптомокомплексів переживань вікових криз здійснене теоретико-експериментальне вивчення криз, які мають власні витоки і динаміку.

Для психологів, соціальних педагогів, аспірантів, студентів психологічних факультетів університетів, учителів.

УДК 159.922.6
ББК 88.37

ISBN 978-966-680-593-8

© Поліщук, Валерій, 2012
© ТОВ «ВТД «Університетська книга», 2019

ЗМІСТ

Наукове видання

Поліщук Валерій Миколайович

Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці: базові симптомокомплекси

Монографія

Головний редактор В.І. Кочубей
Технічний редактор І.Ф. Артюшенко
Дизайн обкладинки і макет В.Б. Гайдабрус
Комп'ютерна верстка О.І. Молодецька, А.О. Литвиненко

Підписано до друку 04.02.2019.
Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсетний.
Друк ризограф. Ум. друк. арк. 27,4. Обл.-вид. арк. 25,1.
Додрук. Замовлення № Д19-04/03

Відділ реалізації
Тел./факс: (0542) 65-75-85
E-mail: info@book.sumy.ua

ТОВ «ВТД «Університетська книга»
40009, м. Суми, вул. Комсомольська, 27
E-mail: publish@book.sumy.ua
www.book.sumy.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 489 від 18.06.2001

Віддруковано на обладнанні ВТД «Університетська книга»
вул. Комсомольська, 27, м. Суми, 40009, Україна
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 489 від 18.06.2001

Перелік умовних скорочень	6
Вступ	7

Розділ 1. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці	
як наукова проблема	12
1.1. Теоретико-емпіричні витoki наукових уявлень про вікові кризи	13
1.2. Психологічні теорії про вікові кризи: основні концептуальні підходи	29
1.3. Генетичний підхід у вивченні вікових криз	62
1.4. «Підліткова криза» – «підлітковий вік» – «юнацька криза»: співвідношення понять	68
<i>Висновки до першого розділу</i>	89

Розділ 2. Науково-теоретичне осмислення переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці	94
2.1. Історико-психологічний дискурс проблеми	94
2.2. Переживання як комплексний показник змісту вікових криз	104
2.2.1. Симптомокомплекс – системна структурна одиниця переживань	104
2.2.2. Базовий симптомокомплекс нормативних криз	110
2.2.3. Базовий симптомокомплекс ненормативних криз	127
2.3. Дослідницькі перспективи у вивченні симптомокомплексів переживань	130
2.3.1. Принцип історизму: типові і нетипові вияви переживань ...	130
2.3.2. Принцип природовідповідності: гармонічність розвитку людини і природи	133
2.3.3. Людиноцентризм: максимальне відображення виявів переживань	137
2.3.4. Особистісно орієнтований підхід: розуміння, визнання, прийняття симптомокомплексів	140
2.3.5. Проектування та моделювання потенційних симптомокомплексів	142
<i>Висновки до другого розділу</i>	144

Розділ 3. Психологія переживань підліткової кризи	147
3.1. Психологія переживань у дівчаток	147
3.1.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст	147
3.1.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід	155
3.1.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід	165
3.1.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань дівчатками	175
3.2. Психологія переживань у хлопчиків	183
3.2.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст	183
3.2.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід	189
3.2.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід	200
3.2.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань хлопчиками	212
<i>Висновки до третього розділу</i>	220
Розділ 4. Психологія переживань юнацької кризи	223
4.1. Психологія переживань у дівчат	223
4.1.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст	223
4.1.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід	229
4.1.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід	239
4.1.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань дівчатами	250
4.2. Психологія переживань у хлопців	260
4.2.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст	260
4.2.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід	265
4.2.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід	274
4.2.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань хлопцями	285
<i>Висновки до четвертого розділу</i>	294
Розділ 5. Психологія переживань кризи входження в дорослість	297
5.1. Психологія переживань у дівчат (жінок)	297
5.1.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст	297
5.1.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід	304

Там здається, що світ добрий і крутиться навколо тебе, а всі люблять один одного, і в тебе буде щасливе життя. Почуваєшся листком, який несе вітер і всім байдуже: «Летить? Ну і нехай». Безтурботні дні, які з такою радістю згадуються.

Зрештою, це гра, відпочинок, розвиток, двері до дорослого життя: як відкриємо їх, так і зйдемо у нього. Скалічене дитинство – скалічена людина. Нещасними є діти, яким «навішують» масу обов'язків.

Дитинство має колись закінчуватись – і все зникає, крім батьківської любові та ласки. Кожна людина завжди пам'ятає його, як найбільш прекрасний, незабутній момент існування на планеті. Його не можна викинути з пам'яті, бо це наша душа. У нього повертатися ніколи не пізно, оскільки в дорослих заховані дитячі риси. Воно залишається у спогадах, зігріває, дає наснагу, визначає подальше життя, живе в нас, і це робить іноді нас безтурботними та щасливими – воно було і буде з нами, слідує тінню і ніщо не зможе нас розлучити. Ним потрібно дорожити. Діти не розуміють, як добре бути дитиною. Не поспішайте бути дорослими, не пришвидшуйте події, бо дитинство і так не повернеш. З часом воно само нас відпустить. Спочатку цього не усвідомлюємо, а потім жалкуємо, думками повертаємось у нього, усе частіше згадуючи дитячі мрії, які колись переповняли серце, а у важкі хвилини хочеться забутись, пригорнувшись до мами і батька, відчувши дотик їх ласкавих рук, побачивши чарівну усмішку.

Діти, насолоджуйтесь дитинством. Пам'ятайте, що з віком у багатьох дорослих зростає ностальгія за дитячими роками, їх моральністю, особливо на зламі життєвих поворотів, коли переосмислюється теперішнє і можливе майбутнє. Якби для всіх дорослих це було б важливо, то більш гармонічним було б наше життя і все, що оточує нас.

Додаток М

Узагальнена суб'єктивна характеристика дитинства в 17–23 р.в. (зі збереженням стилістики підлітків і юнаків)

У кожного з нас дитинство різне. Без нього немає самодостатності. Людина без дитинства – це дерево без коріння. Дитина має бути дитиною, перед тим як стати дорослою. Це допомагає їй повноцінно усвідомити обов'язки дорослого. Щастить тим, хто провів дитинство у взаємоповазі, розумінні, радості, любові. Заради нього варто було з'явитися на світ. Його згадують з усмішкою і хочуть повернутися туди хоча б на мить, перейнятися безтурботністю, радіти іграшкам, метелику на квітці. Воно ніколи не полишає нас, навіть у старечому віці. Про нього розповідають дітям, онукам. Це найприємніші миті в житті – золота пора, рожевий колір, своєрідна країна-казка життя людського, далека від дорослої реальності: можливість просто жити, не думаючи про клопоти, коли всі піклуються про тебе; перші слова, думки, знання, досягнення, невдачі і розчарування, перші обійми, помилки, зошити і підручники, книги; світлий час, гарні і чисті мрії про чарівного принца, про щастя і любов, казкові дні, а особливо ночі, коли між зорями носяться крилаті коні; криниця добрих спогадів, моральних настанов, совісті, шлях у майбутнє, слабкість, шум дітей, галас, радощі і сльози, прагнення стати дорослим, острів щасливого життя, найкраще місце на Землі, окремий світ.

Це засвоєння соціального досвіду дорослих, норм поведінки, час для фізичного розвитку, величезний запас природності, який, на жаль, псується і забувається у зв'язку з дорослістю. Це життя дорослих у мініатюрі. Там можна робити всякі дурниці, наприклад, бігати в лісі, постійно гратися і не думати про майбутні проблеми, що одягнути, робити, поїсти...

Там вчать слухняності, відповідальності, першим крокам до самостійного майбутнього, пізнанню людей, Людській поведінці, закладають підвалини характеру. Там насолоджуєшся життям, дивиєшся навколишньому світові, віриш у неможливе. Там кожна дитина мріє кимось бути, але мало думає, що для цього потрібно цілеспрямовано навчатися, а не безцільно витратити і так коротке життя.

5.1.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід	314
5.1.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань дівчатами (жінками)	323
5.2. Психологія переживань у юнаків	333
5.2.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст	333
5.2.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід	339
5.2.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід	350
5.2.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань юнаками (чоловіками)	361
<i>Висновки до п'ятого розділу</i>	369

Розділ 6. Психологія переживань вікових ненормативних криз	372
6.1. Повсякденні навчально-виховні реалії в освітньому середовищі ...	372
6.2. Повсякденні навчально-виховні стереотипи в педагогічній діяльності	383
6.3. Комбінований симптомокомплекс: основні структурні компоненти	392
<i>Висновки до шостого розділу</i>	409
Висновки	411
Список використаних джерел	418

ДОДАТКИ	453
Додаток А	454
Додаток Б	459
Додаток В	462
Додаток Г	463
Додаток Д	464
Додаток Е	465
Додаток Ж	467
Додаток З	468
Додаток И	469
Додаток К	470
Додаток Л	471
Додаток М	476

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

дод.	– додаток, додатки
кл.	– клас, класи
ПРП	– провідна рейтингова позиція
Р.	– розділ
р.в.	– річний вік
р.д.	– річний діапазон
РП	– рейтингова позиція
РР.	– розділи
рр.	– років

Таблиця ЛЗ. Зведена таблиця виявлених рівнів симптомокомплексу переживань

ПТС	ПСС	НТС	НСС	Сума

Сумарна кількість балів зіставляється з п'ятьма рівнями кризових виявів:

- 1 – криза відсутня (26–38);
- 2 – вхід у кризу, або вихід з кризи (39–51);
- 3 – помірні кризові явища (52–65);
- 4 – криза присутня (65–78);
- 5 – пік кризи (79–91).

Примітка: Відповідним чином розроблені методики для вивчення особливостей перебігу підліткової кризи в дівчаток, юнацької кризи і кризи входження в дорослість (окремо для кожної статі).

Обробка даних: після роботи з КСП психолог заносить отримані дані в таблицю – закреслює номери симптомів, характерні для особистості. У кожній колонці підраховується кількість виборів, яка множить на коефіцієнт значущості симптому.

Таблиця Л2. Обробка даних карти симптомокомплексу переживань (КСП)

ПТС			ПСС			НТС			НСС		
1			1			1			1		
2			2			2			2		
3			3			3			3		
4			4			4			4		
	5		5			5			5		
	6		6			6			6		
	7		7			7				7	
	8			8		8				8	
		9		9		9				9	
		10		10			10			10	
		11		11			11			11	
		12		12			12			12	
				13			13				13
				14			14				14
					15		15				15
					16		16				16
					17		17				17
					18		18				18
					19			19			
					20			20			
					21			21			
								22			
								23			
								24			
								25			
								26			
								27			
x 1	x 2	x 4	x 1	x 2	x 3	x 1	x 2	x 4	x 1	x 2	x 3

Підсумкові бали для кожної групи симптомів заносяться у зведену таблицю.

Психологія вікових криз давно привертає увагу вчених своєю складністю й неординарністю, що зумовлює необхідність диференційованого аналізу комплексу об'єктивних і суб'єктивних чинників вікового розвитку, у протилежному разі виникає суперечливий інформаційний масив, що дозволяє як стверджувати, так і заперечувати наявність вікових криз. Крім того, він постійно ускладнюється через відсутність опису їхніх ознак, що призводить до виникнення й стабілізації декларативних та дискусійних узагальнених характеристик, які неминуче будуть поширюватися на інші, передусім суміжні, вікові періоди. Зважаючи на це, метою нашого дослідження стало теоретико-методологічне обґрунтування та експериментальне вивчення змісту, генезису, структури симптомокомплексів переживань ненормативних і нормативних криз як вихідних науково-теоретичних і науково-практичних засад для реалізації в них доказового особистісно орієнтованого впливу.

Вихідними поняттями наукового пошуку стали «переживання» і «симптоми», зміст яких є визначальним у створенні авторської концепції симптомокомплексів переживань криз, що розвиває ідеї генетичного підходу до вивчення психічних явищ і здатна оптимізувати можливості доказового індивідуального впливу в чітко визначених вікових інтервалах. Пропонуючи її на розсуд читачам, ми, звичайно, не претендуємо на вичерпність розв'язання проблеми вікових криз, однак сподіваємося на результативний внесок, оскільки монографія узагальнює тривалу, більше ніж п'ятнадцятирічну роботу з досліджуваними 9–24-річного віку, спрямовану передусім на висвітлення таких дослідницьких пріоритетів (лонгitudне дослідження):

1. Встановлення історико-психологічної хронології та змісту теоретико-методологічних підходів до вивчення вікових криз і їх симптомокомплексів переживань у системі підліткового та юнацького віку.

2. З'ясування концептуальних положень дослідження базових симптомокомплексів переживань вікових криз.

3. Експериментальне визначення в обох статтях:

- 1) умовних меж нормативних (підліткової, юнацької, входження в дорослість) і ненормативних криз та особливостей їх симптомокомплексів (структура, зміст, закономірності виявів) з відповідним психологічним супроводом;
- 2) рівня суб'єктивної інтерпретації встановлених базових симптомокомплексів переживань нормативних криз як основної необхідної умови попередньо узгодженої, взаємоприйнятної та результативної взаємодії між суб'єктами навчання і виховання («підлітками і юнаками – дорослими»), де провідну роль відіграє педагогічний вплив.

4. Розроблення й подальше вдосконалення методик діагностики симптомокомплексів переживань нормативних криз.

Думка про наявність особливих етапів у віковому розвитку на основі пошуку їх кількісних критеріїв (так званих магічних чисел) знайшла відображення ще в документальних джерелах Стародавньої Індії, Єгипту, Аккади, Китаю, Вавилону, Фінікії, іранських зороастрійців і була розвинута в античності (Гіппократ, Арістотель) та Середньовіччі (А. Августин, Ф. Аквінський, Х. Вівес, Е. Роттердамський). З часом вона визначила теоретичні основи методологічного вивчення вже вікових криз з пріоритетними здобутками радянської педології (М.Я. Басов, П.П. Блонський, П.Л. Загоровський, А.Б. Залкінд, М.В. Соколов, Г.А. Фортунатов та ін.). Систематизована на цей час інформація про них як про важливі психологічні та хронологічні життєві дороговкази (Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, М.І. Лісіна, В.Ф. Моргун, К.М. Поліванова, Т.М. Титаренко, Д.І. Фельдштейн) доводить переконливість наукових уявлень Л.С. Виготського про їх унікальність порівняно зі стабільними періодами. Завдяки П.П. Блонському, і особливо Л.С. Виготському, вікові кризи було визначено як закономірність вікового розвитку. Останнім на прикладі криз 1, 3, 7 років були з'ясовані симптомокомплекси переживань, зміст яких нині не піддається сумніву. Наприкінці ХХ ст. звичним став поділ вікових криз на нормативні, закономірні у віковому розвитку (І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Т.В. Гуськова, В.В. Давидов, Б.Д. Ельконін, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон, М.Г. Єлагіна, В.Ф. Моргун, В.І. Слободчиков, З. Фрейд, С. Холл), проте актуальною залишається проблема їх

Продовження табл. Л1

Симптоматика	Симптоми
Негативна супутня (НСС)	22. Хвалько
	23. Упертий (неслухняний)
	24. Негативіст
	25. Лінивий
	26. Недбалий
	27. Байдужий
	1. Колективіст
	2. Допитливий
	3. М'який
	4. Безкорисливий
	5. Толерантний
	6. Безкомпромісний
	7. Схильний до індивідуалізму
	8. Епізодична допитливість
	9. Іноді буває жорстоким
	10. Схильний шукати зиск
	11. Іноді зухвалий
	12. Іноді пристосовується
13. Індивідуаліст	
14. Пізнавально обмежений	
15. Жорстокий	
16. Корисливий	
17. Зухвалий	
18. Пристосовується	

Рівні виявів переживань: 1 – невластивий кризі; 2 – епізодичний; 3 – чіткий:

I. ПТС: 1–4 – симптоми невластиві кризі ($k = 1$); 5–8 – епізодичність симптомів ($k = 2$); 9–12 – чіткі симптоми ($k = 4$).

II. ПСС: 1–7 – симптоми невластиві кризі ($k = 1$); 8–14 – епізодичність симптомів ($k = 2$); 15–21 – чіткі симптоми ($k = 3$).

III. НТС: 1–9 – симптоми невластиві кризі ($k = 1$); 10–18 – епізодичність симптомів ($k = 2$); 19–27 – чіткі симптоми ($k = 4$).

IV. НСС: 1–6 – симптоми невластиві кризі ($k = 1$); 7–12 – епізодичність симптомів ($k = 2$); 13–18 – чіткі симптоми ($k = 3$).

Продовження табл. П1

Симптоматика	Симптоми
	6. Не виявляє старанності 7. Не вміє співпрацювати
	8. Поодинокі вияви самоконтролю 9. Поодинокі вияви гордості за власні досягнення 10. Іноді переживає за власні успіхи чи невдачі 11. Епізодичні вияви усвідомлення ролі школяра 12. Епізодичні вияви прагнення до самостійності 13. Поодинокі вияви старанності 14. Епізодично співпрацює
	15. Контролює себе 16. Гордий за власні досягнення 17. Властиве переживання за власні успіхи чи невдачі 18. Усвідомлює роль школяра 19. Прагне до самостійності 20. Старанний 21. Уміє співпрацювати
Негативна типова (НТС)	1. Урівноважений 2. Не лихословить 3. Безхитрісний 4. Не хвалиться 5. Слухняний 6. Слухає поради 7. Працьовитий 8. Охайний 9. Небайдужий
	10. Іноді дратується 11. Іноді лихослівний 12. Іноді хитрує 13. Іноді хвалиться 14. Іноді впертий (неслухняний) 15. Як правило, дослухається порад 16. Іноді лінується 17. Буває недбалим 18. Буває байдужим
	19. Дратівливий 20. Лихослівний 21. Хитрий

розмежування, та ненормативні кризи (випадкові або біографічні), які висвітлюються в межах концепцій життєвого шляху (К.А. Абульханова-Славська, О.В. Запорожець, І.С. Кон, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, Т.М. Титаренко, Д.І. Фельдштейн) і, на нашу думку, є альтернативними першим. Вихідні уявлення про них можна зіставити з тлумаченнями авторів 1960-х рр., згідно з якими, як зазначав О.М. Леонтєв, перехід між стабільними періодами існує, а криза – необов’язкова (О.В. Запорожець, О.М. Леонтєв, Р.І. Павелків, М.В. Савчин).

Пріоритетним на початку ХХІ ст. є вивчення у вікових кризах екзистенціальних переживань як необхідної умови формування певної системи смислових життєвих орієнтирів, рівень якої визначає особливості їх перебігу, а також поняття «ідентичності», започаткованого передусім Е. Еріксоном. Проте найбільш дієвим напрямом дослідження переживань, на нашу думку, є визначення їх структури як феномену, запропонованого Л.С. Виготським на позначення у вікових кризах єдності середовища й особистості (Д.Б. Ельконін) з власним унікальним змістом, який уособлює типові та індивідуальні характеристики (симптоми), тобто симптомокомплексу – провідного відносно стабільного показника вікового розвитку, пізнавального орієнтиру для його діагностування та прогнозування. Симптомокомплекс забезпечує встановлення причин нормативних і ненормативних криз, передбачає обов’язкове їх зіставлення з умовними віковими інтервалами, а отже, забезпечує їх чітке розмежування, а також – розмежування нормативних криз із суміжними стабільними періодами, які характеризуються відношеннями циклічної взаємозаміни. У протилежному разі будь-які завдання стосовно розуміння призначення вікових криз у віковому розвитку залишаються декларативними, зміцнюючи дослідницьку ситуацію підміни вікової періодизації віковою класифікацією, яка залежить від навчально-виховної системи, де співіснують різні навіть за термінологією вікові періоди типу молодшого шкільного і підліткового віку. Це унеможлиблює ефективну реалізацію особистісно орієнтованого впливу в конкретних вікових інтервалах (перехідних і стабільних), мінімізуючи потенційні можливості психологічного супроводу будь-якої симптоматики переживань, нівелюючи її статеву диференціацію. Наприклад, особливості підліткової кризи, або кризи 13 років, як перехідного періоду від молодшого шкільного до підліткового віку, часто ототожнюються з особливостями підлітків. Наукові уявлення

про кризу 15 років (Д.Б. Ельконін) є лише теоретичними припущеннями, які, однак, не мають достатніх експериментальних доказів. Неоднозначні, на нашу думку, і тлумачення про зміст юнацької кризи, або кризи 17 років, яка більше стосується переходу від підліткового до юнацького віку. Наступні кризи, зокрема з умовною назвою «криза входження в дорослість» як перехід від юнацького віку до дорослості, практично не досліджені, а умовна назва цієї кризи (криза 23 років) з відповідним обґрунтуванням пропонується нами вперше.

У руслі досягнень генетики і психогенетики, особливо з 1980-х рр. (Л.І. Авраментова, А.А. Александров, Р.Л. Аткинсон, І.В. Равіч-Щербо), додатково актуалізуються і зміцнюються наукові уявлення про нормативність (закономірність) і ненормативність (випадковість, ситуативність) вікових криз, які посилюють, але не абсолютизують значущість біологічних чинників у становленні особистості (без знецінення соціальних впливів). Вони передбачають перехід від декларування наявності в людини певної генетичної програми (за Л.С. Виготським, внутрішньої логіки розвитку), яка розгортається і потенційно може змінюватися в умовах нинішніх повсякденних навчально-виховних реалій та стереотипів, до експериментального пошуку її зовнішніх показників, консервативних з історичним часом, неоднозначних у поясненнях свого змісту; актуалізують потенційні можливості самостійного чи з допомогою оточення подолання кризових виявів, формують мотивацію самопізнання.

Отже, можна стверджувати, що вікові кризи уособлюють динамічність і системність вікового розвитку, де нормативні кризи як закономірні (стійкі і тривалі), або його психогенний чинник, зіставляються між суміжними стабільними періодами з умовними віковими інтервалами, ширшими за свої календарні назви, вибір яких зумовлений кульмінаційним перебігом симптомокомплексів. Їх основною одиницею є переживання як низка умовних динамічних симптомів з різною унікальною структурою (типові, супутні, фонові симптоми), які відзначаються в окремих вікових інтервалах динамічними, часто аритмічними характеристиками, стабільними властивостями та змістом психологічного супроводу, статевою диференціацією, вказують на місце особистості у віковому розвитку і зумовлюють комплекс необхідних умов для результативного впровадження в ньому особистісно орієнтованого впливу.

Додаток А

Методика вивчення симптомокомплексу переживань підліткової кризи (хлопчики)

Основою методики є карта симптомокомплексу переживань (КСП), яка дозволяє зіставити інформацію кількох осіб одночасно, що запобігає суб'єктивним висновкам.

Призначена для 11–14-річних хлопчиків. Заповнюється педагогом, батьками, іншими особами, які з ними добре знайомі.

Інтерпретація даних та діагностичні висновки – це компетенція лише психолога.

Інструкція. Уважно прочитайте наведені твердження і зіставте їх із переживаннями особистості. На реєстраційному бланку КСП підкресліть найбільш характерні вияви. Правильних або неправильних відповідей не має.

Дякуємо за співпрацю.

Таблиця Л1. Карта симптомокомплексу переживань (КСП)

Симптоматика	Симптоми
Позитивна типова (ПТС)	1. Неадекватно оцінює себе та свої можливості
	2. Не виявляє співпереживання
	3. Не домагається ролі дорослого
	4. Песиміст
	5. Лише іноді себе оцінює адекватно
	6. Може співчувати, але не співпереживає
	7. Лише іноді домагається ролі дорослого
	8. Вияви песимізму перемежуються оптимістичними настроями
	9. Адекватно оцінює себе та свої можливості
	10. Уміє співпереживати
	11. Постійно домагається ролі дорослого
	12. Оптиміст
Позитивна супутня (ПСС)	1. Не здатний до самоконтролю
	2. Відсутня гордість за власні досягнення
	3. Не переживає з приводу власних успіхів чи невдач
	4. Не усвідомлює ролі школяра
	5. Не прагне до самостійності

Додаток К

Таблиця К1. Частота і сила виявів супутніх симптомокомплексів вікових нормативних криз (хлопчики, хлопці, чоловіки)

Криза 13 років	Ч	С	Криза 17 років	Ч	С	Криза 23 років	Ч	С
Позитивні симптоми			Позитивні симптоми			Позитивні симптоми		
1. Уміння самоконтролю	+	-	1. Уміння самоконтролю	+	-	1. Уміння самоконтролю	-	+
2. Гордість за власні досягнення	+	-	2. Уміння самооцінювати	+	-	2. Уміння самооцінювати	-	+
3. Уміння співпрацювати	+	-	3. Відвертість	+	-	3. Домагання ролі дорослого	-	+
4. Переживання власних успіхів чи невдач	+	-						
5. Усвідомлення ролі школяра	+	-						
6. Прагнення до самостійності	+	-						
7. Старанність	+	-						
Негативні симптоми			Негативні симптоми			Негативні симптоми		
1. Індивідуалізм	+	-	1. Хитрість	+	-	1. Хитрість	-	+
2. Пізнавальна обмеженість	+	-	2. Недбалість	-	+	2. Пізнавальна обмеженість	-	+
3. Жорстокість	+	-	3. Жорстокість	+	-			
4. Корисливість	+	-	4. Корисливість	-	+			
5. Зухвалість	-	+	5. Зухвалість	-	+			
6. Пристосовництво	-	+						

Примітки: Ч – частота виявів; С – сила виявів; + домінуючі вияви; – неістотні вияви.

Переживання ненормативних криз також мають унікальну, але спільну структуру симптомокомплексу. Як випадкові (ситуативні або тривалі), вони властиві будь-якому віковому періоду (перехідному чи стабільному) і, будучи взаємопов'язаними з переживаннями нормативних криз, відображають систему несприятливих необхідних (повсякденних навчально-виховних реалій) і достатніх умов (повсякденних навчально-виховних стереотипів) мінливого неорганізованого соціального впливу на особистість як результат узгодженості (неузгодженості) інтересів усіх суб'єктів навчання і виховання.

Разом із симптомокомплексами переживань ненормативних криз симптомокомплекси переживань підліткової кризи є вихідною методологічною позицією для розуміння вікового розвитку підлітків, юнацької кризи – юнаків, входження у дорослість – початкового етапу дорослості. Урахування психології переживань обох криз означає практичну реалізацію гуманістичних положень, зокрема, про моральний пріоритет обов'язкового прийняття і визнання людини в сукупності її сприятливих і несприятливих особливостей та ціннісного ставлення до неї (І.Д. Бех).

Незважаючи на вагомі досягнення у вивченні психології переживань вікових криз, один із суттєвих недоліків полягає в недостатньому з'ясуванні феноменології конкретних симптомів, тобто явищ, які осягаються в чуттєвому досвіді і є результатом об'єктивного чуттєвого споглядання [469] на основі зіставлення з конкретними віковими інтервалами, сприятливими чи несприятливими для їх розвитку. Сподіваємося, що наше дослідження дозволить конкретизувати це дослідницьке поле і визначити теоретико-методологічні засади для формулювання висновків, спрямованих як на теоретичне поглиблення розуміння психології вікових криз, так і на прикладне використання їх у практиці педагогічної діяльності на засадах особистісно орієнтованого впливу, а також окреслити подальші перспективи їх досліджень.

Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці як наукова проблема

Інформаційно-мотиваційним ядром нашої роботи є в першу чергу наукові праці Л.С. Виготського, зміст яких завжди привертав і сьогодні привертає увагу дослідників різних поколінь (Л.І. Анциферової, Л.І. Божович, В.В. Давидова, Ф.Ю. Василюка, О.А. Донченко, І.Г. Малкіної-Пих, Л.А. Пергаменщика, Т.М. Титаренко та ін.), де вагомим є внесок генетичних теорій. Це переконало нас у доцільності концепції симптомокомплексів переживань вікових криз, яка, на наш погляд, структурує наукові уявлення про зміст переживань вікових криз, зокрема, визначає їх феноменологію зі створенням типологічно-індивідуальних варіантів на основі інтервального розмежування зі стабільними періодами, що, зрештою, визначило особливості конструювання цього розділу в інформаційній системі «Вікові межі нормативних і ненормативних криз – психологія переживань у цих межах».

Попередньо вкажемо на начебто термінологічну суперечність у назві монографії, яка ніби заперечує окремий статус нормативних криз у віковому розвитку, зокрема в системі підліткового та юнацького віку, хоча наші докази в пошуку теоретико-методологічних основ їх вивчення спрямовані саме на доведення протилежного. Крім того, метою аналізу вікових періодизацій (дод. А) було не створення власної періодизації, а доведення їх суперечності на користь ідей циклічності та природовідповідності у віковому розвитку, що не залежить від суб'єктивної позиції дослідника.

Таблиця И1. Частота і сила виявів супутніх симптомокомплексів вікових нормативних криз (дівчатка, дівчата, жінки)

Криза 13 років	Ч	С	Криза 17 років	Ч	С	Криза 23 років	Ч	С
Позитивні симптоми			Позитивні симптоми			Позитивні симптоми		
1. Відповідальність	+	-	1. Відповідальність	+	-	1. Відповідальність	+	-
2. Організованість	+	-	2. Організованість	+	-	2. Організованість	+	-
3. Уміння співпрацювати	+	-	3. Уміння самоконтролю	+	-	3. Уміння співпрацювати	+	-
4. Гордість за власні досягнення	+	-	4. Вимогливість	+	-	4. Домагання ролі дорослого	-	+
5. Оптимізм	+	-				5. Упертість як наполегливість	-	+
6. Старанність	+	-						
7. Переживання власних успіхів чи невдач	+	-						
Негативні симптоми			Негативні симптоми			Негативні симптоми		
1. Жорстокість	+	-	1. Жорстокість	+	-	1. Недбалість	+	-
2. Індивідуалізм	+	-	2. Лихослів'я	+	-	2. Лихослів'я	-	+
3. Хвастощі	+	-	3. Зухвалість	+	-	3. Зухвалість	-	+
4. Негативізм	+	-	4. Корисливість	+	-	4. Байдужість	-	+
5. Пристосовництво	+	-						

Примітки: Ч – частота виявів; С – сила виявів; + домінуючі вияви; – неістотні вияви.

Додаток 3

Таблиця 31. Суб'єктивні уявлення про симптомокомплекси вікових нормативних криз (хлопчики, хлопці, чоловіки)

Симптоматика	Криза 13 років	Криза 17 років	Криза 23 років
Позитивна типова	1. <u>Прагнення до самостійності</u> 2. <u>Гордість за власні досягнення</u> 3. <u>Упертість як наполегливість</u> 4. Відвертість	1. <u>Прагнення до самостійності</u> 2. <u>Гордість за власні досягнення</u> 3. <u>Упертість як наполегливість</u> 4. <u>Відповідальність</u> 5. <u>Оптимізм</u> 6. Старанність 7. Уміння співпрацювати 8. Переживання власних успіхів (невдач)	1. <u>Прагнення до самостійності</u> 2. <u>Гордість за власні досягнення</u> 3. <u>Упертість як наполегливість</u> 4. <u>Відповідальність</u> 5. <u>Оптимізм</u> 6. Уміння самооцінювати 7. Уміння самоконтролю
Позитивна нетипова	1. <u>Організованість</u>	1. Дитяча безпосередність 2. Уміння самооцінювати 3. Усвідомлення ролі школяра, або іншої нової соціальної ролі 4. Вимогливість 5. Уміння самоконтролю	1. <u>Організованість</u>
Негативна типова	1. Пристосовництво 2. <u>Індивідуалізм</u> 3. <u>Хитрість</u> 4. <u>Зухвалість</u> 5. <u>Зарозумілість</u>	1. <u>Корисливість</u> 2. <u>Дратівливість</u>	1. <u>Корисливість</u> 2. <u>Дратівливість</u> 3. <u>Індивідуалізм</u> 4. <u>Хитрість</u> 5. <u>Зухвалість</u> 6. <u>Зарозумілість</u> 7. Заздрість 8. Негативізм 9. Лінощі
Негативна нетипова	1. <u>Хвастоці</u> 2. Дратівливість 3. Негативізм	1. <u>Хвастоці</u> 2. Заздрість 3. Недбалість 4. Зарозумілість	1. Жорстокість

Примітка: симптоми, спільні для всіх криз, позначені підкресленням; двох криз – курсивом.

1.1. Теоретико-емпіричні витоки наукових уявлень про вікові кризи

За П.Я. Гальперінім, справжня психологія – це об'єктивна наука про суб'єктивний світ людини і тварини: об'єктивність суб'єктивного, тобто світ суб'єктивного знаходиться на одному рівні з об'єктивним. Як вони співвідносяться, залежить від обставин. У суб'єктивному світі об'єктивний може спотворюватись і відображатись [111]. Провідне місце тут належить буденним спостереженням, де перші з них (спостереження за природою) передбачали визначення типових або неоднозначних явищ для їх подальшого використання та прогнозування (як умови спочатку власного фізичного виживання). Згодом вони переносились вже на віковий розвиток, формуючи в людей найпростіші уявлення про залежність від природи (започаткування принципу природовідповідності), які відображені у фіксованих числах, звичних для багатьох цивілізацій (передусім «7»). З цього приводу, репресований у 1942 р. філософ А.І. Клізовський зазначав: «...сонячна система і Всесвіт ... семиричні. Розвиток життя відбувається ... у семирічних періодах і циклах. Воно ... створене за сім періодів ... розвиток життя вимагає семи планет і семи схем еволюції ... у нас існує сім стихій природи, сім сфер ... буття. ... далі ми маємо сім тонів звуків, сім кольорів веселки, сім днів тижня...» [200, с. 50–51]. У 1978 р. американський соціолог і економіст Г. Сайфмон закладає число «сім» у створення штучного інтелекту. Тут відсутня містика, оскільки йдеться про первинні витоки і своєрідне розуміння різними етносами давно спостережених природних закономірностей, які не могли не викликати відповідних переживань за власну долю і оточення, хоча б споглядальних асоціацій між всесвітом та життєдіяльністю людини. Ще в давніх документальних джерелах, неоднорідних за походженням та історичною долею, є свідчення про наявність обнадійливих зв'язків між можливістю успішного розв'язання життєвих проблем і закономірностей числового ряду, де визначальними в позначенні його меж були майже однотипні числа. Наприклад, проблема різнопланових вікових переходів була центральною у філософських системах Стародавньої Індії (учення Локайти), де у вайшії термін ініціації збігався з дванадцятирічним віком. Шумерські «Сказання про Артахасіса» (кін. IV – поч. III тис. до н.е.) розповідають, що «сім діб – ночей і днів вирували потоп, бурани і зливи»; «Сказання про

Гільгамеша» (XXVI ст. до н.е.): «...сім і сім йому ти приготувала пасток...»; асирійське «Повчання Ахікара» (VII ст. до н.е.): «...якщо доведеться тобі почути зле слово, то закопай його у землю на глибину в сім ліктів...» [291, с. 14–16]; буддійська «Дхаммапада» (IV чи III ст. до н.е.): «...час тягне віз, цей кінь із сімома вуздечками... Сім коліс везе цей Час, Сім спиць у колесі його, його безсмертя – вісь...» [291, с. 33]. Схожі свідчення є типовими для аналогічних джерел Стародавнього Єгипту, Аккаду, Китаю, Індії, Вавилону, Фінікії, іранських зорастрійців (і це задовго до біблейського Ноя, де також фігурують посилання на фіксовані числа). В античній Греції для позначення групи впливових діячів так званого класичного періоду (до VI ст. до н.е.) використовується термін «сім мудреців» (Солон з Афіні: 640 – бл. 559 до н.е.; Фалес з Мілета: бл. 625–547 до н.е.; Хілон зі Спарти: IV ст. до н.е.; Біант з Прієни: 590–530 до н.е.; Клеобул з Лінди: VI ст. до н.е.; Піттак з Мітілени: ?–570 до н.е.; Періандр з Корінфа: бл. 660 – бл. 585 до н.е.). Закономірно, що Гіппократ (бл. 544–483 до н.е.) також пов'язував з числом «сім» наступність і періодичність уже перехідних періодів як «критичних», або «клімактеричних» (*klimakter* – період життя), у яких унаслідок виходу неперетравлених соків оновлюються речовини тіла. Інші античні мислителі вже необов'язково зосереджувалися на кількісних показниках вікового розвитку. Наприклад, Геракліт проблему стадійності вбачав у відмінностях душі дорослих і дітей: у дорослих вона стає більше сухою й гарячою, входить у загальні закономірності природного буття, має різні перехідні рівні («Про природу»)[500]. Так виникла ідея генетичного підходу в розвитку, пізніше закріплена Арістотелем. М.Ф. Квінтіліан вважав за необхідне враховувати стадійність для становлення здібностей («Виховання оратора»); Демокрит доводив відповідність навчання і виховання природним силам дитини («Про природу»).

Фіксований числовий розподіл домінує у визначенні термінів для організованого навчання і виховання, зокрема, ще Піфагор Самоський усіяко наділяв магічними властивостями вже цифру «6», яка з часом, у результаті невдалого її практичного впровадження, усе ж поступилася цифрі «7». Платон («Держава»), аналізуючи афінську і спартанську освітні системи VI–IV ст. до н.е. (дод. А.1 і А.2), указував на їх вікове зіставлення з чітко визначеним віковим діапазоном «від дня народження – до 21 р.» (в Афінах діти 7–13/14 р.в. одночасно або послідовно навчалися у школах

Додаток Ж

Таблиця Ж1. Суб'єктивні уявлення про симптомокомплекси вікових нормативних криз (дівчатка, дівчата, жінки)

Симптоматика	Криза 13 років	Криза 17 років	Криза 23 років
Позитивна типова	1. <u>Відповідальність</u> 2. <u>Відвертість</u> 3. Гордість за власні досягнення 4. Прагнення до самостійності 5. Переживання власних успіхів чи невдач 6. Усвідомлення ролі школяра	1. <u>Відповідальність</u> 2. <u>Відвертість</u> 3. Оптимізм	1. <u>Відповідальність</u> 2. Уміння співпереживати 3. Старанність 4. Домагання ролі дорослого
Позитивна нетипова	1. <u>Вимогливість</u>	1. <u>Вимогливість</u> 2. Домагання ролі дорослого 3. Уміння співпрацювати	1. Відвертість 2. Дитяча безпосередність
Негативна типова	1. <u>Упертість як неслухняність</u> 2. <u>Зухвалість</u> 3. <u>Недбалість</u>	1. <u>Упертість як неслухняність</u> 2. <u>Зухвалість</u> 3. <u>Недбалість</u> 4. <u>Пізнавальна обмеженість</u> 5. <u>Індивідуалізм</u> 6. <u>Лінощі</u> 7. <u>Пристосовництво</u> 8. Зарозумілість 9. Хвастощі 10. Негативізм 11. Корисливість	1. <u>Упертість як неслухняність</u> 2. <u>Пізнавальна обмеженість</u> 3. <u>Індивідуалізм</u> 4. <u>Лінощі</u> 5. <u>Пристосовництво</u>
Негативна нетипова	1. Дратівливість 2. Негативізм 3. Хитрість	1. <u>Жорстокість</u>	1. <u>Жорстокість</u>

Примітка: симптоми, спільні для всіх криз, позначені підкресленням; двох криз – курсивом.

Продовження табл. Е1

Симптоматика	Криза 13 років	Криза 17 років	Криза 23 років
Негативна типова	Блок АС: 1. <u>Дратівливість</u> 2. <u>Лихослів'я</u> 3. Хитрість 4. Хвастощі	Блок АС: 1. <u>Дратівливість</u> 2. <u>Лихослів'я</u> 3. <u>Індивідуалізм</u>	Блок АС: 1. <u>Дратівливість</u> 2. <u>Лихослів'я</u> 3. <u>Індивідуалізм</u> 4. Корисливість 5. Пристосовництво
	Блок ПС: 1. <u>Упертість як неслухняність</u> 2. <u>Негативізм</u>	Блок ПС: 1. <u>Упертість як неслухняність</u> 2. <u>Негативізм</u>	Блок ПС: 1. <u>Упертість як неслухняність</u> 2. <u>Негативізм</u> 3. Зарозумілість
	Блок НС: 1. <u>Лінощі</u> 2. Недбалість 3. Байдушність	Блок НС: 1. <u>Лінощі</u>	Блок НС: 1. <u>Лінощі</u>
Негативна супутня	1. Індивідуалізм 2. <u>Пізнавальна обмеженість</u> 3. <u>Жорстокість</u> 4. <u>Корисливість</u> 5. <u>Зухвалість</u> 6. Пристосовництво	1. <u>Хитрість</u> 2. Недбалість 3. <u>Жорстокість</u> 4. <u>Корисливість</u> 5. <u>Зухвалість</u>	1. <u>Хитрість</u> 2. <u>Пізнавальна обмеженість</u>

Примітка: симптоми, спільні для всіх криз, позначені підкресленням; двох криз – курсивом.

граматиста чи кіфариста, потім – у гімназіях. У Спарті акцентуються досягнення 7 та 18 р.в., причому на важливості 13 р.в. не наголошується). Визначаючи 12–16 р.в. як сприятливий для фізичного виховання, він вважав, що організоване навчання має розпочинатися з 7 р. (дод. А.18). Схожою була навчально-виховна ситуація у Стародавньому Римі, де елементарні школи зіставлялися з 7–11/12, граматики – 11/12–15, риторів – 15–20 р.в. [187; 210; 405]. Орієнтація на кількісні критерії вікового розвитку стала домінуючою, коли в IV ст. «батько церкви» Августин Аврелій Блаженний з допомогою цифри «7» – показника, як йому здавалося, гармонічного ставлення людини до світу, формулює остаточні споглядальні і суб'єктивні докази на користь існування Бога (людське життя має 7 віків, де з кожним пов'язується 7 добродійностей, набуваючи необхідну благодать з допомогою 7 прохань «Отче наш» тощо), реалізувавши власні переживання у відомій формулі: «Я сумніваюсь, отже, існую», інтерпретовану в XVII ст. Р. Декартом як: «Я мислю, отже, існую». Перекоаний, що людина, перш ніж збагнути основні життєві істини, має в усьому пережити ситуацію тотальних сумнівів [500; 501].

У цілому, в античності життєва важливість принципу природовідповідності в розвитку ніколи не викликала сумнівів, і справа тут зовсім не в магічних числах, а в кількісному позначенні ними найбільш сприятливих для навчання і виховання вікових інтервалів, які здавалися тоді оптимальними для необхідних і корисних особистісних трансформацій. Наприклад, Арістотель («Етика»), якому належить пріоритет у визначенні загальної ідеї наступності ступенів у психічному розвитку (К. Бюлер, 1924) [405; 407; 500], вважав, що в процесі перетворення дитини на зрілу людину повторюються етапи, пройдені протягом еволюції органічним світом (у XIX ст. ці уявлення активно розвивав С. Холл). Критично оцінюючи кількісний критерій вікового поділу, Арістотель зауважував, що його треба узгоджувати з природними особливостями людини, хоча свою першу в історії західноєвропейської цивілізації вікову періодизацію вважав саме природовідповідною (дод. А.5). На основі цифри «7», або «седмиці», він виокремив стадії 7–14 і 14–21 р.в., які пов'язувались з якісно різними особливостями статевого дозрівання [210; 405; 499–501], де, зокрема, 21 р.в. називається «до бороди». Імовірно, перехід між ними нині можна умовно зіставити з кризою 13 років, а початок першої та закінчення останньої – відповідно, з кризами 7 і 23 років (так

можна зробити в більшості сучасних періодизацій). Зрештою, числа «7» (критерій вікового діапазону) та «21» (кінцевий етап планомірного навчання під керівництвом інших осіб) поступово стали основними в аналізі вікового розвитку на основі його порівняння з особливостями навчально-виховних систем. Найбільше це виявилось у західноєвропейських середньовічних вікових класифікаціях XIV–XV ст., які активно використовували «седмицю» у феодальному сімейному просторі, де формувалися традиції та ім'я знатного роду, визначаючи в межах 14 та 21 р.в. обов'язковість важливих різнопланових досягнень як необхідних соціальних умов у реалізації життєвих перспектив (дод. А.3). Отже, соціальне призначення змісту цифри «7» розширюється: у лицарському вихованні – 7 лицарських добродійностей; 7 вільних мистецтв (В. да Фельтре) [499; 500; 502]. Як бачимо, саме кастові інтереси були важливим стимулом у пізнанні і самопізнанні, пропагуванні в навчанні і вихованні принципу наочності, у розвитку – природовідповідності. Крім того, з VIII ст. слов'яни використовують цифру «7» для тлумачення вікового принципу навчання і виховання: 1) виокремлення її у цифровій низці як особливої: для позначення початку організованого навчання (до 7 р.в. діти перебували в родовій общині) та вікового переходу з одного навчального закладу до наступного; 2) кількісне визначення меж, кратних «7», у фіксованих вікових інтервалах, які згодом, у XX ст., стали зіставлятися з дошкільним, підлітковим і старшим шкільним віковими періодами. Педагогічна пам'ятка Київської Русі «Толкова Палея» [407] засвідчує також тодішні дослідницькі прагнення охарактеризувати вікові особливості та зміст психофізичного розвитку.

У XIII ст. використання «седмиці» у віковій класифікації критично оцінює Ф. Аквінський (Теологічна сума. – 1269), який припускає інші можливості вікового поділу, розташовуючи душевне життя у формі сходинок. Це стало прецедентом у визнанні суперечностей між новим і старим емпіричним досвідом, тобто наявні знання про певні вікові інтервали не можуть залишатися стабільними, оскільки з часом застарівають. Крім того, переорієнтація філософського мислення на пізнання природи, яка безпосередньо впливає на особливості людської життєдіяльності, активізувалася з досягненням Ібн Сіні, який вивчав зв'язок між фізіологічними особливостями організму та його психічними розвитком, а також різні вікові періоди [490; 500; 502]. З 1202 р. ідею перервності

Продовження табл. Д1

Симптоматика	Криза 13 років	Криза 17 років	Криза 23 років
Негативна супутня	1. Жорстокість 2. Індивідуалізм 3. Хвастощі 4. Негативізм 5. Пристосовництво	1. Жорстокість 2. Лихослів'я 3. Зухвалість 4. Корисливість	1. Недбалість. 2. Лихослів'я 3. Зухвалість 4. Байдужість

Примітка: симптоми, спільні для всіх криз, позначені підкресленням; двох криз – курсивом.

Додаток Е

Таблиця Е1. Динаміка симптоматики вікових нормативних криз (хлопчики, хлопці, чоловіки)

Симптоматика	Криза 13 років	Криза 17 років	Криза 23 років
Позитивна типова	1. Уміння самооцінювати 2. Уміння співпереживати 3. Домагання ролі дорослого 4. Оптимізм	1. Прагнення до самостійності 2. Гордість за власні досягнення 3. Домагання ролі дорослого 4. Упертість як наполегливість 5. Уміння співпрацювати	1. Прагнення до самостійності 2. Гордість за власні досягнення 3. Переживання власних успіхів чи невдач 4. Оптимізм 5. Уміння співпрацювати
Позитивна супутня	1. Уміння самоконтролю 2. Гордість за власні досягнення 3. Уміння співпрацювати 4. Переживання власних успіхів чи невдач 5. Усвідомлення ролі школяра 6. Прагнення до самостійності 7. Старанність	1. Уміння самоконтролю 2. Уміння самооцінювати 3. Відвертість	1. Уміння самоконтролю 2. Уміння самооцінювати 3. Домагання ролі дорослого

Додаток Д

Таблиця Д1. Динаміка симптоматики вікових нормативних криз (дівчатка, дівчата, жінки)

Симптоматика	Криза 13 років	Криза 17 років	Криза 23 років
Позитивна типова	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Прагнення до самостійності</u> 2. <i>Домагання ролі дорослого</i> 3. <i>Уміння співпереживати</i> 4. Усвідомлення ролі школяра 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Прагнення до самостійності</u> 2. <i>Домагання ролі дорослого</i> 3. <i>Уміння співпереживати</i> 4. <i>Гордість за власні досягнення</i> 5. Відвертість 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Прагнення до самостійності</u> 2. Уміння самоконтролю 3. Переживання власних успіхів чи невдач 4. <i>Гордість за власні досягнення</i> 5. Оптимізм 6. Уміння самооцінювати 7. Старанність
Позитивна супутня	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Відповідальність</u> 2. <u>Організованість</u> 3. <i>Уміння співпрацювати</i> 4. Гордість за власні досягнення 5. Оптимізм 6. Старанність 7. Переживання власних успіхів чи невдач 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Відповідальність</u> 2. <u>Організованість</u> 3. Уміння самоконтролю 4. Вимогливість 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Відповідальність</u> 2. <u>Організованість</u> 3. <i>Уміння співпрацювати</i> 4. Домагання ролі дорослого 5. Упертість як наполегливість
Негативна типова	<p>Блок АС:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Дратівливість</u> 2. <u>Хитрість</u> 3. Зухвалість. 4. Лихослів'я. 5. Корисливість <p>Блок ПС:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Зарозумілість</u> 2. Упертість як неслухняність. 3. Пізнавальна обмеженість <p>Блок НС:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Лінощі</i> 2. Недбалість 3. Байдужість 	<p>Блок АС:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Дратівливість</u> 2. <u>Хитрість</u> 3. <i>Індивідуалізм</i> 4. <i>Пристосовництво</i> <p>Блок ПС:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Зарозумілість</u> 2. Негативізм <p>Блок НС:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Лінощі</i> 	<p>Блок АС:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Дратівливість</u> 2. <u>Хитрість</u> 3. <i>Індивідуалізм</i> 4. <i>Пристосовництво</i> <p>Блок ПС:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Зарозумілість</u> 2. Заздрість 3. Корисливість <p>Блок НС:</p> <p>(відсутній)</p>

вікового розвитку намагаються аргументувати з допомогою математичних доказів на основі законів чисел Леонардо Пізанського, або Фібоначчі («Книга абака»), де кожне наступне число дорівнює сумі двох попередніх (тоді особливими є числа 8 і 13, де останнє для нас – це умовне позначення кризи 13 років): розвиток підпорядковується певній числовій закономірності [170], яка визначає його критичні етапи та специфічні вікові особливості. У цьому контексті цікавою є інтерпретація названих законів і пропорції «золотого перетину» В.В. Клименком у встановленні механізмів творчості [170; 201], де, зокрема 13 р.в. зіставляється з витоками цих механізмів та дискомфорними переживаннями (*негативними*. – В.П.) (усім подобається, усім зручно, а вам – тісно, гідко, коле); 21 р.в. – це вторинне наслідування, де наведені механізми здатні виконувати творчу роботу (спостерігається другий вигин – передує механізм почуттів, який поступово набирає потужності, чим юнаки користуються) [201].

У цілому, західноєвропейським ученим минулого в умовах активного започаткування університетської освіти, наприклад, в Італії (Болонья), Франції (Сорбонна), Англії (Оксфорд) властиве продукування системних психологічних уявлень про віковий розвиток, унаслідок чого XVI ст. можна вважати новим етапом у його вивченні: від часто нав'язливого і навіть надуманого пошуку та тлумачень змісту так званих магічних чисел, які своїм прихованим змістом начебто відображали логіку розвитку (хоча цього не слід категорично заперечувати, історичне призначення дослідницької спрямованості минулого полягає в започаткуванні проблематики вивчення динаміки вікового розвитку), до пізнавальної переорієнтації, нехай спочатку й незначної, на з'ясування об'єктивних вікових закономірностей, що пояснювали б сутність людини як невід'ємної складової природи, яка не повинна їй протиставлятися. Е. Роттердамський («Похвала глупоті») вважає, що кожний вік *приховує (курсив наш. – В.П.)* у собі негативні моменти, які зумовлюють перехід між віковими стадіями. Вюртемберзький закон про школу (1559) вимагав «давати дитині любов і радість», урахувати індивідуальні особливості. Х. Вівес («Про душу і життя») доходить висновку про етапність психічного розвитку, що є першою системною спробою обґрунтувати принцип природовідповідності на основі спостереження і досвіду [500]. Український богослов К. Ставровецький Транквіліон у праці «Євангеліє учителное» також пропагує природовідповідність:

«Бог створив усіх людей рівними». Симон Пекалід вивчає досвід переживання страждань для формування гуманізму [407]. Отже, де-факто виникали різнопланові уявлення про неоднозначність вікового розвитку (зміст, структура, фазовий перебіг, біологічна зумовленість, залежність від соціальних факторів, зокрема організованого навчання і виховання), які, однак, не справили істотного впливу на таке саме різнопланове тлумачення його змісту, коли з одночасним аргументуванням наявності вікових стабільних періодів, що мають фіксовані межі, не передбачалися переходи між ними (несприятливу роль тоді відігравали уявлення Арістотеля про дітей як «міні-дорослих» людей). Цю дослідницьку ситуацію лише в 1920–1930-ті рр. похитнули, але не зруйнували, педологічні уявлення про вікові кризи як нормативні явища вікового розвитку [38; 57–59; 95; 173; 319; 320; 471; 472].

XVI ст. і особливо XVII ст. – це час формування методологічних основ нового світогляду: усі події, явища навколишнього життя можна пояснити лише матеріальними властивостями (геометричними, механічними), які мають бути гармонічними (Дж. Бруно, Г. Галілей, Й. Кеплер, Н. Коперник, І. Ньютон, Парацельс). Г. Лейбніц у «Монадології» (1714) пише, що природа не може робити стрибків, тобто він виключає можливість будь-яких переходів. Така позиція в контексті вчення про монади є цілком зрозумілою, оскільки тоді йшлося б про попередню неминучість передусім природних катастроф, потім – соціальних, однак вона зовсім не розв'язувала проблеми про аналогічну неоднорідність вікового розвитку, який дійсно є таким. Ці наукові уявлення не стільки заперечували ідею циклічності розвитку, скільки готували їй майбутню доказову інформаційну базу. Крім того, їх мета полягала в іншому – почати хоча б сумніватися у світоглядних позиціях, згідно з якими природою керують безтілесні душі, або *vis vitalis* (особливі життєві сили, невідомі органічній природі). Р. Декарт у «Пристрастях душі» (1649) розробляє вчення про пристрасті (*переживання*. – В.П.), специфічні для кожного віку. Б. Спіноза в «Етиці» (1677) зазначає, що на різних етапах життя на основі первинних афектів (бажання, незадоволення, незадоволення) виникають пристрасті, пов'язані, зокрема, із співпереживанням. Отже, удруге від часів Арістотеля актуалізується проблема створення вікової періодизації з чітко визначеними стадіями: Я.А. Коменський у «Великій дидактиці» (1632), прагматично осмислюючи

Додаток Г

Базовий симптомокомплекс вікових нормативних криз

Позитивні симптоми: відвертість, відповідальність, вимогливість, уміння самоконтролю, уміння самооцінювати, уміння співпереживати, уміння співпрацювати, упертість як наполегливість, гордість за власні досягнення, дитяча безпосередність, домагання ролі дорослого, оптимізм, організованість, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, старанність, усвідомлення ролі школяра.

Негативні симптоми: байдужість, упертість як неслухняність, дратівливість, жорстокість, заздрість, зарозумілість, зухвалість, індивідуалізм, корисливість, лінощі, лихослів'я, негативізм, недбалість, пізнавальна обмеженість, пристосовництво, хвастощі, хитрість.

Додаток В

Загальний симптомокомплекс вікових нормативних криз

Позитивні симптоми: безкорисливість, відвертість, великодушність, упевненість у собі, упертість як наполегливість, відповідальність, гордість за власні досягнення, вимогливість, винахідливість, уміння співпрацювати, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, уміння співпереживати, уміння співпереживати, завзятість, допитливість, дотепність, домагання ролі дорослого, дитяча безпосередність, енергійність, контактність, люб'язність, мудрість, надійність, непокірність, оптимізм, організованість, охайність, передбачливість, прагнення до самостійності, послідовність, працьовитість, переживання власних успіхів чи невдач, розважливість, сміливість, сумлінність, самовідданість, скромність, старанність, тактовність, турботливість, усвідомлення ролі школяра, честолюбство, чуйність.

Негативні симптоми: апатичність, байдужість, боягузливість, ворожість, упертість як неслухняність, гонорливість, дратівливість, деспотизм, жорстокість, заздрість, зарозумілість, зухвалість, знецінення вимог дорослих, інфантилізм, індивідуалізм, корисливість, конфліктність, лицемірство, лихослів'я, легковірність, лінощі, норовливість, невпевненість, негативізм, нестриманість, непристосованість, надокучливість, недбалість, образливість, підлабузництво, пліткарство, пристосовництво, пізнавальна обмеженість, плаксивість, протест-бунт, розбещеність, сварливість, самозакоханість, слабовільність, свавілля, хаотичність (розкиданість), хвастощі, хитрість, цинізм.

критерії вікового поділу, індивідуальні особливості, уперше відходить від усталеного седмичного принципу і визначає шестирічний цикл у розвитку, вважаючи його таким, що відповідає змісту вікових особливостей (*актуалізація принципу природовідповідності*. – В.П.). Він позначає вікові інтервали назвами, які згодом у психології стають типовими (дитинство, отроцтво, юність, зрілість), встановивши їхні межі (6, 12, 18 рр.), де верхню (24 р.в.) нині можна зіставити із закінченням пізньої юності (перехід до змужніння, або дорослості) (*якщо визнавати ранню юність у 17–21 рр.* – В.П.). Наголошуючи на змістових відмінностях отроцтва та юності, Я.А. Коменський заперечував підміну в їх найменуваннях, оскільки кожний має власні особливості. Імовірно, змужніння він ототожнював із вступом у дорослість, а тривалість дитинства обмежував 6-річним віком, що у XVII ст. було звичним соціальним явищем (дод. А.14) [25; 210; 499; 500]. В українській психології пріоритет створення такої вікової періодизації належить С.О. Петровському-Ситніановичу («Вертоград многоцветний»), який дослівно повторює стадійність, визначену Аристотелем, зіставляючи її із завданнями морального, практичного і розумового розвитку, а концептуально – з необхідністю реалізації принципу природовідповідності у вихованні, який актуалізує потребу раннього формування позитивних навичок як моральної основи доброчинності (дод. А.19) [407]. Дієвим прикладом упровадження цих ідей є трактат Є. Славинецького «Громадянство звичаїв дитячих», побудований за зразками «Бесіди» Е. Роттердамського та «Правила поведінки» (1653) Я.А. Коменського. У Росії (XVIII ст.), певно, наслідуючи вже Є. Славинецького, вийшов трактат Петра I «Юности честное зеркало» (1717), а доповідь І.І. Вецького «Генеральна установа про виховання обох статей юнацтва» (1764) отримує статус закону, де вперше законодавчо було визначено термін перебування дітей у закритих навчально-виховних закладах (5/6–18 рр.) і вжито поняття «юнацтво». Так започаткувалася проблема щодо місцезнаходження юнацького періоду у віковому розвитку: від повного або часткового ототожнення з підлітковим віком до зіставлення з окремим інтервалом [210].

У XVIII ст. суспільний розвиток осмислюється як історичний процес, оскільки:

- 1) має власні внутрішні джерела, тобто він є закономірним, а не волевиявленням надприродних сил – випадкових чи божественних, наприклад: кожне суспільство проходить обов'язкові

епохи розвитку – богів, героїв, людей (Д. Віко, 1725): це своєрідна інтерпретація змісту філогенезу, яка цілком імовірно могла вплинути на більш пізні тлумачення вже онтогенезу (у зв'язку з філогенезом);

- 2) людьми керують закони, які, у свою чергу, залежать від суспільних життєвих умов – географічних, етнічних (Ш. Монтеск'є, 1748);
- 3) це закономірний наслідок впливу надприродних сил і людської гуманності (І. Гердер, 1789–1791).

Постійно дебатували про значущість спадкового чинника і середовища для розвитку людини, визнаючи її вінцем природи, Д. Дідро (Систематичне заперечення книги Гельвеція «Людина». – 1773/1774) з К.-А. Гельвецієм (Про розум. – 1758) [210; 499; 500]. Як результат, із наукового світогляду остаточно витісняються уявлення про безтілесні душі та актуалізується принцип природовідповідності в розвитку, відображений у знаменитому лозунзі Ж.-Ж. Руссо «Назад до природи» (1762): виховання – це розкриття природних здібностей, а не придбання відомостей. Ж.-Ж. Руссо радикально змінює традиційне тоді бачення вікових інтервалів у діапазоні «день народження – 18 р.»: відходить від кратного 6/7-річного поділу; уперше актуалізує вивчення підліткового віку; зіставляє кожний віковий період з необхідністю реалізації чітко фіксованих завдань (як С.О. Петровський-Ситніанович); уникає найменувань вікових періодів, за винятком останнього як «бурі і пристрасті» (ця назва, завдяки С. Холлу, згодом стала символічною в позначенні раннього юнацького віку); використовує числа 12 і 18 (як Я.А. Коменський) для позначення тих вікових меж, які сьогодні можна зіставити з підлітковою і юнацькою кризами. Однак, актуалізувавши вивчення дитячого розвитку як автономного унікального явища, а не лише звичайного наслідування навколишньої дійсності, Ж.-Ж. Руссо започаткував термінологічний хаос у спробах з'ясувати вікові межі дитинства, отрочтва і юності. Його періодизація – це антипод періодизації Я.А. Коменського (дод. А.14 і А.20).

У ХІХ ст. для зміцнення ідеї стадійності психічного розвитку з'являються нові теоретичні умови:

- 1) діалектичне вчення Г. Гегеля (Енциклопедія філософських наук. – 1830) як осмислення світу в усіх його суперечностях;
- 2) еволюційне вчення Ч. Дарвіна (Походження видів. – 1859), яке, незважаючи на досі неоднозначне до себе ставлення, довело

Продовження табл. Б1

Учені	Хронологічні показники кризи, років	Основні характеристики
Г. Ролофф	10–12	Посилене зростання функції визначення понять
Ж.-Ж. Руссо	12	Завершення періоду, сприятливого для шкільного навчання, та початок стабілізації почуттєвої сфери (період "бурі і пристрастей")
Дж. Селлі	12	Пік у розвитку пам'яті
О.В. Скрипченко	10–11	Переломний вік
В.І. Слободчиков	11–14	Криза отрочтва (персоналізація)
Л.Д. Столяренко	13–14	Велика криза (відносини із суспільним оточенням)
Н.Н. Толстих	13	Перелом у ставленні до майбутнього
О. Тумлірц	13	Період статевого дозрівання: зіткнення різних психологічних настанов, неспокій, внутрішнє і зовнішнє заперечення; протест; зміна негативної фази позитивною (час культурних інтересів)
З. Фрейд	10–11	Латентний період
Г.-С. Холл	12	Закінчення дитинства (епоха дикунства) і початок епохи цивілізації; коливання настроїв, контрасти в розвитку як наслідки статевого дозрівання
Е. Шпрангер	14	Криза (звільнення від дитячої залежності)
О. Штерцінгер	14–15	Зниження успішності і продуктивності в навчанні

Продовження табл. Б1

Учені	Хронологічні показники кризи, років	Основні характеристики
П.Л. Загоровський	14 р. 2 міс. (дівчатка) 14 р. 6 міс. (хлопчики)	Середній вік дітей, які переживають негативну фазу (зниження успішності й працездатності)
Заззо	14	Початок статевого дозрівання
Р. Каган	12–13	Рубіж між імперською стадією (прагнення до незалежності, майстерності) та інтерперсональною (перебудова структури статевого стосунків)
Г.С. Костюк	11	Підліткова криза не є неминучою
А.П. Краковський	11–12	Перехід може нівелюватися вихованням; "проблема п'ятих класів": значне збільшення (у 42 рази) немотивованих вчинків порівняно з дітьми молодшого шкільного віку)
О. Кро	13	Відштовхування; дезорієнтація в навколишній дійсності, собі: розходження власного "Я" і зовнішнього світу; можливість логічно оперувати поняттями
О.М. Леонтьєв	13	Перехідний період, але криза не є неминучою
Е. Ляу	15–16	Втрата інтересу до власної діяльності
С.К. Масгутова	12,5–13	Різка зміна системи переживань
Е. Мейман	12 13–14	Початок стадії поміркованого синтезу Останній термін для вмінь здійснювати умовиводи
В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачова	15–17	Старший підлітковий вік
Г. Орміан	11	Перехід до формального мислення
А.В. Петровський	10–11	Кризовий період
Ж. Піаже	11–12	Розвиток інтелекту: завершення стадії конкретних операцій і початок стадії формальних операцій, або концептуального мислення; соціалізація підлітків (криза адаптації)
В. Петерс	14	Завершення фази потягів і початок фази інтересів
К.Н. Поліванова	13	Криза є закономірністю вікового розвитку
К. Рейнінгер	13 (дівчатка)	Завершення негативної і початок позитивної фази (підвищення успішності, продуктивна розумова діяльність)

наявність у становленні людини біологічної причинності, яка виявляється через власні фактори саморегуляції;

3) наукові уявлення Г. Гельмгольца (1863; 1867), І.М. Сеченова (1863) про закономірності діяльності органів чуття та кори головного мозку.

Як наслідок, уже втретє, після Аристотеля та Я.А. Коменського, повторюються спроби створити вікові періодизації, але вже з чіткою тенденційною залежністю від навчально-виховних систем. Наприклад, А. Дістервег («Педагогічні щорічники») зіставляє розвиток дітей шкільного віку (6–9; 9–14; 14–16 рр.) з фізичним, розумовим та моральним вихованням і стверджує принцип природовідповідності (в усьому світі живих і неживих речей розвиток відбувається природним шляхом, підкоряючись іманентним законам) [210]. Український учений І.Ф. Богданович розділив віковий діапазон «день народження – 18 років» на дев'ять періодів, спеціально наголошуючи на значущості 13 р.в. для хлопчиків як майбутніх сім'янинів [407]. Власне бачення цього діапазону у Х.Д. Алчевської, яка виокремлює 13 та 16/17 р.в. (дод. А.4).

У цілому, незважаючи на різні авторські тлумачення, віковий розвиток розглядався таким, що залежить від офіційних навчально-виховних систем, що зміцнювало наукові ідеї про наявність у ньому стабільних стадій і водночас формувало відповідні дослідницькі орієнтири для виведення перехідних періодів зі сфери наукових інтересів.

На кінець XIX і початок XX ст. (до 1930-х рр.) у вітчизняній та західноєвропейській психології припадає четверта, і остання, спроба аналізу вікового розвитку, яка узагальнила попередні вихідні уявлення про нього. Інформація про магічні числа, супроводжуючись позитивними і негативними переживаннями, від цього часу починає активно концентруватися в художній літературі (наприклад, у творі «Про Білосніжку і сім гномів» (Ш. Перро)); понятійному апараті окремих наук, запозиченому з античності: у географії – Семиріччя; в історії – сім дочок Атланта, сім чудес світу; астрономії – сім планет; актуалізується у таких висловах, як: «За сімома морями, сімома горами ...», «Сім разів відміряй, один раз – відріж». Важливими подіями в тлумаченні вікового розвитку стали біогенетичний закон Е. Геккеля (1866) та його інтерпретація С. Холлом (1904) у дискусійній теорії рекапітуляції, яка визначає послідовність попередньо заданих етапів розвитку: вони є генетичними, а отже, уникнути їх неможливо (за Д.Б. Ельконіним,

поняття «перехідність» і «кризовість» назавжди ввійшли у вікову термінологію), тобто справа полягає не в образних характеристиках періодів, які ми пригадаємо, а в їх умовній фіксації за будь-яких соціальних умов.

Стосовно підліткового віку С. Холл запропонував термін «перехідний вік» як проміжний між дитинством, або епохою полювання і збору, і дорослим станом, або епохою розвитку цивілізації (аналіз підліткового віку як перехідного згодом продовжив Л.С. Виготський); визначив підходи до аналізу кризи самосвідомості, яка сприяє розвитку почуття індивідуальності; вжив вислів «буря і натиск», актуалізувавши його для характеристик підлітків (співзвучний «бурі і пристрасті» в тлумаченнях Ж.-Ж. Руссо). І, нарешті, головне: оскільки кожна стадія в розвитку є обов'язковою, то затримка на якійсь з них призводить до аномалій у психіці, а отже, потребує розроблення ігрових механізмів переходу між ними [98; 242; 401; 499; 500]. Так формулювалися перші виважені припущення про наявність нормативних переходів між фіксованими стадіями, які характеризуються своєю *нестандартністю* (у нашому випадку *складним симптомокомплексом переживань*. – В.П.). За Д.І. Фельдштейном, поняття «кризи» – це головне досягнення С. Холла [464–466].

Природно, що ці ідеї започаткували якісно новий етап у систематизації інформації про вікові кризи: відбувся перехід від тез, які базувалися здебільшого на споглядальному досвіді, до експериментальних, зокрема культуро-антропологічних, розвідок (М. Мід, 1928), результати яких начебто заперечували висновки С. Холла. Насправді, порівняння різних соціальних спільнот (первісної та сучасної) з такими самими різними в них критеріями дорослості лише засвідчують особливості розвитку на користь конкретного соціуму. Піддослідні М. Мід уже попередньо були позбавлені болісних протестних переживань, властивих цивілізованому суспільству, тобто особистісна гармонія залежить від рівня наближеності людини до природи, нейтралізуючи її можливі кризові вияви, тим самим актуалізуючи у відносинах практичну реалізацію принципу природовідповідності. Для них такий перебіг вікового розвитку є закономірним, адже ранній вступ у доросле життя передбачає локалізацію негативного симптомокомплексу переживань у претендуванні на роль дорослого через сублимацію власної життєвої енергії як дійсно дорослих членів спільноти на часто самостійне розв'язання проблем саме дорослих. Зрештою, у

Додаток Б

Таблиця Б1. Наукові уявлення про вікові межі, які можуть позначати підліткову кризу

Учені	Хронологічні показники кризи, років	Основні характеристики
Арістотель	14	Початок періоду, сприятливого для морального виховання
Ф. Бергер	12–13	Усвідомлені спроби зрозуміти психологію сторонньої людини
А. Біне	13	Розв'язання життєвих завдань
Л.І. Божович	12–14	Перша фаза: цілепокладання як центральне новоутворення
	15–17	Друга фаза: нова життєва перспектива як центральне новоутворення
А. Буземан	13–14	Симптом незадоволення; зростає частота засвоєння моральних суджень
Ш. Бюлер	11–13 (дівчатка)	Закінчення негативної фази (тривожність, збудливість, стурбованість), яка завершує тілесне дозрівання, і початок позитивної фази (суперечливі почуття, меланхолія, мрійливість)
	14–16 (хлопчики)	Прелюдія до періоду психічної пубертатності: виникають психічні симптоми (неприборканість, задерикуватість)
	11–12	
А. Валлон	11	Онтогенетичний розвиток: завершення стадії розрізнення, початок стадії статевого дозрівання і юності
Л. Вечерка	13 (дівчатка)	Завершення негативної й початок позитивної фази
Л.С. Виготський	13	Закономірний віковий етап, на якому за негативними утвореннями розгортаються позитивні зрушення
Н.В. Вяземський	14–15	Значно збільшується маса мозку
Г. Гетцер	14–16 (хлопчики)	Завершення негативної (песимізм, падіння продуктивності в діяльності, негативізм, самотність, пошук друзів) і початок позитивної фази (мрійливість)
Д.Б. Ельконін	11–12	Перехід від молодшого шкільного до підліткового віку (велика криза)
	15	Перехід від підліткового до старшого шкільного віку
Г. Енг	10–12	Помітне зростання функції визначення понять
Е. Еріксон	12–13	Завершення шкільного віку та початок юності

- 1) підлітковий (середній шкільний) вік: 4–8 кл. (11–14 рр.) – у дівчаток; 5–9 кл. (12–15 рр.) – у хлопчиків;
 - 2) рання юність (старший шкільний вік): 10–11 кл. (15/16–17/18 рр.);
 - 3) зріла юність: 18–20 рр.
9. Дорослість:
- 1) рання дорослість (20–40 рр.);
 - 2) зріла дорослість (40–60 рр.).
10. Старість (60 р. – ...).

А.22. І.О. Сікорський:

1. Вік першого дитинства (до 7 р.в.).
2. Вік другого дитинства, або отроцтва (7–14 рр.).
3. Вік юності (14–22 рр.).
4. Зріла людська душа.
5. Душа старця.

А.23. В.І. Слободчиков

Ступені розвитку суб'єктивності	Матриця віку			
	Період подій		Період реалізації самобутності	
	кризи народження	кризи прийняття	кризи розвитку	стадії засвоєння
Оживлення	Пологова криза: –2 міс. – +3 тижні	Новонародженість (новонароджений): 0,5–4 міс.	Криза новонародженості: 3,5 міс. – 7 міс.	Період немовляти (немовля): 6–12 міс.
Одухотворення	Криза періоду немовляти: 11–18 міс.	Раннє дитинство (дитина): 1 рік 3 міс. – 3 р.	Криза раннього дитинства: 2,5–3,5 рр.	Дошкільне дитинство (дитина): 3–6,5 рр.
Персоналізація	Криза дитинства: 5,5–7,5 рр.	Отроцтво (отрок): 7–11,5 рр.	Криза отроцтва: 11–14 років	Юність (юнак): 13,5–18 рр.
Індивідуалізація	Криза юності: 17–21 рр.	Молодість (молода людина): 19–28 рр.	Криза молодості: 27–33 рр.	Дорослість (дорослий): 32–42 рр.
Універсалізація	Криза дорослості: 39–45 рр.	Зрілість (зріла людина): 44–60 рр.	Криза зрілості: 55–65 рр.	Старість (старий): 62 р.
Криза індивідуального життя				

А.24. З. Фрейд:

1. Пренатальний період:
 - 1) оральна стадія (до 1 р.в.);
 - 2) анальна стадія (1–3 рр.);
 - 3) фалічна стадія (3–5 рр.).
2. Латентна стадія (5–12 рр.).
3. Генітальна стадія (12–18 рр.).

таких культурно-історичних умовах, у яких знаходилися обстежувані племена, перебували колись сучасні цивілізації, і, навпаки, це перспективи накопичення аналогічної симптоматики переживань будь-якими первинними людськими спільнотами. Інакше кажучи, кожна культура має власні нормативні і ненормативні кризи, зумовлені унікальністю власного життєвого простору, соціальна роль яких потенційно може бути неадекватно оцінена представниками інших культур. Отже, сутність генетичного підходу у віковому розвитку полягає в з'ясуванні його (розвитку) спільних та відмінних особливостей у різних історичних епохах (реалізація принципу природовідповідності). Якби дійсно можна було навчати Мауглі (Д.Р. Кіплінг, 1979), то в нього, імовірно, виявилися б схожі негативні симптоми, як у сучасних дітей. Названі тенденції засвідчують також реальну дію принципу історизму стосовно феномену дитинства в будь-яких соціальних умовах і наявність в особистості певної попередньо заданої внутрішньої програми розвитку (Л.С. Виготський), яка об'єднує будь-які спільноти в системі підліткового та юнацького віку, виявляючись у переживаннях криз 13, 17 і 23 років, динаміка і зміст («сприятливий – несприятливий») яких безпосередньо визначаються вже нинішніми соціальними глобальними впливами (урбанізація, соціально-економічна інтеграція тощо). У пізніших працях, присвячених ролі соціуму у формуванні особистості, М. Мід розглядала три види культур: постфігуративну (діти вчать у своїх батьків); конфігуративну (діти і дорослі навчаються в ровесників); префігуративну (батьки навчаються в дітей) (1935). Для нас ці думки є важливими з погляду їх реалізації в практиці педагогічної діяльності ідей особистісно-орієнтованого виховання. Крім того, схоже, що її висновки на основі аналізу взаємодії природного і соціального в становленні людини закладали інформаційну основу для розвитку психогенетики.

Важливими є також такі узагальнення Р. Бенедикт (1938): перехід «від дитинства до дорослості» залежить від рівня розриву в нормах і вимогах, які висуває суспільство до дитини і дорослого, тобто визначає соціальну зумовленість кризових явищ, або їх ненормативну причинність; у людині природне не може бути протиставлене соціальному, оскільки природне в ній теж є соціальним [23; 24; 146; 158–160]. Пізніше К. Левін [239] практично з нею погодився, аналізуючи «когнітивний дисбаланс», або невідповідність засобів орієнтування в навколишньому світі в період

переходу від дитинства до статусу дорослості, що виявляється, наприклад, у переїзді до незнайомого міста, коли трансформуються життєвий простір і перспективи з відповідними переживаннями: найважливіші процеси перехідного віку полягають у розширенні життєвого світу, кола спілкування, групової належності до людей, на яких визначилася орієнтація. Конфліктність спричинюється рівнем відмінностей між світом дорослих і дітей. Тоді природно, що цей хронологічний етап (перехід від дитинства до дорослості) уже давно є предметом дослідження, пов'язаного з експериментальними пошуками критеріїв вікових стадій, наприклад: 1) К. Бюлер (1927) вивчав інтелектуальний та емоційний розвиток (інстинкт; дресура – формування умовних рефлексів; інтелект – виникнення ага-переживань, створення проблемної ситуації), зумовлений, зокрема, перебігом афектних процесів (бурхливих переживань), унаслідок чого виникає задоволення; 2) Дж. Селлі (1895) – розум, почуття, воля; Е. Мейман (1907) – інтелектуальний розвиток; А. Гезелл (1910) – темп розвитку (високий, середній, низький) [499; 500].

Спільними для цих підходів є усвідомлення необхідності диференціації вікового розвитку на унікальні стабільні складові, але ніхто з учених, крім С. Холла, до 1920-х рр. не ставив завдання визначити їх динаміку та вікові інтервали, що обов'язково виокремило б проблему з'ясування змісту переходів між ними.

Для царської Росії у вивченні вікового розвитку доміантним стало перше післякріпосне десятиріччя (1861–1871), коли зміна соціально-економічної ситуації спонукала суспільство переосмислювати як окремі наукові досягнення, так і попередню історію навчання і виховання у цілому. Реформи 1861 р. теоретично усунули «аморальне» і «безправне» ставлення до людини (М. Салтиков-Шчедрін) [298], але суспільна педагогічна ідея, а з нею уявлення про дитинство не могли бути незанедбанними: більшість батьків і вчителів тільки кажуть, що моральне виховання є питанням великої ваги, а насправді навіть упевнені в протилежному (Г.В. Роков, 1896). У практиці міжособистісної взаємодії стабілізувалося інерційне ставлення до дітей «як до чогось нерозумного». Буденна навчально-виховна ситуація ускладнювалася також копіюванням європейських освітніх систем, особливо пруської. Однак психолого-педагогічна наука, однією з вершин якої залишається педагогічна антропологія К.Д. Ушинського [459], стимулювала перегляд навчально-виховних цінностей, а, отже,

7. Старший підлітковий вік (15–17 рр.).
8. Перехід до юності (17–18 рр.).
9. Юнацький вік (18–23 рр.).

А.17. Ж. Піаже:

1. Сенсомоторна стадія (до 2 р.в.).
2. Доопераційна стадія (2–7/8 рр.).
3. Стадія конкретних операцій (7/8–11/12 рр.).
4. Стадія формальних операцій (11/12–15 рр.).

А.18. Платон:

1. Виховання в сім'ї (до 3 р.в.).
2. Виховання під наглядом уповноважених державою осіб (3–6 рр.).
3. Шкільний вік: навчання письму, лічбі, музиці, співам (7–12 рр.).
4. Палестра: школа фізичного виховання (12–16 рр.).
5. Юнацький вік: ефебія (18–20 рр.).

А.9. Полоцький Симеон (Самуїл Омелянович Петровський-Ситніанович):

1. Моральне виховання (до 7 р.в.).
2. Практичне навчання (7–14 рр.).
3. Розумовий розвиток (14–21 рр.).

А.20. Ж.-Ж. Руссо:

1. Пріоритетність фізичного виховання (до 2 р.в.).
2. Пріоритетність розвитку почуттів: «сон розуму» (2–12 рр.).
3. Пріоритетність розумового виховання (12–15 рр.).
4. Пріоритетність морального виховання: період «бурі і пристрастей» (15–18 рр.)
5. Релігійний та громадянський вибір (18 р. – ...).

А.21. М.В. Савчин:

1. Пренатальний період (від зачаття до пологів).
2. Натальний період (пологи).
3. Період новонародженості (до 2 міс.).
4. Вік немовляти (2 міс. – 1 р.).
5. Ранній дитячий вік (1–3 рр.).
6. Дошкільний вік (3–6/7 рр.):
 - 1) молодший дошкільний вік (4-й р.);
 - 2) середній дошкільний вік (5-й р.);
 - 3) старший дошкільний вік (6/7 рр.).
7. Молодший шкільний вік (зріле дитинство): 1–4 кл. (6/7–10/11 рр.).
8. Дорослішання:

А.12. Е. Еріксон:

1. Орально-сенсорна, корпоративна, вбираюча (до 1 р.в.).
2. Стадія самостійності (1–3 рр.).
3. Локомоторно-генітальна, або едіпова (4–6 рр.).
4. Оволодіння вміннями (6–11 рр.).
5. Набуття ідентичності (11–20 рр.).
6. Розв'язання дорослих завдань (21–25 рр.).
7. Формування індивідуальності, неповторності (25–55/60 рр.).
8. Завершення життєвого шляху (65 р. – ...).

А.13. Р. Кеган:

1. Інкорпоративна стадія, або неможливість відмежувати себе від інших (до 2 р.в.).
2. Імпульсивна стадія, або імпульсивна поведінка, егоцентризм (2–7 рр.).
3. Імперська, прагнення до незалежності, майстерності (7–12 рр.).
4. Інтерперсональна, або перебудова структури статевого стосунків (13–19 рр.).
5. Інституціональна, або реінтеграція взаємопов'язаних компонентів «Я» (рання дорослість).
6. Інтеріндивідуальна (дорослість).

А.14. Я.-А. Коменський:

1. Дитинство: материнське піклування (до 6 р.в.).
2. Отроцтво: елементарна школа (6–12 рр.).
3. Юнацтво: латинська школа (12–18 рр.).
4. Зрілість, змужніння: академія і подорожі (18–24 рр.).

А.15. А.О. Люблінська:

1. Період немовляти (до 1 р.в.), де в межах 1 міс. виокремлюється період новонародженого.
2. Період передшкільного дитинства (1–3 рр.).
3. Період дошкільного дитинства (3–7 рр.).
4. Період молодшого шкільного віку (7–11/12 рр.).
5. Період середнього шкільного віку, або підлітковий вік (12–15 рр.).
6. Період старшого шкільного віку, або юнацький вік (15–18 рр.).

А.16. В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачова:

1. Фаза новонародженого (початкова ланка раннього дитинства).
2. Стадія немовляти (до 1 року).
3. Перехід до раннього дитинства (1–3 рр.).
4. Дошкільне дитинство.
5. Молодше шкільне дитинство.
6. Підлітковий вік (завершення дитинства, перехід до дорослості).

актуалізувала необхідність вивчення вікового розвитку. М.Я. Грот [65; 127] вивчає психологію почуттів (це перші відомі дослідження з історії цієї проблеми), зокрема з'ясовує зміст переживань: усі психічні явища у своїй динаміці можна уподібнити фізичним процесам, а тому вони доступні для вивчення, тобто є елементом психічної діяльності і фазисом одного неперервного фізичного процесу (ця теза для нас важлива, оскільки йдеться про зовнішні вияви переживань). Зауважимо, що в Західній Європі співзвучними є більш пізні тематичні праці німецької дослідної школи, зокрема В. Вундта [97; 135]. У контексті фізіологічної психології аналізуються моральні і релігійні почуття, хоча це більше схоже на симбіоз почуттів і відчуттів (Т. Рібо, 1895) [97; 298; 392].

Російські вчені характеризують вікові особливості (Н.П. Гундобін, 1906; А.П. Нечаєв, 1905; 1907; І.О. Сікорський, 1901, 1909), зокрема дівчаток (К.В. Єльніцький, 1904); вікові емоційні вияви дівчаток (горе і радість) (Б.А. Краєвський, 1905), особливості норми і патології в розвитку (Г.Я. Грошин, 1915) [298]. Характерно, що наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. досліджується зміст інтересів, які в 1930-ті рр. у Л.С. Виготського стали однією з вихідних позицій для вивчення підліткового віку як перехідного. До нього вже мали місце спроби їх класифікацій та з'ясування навчального призначення, наприклад: у старших класах має бути перехід від інтересів як розуміння і пояснення фактів до інтересів теоретичних (П.Ф. Каптерев, 1894). Стосовно 11–18 р.в. систематизується така інформація, зокрема: до 13–14 рр. інтереси мають зовнішні вияви (до рухів, зорових образів), з 14 р.в. формується інтерес до явищ внутрішнього порядку (інтелектуальності, моральності) (А.П. Нечаєв, 1901). Досліджуються різновікові особливості інтересів (В.К. Тихомиров, 1902; Л.В. Писарева, 1914, С.А. Ананьїн, 1915) [298; 373; 376; 499; 500].

Таке масштабне накопичення інформаційного масиву про віковий розвиток було не випадковим, оскільки імперська Росія разом з більшістю європейських країн із середини ХІХ ст. зазнала демографічного вибуху, який став одним із безпосередніх пізнавальних стимулів для розвитку дитячої психології: у 1861–1897 рр. населення збільшилося з 73 млн до 123 млн, а у 1917 р. – до 170 млн осіб. Одночасно, особливо в промислових районах, зростає міське населення (з 6 до 16 млн). Закономірно, що актуалізується напівзабута праця про перші роки життя дитини (А. Тідеман, 1787), у якій було започатковано метод щоденникових

спостережень, який у ХІХ ст. впроваджувався Ч. Дарвіном (1877), В. Прейєром (1882), М.М. Ланге (1882), у ХХ ст. – Н. Гавриловою (1916), Є. Станчинською (1924), а також М. Стахурською, Е. Рибніковою-Шиловою, Н.А. Менчинською, В.С. Мухіною [339; 401]. Зміцнюється авторитет раніше висловлених думок про те, що знання передусім перших років життя допоможуть з'ясувати психологію дорослої людини (Г.В. Роков, 1896). Природно, що діти вивчаються в основному в діапазоні «день народження – 3/7 рр.» (Б. Пере, 1913; Р. Гаупп, 1926), оскільки в умовах дефіциту потрібної інформації про молодші вікові періоди абсурдно було б вивчати старші. З'ясовується негативна симптоматика як загальна ознака розвитку (О. Гейфельдер, 1861; Н. Карцов, 1899; І. Белов, 1905), яка у 1920–1930-х рр. стає обов'язковою ознакою вікових криз [107; 194; 198; 205; 223; 298; 301]. Аналізується вроджене і набуте в поведінці [114; 115; 117; 118]. М.М. Рубінштейн стверджує, що розвиток є нерівномірним (коливається) [395], і, навпаки, декларуються уявлення, що природа не здійснює стрибків, а розвиток завжди відбувається поступово (К. Бюлер). Узагальнюються психологічні характеристики дітей кінця ХІХ ст. (П.Ф. Каптерев, 1894) [190] як свідчення нового дослідницького етапу в осмисленні ролі дитинства для становлення особистості під впливом загрози майбутніх соціальних катастроф з величезними людськими жертвами і матеріальними збитками. Як показало недалеке майбутнє, так і сталося.

Дитинство набуває окремого статусу через неспроможність дітей оволодівати складними засобами праці, відсутність активної участі в суспільному виробництві, зрештою, через заборону дитячої праці (Д.Б. Ельконін). Здійснюються перші спроби систематизації відомих знань про психологію дитинства [127; 145; 187; 205; 210]. Закладаються ідеї вікової періодизації з різними психологічними та соціально-педагогічними підходами у визначенні вікових стадій, що пояснювалося, зокрема, побутовими традиціями, закріпленими в лексичному значенні (В. Даль): немовля («день народження» – 3 р.в.), дитина (3–7 рр.), «отрок» (7–14 рр.) [422; 423; 452]. О.Ф. Лазурський уперше у вітчизняній психології (В.В. Рибалка, 2010) реалізує всеосяжну класифікацію типів особистості, критерієм якої є активне пристосування особистості до навколишнього середовища. Він пов'язує її з різними духовними настановами, розрізняючи в дитинстві (у широкому розумінні) п'ять основних періодів: перший рік життя – ранне, або

3. Дошкільне дитинство (з кризи 3 років).
4. Молодше шкільне дитинство (з кризи 7 років).
5. Криза підліткового віку: 1 фаза (12–14 рр.), яка позначає емансипацію від дорослих; 2 фаза (15–17 рр.), у якій відбувається пошук себе в житті.

А.8. А. Валлон:

1. Стадія внутрішнього (утробного) життя.
2. Стадія моторної імпульсивності (до 6 міс.).
3. Емоційна стадія (6 міс. – 1 рік).
4. Сенсомоторна стадія (1–3 рр.).
5. Стадія персоналізму (3–5 рр.).
6. Стадія розрізнення (6–11 рр.).
7. Стадія статевого дозрівання і юнацтва.

А.9. Л.С. Виготський:

1. Криза новонародженого.
2. Вік немовляти (2 міс. – 1 р.).
3. Криза 1 року.
4. Раннє дитинство (1–3 рр.).
5. Криза 3 років.
6. Дошкільний вік (3–7 рр.).
7. Криза 7 років.
8. Шкільний вік (8–12 рр.).
9. Криза 13 років.
10. Пубертатний вік (14–18 рр.).
11. Криза 17 років.

А.10. К. Гетчінсон:

1. Стадія копання в землі, піску (до 5 р.в.).
2. Стадія полювання (5–11 рр.).
3. Стадія догляду за тваринами (8–12 рр.).
4. Стадія землеробства (11–15 рр.).
5. Стадія промисловості і торгівлі (14–20 рр.).

А.11. Д.Б. Ельконін:

1. Період раннього дитинства (1–3 рр.): немовляти (до 1 р.в.), який починається кризою новонародженого; криза 1 року життя.
2. Період дитинства: дошкільний вік (3–7 рр.), який починається кризою 3 років; молодший шкільний вік (7–10 рр.) з кризою 7 років.
3. Період отрочества: підлітковий вік (10–15 рр.) з кризою 11–12 років; рання юність (15–17 рр.) з кризою 15 років.

Додаток А

Приклади суспільних і авторських вікових періодизації, у яких вказуються (не вказуються) вікові нормативні кризи

А.1. Афіньська система:

1. Сімейне виховання (до 7 р.в.).
2. Школа граматики (навчання грамоті, лічбі, письму); школа кіфариста (літературно-музична освіта): 7–13/14 рр.
3. Палестра – школа боротьби; гімназичні школи – вивчення філософії, політики, літератури (13/14–18 рр.).
4. Ефебія (18–20 рр.).

А.2. Спартанська система:

1. Сімейне виховання (до 7 р.в.).
2. Агелли (7–18 рр.).
3. Ефебія (18–20 рр.).

А.3. Середньовічна західноєвропейська вікова періодизація для дітей феодалів невідомого автора:

1. Обов'язкове домашнє виховання (до 7 р.в.).
2. Паж у дружини сюзерена, герцога, князя, графа (7–14 рр.).
3. Зброносець сюзерена (14–21 рр.).
4. Посвята в лицарі (з 21 р.в.).

А.4. Х.Д. Алчевська:

1. Молодші учні (10–12 рр.).
2. Підлітки (13–15 рр.).
3. Дорослі (16 р. –...).

А.5. Арістотель:

1. Виховання в сім'ї (до 7 р.в.).
2. Статева зрілість (7–14 рр.).
3. Період післястатевої зрілості (14–21 рр.).

А.6. П.П. Блонський:

1. Ясельний вік.
2. Дошкільний вік (молодший і старший).
3. Шкільний вік (молодший і старший).
4. Юнацький вік.

А.7. Л.І. Божович:

1. Період немовляти (з кризи новонародженості).
2. Раннє дитинство (з кризи 1 року).

«перше дитинство» (до 7 р.в.), «друге дитинство», з яким назавжди втрачається наївна цілісність (7–12/14 рр.), отроцтво (підлітковий вік: 12/14–16/18 рр.), юність (16/18 – молодість) [390]. Елементи цієї типології в різних ракурсах використовуються в багатьох сучасних вікових періодизаціях (дод. А). Загалом, популяризується педагогічна класифікація дитинства, коли поняття «дошкільне дитинство», «шкільне дитинство» використовуються для констатації факту навчання (О.Ф. Лазурський, А.П. Нечаєв), а Закон про загальну початкову освіту (20.02.1907), визначивши 8-річний вік роком вступу в школу [191], остаточно започаткував заміну вікової періодизації віковою освітньою класифікацією, яка не передбачала будь-яких переходів між стабільними стадіями.

На початку ХХ ст. дослідження вікового розвитку кардинально змінюються [25; 83; 187; 188; 298]: перша світова війна, активна фаза якої зосередилася в Європі, наступні громадянські війни в різних країнах стали витокami масштабної проблеми навчання і виховання безпритульних дітей, що активізувало й об'єднало зусилля вчених і практиків для локалізації ненормативних кризових явищ в екстремальних соціально-політичних і навчально-виховних умовах. Вони поступово переходили від збору інформації про вікові стадії до їх аналізу, унаслідок чого проблема вікового розвитку цілеспрямовано стає предметом психологічних досліджень. Уперше виокремлюється симптомокомплекс вікових криз та здійснюється їх опис, зокрема кризи 3 років (Е. Келер), а в ембріології формулюється поняття «кризовий період» (Стокард, 1907, 1921). Поняття «симптомокомплекс», що використовується для позначення низки взаємопов'язаних якостей (переживань) (А. Буземан, К. Рейнінгер) [95], сукупності характерологічних ознак будь-якого кризового періоду, основи комплексного знання про вікові та індивідуальні особливості, формується в радянській педології (М.Я. Басов, А.Б. Залкінд, М.В. Соколов, Г.А. Фортунатов) і психотехніці (І.Н. Шпільрейн) [433], яка, вивчаючи поведінку як важливу особистісну характеристику, позначала цим терміном «суб'єктивний фактор» (після ідеологічного розгрому педології і психотехніки поняття «симптомокомплекс» до 1980-х рр. вийшло з постійного наукового вжитку). Здійснюються спроби з'ясування соціальної ролі сучасного дитинства (М.І. Зарецький, 1926) та визначення у віковому розвитку вже епох, а не лише деталізованих періодів, зокрема дитинства, зрілості, старості (В.В. Зеньковський, 1926) [178], де також уперше формулюються

комплексні завдання дитинства, тривалість якого зумовлюється рівнем цивілізації (у вузькому розумінні дитинство – це дошкільний період, у широкому – додається отроцтво і юність); доводить необхідність поділу дитинства на окремі стадії через з'ясування критеріїв вікової періодизації. В.В. Зеньковський, зіставляючи 11/13 рр. з втратою інтуїції раннього дитинства, чуйності до світу горішнього, погоджується з Ж.-Ж. Руссо, що отроцтво є другим народженням, та з Л.С. Виготським, що нову еру у вивченні дитинства визначив К. Грос [95; 127], який, у свою чергу, зіставляв окремі вікові періоди з віковими інтервалами. Зазначається, що отроцтво та юність – це драматизм боротьби між світлим і п'тьмою в людській душі та глибока віра в перемогу добра над злом (у цих афоризмах відчувається вплив алегоричних висловів С. Холла). Популяризує поняття «пубертат» і «постпубертат», запропоновані В. Штерном. Схвально відгукується про Л.М. Толстого, у якого назви трилогії «Дитинство», «Отроцтво», «Юність» відображають стадії вікового розвитку [178].

Загалом, науковими уявленнями вчених кінця XIX – початку XX ст. [46; 113; 114; 116; 117; 126; 127; 135; 145; 175; 194; 205; 391; 392; 399; 400; 408; 409] притаманні емоційність викладення проблематики, оригінальність думок, що обов'язково мало б зацікавити суспільство; описовість вікового розвитку, у якому визначаються дитинство, отроцтво, юність; відсутність ідолопоклоніння перед науковими авторитетами, що засвідчує визнану повагу до них і водночас незаангажованість власних дослідницьких позицій. Вони стали потужною інформаційною основою для вивчення в 1920–1930-ті рр. перехідних періодів уже педологією, виникнення якої зумовлювалося соціально-економічними, політичними подіями початку XX ст., зміст яких безпосередньо вплинув на народжені покоління, з участю і під безпосереднім керівництвом яких значна частина цього століття перетворилася, як зазначалося, у реальний соціальний полігон для масштабних, переважно кривавих, соціальних експериментів і катастроф, результати яких стали невід'ємною складовою нинішньої повсякденної навчально-виховної реальності.

1.2. Психологічні теорії про вікові кризи: основні концептуальні підходи

На початку ХХ ст. педологічні досягнення про віковий розвиток стають визначальними (С. Холл, О. Хрїсман), однак перспективне розроблення наукових пріоритетів належить саме радянській педології [38; 56–59; 95; 106; 171; 173; 178; 312; 319; 320; 471; 472]. У кризовій дослідницькій ситуації, типовій для природничих наук кінця ХІХ – початку ХХ ст., що пізніше додатково ускладнилася в СРСР внутрішніми політичними чинниками, які директивно визначали єдину ідеологію, а особливо – наукову методологію, і ставили під сумнів різні наукові досягнення минулого, зокрема імперської Росії, вона зуміла не втратити попередній досвід у вивченні дитинства. Використовуючи, наприклад, теоретичні здобутки П.Ф. Каптерева, М.М. Ланге, П.Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинського, радянські педологи сформулювали в 1930-ті рр. вихідні методологічні основи в розумінні змісту перехідних періодів як вікових криз (більше – нормативних). Навіть споглядання цих досягнень засвідчує їх основне інформаційне джерело – результат експериментальної інформації. Зокрема, дослідження підростаючої особистості поширюється на юнацький вік [171; 424] як необхідна для нас умова зіставлення його особливостей з підлітковим віком, з'ясування змісту наступності між підлітковою і юнацькою кризами. У межах рефлексологічної концепції (І.А. Арямов, А.А. Дернов-Ярмоленко, Ю.П. Фролов) була розроблена поведінкова концепція, згідно з якою поведінка дитини є сукупністю реакцій на стимули зовнішнього середовища, та створені методики спостереження за поведінкою дітей у різних ситуаціях. У соціогенетичній концепції (С.С. Моложавий, О.С. Залужний, А.Б. Залкінд) акцентувалась увага на визначальній ролі зовнішніх чинників формування особистості, унаслідок чого відомою нині є теза, що «дитина на 90% – це продукт зовнішніх впливів і лише на 10% її поведінка визначається інстинктами». З цього приводу О.С. Залужний зауважував, що педологія володіє єдиним об'єктивним методом вивчення поведінки дітей і визначив типи соціальної поведінки (ця інформація важлива нам у способах виокремлення симптоматики переживань) [401; 433]. Обґрунтовується поняття «перехідний період» (І.О. Ординець, 1925) [312], яке, на відміну від західноєвропейських дослідників, вітчизняні не вважали віковими аномаліями, хворобами росту, невротичними

відхиленнями тощо [57; 80; 95; 109]. Наприклад, А.Б. Залкінд уперше розглядає проблему циклічності в психічному розвитку, не вбачаючи в перехідних періодах лише негативних явищ. Негативізмом у підлітків він називає частковий випадок загальної непристосованості як основної риси дитинства, оскільки дитина в момент народження і до кінця дитинства є максимально непристосованою до середовища, невірноваженою. Разом з кризовими проявами, які зміцнюють попередні здобутки організму, розгортаються системні стабілізаційні процеси і процеси, завдяки яким формуються нові елементи в розвитку, виникають особливості дорослої людини [95; 321]. Їх динамічність удосконалює індивідуальність, унікальність особистості, визначає її перспективи (П.П. Блонський) [56–59; 133], вивчення яких у П.П. Блонського є науковим пріоритетом (Д.Б. Ельконін). Використовуючи новітні досягнення біології, а також фрейдизму та біхевіоризму, він розмежував їх із сенситивними періодами і, з'ясовуючи роль біологічного чинника в становленні особистості, привертав увагу до ідеї розвитку. Його біогенетична концепція практично повторила уявлення С. Холла про періодичність в онтогенезі основних стадій біологічної еволюції і етапів культурно-історичного розвитку людства, що суперечило тодішнім політико-ідеологічним настановам про можливість пропуску (обминання) певних історичних етапів [57; 153]. Вважаючи за неправильне розглядати деякі вікові особливості дітей лише як недолік розвитку, а, отже, прагнути їх швидше перебороти, П.П. Блонський доводить, що, у цілому, кожний нижчий ступінь розвитку є основою для більш високого [133]. Для нього «криза» – це стрибок, закономірне явище, якісний показник розвитку. Л.О. Кондратенко привертає увагу до висновків П.П. Блонського про значущість комплексних критеріїв (тобто одиничні критерії неспроможні пояснити зміст розвитку, хоча раніше він дотримувався протилежної позиції): «Психологічні критерії критикувалися за ... невизначеність (наприклад, «оволодіння зовнішнім світом» у ... 7–11 років) .., що, покладаючи в основу психологічні якості, вони провокують вважати їх основними, а не похідними... Педагогічні критерії критикувалися, ... щоб допомагати педагогіці у встановленні науково обґрунтованих термінів для ... дитячих закладів... Соціально-психологічні критерії ... являють ... комбінацію психологічних та педагогічних критеріїв, а тому мали ті ж ... недоліки, що й останні... Неврологічні критерії непридатні. ...віковий розвиток головного

- Lifespan developmental psychology: Personality and socialization / R. Havighurst. – N.Y. : Academic press, 1973. – P. 3–24.
516. Kirmayer L. Healing and the invention of metaphor: the effectiveness of symbols revisited / L. Kirmayer // Culture, medicine, and psychiatry. – 1993. – V. 17. – P. 161–195.
517. Kruger A. The midlife transition: crisis of chimera / A. Kruger // Psychological reports. – 1994. – Dec. 75 (3 pt 1). – P. 1299–1305.
518. Levinson D. A conception of adult development / D. Levinson // American psychologist. – 1986. – № 41. – P. 3–13.
519. Marcia J. The status of statuses: Research review / Marcia, Watterman, et al Ego identity; A handbook for psychological research. – N. Y. : Springer-Verlag, 1993. – P. 241.
520. Mitchel J.R. Normality in adolescence / J.R. Mitchel // Adolescent Psychiatry. – 1980. – V. 8. – P. 200–213.
521. Oettingen G. Cross-cultural perspectives on self-efficacy / G. Oettingen // Self-efficacy in Changing Societies / ed. by Albert Bandura. – Cambridge University Press, 2002. – P. 149–176.
522. Patrik H. Philippe Aries and the Politics of French cultural history / H. Patrik. – Massachusetts : Univ of Massachusetts Press, 2004. – 73 p.
523. Zirkel S. Personal construal of life tasks: those who struggle for independence / S. Zirkel, N. Cantor // Journal of personality and Social psychology. – 1990. – V. 58. – P. 172–185.

499. Ярошевский М. Г. История психологии: от античности до середины XX века / Михаил Григорьевич Ярошевский. – [2-е изд.]. – М. : Академия, 1997. – 416 с.
500. Ярошевский М. Г. История психологии / Михаил Григорьевич Ярошевский. – [3-е изд. перераб.]. – М. : Мысль, 1985. – 576 с.
501. Ярошевский М. Г. Лев Семенович Выготский: в поисках новой психологии / М. Г. Ярошевский, Е. Е. Соколова. – [2-е изд. доп.]. – М. : ЛКИ, 2007. – 300 с.
502. Ярошевский М. Г. Современное состояние зарубежной психологии / М. Г. Ярошевский, Л. И. Анцыферова. – М. : Педагогика, 1974. – 303 с.
503. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Тамара Сергівна Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
504. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies / A Bandura // *Self-efficacy in Changing Societies* / ed. by Albert Bandura. – Cambridge University Press, 2002. – P. 1–45.
505. Boom J. The concept «Development stage» / J. Boom. – *Proefschrift Nijmegen*, 1992. – 325 p.
506. Caspi A. Personaliti in the life course / A. Caspi // *Journal of personaliti and Social pschology*. – 1987. – V. 53. – 1203–1213.
507. Coleman J. C. The nature of adolescence. L. / J. C. Coleman. – N.Y., 1980. – 214 p.
508. Douvan E. The adolescent experience / E. Douvan, J. Adelson. – N.Y. : Jonh Wiley, 1966. – 236 p.
509. Dryden W. Reason to change: a rational emotive and behavior therapy (REBT) workbook / W. Dryden. – Washington : Taylor & Francis Inc., 2001. – 280 p.
510. Ellis A. Discomfort anxiety: a new cognitive behavioral construct (hart 2) / A Ellis // *Journal of Rational Emotive & Cognitive Behaviour Therapy*, 2003. – Vol. 21, Nos. s. – P. 193–202.
511. Ellis A. Overcoming Resistance: A Rational Emotive Behaviour Therapy Integrative approach / A. Ellis. – New York : Springer, 2002. – 294 p.
512. Erikson E. Psychosocial identity / E. Erikson // *A way of looking at trings. Selected papers* / ed. by S. Schlein. – N.Y. : W.W. Norton and Company, 1995. – 320 p.
513. Fucuyama. Our Posthuman Future: Consequences of the Bitechnology Revolution Farrar, Straus and Giroux / Fucuyama. – N. Y., 2002. – P. 9.
514. Havighurst R. Developmental Tasks and Education / R. Havighurst. – N. Y. : D. Mckay Company, 1972. – 230 p.
515. Havighurst R. History developmental psychology: Socialization and personality development through lifespan // Baltes P.B. & Schaie (Eds.)

мозку після 2-х років ... майже не вивчений» [209, с. 152–153]. Як наслідок, для позначення особливостей поведінки П.П. Блонський розробляє поняття «вікового симптомокомплексу»: 1) окрема ознака не може бути показником становлення особистості; 2) рівень зв'язку між ознаками в системі симптомокомплексу впливає на їх зміст: «Характеристика кожної вікової стадії повинна бути комплексною: не одна ... ознака, а своєрідний зв'язок багатьох ознак характеризує ... вік» [59, с. 82–83]. Нам важливо бачити тут передусім спробу розробити такі критерії, які пояснювали б віковий розвиток у будь-яких соціальних умовах, і пізніше такі пошуки мали місце: зміна їжі як форма взаємодії із середовищем (В.Д. Розанов, 1968); енергія скелетних м'язів (І.А. Аршавський, 1982) [22–24; 193; 295; 363].

Теорія Л.С. Виготського відіграє визначну роль у вивченні вікових криз як нормативних, тому на його наукових ідеях ми зосередимось найбільше. Вони досі є актуальними, незважаючи на майже 80 років з дня смерті вченого. Для нього вік – це цілісне динамічне утворення, структура, яка визначає роль і питому частку кожної часткової лінії розвитку, коли навколо центрального новоутворення групуються часткові: «... – об'єктивна категорія, а не умовна, довільно вибрана і фіктивна величина ... віхи, які розмежовують вік, можуть бути ... не в будь-яких точках життєвого шляху ... а винятково ... у тих, у яких об'єктивно закінчується один і розпочинається інший вік» [95, с. 245]. Він більше систематизував наявну тоді інформацію, ніж самостійно експериментував, перейшовши від описового, емпіричного і феноменологічного вивчення явищ до з'ясування їх сутності (практичне впровадження генетичного принципу) з незмінною філософською аргументацією [95]. Як наслідок, на тлі сучасних йому досягнень західноєвропейської психології, які трактували зміст розвитку з біологічних позицій, здійснив переворот, запропонувавши нове розуміння його умов, джерел, форм, рушійних сил, описавши стадії дитинства, виявивши основні закони [305; 306], що важливо для створення нашої (авторської) методології експериментального дослідження. Зрештою, уперше розглядаючи онтогенез як регулярну зміну стабільних і перехідних періодів, практично визнав його циклічність та принцип природовідповідності, чим переконав своїх послідовників, що кризові періоди – це одна з вихідних проблем, розв'язання якої пояснює вікову динаміку розвитку та можливості його прогнозування (Проблема віку. – 1926). Також уперше

ввівши кризи у вікову періодизацію та визнавши їх закономірними явищами, Л.С. Виготський аргументував одне з ключових для нас понять – «внутрішню логіку розвитку» – «... не наявністю або відсутністю ... специфічних умов, а внутрішньою логікою ... процесу розвитку викликана необхідність кризових, переломних періодів ...» [95, с. 250]. Це доказове виокремлення перспектив для подальших досліджень і водночас застереження від штучних вікових періодизацій, які згодом відбулися, відобразивши у ній шкільний статус особистості. Починаючи з 1970-х рр. західна психологія перейшла від протиставлення людини та ворожого їй суспільства до з'ясування рушійних сил розвитку, тобто до переосмислення власної методології [244; 272; 305; 330; 507; 513; 520–523]. У 1920–1930-ті рр. Л.С. Виготський виокремив відомі сьогодні характеристики вікових криз (як нормативних), де провідне місце належить переживанням, які уособлюють реальну дію принципів природовідповідності, історизму з імовірною наявністю певного потенціалу генної програми, що за будь-яких соціальних умов залишається впливовою. Наприклад, за С.Л. Рубінштейном, у процесі розвитку посилюється роль індивідуальних відмінностей та їх вплив на зміст вікової динаміки психіки [396; 397]. Такі характеристики в майбутньому, особливо в повоєнний час, починають використовуватися, як правило, без належної експериментальної апробації, що в 1920–1930-ті рр. вважалося одним з головних доказів дослідницької позиції (зрештою, вони трансформувалися в декларації, не сприяючи системному виокремленню необхідних перспектив у вивченні вікового розвитку). Закономірно, що, аналізуючи симптоматику криз 1, 3 і 7 років, Л.С. Виготський схиляється до вивчення вже «поведінкового симптомокомплексу» як вихідної позиції у з'ясуванні їх змісту: «Справжнє ... завдання полягає в дослідженні ..., що знаходиться за цими ознаками і зумовлює їх ...» [95, с. 246]. Ця теза в нашому дослідженні – одна з провідних, оскільки «симптомокомплекс» у Л.С. Виготського є однією з основних характеристик перехідних періодів, де, зокрема, йдеться про важковиховуваність – поняття, яке згодом стане центральним у дослідженнях вікових криз [62; 64; 153; 328–330]. Поширеною є позиція, що симптоматика – це не зміст розвитку, а лише його зовнішні вияви. Однак вони мають свою причинність і знову-таки зміст; зрештою, позначають певні особистісні трансформації, ставши для них у розвитку зовнішніми пізнавальними орієнтирами (симптомокомплекс переживань – це

Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – С. 427–435.

487. Шахова И. П. Психологические особенности изменения системы интересов при переходе от подросткового к старшему школьному возрасту : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / И. П. Шахова. – М., 1987. – 24 с.
488. Швалб Ю. М. Возрастная психология / Ю. М. Швалб, И. Ф. Муханова. – Донецк : Норд-Пресс, 2005 – 304 с.
489. Шевченко Н. Ф. Вплив смислового настановлення на переживання психічного стану, зумовленого кризовою ситуацією / Н. Ф. Шевченко // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – С. 436–444.
490. Шевченко П. Д. Проблема развития личности в истории советской психологии довоенного времени (1917–1941) / Полина Дмитривна Шевченко. – К. : Рад. школа, 1967. – 148 с.
491. Шендрик И. Г. Психологические особенности самоопределения на этапе перехода от детства к взрослости : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / И. Г. Шендрик. – М., 1989. – 24 с.
492. Широкоградюк Л. А. Психолого-педагогичні причини лихослів'я та особливості його прояву в шкільному середовищі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. А. Широкоградюк. – Тернопіль, 2001 – 18 с.
493. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Гейл Шихи ; пер. с англ. – СПб. : Ювента, 1999. – 436 с.
494. Шумилин Е. А. Психологические особенности формирования личности старшеклассника / Евгений Анатольевич Шумилин. – М. : Педагогика, 1979. – 152 с.
495. Юревич А. В. Психология и методология / А. В. Юревич // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – С. 35–47.
496. Юрьева Л. Н. Кризисные ситуации / Людмила Николаевна Юрьева. – Днепропетровск : Арт-пресс, 1998. – 164 с.
497. Яворская Ж. Х. Кризис подросткового возраста / Ж. Х. Яворская // Проблемы психического развития современного школьника / [под ред. В. В. Агеева]. – Алматы : Престиж, 2003. – С. 120–124.
498. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Ямницький. – К., 2005. – 38 с.

471. Фортунатов Г. А. Педология / Г. А. Фортунатов, М. В. Соколов. – М. : Госучпедгиз РСФСР, 1935. – 237 с.
472. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность / Феликс Аронович Фрадкин. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
473. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение. – 1991. – 288 с.
474. Фридман Л. М. Психология детей и подростков / Лев Моисеевич Фридман. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 479 с.
475. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм. – М. : Республика, 1989. – 447 с.
476. Хьелл Л. Теории личности / Ларри Хьелл, Даниель Дж. Зиглер. – СПб. : Питер, 2002. – 608 с.
477. Циба В. Т. Соціалізація особистості: виховання характеру / В. Т. Циба // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С. Д. Максименка (Київ, 17–18 грудня 2001 р.). – К. : Міленіум, 2002. – Т. 1. – С. 226–230.
478. Цуканов Б. Й. Время в психике индивида / Борис Йосипович Цуканов. – Одесса : Астропринт, 1999. – 68 с.
479. Цуканов Б. Й. Диференційна психологія (конспект лекцій) / Борис Йосипович Цуканов. – Одеса : Астропринт, 1999. – 68 с.
480. Чапа М.-Л.А. П. П. Блонський і генетична психологія / М.-Л.А. Чапа // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С. Д. Максименка (Київ, 17–18 грудня 2001 р.). – К. : Міленіум, 2002. – Т. 1. – С. 387–389.
481. Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості / Н. В. Чепелева // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 112–136.
482. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень // Володимир Миколайович Чернобровкін. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка «Альма-матер», 2006. – 415 с.
483. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
484. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 3–12.
485. Чудновский В. Э. Становление личности и проблемы смысла жизни: Избранные труды / Виль Эммануилович Чудновский. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.
486. Шамне А. В. Період «adolescence» в контексті проблеми вікових переходів та «кризовості-безкризовості» психічного розвитку в онтогенезі / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології:

дійсно поєднання нового і руйнації старого, перервності і безперервності)[328; 330]. Кожна вікова криза має свій унікальний симптомокомплекс, який позначає сутність внутрішніх переживань, де за певним негативним симптомом постає позитивний, зміст якого полягає в переході до вищої форми розвитку (Л.С. Виготський). З цього приводу доречними будуть посилання на праці А. Гезелла про результати педологічних досліджень, де центральним способом пізнання поведінки є генетичні зрізи, які мають змінити своє попереднє призначення: слід перейти від характеристик стабільних вікових інтервалів (підліткового чи юнацького), коли вони лише перераховувалися, а розвиток при цьому залишався поза увагою (І. Равіч-Щербо, 1987) [384; 393], до опису динамічних вікових особливостей у системі «стабільний період – перехідний період». Ця ідея передбачає визначення можливих зв'язків між складовими симптомокомплексами різних вікових криз, наприклад підліткової і юнацької, з'ясування їх динаміки і можливих перспектив (РР. 3–5).

Окремі думки Л.С. Виготського є досить суперечливими, наприклад:

1. Декларування нечіткості зовнішніх меж вікових криз з одночасним їх визнанням у суміжних стабільних періодах: імовірно, це один з методологічних витоків наукових уявлень про теоретичну і практичну неможливість з'ясування цих меж, а, отже, начебто, доказ відсутності самого феномену «вікових криз» на відміну від «перехідних періодів» (можливо, така позиція є природною в умовах недостатньої експериментальної інформації).

2. Перебіг психічного розвитку не підлягає вічним законам природи, законам дозрівання організму (тут автор пояснює цю тезу: у класовому суспільстві психічний розвиток має схожий зміст, а тому немає вічно дитячого, а є лише історично дитяче, що передбачає вивчення дитинства як культурно-історичного феномену): імовірно, це спроба узгодити в розвитку взаємовплив біологічних і соціальних чинників.

3. Ідея визнання педагогічної системи (на користь педагогічної класифікації вікового розвитку), спроможної коригувати перебіг вікових нормативних криз, не узгоджується з його ж попереднім висновком про них як закономірні явища, оскільки тоді вони (вікові кризи) нівелюються вже на рівні теоретичного аналізу: імовірно, таке тлумачення стало вихідним методологічним положенням для концепцій заперечення вікових криз, розмежування понять

«кризовий» і «перехідний» і, як наслідок, формування теорій «безкризового» розвитку, хоча в його доказовості сумнівалися навіть ті вчені, які займали альтернативну позицію [108; 245].

Становлення особистості, дійсно, залежить від середовища, і не можна уникнути зіставлення з ним (загалом, це утопія), особливо – нині, коли особливості віку визначаються не століттями, як раніше, а десятиліттями (середньовічне арабське прислів'я «Люди більше схожі на свій час, а не на своїх батьків» ілюструє реальний вплив соціуму на особистість).

Однак, зауважимо, що в 1920–1930-ті рр. ототожнення вікової періодизації з віковою класифікацією було виправданим, оскільки Л.С. Виготський шукав відмінності в змісті різних вікових періодів. Крім того, це, можливо, був також результат компромісу між розумінням ролі біологічних і соціальних чинників на користь останніх, і водночас спроба розв'язання проблеми вікової періодизації з допомогою психологічних, а не педагогічних критеріїв: «...потрібно заперечувати ... не те, що криза є дуже глибоким, вплетеним у хід ... розвитку процесом, а ... розуміння ... внутрішньої природи ... розвитку ..., якщо правильно зрозуміти природу внутрішнього процесу розвитку, то ... заперечень, щоб зрозуміти кризу як внутрішню кризу, не буде» [95, с. 345]. Імовірно, неоднозначні висновки Л.С. Виготського про вікові кризи зумовлені такими причинами:

1. Прихильним ставленням до започаткованого в 1920-х рр. у СРСР масштабного соціального експерименту. Поняття «кризовий» і «стабільний» узгоджувалися з доктриною марксистсько-ленінської філософії, у чому опонентами вбачається слабкість його теоретичних положень. У нього справді є численні посилання на вчення К. Маркса, наприклад, в аргументаціях про співвідношення біологічного та соціального:

- 1) для того, щоб стати Рафаелем, слід носити Рафаеля в собі;
- 2) кожен, у кому сидить Рафаель, повинен мати можливість безперешкодно розвиватися [118; 137; 146; 324].

Однак ці закиди є безпідставними, оскільки це швидше реалізація творчих задумів, ніж ідеологічне схиляння.

2. Недооцінкою експериментальних досягнень у біології 1850-х – початку ХХ ст. (Ф. Гальтон, Г. Гельмгольц, І.М. Сеченов) і, як наслідок, популяризацією уявлень про домінуючу роль середовища в розвитку на тлі недооцінки генної програми організму

455. Трудный подросток: причины и следствия / [под ред. В. А. Татенко]. – К. : Радянська школа, 1985. – 175 с.
456. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / [Сухомлинська О. В., Антоненко Н. Б., Березівська Л. Д. та ін.]; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 622 с.
457. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / [Сухомлинська О. В., Антоненко Н. Б., Березівська Л. Д. та ін.]; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – 622 с.
458. Учителям и родителям о психологии подростка / [Аракелов Г. Г., Жариков Н. М., Зеер Э. Ф. и др.]. – М. : Высшая школа, 1990. – 304 с.
459. Ушинский К. Д. Выбранные педагогические творения : у 2 т. / К. Д. Ушинский ; ред.-кол. : В. М. Столетов (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с.
460. Файзуллаев А. А. Мотивационные кризисы личности / А. А. Файзуллаев // Психологический журнал. – 1989. – № 10. – Т. 3. – С. 28–33.
461. Фасмер М. Ф. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / Макс Юлиус Фридрих Фасмер. – М. : Прогресс, 1987. – Т. 2. – 672 с.
462. Федорова Г. Г. Трудный подросток: становление личности / Галина Григорьевна Федорова. – СПб. : Знание, 1992. – 32 с.
463. Федорченко Н. В. Феномен переживания: від філософії життя до психології життя / Н. В. Федорченко // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 4. – С. 312–320.
464. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Давид Иосифович Фельдштейн. – М. : Межд. пед. академия, 1995. – 367 с.
465. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Давид Иосифович Фельдштейн. – Москва ; Воронеж: Педагогика, 1996. – 512 с.
466. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка / Давид Иосифович Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1987. – 236 с.
467. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Ильичев Л. Ф., Федосеев Н. П., Ковалев С. М., Панов В. Г.] – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
468. Флейвелл Дж. Генетическая психология Ж. Пиаже / Джон Флейвелл. – М. : Просвещение, 1967. – 623 с.
469. Формирование личности в переходном периоде: От подросткового к юношескому возрасту / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
470. Формирование личности старшеклассника / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Педагогика, 1989. – 168 с.

- психологія ХХ століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 2003. – С. 7–37.
440. Татенко В. О. Вчинок як принцип побудови теорії та історії психології / В. О. Татенко, В. А. Роменець // *Основи психології* / [за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця]. – К. : Либідь, 1995. – С. 161–194.
441. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Татенко Віталій Олександрович. – К., 1996. – 373 с.
442. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретико-методологічні проблеми / Віталій Олександрович Татенко. – К. : Нау-друк, 2009. – 286.
443. Терлецька Л. Г. Психологія дитинства : практикум / Лариса Георгіївна Терлецька. – К. : Главник, 2006. – 144 с.
444. Титаренко Т. М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход : дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Титаренко Тетяна Михайлівна. – К., 1994. – 305 с.
445. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 373 с.
446. Титаренко Т. М. Життєві кризи особистості / Т. М. Титаренко // *Основи практичної психології* / [Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелева Н. В. та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – С. 155–168.
447. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Главник, 2007. – Ч. 1. – 144 с.
448. Титаренко Т. М. Испытание кризисом: Одиссея преодоления / Татьяна Михайловна Титаренко. – [2-е изд., испр.]. – М. : Когито-Центр, 2010. – 304 с.
449. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Главник, 2004. – 96 с.
450. Титаренко Т. М. Подія як вузловий момент життєвого шляху / Т. М. Титаренко // *Основи практичної психології* / [Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелева Н. В. та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – С. 149–155.
451. Ткаченко Л. Л. До проблеми переживань в різних теоретичних концепціях / Л. Л. Ткаченко // *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 7. – Вип. 4. – С. 357–364.
452. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля / [под ред. И. А. Бодуна-де-Куртенэ]. – СПб., 1914. – Т. 2. – 2030 с.
453. Толстых А. В. Возрасты жизни / Александр Валентинович Толстых. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 221 с.
454. Толстых Н. Н. Жизненные планы подростков и юношей / Н. Н. Толстых // *Вопросы психологии*. – 1984. – № 3. – С. 79–86.

(заперечувались не біологічні умови, а абсолютизація біологічного, оскільки роль соціалізації в ситуації нових суспільних трансформацій або соціального експерименту в окремій країні, здавалось, мала потужні перспективи для становлення «нової людини»). Закономірно, що ідея абсолютизації соціального під впливом авторитету Л.С. Виготського тоді лише зміцнилася. Однак сумніватися, що динаміка розвитку зумовлена розгортанням індивідуальної генної програми, яка адаптується або входить у суперечність зі специфічними соціальними умовами, означає попередньо скептично ставитися до біологічних можливостей людини, протиставляти її з природою і, зрештою, заперечувати як біологічну істоту. Будь-які версії потрібно перевірити, принаймні, дати їм шанс. Теза «Я не знаю, що це, але знаю, що це не так» уже неодноразово засвідчувала свою професійну і етичну двозначність та дослідницьку обмеженість. Зауважимо, що про складні взаємини біологічного і соціального чинників висловлювались інші радянські педологи (М.Я. Басов, П.П. Блонський, А.Б. Залкінд, М.В. Соколов, Г.А. Фортунатов та ін.), завдяки яким вивчення вікових криз з 1920–1930-х рр. стало однією з головних проблем вікової психології. За А.Б. Залкіндом, соціальне середовище та біологічні зачатки (спадковість) взаємопов'язані, тобто неможливо уявити вплив середовища як зовнішнє нашарування, з якого можна вилуцтити внутрішнє незмінне біологічне ядро [319]. Однак соціально-політична ситуація 1930-х рр. на тривалий час визначила недооцінку генотипу.

3. Прогресуючим біхевіоризмом як поведінковою психологією, противагою якому в умовах кризи науки, соціально-економічних і політичних катаклізмів, які безпосередньо формували стратегію наукового пошуку, стало розроблення альтернативного предмета психології (концепція розвитку вищих психічних функцій як синтез учень про природу і культуру).

Остерігаючись, що «психіка» буде замінена «поведінкою», Л.С. Виготський водночас вважав за доцільне використання терміна «симптомокомплекс», коментуючи досягнення Е. Келер (на прикладі кризи 3 років). Проте це знову більше ідеологічна упередженість, оскільки поняття «поведінка» має давні витоки: спочатку воно пов'язувалося з вивченням психіки тварин (Е. Торндайк), пізніше стало ключовим терміном у фізіологічно орієнтованій об'єктивній психології І.П. Павлова, де визначалося як рухова активність живих істот, спрямована на взаємодію організму з

наколишнім середовищем. Крім того, критика біхевіористського тлумачення поведінки суперечить його лексичному значенню, передусім, у російській мові – це спосіб життя і дій (наприклад, скромна, зразкова поведінка, поведінка в побуті тощо) [7; 8; 384]. Закономірно, що стійкий скепсис у пізнавальних можливостях поведінкової симптоматики виявився у формуванні стійких уявлень про її другорядність. Це стало значним пізнавальним бар'єром у вивченні вікового розвитку, але практика педагогічної діяльності засвідчує протилежне: у навчанні і вихованні немає дрібниць так само, як не можна будь-яке знання недооцінювати, спрощувати, або аналогічно – переоцінювати.

4. Посиланням на «традиційну психологію», або описову (прикладом можуть бути перші щоденникові спостереження за дітьми), яка на противагу безособистісній психології (В. Дільтей, Е. Шпрангер) формувала системну інформаційну базу для вікових криз, характеризуючи їх як різкі негативні процеси відмирання і згортання, розпаду і розкладу сформованих на попередньому етапі досягнень, зниження темпу розвитку тощо [305; 306]. Імовірно, використовуючи її досягнення, прагнув актуалізувати завдання вікового розвитку, продемонструвати в навчально-виховному процесі в умовах соціально-політичної ситуації 1930-х рр. абсолютні домагання нової (марксистської) психології [324], можливо, навіть протиставити її попереднім науковим здобуткам, особливо тих західноєвропейських учених, яких у СРСР у 1930–1980-х рр. називали буржуазними, реакційними, «апологетами імперіалізму».

Загалом, такого вагомого інформаційного масиву, який базувався на експериментальних даних і докладно в 1930-ті рр. висвітлювався в науковій літературі, закликаючи до дискусій і визначення шляхів наукового пошуку, психологія в наступні роки вже не знала (експериментальні дослідження вікового розвитку вже не мали тієї педологічної масштабності). Коли шкільне навчання було обмежене 8–12 р.д., стало остаточно зрозуміло, що системні знання про віковий розвиток як сукупність переживань залежать від визначення інтервального місцезнаходження періодів (передусім – перехідних) у конкретних соціально-історичних умовах [95; 324]. Закономірно, що саме тоді визначилися актуальні методологічні підходи до вивчення вікових криз як нормативних, або закономірних, від особливостей яких залежать перспективи розвитку – сприятливі чи несприятливі (безпосередньо в 1930-ті рр.

424. Смирнов В. Е. Психология юношеского возраста / В. Е. Смирнов. – М. ; Л. : Молодая гвардия, 1929. – 334 с.
425. Смит Н. Современные системы психологии: История, постулаты, практика / Ноэль Смит. – СПб. : Олма ПРЕСС, 2003. – 382 с.
426. Снегирева Т. В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте / Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1989. – № 32. – С. 27–35.
427. Современная психология: Справочное руководство / [Александров И. О., Александров Ю. И., Агарков В. А. и др.] ; под ред. В. Н. Дружинина ; РАН, Институт психологии. – М. : Инфра-М, 1999. – 638 с.
428. Современные исследования по психологии развития / Семенов В. В., Егорова М. С., Степанов С. Ю., Толстых Н. Н. // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 174–176.
429. Сознание личности в кризисном обществе / [под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой]. – М. : ИП РАН, 1995. – 193 с.
430. Соловейчик М. Я. Кризис и основы кризисной интервенции / М. Я. Соловейчик // Мастерство психологического консультирования. – СПб. : Речь, 2006. – С. 98–111.
431. Сочинко Д. В. Психодинамика / Дмитрий Владиславович Сочинко. – М. : ПЭР СЭ, 2003. – 285 с.
432. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Елена Борисовна Старовойтенко. – К. : Либідь, 1992. – 216 с.
433. Степанов С. С. Век психологии: имена и судьбы / Сергей Сергеевич Степанов. – М. : Эксмо, 2002. – 542 с.
434. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 670 с.
435. Стратегии формирования антикризисного поведения подростков и молодежи / Ульяновский гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова, Институт повыш. квалиф. и перепод. работн. образов., НИИ психологопед. и социолог. диагностики. – Ульяновск, 2001. – 102 с.
436. Стрелков Ю. К. Психология жизненных кризисов и значимых событий / Ю. К. Стрелков // Психологический журнал. – 1993. – Т. 13. – № 5. – С. 75–86.
437. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : книга для вчителя / [за ред. С. О. Мусатова]. – К. : Наукова думка, 2003. – 96 с.
438. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
439. Татенко В. О. Володимир Андрійович Роменець (1926–1998): життя як вчинок і подія / В. О. Татенко, Т. М. Титаренко // Історія

408. Седов Л. Психология юношеского возраста / Л. Седов. – М., 1897.
409. Селли Дж. Очерки по психологии детства / Джеймс Селли. – М. : Изд-во К. Тихомирова, 1904. – 456 с.
410. Семичев С. Б. Теория кризисов и психопрофилактика (обзор литературы) / С. Б. Семичев // Труды Ленинградского научно-иссл. психоневрологического института им. В. М. Бехтерева. – Л. : Ленинград. науч.-иссл. психоневрологич. инс-т им. В. М. Бехтерева, 1978. – Т. 3 : Неврозы и пограничные состояния. – С. 96–99.
411. Семиченко В. А. Психология педагогической деятельности / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
412. Сидоркин А. М. Парад предрассудков / Александр Михайлович Сидоркин. – М. : Знание, 1992. – 80 с.
413. Сикорский И. А. Душа ребенка с кратким описанием души животного и души взрослого человека / Иван Алексеевич Сикорский. – К. : К. и Кушнарв , 1909. – 159 с.
414. Сикорский И. А. Психологические основы обучения и воспитания / Иван Алексеевич Сикорский. – К. : К и Кушнарв, 1909. – 112 с.
415. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2000. – 212 с.
416. Ситник В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых / В. Л. Ситник. – СПб. : Химиздат, 2001. – 287.
417. Слободчиков В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 35–50.
418. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–49.
419. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 416 с.
420. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 14–22.
421. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
422. Словарь русского языка : в 4 т. / АПН СССР, Институт русского языка. – М. : Госиздат иностр. и нац. сл., 1958. – Т. 2. – 1014 с.
423. Смирнов А. А. Психология ребенка и подростка / Анатолий Александрович Смирнов. – М. : Работник просвещения, 1926. – 258 с.

питання так не ставилося: імовірно, через побоювання звинувачень у пропаганді «буржуазних» біологізаторських учень), з потребою нового інформаційного наповнення:

- 1) реалізація генетичного напрямку – з'ясування змісту внутрішньої логіки розвитку в умовах різнопланових соціальних впливів;
- 2) встановлення змісту феномену «криз» як сукупності негативних і позитивних переживань, причому негативні симптоми є пізнавальними орієнтирами на основі зіставлення з конкретними віковими інтервалами, а позитивні – провідними, або визначальними, хоча часто приховані у своїх перспективах;
- 3) критика нормальної патології, яка не стосувалася природності порушень психічної рівноваги в перехідних періодах, тобто симптоматика психічної дезадаптації була закономірним явищем (як доказ попередньої третьої позиції);
- 4) ототожнення перехідних періодів з кризовими, тобто це перехід на вищий ступінь розвитку, який супроводжується певними труднощами, чи кризовими явищами, і періодично повторюється (Л.С. Виготський, А.Б. Залкінд);
- 5) визначення кульмінаційної точки в розвитку як обов'язкової складової фазового перебігу: бурхливого, навіть катастрофічного, який не є небезпечним, а, швидше, бажаним, необхідним, жорстко не пов'язаним з паспортним віком (Л.С. Виготський);
- 6) необхідність розмежування з ненормативними кризами, що є передумовою диференційованого підходу до особистості;
- 7) визначення та розроблення характерологічних ознак поняття «симптомокомплекс» на прикладі конкретних вікових інтервалів.

Однак дослідницька ситуація з 1930-х р. розвивалась інакше: наукові здобутки Л.С. Виготського про вікові кризи та особиста наукова авторитетність навіть у ситуації офіційного осуду педологічної концепції (1940–1980) [324; 398] поступово стали визначати для сучасників і вчених майбутніх поколінь інші пошукові орієнтири у віковому розвитку:

1. Актуалізується теоретичне осмислення минулих наукових напрацювань, передусім Л.С. Виготського. Посилюється їх декларативний аналіз, часто далекий від реальної соціальної дійсності в ситуації неприхованої директивної ідеології (негативні явища у навчанні і вихованні – приховати, зменшити, не розголошувати), тому теорія все частіше не давала відповідей на запити

повсякденної практичної діяльності. Слід констатувати практичну відсутність наукових праць, які б досліджували зовнішню симптоматику розвитку, його характеристики, взаємозв'язки. Це утруднило можливість з'ясування змісту негативних і прихованих за ними позитивних утворень. Навіть склалася суперечлива пошукова та полемічна тенденція, коли опоненти Л.С. Виготського для захисту власних дослідницьких позицій застосовують одні й ті самі або схожі його аргументи. Такі випадки в історії трапляються часто, і трагедія полеміки полягає в тому, що вчений фізично не спроможний прокоментувати використання своїх поглядів – іноді недоказове, еkleктичне, суб'єктивне.

2. Феномени підліткової і юнацької криз дійсно вперше зайняли окреме, однак необов'язкове, місце у віковій періодизації, причому без належної експериментальної апробації; стали предметом лише епізодичного вивчення (П.Г. Светлов, 1959), демонструючи втрату педологічних досягнень [109; 132; 324; 330]. У 1950-ті рр. уперше підтвердився висновок Л.С. Виготського про особливий вплив середовища в перехідні періоди (Л.І. Божович), удруге – у 1990-ті, коли вивчалися межі підліткового віку (Н.Н. Толстих) [454]. Тоді ж актуалізуються досягнення репресованої психотехніки про психологічні впливи, закони людської поведінки, або «суб'єктивний фактор» (І.Н. Шпільрейн) [433], останній термін перед безпосереднім розпадом СРСР став активно вживатися радянськими урядовцями, зокрема М.С. Горбачовим (1985) як політичне поняття на позначення соціальної ролі особистості як активної перетворювальної сили.

Разом з тим у перші післявоєнні роки – період масштабної матеріальної руйнації, максимальних фізичних та інтелектуальних зусиль громадян, спрямованих на відбудову народного господарства, коли неможливо було реалізувати комплексні дослідження вікового розвитку, хоча багато підлітків і юнаків залишилося фізичними сиротами, часто – без догляду, накопичується інформація про їхню зовнішню симптоматику переживань. Перебуваючи наодинці з власними проблемами, змагаючись передусім за фізичне виживання, вони активно формували несприятливу криміногенну ситуацію в тих регіонах, де відновлювалися стратегічні об'єкти (шахти, металургійні заводи), а отже, порівняно кращим було постачання будівельними матеріалами і продовольством. Поступово склався новий повоєнний криміналітет, який з 1990-х рр. у ситуаціях жорстких суспільних трансформацій став жорстокішим,

390. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці / Валентин Васильович Рибалка. – К. : АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ; Одеса : Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
391. Рыбников Н. А. Деревенский школьник и его изучение / Николай Александрович Рыбников. – М. : Задруга, 1916. – 122 с.
392. Рибо Т. Психология чувств : в 2 ч. / Теодуль Рибо. – Одесса : Южно-русское издательство Иогансона, 1895. – 274 с.
393. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / [Егорова М. С., Кочубей Б. И, Малых С. Б. и др.]; под ред. И. В. Равич-Щербо. – М. : Педагогика, 1988. – 333 с.
394. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
395. Рубинштейн М. М. Психология, педагогика и гигиена юности / М. М. Рубинштейн, В. Е. Игнатъев. – М. : Луч, 1925. – 264 с.
396. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – 488 с.
397. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
398. Руднева Е. И. Педологические извращения Л. С. Выготского / Елизавета Израилевна Руднева. – М. : Учпедгиз, 1937. – 137 с.
399. Рум'янцев Н. Педологія. Наука про дітей. Початок, розвиток, відношення до педагогіки / Н. Рум'янцев ; за ред. В. Сімовича. – Харків ; Берлін : Наркомосвіта УРСР, 1922. – 96 с.
400. Рюле О. Психика пролетарського ребенка / Отто Рюле. – М. ; Л. : Госиздат, 1926. – 80 с.
401. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
402. Санникова О. П. Кризис личности: попытка типологии / О. П. Санникова // Наука і освіта. – 2006. – № 5. – С. 66–70.
403. Санникова О. П. Феноменология личности / Ольга Павловна Санникова. – Одесса : СМІЛ, 2003. – 256 с.
404. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Нодар Ильич Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мицниеренба, 1989. – 230 с.
405. Саугстад П. История психологии: от истоков до наших дней / Пер Саугстад ; пер. с норвежского Э. Панкратовой. – Самара : Бахрах-М, 2008. – 544 с.
406. Сафин В. Д. Динамика оценочных процессов в подростковом и юношеском возрасте / В. Д. Сафин // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 69–75.
407. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с.

372. Психологія життєвої кризи / [відпов. ред. Т. М. Титаренко]. – К. : Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
373. Психологія / [за ред. Ю. Л. Трофімова]. – К. : Либідь, 2000. – 559 с.
374. Психология индивидуальных различий / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романовой]. – М. : ЧеРо, 2000. – 775 с.
375. Психологія і педагогіка життєтворчості / [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, В. О. Тихоновича]. – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с.
376. Психология подростка. Полное руководство / [под ред. А. А. Реан]. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2003.
377. Психологія розвитку / [Калашникова Л. В., Гурова О. М., Зубченко Г. В., Уличний І. Л.]. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. – 332 с.
378. Психологія сім'ї / [Поліщук В. М., Ільїна Н. М., Поліщук С. А. та ін.]; за заг. ред. В. М. Поліщука. – Суми : Університетська книга, 2008. – С. 5–49 с.
379. Психологія сім'ї / [Поліщук В. М., Ільїна Н. М., Поліщук С. А. та ін.]; за заг. ред. В. М. Поліщука. – [2-е вид., доповн.]. – Суми : Університетська книга, 2008. – С. 5–52, 273–274.
380. Психология. Словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 496 с.
381. Психология формирования и развития личности / [отв. ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1981. – 368 с.
382. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость: Полный курс психологии развития / [под ред. А. А. Реан]. – М. : Олма-Пресс, 2003. – 411 с.
383. Рабочая книга школьного психолога / [И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.]. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.
384. Равич-Щербо И. В. Психогенетика / Равич-Щербо И. В., Марюткина Т. М, Григоренко Е. Л. – М. : Аспект-Пресс, 1999. – 477 с.
385. Радзиховский Л. А. Современные исследования творчества Л. С. Выготского / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 165–168.
386. Развитие личности на разных этапах онтогенеза / [под ред. Т. Н. Разуваевой]. – Сургут : РИО СурГПИ, 2001. – 174 с.
387. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филипп Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
388. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Хельмут Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
389. Рибалка В. В. Особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруєтністю / Валентин Васильович Рибалка. – К. : Вид-во КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – 53 с.

зухвалішим. Підлітки, молодь утворили активний резерв асоціальних груп. Поляризується повсякдення міських і сільських громадян, ще виразніше починають домінувати авторитарні способи розв'язання навчально-виховних проблем. Це активізувало комбіновану негативну симптоматику переживань, або суб'єктивні кризові явища з їх чіткою динамікою і властивостями окремих складових як відображення нинішніх повсякденних несприятливих навчально-виховних реалій і стереотипів, визначивши формування аналогічних пізнавальних тенденцій (примітивне повсякденне пізнання і самопізнання громадян) разом зі стрімким зниженням наукового інтересу до вікових нормативних криз з їх дискусійною динамікою і структурою переживань [332; 412] як результат так і нез'ясованого змісту поняття «внутрішня логіка розвитку», ролі спадковості і середовища у формуванні індивідуальних відмінностей за психологічними та психофізіологічними ознаками. Тоді вивчаються (більше літературно описуються) вікові особливості підлітків [6; 26] з акцентуванням несприятливих особливостей [32; 41–43; 100; 227; 234; 240; 241; 254; 276]. Зрештою, сформувався настільки непривабливий симбіоз негативної симптоматики (і саме в підлітків), що в практиці педагогічної діяльності навчально-виховні пріоритети мимовільно перемістилися на її оперативну, здебільшого авторитарну, локалізацію, а не на пошук причин, на жаль, часто тривалий і малоефективний. Зміцнюється перехід від пояснення психічних явищ до їх знову-таки літературного опису, проголошуються декларації про особливості навчання і виховання, які ні до чого не зобов'язують (учитель має вміти, знати, повинен тощо). Стабілізується довільне і неоднозначне часове зіставлення понять «дитинство», «підлітковий вік», «отроцтво», «юність», «зрілість» як результат передусім офіційної (державної) структуризації освітньої системи:

- 1) запровадження з 7 р.в. обов'язкового початкового навчання (1944–1945);
- 2) перехід на обов'язкову семирічну (1949) та восьмирічну освіту (1958);
- 3) проголошення необхідності загальної середньої освіти (1961);
- 4) перехід на обов'язкову середню освіту (1972) [210].

Це додало ще більше невизначеності в розумінні меж і змісту вікових криз. Наприклад, «помолодіння» шкільного віку (вступ у школу з 6 р.в.) разом зі збільшенням його інтервалу взагалі

поставило під сумнів межі між загальноприйнятими стабільними віковими періодами (дошкільним – молодшим шкільним – підлітковим), а їх довільне визначення в підліткового віку призвело до формування дискусійних характеристик старшокласників (хто вони – підлітки чи юнаки?), тобто формувалася теоретична база для обґрунтування поняття «раннього юнацького віку». Перехідні періоди як предмет психологічного аналізу взагалі залишилися поза дослідницьким полем, що ускладнило вивчення дитинства, зокрема визначення вже його вікових меж і змісту, створивши суперечливу, хоча й описову, дослідницьку ситуацію:

- 1) криза 13 років або стала синонімом «підліткового віку», або, начебто, входить у нього, поділяючи на дві частини (якщо співвідносити віковий розвиток з офіційною структурою освітньої системи): тоді стає зрозуміло, чому їхні характеристики отожнюються, однак пізнавальний парадокс полягає в тому, що на рівні теоретичних узагальнень, зіставляючись з кризою 13 років, вони розводяться – як більш «болісні, глибші» переживання, але без конкретизації відповідного змісту;
- 2) криза 17 років як перехід від підліткового до юнацького періоду практично втратила це значення, оскільки на рівні теоретичного аналізу вона співіснує з раннім юнацьким віком [208]: тоді доречною була б також її інша назва – «криза раннього юнацького віку» (хоча все одно йдеться про юнацький вік, тобто термін «юнацька криза» також аргументований).

Для з'ясування психологічного змісту цієї дослідницької ситуації, а отже, життєвого призначення вікових криз, необхідно виконати термінологічний аналіз (що є елементом генетичного підходу) таких понять, як «дитина», «отроцтво», «юність», «зрілість». За Ф. Арієсом [25], вони використовувалися ще до Ж.-Ж. Руссо, пов'язувалися з чотирма порами року, сімома планетами та дванадцятьма знаками Зодіаку, але поширилися лише з середини ХХ ст. Повторний пік вивчення цих понять пов'язується з кінцем ХІХ – початком ХХ ст. [145; 409]. Дитячий вік розглядається в межах семи років: «дитина – до 7 років» [452]. Поняття «отрок», етимологічні витoki якого зіставляються з історичним часом Київської Русі, попередньо позначало молодого князівського дружинника [301; 452] і мало дві позиції: 1) хлопчик-підліток; 2) дитина 7–15 рр. [452]. Це вихідний термін для іншого поняття – «отроцтва», або віку між дитинством і юністю [452], яке згодом стало безперечним лідером у низці характеристик підлітків.

356. Полищук В. Н. Подростковый и старший школьный возраст в системе периодизации возрастного развития / В. Н. Полищук // Психолого-педагогические проблемы воспитания подрастающего поколения : материалы международной научно-практической конференции / под ред. Н. В. Матяш. – Брянск : Изд-во БГУ, 2004. – С. 115–120.
357. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі освіти / Едуард Олександрович Помиткін. – К. : ІЗМН, 1996. – 164 с.
358. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей та молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Е. О. Помиткін. – К., 2009. – 42 с.
359. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию / Яков Александрович Пономарев. – Ч. : Наука, 1983. – 204 с.
360. Пономарев Я. А. О так называемой биосоциальной проблеме / Я. А. Пономарев // Соотношение биологического и социального в человеке / [под ред. В. М. Банщикова, Б. Ф. Ломова]. – М. : Наука, 1975. – С. 53–65.
361. Принцип развития в психологии / [отв. ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1978. – 368 с.
362. Прихожан А. М. Подросток в учебнике и в жизни / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Знание, 1990. – 79 с.
363. Проблемы индивидуальности в онтопсихологии / [под ред. А. А. Крылова, Е. Ф. Рыбалко]. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1994. – 123 с.
364. Проблемы психологии современного подростка / [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : АПН СССР, 1988. – 160 с.
365. Прозоров Г. С. Детские капризы / Григорий Степанович Прозоров. – М. : Учпедгиз РСФСР, 1959. – 30 с.
366. Протасова Н. И. Психологическая диагностика девиантного поведения несовершеннолетних / Наталья Ивановна Протасова. – Астрахань : НИИ гуманитар. проблем Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 26 с.
367. Психогигиена детей и подростков / [под ред. Г. Н. Сердюковской, Г. Гельница]. – М. : Медицина, 1985. – 224 с.
368. Психологические особенности формирования личности школьника / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : АПН СССР, 1983. – 138 с.
369. Психологические программы развития личности в подростковом и юношеском возрасте / [под ред. И. В. Дубровиной]. – Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 128 с.
370. Психологічна енциклопедія / [авт.-упор. С. О. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
371. Психология XXI века / [под ред. В. Н. Дружинина]. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.

346. Поліщук В. М. Переживання ненормативних криз і навчально-виховні реалії та повсякдення / В. М. Поліщук // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. статей і матеріалів I міжвузівської наук.-практ. конференції (Харків, 7–8 жовтня 2011 р.) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди / за ред. І. Ф. Прокопенка. – Х. : ХНПУ; ХОГОКЗ, 2011. – С. 216–222.
347. Поліщук В. М. Психологічна готовність вчителя до праці в школі / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 2. – С. 8–10.
348. Поліщук В. М. Психологічні особливості переживань у кризі 13 років (дівчатка) / В. М. Поліщук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка (Серія : Психологічні науки) / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – Т. II. – Вип. 82. – С. 143–146.
349. Поліщук В. М. Психологічні особливості переживань у кризі 13 років (хлопчики) / В. М. Поліщук // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – С. 346–353.
350. Поліщук В. М. Психологія вікового розвитку в працях Л. С. Виготського (пам'яті видатного вченого – до 70-річчя з дня смерті) / В. М. Поліщук // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – № 24. – С. 61–67.
351. Поліщук В. М. Симптоматика переживань кризи 23 років дівчатами (жінками) / В. М. Поліщук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. – К. : Фенікс. – 2011. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 13. – С. 368–375.
352. Поліщук В. М. Симптоматика переживань кризи 13 років дівчатками / В. М. Поліщук // ОСВІТА РЕГІОНУ. Політологія. Психологія. Комунікації. – К. : Університет «Україна», 2011. – № 3. – С. 147–151.
353. Поліщук В. М. Симптоматика переживань кризи 13 років хлопчиками / В. М. Поліщук // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 4. – Ч. 2. – С. 139–146.
354. Поліщук В. М. Соціальна психологія / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2006. – 216 с.
355. Поліщук В. М. Соціальні чинники ризику у формуванні свідомості підлітків та старшокласників / В. М. Поліщук // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 15. – С. 184–187.

В інших відомих енциклопедичних виданнях XIX ст. «дитинство», «отрок», «отроцтво», «підліток» зовсім не згадуються [154; 301].

Отже, з XIX ст. феномен «дитинства» визначався у віковому діапазоні «день народження» – до 15 років у складі таких двох етапів: 1) до 7 р.в.; 2) 7–15 рр. «Підліток» розглядається як «дитина до 14–15 рр. на підросі». Тоді «юність» – це перехідна пора від отроцтва до змузніння в інтервалі 15–20 рр. [452].

Суперечливі характеристики зазначених термінів у найбільш відомому мовознавчому довіднику XIX ст. та їх відсутність в інших енциклопедіях додатково ілюструють нинішню неоднозначну дослідницьку ситуацію з віковою періодизацією в психолого-педагогічній науці (дод. А). У пізніших наукових працях їх пояснення дуже різнопланове: від тлумачення всіх, крім «дитини» («ототожнюються «отрок» і «підліток») [422] до характеристик лише «підлітка» [466]. Отже, простежується первинна вікова хронологія, яка не залежить від особливостей навчально-виховної системи (її ми спробуємо використати для викладення концепції нашого дослідження – Р. 2):

- 1) дитина – до 7 р.в.;
- 2) отроцтво – 7–15 рр. (підліток: 7–15 або 7–14/15 рр.);
- 3) юність – 15–20 рр.;
- 4) зрілість – від 21 р.в.

Однак відверте ігнорування або нівелювання генетичних факторів у розвитку як результат директивних ідеологічних заходів проти педології (1936), генетики (1948), психології (1950); фатальні для наукової та особистої долі радянських дослідників посилення на наукові погляди західноєвропейських учених (як вважалося, реакційних) про предмет психогенетики – генетику поведінки (*behavioral genetics*); суб'єктивні тлумачення ролі спадковості (наприклад, про зміст євгеніки); вульгарні звинувачення типу «менделіст-вейсманіст-морганіст» (як у 1930-ті рр. стосовно педології) [324] ще більше абсолютизували навчально-виховний вплив (Програма КППС про формування нової людини, 1961), хоча його протиставлення генетичним чинникам заперечувалось окремими радянськими біологами (М.П. Дубинін). Як наслідок, до 1980-х рр., особливо під час «холодної війни», у знаннях про біологію людини, досягнення західноєвропейської психології, виник штучний інформаційний вакуум, що негативно вплинуло на становлення вже вітчизняної психології. З 1980-х рр. початок

шкільного навчання з 6 років і встановлення на початку ХХІ ст. відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED) 12-річного терміну навчання зміцнюють вікове зіставлення особистості з учнівськими класами, а не місцем у віковому розвитку, тобто провідними пізнавальними орієнтирами вікового місцезнаходження стали роки шкільного навчання, а не вікові особливості, що ще більше знівелювало ідею кризового розвитку. Зауважимо, що справа не в терміні навчання, а в інтервальному збільшенні офіційного дитинства, унаслідок чого порушилися теоретичні уявлення про отроцтво як цілісну вікову систему, верхня межа якої на початку ХХ ст. визначалася у досить широкому діапазоні 15–21 рр. Як результат, отроцтво штучно розривається, і це тоді, коли Конвенція про права дитини опосередковано, але хронологічно чітко визначає інтервали юнацького віку (Генеральна Асамблея ООН, 20.11.1989 р.): дитина – це кожна людська істота до досягнення 18 р.в., якщо по закону, який до неї застосовується, вона не досягає повноліття раніше (ст. 1). Як наслідок, симптоматика ненормативних криз доповнюється новітніми складовими (Р. 6), на тлі яких симптоматика нормативних криз ще більше губиться, стає непомітною, формуючи в ситуації проблемної взаємної диференціації стійкий пізнавальний скепсис щодо свого існування (аналогічним є тлумачення зворотного зв'язку).

У 1960–1970-ті рр. компроміс у розумінні змісту вікових криз виявляється у формулах типу «перехід існує, а криза – необов'язкова» [246], та узагальненнях найбільш відомих тлумачень [144]. І хоча експериментальні дослідження в ті роки були недостатніми [284], однак значно розширився інформаційний масив про протестну симптоматику переживань, зростаючу самостійність, формування життєвих планів на основі здатності до цілепокладання (поява розгорненої часової перспективи), усвідомлення власної цілісності в часі, єдності власного «Я» в минулому й майбутньому, що дозволяє спроектувати свій індивідуальний образ на майбутнє тощо (Л.І. Божович, В.В. Давидов, Т.В. Драгунова, О.М. Леонтьєв, С.К. Масгутова, Д.І. Фельдштейн, В.Е. Чудновський). Вивчаються вікові особливості (Л.І. Божович, О.В. Запорожець, Н.С. Лейтес, А.В. Петровський, Д.І. Фельдштейн) та їх зв'язок з індивідуальними (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Ельконін, Н.С. Лейтес, О.О. Смірнов, С.Л. Рубінштейн). Формуються тенденції динамічного вивчення особистості з метою встановлення взаємозв'язків між віковими періодами:

334. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія / Валерій Миколайович Поліщук. – [3-тє вид., випр.]. – Суми : Університетська книга, 2010. – 352 с.
335. Поліщук В. М. Вікові кризи психічного розвитку / В. М. Поліщук // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1(8). – С. 126–130.
336. Поліщук В. М. Вікові нормативні кризи у шкільному дитинстві / В. М. Поліщук // Психологічні аспекти національної безпеки : тези другої міжнародної науково-практичної конференції. – Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2008. – С. 171–174.
337. Поліщук В. М. Життєві кризи особистості / Валерій Миколайович Поліщук. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2006. – 96 с.
338. Поліщук В. М. Криза 13 років і підлітковий період / В. М. Поліщук // Актуальні проблеми психології у 12 т. : зб. наук. праць ; Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 12. – Вип. 11. – С. 238–246.
339. Поліщук В. М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2005. – 118 с.
340. Поліщук В. М. Криза «13 років»: феноменологія, проблеми / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2006. – 188 с.
341. Поліщук В. М. Криза 13 років як перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку (дівчатка) / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 4. – С. 11–14.
342. Поліщук В. М. Криза 13 років як феномен вікового розвитку / В. М. Поліщук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка ; Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 11. – С. 675–686.
343. Поліщук В. М. Міфічні уявлення в практиці педагогічної діяльності / В. М. Поліщук // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 29–31.
344. Поліщук В. М. Наукові уявлення про вікові кризи у радянській педології / В. М. Поліщук // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. № 34 (58). – С. 66–72.
345. Поліщук В. М. Педагогічна майстерність учителя і навчально-виховна реальність / В. М. Поліщук // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : [монографія] / [за ред. М. М. Солдатенка, О. М. Семенов]. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – С. 43–56.

317. Особистісні кризи студентського віку : [зб. наук. праць / за ред. Т.М. Титаренко]. – Волинь : РВВ «Вежа», 2001. – 112 с.
318. Папуча М. В. Психологія ранньої юності / Микола Васильович Папуча. – Ніжин : РВВ НДПУ, 2001. – 179 с.
319. Педология и детская психология / [под ред. А. Б. Залкинда]. – М. : Изд. Б.З.О. при М.П.И., 1930. – 177 с.
320. Педология юности / [под ред. И. Арямова]. – М. ; Л., 1931. – 30 с.
321. Пертенава Г. Р. Динамика изменения интересов детей на рубеже перехода к подростковому возрасту : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Г. Р. Пертенава. – М., 1988. – 28 с.
322. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология / Леонид Абрамович Пергаменщик. – Минск : Высшая школа, 2004. – 239 с.
323. Петров Р. В. Сфинксы XX века / Рэм Викторович Петров. – М. : Молодая гвардия. – 1971. – 255 с.
324. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2000. – 501 с.
325. Пилипенко Н. М. Адаптація особистості до життєвої кризи / Н. М. Пилипенко // Журнал практикуючого психолога. – 2000. – № 6. – С. 140–146.
326. Питання дитячої та педагогічної психології / [за ред. П. Р. Чамати, Д. Ф. Ніколенка]. – К. : Радянська школа, 1956. – 262 с.
327. Подросток / [под ред. А. Г. Хрипковой]. – М. : Педагогика, 1982. – 431 с.
328. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 61–69.
329. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 20–33.
330. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов / Катерина Николаевна Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.
331. Поліщук В. М. Вихідні наукові уявлення про вікові кризи (до початку ХХ ст.) / В. М. Поліщук // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. № 32 (56). – С. 48–55.
332. Поліщук В. М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи / Валерій Миколайович Поліщук. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 169 с.
333. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія / Валерій Миколайович Поліщук. – [2-е вид.]. – Суми : Університетська книга, 2010. – 320 с.

1. Вікова психологічна характеристика визначається не окремими її особливостями, а різною структурою особистості на кожному віковому етапі (І.В. Дубровіна, 1983).

2. Вікові особистісні новоутворення необхідно розглядати в контексті уявлень про структуру особистості (О.Г. Асмолов, 1984). З'ясовуються характеристики віку, наприклад:

- 1) вікове становлення визначається здебільшого соціальною програмою, залежить від засвоєння суспільного досвіду і водночас має глибоку органічну основу (М.П. Дубинін, 1975);
- 2) вікові особливості існують у формі індивідуальних варіантів (Т.В. Драгунова, Д.Б. Ельконін);
- 3) це зв'язок фізичного часу існування, біологічних змін і психологічних реакцій;
- 4) об'єднання хронологічних і змістових властивостей, загального часового існування та тривалості конкретної життєвої фази;
- 5) позначення загальної тривалості життя і фаз індивідуального розвитку, наприклад молодості, а тривалість кожної фази становить 17–35 рр.;
- 6) комплекс еволюційних (біологічні зміни – статеве дозрівання, старіння), психофізіологічних (вікова самосвідомість) і революційних чинників (криза вікового розвитку) [295];
- 7) зміни в соціальному статусі, зумовлені досягненнями певного періоду (повноліття, шлюбний вік, вихід на пенсію);
- 8) унікальне поєднання психологічних і поведінкових особливостей, які за його межами не повторюються (279);
- 9) важливими є дані про вікову чутливість, тобто та особлива реакція на навколишнє життя, яка по-своєму характеризує кожний вік; вікові періоди – це необхідні стадії розвитку і неможливо «перестрибнути через якусь з них» (Н.С. Лейтес) [243].

Розгортаються дискусії про співвідношення зовнішнього і внутрішнього: в особистості наявні обидві тенденції – росту і дезорганізації (аналогічно до того, як у соціальному середовищі зіставляються явища ентропії і негентропії) [404]. Вивчається вікова мінливість психодинамічних особливостей. Онтогенез зв'язків між ними полягає, зокрема, у тому, що «...у новоутвореннях особистості, характерних для певного віку, виокремлюються порівняно незалежні симптомокомплекси, причому з віком вони дедалі диференціюються, а їх кількість збільшується» (В.С. Мерлін) [279, с. 95]: у 4–5 рр. – їх три, 6–8 – п'ять, 11–12 рр. – шість. Віковий розвиток визначається не тільки об'єктивними соціальними

впливами на кожну властивість, а також внутрішньою логікою системних зв'язків між окремими особистісними властивостями (В.С. Мерлін). Розмежовуються поняття «криза розвитку» і «криза не-розвитку» з відповідними їм переживаннями (О.Є. Сапогова, 1986). К.А. Абульханова-Славська зауважує, що віковий підхід базується переважно на порівнянні вікових періодів, при цьому не беруться до уваги різні способи розвитку особистості в кожному віковому періоді, тобто вікові зміни особистості не пов'язуються однозначно з динамікою основних життєвих відношень, оскільки мають порівняно самостійну логіку руху [3; 4].

У цих дослідницьких умовах модифіковані варіанти культурно-історичної теорії Л.С. Виготського (Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія), навіть визнаючи закономірність вікових криз, не завжди відображали їх у вікових періодизаціях (дод. А.7 і А.11). Кризи більше тлумачаться як несприятливий синдром (важковиховуваність) вікового переходу, спричинений прагненням особистості до оволодіння новим соціальним статусом. Неможливість втілення такого прагнення зумовлена труднощами в поведінці, отже, пояснення змісту криз звелось до педагогічної корекції можливих наслідків (подолання важковиховуваності з допомогою адекватного педагогічного впливу) (Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн). Складні пошукові процеси часто завершувалися протилежними висновками, наприклад, поняття «криза» і «віковий перехід» нетотожні, тобто криза засвідчує несвоечасний перехід (Л.І. Божович, Т.В. Драгунова). Найбільш категоричною є позиція О.М. Леонтьєва, який, зазначаючи «класичне» розуміння їх змісту як результат дозріваючих внутрішніх особливостей, зауважив: «Немає, однак, нічого більше хибного у вченні про розвиток психіки дитини, ніж ця ідея» [246, с. 288]. З ним погоджується Г.С. Костюк: «Якщо суперечності не переборюються, виникають затримки в розвитку, які іноді набувають «кризового» характеру» [214, с. 93]. Про наявність «кризових явищ» часто йдеться в зарубіжній психології (Г.С. Костюк не посилається на конкретних авторів. – В.П.), де вони розглядаються як неминучі, зокрема під час переходу до підліткового віку: «...кризи» бувають не у всіх дітей, і їх треба розглядати як *індивідуальні особливості розвитку, зумовлені способами виховного керування цим процесом (курсив не наш.* – В.П.) з боку дорослих і індивідуальними особливостями нервової системи ...дорослі не помічають нових тенден-

300. Ницше Ф. Так говорил Заратустра / Фридрих Ницше. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; Харьков : Фолио, 2004. – 340 с.
301. Новый энциклопедический словарь / [под ред. К. К. Арсеньева]. – СПб. : «Издательское дело бывшее Ф. А. Брокгауз – И. А. Ефрон», 1897. – Т. XXII. – 480 с.
302. Новикова М. В. Психологическая помощь ребенку в кризисной ситуации / Марина Вильгельмовна Новикова. – М. : Генезис, 2006. – 128 с.
303. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб ; пер. с англ. – [8-е межд. изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 639 с.
304. Обозов Н. Н. Возрастная психология: юность и зрелость / Николай Николаевич Обозов. – СПб. : СанВеда, 2000. – 136 с.
305. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Лидия Федоровна Обухова. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 442 с.
306. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Лидия Федоровна Обухова – М. : Тривола, 1996. – 360 с.
307. Овчинникова Ю. В. К проблеме кризиса идентичности / Ю. В. Овчинникова // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 2000. – № 2. – С. 84–89.
308. Олифиревич Н. И. Психология семейных кризисов / Олифиревич Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.
309. Ольшанский В. Б. Личность и социальная ценность / В. Б. Ольшанский // Социология в СССР. – М., 1969. – Т. 1. – С. 123–148.
310. Опыт системного исследования психики ребенка / [под ред. Н. И. Непомнящей, М. Е. Котовой, В. И. Слободчиковой]. – М. : Педагогика, 1978. – 231 с.
311. Орбан Л. Э. Становление личности / Лидия Эрнестовна Орбан. – М. : Луч, 1992. – 112 с.
312. Ордынец И. О. Переходный возраст / И. О. Ордынец. – К. : Госиздат Украины, 1925. – 106 с.
313. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / Валентина Михайлівна Оржеховська. – К. : ВІАн, 1996. – 352 с.
314. Орлов А. Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса) / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 64–68.
315. Осипова А. А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / Алла Анатолиевна Осипова. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 315 с.
316. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / [под ред. И. В. Дубровиной, В. С. Кругловой]. – М. : Педагогика, 1988. – 190 с.

283. Мир детства. Юность / [под ред. А. Г. Хрипковой]. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.
284. Миронов А. И. Критические периоды детства / А. И. Миронов. – М. : Знание, 1979. – 96 с.
285. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность в юношеском возрасте / Юрий Александрович Миславский. – М. : Межд. пед. академия, 1995. – 192 с.
286. Митькин А. А. На пути к системной психологии развития / А. А. Митькин // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 3. – С. 3–12.
287. Моргун В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева. – М. : МГУ, 1981. – 84 с.
288. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Просвещение, 1981. – 175 с.
289. Мудрик А. В. Социализация и воспитание подрастающих поколений / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Знание, 1990. – 40 с.
290. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время» / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
291. Мудрость тысячелетий: энциклопедия / [автор-сост. В. Балязин]. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2007. – 848 с.
292. Мурашова Е. В. Ваш непонятный ребенок: Психологические портреты ваших детей / Екатерина Владимировна Мурашова. – М. : Дрофа, 2002. – 412 с..
293. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / Валерия Сергеевна Мухина. – М. : Академия, 2007. – 640 с.
294. Мухина В. С. Проблема генезиса личности / Валерия Сергеевна Мухина. – М. : МГПИ, 1985. – 103 с.
295. Нагаев В. В. Психология акселерации / В. В. Нагаев, Т. В. Бендас. – Пермь : Пермский ун-т, 1979. – 104 с.
296. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 27–36.
297. Ніколенко Д. Ф. Педагогічне дитинознавство / Д. Ф. Ніколенко // Педагогіка і психологія. – 1993. – № 1. – С. 34–42.
298. Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России / Александра Александровна Никольская. – Дубна : Феникс, 1995. – 336 с.
299. Никоненко Ю. П. Вплив криз на розвиток особистості у юнацькому віці / Ю. П. Никоненко, А. Н. Кульбака // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі.– К., 2011. – Т. 11. – Вип. 4, част. 2. – С. 108–119.

цій ... внаслідок чого виникають різні симптоми «кризи» ... прояви негативізму, протидіяння вимогам дорослим, конфлікти» [214, с. 93–94], що призводить до хворобливого порушення нервово-психічної діяльності, неврозів або психоневрозів. Загалом, позиція Г.С. Костюка щодо цієї проблеми більш виважена, ніж, наприклад, позиція О.М. Леонтьєва: хоча його характеристики більш застосовні до суб'єктивних, або ненормативних, криз, однак з огляду на дискусійність уявлень їх про неминучість чи необов'язковість він вимагав це перевіряти, тим самим заперечуючи спрощені уявлення про розвиток, які зводяться лише до накопичення знань, виховних впливів дорослих. Не схвалював також односторонні тлумачення біологічного та соціального чинників в онтогенезі.

У цілому, з 1970-х рр. поступово формується потужна і сприятлива дослідницька ситуація для формування об'єктивних, а не кон'юнктурних положень про етапність вікового розвитку, що частково пояснюється відсутністю безпосередньої загрози для життя, як це було у 1930–1950-ті рр. Д.Б. Ельконін одним із перших актуалізував їх після тривалого забуття педологічних досягнень, вважаючи кризу нормою онтогенезу, а її умовами – невідповідність між операційно-технічною і мотиваційно-потребнісною сферами дитячої діяльності, зауваживши, що слід зберегти наукові підходи П.П. Блонського і Л.С. Виготського до створення вікової періодизації. Вік є показником потенційної можливості реалізації життєвих планів або критерієм реального освоєння певних соціальних ролей (зв'язок може бути безпосереднім і опосередкованим) [304]. І далі: «Вікові категорії, якщо не в усіх, то в багатьох мовах означали не стільки хронологічний вік людини, скільки її соціальний статус» [304, с. 3]. Значний інтерес до вікових криз виник після розрізнення Д.Б. Ельконіним понять «криза» і «перехід» [151; 153], який наголошував, що ця проблема в розвитку є центральною, оскільки від її розв'язання залежить розуміння рушійних сил, закономірностей онтогенезу людської психіки, послідовності періодів дитинства: 1) віковий розвиток – це загальна зміна особистості, зміни в діяльності та життєвій позиції, процес і результат встановлення особливих взаємовідносин з оточенням, формування нових мотивів поведінки та ціннісних установок; 2) розвиток детермінується не комплексом випадкових зовнішніх обставин, а внутрішніми суперечностями; 3) історичне розуміння природи дитинства є природним, оскільки відсутній

якийсь інший феномен, який мав би особливе значення для періодизації дитинства різних історичних часів і психології народів. Д.Б. Ельконін коментує значущість природного чинника в розвитку: «У жорсткій системі виховання симптоматика кризи виявляється чіткіше, але це зовсім не означає, що у м'якій ... не буде кризового періоду і його труднощів... У порівняно м'якій системі відношень кризовий період протікає більш м'яко. Але й тоді діти іноді самостійно шукають можливості протиставити себе ... таке протиставлення внутрішньо необхідне» (95, с. 402). Для нас – це ще одна теза про можливий зміст внутрішньої логіки розвитку. Якщо навіть кризовий період розгортається «приглушено», то існує прихована діалектика суперечності, яка виявляється лише в кризі, між двома аспектами провідної діяльності: операційно-технічною («дитина – предмет») і емоційно-мотиваційною («дитина – дорослий»). Це, за Л.С. Виготським, і є внутрішня логіка розвитку, або динаміка власного «Я» у системі взаємовідносин з навколишнім світом, якій властиві кількісні та якісні перетворення. Отже, кризи корисні, оскільки під час них відбувається підготовка до наступного спілкування з ровесниками і активне формування вмін захищати власні бажання, самостійно діяти, бути незалежним (необхідні соціальні умови розвитку переживань: РР. 3–6). Це закономірно зумовлений діалектикою розвитку перехідний період, тобто норма розвитку. Конструктивізм Д.Б. Ельконіна полягає в спробі побудувати завершену вікову періодизацію (дод. А.11), де стадії виокремлені на основі єдиного принципу і закономірно пов'язані, причому криза 3 років є кризою відносин, а в ранній юності виокремлюється криза 15 років, яка, імовірно, є кризою світогляду, як і криза 7 років (однак не зрозуміло: це окрема криза, як криза 15 років, чи аналог кризи 17 років?). Як бачимо, період старшокласників (15–17 рр.) зіставляється з ранньою юністю, а це посилює залежність вікового розвитку від освітньої системи, унаслідок чого теоретична ситуація з віковими межами підліткового й юнацького вікових періодів стає ще більше невизначеною. Такі не досить аргументовані уявлення нівелюють підлітковий період як цілісну систему, розташовану в певному віковому інтервалі, потенційно ототожнюють його вже з двома кризами, унаслідок чого про нього робиться висновок як суцільно кризовий. За Д.Б. Ельконіним, кризи стали «молодшими», однак очевидно, молодшають не вікові нормативні кризи, а посилюються ненормативні як наслідки впливу несприятливої соціалізації.

267. Малкина-Пых И. Г. Кризисы пожилого возраста / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 366 с.
268. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях : справочное издание / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 928 с.
269. Малюков А. Н. Психология переживания и художественное развитие личности / Малюков А. Н. – Дубна : Феникс, 1999. – 256 с.
270. Маркова О. Ю. Психология пола и возраста / Ольга Юрьевна Маркова. – СПб. : ЛЭТИ, 2000. – 68 с.
271. Марцинковская Т. Д. История психологии / Татьяна Давидовна Марцинковская. – М. : Академия, 2005. – 539 с.
272. Марцинковская Т. Д. 50 выдающихся психологов мира / Т. Д. Марцинковская, М. Г. Ярошевский. – М. : Межд. пед. академия, 1995. – 192 с.
273. Марютина Т. М. Об использовании понятий «критический», «сензитивный», период индивидуального детства / Т. М. Марютина // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 1. – С. 145–153.
274. Маслоу А. Пиковые переживания / Абрахам Маслоу // Психология мотивации и эмоций / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман]. – М. : ЧеРо, 2006. – С. 384–410.
275. Махова И. Ю. Теоретические вопросы возрастной психологии / И. Ю. Махова, М. Ю. Махова. – Комсомольск-на-Амуре : Изд-во Комсомольск-на-Амуре гос. пед. ун-та, 2001. – 85 с.
276. Махов Ф. С. Подросток и свободное время / Феликс Сергеевич Махов. – Л. : Лениздат, 1982. – 152 с.
277. Менегетти А. Онтопсихология / Антонио Менегетти. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2003. – 140 с.
278. Менчинская Н. А. Развитие психики ребенка. Дневник матери / Наталья Александровна Менчинская ; под ред. Б. М. Теплова. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 184 с.
279. Мерлин В. С. Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности / В. С. Мерлин // Принцип развития в психологии / [под ред. Л. И. Анцыферовой]. – М. : Наука, 1978. – С. 87–105.
280. Мещерякова И. А. Проблемное поле переживания студентов / И. А. Мещерякова, А. В. Иванова // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 5–10.
281. Мы живем среди людей: Кодекс поведения / [авт. сост. И. В. Дубровина]. – М. : Политиздат, 1989. – 383 с.
282. Милковска-Олейничак Г. Социально-воспитательные факторы поведения учащихся в современных образовательных учреждениях (на примере средних школ Польши) / Гражина Милковска-Олейничак. – СПб. : Образование-Культура, 2000. – 302 с.

250. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / Андрей Евгеньевич Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 256 с.
251. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта / Г. В. Ложкин, Н. И. Повакель. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.
252. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
253. Лук А. Н. Эмоции и чувства / Александр Наумович Лук. – М. : Знание, 1972. – 175 с.
254. Лукин Н. С. Возрастные особенности подростков / Н. С. Лукин. – М. : Знание, 1967. – 40 с.
255. Лурия А. Р. Об изменчивости психических функций в природе развития ребенка / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1962. – № 3. – С. 15–22.
256. Лурье С. В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы / Светлана Владимировна Лурье. – М. : Академический Проспект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 623 с.
257. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / Павел Владимирович Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
258. Макеева Л. Життєвий шлях особистості / Л. Макеєва, О. Ліхачова // Психолог. – 2004. – № 18 (114). – С. 2–6.
259. Максименко С. Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитриевич Максименко. – К. : ООО «КМИТ», 2006. – 240 с.
260. Максименко С. Д. Переживання як психологічний механізм саморозвитку особистості / С. Д. Максименко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Вид-во «П/П «ЕКМО», 2005. – С. 343–361.
261. Максименко С. Д. Психологія особистості / Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
262. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : НППЦ «Перспектива», 1998. – 217 с.
263. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки / Наталія Юріївна Максимова. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2002. – 308 с.
264. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы взрослости: справочник практического психолога / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М. : ЭКСМО, 2005. – 416 с.
265. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 960 с.
266. Малкина-Пых И. Г. Кризисы подросткового возраста / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2004. – 384 с.

Крім того, диференціація ознак криз (симптомокомплекс) у нього відсутня або неоднозначна. Загалом, складається враження, що Д.Б. Ельконін прагнув до компромісу між науковими уявленнями Л.С. Виготського і О.М. Леонтєєва, проте надавав перевагу все-таки Л.С. Виготському.

Д.І. Фельдштейн погоджується з періодизацією Д.Б. Ельконіна, вважаючи, що вона також потребує коригування, і зазначає твердження Л.С. Виготського про соціальну ситуацію розвитку як виняткові, єдині і неповторні відносини між дитиною і навколишньою дійсністю (зрештою, будь-які відносини вимагають переживань – позитивних і негативних). Учений зауважує, що нинішня картина вікового розвитку є фрагментарною, тобто вікові етапи недостатньо пов'язані між собою. Як наслідок, ураховуються особливості, наприклад, підлітків, тоді як справжній віковий підхід передбачає перспективу розвитку, тобто його аналіз як цілісного процесу, але актуалізується проблема переходу до юнацького віку. У той самий час він ототожнює підлітковий вік з кризовим, у чому ми вбачаємо суперечність його поглядів, хоча при цьому уточнює, що переходи недостатньо вивчені: важливо виявити вимоги суспільства до особистості на її крайніх межах (на переходах), а також світоглядну позицію. Виокремлює стадії підліткового віку. За Д.І. Фельдштейном, кожен четвертий вислів у підлітків – «А чому?»; кожен шостий випадок – полеміка. Перехід від дитинства до дорослості – це самостійний стан, який характеризується певною просторовою часовою протяжністю зі своїми внутрішніми межами, стадіями, які залежать від загального рівня цивілізації [465]. А.Г. Лідерс, коментуючи Д.Б. Ельконіна, зазначає: «... можна припустити ... коли Д.Б. Ельконін увів поняття великої і малої віково-психологічної кризи і одним з перших виокремив підліткову кризу, то мав на увазі ... що велика криза поділяє епохи, а не лише вікові періоди, хоча ... ніколи не казав, що велика криза – це цілий вік (*у даному випадку, підлітковий*. – В.П.)» [248, с. 329]. А.Г. Лідерс вважає, що у віковій психології існує стійка позиція щодо необхідності поділу життєвого шляху людини на вікові періоди і епохи [248]. І.Ю. Кулагіна також посилається на Д.Б. Ельконіна, актуалізуючи закон періодичності: до кожної точки розвитку дитина підходить з певними розбіжностями між засвоєним із систем відносин «людина – людина» і «людина – природа». Ті моменти, де такі розбіжності є найбільш великими, називаються кризами, після яких відбувається розвиток

тієї сторони, яка відставала у попередній період. Але кожна зі сторін створювала підґрунтя для розвитку іншої. Межею віку є кризи – переломні моменти в житті людей [229; 230]. В.С. Мухіна серед основних ознак кризи розрізняє рефлексію на внутрішній світ, незадоволеність собою, зовнішні ознаки негативізму, зауважує, що кризи є згладженими, тобто фіксовані інтервали в них відсутні [293; 294].

Одним з визначальних факторів є спілкування (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, О.Р. Лурія, В.М. Мясіщев). Значна увага іншими дослідниками приділяється кризі ідентичності, передусім у ранньому юнацькому віці, пов'язаній з іменами Е. Еріксона, В.Л. Зливкова, І.С. Кона, В.С. Мухіна, Т.М. Титаренко. З позицій подійно-біографічного підходу розглядається поняття «події життєвого шляху», тобто поворотного, зламного, кризового етапу, на якому на тривалий час приймаються важливі рішення (Б.Г. Ананьєв, Ф.Ю. Василюк, С.Л. Рубінштейн). Названі етапи позначаються як «кризи» (Е. Еріксон, Д. Марсія) [156; 519], «критичні ситуації», «складні життєві ситуації» (Л.І. Анциферова), «біографічні події» (Р.А. Ахмеров, О.О. Кронік) [31; 224]. Така термінологія відображає симбіоз особливостей нормативних і ненормативних криз, які потребують змістової диференціації, зокрема за виявами симптомокомплексів.

У цілому, після 1920–1930-х рр. на тлі цих теоретичних припущень потреба в експериментальному вивченні симптомокомплексів переживань набуває повторного відчутного пошукового імпульсу, який найбільш концентровано висвітлений у працях Ф.Ю. Василюка (1984), посилання на які в сучасних дослідників стали класичними. І.В. Равіч-Щербо аналізує поведінкові особливості, наголошуючи на значущості психогенетичних досліджень у виявленні індивідуальної траєкторії та механізмів переходу між етапами. Також, як уже зазначалося, дослідниця вказує на невідповідність у західній літературі поняття «генетика поведінки» (*behavioral genetics*) його змісту як «поведінки» в російській термінології. Наприклад, у Л.С. Виготського «розвиток поведінки» фактично став синонімом «психічного розвитку», а, отже, справедливими є закономірності, встановлені для конкретних психічних функцій. Пізніше термін «поведінка» став тлумачитися більш вузько, швидше, позначаючи деякі зовнішні форми, зовнішні прояви людської активності, які мають особистісно-суспільну мотивацію. І.В. Равіч-Щербо посилається на

234. Ларин А. П. Об упрямстве детей / Андрей Петрович Ларин. – М. : Учпедгиз РСФСР, 1958. – 119 с.
235. Ларцев В. С. Социокультурный генезис личности. Социально-философский анализ / Владимир Сергеевич Ларцев. – К. : Принт-Экспресс, 2002. – 360 с.
236. Лэнг Р. Отрицание переживания. Переживание отрицания / Р. Лэнг // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : БАХРАХ-М, 2003. – С. 301–308 с.
237. Лебедева М. М. Особенности восприятия при конфликте и кризисе / М. М. Лебедева // Конфликтология : хрестоматия. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – С. 172–180.
238. Леві В. Нестандартна дитина / Володимир Леві. – К. : Радянська школа, 1992. – 256 с.
239. Левин К. Теория поля в социальных науках / Курт Левин. – СПб. : Ювента, 2000. – 406 с.
240. Левитов Н. Д. Психологические особенности подростков / Николай Дмитриевич Левитов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 52 с.
241. Левитов Н. Д. Психология старшего школьника / Николай Дмитриевич Левитов. – М. : Учпедгиз, 1955. – 215 с.
242. Левченко А. Психологічні особливості підліткового віку / А. Левченко // Психолог. – 2003. – № 42 (90). – С. 9–16.
243. Лейтес Н. С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека / Н. С. Лейтес // Принципы развития в психологии / [под ред. Л. И. Анциферовой]. – М. : Наука, 1978. – С. 196–219.
244. Леонтєв А. А. Ключевые идеи Л. С. Выготского – вклад в мировую психологию XX века / А. А. Леонтєв // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 5–11.
245. Леонтєв А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтєв ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтєва, А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
246. Леонтєв А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтєв ; под ред. В. В. Давыдова, А. А. Леонтєва, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с.
247. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью / Бернард Ливехуд. – Калуга, 1994. – 322 с.
248. Лидерс А. Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании / А. Г. Лидерс // Психология старости : хрестоматия / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : БАХРАХ-М, 2004. – С. 328–333.
249. Лисянська Т. М. Педагогічна психологія / Таїсія Миколаївна Лисянська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 210 с.

219. Крылов Д. Н. Критические периоды формирования личности / Д. Н. Крылов // *Здоровье, развитие, личность*. – М. : Медицина, 1990. – С. 210–221.
220. Кризисы возрастные // *Психология: словарь* / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 349 с.
221. Кризисные события и психологические проблемы человека / [под ред. Л. А. Пергаменщика]. – Минск : НИО, 1997. – 207 с.
222. Критические периоды развития ребенка и профилактика дезадаптивных состояний / [под ред. Ю. Е. Вельтищева и др.]. – М. : Ивановский НИИ материнства и детства, 1989. – 192 с.
223. Кричевская Е. К. Детские капризы и их преодоление / Е. К. Кричевская. – М. : Госмедиздательство, 1930. – 30 с.
224. Кроник А. А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции : дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Кроник Александр Александрович. – М., 1994. – 471 с.
225. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / [Дж. В. Берри, Айп Х. Пургинга, Маршалл Х. Сигал, Пьер Р. Дасен]; пер. с англ. – Харьков : Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.
226. Крукович Е. И. Кризисное вмешательство / Е. И. Крукович, В. Г. Ромек. – Минск : ЕГУ, 2003. – 91 с.
227. Крутецкий В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – М. : Просвещение, 1965. – 316 с.
228. Кудрявцев В. Т. Историзм в психологии развития: от принципа – к проблеме / В. Т. Кудрявцев // *Психологический журнал*. – Т. 17. – №. 1. – С. 5–18.
229. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ирина Юрьевна Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1988. – 176 с.
230. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – [2-е изд.]. – М. : Сфера, 2008. – 464 с.
231. Лазарев В. С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и вероятные пути его преодоления / В. С. Лазарев // *Вопросы философии*. – 2001. – № 3. – С. 33–47.
232. Лактионов О. М. Структурно-динамична організація індивідуального досвіду : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Лактионов Олександр Миколайович. – Харків, 2000. – 436 с.
233. Лановенко Ю. І. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. І. Лановенко. – К., 2005. – 21 с.

С.Л. Рубінштейна (1946), коли йдеться про зіставлення понять «діяльність» і «поведінка». Коли мотивація діяльності переміщується зі сфери речової, предметної у сферу особистісно-суспільних відношень і отримує в діях провідне значення, то діяльність набуває повного специфічного аспекту. Вона (діяльність) стає поведінкою в тому особливому значенні, яке це слово набуває, коли йдеться про поведінку людини, і радикально відрізняється від «поведінки» в біхевіористській психології, зберігши його в зоопсихології. Поведінка людини розуміється як визначальний момент ставлення до моральних норм. І.В. Равіч-Щербо актуалізує ідеї Б.Г. Ананьєва [18–20], який інакше розглядав співвідношення поведінки і діяльності: яке з них є більше загальним, родовим, що залежить від ракурсу вивчення людини. Наприклад, у дослідженнях структури особистості поняття «поведінка» має бути ширшим, а «діяльність» та «її види» (наприклад, професійна) – частковими поняттями. Тоді особистість стає суб'єктом поведінки, з допомогою якої реалізується потреба в певних об'єктивних ситуаціях. Д.М. Узнадзе класифікував поведінку як працю, гру, художню творчість тощо. Важливою для нас є думка І.В. Равіч-Щербо про внутрішню логіку розвитку: поведінка тварин є вагомою еволюційною основою для постановки проблем про роль генотипу й середовища в мінливості людських якостей, хоча таке перенесення не може бути механічним, оскільки програма соціального наслідування в людини змінює спосіб передачі психологічних ознак між поколіннями [384; 393].

Привертають увагу спроби історико-психологічної систематизації проблеми вікових криз з використанням авторської термінології:

- 1) діалектичний стрибок до нової якості (Л.С. Виготський, 1933);
- 2) перебудова особистості (С.Л. Рубінштейн, 1946);
- 3) зламний етап онтогенетичного розвитку (Л.І. Божович, 1968);
- 4) якісний зсув у розвитку (О.М. Леонтьєв, 1972).

Наголошується на важливості з'ясування зв'язку між специфікою дорослішання та специфікою психосоціальної кризи, які мають виразні індивідуальні варіанти: 11/12, 14/15, 19/21 рр. [449], однак знову-таки довільне встановлення в них вікових інтервалів унеможливорює цю ідею. Також актуалізується необхідність повернення до педологічних досягнень (педагогічне дитинознавство) з наступним реанімуванням і переосмисленням (Д.Ф. Ніколенко, 1993) [297].

У цілому, різні тлумачення змісту вікових криз, започатковані в 1920-ті рр., сформували в 1970–1980-ті рр. стійку до початку XXI ст. вісь альтернативних дослідницьких позицій: «норма онтогенезу як регулярний процес зміни стабільних і кризових періодів (Л.С. Виготський)» – «свідчення вчасно незавершеного переходу (О.М. Леонтьєв)», між якими, як компромісна, знаходиться концепція Д.Б. Ельконіна, яка своєю віковою періодизацією демонструє, передусім, відносну незалежність вікового розвитку від навчально-виховної системи та визнання в ньому генетичних ідей (дод. А.11).

Перша позиція – *концепція «кризового розвитку»*. Її зміст визначається науковою ідеєю Л.С. Виготського: «Кризові періоди необхідні у розвитку» (дод. А 9). Найбільш відомі послідовники: В.В. Давидов, Т.В. Гуськова, Б.Д. Ельконін, Д.Б. Ельконін, М.Г. Єлагіна, Г.Г. Кравцов, О.Є. Кравцова, К.М. Поліванова, О.Є. Сапогова, В.І. Слободчиков. Найбільш поширені тлумачення: кризи – показники якості розвитку, відсутність яких спричиняє його стагнацію (В.І. Слободчиков), тобто це об'єктивні явища психічної реальності (у системі підліткового і юнацького віку такими є підліткова і юнацька кризи та криза входження в дорослість). Типові характеристики: 1) закономірність вікового розвитку; 2) поняття «криза» тотожне поняттю «перехід».

Основні переваги концепції: 1) відображає природовідповідність, фазовість, прогнозованість у розвитку симптоматики переживань; 2) заперечує симптоматику як патологічне явище, хворобу розвитку, як наслідок несприятливої взаємодії особистості з навколишнім світом [330].

Основні недоліки концепції: 1) дискусійність (швидше, недостатність) доказів на користь генної програми для ствердження ідеї природної закономірності в розвитку вікових криз і такого самого розуміння «внутрішньої логіки розвитку» (потрібні генетичні лабораторні дослідження); 2) виокремлення у криз вікових інтервалів і змісту їх переживань як комплексу позитивних і негативних симптомів, може суб'єктивно інтерпретуватися дослідниками, що неоднозначно впливає на розроблення методології впливу особистісно-орієнтованого впливу на особистість.

Однак можна погодитися, що ця концепція чітко відображає ідею стадіальності вікового розвитку (визнання послідовності якісно різних вікових етапів), а тому реалізує саме генетичні орієнтири в

204. Колесов Д. В. Учителю о психологии подростка / Д. В. Колесов, И. Ф. Мягков. – М. : Просвещение, 1988. – 80 с.
205. Компейре Г. Отрочество, его психология и педагогика / Г. Компейре. – СПб. : Изд. О. В. Богданова, 1910. – 116 с.
206. Кон И. С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования / И. С. Кон // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 269–279.
207. Кон И. С. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста / И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии / [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : МПСИ, 1996. – С. 239–248.
208. Кон И. С. Психология ранней юности / Игорь Семенович Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
209. Кондратенко Л. О. Питання періодизації психічного розвитку в історії вітчизняної психології (кінець XIX – початок XXI століття) / Л. О. Кондратенко // Актуальні проблеми сучасної української психології : наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 146–156.
210. Константинов Н. А. История педагогики / Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. – [5-е изд., доп. и перераб.]. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
211. Коpecь Л. В. Психологія особистості / Людмила Володимирівна Коpecь. – [2-е вид.]. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
212. Корочкин Л. Гены и поведение / Л. Корочкин // Соросовский образовательный журнал. – 1997. – № 1. – С. 15–22.
213. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Григорій Силевич Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
214. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / [уклад. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Т. Губко, О. В. Проскура]; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
215. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии / [отв. ред. Е. В. Шорохова]. – М. : Наука, 1969. – С. 118–152.
216. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг. – СПб. : Питер, 2003. – 974 с.
217. Краковский А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) / Александр Петрович Краковский. – М. : Педагогика, 1970. – 272 с.
218. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. – [2-е вид.]. – К. : Тов. «Знання України», 2010. – 520 с.

189. Кайгородов Б. В. Психологические условия социального становления и развития личности растущего человека / Борис Владиславович Кайгородов. – Астрахань : НИИ гуманитарных проблем Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 20 с.
190. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология / Петр Федорович Каптерев ; отв. ред. Н. С. Лейтес. – М. : Воронеж, 1999. – 336 с.
191. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии / Виктор Николаевич Карандашев. – СПб. : Питер, 2007. – 250 с.
192. Карпенко З. С. Герменевтика психологической практики / Зіновія Степанівна Карпенко. – К. : Рута, 1998. – 216 с.
193. Карсаевская Т. В. Прогресс общества и проблемы целостного биосоциального развития современного человека / Тамара Викторовна Карсаевская. – М. : Медицина, 1978. – 247 с.
194. Карцов Н. С. Капризы и раздражительность детей / Н. С. Карцов // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – СПб., 1899. – Вып. 8. – С. 1–14.
195. Кириленко Т. С. Проблемність переживання травматичної ситуації / Т. С. Кириленко // Вісник Київського університету ім. Т. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К., 1998. – Вип. 5. – С. 10–17.
196. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості / Таїса Сергіївна Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
197. Киселева О. А. Переживание как нравственное бытие сознания / О. А. Киселева // Философская и социологическая мысль. – 1994. – № 1–2. – С. 208–223.
198. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Эдуард Клапаред. – СПб. : Изд-во О. Богдановой, 1911. – 167 с.
199. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие / Мишель Кле. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
200. Клизовский А. И. Основы миропонимания новой эпохи / Александр Иванович Клизовский. – Минск : Мога-Н – Вида-Н, 1996. – 814 с.
201. Клименко В. В. Функції психічного і фізіологічного в онтогенезі учня / В. В. Клименко // Актуальні проблеми сучасної психології : наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 123–136.
202. Коваленко А. Б. Переживання підлітками проблем в сучасній сім'ї / А. Б. Коваленко // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – С. 144–151.
203. Козлов В. В. Социальная и психологическая работа с кризисной личностью / Владимир Васильевич Козлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 301 с.

пізнанні вікових криз з подальшим створенням диференційованих типологічних та індивідуальних характеристик їх симптомокомплексів.

Друга позиція – *концепція «безкризового розвитку»*. Її зміст визначається науковою ідеєю О.М. Леонтьєва: «Перехід існує, але криза необов'язкова. Неминучі не кризи, а переломи, якісні зрушення в розвитку». Концепція була і залишається домінуючою, оскільки в більшості вікових періодизацій кризи відсутні. Найбільш відомі послідовники: Л.І. Божович, Т.В. Драгунова, І.В. Дубровіна, Г.С. Костюк, М.І. Лісіна, Н.А. Менчинська, С.Л. Рубінштейн. Найбільш поширені тлумачення: кризи – це показники несприятливого розвитку, тобто суб'єктивні явища психічної реальності (О.М. Леонтьєв). Типові характеристики: 1) поведінковий синдром вікового періоду як агресивна реакція особистості на вплив оточення (О.М. Леонтьєв, 1981); наслідки пригнічення нових особистісних потреб соціальними вимогами та невміння дорослих встановлювати стосунки з дітьми (Л.І. Божович, 1968), недоречного формулювання вимог (Н.А. Менчинська, 1979), неправильного виховання (Т.В. Драгунова, 1983).

Основні переваги концепції: 1) демонструє значущість соціалізації, що виявляється у впливовості повсякденних навчально-виховних реалій і стереотипів (Р. 6); 2) дозволяє оперативно фіксувати негативну симптоматику переживань як результатів несприятливого соціального впливу (ті самі реалії і стереотипи).

Основні недоліки концепції: 1) відсутність достатніх експериментальних даних про умови, що усувають негативну симптоматику (у повсякденні такі умови практично неможливі. – В.П.): у системі сталих взаємин «авторитарне – ліберальне» ставлення дорослих до підлітків і юнаків виникають численні непередбачувані ситуації, які часто розв'язуються неадекватно. Крім того, будь-яка симптоматика зовсім не свідчить про доцільність і результативність адресованих навчально-виховних впливів (здебільшого це виявить лише подальший перебіг подій, часто – тривалий); 2) тактика оперативної локалізації негативних симптомів: дорослі стурбовано й упереджено зосереджені на наслідках власного впливу, відволікаючись від пошуку їх витоків та аналізу, що є основною помилкою в реалізації індивідуальному підходу.

Однак можна погодитися, що ця концепція все ж відображає нечітку ідею стадійності у віковому розвитку, однак не може виявити цілісні генетичні орієнтири у вивченні вікових криз, а отже,

проблема їх диференціації між собою та суміжними стабільними періодами залишається нерозв'язаною.

Пізнавальний парадокс полягає в тому, що обидві концепції є певною мірою доказовими, відрізняючись передусім інтерпретацією витоків вікових криз, що виявляється в підміні понять «нормативні кризи» і «ненормативні кризи», а отже, різним їх розумінням психології переживань.

Як відповідь на ці питання, з 1980-х рр. до початку XXI ст. формується інформаційний масив, який активізує ідею диференціації вікових криз: систематизуються знання про психологію особистості [27; 28; 211], вивчаються антропологія віку [72; 83; 103; 419], асоціальні, зокрема агресивні, вияви [29; 81; 250; 263], а також психогенетика агресивності [16], статеві особливості [90; 119], особливості духовного розвитку [357; 358; 412], динаміка інтересів у перехідні періоди до підліткового і юнацького віку [321; 487] та самовизначення в них [491], відносини між різними суб'єктами навчання і виховання [204; 249; 263; 292]. Актуалізується проблема психологічного консультування [79]. В умовах суспільної кризи [181; 182], потреби адаптації до суспільної нестабільності та її подолання виокремлюється феномен кризового стану дитинства (А.Л. Венгер, Б.Д. Ельконін, Є.І. Ісаєв, В.І. Слободчиков) як нечіткі чи фрагментарні уявлення про культурний вік (втрата зв'язків між поколіннями, руйнація попередніх форм трансляції культури) та спроба його проектування [94; 148; 149; 417–421].

Усе це безпосередньо вплинуло на формування симптомокомплексу ненормативних криз, соціальними домінантами яких стали такі життєві реалії:

1. Ідеологічні – зміцнення домінування директивної педагогіки (культування авторитаризму, нівелювання індивідуальності, неприйняття інших способів волевиявлення, зображення в навчально-виховному процесі вчителя як монополіста з категоричним одноосібним правом на істину).

2. Соціальні – ставлення дорослих до підлітків і юнаків, незалежно від віку, як до «малих» (показник нерівноцінних статусів суб'єктів взаємодії). За ними визнається конкретний нерівноцінний «соціальний статус», з якого забороняється виходити під страхом застосування різних санкцій, зокрема прихованого чи публічного фізичного покарання.

3. Історико-етнопсихологічні – система відносин між поколіннями, де в розв'язанні важливих проблем попередньо визнається

172. Заззо Р. Стадии психического развития ребенка / Заззо Р. // Развитие ребенка [под ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера]. – М. : Просвещение, 1968. – С. 131–161.
173. Залкинд А. Б. Основные вопросы педологии / Арон Борисович Залкинд. – М. : Работник просвещения, 1930. – 264 с.
174. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1 : Психическое развитие ребенка. – 320 с.
175. Зарецкий М. И. Современное детство / Марк Израилевич Зарецкий. – М. : МГСПС «Труд и книга», 1926. – 87 с.
176. Заслуженюк В. С. Родители и дети: взаимопонимание или отчуждение / В. С. Заслуженюк, В. А. Семиченко. – М. : Просвещение, 1996. – 191 с.
177. Зеличенко А. И. Психология духовности / Александр Исаакович Зеличенко. – М. : Изд. трансперсонального института, 1996. – 400 с.
178. Зеньковский В. В. Психология детства / Василий Васильевич Зеньковский; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1996. – 336 с.
179. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт аппликации / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 5–19.
180. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 302 с.
181. Злобіна О. Г. Особистість сьогодні: адаптація до суспільної нестабільності / О. Г. Злобіна, В. О. Тихонович. – К. : НАН України, Інститут соціології, 1996. – 90 с.
182. Злобіна О. Г. Суспільна криза і життєві стратегії особистості / О. Г. Злобіна, В. О. Тихонович. – К. : Стило, 2001. – 238 с.
183. Изард К. Э. Психология эмоций / Кэрол Изард; гл. ред. В. Усманов; пер. с англ. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
184. Изучение развития и поведения детей / [под ред. Л. П. Липситта, Ч. К. Спайкера; отв. ред. А. В. Запорожец]. – М. : Просвещение, 1966. – 324 с.
185. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
186. Исмаилов Б. Биосоциальная природа человека и его сознания / Баман Исмаилов. – Ташкент : ФАН, 1980. – 31 с.
187. История зарубежной психологии. 30–60-е гг. XX в. Тексты / [под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан]. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 342 с.
188. История психологии (10–30-е гг.). Период открытого кризиса. Тексты / [под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан]. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 480 с.

158. Егорова М. С. Онтогенетика индивидуальности / М. С. Егорова, Т. М. Марютина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 9–17.
159. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий / Марина Сергеевна Егорова. – М. : Планета детей, 1997. – 327 с.
160. Егорова М. С. Развитие как предмет психогенетики / М. С. Егорова, Т. М. Марютина // Вопросы психологии. – 1992. – № 5–6. – С. 5–12.
161. Елагина М. Г. Развитие личности в критические периоды детства / М. Г. Елагина, Т. В. Гуськова // Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками [под ред. А. Г. Рузской]. – М. : АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии, 1990. – С. 33–47.
162. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Елена Владимировна Емельянова. – СПб. : Речь, 2004. – 367 с.
163. Ермолаева М. В. Психология развития / Марина Валерьевна Ермолаева. – [4-е изд., ст.]. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2008. – 376 с.
164. Ермолаева М. В. Структура эмоциональных переживаний в старости / М. В. Ермолаева // Психология старости : хрестоматия / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : БАХРАХ-М, 2004. – С. 393–411.
165. Жизненные проблемы и способы их разрешения школьниками 12–18 лет // Кросскультурное сравнение. Потсдам – СПб. / [отв. ред. Л. А. Регуш и др.]. – Росс. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; Потсдамский ун-т, Институт психологии : СПб. ; Потсдам : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 131 с.
166. Життєва компетентність особистості / [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
167. Життєві домагання особистості / [Лебединська І. В., Алікіна Н. В., Татенко Н. О. та ін.]; за ред. Т. М. Титаренко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
168. Життєві кризи особистості : в 2 ч. / [Доній М. В., Несен Г. М., Сохань Л. В. та ін.]. – К. : ІЗМН, 1998. – Ч. 1 : Психологія життєвих криз особистості. – 354 с.
169. Жутикова Н. В. Психологические уроки обыденной жизни / Нина Васильевна Жутикова. – М. : Просвещение, 1990. – 256 с.
170. Загальна психологія / [Максименко С. Д., Зайчук О. В., Клименко В. В., Солов'єнко В. О.]; за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
171. Загоровский П. Л. Основные направления в современной психологии юности / Павел Леонидович Загоровский // Психология. – М., 1926. – Вып. 1. – Т. 2. – С. 128–129.

авторитетність старших членів соціальних спільнот і необхідність їх поважання молодшими, при цьому світоглядна позиція останніх у разі незгоди здебільшого ігнорується або розцінюється як неслухняність, що негайно осуджується (водночас покірність схвалюється і заохочується). Ці відносини значно послабилися через значну урбанізацію 1950-х рр., локалізувавшись на початку ХХІ ст., як правило, у мегаполісах або безпосередньо поблизу них, позначивши соціальну географічну межу в силі впливу повсякденних навчально-виховних реалій і стереотипів.

4. Особистісні – примітивна повсякденна вихованість дорослих, яка виявляється у вузькому загальному кругозорі, авторитарному розв'язанні спірної проблематики («Я маю рацію»), неадекватній оцінці досвіду інших, прагненні підкорювати, пригнічувати, принижувати.

5. Педагогічні – передусім, офіційна (іноді – авторитарна) абсолютизація відповідальності вчителя за результати навчально-виховного процесу («учитель повинен», «учитель має знати» тощо), яка публічно залишається стійкою разом з відчутним зниженням неофіційної відповідальності. Виявляється в численних обов'язках, часто безправному професійному становищі, яке полягає в неможливості результативного протистояння батьківському та учнівському авторитаризму, зміцнюючись у несприятливих навчально-виховних відносинах у соціальній ролі «педагогічного заручника». Як результат, негативна симптоматика переживань ненормативних криз зростає і відтісняє на другий план симптоматику нормативних криз (провідну в поясненні змісту та формулюванні потенційних відповідей щодо витоків і змісту несприятливої соціалізації), стабілізуючи і так стійкі позиції концепції «безкризового розвитку». Природно, що залишається і стабілізується довільне встановлення меж вікових інтервалів, зміцнюючи тенденцію зіставлення вікової періодизації з навчально-виховною системою, а отже, ускладнюючи можливу диференціацію нормативних і ненормативних криз. Відповідно, зміцнюються негативні уявлення про підлітковий період, потреба сумнівного виокремлення раннього юнацького віку, визнання якого заперечує фазовість і циклічність розвитку. Зрештою, з'ясування симптомокомплексів підліткової і юнацької кризи, кризи входження в дорослість також ускладнюється через їх потенційне ототожнення з переживаннями суміжних стабільних періодів і ненормативних криз.

Значний внесок у встановлення змісту вікових криз зроблено в наукових дослідженнях, де подаються класифікації криз, зокрема, таким, як конфлікт між актуальним, сьогодишнім життєвим шляхом і майбутньою лінією, головною життєвою траєкторією (О.А. Донченко, Т.М. Титаренко), характеризуються особливості життєвих ситуацій особистості [78; 481], кризових станів у цілому [496]. В Україні серед них вирізняються, передусім, наукові погляди Т.М. Титаренко [168; 444–451], викладені в праці «Випробування кризою: Одиссея подолання» [448], у Росії – систематизовані узагальнення І.Г. Малкіної-Пих [264–268], у Білорусі – Л.А. Пергаменщика, який досліджував кризові стани в цілому [10; 221; 322].

Досить складно узагальнити наукові уявлення про вікові кризи західноєвропейських психологів, оскільки вони не дотримуються заздалегідь визначеної, як прийнято у вітчизняній науці, методології наукового пошуку. У цьому, власне, є певні переваги, зокрема відсутність обов'язкового і публічного пояснення своїх дослідницьких положень, якщо вони не збігаються з думками інших учених навіть зі схожими науковими поглядами або суперечать їм (тоді як з науковими авторитетами іноді ухилиються від дискусій). Праці інших дослідників, особливо зі східноєвропейських країн чи країн пострадянського простору, часто викликають у західноєвропейських учених інерційний спротив (дослідження радянських психологів були малоцікавими передусім для англомовних учених), що пояснюється, принаймні, такими причинами: 1) стійкими залишками упереджених ідеологічних стереотипів як результатів тривалої «холодної війни», яка сформувала в колишньому так званому «капіталістичному таборі» стійкі уявлення про СРСР, а нині про більшість держав пострадянського простору як потенційних ворогів, а не конкурентів чи партнерів; крім того, консервативним образом соціально-економічної відсталості та наукової неспроможності, хіба що за винятком військової галузі; 2) тривалою взаємною інформаційною відчуженістю; 3) абсолютизацією радянською наукою «як повинно бути» і недооцінкою «як є», що обмежувало критичний аналіз навчально-виховної ситуації, згладжувало в неї «гострі кути», унаслідок чого передусім у педагогіці десятиліттями формувалися нерозв'язані проблеми (з цього приводу цікавою є в 1962 р. дискусія між П.Я. Гальперіним і Ж. Піаже) [111; 324].

142. Донченко О. А. Адаптаційний невроз як ознака нашого часу / О. А. Донченко // Соціальна політика в Україні та сучасні стратегії адаптації населення. – К., 1998. – С. 38–43.
143. Дорожнова К. П. Роль социальных и биологических факторов в развитии ребенка / Кира Петровна Дорожнова. – М. : Медицина, 1983. – 160 с.
144. Драгунова Т. В. «Кризис» объясняли по-разному / Т. В. Драгунова // Хрестоматия по возрастной психологии / [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Институт практической психологии, 1996. – С. 228–239.
145. Друммонд В. Дитя, его природа и воспитание / Вольф Друммонд. – СПб. : XX век, 1902. – 252 с.
146. Дубинин Н. П. Общая генетика / Николай Петрович Дубинин. – М. : Наука, 1970.
147. Экман П. Психология лжи / Пол Экман. – СПб. : Питер, 2003. – 270 с.
148. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 7–13.
149. Эльконин Б. Д. Психология развития / Борис Данилович Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 143 с.
150. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
151. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Даниил Борисович Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Межд. пед. академия, 1995. – 224 с.
152. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1979. – № 6. – С. 110–121.
153. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детском возрасте : Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Воронеж, 1995. – 416 с.
154. Энциклопедический словарь / [начатый проф. И. Е. Андреевским]. – СПб. : Типография И.А. Ефрона, 1893. – Т. 10. – 960 с.
155. Эриксон Э. Детство и общество / Эрик Эриксон ; науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб. : Ленато «Университетская книга», 1996. – 416 с.
156. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисловие А. В. Толстых; пер. с. англ. – [2-е изд.]. – М. : Флинта, 2006. – 344 с.
157. Этимологический словарь русского языка / [под ред. Н. М. Шанского]. – М. : МГУ, 1982. – Т. 2. – Вып. 8. – 470 с.

126. Грос К. Душевная жизнь детей / Карл Грос. – К. : Фребелевское общество, 1916. – 242 с.
127. Грот Н. Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах / Николай Яковлевич Грот. – СПб., 1880. – 549 с.
128. Гуманістична психологія / [за ред. Р. Трача, Г. Балла]. – К. : Пульсари, 2001. – Т. 1. – 252 с.
129. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки : [монографія] / [Г. О. Балл, В. О. Медінцев, О. О. Нікуленко, Т. А. Російчук]; за ред. Г. О. Балла. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 98 с.
130. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 22–33.
131. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 7–12.
132. Давыдов В. В. Проблемы периодизации психического развития / В. В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология. – Пермь, 1974. – С. 295–315.
133. Данильченко М. Г. П. П. Блонский и его вклад в педагогическую науку : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Данильченко Михаил Герасимович. – М., 1974. – 370 с.
134. Дарвиш О. Б. Возрастная психология / Олеся Борисовна Дарвиш ; под ред. Е. Е. Ключко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2003. – 264 с.
135. Демков М. І. Історія русської педагогії / Михайло Іванович Демков. – Санкт-Петербург : Типографія М. М. Стаєголевича. – Часть 2. Новая русская педагогика, 1907. – 691 с.
136. Денисенко Т. А. Кризис психологической науки и герменевтико-феноменологическая разработка онтологии личности как условие его преодоления / Т. А. Денисенко, О. Э. Петруня // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2004. – № 1. – С. 54–73.
137. Дитль Г.-М. Генетика человека в социалистическом обществе / Дитль Ганс-Мартин, Газе Гейнц, Кранхольд Ганс-Георг. – М. : Мысль, 1984. – 190 с.
138. Довгань О. Специфіка кризи особистості у юнацькому віці / О. Довгань // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 144–150.
139. Долинська Л. В. Стилі педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. В. Долинська // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 1999. – Вип. 1 (4). – С. 64–69.
140. Донченко Е. А. Личность. Конфликт. Гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К. : Радянська школа, 1989. – 174 с.
141. Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) / Елена Андреевна Донченко. – К. : Знання, 2005. – 323 с.

За Д.І. Фельдштейном, на прикладі кризи підліткового віку (кризи 13 років) західноєвропейські концепції виявилися неспроможними передати специфіку розвитку людини як суспільної істоти, з'ясувати її суспільно-історичну природу [464–466]. Можливо, це висловлювання є категоричним, але дійсно можна стверджувати, що в західноєвропейських учених відсутня чітка диференціація віку на стабільні і перехідні періоди, має місце несприятливе ставлення до терміну «криза», який розуміється як небажаний перебіг вікового переходу (у цьому виявляється процесуальний підхід до аналізу вікового розвитку). У їхніх роботах переважають споглядальні теоретичні схеми, що зумовило схожість не стільки окремих наукових шкіл, скільки авторських позицій. Крім того, підвищений інтерес у 1990-ті рр. до західноєвропейської психології, який був закономірним після тривалого недостатнього інформаційного доступу до неї («холодна війна», упереджене ставлення до досягнень як «буржуазних», «реакційних»), призвів до іншої крайності – часто гіперболізованого тлумачення її змісту і значення, і, як наслідок, формування уявлення про вторинність досягнень радянської психології. Однак проблема вікових криз, особливо нормативних, у західноєвропейській психології ніколи не була популярною і з 1960–1980-х рр. розглядалась у діапазоні «заперечення неминучості психічного неблагополуччя» (J. Bamber, 1973; R. Grinker, 1971; L. King, G. Rittmen, 1969; J. Mastersson, 1967; D. Offer, 1970–1975; M. Rutter, 1976; A. Del Gandio, 1976) – «пропагування принципу стабільного і неперервного дорослішання, що практично заперечує вікові стадії» [109]. При цьому слід наголосити на таких ідеях: 1) домінування такої термінології, як *critical periods*, *critical points*, унаслідок чого «критичний» або ототожнюється з поняттям «сенситивний», або набуває змісту як «пластичний», «оптимальний» [G. Bronson, 1962; P. Scott, A.M. Klarke, 1976]; 2) перехідний період як нормативний не зіставляється з певним віковим інтервалом і не вважається науковим пріоритетом; 3) стадійність уже попередньо не визнається [330]. Тоді зрозуміло, що її теорії не зосереджені на вивченні вікового розвитку саме через другорядність поняття «вік». Тлумачення змісту дитячого розвитку часто є суб'єктивним як узагальнення здебільшого власного досвіду та споглядального, а не експериментального підходу. Це, наприклад, теорія психічного дозрівання (А. Гезелл); етологічна теорія (Дж. Боулбі, К. Лоренц, Н. Тінберген); психолого-педагогічна теорія (М. Монтесорі);

органічна теорія (В. Вернер); теорія соціального навчання (А. Бандура); теорія аутизму (Б. Беттельгейм); теорія розвитку дитячого досвіду (Е. Шехтель); екологічна теорія (Дж. Гібон); теорія підліткового періоду (К. Юнг) [286]. Окремо знаходиться гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), яка, розглядаючи біологію людини як потребу протидіяти середовищу (при цьому заперечується конформізм), аргументує необхідний рівень напруженості, що означає протест проти спроб сучасної культури деформувати людину, яка має бути самостійною.

У найбільш відомих теоріях щодо участі дітей у соціальних системах прагматичні орієнтації не стосуються масової педагогічної діяльності (часто відсутня категорія «розвиток психіки») [502]. До них належать:

1. «Дитина» – «Предмет»:

- 1) теорія трьох ступенів (К. Бюлер);
- 2) теорія рекапітуляції С. Холл;
- 3) теорія конвергенції двох чинників (В. Штерн);
- 4) теорія біхевіоризму (Е. Торндайк, Дж. Уотсон);
- 5) операційна теорія інтелекту (Ж. Піаже);
- 6) структурна психологія (К. Коффка);
- 7) нормативний підхід (А. Гезелл, Л. Термен).

2. «Дитина» – «Дорослий»:

- 1) психоаналіз (З. Фрейд);
- 2) теорія дитячого аналізу: англійська школа (М. Клейн), віденська школа (А. Фрейд);
- 3) порівняльна генетична психологія (А. Валлон).

3. «Дитина» – «Суспільство»:

- 1) історична психологія дитинства (Ф. Арієс);
- 2) етнопсихологічні дослідження (М. Мід);
- 3) епігенетична концепція Е. Еріксона;
- 4) соціального навчання (на основі психоаналізу);
- 5) генетична психологія (женецька школа – на основі ідей Ж. Піаже; французька – А. Валлона);
- 6) нормативні дослідження психічного розвитку (на основі ідей А. Гезелла, Л. Термена) [286; 305; 306].

Зазначаючи своєрідність змін у перехідних періодах, західноєвропейська психологія, зокрема американська, називає їх кризовими, тлумачить як періоди максимальної здатності до «імпринтингу» [502], у яких розглядає нормативні вікові, нормативні

109. Гаврилова Т. А. Новые исследования подросткового и юношеского возраста / Т. А. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 152–157.
110. Гаврилова Т. А. О кризисах в психическом развитии личности ребенка / Т. А. Гаврилова // Психологические особенности формирования личности школьника. – М., 1983. – С. 25–30.
111. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука: Избранные труды / Петр Яковлевич Гальперин ; под ред. А. И. Подольского. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 479 с.
112. Гарбузов В. И. От младенца до подростка. Размышления о развитии и воспитании ребенка / Вилен Исаакович Гарбузов. – СПб. : Респекс, 1996. – 432 с.
113. Гаупп Р. Психология ребенка / Роберт Гаупп ; перевод и ред. С. В. Кравкова. – Л. : Госполитиздат, 1926. – 236 с.
114. Гвоздев И. О врожденности и приобретенных свойствах детей как зачатках преступности взрослых / И. О. Гвоздев. – СПб. : Изд. О. В. Богданова, 1911. – 167 с.
115. Генотип. Среда. Развитие / [Егорова М. С., Зырянова Н. М., Паршикова О. В. и др.]. – М. : ОГИ, 2004. – 574 с.
116. Гиндес Е. Я. Аномалии поведения у детей: капризы / Евсей Яковлевич Гиндес. – Баку : Азенетр, 1964. – 80 с.
117. Гирш В. Гениальность и вырождение / Вильям Гирш. – Одесса : Изд. Н. Лейненберга, 1895. – 214 с.
118. Глосикова О. Онтологическая сущность конэволюции социокультурной реальности и природы / О. Глосикова; под ред. В. И. Литвиненц. – Минск, 2004. – 192 с.
119. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності / Тамара Василівна Говорун. – К. : Богдан, 2001. – 240 с.
120. Гозман Л. Я. Психология симпатий / Л. Я. Гозман, Н. И. Ажчихина. – М. : Знание, 1988. – 96 с.
121. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К. : Наукова думка, 1984. – 207 с.
122. Головінський І. Педагогічна психологія / Іван Головінський. – К. : Аконтіт, 2003. – 288 с.
123. Гордон Л. А. Психологія і педагогіка інтересу / Леонід Абрамович Гордон. – К. : Радянська школа, 1940. – 124 с.
124. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості / Ярослав Олександрович Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
125. Гришина Н. В. Кризисы и конфликты в жизни человека / Наталья Владимировна Гришина // Психология / [под ред. А. А. Крылова]. – М. : Проспект, 2000. – С. 356–365.

95. 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).
96. Вікова та педагогічна психологія / [Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
97. Викторов П. П. Учение о личности и настроениях / П. П. Викторов. – Выпускъ первый. Общія основы учения о личности: чувствахъ и настроенияхъ въ связи съ вопросами усовершенствованія и вырожденія человека. – М. : Изд. Д. П. Ефимова, 1903. – 209 с.
98. Вінс В. А. Психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського опікування: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вінс Вікторія Анатоліївна. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – 206 с.
99. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція професіоналізації психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ж. П. Вірна. – К., 2004. – 36 с.
100. Водейко Р. И. Возрастные особенности психического развития и воспитания детей / Рэм Иосифович Водейко. – Минск : Народная асвета, 1961. – 50 с.
101. Возрастная психология: детство, отрочество, юность // Хрестоматия / [сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов]. – М. : Академия, 1999. – 624 с.
102. Возрастные аспекты онтопсихологии / [под ред. А. А. Крылова, Е. Ф. Рыбалко]. – СПб. : СПбГУ, 1993. – 95 с.
103. Возрастные особенности психического развития детей / [отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина]. – М. : АПН СССР, 1982. – 164 с.
104. Волков Б. С. Психология ранней юности / Борис Степанович Волков. – М. : Сфера, 2001. – 94 с.
105. Волков В. В. Исследования психического и физического развития учащихся 4–8 классов: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук / В. В. Волков. – Л., 1976. – 18 с.
106. Волобуїв П. В. Нариси з педології / Павло Васильович Волобуїв. – Харків : Радянська школа, 1932. – 22 с.
107. Гаврилова Н. Дневник матери. Записки о душевном развитии ребенка от рождения до семилетнего возраста / Н. Гаврилова ; под ред. К. Н. Корнилова, Н. А. Рыбникова. – М. : Практические знания, 1916. – 239 с.
108. Гаврилова Т. А. Критический анализ зарубежных психологических концепций «кризисности-бескризисности» перехода от детства к взрослости : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Т. А. Гаврилова. – М., 1985. – 19 с.

історичні й ненормативні впливи [330]. В аналізі зазначених періодів увага, як правило, акцентується на таких моментах:

- 1) зміна певної структури або організованості (Л. Кольберг, Ж. Піаже);
- 2) психологічні механізми виникнення нового (Я. Боом);
- 3) характеристики певної стадії онтогенезу (Е. Еріксон, Д. Левінсон) [156; 330; 512; 518].

Межі цих періодів порівняно з вітчизняною психологією позначаються більш раннім терміном (приблизно на один рік): криза «2 років», криза «5 років» та ін. [S. Wolf, 1970; B. Yat, 1982]. Р. Заззо визначив трирічний цикл (1960). Якщо розглядається більш широкий інтервал, то обґрунтовується ідея про постійні кризи [Т. Aleksander, 1969]. Г. Крайг у зв'язку з критикою нормативних криз, визначаючи кризовий період як проміжок часу в життєвому циклі організму, коли певний соціальний чинник спроможний викликати ефект, розглядає дві моделі перехідного віку:

- 1) перехід – зміна в житті попередньо планується;
- 2) криза – втрата ілюзій: виникнення хворобливої неспроможності впоратися з певними життєвими проблемами – розлученням, втратою роботи, ознаками старості (схоже на симптоматику ненормативних криз) [216].

На думку А. Валлона, якого сучасники називали марксистським методологом французької психології, кризи мають свою симптоматику і більше важливі в дорослості [82]. На прикладі підлітків Ж. Піаже зауважував, що досягнення дитиною 12 р.в. характеризується прагненням до рівності, взаємоповаги, що, однак, є формальним явищем; до 15 р.в. закінчується процес децентрації та мінімізується егоцентризм (не внаслідок появи нових знань, а в результаті трансформації вихідної позиції, коли суб'єкт зіставляє свої уявлення з іншими можливими). В 11–15 рр. домінує «Я», після чого виникає прагнення координувати власну позицію з оточенням, здійснюється остання фундаментальна децентрація – звільнення від конкретної прихильності до наявних об'єктів у полі сприйняття і розгляд можливості його зміни. При цьому остаточно формується особистість, будується програма життя [242].

Поняття «криза» розглядається в діапазоні «від сприятливого явища, коли долається хвороба» (XIX ст.), до «патології» (друга половина XX ст.) (Болзінгер, Ебтінгер, 1978), часто воно

вживається поряд з поняттями «стрес», «криза», або «зрив у поведінці» (J. Bowlton, 1979), однак більше – у нейрофізіологічних дослідженнях структурно-функціональної організації центральної нервової системи. Також використовується у вченні про стрес (К. Істам, Р. Скот, В. Сміт, А. Ховард). Інші дослідники розмежовували поняття кризи і стресу, вбачаючи в останньому лише негативні ознаки розвитку, а в кризі – позитивні, як умови розкриття потенціалу особистісного зростання (Дж. Каплан, Л. Рапорт). За Д. Левінсоном, розвиток – це регулярна зміна стабільних і перехідних періодів [329; 330; 518]. Вивчаються впертість, негативізм, неслухняність перед дорослими, які означають «збій» у розвитку (Н. Maler, 1965; M. Smart, R. Smart, 1967; K. Rogers, 1969). Виявляються зони, найбільш чутливі до несприятливих впливів навколишнього середовища (L. Herson, M. Berger, 1978; J. Singer, 1971); незадоволеність і дратівливість від контакту з близькими (D. Wineman, 1965); задоволеність від роздратованості дорослого (T. Aleksander, 1969). Використовуються терміни: 1) упорядкованість – логічна послідовність перебігу змін; 2) кумулятивність – накопичення змін, їх інтеграція (нові зміни додаються до попередніх); 3) спрямованість – поступальне ускладнення розвитку; 4) протиставлення «росту» (кількісних змін) і «розвитку» (якісних змін) [330].

Однак найбільший інтерес для нас становить визначення розвитку як нормативного (означає типові, тобто загальні, або властиві всім, поведінкові зміни) та індивідуального (позначає варіативність типових змін, або норми, які вказують на можливі індивідуальні траєкторії розвитку). К. Левін на прикладі підліткових характеристик (передусім – маргінальних) формулює дефініцію кризи в термінах теорії поля: психічний розвиток як ускладнення структури поля відбувається через зрив адаптації під дією зовнішніх впливів (тут більше йдеться про кількісні, а не якісні утворення) [163; 164; 239]. Інші теорії заперечують кризові явища (Д. Оффер) або пояснюють розвиток самооцінкою (К. Роджерс), «трайтів» (Г. Олпорт), актуалізацією (А. Маслоу), вродженим почуттям неспокою (К. Хорні), потребою уникнути травму та потребою в ласці (Г. Саллівен), відродженням (Е. Фромм), прийняттям на себе різних ролей (Ч. Кулі), фрустрацією (Г. Розенцвейг). Відомі такі спроби з'ясування змісту внутрішнього світу на прикладі підліткового віку (близькі до внутрішньої позиції Л.І. Божович). Це:

81. Бюттнер К. Жить с агрессивными детьми / Карл Бюттнер. – М. : Педагогика, 1991. – 141 с.
82. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Анри Валлон ; отв. ред. А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.
83. Ван дер Веер Р. Культурно-исторические исследования в западной психологии / Рене Ван дер Веер // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 108–117.
84. Варбан Є. О. Життєва криза: поняття, концепції та прояви / Є. О. Варбан // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 8. – С. 120–133.
85. Варбан Є. О. Стратегії подолання життєвих криз у юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Варбан Євген Олександрович. – К., 2009. – 159 с.
86. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф.Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 90–101.
87. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ проявления критических ситуаций / Федор Ефимович Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
88. Василюк Ф. Е. Современные представления о переживании / Ф. Е. Василюк // Психология мотивации и эмоций / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман]. – М. : ЧеРо, 2006. – С. 384–396.
89. Василюк Ф. Е. Типология переживания критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 5. – С. 104–114.
90. Васютинський В. О. Особливості статевої ролі самовизначення хлопчиків-підлітків із неповної сім'ї : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Васютинський Вадим Олександрович. – К., 1991. – 135 с.
91. Введение в психологию / [Р. Л. Аткинсон, Р. С. Аткинсон, Е. Э. Смит и др.] ; общ. ред. В. П. Зинченко и др. – [15-е межд. изд.]. – СПб. : Прайм ЕВРОзнак, 2007. – 816 с.
92. Велитченко Л. К. Методологічні і теоретичні проблеми психології : програмний конспективний довідник / Л. К. Велитченко, В. І. Подшивакіна. – Одеса : СВД Черкасов, 2009. – 280 с.
93. Венгер А. Л. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина / Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Д. Б. // Хрестоматия по детской психологии. – М. : ИПП, 1996. – С. 100–108.
94. Выговская Л. П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Л. П. Выговская. – К., 1991. – 22 с.

65. Бойправ М. Д. Психологічні погляди та освітня діяльність М. Я. Грота / Марія Дмитрівна Бойправ. – Ніжин : НДУ, 2002. – 165 с.
66. Большая Энциклопедия / [под ред. С. Н. Южакова]. – СПб. : Просвещение, 1904. – Т. 14. – 808 с.
67. Большая психологическая энциклопедия / [Альмуханова А. Б., Гладкова Е. С., Есина Е. В. и др.]. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
68. Бондаревська Л. Л. Діагностика значущих переживань у роботі психолога-практика (на матеріалах АСПН) / Людмила Леонідівна Бондаревська. – К. : Марич, 2011. – 64 с. – (Психологічний інструментарій).
69. Бондаренко А. Ф. Метапсихологический контекст психологической помощи / А. Ф. Бондаренко // Журнал практикующего психолога. – 1995. – С. 46–54.
70. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / Олександр Федорович Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 с.
71. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вибір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / О. Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 52–69.
72. Бочаров В. В. Антропология возраста / Виктор Викторович Бочаров. – СПб. : СПбГУ, 2001. – 196 с.
73. Брушлинский А. В. О природных предпосылках психического развития человека / Андрей Владимирович Брушлинский. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
74. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / Андрей Владимирович Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
75. Буганова В. Н. Дискретность психического развития в масштабе времени : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Буганова Ванда Николаевна. – Одесса, 1997. – 215 с.
76. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна. – К., 2007. – 480 с.
77. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : [монографія] / Ірина Сергіївна Булах. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
78. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 5–17.
79. Бурменская Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития / Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс О. Г. – М. : МГУ, 1990. – 136 с.
80. Бурменская Г. В. Современная американская психология развития / Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. И. – М. : МГУ, 1986. – 127 с.

- 1) період вияву патологій, період «бури та натиску»;
- 2) усі, особливо ровесники, є схожими;
- 3) діти;
- 4) їх розвиток – неперервний, універсальний, синхронний, а такі проблеми, як внутрішня боротьба, самопізнання, прагнення домогтися більшого, ніж попередні покоління, є лише особистими труднощами (К. Флейк-Хобсон) [109; 110].

Також на прикладах уникнення підлітками внутрішніх і зовнішніх конфліктів популяризується ідея безкризового розвитку (Адельсон, Доуван), якій властива своя своя антитеза: наскільки це можливо навіть теоретично? Д. Оффер (1975) лише в 1/5 піддослідних спостерігав хаотичне дорослішання: крах «Я», емоційні стреси, сімейні та соціальні конфлікти [109]. Характерно, що більшість західноєвропейських учених, які заперечують кризові періоди, є психіатрами, а не психологами, і довільно розглядають діапазон підліткового віку (максимум – до 22 р.в.). Їхня теоретична аргументація на користь безкризового розвитку демонструє не стільки його біологічну, скільки соціальну зумовленість. Дисонансними (на користь нормативної кризи) є висновки Д. Мастерсона, Уошберна (1966) – також психіатрів, але особливо Р. Хейвігхерста [514; 515], який з'ясував такі причини виникнення кризових періодів («завдання розвитку»):

- 1) пристосування підлітків до змін свого фізичного стану, прийняття та ефективного використання власного тіла;
- 2) досягнення соціально прийнятної сексуальної ролі та зрілих стосунків з особами іншої статі;
- 3) розвиток інтелектуальних здібностей;
- 4) вироблення комплексу цінностей як основи поведінки;
- 5) досягнення соціально відповідальної поведінки;
- 6) вибір професії та підготовка до професійної діяльності;
- 7) досягнення економічної незалежності;
- 8) підготовка до шлюбу і сімейного життя [330].

Вивчаються сімейні стосунки (Заззо, 1966; Осубель, 1980); взаємини поколінь (Масгроув, 1964); емоціональна автономія (Адельсон, Доуван, 1966; А. Фрейд, 1968; Грін, 1977; Раттер, 1980); батьківські образи (Елдер, 1963; Тап, 1977) [109]. Формується скептична позиція щодо можливості прогнозування поведінки в розвитку (Bernd, 1975; Benninghaus, 1975; Deurscher, 1973; Wicker, 1969) [286]. Плановість у вихованні є абсурдом, бо екзистенція – це річ у собі (К. Хорні); людська особистість є незмінною

(Е. Кречмер). Узагальнюються результати експериментів, присвячених природі індивідуальних відмінностей (Fuller, Thompson, 1960; Vandenberg, 1965, 1968; Hirsch, 1967). Вивчається також політизація юнацтва (Росцак, 1971); його роль в історії (Кендел, Леслер, 1972; Бенгстон, Лауфер, 1974). Характерними є підходи до створення вікових періодизацій, у яких П.П. Блонським був започаткований пошук глобальних критеріїв»:

- 1) біологічне і соціальне: лінія розвитку «від безстатевого до статевого дитинства» (З. Фрейд, 1923);
- 2) первинні потреби в міжособистісних стосунках, вивчення генезису спілкування як переосмислення ідей З. Фрейда (Г. Саллівен, 1953);
- 3) ступінь дорослості (А. Гезелл, 1956);
- 4) незалежні феномени тілесного і духовного (Е. Шпрангер, 1966);
- 5) інтелектуальний аспект (Ж. Піаже, 1969);
- 6) характеристики поведінки (Є. Шмідт-Кольнер, 1969);
- 7) генезис моральної свідомості, коли закладаються моральні стандарти: суспільні норми і правила поведінки завдяки свідомості не лише засвоюються, а реорганізуються на внутрішній план (Л. Кольберг, 1969).

Своєрідною є епігенетична концепція Е. Еріксона як форма психоаналізу (у 1960–1980-ті рр. дисонансна іншим тлумаченням вікового розвитку) [512]. Спочатку ставлення до неї в СРСР було неоднозначним [361]: учений вживає поняття «криза», але при цьому відсутнє поняття «перехід» (тобто абсолютизується безперервність процесу розвитку). У свою чергу, «криза» характеризується через «ідентичність» [518], формування якої передбачає навчання правильно ідентифікувати себе з дорослими. Криза, на його думку, не є деструктивною, це спроба позначити не загрозу катастрофи, а момент зміни, критичний період підвищеної вразливості і збільшених потенцій і, як наслідок, онтогенетичне джерело гарної або поганої пристосованості (І.Г. Малкіна-Пих). Л.І. Анциферова вказує, що «...він (Е. Еріксон. – В.П.) визначає новоутворення кожної стадії як нестійкий баланс двох протилежних якостей. В особистості, яка сприятливо розв'язує нормативні кризи, він порушується на користь позитивних якостей» [361, с. 497] (цей вислів звучить в унісон Л.С. Виготському). За Н.Н. Обозовим, у Е. Еріксона п'ята фаза (юність) – це перехід до нової фази розвитку у вигляді «нормативної кризи», яка зовні нагадує патологічні

48. Бех І. Д. Виховання особистості. Сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
49. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
50. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
51. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3 (24). – С. 7–14.
52. Бех І. Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 5–15.
53. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1996. – 204 с.
54. Бех І. Д. 100 ключів виховного успіху / І. Д. Бех // Шкільний світ: Спецвипуск. – 2009. – № 21–23 (485–487). – 151 с.
55. Биологическое и социальное в развитии человека / [под ред. Б. Ф. Ломова]. – М. : Наука, 1977. – 227 с.
56. Блонский П. П. Возрастная педология / Павел Петрович Блонский. – М. ; Л. : АН СССР, 1930. – 212 с.
57. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические произведения : в 2 т. / П. П. Блонский ; под. ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
58. Блонський П. П. Педологія в масовій школі першого ступеня / Павло Петрович Блонський. – Х. : Радянська школа, 1931. – 124 с.
59. Блонский П. П. Психология младшего школьника / Павел Петрович Блонский. – М. : Институт практической психологии. – Воронеж : НПО «Модэк», 1997. – 575 с.
60. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979 (а). – № 2. – С. 47–56.
61. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979 (б). – № 4. – С. 23–34.
62. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Лидия Ильинична Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
63. Божович Л. И. Потребность в новых впечатлениях / Л. И. Божович // Психология мотивации и эмоций / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман]. – М. : ЧеРо, 2006. – С. 286–290.
64. Божович Л. И. Социальная ситуация развития и движущие силы развития ребенка / Л. И. Божович // Проблемы формирования личности. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – С. 173–179.

31. Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Р. А. Ахмеров. – М., 1994. – 24 с.
32. Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков / Валентин Георгиевич Баженов. – К. : Рад. школа, 1986. – 128 с.
33. Баев Б. Ф. Чи знаєте ви свою дитину / Борис Федорович Баев. – К. : Радянська школа, 1985. – 80 с.
34. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток / Р. Байярд, Т. Байярд. – М. : Семья и школа, 1995. – 224 с.
35. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : Избранные работы / Георгий Алексеевич Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
36. Балл Г. О. До обґрунтування радіогуманістичного підходу в психології / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 60–74.
37. Балл Г. О. Наукова школа Г.С. Костюка: методологічні здобутки і настанови. Українська психологія: сучасний потенціал / Г. О. Балл // Матеріали четвертих Костюківських читань : у 3 т. – К. : Вид-во ДОК-К, 1996. – Т. 1. – С. 49–56.
38. Басов М. Я. Общие основы педологии / Михаил Яковлевич Басов. – М. ; Л. : Госиздат РСФСР, 1927. – 744 с.
39. Батаршев А. В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности / Анатолий Васильевич Батаршев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
40. Бахтин М. М.: pro et contra. Личность и творчество М. М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли / [сост., вступ. и коммент. К. Г. Исупова ; хронограф В. И. Лаптина]. – СПб. : РХГИ, 2001. – 552 с.
41. Безруких М. М. Проблемные дети / Марьяна Михайловна Безруких. – М. : УРАО, 2000. – 312 с.
42. Беличева С. А. Этот «опасный» возраст / Светлана Афанасьевна Беличева. – М. : Знание, 1982. – 94 с.
43. Беличева С. А. Сложный мир подростка / Светлана Афанасьевна Беличева. – Свердловск : Среднеур. кн. изд-во, 1984. – 129 с.
44. Белоус В. В. Психологические симптомокомплексы и инварианты темперамента: автореф. дисс. на соискание уч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / В. В. Белоус. – М., 1980. – 36 с.
45. Белявский А. Исторический очерк развития элементарной школы / Александр Белявский. – Глухов : Печатня А. Шумицкого, 1887. – 102 с.
46. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память / Анри Бергсон. – Минск : Харвест, 1999. – 1407 с.
47. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.

явища, але насправді відображає нормальні труднощі зростання; це також своєрідний компроміс: юність пов'язана з поняттям «перехідного віку», відрізняючись якісно новими переживаннями (будується навколо кризи ідентичності) [304] (дод. А.12).

На цьому дослідницькому тлі вирізняються наукові погляди П. Блоса (1979): проблематика, пов'язана з ідентичністю, завершує отроцтво, яке як система послідовно охоплює чотири сфери розвитку: тіло, мислення, соціальне життя, самосвідомість [109]. П. Блос спробував з'ясувати критерії завершальної фази отроцтва: 1) вторинні механізми індивідуалізації, які визначають межі між суб'єктивною реальністю та зовнішнім світом; 2) часову протяжність «самосвідомості» як втрату дитячих ілюзій.

З позицій ХХІ ст. складається враження, що пік досліджень вікового розвитку в Західній Європі давно минув. Це пояснюється, очевидно, відносною стабілізацією суспільства із середини ХХ ст. після масових антиурядових студентських виступів, унаслідок яких типові характеристики дорослішання описувалися, як правило, негативними термінами (конфлікти, дезадаптація тощо). Тоді, у 1960–1980-ті рр., з'явилися перші сумніви щодо цінності традиційних концепцій П. Блоса, Е. Еріксона, К. Левіна, М. Мід, А. Фрейд, С. Холла, однак через зростаючу соціальну економічну напруженість вони знову привертають увагу. Імовірно, що соціальні події у Франції (2005), Нідерландах (2009), Німеччині (2010) мають повторно актуалізувати в західноєвропейській психології проблему вікового розвитку, як було після Другої світової війни. Водночас визначилася потреба повернення до відомих матеріалів (А. Bandura, 1964; J. Coleman, 1974, 1978, 1980; D. Offer, 1969, 1975; M. Rutter, 1976) [110] разом з емпіричною ревізією інших, схожих за предметом вивчення (J. Bamber, 1973; A. Bandura, 1964; J. McDermott, 1984; F. Elkin, W. Westley, 1955; J. Masterson, 1966–1968; D. Offer, 1965–1975; M. Selzer, 1960), які разом стали для нас традиційними в аналізі й посиланнях. Усе це передбачає, принаймні, необхідність розроблення диференційованого підходу до вивчення вікових періодів, кожен з яких є самостійним, причому потенційно з використанням досягнень радянської психології, а також – пострадянського простору, передусім української і російської.

У цілому, у теоріях західноєвропейських учених домінує процесуальний підхід: зміни різних когнітивних, психічних, особистісних структур є незалежними від соціальних і вікових впливів,

тобто розвиток є цілісним і неподільним, не пов'язується з певним віком, який лише тло для змін (А. Шамне). Він супроводжується постійними мікрозмінками, які чергуються (Г. Айзенк, Дж. Кеттел, Г. Олпорт, К. Роджерс). Інший підхід – стадіальний (як постійна зміна певних періодів) – є нетиповим (А. Валлон, А. Гезелл, Е. Еріксон, Д. Левінсон, З. Фрейд) [330; 509–518]. Виокремлюються наукові погляди Г. Шіхі, яка розглядає вікові кризи як важливі ступені особистісного розвитку [493].

1.3. Генетичний підхід у вивченні вікових криз

Як у природі змінюються пори року, так і життєдіяльності людини властива черговість кризових і стабільних стадій (ідея поступальності і циклічності розвитку) [95]. Такий підхід має, принаймні, два пріоритети:

- 1) визначення в особистості типових змін у результаті тривалого історичного вивчення багатьох поколінь, що дає можливість прогнозувати симптоматику переживань і описати її індивідуальні варіанти;
- 2) урахування досягнень генетики і психогенетики про особливості генної програми організму, які, імовірно, визначають внутрішню логіку розвитку (Л.С. Виготський), витісняючи теоретичні уявлення про конфронтацію біологічного та соціального чинників у становленні особистості [7; 8; 13; 137; 143; 146; 158–160; 384; 393], і посилюючи попередню тезу про можливість прогнозування переживань у будь-яких соціальних умовах (сприятливих чи несприятливих).

Природно, що в 1990-ті рр. дослідницька ситуація щодо вікових криз радикально змінюється [86–89]. Зокрема, вони осмислюються як закономірності вікового розвитку, при цьому виокремлюється система «витоки – зміст – перспективи» як механізм переходу між стабільними стадіями в умовах інформаційного масиву здебільшого 1920–1930-х рр. Найбільший обсяг цієї інформації стосується криз у діапазоні «день народження» – до 7 р.в., тоді як для наступних (до входження у дорослість) вона є незначеною, фрагментарною, споглядальною. У Л.С. Виготського детальний опис симптомокомплексу, як зазначалося, стосується саме криз 3 і 7 років і не викликає сумнівів, хоча як поняття він маловаріантний у поясненнях змісту (О.Б. Дарвіш, Т.В. Гуськова,

14. Александрова Н. Х. Субъектность на поздних этапах онтогенеза / Наталья Христова Александрова. – Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – 126 с.
15. Алексеева М. И. Психология ранней юности / Майя Ивановна Алексеева. – К. : Знання, 1971. – 48 с.
16. Алфимова М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 112–122.
17. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А. Г. Амбрумова // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 6. – С. 107–115.
18. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т / Б. Г. Ананьев ; под ред. Б. Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
19. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
20. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
21. Андреевский И. С. Генезис науки, ее принципы и методы / И. С. Андреевский / – К. : И. Н. Кушнарв и К., 1894. – 32 с.
22. Анцыферова Л. И. К психологии личности как саморазвивающейся системе / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 3–18.
23. Анцыферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности / Л. И. Анцыферова // Психология старости : хрестоматия / [ред-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : БАХРАХ-М, 2004. – С. 490–511.
24. Анцыферова Л. И. Системный подход в психологии личности / Л. И. Анцыферова // Принцип системности в психологических исследованиях / [отв. ред. Д. Н. Завалишина, В. А. Баранчиков]. – М. : Наука, 1990. – С. 61–67.
25. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Арьес. – Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 1999. – 419 с.
26. Арямов И. А. Особенности детского возраста / Иван Антонович Арямов. – М. : Учпедгиз, 1953. – 120 с.
27. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : Изд. МГУ, 1990. – 239 с.
28. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / Александр Григорьевич Асмолов – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
29. Асоциальное поведение несовершеннолетних / [под ред. Н. А. Андреева, Ю. В. Тараканова, А. В. Горожанина]. – Самара : Изд-во Самарского юридического института Минюста России, 2001. – 153 с.
30. Астапов В. М. Тревожность у детей / Валерий Михайлович Астапов. – М. : ПЭР СЭ, 2001. – 160 с.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Галина Сергеевна Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 222 с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Галина Сергеевна Абрамова. – М. : Академический Проект, 2001. – 704 с.
3. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности: Методологические проблемы психологии / Клавдия Александровна Абульханова. – М. : Наука, 1973. – 287 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Клавдия Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 229 с.
5. Аверин В. А. Психология детей и подростков / Вячеслав Афанасьевич Аверин. – СПб. : Изд. В. А. Михайлова, 1998. – 379 с.
6. Авраменко О. М. Психологичні особливості п'ятикласників / Олексій Михайлович Авраменко. – К. : Рад. школа, 1958. – 48 с.
7. Авраментова Л. И. Введение в психогенетику / Л. И. Авраментова, О. В. Филипцова ; РАО, Моск. психологич. ин-т. – [3-е изд.]. – М. : Флинта ; МПСИ, 2008. – 472.
8. Айала Ф. Современная генетика : в 3 т. / Ф. Айала, Дж. Кайгер ; пер. с англ. – М. : Мир, 1988. – Т. 3. – 335 с.
9. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / [под общ. ред. Ф. И. Иващенко, Я. Л. Коломинского]. – Минск : Высшая школа, 1980. – 175 с.
10. Актуальные проблемы кризисной психологии : [сб. науч. трудов / отв. ред. Л. А. Пергаменщик]. – М. : НИО, 1999. – 188 с.
11. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – 510 с.
12. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – Част. 2. – 387 с.
13. Александров А. А. Психогенетика / Алексей Александрович Александров. – СПб. : Питер, 2006. – 192 с.

Б.Д. Ельконін, К.М. Поліванова, В.І. Слободчиков та ін.). Симптомокомплекс в інших криз залишається нез'ясованим, причому ця проблема була чомусь малоактуальною на рівні теоретичних міркувань [373]. У більшості вікових періодизацій верхня межа підліткового віку припадає на 15 р.в. життя, а підліткова криза відсутня (якщо кризові періоди згадуються, то це, як правило, знову-таки кризи одного, трьох і семи років). Поруч знаходяться періоди, які одночасно відображають залежність від навчально-виховної системи (молодший шкільний вік) та особливості вікового розвитку (старший підлітковий вік: 15–17 рр.; юнацький вік: 18–23 рр.) [287] (дод. А). У той самий час експериментальні дослідження дошкільного і молодшого шкільного віку засвідчують фіксовані негативні симптомокомплекси, психологічна природа яких зумовлюється незадоволеністю станом власних позитивних утворень (Т.В. Гуськова, М.Г. Єлагіна, Т.А. Нежнова, К.М. Поліванова, О.Є. Сапогова). Схожими є пізнавальні тенденції в підлітків та юнаків, які самостійно шукають передусім з найближчим оточенням ту рівновагу, яка забезпечувала б їм індивідуальні можливості будь-якого саморозвитку, навіть асоціального, відповідно, активізуючи негативну симптоматику.

Як наслідок, для доказу закономірного перебігу вікових криз (тобто нормативних) доречними є посилання психологів на генетичні характеристики психіки та тлумачення вікового розвитку психогенетиками, де предметом досліджень є поведінка. Наприклад, генотип має розгорнутий вигляд, забезпечуючи індивідуальну реалізацію видової генної програми, містячи минуле в згорнутому вигляді: її ділянки «вмикаються» або «вимикаються» (при цьому простежуються посилання на І.В. Равіч-Щербо) [158–160]. Вивчення відмінностей в індивідуальних психологічних характеристиках має передбачати зіставлення з певним джерелом варіативності або обома одночасно (М.С. Єгорова, Т.М. Марютіна, 1992): позиція опосередкування умов середовища генотипом як свідчення теоретичної і практичної неспроможності ідеї «безкризового» розвитку. Це один із параметрів, який має складну диференційно-інтегративну характеристику [158–160]. Між генами та поведінкою, імовірно, існує безпосередній зв'язок [214].

За Г.С. Костюком, «...онтогенез людського організму, як відомих, визначається спадковістю, що є найвищим продуктом попереднього розвитку життя. Спадковість полягає в тому, що із зародка виникає людський організм з притаманними йому

можливостями розвитку... Як і всякий живий організм ... буде він себе за певною програмою... Сучасна генетика розкриває нам механізм регуляції розвитку людського організму цією програмою... Спадково обумовлені природні особливості ... це не готові психічні властивості, а тільки задатки, тобто природні потенції, можливості їх розвитку» [214, с. 381]. Його коментує В.В. Рибалка: природа людини є біосоціальною – як частина живої природи, людина народжується з природними можливостями розвитку, утім, ці природні можливості можуть реалізуватися лише в суспільних умовах життя і лише з допомогою знову ж таки суспільних засобів [389]. Дослідник також актуалізує ідеї Б.Г. Ананьєва, який одним із перших висловив думку про «...глибоке проникнення історичного часу у внутрішній механізм індивідуального розвитку особистості...» [389, с. 182], і Б.Й. Цуканова, потужна наукова спадщина якого ще чекає на свого дослідника: відкритий Б.Й. Цукановим психогенетичний закон репродукції (відповідає закону еволюції Ч. Дарвіна, згідно з яким природний відбір забезпечується спадковістю і мінливістю) посилює психогенетику, що є важливим для вченого питанням про взаємозв'язок різних рівнів організацій психіки. За Л.С. Рубінштейном, розуміння шляхів психічного розвитку визначається загальною концепцією детермінізму, коли зовнішні умови діють через внутрішні [396; 397]. Це означає, зокрема, і те, що зовнішня зумовленість розвитку особистості закономірно поєднується з його «спонтанністю». Усе, що формується в особистості, так чи інакше є зовнішньо зумовленим, але ніщо в її розвитку безпосередньо не виводиться із зовнішніх впливів, тобто закони зовнішнього зумовленого розвитку особистості – це внутрішні закони. Це має стати підґрунтям справжнього розв'язання проблем розвитку та навчання, розвитку і виховання. Ю.Л. Трофимов зауважує, що 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 [373]. При цьому він посилається на Г.С. Костюка (процес становлення людської особистості здійснюється як «само-рух», якому властива єдність зовнішніх і внутрішніх умов) та С.Л. Рубінштейна (думка про вплив зовнішніх умов на розвиток через внутрішні умови, що містяться в індивіді (ця теза нами вже згадувалася). Ю.Л. Трофимов наголошує, що на підлітковий вік припадає другий кризовий період (після кризи трьох років),

ними; вивчення симптомів переживань у встановлених вікових інтервалах як оптимальних чи несприятливих для розвитку; створення превентивних та корекційних програм задля оптимізації позитивного та локалізації негативного симптомокомплексів на основі їх наступного поглибленого вивчення; з'ясування змісту психології переживань вікових криз, передусім на початкових етапах дорослості.

також спроможна суб'єктивно інтерпретувати її окремо у 9–14, 15–19, 20–24 р.в., зіставляючи з іншими віковими групами.

У цілому, аритмічна динаміка симптомів переживань та особливості їх двофазового перебігу (сильний, слабкий) дозволяють назвати підліткову кризу, або кризу 13 років, як перехідний період між молодшим шкільним і підлітковим віком, та кризу входження в дорослість, або кризу 23 років, як перехідний період між юнацьким віком і вступом у дорослість – «великими кризами», а юнацьку кризу, або кризу 17 років, як перехідний період між підлітковим і юнацьким віком – «малою кризою». Періодичність нормативних криз у підлітковому та юнацькому віці, урахувавши співвіднесення попередніх криз (від кризи 3 років) з умовними віковими інтервалами, дозволяє припустити потенційну можливість наступних таких криз, які закономірно чергуються між собою як «великі» і «малі», зокрема: кризи 3, 7, 13, 17, 23 років, і далі – кризи 27 («мала»), 33 («велика»), 37 років («мала») тощо, де в обох криз сумарно спостерігається 10-річний календарний цикл. Ця система є гіпотетичною і потребує експериментального завершення. Однак очевидним є інше:

- 1) нормативні вікові кризи зі своїм динамічним симптомокомплексом, стійкість якого полягає у відносно фіксованій кількості симптомів та їхніх якісних інтервальних характеристиках, засвідчують циклічність вікового розвитку, а отже, циклічність симптомів переживань, що означає можливість їх діагностики та прогнозування у будь-яких соціальних умовах, які виявляються в мінливому симптомокомплексі ненормативних криз;
- 2) навчально-виховні пріоритети в нормативних і ненормативних кризах мають належати розвитку в зростаючій особистості позитивного симптомокомплексу, а не прагненням дорослих суб'єктів навчання і виховання, передусім педагогів, негайного усунення негативного.

Проведене дослідження не претендує, як уже зазначалося, на вичерпний виклад усіх аспектів психології переживань вікових криз у підлітковому та юнацькому віці. Перспективами наступних розвідок є, зокрема, удосконалення методів дослідження симптомокомплексів переживань; розширення динамічних характеристик кожного симптому з пошуком нових симптомів і з'ясування змісту особистісних утворень, які позначаються

чутливий до генезису самосвідомості, а з віком частота криз зменшується, що, однак, є дискусійним твердженням. За С.Д. Максименком, біологічна організація людського індивіда не лише забезпечує природні потенційні можливості розвитку організму, а й створює психічний стан готовності до формування особистості, внутрішній світ людини, її духовність. Ключові ознаки особистості – цілісність, унікальність, активність, здатність до виявлення, відкритість, саморегуляція, причому відкритість та унікальність зумовлені двома основними факторами: своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного) і постійним її саморухом, саморозвитком, у процесі якого постійно змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи дедалі більшої своєрідної і завершеної форми. Незавершеність, проте, завжди залишається. Це важливий параметр особистості, однаково властивий їй як на початковому, так і завершальному етапах життєвого шляху [261; 389; 390].

А.Р. Лурія наголошував на доказовості думок, що природа кожної психічної функції (інакше – її відношення до генотипу) так само змінюється в процесі розвитку людини, як і її структура, а тому помилковими є спроби раз і назавжди розв'язувати питання про «ступінь спадкової зумовленості» певної психічної функції без урахування тих змін, яких вона зазнає (практично на основі ідей Л.С. Виготського формулюється гіпотеза, що в міру розвитку психічні функції змінюють механізми своєї реалізації і тим самим – свій зв'язок з генотипом) [255]. М.В. Савчин зазначає, що генотип зумовлює ознаки і властивості організму через хромосомний апарат і гени. Для розгортання генної програми існують певні перешкоди, зокрема, такі зовнішні чинники, як радіація, харчування, екологія, пологові травми: «Генотип ініціює стадії розвитку, зумовлює періодичність виникнення чутливості до ... зовнішніх впливів. Однак не можна ... стверджувати, наскільки конкретний тип поведінки залежить від генетичних чинників, а наскільки від чинників оточення...» [401, с. 93]. І далі: «Існує гіпотеза ... динаміка ... розвитку зумовлена послідовністю розгортання генетичної програми... Генотип зумовлює можливості, межі, але не визначає зміст психічного розвитку, який залежить від зовнішніх умов та активності дитини» [401, с. 94]: схоже на гіпотези М.С. Єгорової і Т.М. Марютіної [158–160].

За Л.І. Авраментовою, інтерес до спадкових основ поведінки виник у середині ХХ ст., оскільки вважалося, що поведінка детермінується винятково середовищем (результат спостережень над мінливістю і ситуативністю поведінки) і відрізняється багатьма особливостями, тому важко чітко визначити поведінкові класи людей (швидше, можна виокремити тих, чиї вчинки помітно відрізняються серед інших). Поведінка – це реакція організму на зовнішні впливи. Тоді складається враження, що вона безмежно мінлива і незалежна від генотипу. Однак наявність генетичного компонента в поведінці давно не викликає сумнівів. Урахування й аналіз поведінкових ознак є важкою справою, оскільки спадкове модифікується середовищем, тому цей компонент часто ігнорувалася. Сама ідея використовувати генетичний підхід вважалася у 1930–1960-ті рр. неприйнятною. Генетики аналізували ознаки, які були незмінними в житті, а тому й зручними для генетичного аналізу. Усвідомлення того, що успадковуються не ознаки, а схильність до їх формування, з'явилося пізніше: у генах записана інформація про структуру органічних молекул, взаємодія яких забезпечує ріст і розвиток організму, формує його нервову основу, особливості психіки, а отже, способи реагування на навколишнє оточення. Чим далі в розвитку ознака відстає від гена, тим більшого впливу він зазнає, однак цього не можна стверджувати про конкретні гени [7]. Така ідея застерігає від підміни поняття «внутрішня логіка розвитку» (імовірно – генна програма) фатальною передбачуваністю розвитку. З цього приводу В.О. Татенко актуалізує Е. Клапареда, який ще на початку ХХ ст. під впливом теорії рекапітуляції С. Холла і онтогенетичного закону Геккеля – Мюллера заперечував подібні погляди, розвиваючи ідею саморозвитку: детермінанту і механізми психічного розвитку дітей не слід шукати деінде, оскільки вони властиві психіці з народження і виявляються спонтанно в грі, наслідуванні тощо. Філогенетична й онтогенетична логіка розвитку психіки є подібними, але нетотожними, і між ними не існує причинного зв'язку. Отже, онтогенез не повинен повторювати філогенез: за певних умов навчання, виховання, впливу середовища онтогенетичний розвиток психіки може прискорюватися, гальмуватися чи навіть певним чином змінюватися порівняно з логікою філогенезу [442]. В.Г. Кремьєн також погоджується з наявністю значних труднощів генетичного аналізу поведінки, оскільки вона значною мірою модифікується середовищем та багатозначністю і комплексністю

- 5) суб'єктивну інтерпретацію змісту симптомокомплексу з подальшим виокремленням провідних домінант у кожному віковому інтервалі;
- 6) складові типового негативного симптомокомплексу за рівнем впливу на типовий позитивний симптомокомплекс (домінантні, помірні, слабкі) однойменні напрямки розвитку симптомокомплексу, або перспективи переживань (домінантна, помірна, слабка);
- 7) психологічні характеристики кожного симптому переживань та їх динаміку в окремих вікових інтервалах, потенційно оптимальних чи несприятливих для них.

На відміну від нормативних ненормативні кризи не є окремими віковими періодами, оскільки можуть бути властивими для будь-якого з них – перехідного чи стабільного. Також мають власну історико-психологічну хронологію: з 1850-х рр. як наслідок стрімко прогресуючої демографічної ситуації до несприятливих суспільних трансформацій 1990-х рр. – початку ХХІ ст. Відображають у відносинах суб'єктів навчання і виховання педагогічну некомпетентність дорослих суб'єктів, особливості несприятливої соціалізації з її необхідними (повсякденні навчально-виховні реалії) і достатніми умовами існування (повсякденні навчально-виховні стереотипи), які мають чітке соціальне призначення, основні ознаки і пріоритети власного подолання. Дедалі стабілізуються за глобальних суспільно-економічної, світоглядної криз, кризи дитинства і педагогічної свідомості, засвідчуючи свою залежність від них та потенційні можливості своєї нейтралізації.

Ненормативні кризи в кожній статі мають схожий унікальний базовий симптомокомплекс переживань – складну динамічну систему лише комбінованих негативних симптомів, яка не групується в блоки, але має власні структуру (основні, домінантні, провідні домінанти, фонові) і властивості, а також схожий зміст, започаткований з підліткової кризи, що передбачає схожий психологічний супровід кожного симптому. Їх симптомокомплекс є необхідною умовою розрізнення з симптомокомплексами нормативних криз. Безпосередньо їх ускладнює, що виявляється в зміцненні негативних і послабленні позитивних симптомів, унаслідок чого за несприятливої соціалізації потенційно трансформується в стабільний комбінований симптомокомплекс. З'ясовано, що з досягненням 9-річного віку особистість

симптомокомплексів переживань, де одні симптоми є стабільними за своїм місцем у структурі симптомокомплексів, інші втрачають або посилюють свою значущість. Співвідносячись з умовними віковими інтервалами, симптомокомплекс переживань є необхідною умовою розрізнення нормативних криз між собою, з ненормативними кризами, а також із суміжними стабільними періодами: кризи 13 років – передусім з підлітковим віком, потім молодшим шкільним; кризи 17 років – юнацьким, потім підлітковим; кризи 23 років – вступом у дорослість, потім юнацьким. Розвиток їх симптомокомплексів визначається особливостями симптомокомплексу ненормативних криз, зміцнення яких дестабілізує їхні позитивні та посилює негативні симптоми, і навпаки. Крім того, негативний симптомокомплекс, на відміну від позитивного, як основний показник кризового перебігу вікового розвитку за рівнем протидії навколишнім соціальним впливам поділяється на блоки АС, ПС, НС з умовно фісованою низкою симптомів, знаходячись з ним у постійному зв'язку. Як результат, для кожної статі створені методики дослідження симптомокомплексів переживань.

З'ясовано, що з досягненням 9-річного віку особистість спроможна суб'єктивно інтерпретувати окремо в 9–14, 15–19, 20–24 р.в. власну симптоматику переживань на типову і нетипову, співвідносячи її з іншими віковими групами, визначати в ній провідні позитивні і негативні симптоми та власне бачення їх перспектив. Для кожної статі встановлено суб'єктивну часову динаміку симптомокомплексів переживань, що разом із визначеними структурно-динамічними характеристиками симптомокомплексів та рівнем очікування вихованцями потрібного їм впливу від оточення дозволило сформулювати для ефективного впровадження в нормативних кризах сім необхідних умов особистісно орієнтованого впливу:

- 1) наявність умовних вікових меж нормативних криз з особливостями перебігу негативного і позитивного симптомокомплексів;
- 2) зіставлення об'єктивно визначених вікових меж нормативних криз з їх суб'єктивною інтерпретацією піддослідними;
- 3) виокремлення у піддослідних спільних і відмінних симптомів нормативних криз;
- 4) самостійну інтерпретацію піддослідними в окремих вікових інтервалах змісту типових і нетипових симптомів;

психічних функцій. Навіть використовуючи модельні об'єкти, важко контролювати умови експерименту. Людина пристосовується до навколишнього середовища, не тільки набуваючи біологічних особливостей у процесі еволюції та індивідуального досвіду, а також удосконалюючи технологію, тобто через культурний розвиток. Ці особливості успадковуються шляхом передачі спадкового матеріалу за законами генетики. Успадкування культури – це передача досвіду [513]. Іноді передача генів і трансляція досвіду культурних особливостей мають схожу картину і можуть взаємно вдало імітуватися. Загалом, успіх генетичного аналізу залежить від того, наскільки вдалося складні поведінкові акти розкласти на прості й проаналізувати їх [218]: нам – ще одна ідея про спосіб структуризації переживань.

Більш категорично в оцінюють генну програму як визначальну в розвитку інші вчені (Р.Л. Аткинсон, Р.С. Аткинсон): з народженням вплив генів супроводжується впливом середовища, формуючи особистість. Генотип також формує середовище, яке стає функцією особистості завдяки трьом типам взаємодії – реактивного (різне розуміння і переживання одного впливу), викликаного (відповідність свого стилю іншим) і проактивного (протиставлення, виокремлення). Останніми роками припускається, що властивості можуть викликатися специфічними генами (Zuckerman, 1995). Таке розуміння ролі генотипу ілюструється на прикладі післяпологового моторного розвитку, де чітко видно взаємозв'язок між генетичною програмою дозрівання і впливом середовища. Наприклад, фактично всі діти мають однакову послідовність типів моторної поведінки (перевертання, сидіння без підтримки), хоча з різною швидкістю, і середовище може коригувати ці процеси. Отже, існують дискретні, якісно різні стадії розвитку, тобто поетапна концепція є доцільною: 1) на кожній стадії поведінка будується навколо домінантної теми або відповідного набору особистісних рис; 2) поведінка на певній стадії якісно відрізняється від поведінки, властивій більш ранньому або пізньому етапу; 3) усі стадії – впорядковані [91].

І.В. Равіч-Щербо, актуалізуючи генетичний підхід у вивченні вікових криз, по-своєму роз'яснює призначення генної програми, наприклад, кожна стадія в онтогенезі настає внаслідок актуалізації різних ділянок генотипу, які контролюються різними генами (схожі ідеї – у М.С. Єгорової і Т.М. Марютіної). Унаслідок взаємодії генів та їх продуктів на кожному етапі розвитку

формується структурні та функціональні особливості організму. У генетиці було сформульовано часовий принцип організації генетичної системи, яка контролює розвиток, тому І.В. Равіч-Щербо наголошує на специфічному напрямку досліджень – «хроногенність», який має вивчати закономірності розгортання генетичної програми. Водночас, посилаючись на Х. Бренкена (1969), вона погоджується, що «Я» не може визначитися винятково генетичними факторами. Подальший розвиток генетичної психології є неможливим, якщо не вивчати умови зовнішнього середовища з його різноманітним зіткненням з генетичними факторами (те саме можна сказати про вивчення впливу зовнішнього середовища). Отже, немає складних психологічних ознак, які залежать тільки від генетичних факторів: усі вони формуються лише у взаємодії даного генотипу з даним середовищем, і саме така взаємодія має стати основним предметом вивчення [384; 393].

1.4. «Підліткова криза» – «підлітковий вік» – «юнацька криза»: співвідношення понять

Підліткова криза, або криза 13 років, є найбільш тривалою в часі. Вона має іншу поширену назву – «криза підліткового віку» (Л.І. Божович, М.В. Єрмолаєва, Д.І. Фельдштейн). Неоднозначно тлумачиться і постійно порівнюється з кризою 3 років, на що вказували ще педологи (А.Б. Залкінд, О. Кро та ін.): така традиція досі залишається (О.М. Леонтьєв, Л.Д. Столяренко), навіть відображаючись у назвах наукових праць [144]. У педологічній термінології 1930-х років збігається з переходом від шкільного до пубертатного віку (Л.С. Виготський), у межах якого відбуваються кульмінаційні перетворення в структурі підростаючої особистості (Л.С. Виготський), тобто тут закінчується природне, або неофіційне, дитинство, започатковуючи його офіційний, або «законодавчий», період. Її нинішня актуальність зумовлена також причинами, які безпосередньо визначають залежність створення результативних способів стабілізації позитивної симптоматики переживань, локалізацію та усунення негативних симптомів від споглядальних схем і здогадок: 1) наявність більше теоретичних міркувань; 2) різне, навіть полярне, розуміння вікової ролі: від визнання як об'єктивного феномену вікового розвитку до заперечення; 3) сумнівне зіставлення з характеристиками підліткового періоду

характеристики стабільних періодів схожі з відомою нам симптоматикою цих криз.

З'ясовано, що кожна нормативна криза має власну історико-психологічну хронологію, однак пріоритетність і масштабність вивчення належить підлітковій кризі, потім – зі значним інформаційним відривом – юнацькій кризі, а про наступні кризи (у нашому випадку – це криза входження в дорослість) відомості практично відсутні. З'ясовані можливі витoki симптомокомплексів переживань та їх зміст у системі підліткового та юнацького віку як результат динамічної взаємодії неофіційного та офіційного дитинства, завдяки чому визначені напрями структуризації симптомів переживань кожної кризи з конкретним інформаційним наповненням. Унаслідок цього у вивченні вікового розвитку актуалізується апробація експериментально-генетичного підходу, на основі якого вихідні теоретичні положення і методи дослідження концепції симптомокомплексів переживань вікових криз дійсно спроможні з допомогою теоретичних і експериментальних доказів обґрунтувати градацію вікових криз на нормативні і ненормативні, з'ясувати структуру та зміст їх симптомокомплексів переживань, систему внутрішніх взаємозв'язків, способи діагностики та прогнозування, особливості психологічного супроводу кожного симптому у вікових інтервалах, потенційно оптимальних чи несприятливих для розвитку (передусім тих, які співвідносяться з кризами).

Нормативні кризи в кожній статі мають власний різний унікальний базовий симптомокомплекс переживань як складну динамічну систему позитивних і негативних симптомів з аналогічними структурою (типові, супутні, фонові) і властивостями, однак різним змістом, що передбачає також різний психологічний супровід кожного симптому. Установлено, що типовий симптомокомплекс у них характеризується відносною гармонійністю частоти і сили виявів без явної переваги певних симптомів; фоновий – мінімальними виявами без істотної переваги сили чи частоти; супутній – домінуванням у хлопців, на відміну від дівчат, у підлітковій та юнацьких кризах частоти над силою виявів, крім окремих негативних симптомів (у дівчат – започаткуванням посилення сили виявів); у кризі входження у дорослість – домінуванням у хлопців сили виявів над частотою, у дівчат – посиленням домінування сили виявів окремих позитивних і негативних симптомів, передусім – негативних. Виявлена часова динаміка

періодизації, чим акцентується проблема відсутності розрізнення характерологічних ознак ненормативних і нормативних криз зі своїми унікальними переживаннями, а також вікового інтервального та змістовного розмежування нормативних криз із суміжними стабільними періодами.

Тобто, феномен «переживання» як властивість свідомості визначає паритетне ставлення особистості до навколишньої дійсності й до себе, зумовлене структуризацією змісту його симптомокомплексів у системі вікових криз, де провідними є нормативні кризи. Переживання – це системне динамічне явище як комплекс особливостей емоційно-почуттєвої сфери та особистісних якостей, розвиток якого залежить від психогенних чинників та соціальних впливів. Складається з окремих симптомів як показників вікового розвитку, передбачаючи їх обов'язкове зіставлення з конкретними умовними віковими інтервалами. Пізнавальний орієнтир для визначення вікового місцезнаходження особистості у віковому розвитку. Виокремлює в календарних назвах окремих суміжних стабільних вікових періодів, зокрема «молодшого шкільного віку», понятійні суперечності, розв'язання яких оптимізує практику педагогічної діяльності, тим самим уникаючи попередньо визначеної залежності від навчально-виховної системи.

Нормативні кризи, як і стабільні періоди, є окремими віковими періодами, однак розглядаються в нашому дослідженні в системі підліткового та юнацького віку, уособлюючи свою динамічність і водночас цілісність вікового розвитку. Це дозволяє уникнути в них нових найменувань особистості, продовжуючи називати її в кризі 13 років підлітком, у кризі 17 років – юнаком, у кризі 23 років – дорослим. Аналіз наукових праць, авторами яких є, зокрема, учені Глухівської вищої школи кінця ХІХ – початку ХХ ст., які працювали тоді в Глухівському учительському інституті, засвідчує пріоритетність теоретичних висновків на користь нормативних криз як закономірностей вікового розвитку, що видно із встановлених нами хронологічних етапів вивчення нормативних і ненормативних криз (від ІV ст. до н.е. до початку ХХІ ст.), серед яких вирішальний внесок належить радянській педології, а також з актуалізованих у 1990-х рр. – на початку ХХІ ст. уявлень про них у контексті передусім останніх досягнень психології, генетики і психогенетики, і окремо – узагальнених характеристик різних несприятливих соціальних впливів. У західноєвропейській психології починаючи з 1980-х рр. окремі запропоновані

(збігаються або підміняються загальними тлумаченнями); 4) потреба в диференціації симптомокомплексу з симптомокомплексом інших вікових криз та суміжних стабільних періодів.

Кризою 13 років розпочинається підлітковий вік, про який лише згадка часто викликає в соціального оточення безпорадність, настороженість, готовність до конфронтації, немотивоване упереджене ставлення, на що підлітки в пошуках самозахисту виправдано гуртуються, хоча специфічні навчально-виховні проблеми властиві будь-якому віковому періоду. Її динаміка, зміст зумовлюють схожі особливості підліткового віку: якщо вона розгортається як конфліктна, то потенційно він є аналогічним, що, у свою чергу, впливає на особливості вже юнацької кризи» (тоді зовнішня схожість перебігу кризи 13 років і підліткового віку є основною неаргументованою підставою для їх ототожнення). Можливості диференціації обох періодів знаходяться вже у власних історико-психологічних витоках, наприклад: основний інформаційний масив про кризу 13 років є результатом теоретичних узагальнень та емпіричного досвіду західноєвропейської, передусім німецької, психології про особливості підлітків, зокрема, протестну поведінку (спосіб орієнтації у внутрішніх і зовнішніх відносинах), зміст якої визначається процесами статевого дозрівання (Л.С. Виготський). Тобто розбіжність у підлітків органічного, статевого і соціального дозрівання зумовлює кризовий перебіг цього етапу: «...перетворення дитини з людини в собі в підлітка – людину для себе – становить основний зміст кризи перехідного віку» [95, с. 199].

Тоді, на початку ХХ ст., на тлі теорій, які пояснювали підліткову кризу біологічними причинами, дисонансним був і залишається психоаналіз, який підліткові зміни не вважає важливими, оскільки статево дозрівання є одним із звичайних періодів сексуального розвитку (А. Фрейд, 1958). Це досить стійкі уявлення, оскільки психоаналіз з'ясував приховані механізми формування особистості (Ж. Сартр, 1960):

- 1) підліток – егоїстичний, вважає себе «центром Землі», бунтар, оптиміст, але водночас здатний на самопожертву, відданість, ентузіазм, самотність, сліпе підкорення, песимізм, апатію;
- 2) існує зв'язок між своїм двозначним світом і процесом ідентифікації з іншими людьми («Я» і «Над-Я»);
- 3) підсвідоме отроцтво – це генітальна стадія, яка об'єднує всі ерогенні зони, тому з'являється прагнення до сексуального спілкування;

- 4) «Воно» активізується і особистості доводиться боротися зі своїми агресивними імпульсами з допомогою механізмів психологічного захисту (З. Фрейд).

Посилена увага до підліткового віку у XVII–XVIII ст. спричинена передусім розширенням мережі освітніх закладів, введенням обов'язкової військової повинності (XVIII ст.), термін якої визначався закінченням навчання і вступом у доросле життя, що в умовах постійної воєнної загрози дійсно могло локалізувати підліткову симптоматику у фіксованому віковому інтервалі [25], а також започаткуванням планомірного батьківського контролю. Ж.-Ж. Руссо вважав, що підлітковий вік має особливу навчально-виховну проблематику: це друге психологічне народження дитини (ця теза, актуалізована С. Холлом, у сучасній психології є досить популярною), оскільки передбачає страх втратити власне «Я» (дилема: бути собою, тобто з окремим мікросвітом та індивідуальними особливостями, чи з тими, хто близький, дорогий і цінний (Еміль, або Про виховання. – 1762)). У XIX ст. дослідницька увага до підліткового віку пов'язується передусім з С. Холлом, який вже назвою своєї праці «Дорослішання: його психологія, а також зв'язок з фізіологією, антропологією, соціологією, сексом, злочинністю, релігією та освітою» (1904) претендував на пояснення прогресуючої на початку XX ст. соціальної нестабільності. Він визначив у 11–21 р.д. ознаки підліткового віку, які, начебто, стабілізували розуміння його перехідної ролі в розвитку, де домінантами є негативні особливості, та ототожнили з кризовим, хоча конкретних криз учений не вивчав. Як елементи теорії рекапітуляції такі ознаки вже давно не сприймаються, однак тут важлива, як уже зазначалося, сама ідея на користь доказу закономірності, а не спонтанності розвитку (п. 1.1). Наприклад: 1) епоха романтизму в історії людства, яка розмежує дитинство (епоха полювання і збору) і дорослий стан (епоха розвиненої цивілізації); 2) сумнівні образні характеристики типу «хаос», «зіткнення тваринних, напівварварських тенденцій із соціальними вимогами», метушня «від крайності до крайності» і особливо «буря і натиск» (storm and stress) [96; 134; 373; 387; 427].

Виокремлення підліткового віку як проміжного періоду життя (від статевого дозрівання до тієї пори, яка соціально характеризується як дорослість) є продуктом нового часу [25]: капіталістичні відносини (насильницьке і грабіжницьке використання

Висновки

За результатами дослідження, використовуючи генетичний підхід у вивченні психічних явищ, на основі концепції симптомокомплексів переживань вікових криз ми запропонували розв'язання проблеми психології вікових криз шляхом виокремлення в них динамічної структурної одиниці – симптомокомплексу, який складається з окремих складових (симптомів). Встановлена вікова лінія базових симптомокомплексів переживань у системі «підліткова криза – юнацька криза – криза входження в дорослість» засвідчує віковий розвиток особистості як історію переживань, де радикальна зміна кожного симптомокомплексу як феномену, свого часу активного пропагованого Л.С. Виготським, пов'язується передусім з нормативними кризами. Вважаємо, що зміст наведеної дефініції потребує подальшого поглиблення з метою його потенційного доказового виходу за межі сформульованих нами в монографії висновків про особливості вікових криз у системі підліткового та юнацького віку, тим самим додатково демонструючи можливість діагностування і прогнозування вікового розвитку в суміжних вікових періодах, а отже, потенційно результативного пізнання оточення, самопізнання і самовдосконалення.

Отже, з'ясування психології переживань у вікових кризах залежить, по-перше, від часто полярних уявлень про зміст феномену «переживань», у яких кожен науковий підхід по-своєму є аргументованим, запрошуючи до дискусій і досліджень: 1) «цілісна одиниця» – «мінливе системне явище»; 2) «даність психічних станів» – «результат ставлення до навколишнього дійсності»; 3) «властивість свідомості» – «показник емоційної сфери». По-друге, від змісту феномену «вікові кризи», тлумачення якого також знаходиться в діапазоні «природна закономірність вікового розвитку – соціальна зумовленість», причому визнання якоїсь альтернативи здебільшого не означає заперечення іншої, що виявляється передусім у довільному введенні (невведенні) вікових криз у вікові

впливу на названу симптоматику, який полягає спочатку в її виокремленні, потім – у подальшому поступальному зміцненні. Їх альтернативою має бути особистісно орієнтований вплив передусім у нормативних кризах.

2. Достатні умови – шість умовно визначених повсякденних навчально-виховних стереотипів, які відображають більше стійкі освітні традиції як результат директивної педагогіки з провідною авторитарною роллю суб'єктів навчання і виховання з домінуванням у них знову-таки авторитарних відносин, у яких роль педагога не обов'язково є провідною. В усіх стереотипів з'ясовані витоки, зміст, потенційна результативність і особливості несприятливого впливу на зміцнення негативних симптомокомплексів ненормативних, потім нормативних криз.

Симптомокомплекс ненормативних криз актуалізує значущість педагогічної діяльності і необхідність адресних навчально-виховних впливів у ситуації розвитку симптомокомплексів нормативних криз.

дитячої праці) вторглися в неофіційне дитинство. Це зумовило раннє дорослішання, яке стало в дітей соціальним чинником, який відволікає їх від неадекватної критики дій дорослих, упередженого ставлення до них, що, у свою чергу, послаблює несприятливі взаємини, звичні в цивілізованому світі, а, отже, скорочує асоціальні умови для потенційних виявів негативної симптоматики. Таке дорослішання, нехай і небажане, усе ж гарантує особистості право на будь-яку самореалізацію – від фізичного виживання до важливого соціального успіху. Водночас пізнє дорослішання, яке потребує більше індивідуального часу, ніж раніше, для підготовки до дорослого життя, збільшує тривалість дитинства і посилює негативну симптоматику, а отже, імовірно, передбачає зворотні тенденції. Таким чином, якщо раннє дорослішання травмує особистість фізично, то пізнє – психічно: і така ситуація надалі лише буде стабілізуватися і ускладнюватися одночасно. Як результат, актуалізується проблема індивідуального підходу шляхом інтервального зіставлення вікових періодів зі своїми переживаннями за будь-яких соціальних впливів, а, отже, розмежування симптоматики нормативних і ненормативних криз.

На початку ХХ ст. підлітковий вік стає предметом особливої уваги (П. Мендус, 1910). В екстремальних соціально-економічних, воєнних ситуаціях йому властива висока здатність до героїчних учинків. Закономірною стала думка, з якою погоджувався Л.С. Виготський, і з часом вона стабілізувалася: підліткова криза була відкрита першою серед інших кризових періодів. За будь-яких обставин пріоритет належав би їй, оскільки мав спричинитися незворотним подовженням терміну шкільного навчання. За Л.С. Виготським, якщо світоглядне становлення особистості започатковується в період кризи підліткового віку, то як новоутворення формується в юнацтві. Підлітковий вік не можна описати якоюсь однією формулою, але на прикладі з'ясування його закономірностей вирішувалося завдання пошуку рушійних сил розвитку, які з'ясовують зміст симптомокомплексу кризи 13 років та способи аналізу інших вікових криз. Імовірним доказом таких міркувань є те, що підлітковий вік як період статевого дозрівання тлумачиться Л.С. Виготським як стабільний, а не кризовий період: це «...– необхідний логічний висновок ..., що нам відомо про цей вік і що характеризує його як період величезного підйому в ... підлітка...» [95, с. 255–256]. У цьому контексті цікавим видається пояснення Л.С. Виготським змісту інтересів як однієї з

вихідних для нас пізнавальних позицій у з'ясуванні складових симптомокомплексу переживань та суб'єктивної інтерпретації підлітками їх змісту:

1. Домінування однієї із сторін інтересу (суб'єктивної або об'єктивної) попередньо визначає місце «Я» в системі соціальних відносин і зміст поведінкового симптомокомплексу.

2. Визнання взаємозв'язку між інтересами та механізмами поведінки: «Попередньо ... механізми поведінки продовжують існувати, нові виникають на їх основі, а інтереси, тобто потреби, що приводять у рух ... механізми, змінюються вирішальним чином» [95, с. 19]. Цю тезу доводить структура симптомокомплексів криз 3, 7, 13 років, де спільними є такі складові, як упертість і негативізм. Імовірно, взаємодинаміка інтересів і поведінки визначає циклічність розвитку, а, отже, пік найвищих розбіжностей фіксується в кризових періодах. За Л.С. Виготським, механізми поведінки в підлітків формуються в зіткненні внутрішніх інтересів, які схильні змінюватися, із системою зовнішніх соціальних впливів. Отже, соціальна ситуація розвитку детермінується ланкою «інтерес – навколишня дійсність», що зумовлює структуру поведінкового симптомокомплексу.

3. Підлітковий період – це період зламу старих інтересів, тому згодом розвиваються нові інтереси [95]: криза інтересів залежить від рівня статевого дозрівання (прискорення, уповільнення). Отже, відмирання старих інтересів спричиняє іноді розгляд підліткового періоду як негативної фази (зміна настрою, знецінення авторитету дорослих, підвищена подразливість, утомлюваність тощо), протиставляючи її наступній – позитивній фазі (В. Петерс), що посилювало міфічні уявлення про несприятливі особливості підлітків, трансформуючи їх в аналогічні повсякденні навчально-виховні стереотипи.

4. Позитивна і негативні фази мають інші типові стійкі ознаки, наприклад: внутрішнє незадоволення, прагнення до самотності, сексуальну зацікавленість, самоізоляцію, сум, пригніченість, сварливість, недружелюбність; низький рівень самодисципліни, продуктивності праці та успішності. Причини суперечливих виявів негативної фази полягають в умовах соціального середовища і виховання, оскільки мало вважати соціум чинником розвитку інтересів, які є внутрішніми складовими особистості.

Для доказів цих тез Л.С. Виготський використовує ідеї П.Л. Загоровського [171] про неоднозначність негативної фази:

Основні пріоритети в подоланні:

- 1) протиставлення примітивізму та ерудиції;
- 2) усвідомлення власного інтелектуального відставання як причини відсутності необхідного успіху в значущій для себе життєдіяльності.

Висновки до шостого розділу

Комбінований симптомокомплекс ненормативних криз складається лише з негативних симптомів (усього – 8), оскільки є результатом некомпетентного впливу на віковий розвиток дорослих суб'єктів навчання і виховання, а також негативних процесів суспільної глобалізації. Кожен його симптом має власні витoki і специфічні властивості (Р. 2), потенційну результативність, перспективи подолання з відповідними пріоритетами, що в сукупності визначає особливості його психологічного супроводу. У системі підліткового і юнацького віку однаково цей симптомокомплекс зіставляється з будь-якою нормативною кризою, безпосередньо зміцнюючи негативну симптоматику і опосередковано послаблюючи позитивну (через негативні симптоми), спрощуючи характеристики симптомів і дедалі поляризуючи динаміку та зміст, зрештою сприяючи формуванню стійких асоціальних виявів.

В умовах неорганізованої соціалізації, яка виявляється в повсякденних несприятливих навчально-виховних реаліях і стереотипах, що активно взаємодіють, комбінований симптомокомплекс як ситуативний може трансформуватися вже в стабільний з передбачуваним майбутнім розпадом на окремі відомі складові, а також на досі маловідомі чи нові, які на основі вже прямого впливу потенційно спроможні ще більше розширити й зміцнити його та негативні симптомокомплекси нормативних криз, відповідно послабивши позитивні.

Має свою причинність як відображення мінливого неорганізованого соціального впливу:

1. Необхідні умови – сім умовно визначених повсякденних навчально-виховних реалій як соціальних традиційних і водночас мінливих життєвих явищ, які відображають процеси нестабільної несприятливої соціалізації та аналогічну несприятливу авторитарну роль спочатку педагогів, потім – інших суб'єктів навчання і виховання. Було з'ясовано їхній зміст та результат можливого

- 2) невизначеним, або байдужим: переважає в осіб, які не мають у родині педагогів;
- 3) сприятливим, або погоджувальним: переважає в родинних педагогів або в осіб з педагогічною мотивацією (може частково нейтралізувати попередні позиції).

До основних ознак слід віднести:

1. Зневагу інтелектуальної праці, яка не передбачає негайного збагачення. Обмежені претензії на системне пізнання навколишньої дійсності, активне ігнорування можливості самопізнання. Наприклад, низькі елементарні соціальні орієнтації в родинних відносинах: проблемне відтворення дат народження найближчих членів родини і водночас комфортність у повсякденних життєвих ситуаціях, які обіцяють матеріальний зиск; меркантильні пізнавальні інтереси.

Результат: формування адаптаційних життєвих поглядів, зумовлених передусім біологічними потребами, а особисте інтелектуальне самовдосконалення розглядається винятково крізь призму максимального зиску або соціальну моду.

2. Зневагу інтелектуалів, зокрема акцентоване вороже (публічні глузування на кшталт «розумник»; фізичні знущання) та аналогічне прихильне ставлення з проголошенням себе як їх захисником.

Результат: невпевненість, зневіра у власних можливостях.

3. Меркантильне ставлення до навчання: ситуативні інтереси, зневіра в перспективах власного майбутнього. Невпевненість у власних силах, пошук зручних партнерів, яким слід негайно продати або яких можна купити із зиском для себе.

Результат: поляризація в розумінні соціальної ролі навчання разом з підвищенням відповідальності за результати власної праці, самостійністю, бажанням працювати з додатковими джерелами інформації, цілеспрямованістю в досягненні поставленої мети, виокремлюється позиція, згідно з якою життєві успіхи можливі без навчальних досягнень.

4. Мотивовану або немотивовану зневагу з обов'язковим використанням насилля до будь-яких незахищених осіб, особливо ровесників з фізичними вадами. Визнають одну владу – потужну фізичну силу. Публічно нехтують громадськими інтересами, де власне «Я» підноситься до абсолюту.

Результат: формування жорстокості.

1) вияви відвертого та слабого негативізму мали місце, відповідно, в половині піддослідних [95]; 2) негативна фаза неоднаково виявляється в сім'ї та школі. Якщо ці ідеї спроектувати на сьогоднішній день, то, очевидно, матимемо три рівні негативізму: високий – стійкі вияви, середній – помірні, низький – слабкі або відсутні. Ознаки виявів – зниження працездатності, успішності як типових явищ у мовленні та вчинках; нехтування правилами колективної поведінки, апатичність, сонливість тощо, що найбільше виявляється у розв'язанні творчих завдань.

Однак «...негативізм може виявлятися не щодо всіх життєвих ситуацій» [95, с. 32]: однією з умов його попередження є творчі інтереси, а високий рівень їх вияву «... може зумовлюватися недоліками педагогічного підходу» [там само] і стосується будь-якої сфери життєдіяльності. Посилаючись на уявлення про неоднозначний зміст негативної фази, Л.С. Виготський укріплює звертається до А.Б. Залкінда [319], який вважає негативізм лише частковим випадком вияву тієї загальної непристосованості, оскільки дитина в момент народження – це організм, який максимально не пристосований, не урівноважений з середовищем. Зрештою, Л.С. Виготський кризовим періодом називає негативну фазу й знову наголошує, що інтереси підлітка є центральним моментом, який визначає структуру й динаміку кожної фази. Для аналізу позитивної фази він використовує поняття «підготовча фаза» і розташовує її перед негативною, вважаючи, що така впорядкованість природно відповідає стадії статевого дозрівання. Підготовча фаза – це латентний період, у якому виникають елементи майбутньої кризи та визначається процес дитячого розвитку (А. Бідль, А.Б. Залкінд), пролог подальшого розвитку, основні складові якого – відмирання дитинства, криза і дозрівання.

З кінця XIX ст. до 1930-х рр. найбільш відомими у виявленні підліткового віку були дослідження в радянській педології та німецькій психології, які вивчали неординарні зміни у двох інтервалах як можливих вікових межах підліткової кризи (на вході (орієнтовно це 11–12 рр.) і на виході (15–16 рр.)), накопичуючи для її виокремлення суперечливу інформаційну базу, проте об'єднану частою повторюваністю авторських посилань у числових показниках:

1. Пошук фізіологічних основ для пояснення психічних явищ: введення понять «пубертат», «передпубертат» (В. Штерн),

«психічна пубертатність», «тілесна пубертатність» (Ш. Бюлер). Період до початку пубертатності – це дитинство (Ш. Бюлер), заключна частина пубертатного періоду – юність. З підвищенням культури психічна пубертатність подовжується, спричиняючи безліч труднощів. У дівчаток фізична пубертатність фіксується у 13–15, у хлопчиків у 14–16 рр.

2. Визначення вікових меж періодів, пріоритетним завданням яких є з'ясування підліткового інтервалу: 11–21 р.д., як правило, характеризується статевою диференціацією, наприклад: 1) 14–17 рр. (Е. Шпрангер); 2) 11–16 рр. (Ш. Бюлер). Інший поділ: дитина («день народження» – 12 р.); підліток (13–16 рр.) (А. Гезелл).

3. Проблема співвідношення вікових меж суміжних періодів: більша частина підліткової стадії припадає на юнацький вік, інтервал якого в дівчат обмежується 13–19 рр., у хлопців 14–21 рр. Як наслідок, формулюється теза про вrostання індивідуальної психіки в дух епохи і створюється культурно-психологічна концепція підліткового віку (Е. Шпрангер). За Ш. Бюлер, 17 р.в. – це межа між пубертатною стадією і юністю, коли трансформація підлітка в юнака передбачає зміну в ставленні до навколишньої дійсності, зокрема життєзаперечення замінюється життєствердженням (зосередженість на розвитку мотиваційно-цілевих структур).

4. Визначення полярних фаз у розвитку, зокрема негативної: у дівчат 11–13 рр., у хлопців 14–16 рр. (Ш. Бюлер, О. Кро, О. Штерцінгер), яка завершує статево дозрівання, і позитивна, яка відкриває нові перспективи (Ш. Бюлер). Ознаки негативної фази (тривожність, меланхолія, мрійливість, роздратованість, агресивність, немотивований бунт, прагнення до самостійності) не забезпечуються фізичними і психічними можливостями.

5. Типологія підлітків:

- 1-й тип – кризовий, коли отроцтво переживається як друге народження (нове «Я»);
- 2-й тип – пристосовницький, або повільний, плавний;
- 3-й тип – самопрезентуючий, тобто активне і свідоме самовиховання, вольове подолання внутрішніх тривог і криз (Е. Шпрангер).

6. Пошук специфічних особливостей: виокремлення основних новоутворень (Е. Шпрангер), які визнаються сучасною психологією – «Я», рефлексія, усвідомлення індивідуальності та

нових матеріальних і духовних благ та лише споживацьким використанням існуючих з обов'язковим пригніченням (особливо – фізичним) тих, кому вони належать. Негативне ставлення до праці: глузування на кшталт «робота дурнів любить», «робота – не вовк, у ліс не втече».

Результат: ігнорування колективної праці, хитрість, егоїзм, брехливість, самовпевненість.

3. Прихований осуд негативних симптомів у межах найближчого оточення і водночас самоізоляція від активного впливу на нього, наприклад, через публічне засудження. Прагнення до комфортних стосунків, тобто мінімізація конфліктності.

Результат: пристосовництво, знеособлення, часткова або повна втрата власної гідності, звичка пасти задніх, почуватися незначущою особистістю, причому отримуючи задоволення.

4. Поєднання авторитарних відносин з неприхованою самовпевненістю і такою самою неповагою до оточення. Порівняння можливостей нових і старих кримінальних авторитетів: 1) нові не вийшли з попередніх, а ствердилися самостійно, знищивши старих фізично або морально; 2) старі зрівнялися з новими, якщо пристосувалися до нових кримінальних реалій.

Результат: схиляння перед будь-якими авторитетами, які не визнають інших, і, як наслідок, деформоване розуміння владності (використання насильства для утримання оточення в страху та покірності).

Основний пріоритет у подоланні – протиставлення змісту авторитарних і особистісно зорієнтованих взаємин.

Соціальний «дебілізм» – результат взаємовпливу всіх негативних симптомів (як у кримінальних уявленнях). Означає проблемність або неможливість публічного рівноправного діалогу, авторитарність відносин, приниження співрозмовника і, як наслідок, стійка переконаність у правильності власного світоглядного мікросвіту з жорстко обмеженим допуском і регламентованим входом, але не менш жорстким, навіть жорстоким виходом. Супроводжується зневагою до оточення. У шкільному середовищі активізується суспільним ставленням до педагогічної діяльності:

- 1) негативним: більше – байдужим або несприятливим: часто розглядається як самопожертва, викликаючи жаль, провину, співчуття;

- ускладнення криміногенної ситуації, збільшення та гуртування громадян з табірним минулим та їм співчуваючих;
- 2) ідеологічні репресії, тривале перебування у своїх та чужих концтаборах, еміграція та загибель значної частини інтелектуальної еліти;
 - 3) Голодомор 1932–1933 рр., голод 1946–1947-х рр.;
 - 4) руйнація національних світоглядних цінностей під маскою боротьби з буржуазним минулим.

Основними ознаками є:

1. Звичка діяти в екстремальних ситуаціях та створювати їх. Типовий приклад: розподіл в оточення індивідуальних ролей за типом «сильний – слабкий – беззахисний», де «слабкими» разом із «беззахисними» вважаються особи, здатні до компромісів. Насправді, «слабкі» – це соціальний пласт між діаметральними світоглядними уявленнями, який згладжує суперечності шляхом пошуку потрібних зацікавленим особам варіантів розв'язання проблем. Їхня автономна позиція як незалежна стримує активних носіїв кримінальних уявлень від відвертого нападу, змушуючи обирати тактику невтручання або ігнорування, але в конфліктах вони потенційно стають об'єктом конфронтації обох груп («сильних» – «беззахисних»), які, об'єднавшись, швидко розпадаються через реалізацію поставленої мети чи стійку протидію і навіть звертаються до них по допомогу для відповіді на питання: «Хто винен?». Як наслідок, для самозахисту обирається пасивна вичікувальна або агресивна позиція: тоді «сильні» мимоволі заохочуються до конфліктів, з яких легко виходять, не вважаючи за потрібне їх розвивати. Здатні до компромісу: будуть або самостійно домагатися справедливості, незважаючи на програшні обставини, або звертатися по допомогу до інших, тобто – «беззахисних», які винуватцями протистояння визнають саме їх, не вникаючи в причини конфлікту, тобто демонструючи вже власні кримінальні уявлення.

Результат (в усіх суб'єктів):

- 1) стабілізація сумнівів з приводу адекватності власних дій, існування «справедливості» як феномену;
- 2) формування зворотної жорстокості як відповідь на обов'язкову жорстокість до себе.

2. Відчуженість від можливого гармонічного співіснування поколінь разом з нехтуванням можливістю самостійного створення

особливої поведінки (серйозної гри) як проміжного явища між дитячою грою і поведінкою дорослих; суперечливість прагнень та їх нестабільність (С. Холл), різке погіршення поведінки: протиставлення себе оточенню (Ш. Бюлер) або «домінанта зусилля» (Л.С. Виготський).

7. Проміжний етап між дитячою грою і серйозною відповідальною діяльністю дорослого (В. Штерн).

8. Вивчення кризових явищ передбачає розв'язання таких завдань: з'ясування змісту кризи самосвідомості, з подоланням якої набувається «ідентичність»; формування уявлень про перехідність, кризовість, негативні явища (С. Холл). Криза в 14–17-річних пов'язана з прагненнями звільнитися від дитячої залежності. Надалі, у 17–21 рр., домінує «криза відірваності», почуття самотності (Е. Шпрангер) [199].

9. Систематизація давніх скарг учителів на зниження успішності та продуктивності в учнів, особливо 14–15-річних. У першій фазі статевого дозрівання – це розумова продуктивність; перехід до нової, вищої форми інтелектуальної діяльності супроводжується тимчасовим зниженням працездатності і є стадією дезорієнтації в житті (О. Кро, О. Штерцінгер) [95], тобто підлітки та їх оточення мають різні уявлення про життєву мету в спільному соціальному просторі.

Зрештою, до кінця 1930-х рр. у вивченні підліткового віку визначилися важливі дослідницькі тенденції у вивченні підліткової кризи, де основною подією стало формування поняття «симптом» для позначення переживань будь-якого вікового інтервалу. Потім – з'ясування особливостей мислення, поведінки, діяльності тощо; встановлення типових характеристик негативної (неспокій, пасивність, зниження успішності, продуктивності в шкільному навчанні) і позитивної фаз (підвищення успішності, продуктивності розумової діяльності) як умов становлення структур відповідного симптомокомплексу – позитивного і негативного, складові якого потенційно визначають одна одну. І, нарешті, вивчення зміни світоглядного ставлення до навколишнього світу й до себе.

Незважаючи на методологічні розбіжності в розумінні особливостей перебігу підліткового віку, спільними є, принаймні, такі позиції:

1. Негативна фаза започатковує підлітковий період.

2. Суперечності з навколишнім життям у негативній фазі є найвищими.

3. Фактичне ототожнення підліткового і юнацького віку породжує такі проблеми:

- 1) потреба інтервальної диференціації підліткового і юнацького періодів (сумарно ці дві стадії знаходяться у 12–20 р.д. з умовною межею в 15 р.) та вікового зіставлення отроцтва й підліткового віку (тенденція розширення вікових інтервалів підлітка знаходиться в межах 14/15–12/16 рр.);
- 2) психологічний зміст дитинства та його вікові межі в діапазоні «день народження» – 7 років – максимальна тривалість організованого навчально-виховного процесу».

Відтоді дослідницький інтерес до підліткового періоду як суміжного з кризою 13 років залишається стабільно високим, оскільки в 11–21 р.д. визначена основна для обох періодів навчально-виховна проблематика. Наукові уявлення про унікальність підліткового періоду зміцнилися у СРСР через наслідки громадянської війни, геноцид влади проти власного народу як соціальні контраргументи з приводу загострення негативної симптоматики, яка дійсно стала провідною ознакою ненормативних криз, відтіснивши на другий план таку саму симптоматику нормативних криз. Соціально-економічні умови, несприятливе сімейне виховання, як і вплив воєнного лихоліття та його наслідків не вважалися основними в громадян будь-якого віку, що формувало вже в підлітків подвійні моральні стандарти, подібні до таких: «у школі – одне, на вулиці – інше». Типовий стиль буденного і професійного ставлення до них дорослих (молодших школярів слід навчити, з підлітками – упоратись, старшокласникам – допомогти в самовизначенні) передбачав несприятливе порівняння підліткового віку з іншими віковими періодами, що призводило до втрати можливості з'ясування вікових перспектив (психофізіологічних, статусних, інтелектуальних). Поняття «перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку», який позначається як підліткова криза, майже не використовується, що посилює уявлення про підлітковий вік як суцільно кризовий (основна мотивація: одні діти вступають у нього раніше, інші – пізніше, а головне – домінування тез про неможливість з'ясування їх меж, часто з посиленням на Л.С. Виготського). Однак, починаючись з кризи, підлітковий період є важким не стільки для підлітків, скільки для їхнього найближчого дорослого оточення, яке більше заважає, ніж допомагає, і схильне у взаєминах бути авторитарним, оскільки саме

- 2) вештання, неробство, негативне ставлення до громадської діяльності;
- 3) небажання підкорюватися висунутим вимогам, які «ображають гідність»;
- 4) бойкот – спроба створення своєрідної «моди» в групі, спрямованої проти неприязних собі осіб;
- 5) інтриги – прихована помста з бажанням отримати таку саму приховану насолоду від неприємностей інших;
- 6) фальшиві амбіції, замкнутість, самоізоляція, відвертий опір впливам, які начебто обмежують власну мобільність.

2. Домагання в групі ровесників особливого статусу на основі протиставлення свого «Я», що властиве більше вихідцям із сімей з високим майновим станом, що знову-таки поляризує суспільство на основі меркантильних матеріальних інтересів.

Результат: формування лінощів, хитрості, брехливості, елітаризму.

3. Епізодична жорстокість як результат втоми від інформаційного буму, коли прагнення до інтимно-особистісного спілкування, наштовхуючись на нерозуміння, навіть ігнорування, виявляється більше в спорадичних відповідях, таких, як «світ зараз жорстокий, і виживає у ньому тільки сильніший».

Результат: формування замкнутості, безініціативності.

До основних пріоритетів в подоланні належать:

- 1) протиставлення позитивного і негативного симптомокомплексу переживань на користь позитивного;
- 2) формування потреби в праці як основній умові будь-якої самореалізації.

Кримінальні уявлення – результат взаємовпливу всіх основних негативних симптомів. Активізуються труднощами особистісно орієнтованого підходу у звиклих до авторитаризму суб'єктів. Виявляючись у примітивізмі мислення та поведінки, зміцнюють світогляд старших поколінь, які з попередньої соціально-політичної ситуації, особливо з 1930-х рр., стали більше прихильниками таких життєвих цінностей, як: «не висовуйся», «як усі», «сильніший завжди має рацію». Дозування поведінки і спілкування. Прагнення управляти на засадах владності (погрози, залякування). Мають потужну історико-соціальну базу, зокрема, через:

- 1) значні людські втрати в Першій світовій, громадянській, Другій світовій війнах, які призвели до світоглядних трансформацій,

- 2) формування громадянської свідомості (на противагу кастовій);
- 3) використання розчарування від обману і приниження, а отже, відчаю для усвідомлення значення позитивних симптомів переживань, досі ігнорованих.

Инфантилізм – результат взаємовпливу передусім лінощів, хвастощів, хитрості, байдужості, індивідуалізму, пристосованості. Започатковується з несформованого самообслуговування, або побутової байдужості (прибрати постіль, помити посуд), стабілізуючись у неувважності, неохайному ставленні до предметів, потреб, інтересів оточення, а ще більше в небажанні організувати власну життєдіяльність. Під впливом пасивності дорослих байдужість поступово переходить у соціальну як складник світогляду, де важливою детермінантою є лінощі як безцільна витрата часу. Суб'єктивно вважається самозахистом від надмірного фізичного, інтелектуального навантаження, який з часом трансформується в «захист від себе». Має потужну історико-соціальну базу:

- 1) від тривожності за власну долю і близьких як сформованої соціальної звички на основі тотального залякування громадян з 1920–1930-х рр. до масової міграції в 1950–1990-ті рр. сільської молоді в місто на основі сумнозвісного принципу «змички міста і села», коли стиралися не стільки зовнішні атрибути відмінностей між селом і містом, скільки руйнувалися обидва способи життя з формуванням «невизначеного гібридного», стабілізуюваного звичку взаємного ігнорування проблем навіть у спільному чи близькому життєвих просторах;
- 2) формування з 1950-х рр. так званого «пересічного громадянина», але більше «пересічного населення», що знайшло виявлення в знеціненні громадської думки (осуд, схвалення тощо) як традиційному для нас впливовому регуляторі відносин, що стрімко прогресує у великих містах, особливо мегаполісах, потім – у райцентрах і селах.

Основними ознаками є:

1. Прогресування байдужості, вагомим стимулювальним чинником якої є ЗМІ, особливо телебачення. У селі телевізор дивляться не менше, ніж у місті, однак у наш час – це не стільки засіб пізнання, скільки можливість безцільного проведення вільного часу, результатом чого є:

- 1) збіднення позитивних симптомів переживань з перспективою їх відчутного послаблення;

так виховане. Тоді дійсно виникає феномен «затяжної кризи», у якій виокремлюються несприятливі підліткові характеристики типу «особливий», «унікальний», «небезпечний», «трагічний», «несприятливий», «малопередбачуваний», але, передусім, «важкий», стабілізувавши й так поширене до нього попередньо насторожене, часто некритичне, громадське ставлення. Це ще й результат високого рівня депривації потреб, зумовленого несинхронністю фізичного, психічного і соціального розвитку. З посиленням на Л.І. Божович, Д.Н. Крилов стверджує, що депривація прагнень спричиняє кризу, якої можна уникнути, якщо домінують етичні інтереси, мотиви поведінки, пошуки морального самовдосконалення. У цих тлумаченнях відчувається вплив Л.С. Виготського щодо визначення знаходження змісту кризи на пізніших етапах розвитку (виникає поняття «підліткова криза»), а також П.П. Блонського з його терміном «масова дитина» (педологія хоче мислити не одиницями, а масами) [58]. Як наслідок, з 1950-х рр. вікові межі тлумачать довільно, що зміцнювало думку про неможливість їх визначення і породжувало сумніви щодо створення об'єктивної вікової періодизації.

Поступово встановлюється загальноприйнята класифікація, у якій підлітковий період співвідноситься з інтервалом 10–14 рр., а старший шкільний – у межах 14/15–17 рр., тобто ототожнюється з ранньою юністю (І.В. Дубровіна, 1991). Предметом дискусій стає зміст соціальних ситуацій розвитку обох вікових періодів.

Особливості вікового розвитку в інтервалі 9–14/15 рр. також вивчаються іншими галузями знання, зокрема медициною, яка визнає кризові періоди в психофізіологічному розвитку [222]: підлітковий вік – це перехід від дитинства до зрілості (Д.Н. Крилов). Тогочасна загальнонаукова ситуація засвідчила також слабкість міждисциплінарних зв'язків, вияв у плутанині понять «діти» і «підлітки», що спричинило негативний вплив на формування термінології окремих галузей психологічної науки. Наприклад, юридична психологія вік до 14–17 рр. не диференціює на окремі періоди, а позначає його терміном «неповнолітній» і вивчає як такий, де особистість має певний статус, громадянські права, обов'язки. Експериментальна психологія і психодіагностика вивчають віковий інтервал 14–18 рр. як підлітковий (А.Є. Лічко, 1970). Однак вивчення особистості в певному віковому діапазоні все ж актуалізується [61; 62; 230].

Посилення інтересу до підліткового віку було породжене відкриттям у ньому акселерації, зміст якої багатьом ученим здавався вихідним у поясненні психології зростаючої особистості (Робертс, 1876; Е. Кох, 1935): це збільшення показників фізичного розвитку – росту, маси всіх розмірів тіла, раннє статеве дозрівання.., підвищення середньої тривалості життя [295]. З'ясувалися біологічні і соціальні причини акселерації: особливості харчування (Г. Грімм, 1967); спосіб життя (Т.В. Карсаєвська, 1970); місце проживання (начебто, швидше розвиваються міські діти, однак акселерація мала б тоді постійно прогресувати); обсяг інформаційного потоку (А.Є. Личко); навіть вплив геомагнітних полів (П.В. Василик); кращі умови життя (Т. Бендас; В. Нагаєв, 1979). Її наслідки пов'язувалися з можливим прискоренням розумового розвитку (І.С. Кон), уповільненням процесів старіння, особливо в інтелектуальній діяльності, унаслідок чого розширюється віковий діапазон зрілості, потенціал працездатності [18–20]. Однак це не сприяло пізнанню закономірностей вікового розвитку підлітків. Очевидно, акселераційні процеси разом з іншими явищами також є перервними та циклічними, імовірно, відображаючи розгортання видової генної програми в межах, як мінімум, трьох поколінь.

З 1980-х рр. удосконалюється багатовекторне вивчення підліткового віку, що виявляється в подальшому накопиченні інформації, необхідної для з'ясування й осмислення змісту підліткової кризи. Він охоплює:

1. Прагнення підлітків вийти за межі школи, вступити в доросле життя, тобто прагнення відповідати своїм вимогам та вимогам оточення (Л.І. Божович, 1968) (можна провести паралель з виокремленим нею поняттям «внутрішня позиція»).

2. Властивості переживань, які визначають її зміст (І.В. Дубровіна, 1991). Зазначалося, що:

- 1) своєрідність вікових характеристик залежить від місця особистості в системі людських відносин на різних етапах розвитку; дитина народжується двічі – у 3 роки та в підлітковому віці (укоотре актуалізується теза Ж.-Ж. Руссо), яким притаманні почуття дорослості, ідентифікації, пошук схвалення власної поведінки, почуття тривоги, розв'язання моральних завдань (О.М. Леонтьєв, 1981);
- 2) співвіднесення зовнішніх вимог з можливостями і потребами становлять центральну ланку, яка визначає подальший розвиток зростаючої особистості (Л.І. Божович, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін);

погрози, насилля або здирицтво (вимагання грошей з більшими відсотками, ніж було попередньо домовлено, способи яких безпосередньо запозичені більше з екранних, ніж реальних ситуацій). Схиляння перед багатством, «владю грошей», «красивим життям», причому не важливо, як вони дістаються. Пропагуються гасла на кшталт «засоби виправдовують мету» (більш популярний у юнаків).

Результат: самовпевненість, безкарність, елітаризм, касто-ва належність, де основним критерієм є домінування майнових статків.

2. Взаємний обман як різновид майнового суперництва, спрямований на збагачення за рахунок партнерів (менш досвідчених або соціально захищених). Пропагуються неприховані гасла типу «хто кого кине»: у разі успіху почуваються героями, неуспіху – життєвими невдахами, тому у відчаї прагнуть будь-що реабілітуватися, щоб повернути в ровесників попереднє визнання.

Результат: стабілізація свідомої брехливості.

3. Ілюзія партнерства, тобто побудова відносин на основі спільного збагачення, меркантильної допомоги, чіткого розмежування сфери інтересів, що зовні виявляється у взаємній злагоді, насправді зберігаючи приховані претензії на першість. Спочатку пропагуються приховані гасла, такі, як: «все добре доти, доки добре», що з часом руйнуються як результат взаємних претензій або вдалого пошуку більш корисних для себе партнерів. Потім – демонстративні, виявляючись у неприхованих захопленнях аферистами («можуть же люди!»), відсутності співпереживання обдуреним («завжди знайдуться «лохи!»), кепкуванні над ними. Якщо самі постраждали від обману, то з часом, коли емоції вщухають, активно прагнуть реабілітуватися.

Результат: формування подвійних моральних стандартів.

4. Маніпулювання позитивними переживаннями, тобто їх оцінка залежить від меркантильної ситуації:

- 1) виграшної – тоді переконання у їх продажності посилюються;
- 2) програшу – послаблюються, щоб згодом зростати під впливом реваншизму.

Результат: зміцнення подвійних моральних стандартів.

Основні пріоритети в подоланні:

- 1) роз'яснення причин майнової та інтелектуальної поляризації;

Результат: формування у відносинах пристосовництва, кон'юнктури, навіть зрадництва.

Основні пріоритети в подоланні:

- 1) формування поваги до особистостей-інтелектуалів, завдяки яким створюються матеріальні цінності;
- 2) стабілізація уявлень про несумісність дружніх відносин і будь-якої нерівноправності.

«Купи-продай» – результат взаємовпливу передусім хитрості, зухвалості, корисливості, індивідуалізму, заздрості, пристосовництва. Не передбачає власного створення матеріальних чи духовних продуктів. Первинні витоки – це споглядання своїх чи інших батьків, які існують на межі бідності, докладаючи значних інтелектуальних і фізичних зусиль. Решта – часто передусім інтелектуально неспроможних їх мати – розкошує. За таких умов зміцнюється прагнення зрівнятися з «багатшими» ровесниками, зокрема, економлячи на кишенькових витратах, заробляючи на перепродажі речей. Поступово підлітки і юнаки переконуються у владі майнових, меркантильних відносин як панацеї від усяких негараздів. У юнацькому віці вихідці із сімей з високим майновим станом більше схильні до створення кастових груп, з викликом демонструючи їх переваги. У вихідців з «протилежних» родин схожа ситуація, однак вона базується на заздрості. В умовах публічного протиставлення обидві групи схильні до реальних способів поповнення наявних статків, зокрема через крадіжки, шахрайство (їх динаміка: «індивідуальна – групова – індивідуальна» або відразу «групова» з обмеженою кількістю учасників). Конкуруючи між собою і прагнучи одностороннього збагачення, групи завжди розуміють майбутній обман, але вдають, що цього не помічають, майже однаково діючи за попередньо спланованою, часто схожою режисурою (як у ситуації максимального зиску). Демонструються переконливі факти для взаємного відволікання. Одні прагнуть стверджуватися як «господарі-маніпулятори», знаючи про взаємні фінансові та соціальні ресурси; інші переконуються в протилежному, що пригнічує, формуючи психологію раба чи «руйнівника», виявляючись одночасно в неприхованих заздрощах та схильності перед «повелителями».

Основні ознаки:

1. Лихварство, яке передбачає обов'язкове застосування санкцій за несвоєчасне повернення боргів, де найбільш популярними є

- 3) світ людей і речей – це психологічні факти і показники розвитку (Д.Б. Ельконін);
- 4) важливим є аналіз провідної діяльності (Д.І. Фельдштейн);
- 5) необхідно з'ясувати роль спілкування при визнанні інтимно-особистісного пріоритету (Т.В. Драгунова, Д.Б. Ельконін, Я.Л. Коломинський).

Проте разом з визнанням кризи 13 років як нормативного чи ненормативного явища має місце напівіронічне і, як на нашу думку, спрощене ставлення до неї, що знаходить свій вияв у такому твердженні: «Традиційно основні труднощі підліткового віку пов'язують з *так званою «кризою 13 років»* (курсив наш. – В.П.), коли злам старих психологічних структур призводить до вибуху непослуху, грубощів, важковихованості ...» [383, с. 142]. Основна причина таких виявів, на думку деяких психологів, полягає у відсутності бажання в дорослих перебудувати свою поведінку у відповідь на формування почуття дорослості у підлітків. Інші дослідники вважують ці труднощі наслідком статевого дозрівання, мало пов'язуючи їх з процесом виховання, або навіть необов'язковими (І.В. Дубровіна, М.І. Лісіна). Наводяться результати досліджень С.К. Масгутової про різку зміну системи переживань – її структури і змісту, причому основні труднощі пов'язані не з кризою, де встановлюються нові психологічні структури, «... а з посткризовим періодом, який співвідноситься з 14–15 рр. (VII–VIII кл.)» [383, с. 143]. І далі: «Це особливо відчутно в старшому підлітковому віці, який слідує безпосередньо за відомою, але ... не такою вже небезпечною кризою» [там само]. Вона дійсно не є небезпечною, і таких негативних характеристик слід уникати; однак закономірною, яка становить якісний етап у розвитку особистості.

Д.Б. Ельконін на відміну від більшості вчених, розвиваючи ідеї Л.С. Виготського, вважав підлітковий період стабільним. На прикладах криз 1, 3, 7 років він прагнув визначити основні напрями аналізу вікових криз; ввів поняття «криза 15 років» як продовження підліткового віку і залишає кризу 17 років як перехід до дорослості. Однак тоді дослідницька ситуація сягає піку невизначеності, оскільки підлітковий вік знаходиться в межах 11–13 рр., а дорослість ототожнюється з юністю. Таке довільне та експериментально неперевірене визначення вікових меж змушує сумніватись у наявності переходу, який збігається з 15 р.в. Інші дослідники називають кризу 13 років передпідлітковою, уточнюючи формулювання Л.С. Виготського і Д.Б. Ельконіна [330], або –

кризою «статевого дозрівання», яка схожа на кризу 3 років у тенденціях до самостійності [434].

Систематизація знань про підліткову кризу має ще одну проблему – різне тлумачення діяльній та поведінковій спрямованості. За Л.І. Божович, криза підліткового віку, у якій закладаються основи свідомої поведінки та загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних настанов, має дві фази: перша – 12–14 рр., яка становить переломний момент, що характеризується емансипацією від дорослих, переходом до середніх класів; розвитком самосвідомості як центрального утворення кризи та самооцінки як її (самосвідомості) аспекту, що супроводжується специфічними, часто внутрішньо конфліктними переживаннями (М.В. Єрмолаєва, 2008), які забезпечують можливість самовияву і самоствердження (у той самий час самосвідомість особистості є також провідним новоутворенням підліткового віку); друга – 15–17 рр., яка характеризується наявністю певного місця в житті, виникненням нової життєвої перспективи [134].

Л.І. Божович, на яку дослідники найчастіше посилаються після Л.С. Виготського, підліткову кризу пов'язує також зі швидкими темпами фізичного і розумового розвитку. Цей розвиток не може бути задоволений через недостатню соціальну зрілість підлітка, напруженість і силу його нових потреб, основною з яких є потреба пізнати себе як особистість з притаманними лише їй якостями. Невміння задовольнити такі потреби зумовлює цілий «букет» психологічних особливостей, властивих підлітковій кризі [163]. Л.І. Божович наголошує на тому, що перебіг кризи ускладнюється через нестійкість особистісних інтересів та мотивів поведінки, які безпосередньо визначають цілеспрямованість, а отже, внутрішню зібраність особистості. І далі: будь-які усвідомлені мотиви домінують у структурі загальної мотивації, запобігаючи різним постійним конфліктам, характерним для кризи, тобто визначають гармонічність підлітка [там само]. Загалом, Л.І. Божович вважає, що ця криза є найбільш тривалою, болісною, а тому підлітковий період суцільно кризовий (твердження про суцільну кризовість є дискусійним, особливо на тлі недостатнього опису симптомокомплексу названої кризи та суміжних з нею періодів).

Вагомими про підлітковий вік є наукові уявлення 1980-х рр. – початку ХХІ ст., спрямовані на формування дослідницьких орієнтирів стосовно підліткової кризи:

часто виявами слабкості, інтенсифікації асоціальної поведінки, безкорисливої трудової діяльності, відсутності хвилювань за якісні результати колективної праці, неприхованої корисливої стурбованості «будь що заробити гроші», такого самого індивідуалізму, демонстративної замкнутості.

Результат: соціальна напруженість у відносинах як наслідок прогресуючого майнового та інтелектуального розшарування.

4. Перенесення моральних категорій у грошовий вимір та їх сприймання, розгляд як товару, зокрема пасивність дорослих урізноманітнює товар й актуалізує небезпеку формування найпотворніших рис «гобсека»: започатковується новий тип конфліктності (між моральністю як позицією і моральністю як товаром), який відображає власні егоїстичні ситуативні уявлення, визначені попередньо спланованим зиском («малим – великим», «істотним – неістотним»). Відносини на засадах товару є доти стабільними, доки слабші партнери знайдуть сильніших і більш зручних покровителів, не гребуючи повелителями, а сильніші, навпаки, з часом вимагатимуть більшої відданості, неприховано вважаючи їх васалами. Буває, що ровесники, тимчасово зацікавлені в таких відносинах, навмисне уникають несприятливих для себе фактів, подій, вичікують, діють в унісон за попередньо погодженою режисурою, лише коригуючи її на взаємовигідних умовах. Здебільшого це відображення схожих статусних батьківських позицій. Проте навіть між однаковими за майновим станом ровесниками зовнішня ідилія в стосунках у перспективі приречена на невдачу через взаємні вихваляння та претензії на першість.

Результат: постійний пошук максимального зиску у відносинах, досягнення будь-якими засобами особистого благополуччя та переведення успіхів винятково в площину товару, який можна продати або обміняти.

5. Нівелювання, знецінення батьківських вимог як маловартісних через їхню низьку майнову спроможність, а отже, розчарування в них (протест, жаль, зневіра), оцінювання як життєвих невдах. У той самий час у ситуаціях сімейного захисту схильні публічно й активно їх виправдовувати та захищати: «Вони не невдахи, а так склалися обставини». Таке неоднозначне ставлення до батьків одночасно засвідчує традиційні, часто міфічні, суперечності між поколіннями та прагнення підлітків і юнаків обрати життєвий шлях, не схожий на батьківський як невдалий, оскільки хочеться будь-що вибратися зі складних умов (із «соціального дна»).

юнаки виявилися чутливими до переведення відносин у грошову площину і, відповідно, порівняльного вимірювання своїх і чужих доходів (більше – чужих):

- 1) у вихідців з матеріально забезпечених сімей – їх ефективно використання для активізації збагачення, що становить життєвий сенс;
- 2) з матеріально незабезпечених – покращення власного матеріального стану як спосіб оптимізації власної задоволеності та встановлення взаємин з так званими «багатими».

Основними ознаками є:

1. Продажність відносин, яка вимірюється у фіксованому грошовому еквіваленті або зворотній (за потреби) допомозі («якщо будеш дружити зі мною, то отримаєш «щось»). Спекуляція власною матеріальною забезпеченістю для вибору потрібних речей або партнера, що визначається його можливостями допомогти в розв'язанні власних проблем. Залежно від інтересу це можуть бути претенденти на помічників у виконанні домашніх завдань, супутників для відпочинку, а для фізичного захисту з атлетичних ровесників обираються особи на роль охоронців, що властиве більше дівчатам.

Результат: переконаність у домінуванні матеріального становища прискорює спочатку майнову, а потім інтелектуальну полярізацію.

2. Матеріальне накопичення, яке домінує над безкорисливістю, започатковує «речизм» як прагнення до самореалізації на основі матеріального достатку та життєвої позиції типу «жодного дня без зиску для себе», або «все, що мене не стосується, мені не потрібно». Стимулює егоїстичні інтереси, нівелює позитивні переживання, виявляючись у лихварстві із застосуванням фізичної сили, наприклад: більш успішні в навчанні чи іншій діяльності можуть пропонувати допомогу в грошовому еквіваленті або його замінику (солодощі, будь-які подарунки тощо).

Результат: хизування та здирництво (індивідуальне або групове), в основі чого знаходиться залякування.

3. Прагматизм – постійне або ситуативне меркантильне ставлення до оточення з метою отримання від нього максимального і негайного зиску (використання партнера настільки, скільки вимагає корислива ситуація). Показник низької спроможності до пізнання та самопізнання. Істотне джерело зниження і девальвації умінь співпереживати (передусім у мегаполісах), що вважається

1. Отроцтво – вік суперечливих станів, мотивів, ціннісних орієнтацій та вчинків. Максималізм і лабільність полярних позицій визначають протилежні тенденції в стосунках: від глибинної ідентифікації з іншими (людиною чи твариною, реальним чи іншим світом) до різкого відчуження від них; від альтруїзму до жорстокості, від страху смерті до суїцидних спроб. Філософська інтоксикація. Почуття дорослості є гіпертрофованою потребою в самостійності, самоствердженні та результатом відмови від дитячої «моралі послуху». Конфліктна поведінка – наслідок суперечностей між особливостями підлітків (невміння об'єктивно оцінити ситуацію, схильність до амбіцій, завищена самооцінка, нестриманість) і дорослих (низький рівень педагогічного мислення, авторитаризм у взаємодії, невміння налагоджувати педагогічне спілкування, низький культурний рівень, незадовільний педагогічний такт).

Важковиховуваність – це наслідок початкового засвоєння соціального досвіду (В.Г. Баженов, Н.Ю. Максимова, О.І. Матвійчук, К.Л. Мілютіна, Л.І. Новікова).

2. Інтерес до моральної проблематики стає домінуючим і зумовлює зміст інтересів та спрямованість поведінки. У 14–15 рр. джерелами для нових інтересів є безпосереднє спілкування, а також преса, кіно, література, спілкування із суспільством (Л.Е. Орбан).

3. Підлітки шукають власне соціальне призначення. Внутрішній світ, який постійно ускладнюється, вимагає автономії від будь-яких, іноді навіть доброзичливих зовнішніх впливів, потребує приватності та інтимності. Ідеали поступово зіставляються з власними реальними можливостями, індивідуальними особливостями (Т.М. Титаренко).

4. Доцільною та дієвою є профілактика правопорушень (С.А. Белічева, Б.С. Кобзар, І.О. Литвинов, В.М. Оржеховська), ресоціалізація депривованого підлітка (Я.О. Гошовський).

5. Актуалізується вивчення психології особистісного зростання (І.С. Булах) та змінювання (П.В. Лушин).

6. Вивчається значущість неформальної поведінки у відносинах (С.А. Белічева, М.І. Бобнева, К.М. Лаврова, Ф.С. Махова).

7. Надаються характеристики аномалій у розвитку психіки та відхилень у поведінці (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, В.В. Корольов, А.Є. Лічко).

8. Дослідження механізмів фасилітаційного впливу (О.О. Кондрашихіна).

9. Найбільш суперечливий період (М.І. Алексєєва, М.П. Осьмак).

10. Спроба визначення показників кризового переходу в підлітків, позбавлених батьківського піклування (В.А. Вінс).

Отже, підліткова криза, або криза 13 років, як нормативне явище вікового розвитку – це наукове відкриття ХХ ст. з умовною назвою як і позначений нею перехід від молодшого шкільного до підліткового віку (дод. Б). Вирізняється суб'єктивним порушенням в отроцтві звичних норм, правил життєдіяльності. Сучасні уявлення про підліткову кризу залишаються узагальненими, оскільки невизначеними є її зміст, структура, динаміка симптомокомплексу. Це вихідна позиція для:

- 1) з'ясування меж підліткового віку та його симптомів переживань;
- 2) вивчення структури наступного вікового розвитку, зокрема з'ясування змісту симптоматики переживань юнацької кризи (як свого логічного продовження).

Дослідницька ситуація з юнацькою кризою є ще більш суперечливою, ніж з підлітковою, що зумовлюється взаємним визначенням змісту власних переживань (майбутніх – від підліткової кризи; минулих, як ретроспектива, – від юнацької). Найчастіше її пов'язують з кризою ідентичності, що є результатом тлумачення Е. Еріксоном поняття «психосоціальна ідентичність» та створенням Дж. Марсія її типології [156; 519]. Юнацька криза, яка бере свій початок у підлітковій кризі, формується в підлітковому віці. М.В. Савчин вважає, що вона є умовою динамічного наростання вразливості й розвитку особистісного потенціалу [401]. За О.А. Донченко і Т.М. Титаренко, позитивний момент юнацької кризи пов'язаний зі становленням індивідуальності, формуванням нової ідентичності [140; 142].

На відміну від попередньої кризи ми не виявили в найбільш відомих тлумаченнях кризи 17 років визначень типу «юнацький вік є суцільно кризовим», хоча часто вживається термін «криза юнацького віку». Невизначеним залишається її інтервальне зіставлення, особливо в ситуації, коли проблема кризи 13 років наголошує на дискусійності наукових уявлень про доцільність виокремлення раннього юнацького віку в межах підліткового, оскільки тоді сумнівам піддається існування кризи 17 років, теоретична наявність якої саме і є загальноновизнаною. Це також суперечить уявленням про дискретність психічного розвитку,

Результат: маніпулювання оточенням формує стійкі уявлення про оперативні способи отримання максимального зиску навіть у попередньо програшних для себе обставинах.

2. Демонстрація владності як спосіб неприхованого фізичного впливу або маніпулювання ним для нагнітання страху.

Результат: переконаність у зверхності фізичної сили і, як наслідок, безперечне визнання неприйнятності інших засобів у відносинах, зокрема, особистісно зорієнтованих; насолода від страждань, принижень інших.

3. Спрямованість на фізично слабших і соціально незахищених: створення несподіваних прикрощів (плітки, чутки), залякування (адресні погрози), безапеляційність у суперечках (нав'язування своєї думки, можливо, одночасно усвідомлюючи її абсурдність), зухвалість (публічна зловтіха, глумливість).

Результат: демонстративні самовпевненість і розв'язність як наслідок такої самої демонстративної безкарності, на чому навмисне самостійно наголошується.

Основні пріоритети в подоланні – це:

- 1) протиставлення доброзичливих вчинків (безкорислива порада, допомога) злісним, навмисним;
- 2) групування ображених підлітків і юнаків для самозахисту (як умова моральної стійкості).

Максимальний зиск – результат взаємовпливу передусім хитрості, корисливості, індивідуалізму, пристосовництва. Відображає меркантилізм і корумпованість підліткової та юнацької спільноти через споглядання аналогічного дорослого повсякдення передусім у найближчому оточенні з домінуванням егоїзму, елітаризму, сприймання партнера як фінансового донора. Стабілізує ситуативну життєдіяльність, яка залежить від перспектив зиску: у схожих ситуаціях «щось» є незручне, небажане, бо незначуще, нетоварне, або – сприятливе, бо «зручне і потрібне». Максимальна увага до оточення, від якого залежить розв'язання меркантильних проблем. Стрімкий прогрес на початку 1990-х рр. спричинений знеціненням національної грошової одиниці на тлі несприятливих соціально-економічних умов, унаслідок чого виокремився особливий вид: «валютизація, або доларизація, свідомості» – світоглядна позиція, яка визнає культ будь-якої іноземної валюти (частіше – долара США) у системі матеріальних і духовних цінностей, схвалюючи прагнення до постійного збагачення. Підлітки і

3) спільне створення непривабливих характеристик активних користувачів.

Злісні навмисні вчинки – результат взаємовпливу передусім дратівливості, негативізму, хитрості, зухвалості, байдужості, індивідуалізму, жорстокості, заздрості, зарозумілості, пристосовництва. Означають агресивне ставлення до оточення, яке супроводжується ідентифікацією із зловмисником, а не жертвою. Посилюються блоком АС. Поєднуючись з брутальними словесними штампами, створюють потенційний резерв для свого розвитку, знижують власну критичність, формують примітивізм мислення і поведінки, зрештою – жорстокість, стосовно якої поширеною є батьківська позиція про її важливість, яка, однак, не враховує свого потенційно зворотного ефекту. Стимулюються байдужим ставленням дорослих до первинного ігнорування своїх прохань, виявляючись спочатку в прихованій слухняності, хитрості, потім у неприхованій зухвалості, корисливості. Самоізоляція від навчально-виховних проблем. Також спосіб протесту на особисту зневагу, наприклад: дорослий, який ображає, здебільшого у відповідь отримує адекватне обурення як прагнення до справедливості, оскільки почувався б безкарним. Крім того, не схвалюючи його дій, підлітки і юнаки припускають власну жорстокість, апелюючи до встановлення справедливості, тобто з позиції стороннього зло сприймається більше безвідносно себе: увага акцентується не стільки на протидії несумісних понять («добро» – «зло»), скільки на досягненні бажаного, часто – зручного, результату. Констатує дієвість вчинків, які відображають «соціальне зло» (безробіття, гонитва в будь-який спосіб за прибутками, мізерність зарплат, дефіцит інтимно-особистісного спілкування), підлітки і юнаки потенційно потрапляють в егоїстичну ситуацію, у якій за відсутності позитивних зразків самостійно і творчо розвивають уже власне зло, маніпулюючи позитивними переживаннями: 1) «Щодо мене це неприпустимо, а щодо інших – так, якщо це потрібно»; 2) категорія «добра» локалізується в собі, а в стосунках з іншими, розцінюючись як слабкість, вважається небажаною.

До основних ознак зазначеного симптому належать:

1. Створення ситуації особистої безпеки в момент агресивних впливів на інших, зокрема потенційне використання захисту найближчого референтного оточення: впливового соціального статусу батьків, родичів, знайомих.

згідно з якими між стабільними періодами є перехід, тому сама назва «рання юність» певною мірою є штучною. Наведемо таку паралель: хоча діти початку і кінця молодшого шкільного віку мають значні відмінності, однак це не може бути підставою для виокремлення в межах зазначеного віку ще одного періоду. Отже, актуалізується необхідність розв'язання суперечності між практичними реаліями підростаючої особистості та різними теоретичними схемами, часто споглядальними, які не мають необхідної експериментальної апробації (також зауважимо, що у вітчизняній психології поняття «підліток» і «юнак» не повністю відповідають терміну *adolescence*, яким у західній психології позначають перехід від дитинства до дорослості). Своєрідно, як уже згадувалося, цю проблему розв'язав Д.Б. Ельконін, увівши «кризу 15 років» для позначення переходу від підліткового до раннього юнацького віку, унаслідок чого дотримувалася методологія Л.С. Виготського і обґрунтовувався «ранній юнацький вік» як стабільний період.

Імовірно, саме загострення негативного симптомокомплексу через прискорений суспільний життєвий ритм створює для теоретиків підстави для поділу підліткового віку на окремі стадії. На практиці це означає протиставлення підлітків, а отже, ускладнення системи диференційованого підходу до них. Очевидно, що в майбутньому дитинство буде ще більше варіативним, тобто суб'єктивні вікові кризи поглиблюватимуться, що є незворотним процесом.

Отже, зрозуміти сутність кризи 17 років можна на основі симптоматики кризи 13 років та особливостей 15–17 р.в. – так званого раннього юнацького віку. Нинішні уявлення про нього є такими: фізіологічно – це етап статевого дозрівання, який характеризується значним збільшенням швидкості росту та ваги, прискореним розвитком репродуктивних органів і вторинних статевих ознак. На відміну від попередніх етапів підліткового віку, де змістом соціалізації є розвиток самосвідомості, на цьому етапі на основі прагнення до автономії формуються структура самосвідомості, зокрема відкриття внутрішнього «Я»; цілісна концепція «Я», що дозволяє оцінювати свої здібності, особистісні якості; прагнення до самовдосконалення. Морфофункціональні зміни впливають на поведінку (підвищена збудливість, імпульсивність). Існує прямий зв'язок між рівнями навчальної успішності та сексуальної активності [295; 401]. Формується найбільш складний,

вищий механізм цілепокладання, який виявляється в наявності в людини певного задуму, плану життя (С.Л. Рубінштейн), життєвої мети (О.М. Леонтьєв), загального досвіду буття (О. Дробницький), проекту цілі (Г. Батищев). Однак труднощі із самовизначенням, зіставлення бажань з реальними можливостями часто призводять до розчарування, апатії, зрештою невизначених, як суб'єктивно здається, перспектив, стимулюють негативне ставлення дорослих, призводячи до взаємного прогресування постійного незадоволення, роздратування, критиканства. Як результат, це криза сенситивних умов для розвитку основних соціогенних потенцій людини, завершення формування особистості та утвердження її психофізичних сил («третій світ» між дитинством і дорослістю); період прийняття відповідальних рішень, які визначають майбутнє – вибір професії, сенс життя, формування світогляду і життєвої позиції, відповідальність за власну долю, свої перспективи, створення своєї сім'ї, формування характеру та інтелекту (Б.Г. Ананьєв); становлення світогляду і морального самовизначення (Р.С. Немов); збільшення сили «Я» (Г.С. Абрамова); розвиток третього рівня моралі (автономної) (Л. Кольберг); наявність амбівалентних суперечностей, зокрема: надмірна активність – виснаження; впевненість – сором'язливість, смуток; божевільна веселість – зневіра, розчарування; егоїзм – альтруїзм; високі моральні прагнення – низькі спонуки; жага до спілкування – замкнутість; витончена чутливість – апатія; жвава допитливість – розумова байдужість; любов до читання – зневага до нього тощо [207, 208]. Переживається перехід від минулого до майбутнього як зміна до гіршого [162; 163], особливо в сучасних соціально-економічних умовах.

Ще в античній Спарті 18 р.в. як момент призову на військову службу вважався визначальною межею між минулим і теперішнім життєвого шляху, практично позначаючи кульмінацію юнацької кризи (дод. А.1). Однак лише на початку ХХ ст. завершується хронологічна диференціація підліткового і юнацького віку, як наслідок не лише власного раннього дорослішання і буденного практичного досвіду зростаючої особистості в умовах несприятливої соціально-економічної ситуації, а також новими тлумаченнями у вчених поняття «юності», зумовленими соціальними катаклізмами (революції, війни) і, передусім, Першою світовою війною (Ф. Арієс) [25]), яка на початку бойових дій відзначалася високим рівнем патріотизму ворогуючих сторін. Доречним з

2) у жінок – також фізично розвинена (привабливої статури) особа близько 30–35 рр. (максимум – близько 45 р.в.), яка вміє подібатися і подобається оточенню, водить автомобіль; залежно від ситуації – стримана або емоційна, вражаюче кмітлива і, як чоловіки, вміє фізично успішно протидіяти кільком супротивникам, але її поєдинок артистичний та віртуозний.

Основними ознаками є:

1. Наслідування дорослих («ті самостійно обирають зручний стиль спілкування разом із вживанням алкоголю, курінням тощо»). Монопольне розроблення старшими, не обов'язково дорослими, правил стосунків стимулює 11–13-річних підлітків долучитися до них, а 16–18-річних юнаків – створювати власні правила, що дозволяє або ввійти в дорослу спільноту, або хоча б вийти за межі «дитячості». Якщо молодші школярі частіше називають себе «великими», то 11–13-річні підлітки – «дорослими».

Результат: реальна можливість хизуватися перед оточенням, особливо значущим (передусім ровесниками), суб'єктивно почувачись в іншому віковому статусі.

2. Вияв змісту спілкування найближчого оточення: активізується сімейними відносинами, коли батьківська агресія спрямовується на менших членів сім'ї і передається їм. Типовий приклад: «громовідвід», тобто перенасичення конфліктних подружніх відносин як наслідок постійного невизнання власних помилок, неохильності до компромісу, що виявляється в обов'язкових пошуках безвідомого суб'єкта як причини взаємозвинувачень.

Результат: доведення будь-яких, нехай навіть хибних, уявлень.

3. Констатація фізичних та інтелектуальних особливостей ровесників («квадрат», «дуб», «цеглина», «баран», «маріонетка» тощо) як засіб протиставлення із собою [492]. Попередньо свідомо створюється ситуативна конфліктна ситуація з подальшим трансформуванням у постійну, навіть екстремальну.

Результат: неприхована насолода в безпеці для себе та небезпеці для інших (доноси, інтриги, прихована або публічна образа, плітки, чутки), яка спричиняє егоїзм, індивідуалізм, боягузливість, зверхність.

Основні пріоритети в подоланні – це:

- 1) іронічне ставлення до названих штампів як словотворчих бар'єрів у формуванні мовленнєвої культури;
- 2) спільне з дорослими обговорення витоків, змісту, причин активного вживання;

- 2) конфліктному, особливо в екстремальних ситуаціях: для припинення, вираження зневаги до партнера і водночас забезпечення власного домінування.

Вихідний словниковий запас без усвідомлення асоціального змісту формується у 3–4 рр. насамперед у сім'ях, у яких вони звичні. Наприкінці 2-го – на початку 3-го року навчання формується система «брутальне поняття – його зміст», позначаючи вже усвідомлене вживання (перша фаза – пасивна брутальність). Після 9–10 рр. ця система набуває статевої диференціації, істотно не змінюючись у найближчій перспективі, тобто використання є спонтанним і прихованим. В 11–13 рр. настає друга фаза: пасивна і навмисна активна брутальність зі стабільною статевою диференціацією як свідчення власної, більше неусвідомленої, незадоволеності розвитком позитивної симптоматики. У 16–17 рр. – третя фаза: усвідомлене, активне, демонстративне вживання, або «гра на публіку». Стійкість цієї системи виявляється в неконфліктній та конфліктній взаємодії для посилення антипатії, агресивності, зрештою виникнення ненависті. Отже, якщо для дорослих брутальність на рівні буденних звичок здебільшого є протестом, самозаспокоєнням, то для підлітків і юнаків – спочатку їх наслідуванням, потім – пасивним протиставленням, і нарешті – започаткування активного протиставлення з оточенням. Характерно, що підлітки і юнаки, незалежно від віку і статі, можуть одночасно протестувати проти батьківської брутальності і схвалювати власну, що, однак, є первинною умовою локалізації брутальних словесних штампів як системного явища. Відсутність або обмеженість позитивного досвіду в спілкуванні посилює їх, трансформує в стабільну звичку, асоціальність якої більшістю молодших суб'єктів усвідомлюється, але також не засуджується, оскільки може належати постійним чи ситуативним гендерним зразкам для наслідування, які демонструють фізичну силу, вражаючу розсудливість і витривалість з активним використанням кількісно фіксованих словесних штампів:

- 1) у чоловіків – привабливий (краще атлетичний) тип 20–45 р.в. (максимум – 60 р.в.) з обов'язково виразним іронічним вольовим обличчям, небагатослівний, не прагне подобатися оточенню, зате вміє виважено захищати себе та свої переконання, нехай навіть ціною пригнічення інших; спроможний фізично успішно протидіяти кільком супротивникам і, зрештою, завжди виходити переможцем з будь-яких екстремальних ситуацій, але обов'язково загрозливих для життя;

цього приводу буде посилання Л.І. Анциферової на Г. Бернарда: статевая зрілість – це, звичайно, природний або фізичний процес, але те, що ми називаємо юністю, є феноменом західної цивілізації двадцятого століття [363]. Через різні життєві обставини (стан здоров'я, свідоме чи ситуативне уникнення від мобілізації, і навпаки, добровільний вступ у діючу армію тощо) молодь перебувала в неоднакових воєнних умовах: одні – на фронті, другі – у тилу, інші – відверто паразитували. У той час молоді військовики-фронтовики самостійно (часто навмисне) протиставляли себе ровесникам-нефронтовикам або небезуспішно протиставлялися з допомогою зацікавленого, часто заполітизованого оточення. Юнацька свідомість формувалася у фіксованих вікових межах, закладаючи в тій складній екстремальній соціально-політичній ситуації 1920–1930-х рр. світоглядні основи для розриву зв'язків не тільки в одновікових групах, а також між різними поколіннями. Однак ця диференціація призводить до нових суперечностей у тлумаченні психологічної природи підлітків, зокрема тоді, коли відбувається пошук її специфічних особливостей, тому криза 17 років є вихідною інформаційною позицією для системного розуміння психології вікового розвитку, а не в окремо взятому неоднорідному етапі, бо разом з проблемами підлітків співіснує нетипова для них проблема самовизначення [304]. Заключна частина цього твердження все ж є дискусійною через поширені, як зазначалося, сучасні уявлення про наявність у юності двох стадій – ранньої і пізньої. Знову виникає питання про початок дорослості: 1) якщо верхня межа офіційного дитинства припадає на 17 р.в., то рання юність – це також дитинство; 2) якщо закінчення дитинства позначається верхньою межею пізньої юності, то це означає, що дорослість розпочинається з 20–21 рр.

У 1930-ті рр. на основі інформації про значення пубертату, передпубертату (В. Штерн) вступ у юність пов'язується із завершенням складних фізіологічних і психічних процесів [103]. Тут найбільше виявляються ціннісно-орієнтаційна діяльність, особистісна рефлексія, рівень домагань, позначаючи перехід від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості [242]. А. Гезелл виокремлює 11–21 р.д., де особливо важливим є 11–16 рр. (юнацький вік у дівчат зіставляється з 13–19, у хлопців – з 14–22 рр.). Визнаючи своєрідність початкових стадій постпубертату, Л.С. Виготський вводить кризу 17 років у вікову періодизацію, що в нього є прогностичним баченням можливих подальших досліджень і

застереженням від штучного створення вікових періодизацій, які згодом відобразили шкільний статус особистості. Водночас в умовах тривалості тодішнього навчання (до досягнення 12 років) він спеціально не виокремлював ранній юнацький вік. Учений був послідовним у своїх поглядах, не вводячи юність (перехідна пора від отрочтва до змузнення в інтервалі 15–20 рр.) [464] у дитинство, оскільки «важко уявити, ...щоб розвиток людини на початку зрілості (з 18 до 25 років) міг підлягати закономірностям дитячого розвитку» [95, с. 255]. І далі: «Коли говорять: підліток відкриває свій внутрішній світ..., встановлюючи його відносну незалежність від зовнішньої діяльності, то ... це може бути зазначене як оволодіння внутрішнім світом... Вік цей ... ніби вінчає та завершує весь процес культурного розвитку...» [там само]. Характерно, що відповідна інформаційна база для таких уявлень формувалася у ХІХ ст. [408; 409].

Поетапне збільшення терміну шкільного навчання продовжує дитинство і трансформує отрочтво, виразно виокремивши в ньому підліткову, а згодом у 1960–1970-ті рр. – ранню юнацьку стадію [25; 207; 208], що, імовірно, є більше соціальною назвою 15–17 р.в., інформація про який дійсно може стати умовою для його розуміння як такого, що якісно відрізняється від попередніх. Л.І. Анциферова зауважує, що вік старшого школяра в радянській психології прийнято (! – В.П.) називати ранньою юністю [22; 23], тобто така вікова градація є у вітчизняній психології унікальною. І.В. Дубровіна, знову посиляючись на Л.І. Божович (1968), І.С. Кона, 1980), А.В. Мудрика (1984), наголошує на наявності переходу від підліткового до юнацького віку, і зауважує, що юнацький вік постає своєрідною межею між дитинством і дорослістю [103] (однак – які тут межі і що мається на увазі під «своєрідністю»?). Водночас вона вказує, що підхід до аналізу психічного розвитку, який не враховує змін у структурі особистості та ігнорує змістовну сторону у формуванні її психіки, призвів до того, що старший шкільний вік став розглядатися як вік завершених новоутворень, які виникають у підлітка, а не як вік становлення якісно нових особливостей його особистості (ставиться проблема про існування переходів та неправомірність виокремлення раннього юнацького віку). В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачова не виділяють ранню юність, називаючи цей віковий інтервал старшим шкільним віком [287]. Н.Н. Обозов, цитуючи І.С. Кона, згодний, що юність знаходиться між дитинством і дорослістю, або «...перехід

скривдженим чи навіть негативним персонажам, блокуються досвідом комфортного споглядання аналогічних екранних випадків.

Результат: формування у відносинах авторитарних стереотипів, таких як: «сильний – слабкий», що стимулюють зневагу до слабших, а отже, перехід від його пасивних до активних форм уже в реальному світі.

6. Пасивне сприймання небезпеки, яка особисто не загрожує у віртуальному світі, зате є такою в реальності (фізичні і моральні страждання, загроза життю):

- 1) для себе – активний самозахист, не відмовляючись від допомоги будь-яких сторонніх осіб;
- 2) іншим – як правило, аналогічна пасивність, яке може супроводжуватися тривалим активним спогляданням (коментування, сарказм, глумливість).

Результат: егоїзм у безпеці для себе і водночас можливість прийняття допомоги від інших, навіть – неприязних осіб, на вигідних умовах, особливо в небезпечних ситуаціях.

Основні пріоритети в подоланні:

- 1) усвідомлення необхідності віртуального чи реального явища для власного розвитку: спочатку – спільно з дорослими на основі системної інформації про його зміст (витоки, авторство, призначення);
- 2) потім – взаємна під керівництвом дорослих спроба самостійного аналізу його змісту, за яким може приховуватися нереалізований позитивний симптомокомплекс переживань;
- 3) іронічне ставлення до екранних віртуальних подій, а отже, розуміння їх штучності.

Брутальні словесні штампи – результат взаємовпливу передусім лінощів, дратівливості, хвастоцтв, хитрості, зухвалості, байдужості, пізнавальної обмеженості, жорстокості, зарозумілості і особливо лихослів'я на кшталт: «закінчуй базар», «не криши батон», «не вичавлюй пасту». Стрімко прогресують під впливом блоку АС (дратівливість, хвалькуватість, хитрість), активізуючи пласт неприхованого агресивного лихослів'я 1990-х рр. як наслідку примітивізму у відносинах дорослих. Для привернення уваги передусім референтного оточення, використовуються як «слова-зв'язки» в повсякденному спілкуванні:

- 1) неконфліктному: суб'єктивна ознака дорослості, яка супроводжується задоволеністю;

залишаються непоміченими істотні події, що пригнічує ситуативну позитивну симптоматику переживань – особистість звикає гортати, а не читати книгу, бо для системного інтелектуального розвитку недостатньо лише зацікавленості. Потрібне також вольове зусилля, ступінь якого визначається цікавістю та значущістю інформації.

До основних ознак можна віднести:

1. Новітні технологічні винаходи (яскраві спецефекти) у поєднанні з насиллям приваблюють навіть за попереднього усвідомлення їх несприятливого значення.

Результат: видовище нетерпляче очікується, поступово переходячи в азарт, як умова блокування позитивних переживань, формуючи примітивізм мислення й поведінки.

2. «Слогани» в ігрових героїв, які одночасно зазначають моральну та інтелектуальну обмеженість як ефективний оперативний засіб самоствердження, сповнений віртуальної інтриги та нестандартності.

Результат: власне збіднене словотворення, яке, на суб'єктивну думку, є переконливим вербальним супроводом у впливах на оточення.

3. Напружена сюжетна динаміка віртуальних подій, що спричиняє фіксовані бажання, у яких провідним чинником є безпосередня участь у них у ролі агресивного нападника-переможця, але не жертви. Потім – бажання бути в центрі цих подій: максимальна рухливість – погоні, протистояння із суцільним застосуванням фізичної сили, спостереження за небезпечними реальними ситуаціями з неусвідомленим ігноруванням їх наслідків як потенційною загрозою для оточення.

Результат: ситуативність власних вчинків з мінімізацією прогнозування негативних наслідків.

4. Домінування привабливої сценічної форми над змістом, агресії над стриманістю і зваженістю як спосіб посилення авторитарних відносин у дійсній, а не віртуальній реальності.

Результат: пріоритетність ігрових світоглядних правил над особистою відповідальністю, потребою в реальному світі.

5. Неприязнь до фізично слабших персонажів реального чи віртуального світу, тобто потенційних потерпілих. Задоволеність від спонтанних дій та виняткової безпорадності в ситуації самозахисту, коли справжня бійка не сприймається брутальним асоціальним явищем, оскільки реальні переживання, адресовані

від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості» [304, с. 4]. І.Ю. Кулагіна зазначає, що криза 17 років точно виникає на межі звичного шкільного життя і нового дорослого життя. Якщо підліток обрав для себе інший шлях, то у 15 р.в. вона перетворюється на кризу 15 років, трансформуючись у яскраво виражену (дуже специфічна інтерпретація Д.Б. Ельконіна). Криза 15 років притаманна тим, кому властива сильна гедоністична спрямованість, частково – підліткам з егоїстичними схильностями; той, хто переживає кризу 17 років, має різні страхи (відповідальність перед собою), значні індивідуальні відмінності [229]. Нова життєва ситуація вимагає адаптації до них. У цьому допомагають сім'я, упевненість у собі, почуття компетентності, юність. Це другий перехідний період у розвитку особистості, який тісно пов'язаний з дитинством, а юнак тягнеться до молодості і зрілості [453]. М.В. Папуча зауважує, що у віковій морфології, фізіології, біохімії юнацький вік зіставляється з 17–21 рр., у дівчат з 16–21 рр. У більшості напрямків західної психології він називається наближенням до дорослості, тому його межі взагалі не визначені, цей вік має максимальний віковий діапазон: 12/14–25 рр. [318]. І.С. Кон підлітковому віку відводить 11/12–14/15, юнацькому – 14/15–18 рр., звертаючи увагу на інтервальні суперечності, наприклад: у вітчизняній психіатрії 14–18 р.в. вважається підлітковим. Зауважує, що Л.М. Толстой хронологічну межу між отроцтвом і юністю проводить у 15 років, а герою роману «Підліток» Ф.М. Достоєвського виповнилося 20 років. Аналізуючи наукові погляди Л.С. Виготського, І.С. Кон вважає справедливими зауваження щодо загальних теорій про психологію юнацького віку, яких набагато більше, ніж встановлених фактів. На його думку, рання юність передбачає період кризи [207; 208]. Дослідник посилається на І.О. Сікорського [413; 414], який пов'язував юність із завершенням формування складних фізіологічних і психічних процесів: «Юність геніальна, бо така її психічна настанова, а тому найубогіша і найтьмяніша юність все ж прекрасна... Юність безкорислива – тому вона і входить у систему дитинства... Юність не розважлива – тому вона і входить у систему дитинства...» [208, с. 83–84]. Не без іронії, очевидно, наголошуючи на складності проблеми, він згадує В. Шекспіра, у якого 50-річний Фальстаф є юнаком, оскільки «холостяк» у німецькій мові як *Junggeselle* означає «молодий хлопець». За І.Ю. Кулагіною, в ідеалі криза ідентичності (сексуальна, професійна, ідейна) має

бути розв'язана до 21–23 рр., а поки що в індивіда для самооцінки в головних сферах життя відсутнє розуміння себе або набору внутрішніх стандартів (в Е. Еріксона – невизначена ідентичність) [229; 230]. У Р.Л. Аткинсон і Р.С. Аткинсон [91] фактори середовища можуть прискорювати або уповільнювати розвиток, але послідовність стадій є незмінною: не можна перейти до наступної стадії, минувши попередню. Юність – перехідний період від дитинства до дорослості (вікові межі – орієнтовні: 12–17/19 рр., коли закінчується фізичний ріст): молода людина стає статевозрілою і починає усвідомлювати себе як окрему від сім'ї особистість. З'ясовується суб'єктивний аспект переживання «юнацької кризи» та його екзистенціальний зміст [233].

Після Другої світової війни в західноєвропейській психології проблема отроцтва актуалізується у зв'язку з переосмисленням ролі особистості в цій війні та перші повоєнні десятиліття, а також аналізом у 1950–1960-ті рр. протестних молодіжних настроїв та їхніх вимог масштабних соціальних змін. Відсутня вікова диференціація між поняттями «підліток» і «юнак», тому їх традиційно ототожнюють. Отроцтво – це культурний феномен, якому властива підліткова субкультура (Коулман, 1961). Його вивчення, як результат індустріалізації, було популярним у Франції (Катц, 1978; Елдер, 1980). З'ясовуються перспективи диференційних досліджень отроцтва, у яких вивчаються підлітки буржуазії та їхні ровесники – молоді робітники (Заззо, 1966), тобто заперечується єдина модель підлітка (М. Дебесс): подібні твердження схожі з висновками П.Л. Загоровського в 1920-ті рр. про спільність вікових інтервалів у буржуазного і пролетарського підлітків – як свідчення домінування навколишнього середовища з пріоритетністю життєвих проблем, розв'язання яких забезпечує комплекс мінімальних умов для життєдіяльності та самореалізації. У Е. Еріксона 13–18 рр. – це вікова фаза, пов'язана з «перехідним віком», яка формується навколо кризи ідентичності як низки спеціальних індивідуальних виборів, ідентифікації та самовизначення, до яких, зокрема, належать відхід від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних контактів, розмитість продуктивних, творчих здібностей, невміння внутрішньо мобілізуватись і зосередитися на основній діяльності тощо [83; 155; 156; 363; 427; 512].

Отже, юнацька криза, або криза 17 років, як і підліткова, є нормативним явищем вікового розвитку. Це наукове відкриття

екранних напружених подій, де героїв зображають актори, домінує неприродність, яка мало схожа на реальність, унаслідок чого формується її «екранне бачення»: перенесення у віртуальний світ через «ігрову фізичну силу» як спосіб впливу на будь-яких персонажів (позитивних і негативних), які набувають деформованого, спотвореного вигляду. Як результат, через послаблення позитивних переживань знижується або зовсім зникає будь-яка можливість їм співпереживати, а отже, обмежуються шанси для позитивного самоствердження в реальному, а не придуманому світі. Перешкоджає осмисленню вчинків, спонукаючи до ситуативності дій без прогнозування наслідків, низьких умінь співпереживати. Активно передається між суб'єктами незалежно від віку. Пропагує такі правила відносин, як: «якщо мета благородна, то для її досягнення придатні будь-які засоби», «сподівайся на себе», «збиткуйся над меншим і слабшим, поки сила є», хай навіть «менші» і «слабші» уособлюють зло. Віртуальний досвід разом з реальним або придуманим, як власним, переноситься на оточення з переконаністю про необхідність радикальних змін правил співіснування. Для цього слід мати визнану фізичну перевагу, корисливі соціальні зв'язки, тому меркантильна проблематика оперативно розв'язується.

Типові ситуації таких світоглядних уявлень:

- 1) без результативного впливу на оточення (пасивні глядачі та слухачі);
- 2) осмислення за межами власного буття, яке, не становлячи особистої небезпеки в момент постійного споглядання небезпеки для інших, формує байдужу особистість, яка прагне, проте, агресивно захищати власне «Я» на основі побачених або почутих зразків (активні послідовники, які можуть змагатись у способах нанесення страждань, часто – жорстоких). Культивується будь-якими фільмами (мультиплікаційними, художніми, документальними тощо) з пропагуванням зневаги із застосуванням фізичної сили, яка дійсно спроможна подолати несправедливість, але, не визнаючи інших способів впливу, крім насильства, завжди потенційно приречена на зворотний ефект – ще потворніше насилля. У навчальній діяльності стабілізується, зокрема, через гіперболізацію принципу наочності, тобто суб'єктивне тлумачення її обсягів: спонукає не до читання, а споглядання – оглядового ознайомлення з матеріалом. При цьому втрачається його осмисленість: на тлі привабливих, захоплюючих епізодів часто

така ситуація з боку дорослих виглядає заклик до з'ясування стосунків, на що молодші суб'єкти активно відгукуються, організовано налаштовуючись на опір, часто – на опір ради опору («голове – процес, а не результат»), передбачаючи неприховане задоволення.

3. Постійне очікування дорослими повернення підлітків і юнаків до попередніх особливостей вікового розвитку: попереднє перебування у світі ілюзій і, як наслідок, введення себе у вже довготривале очікування як необхідну умову спочатку односторонньої, потім взаємної конфронтації. Негативні переживання підлітків і юнаків абсолютизуються дорослими як відповідь на їх зростаючі протести проти авторитаризму, небажання чи невміння враховувати нову соціальну ситуацію розвитку, тоді як позитивні залишаються поза увагою, вважаючись звичними («так і має бути»).

Результат:

- 1) прогресуюча дезорієнтація дорослих у змісті вікового розвитку підлітків і юнаків, яка лише посилює авторитарні відносини, активізуючи взаємну конфронтацію;
- 2) з часом незадоволеність підлітків і юнаків авторитаризмом дорослих знижується, трансформуючись у перспективі на аналогічні відносини вже з власними дітьми.

6.3. Комбінований симптомокомплекс: основні структурні компоненти

Такий симптомокомплекс, зіставляючись з нормативними кризами, зміцнює їх негативну і послаблює позитивну симптоматику. В умовах постійної несприятливої соціалізації (повсякденні несприятливі навчально-виховні і стереотипи) він, як зазначалося, може стабілізуватися з очікуванням (неочікуваним) розпадом на окремі складові, які дедалі ускладнюють процеси вікового розвитку.

Віртуальне світосприймання – результат взаємовпливу передусім дратівливості, зухвалості, байдужості, індивідуалізму, пізнавальної обмеженості, жорстокості, лихослів'я. Стимулює руйнівні пізнавальні інтереси, блокує вольове зусилля, сприяючи моральній деградації (від соціальної апатії – до неприхованої жорстокості). Означає також неадекватні реакції на впливи оточення незалежно від його смислової спрямованості. У спогляданні

XX ст. з умовною назвою, як і зазначений перехід від підліткового віку (завершення офіційного дитинства) до юнацького. Сучасні уявлення про неї є загальними, оскільки невизначеними залишаються структура, зміст, динаміка симптомокомплексу. Юнацька криза є вихідною позицією для: 1) визначення меж юнацького віку та з'ясування його симптоматики переживань; 2) вивчення аналогічної симптоматики кризи входження в дорослість, або кризи 23 років, та наблизчих після неї вікових перспектив.

Висновки до першого розділу

Вікові нормативні кризи в підлітковому та юнацькому віці – це окремі вікові періоди, хоча вони розглядаються в нашому дослідженні у їх контексті, уособлюючи динамічність і системність вікового розвитку. Психогенний чинник, який відображає розгортання генної програми людини, осмислення власного життєвого шляху, прогнозує його (ця теза, імовірно, ще потребує подальшого осмислення доказів психогенетики). У результаті вивчення цих криз різними галузями науки було здійснено чотири спроби створення вікових періодизацій (з кризами чи без них): перша – пов'язана з філософським осмисленням життєвого шляху (Арістотель), друга – з педагогікою, коли розроблялись перші стабільні навчально-виховні системи (Я.А. Коменський), третя – з біологією, де знаходяться витoki доказових уявлень значущості біологічного чинника в становленні особистості (Ч. Дарвін), а остання (домінуюча і на цей час визначальна) – з психологією 1920–1930-х рр., у якій разом з новітніми здобутками провідними залишаються досягнення педології, які ще чекають переосмислення. Можна виділити чотири етапи цього вивчення:

1. *IV ст. до н.е. – XV ст.:* виникнення первинних уявлень про вікові кризи на основі спостережень за неоднозначністю вікового розвитку і, як наслідок, започаткування вікових періодизацій з допомогою попередньо визначених критеріїв, зокрема так званих магічних чисел (Арістотель, Гіппократ, Піфагор та ін.), спрямованих на доведення ідей природовідповідності і перервності розвитку.

2. *XV ст. – 1850-ті рр.:* ідея стадійності вікового розвитку – на основі генетичного підходу (повторна актуалізація створення вікових періодизацій).

3. *1850–1920-ті рр.*: ідеї стадійності вікового розвитку на основі генетичного підходу і виокремлення проблеми дитинства.

4. *1920–30-ті рр.*: формування педологічних уявлень про вікові нормативні кризи; хоча це був більше їх симбіоз на основі узагальнення інформації про вплив глобальних соціально-економічних, політичних умов на первинну вікову хронологію (продовження тривалості вікових стадій, їх взаємна трансформація), емпіричний досвід навчання і виховання, визначивши на тривалу перспективу довільне встановлення меж вікових періодів. Абсолютизація соціальних впливів на тлі недооцінки генотипу. Погоджувально-заперечувально ставлення до поняття «симптомокомплекс» у ситуації прогресуючого біхевіоризму як поведінкової психології. Відсутність структуризації симптомокомплексів підліткової і юнацької криз, кризи входження в дорослість. Пріоритетними є прийнятні та дискусійні наукові здобутки Л.С. Виготського (започаткування концепції «кризового» розвитку):

- 1) систематизація відомих на той час наукових уявлень про вікові кризи та введення їх у вікову періодизацію;
- 2) активне використання термінів «внутрішня логіка розвитку», «переживання», «симптомокомплекс», можливості інтерпретації яких до цього часу є предметом вивчення, що стимулює психологію вікового розвитку.

5. *1940–1980-ті рр.*: домінування концепцій «безкризового» розвитку; недостатність ідей про симптоматику вікових криз, проте разом з цим накопичення інформації про підлітковий та юнацький вік. Започаткування перегляду діалектичної взаємодії біологічного і соціальних чинників (Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв). Спроби структуризації дитинства – неофіційної (вікового інтервалу «до 7 років» і «неофіційного дитинства як отрочтва» у межах 7–13 рр.) та офіційної частин (13–17 рр.), взаємодія між якими визначає особливості накопичення та змісту симптомокомплексу переживань.

6. *1990-ті рр. – початок XXI ст.*: актуалізація ідей четвертого етапу, зокрема, необхідності експериментального вивчення переживань вікових криз як результату переосмислення досягнень педології, генетики, психогенетики, різних соціальних впливів (для інтервального та змістовного розмежування, ненормативними кризами і суміжними стабільними періодами). Простежується історична трансформація започаткованих у 1920-ті рр.

Вбачається відображення ідеологічних настанов про формування «нової людини». Однак кожному людину однаково навчити і виховати неможливо навіть у єдиному життєвому просторі хоча б тому, що вона є саморегулювальною системою, яка суб'єктивно осмислює важливі і неважливі для себе впливи. Зрештою, існують індивідуальний рівень наукованості і вихованості.

2. Посилання на авторські досягнення: А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін., що є важливими, однак можливості навчання і виховання все ж неоднакові, як працездатність цих та інших вчених, їх послідовників, феномен якої часто залишається поза увагою наукового аналізу (йдеться про високу фізичну та інтелектуальну цінність досягнутого успіху). Крім того, вони ніколи не абсолютизували власні досягнення.

Результат: потенційні професійні невдачі спричиняють розчарування в можливостях освітнього впливу, попередньо визначаючи негаразди у відносинах.

Стереотип 6. Підлітки і юнаки мають бути слухняними.

Один із найбільш стабільних (після «зайнятості» батьків). Його витоки:

- 1) традиційні та інерційні уявлення про молодших школярів як дисциплінованих учнів, на тлі яких підлітки і юнаки мають непривабливі характеристики на кшталт «розкутих» і «розв'язних», хоча насправді вони прагнуть до волевиявлення;
- 2) авторитарна вихованість дорослих суб'єктів, яка навіть ситуативно, особливо за вимоги негайного результату, переноситься на молодших.

Основними ознаками стереотипу слухняності є:

1. Домінування в дорослих схильності до авторитаризму: прагнення оцінювати будь-яку навчально-виховну ситуацію як нав'язування власного досвіду разом зі стійкими уявленнями про зміст попереднього вікового розвитку молодших суб'єктів, які «чомусь» надалі мають залишатися незмінними або маломінливими).

2. Зростання частоти і сили конфліктів: попередні інтелектуальні та вольові зусилля тлумачаться як марні, а підлітки і юнаки – несправедливими. Вияв поступового формування в дорослих (передусім – батьків) уявлень про себе як соціальну «жертву», яку підлітки і юнаки спочатку жаліють, потім – відверто дратуються, чим ще більше активізують негативні переживання. Зрештою,

2. «Мовчазна», або пасивна, позиція: прихована публічна популяризація загальнолюдських цінностей, яка передбачає небажання, страх виокремитися на тлі несхожих уявлень. Виявляється на основі довірчих відносин з найближчим оточенням, тобто декларація своїх світоглядних уявлень, яка не передбачає їх обов'язкової практичної реалізації, а також з іншими особами (прагнення «бути, як усі»). Власне оточення здебільшого публічно наслідую соціальну моду, але приховано, особливо при безпосередній зацікавленості буде протистояти несприятливим впливам.

3. «Самовпевнена», або примітивна позиція: тлумачення життєвих прикладів на основі часто обмеженого, а отже, непереконливого власного, а не загальнолюдського досвіду. Супроводжується менторством, категоричністю, усвідомленням себе «істиною в останній інстанції». Активно прогресує в разі відсутності адекватного опору.

4. Ситуативна позиція: приховане чи публічне іронізування, глузування підростаючих поколінь над старшими, вбачання в їх життєвих цінностях причини несприятливого життєвого фіналу, оскільки нинішнє повсякдення старших поколінь – це виклична ілюстрація своїх несприятливих перспектив як потенційних життєвих невдач. Водночас до попередніх цінностей завжди можна повернутися, якщо з цього очікується зиск.

Результат:

- 1) передача соціальної зневіри між поколіннями;
- 2) спрямованість на самостійне і зручне розв'язання проблем власного буття в системі «добро – зло».

Стереотип 5. Абсолютизація навчально-виховного впливу. Витоки:

- 1) вплив минулих партійних ідеологічних настанов, директивної педагогіки на безперечне визнання домінуючої ролі соціального впливу, важливість якого і так не підлягала сумніву;
- 2) стійка недооцінка біологічного чинника як результат недооцінки генної програми людини в умовах недостатнього розвитку генетики і психогенетики.

До основних ознак абсолютизації навчально-виховного впливу належать:

1. Досягнення максимальних і схожих результатів у навчанні і вихованні. Авторитарна спрямованість на молодших суб'єктів.

і сформованих у 1970–1980-ті рр. – до початку XXI ст. альтернативних уявлень про вікові кризи з виокремленням феномену нормативних і ненормативних криз, які співвідносяться з умовними віковими інтервалами і мають власні унікальні переживання. Актуалізація експериментально-генетичного підходу у вивченні вікового розвитку, спроможного в контексті останніх досягнень генетики і психогенетики з допомогою теоретичних і експериментальних доказів обґрунтувати градацію вікових криз на нормативні і ненормативні, з'ясувати зміст їх симптомокомплексів переживань та особливості психологічного супроводу, що є необхідною умовою результативного впровадження в конкретних вікових періодах особистісно орієнтованого впливу з використанням експериментально-виховних стратегій (І.Д. Бех).

У руслі загальної історико-психологічної хронології кожна нормативна криза має власну історію вивчення та вікове рольове призначення:

1. Підліткова криза, або криза 13 років, – перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку.

Вихідна методологічна позиція для розуміння змісту передусім підліткового віку, з яким часто ототожнюються:

- 1) 1850–90-ті рр. – початок XX ст.: накопичення первинної інформації про підлітковий вік як наукової підстави для виокремлення цієї кризи;
- 2) початок XX ст. – 1930-ті рр.: започаткування педологічною концепцією розгляду кризи 13 років як закономірного етапу розвитку, зокрема, вивчення інтересів у підлітковому віці, з'ясування змісту його позитивних і негативних фаз; уперше згадується у віковій періодизації Л.С. Виготського;
- 3) 1940–80-ті рр.: згортання експериментальних досліджень; системний аналіз інформації про підлітковий вік;
- 4) 1990-ті рр. – початок XXI ст.: актуалізація необхідності експериментальних досліджень; у вікових періодизаціях ця криза здебільшого не вказується, але визнається.

Її симптомокомплекс, незважаючи на різні характеристики, залишається узагальненим і внутрішньо малодиференційованим. Крім того, він не розрізняється із суміжними віковими періодами, особливо на нижній межі з молодшим шкільним віком, який відображає особливості навчально-виховної системи

2. Юнацька криза, або криза 17 років, – перехідний період від підліткового до юнацького віку.

Вихідна методологічна позиція для розуміння змісту передусім юнацького віку:

- 1) кінець XIX – початок XX ст.: накопичення інформації про підлітковий вік як вихідної основи для виокремлення юнацького віку;
- 2) початок XX ст. – 1930-ті рр.: започаткування педологічної концепцією її розгляду як закономірного етапу розвитку (Л.С. Виготський);
- 3) 1940–1980-ті рр.: недостатність експериментальних досліджень;
- 4) 1990-ті рр. – початок XXI ст.: актуалізація необхідності експериментальних досліджень; у вікових періодизаціях ця криза здебільшого не вказується, а якщо й визнається, то менше, ніж попередня криза.

Її симптомокомплекс у ситуації окремих загальних характеристик є більш нез'ясованим, недиференційованим із суміжними віковими періодами.

3. Криза входження в дорослість, або криза 23 років, – перехід від юнацького віку до дорослості.

Вихідна методологічна позиція для розуміння передусім початкового етапу вступу в дорослість (симптомокомплекс не з'ясований). Інформація про цю кризу в науковій літературі або відсутня, або може частково зіставлятися з назвою «криза 21 року» як першою фазою без опису симптомокомплексу.

Вікові ненормативні кризи мають лише негативний симптомокомплекс переживань, зміст якого є узагальненим і малодиференційованим. Зіставляються з будь-яким віковим періодом. Відображаючи вплив несприятливої соціалізації, ускладнюють симптомокомплекси нормативних криз, отримуючи у відповідь також стабілізуючий несприятливий вплив.

Основні хронологічні етапи вивчення:

1. 1850–1920-ті рр.: накопичення інформаційного масиву про віковий розвиток як результат передусім стрімко прогресуючої демографічної ситуації, соціально-економічної та політичної кризи.

2. 1920–1930-ті рр.: формування педологічних уявлень про вікові кризи як симбіоз нормативних і ненормативних криз та започаткування концепцій «кризового» розвитку».

3. 1940–1980-ті рр.: домінування концепції «безкризового» розвитку» та осмислення нових повсякденних реалій навчання і

присутність батька, а не матері в центрі шкільного навчання і виховання (краще – обох) є більш значущим показником інтересу сім'ї до співпраці зі школою, тому його відхід сигналізує або про несприятливі відносини з педагогом, або про внутрішні сімейні негаразди. Тоді потенційною є чергова (четверта) розгубленість усіх суб'єктів (тенденції тут схожі на ті, що мали місце у формуванні попереднього стереотипу), де тимчасова довіра може знівельоватися через взаємне домінування негативного симптомокомплексу переживань, коли стосунки зводяться лише до ділових з декларацією конкурентних, а не партнерських позицій.

Результат:

- 1) зміцнення попереднього стереотипу, а отже, навчально-виховна поляризація всіх суб'єктів;
- 2) поглиблення в педагогів соціальної звички невтручання в навчально-виховні сімейні негаразди і, як наслідок, формування байдужості до потенційних успіхів власної діяльності.

Стереотип 4. Нівелювання позитивних переживань.

Витоки зазначеного стереотипу:

- 1) вплив економічних негараздів, узагальнювальних негативних характеристик типу «вони» щодо неприємних для себе осіб на примітивізацію позитивних переживань і зміцнення негативних;
- 2) реальна дієвість асоціальних засобів самоствердження в дорослих (виклик молодшим для наслідування).

Виявляється в життєвих позиціях, як відображають ставлення до життєвих цінностей. Це передусім вікові інтервали 10–11, 13–14, 16–17 рр., у яких підлітки та юнаки мають стійкий інтерес до історії власного роду і, знаючи хоча б імена своїх родичів (прабабусі, прадіда тощо), менше схильні до асоціальних виявів.

Основними ознаками нівелювання позитивних переживань є:

1. Активна позиція: подвійні моральні стандарти у взаєминах на кшталт «мені можна, а будь-кому – заборонено» спричиняють кастовий суспільний поділ на групи з власними законами функціонування, тобто насправді відбувається не зникнення позитивних переживань, а їх егоїстичне, меркантильне тлумачення. Типовий приклад – подвійний цинізм у відносинах: найбільший цинік у несприятливій ситуації налаштований на позитивне сприйняття себе оточенням.

обов'язковою негативною симптоматикою переживань формує в усіх суб'єктів переконаність у відсутності взаємного прагнення до співпраці, додатково зміцнюючи в батьків уявлення про доцільність авторитаризму.

2. Взаємна недовіра як результат взаємної втоми суб'єктів, яка зіставляється в підлітків з концентрацією негативного симптомокомплексу в межах 11/12–14 р.в. Поступово переходить вже у взаємне роздратування, розчарування, публічне висунення взаємних претензій, звинувачень. Надалі її розвиток є неоднозначним:

- 1) зміцнення, а разом з цим поглиблення і формування повторного, уже третього батьківського відходу від навчально-виховних проблем, а отже, поляризація у відносинах з оточенням, у яких соціальними стабілізаторами є діти як посередники. На відміну від попереднього відходу цей стрімко прогресує: спочатку без чіткої причинності, зумовлюючись більше негативними переживаннями від суб'єктивного тлумачення дитими проблемних навчально-виховних ситуацій;
- 2) послаблення, або поглиблення батьківського відходу, а отже, актуалізація розв'язання навчально-виховних проблем, потреби в допомозі, рівень якої визначається знову-таки дитими як посередниками у відносинах. Переживання тут аналогічні тим, що мали місце в попередньому випадку, але з батьківським не завжди реалізованим прагненням прислухатися до інших тлумачень.

3. Тимчасова взаємна довіра, яка здебільшого залишається до початку юнацької кризи. Іноді може трансформуватись у тимчасову ситуативну або стійку взаємну недовіру, де стабілізуючим чинником через небажання батьків дослухатися до інших дорослих суб'єктів знову стають підлітки. Може бути результатом батьківської зверхності у відносинах як способі самоствердження для подолання власного комплексу неповноцінності (фізичного, інтелектуального, матеріального): це найбільш проблемний бар'єр, позбутись якого складно, оскільки він є ознакою ставлення до оточення. Однак названа ситуація є наслідком послабленого батьківського відходу від школи з тимчасовим домінуванням негативних переживань, які можуть потенційно стабілізуватися у взаєминах дорослих суб'єктів (у підлітків такі переживання співвідносяться з 13–15 рр.). Тут чоловік може остаточно віддати дружині лідерство в дитячих шкільних справах із свідомим прагненням створити їй рольове сімейне переважання. Проте саме

виховання як наслідків воєнних лихоліть, директивного педагогічного впливу.

4. 1990-ті рр. – початок XXI ст.: накопичення інформаційного масиву про суб'єктивні кризові явища, актуалізація їх експериментального вивчення з встановленням відповідного симптомокомплексу переживань.

У західноєвропейській психології [504–523] відсутні поняття «нормативна криза» і «ненормативна криза», тому феномен вікових криз як фіксований віковий інтервал є для неї нетиповим, хоча інтерпретація ознак несприятливого розвитку схожа на симптомокомплекс ненормативних криз. Основні причини цієї дослідницької ситуації:

- 1) прагматична орієнтація на розв'язання навчально-виховної проблематики з пріоритетом індивідуальних, а не вікових особливостей;
- 2) домінування власних споглядальних схем як результат аналізу попередніх наукових здобутків та інтерпретації знову передусім свого досвіду.

Досягнення української та російської психології кінця XX – початку XXI ст. для західноєвропейських учених залишаються здебільшого невідомими або маловпливовими, зокрема, внаслідок односторонніх стійких упереджених ідеологічних стереотипів, обмеженого тривалий час інформаційного простору та мовленнєвого бар'єру.

Науково-теоретичне осмислення переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці

Для аналізу нормативних криз: підліткової кризи, або кризи 13 років, юнацької кризи, або кризи 17 років, входження у дорослість, або кризи 23 років, а також ненормативних криз, які потенційно можуть хронологічно співвідноситися з нормативними кризами та стабільними періодами, – пропонуємо концепцію симптомокомплексів переживань вікових криз з використанням відповідних їй принципів і методів дослідження, інтерпретацією отриманих результатів. Нами було здійснено спробу виробити доказову методологію для впровадження в зазначених кризах доказового особистісно орієнтованого впливу на особистість та виокремлення її вікових перспектив.

Зауважимо, що в цьому і наступних розділах активно використовуватимуться цифрові назви криз як символічні позначення вікових інтервалів, які зіставляються з перехідними періодами між суміжними стабільними.

2.1. Історико-психологічний дискурс проблеми

Спочатку слід наголосити на досягненнях глухівських учених кінця XIX – початку XX ст. – викладачів Глухівського учительського інституту (нині – Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка). Перш за все згадаємо

Наприклад, як значний, він поступово не задовольняє, тобто потребує постійного поповнення і оновлення.

Результат:

- 1) педагогічне невтручання трансформує стереотип у соціальну звичку;
- 2) зміцнення розриву в співпраці між дорослими суб'єктами, що в перспективі передбачає постійну передачу стереотипу наступним поколінням.

Стереотип 3. Байдужість батьків до навчання і виховання.

Витоки:

- 1) стабілізаційний вплив попереднього стереотипу (зміцнення суспільних уявлень про відсутність батьківського прагнення до співпраці) на схожі уявлення в педагогіці;
- 2) обмежена в часі та якості самостійна батьківська участь у розв'язанні навчально-виховних проблем.

Основними ознаками такого стереотипу є:

1. Спочатку однобічна (лише – батьківська) недовіра, спричинена взаємною втомою суб'єктів від активної взаємодії в початковій школі, де верхня календарна межа збігається в підлітків із входженням у кризу 13 років (11–12 рр.). Передбачає також однобічне (батьківське) очікування, супроводжуючись знову-таки однобічним висуненням, розчаруванням, публічним висуненням претензій, звинувачень, що не є типовим для попереднього навчання дітей. Це вияв другого, більш потужного і системного батьківського відходу від навчально-виховних проблем. Результат батьківської і дитячої розгубленості після закінчення дітьми початкової школи з часу першого такого відходу, коли залишаючись наодинці з новими навчальними дисциплінами, усі суб'єкти, особливо батьки і діти, мають повторно адаптуватися, у чому схожі на розгублених першокласників. Зрештою, в умовах радикальних несприятливих змін у ставленні до навчання вчитель також потенційно може розгубитися. У той самий час батьки, сподіваючись на оперативне розв'язання адаптаційних проблем і не отримавши вчасної допомоги, схиляються до авторитарних відносин, створюючи в оточення несприятливі про себе враження, зокрема ілюзію байдужості до навчання і виховання. Однак це вияв прихованої стурбованості, яка стимулюється вже байдужістю, або пасивністю педагога, який, у свою чергу, також сподівається на батьківську допомогу. Як наслідок, взаємне довготривале очікування з

уявлення чоловіка, який, апелює до ролі годувальника, що є другою поширеною формою приховання такої бездіяльності. Водночас дружина займає альтернативну позицію: дійсно заклопотана домашніми проблемами, вона запевняє більше себе, ніж оточення, про зайнятість чоловіка (пояснюється рідше втому, більше – матеріальною залежністю). У такій ситуації чоловік потенційно споживацьки тлумачить її сімейну роль, зокрема прискорено і немотивовано відходячи від навчально-виховних проблем власних дітей, беручи лише ситуативну участь у їх розв'язанні (знову більше – суб'єктивне застосування санкцій), водночас звинувачуючи будь-кого в негараздах, але не себе.

2. Уявлення про зміст вільного часу, які полягають не у співпраці з дітьми, а у відпочинку від них, і в яких пріоритет надається організації особистого (краще – індивідуального) дозвілля. Типова соціальна ознака вихідців із сімей, батьки яких свого часу займали аналогічну позицію, тому навіть в умовах справжньої бездіяльності вони переконані у власній зайнятості, легко конфліктуючи з тими, хто в цьому сумнівається (передусім чоловіки, які відверто чекають початку тижня, про що відверто можуть повідомити дитині; протилежні переживання – наприкінці тижня).

3. Реальна навчальна неспроможність, як наслідок власної низької навчальної підготовки, допомагати дітям як учням, що є додатковим чинником у зниженні свого інтересу до їх шкільних справ. Відсутність у вчителя домашнього, нехай малокваліфікованого, консультанта призводить до взаємної навчальної розгубленості, яку батьки і діти, як правило, самостійно подолати не можуть, тому для останніх – це чітка настанова для формування вже власних негативних переживань, спрямованих на майбутню сімейну перспективу.

4. Прагнення передусім «агресивного типу» співпрацювати з конкретними педагогами для вузької професіоналізації своїх дітей, ігноруючи інші навчальні дисципліни, тим самим зміцнюючи свої міфічні уявлення про власну соціальну винятковість.

5. Взаємна втома (батьків і дітей) від навчання на тлі суспільного зниження значущості освіченості з одночасною демонстрацією таких обов'язкових умов успіху, як примітивізм, кругова порука, меркантилізм.

6. Часто невдалі економічні зусилля сім'ї за реальне виживання, які знижують проблему шкільного успіху, хоча відсутність батьківської уваги однакова в матеріально полярних сім'ях.

П.П. Вікторова [97; 389] – послідовника К.Д. Ушинського, з його оригінальною концепцією особистості (про почуття і настрої у зв'язку з питаннями вдосконалення і виродження людини). Його основною науковою ідеєю є становлення особистості, яке передбачає наявність переживань; при цьому має місце закономірне прагнення виокремити їх симптоматику, оскільки концепція має чітку клінічну спрямованість. П.П. Вікторов виокремлював 7–11 р.в. як період зміни зубів (нагадує більш пізні ідеї П.П. Блонського про дентицію): у цей час змінюється характер, настрої стає мінливим та імпульсивним; потім – 11–15 р.в. із також закономірними організмичними змінами (статеве дозрівання, ломка голосу), а 15–20 р.в. асоціює з юнацьким періодом, у якому диференціюються статеві почуття з наступною трансформацією в почуття любові. Отже, П.П. Вікторов визнавав стадійність розвитку без поняття «криза», хоча його характеристики розвитку є як негативними, так і позитивними, особливо в 11–15 рр., коли вирішальне значення надається самопочуттю як джерелу нашого пізнавального досвіду, а також суб'єктивному показнику благополуччя чи неблагополуччя організму. Він зауважував, що сумний настрій є результатом уповільненого процесу асоціацій, *dyspnoe* кори головного мозку, веселий, навпаки, результатом прискореного процесу асоціацій, *apnoe* кори головного мозку. Зміна настроїв, на його думку, має свій природний порядок, що зумовлюється фізіологічними джерелами (діяльність підкіркового судинного центру), а також віком, потребами. Дослідник припускав зв'язок між настроєм і поведінкою через схожу причинність (як приклад розглядається міміка).

М. Григоревський у роботі «Педагогічні погляди К.П. Победоносцева» (1909), посилаючись на Я.А. Коменського, зауважував, що посудина зберігає запах, яким була насичена попередньо, навіть якщо її розбивають. Отже, перші враження є настільки міцними, що було б дивом, якби вони змінилися, тому впроваджувати їх у ранній юності треба згідно з вимогами мудрості. Така алегорія може бути своєрідним тлумаченням ознаки поступальності в розвитку, але основна ідея все ж полягає в неможливості ігнорування заданими можливостями, що свідчить, висловлюючись сучасною термінологією, про реалізацію генетичного підходу у вивченні особистості. За І.С. Андрієвським, одним з ректорів Глухівського учительського інституту, «...в основі власного світогляду лежать прагнення до волі і вияву почуттів. Можна навіть

сказати, що перші підпорядковуються останнім» [21, с. 28], причому концентрація переживань веде далі за собою [21]. А. Белявський (також ректор), наголошуючи на неординарності 7–13 р.в., аналізує переживання дітей при засвоєнні грамоти [45]. М.І. Демков вказує на тлумачення Я.А. Коменським принципу природовідповідності, яке претендує на ідеї генетичного підходу: «...природа нічого не робить насильно, а тільки рухається так, що завдяки внутрішнім чинникам розпускається: сама собі допомагає, не чинить нічого непотрібного; ...розпочинається з коріння, харчується власними соками» [135, с. 49]. Зазначає схожі думки в Й. Песталоцці: «...основа виховання – у природі людини, у якій знаходиться прагнення до розвитку; розвиток людини – це «чувственые ощущения» (мовою оригіналу. – В.П.) [135, с. 53] і А. Дістервега (законам розвитку має підлягати тіло і дух людини – це основний закон життя) [135].

У західноєвропейській філософії феномен переживань одним з перших вивчав С. К'єркегор, який, убачаючи в ньому засіб орієнтації людини у світі, житті та власній сутності, визначив такі рівні – чуттєвий (переживання власного «Я»), соціальний (переживання свого оточення) та екзистенційний, який, як уже згадувалося, нині є одним із домінуючих напрямів у з'ясуванні психології вікових нормативних криз. Ф. Ніцше належить виокремлення проблеми «людина, яка переживає» [300]. В. Дільтей наголошував на зв'язку переживань із психологічним часом (схожі ідеї у Б.Й. Цуканова) і визначав їх як кінцеву одиницю свідомості, що сьогодні актуалізується українськими психологами (І.Д. Бех, С.Д. Максименко). Символічними в цьому плані є ідеї А. Бергсона про друге народження людини в переживанні [47]. У сучасній українській філософії провідне місце переживанням у розробленні принципу людиноцентризму відводиться В.Г. Кременем [218]. Як наслідок, закономірними є спроби з'ясування еволюції переживання як феномену з філософії у психологію (Н.В. Федорченко) з пріоритетами особистісного рівня емоційного відображення дійсності; форм існування психічного та індивідуальної свідомості; ставлення, унаслідок якого актуалізується особистісний смисл подій; регулятора діяльності людини [463].

На початку ХХ ст. переживання стають пріоритетним предметом вивчення в активно прогресуючій педології. Наприклад, за О. Кро, світ внутрішніх переживань, зачинений для дитини раннього віку, розкривається перед підлітком і становить надзвичайно

Основні ознаки:

1. Суб'єктивні оцінки батьками педагогічної діяльності в діапазоні «скептицизм – оптимізм» та буденні категоричні висловлювання типу «чим менші діти, тим меншу допомогу очікуємо від учителя, і навпаки»: як характеристики споживацького ставлення до неї.

2. Перший системний відхід від шкільних справ дітей (передусім, чоловіків) збігається із закінченням 2 класу – початком навчання в 3 класі (до 9–10 рр.). У цей час в сім'ї знижується взаємний інтерес до пізнання, що є необхідною умовою дестабілізації успішності. Виявляється в батьківському ставленні до вчителя:

- 1) байдуже – повна або часткова відсутність бажання чи спроможності до критичної оцінки власних дітей;
- 2) агресивне – некритичність, тобто особиста зневага чи ігнорування впливу, наприклад, стосовно превентивних порад про можливі проблеми у навчанні і вихованні у поєднанні із суб'єктивною акцентованою оцінкою власної значущості;
- 3) стримане: критичність в оцінках соціальної ролі вчителя, але однакова відсутність демонстрації зневаги та схвалення дій;
- 4) «втомлене», або байдуже: доброзичливість до навчально-виховних проблем, позитивні відгуки на пропозиції про співпрацю та їх спонтанна, але результативна реалізація, яка визначається власними позитивними переживаннями та прагненням обов'язкового розв'язання проблемних ситуацій;
- 5) зацікавлене: доброзичливість до навчально-виховних проблем, позитивні відгуки на пропозиції про співпрацю та їх системна і, як правило, результативна, реалізація, яка не залежить від спрямованості переживань, визначаючись передусім обов'язковим розв'язанням проблемної ситуації.

На терені СРСР цей стереотип поширився в 1960-ті рр. в умовах об'єктивних економічних негараздів, стабілізувався із середини 1990-х, виявившись у несприятливих поширених трансформаціях розуміння батьками свого навчально-виховного призначення:

1. Уявлення про надмірні витрати зусиль і часу, спрямованих на покращення сімейного економічного становища, а звідси – неможливість займатися іншими проблемами, або виправдання перед самим собою власної бездіяльності. Зміцнюються таким самим оточенням, яке лише посилює власну переконаність у її доцільності (перша форма прихованої бездіяльності). Це передусім

Основні ознаки:

1. Соціальне розуміння управлінської ролі педагога як абсолюту: формування педагогічного штампу, згідно з яким учитель має обов'язково вражати оточення педагогічною майстерністю як обов'язковою вирішальною умовою розв'язання будь-яких проблемних ситуацій, зміст яких, незважаючи на сюжет, завжди є однотипним. Інші суб'єкти, особливо підлітки і юнаки, ставлять його в незручне становище, а він переконливо демонструє абсурдність їхніх вимог. Недоречність таких прикладів полягає в штучності, відвертому протиставленні суб'єктів, тобто популяризації примітивізму мислення і поведінки. Безперечно, педагогу потрібно постійно публічно аргументувати свої позиції, однак більшість проблемних ситуацій, які вимагають значних вольових та інтелектуальних зусиль, створюються самостійно, а не вихованцями.

2. Ідеалізація образу «вчителя-переможця»: його оточення вчиться передусім авторитаризму, що призводить до неприйняття можливих поразок, а отже, самокритичності, спричиняючи негативні переживання, і, зрештою, до активної протидії різним впливам, оскільки постійна всесильність може з часом дратувати, спонукаючи спочатку до хитрості, потім – обману.

3. «Вождизм»: підбір ефективних виконавців, постійне перебування яких на вторинних ролях без права вирішального впливу на прийняття рішень формує у «вождя» ілюзію організаторської незамінності, всесильності. У виконавців – також, і, крім того, переконаність у власній малоспроможності до прийняття самостійного потрібного рішення разом з відвертою схильністю до колегіальності та уникненням особистої ініціативи, а отже, відповідальності. Зрештою, це стабілізація неконкурентного педагогічного простору, який пригнічує педагогів, виявляючись у звичці працювати за вказівкою.

Результат: зміцнення соціальних розчарувань щодо соціальних очікувань від педагогів через їх невдачі на тлі активного пропагування організаторських якостей як провідних у структурі педагогічних здібностей.

Стереотип 2. Зайнятість батьків.

Витоки:

- 1) гіперболізація соціального чи професійного статусу батьків (порівняно з власним);
- 2) посилення батьків на різні негаразди, які, начебто, відволікають від розв'язання спільної навчально-виховної проблематики.

важливу сферу в змісті його мислення. О.Кро визначає два періоди відштовхування – близько 3 і 13 років (на початку статевого дозрівання). А. Буземан зазначав, що надмірний розвиток самосвідомості призводить до відлюдності, переживань відчуженості [95]. Ш. Бюлер схильна розглядати весь комплекс негативних симптомів як безпосереднє поступальне статеве дозрівання: із суб'єктивними переживаннями (пригнічений стан, нудьга тощо) цю фазу характеризують ворожнеча, схильність до сварок, порушення дисципліни [95]. Вона співвідносить 16–17 рр. з переживаннями важкого віку душевної кризи [229]. Існують й протилежні позиції. Зокрема, С. Балей вважає, що внутрішні, суб'єктивні переживання як предмет психології недоступні для вивчення, а тому головну роль у вихованні мають сторонні чинники, серед яких вирізняються збудники позалюдського походження, тобто природне середовище (Нарис психології виховання. – 1938).

Однак основними як методологічними в тлумаченні змісту переживань вікових криз є передусім наукові уявлення Л.С. Виготського:

1. Це одиниця соціальної ситуації розвитку, яка відображає єдність психічного розвитку і середовища. Фактором переходу є перебудова внутрішнього переживання, що виявляється в розпаді соціальної ситуації розвитку (те, що для дитини було істотним, спрямовуючим, стає відносним і неважливим на наступному етапі розвитку).

2. Джерелом динаміки провідних переживань є основна суперечність, логіка розгортання якої визначає структуру кризи в її трьох фазах (передкритичній, критичній, післякритичній).

3. Втрата дитячої безпосередності (результат диференціації внутрішнього і зовнішнього життя, що можливе за умови узагальнення переживань) [95].

4. Домінування позитивних змін – довільність, яка зумовлює основні прогресивні закономірні зміни в психіці. Особливо це видно з аналізу позиції А.Б. Залкінда, де Л.С. Виготський згодний з неоднорідністю, складністю кризового періоду, оскільки негативні зміни – це тінювий, зворотний бік позитивних змін, які відбуваються в психологічній структурі підостаючої особистості (однак і нині кризовість здебільшого пов'язується з негативною симптоматикою).

5. Осмислене орієнтування у власних переживаннях (ідея належить К. Гросу) [126].

6. Абсолютні (хворобливі переживання, внутрішні конфлікти) та відносні показники кризових явищ (результат недостатньої гнучкості педагогічної системи) – це уособлення єдності негативної (деструктивної) і позитивної (конструктивної) особливостей розвитку.

Думки Л.С. Виготського розвиває Л.І. Божович: переживання – найпростіша одиниця, стосовно якої не можна однозначно стверджувати про її зміст – середовищний вплив чи індивідуальні особливості; це одиниця особистості і середовища, тобто єдність середовищного та особистісного в розвитку реалізується в низці переживань [330]. Однак дослідниця не вважала її цілісною, як Л.С. Виготський, передбачаючи можливість подальшого аналізу [134] (для нас ця ідея є солідарною в контексті виокремлення симптоматики переживань). Крім внутрішньої незадоволеності, важливе значення має розходження між потребами і життєвими обставинами, які обмежують можливість їх реалізації, характерної для кожної вікової кризи. В інтерпретації К.М. Поліванової, переживання показує значущість середовища для особистості, тобто це проєкція соціальної ситуації розвитку (можна також говорити про синонімічність понять – соціальна ситуація розвитку і переживання). При цьому К.М. Поліванова посиляється на визначення Л.С. Виготським соціальної ситуації розвитку, у якому ключовим поняттям є «відношення», а, отже, переживання також є відношенням. Л.І. Божович узагалі наголошує на ролі емоційно-почуттєвої сфери особистості в ставленні до навколишньої дійсності [330], демонструючи на прикладі підлітків зростання на основі переживань афективних спалахів і конфліктів, що особливо прогресують через зауваження вчителів стосовно їхніх негативних рис характеру, які й так самостійно критикуються.

Л.Ф. Обухова також погоджується з Л.С. Виготським (зі зміною ставлення до середовища змінюється його роль у розвитку, тобто вплив середовища визначається переживаннями) і вже посиляється на Л.І. Божович: переживання визначило тут важливу психологічну дійсність, з вивченням якої потрібно аналізувати роль середовища в розвитку; переживання – це своєрідний вузол, у який зав'язані багатогранні впливи різних внутрішніх і зовнішніх обставин [305]. І.С. Булах зауважує, що внутрішній механізм спричинення особистісної якості зводиться І.Д. Бехом до виклику емоційних переживань, які викликають вчинок, тобто

усіх суб'єктів потенційно формується відповідний стереотип про можливу належність до якоїсь позиції. Між шкільними і суспільними відносинами існує безпосередній зв'язок: будь-які негаразди часто вимагають появи авторитарного лідера, що є вагомою перешкодою в реалізації особистісно орієнтованого підходу. Однак педагогічний авторитаризм небезпечніший, оскільки формує пасивних виконавців і попередньо виглядає переконливим, демонструючи зовні, як правило, тимчасові, але ефективні результати (А.М. Сидоркін, 1992). Спочатку такий лідер на основі значних соціальних очікувань сприймається ображеним, навіть реформатором. Потім – від нього дратуються, ще пізніше – ігнорують, і насамкінець, поступово звикнувши, стають до нього байдужими, але одночасно переконуються:

- 1) в ефективності примусу: мета досягається оперативно (байдужість може трансформуватись у зацікавленість засобами досягнення результативності авторитарних взаємин;
- 2) в тимчасовій неефективності: якщо в авторитара відсутня підтримка оточення, проте, побувавши хоча б у ситуативній залежності від нього, отримують комплекс негативних і позитивних переживань (ідентифікація з авторитаром), де позитивні, як суб'єктивно здається, є привабливішими.

Результат: у ситуації авторитарних відносин негативний симптомокомплекс посилюється в усіх нормативних кризах.

Зазначені повсякденні навчально-виховні реалії ускладнюють взаємними стереотипними уявленнями суб'єктів про соціальне призначення навчання і виховання та активізують комбінований негативний симптомокомплекс переживань ненормативних криз, потенційно трансформуючи його із ситуативного в стійкий.

6.2. Повсякденні навчально-виховні стереотипи в педагогічній діяльності

Стереотип 1. Кожний педагог має бути організатором.

Витоки:

- 1) сприятливі соціальні очікування від педагогічної професії як внутрішнього державного стабілізатора соціальних взаємин;
- 2) аргументований соціальний запит на масових офіційних організаторів, які повинні вміти співпрацювати з будь-якими поколіннями.

(як правило, принизливих і неефективних). Отже, освітнє домінування жінок потенційно визначає вже в сім'ях навіть ситуативне усунення чоловіків від навчально-виховних проблем, і – навпаки. Саме тоді в можливого вчительського поповнення почала переважати орієнтація на влаштування власного добробуту над особистим професійним вдосконаленням, започаткувався розпад у продовженні сімейних педагогічних професійних традицій, що, зрештою, із середини 1990-х рр. стабілізувало в підлітків і юнаків педагогічні гендерні стереотипи:

- 1) у дівчат – це зразок боротьби за існування, який вимагав особистої самопожертви, а отже, обмеження власних прав;
- 2) у юнаків – демонстрація життєвого шляху невдач, які не можуть бути відповідальними за себе і близьких. Зрештою, усі суб'єкти отримали і продовжують отримувати уроки безправності, формуючи в себе психологію раба, або пасивного (активного) пристосуванця.

Результат: негативний симптомокомплекс переживань зіставляється передусім з юнацькою кризою та кризою входження в дорослість через споглядання особистістю негативних переживань дорослого оточення в ситуації неможливості ним повноцінно реалізувати творчий потенціал.

Реальність 7. Владність і педагогічний авторитаризм (зміцнення взаємних уявлень про результативність авторитаризму).

Педагог часто переконаний, що підлітки і юнаки начебто завжди повинні пам'ятати і виконувати його настанови, тому їх навчально-вихована протидія розглядається як спроба обмеження своєї свободи. Однак не слід перебільшувати особистий приклад, бо істинність (хибність) власних домагань перевіряється передусім на основі свого, а не чужого досвіду (навіть позитивного), тобто підлітки і юнаки прагнуть шукати власний стиль життя, і, якщо їм звіряють свої вчинки, то швидше з батьківськими вимогами [412]. Вони менше від дорослих захищені від авторитаризму, який актуалізує проблему особистісного виміру: орієнтація на людину, на життєві цінності для подолання деформацій у відносинах. Популярна педагогічна класифікація стилів діяльності (ліберали, демократи, авторитари) більше узагальнює і знецінює, ніж зазначає індивідуальні якості, проте, легко вкладається в «ефект краю», оскільки в повсякденні будь-яка діяльність може отримати полярні чи нейтральні оцінки типу «добре – погано» або «байдуже». Тоді в

реалізацію спонукальної функції емоцій, а підліткова криза об'єднує в собі різні види поведінки і переживань, пов'язаних з труднощами особистісного зростання [76; 77].

У широкому розумінні емоційні переживання – це суб'єктивний зміст «внутрішнього образу життя» людини, або суб'єктивний бік її реального життя, суб'єктивний момент життєвого шляху, тобто переживання виявляє особливий аспект свідомості: він може бути більш-менш чітким, але завжди наявний у кожному реальному, конкретному психічному явищі (С.Л. Рубінштейн, 1988). О.М. Леонтьєв вважав переживання вторинним явищем від дії, тобто зумовленим змістом діяльності. Своє узагальнення з цього приводу робить М.В. Єрмолаєва: у працях С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва переживання – це широкий клас процесів, які беруть участь у внутрішній регуляції діяльності, оскільки їм властиві активність і спрямованість, про які їм повідомляє зміст діяльності, який вони відображають. Послаблення поведінкового контролю призводить, наприклад, у старості до наростання егоцентричності, амбіційності, нетерпимості, образливості (імовірно, це зумовлене попереднім розвитком таких переживань, які завжди були, а в похилому віці стрімко зростають). Емоційні переживання відображають особистісно-змістовий вектор поведінки, спрямований у стратегії адаптації на захист від дійсності, зміст життєдіяльності [163; 164]. Узагалі, кризи представників різних вікових груп ґрунтуються на переживанні у віковому розвитку певних змін організму [68]. Б.М. Теплов обов'язковою ознакою переживання називає емоційну напруженість, М.І. Дьяченко і Л.А. Кандилович – осмислений емоційний стан, викликаний значущою об'єктивною подією або згадками епізодів життя, Р.Л. Фахрутдінов – «буферну зону», де до певної «критичної маси» накопичуються кількісні зміни, щоб потім перейти в якісні [463]. Важливими параметрами переживань є визнання в них часового виміру (тривалості), інтенсивності та глибини [185; 463], які вивчалася нами як сила і частота, та епізодична актуалізація проблеми психологічних симптомокомплексів нехай навіть у контексті інваріантів темпераментів [44].

В.В. Рибалка, посилаючись на тау-типи Б.Й. Цуканова, пропонує для процедури ідентифікації особистості класифікацію видів психодинамічної неконгруентності, у якій як вікові межі використовуються, зокрема, 17 та 20 р.в. Учений аналізує генетико-психологічну теорію народження, зростання та існування

особистості С.Д. Максименка, яка трактує переживання як центральний компонент внутрішнього світу особистості (своєрідну антитезу популярним науковим уявленням Ф.Ю. Василюка), тобто поняття «переживання» фактично виявляється релевантним, таким, що майже відповідає поняттю «свідомість» [261; 389]. За С.О. Степановим, переживання є внутрішніми сигналами, з допомогою яких особа усвідомлює важливість подій і на основі цього здійснює усвідомлений вибір мотивів діяльності і регулювання поведінки [433]. О.М. Славська зазначає, що переживання – це діалог з дійсністю, у якому метою суб'єкта є оформлення своєї думки та її вираження; емоційне відтворення змісту того, що відбувається; інтерпретація, що міститься в структурі самого слова «переживання» (Г.К. Радчук, 2009). Це форма активності суб'єкта, спричинена невдачею в діяльності, крахом надій і сподівань, ідеалів та цінностей і спрямована на переосмислення свого існування. Однак, очевидно, що вона є також результатом вдалого перебігу подій [373]. Переживання – це вихідна позиція для подолання криз, унаслідок чого пропонуються стратегії їх подолання, вибір яких визначається суб'єктивним вивченням ситуації, що переживається (Є.О. Варбан), з розробленням відповідних форм впливу (Л.І. Анциферова, Дж. Каплан, С.К. Нартова-Бочавер, І. Хейм) [86; 87; 296]. На основі емоційної насиченості формується індивідуальна та диференційована потреба в переживаннях (Б.І. Додонов). На прикладі юнацького віку аналізується взаємозв'язок переживань із формуванням довіри до себе, де будь-яке її коливання впливає на ставлення до самого себе (Л.С. Братченко, Т.М. Зелінська, Т.М. Титаренко, В.М. Ямницький). Вивчаються змістові настанови на переживання психічних станів, викликаних кризовою ситуацією (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, І.С. Кон) [3; 4; 18; 22–24; 206–208]. У кризових ситуаціях особистість як відкрита система стає ще більше неврівноваженою, набуваючи високої чутливості до зовнішніх впливів, актуалізуючи в собі потребу психологічної допомоги, вибір якої залежить від власного ставлення до названих ситуацій (Т.М. Титаренко). Переживання – це системне поле в людини [141].

Серед інших тлумачень змісту переживань вирізняється кілька наукових позицій, зокрема, вже згаданого Б.Й. Цуканова про модель біологічного життєвого циклу: ми періодично переживаємо кризи життя, загострення психосоматичних хвороб. Відповідні

можливості. Потенційні дестабілізатори і дискредитатори педагогічної ідеї.

Результат: схожий з результатом реальності «Полярні уявлення підлітків і юнаків про типологію педагогів».

Реальність 6. Реалізація навчально-виховної ситуації «учитель повинен» в умовах авторитарних взаємин і управління (блокування можливостей творчої діяльності).

З 1920–1930-х рр. знецінення людського життя виокремило глобальну суспільну проблему перебудови індивідуального світогляду як способу пасивного пристосування до соціальної дійсності, а не її активного перетворення. Часто йшлося лише про фізичне виживання, що посилювало рабську залежність освічених людей від людей примітивних, зате владних, а отже, спроможних авторитарно впливати, маніпулювати, принижувати. Як наслідок, у педагогічній діяльності типовим стало загальне формулювання навчально-виховних завдань без конкретизації способів їх реалізації. Започатковане в ті часи відверте ігнорування особистої та професійної гідності вчителя продовжилося в збільшенні обсягу функціональних обов'язків на кшталт «повинен», «треба», хоча вже в 1960–1970-ті рр. заперечувалася його одноосібна відповідальність за результати навчання і виховання (І.П. Волков, О.О. Дубровський, О.О. Захаренко, Є.М. Ільїн, А.Б. Резник, Є.Ю. Сазонов, В.О. Сухомлинський, В.Ф. Шаталов). Ситуація соціального замовлення «повинен» стабілізує професійну мотивацію більше неуспіху, ніж успіху, відмови від будь-яких починань, схильності працювати «як усі», за розпорядженням, остерігаючись власної ініціативності через імовірну невдачу.

У повоєнні часи, особливо з 1970-х рр., стабілізується тенденція розглядати психологію збірного образу вчителя (без урахування віку, статі, індивідуальності, досвіду), тоді як професійна ситуація вже вимагала вивчати вчителя-жінку, яка працює з різними віковими і статевими групами підлітків та юнаків, які проживають у селі чи місті, будинках чи квартирах, мають різні житлові умови тощо. У 1976 році це навіть стало предметом уваги ХХІV з'їзду КПРС. Закономірно, що нівелюються зразки жіночої поведінки, до яких хлопчики (хлопці) і дівчатка (дівчата) є однаково сприйнятливими. У системі освіти культивуються відносини за прикладом неповної сім'ї або сім'ї, коли чоловік згадує про батьківські обов'язки за потреби застосування до дітей санкцій

3. Однозначна позиція (протиставлення попереднім):

- 1) імовірні припущення про зміну діяльності з віком зменшуються, посилюючись сумнівами в можливостях власної самореалізації, що з роками стає стійким вольовим бар'єром;
- 2) прагнення знайти мінімальну стабільність у життєвих ситуаціях разом зі страхом ризикувати;
- 3) небажання викликати собі громадський осуд, нехай навіть уявний типу «що скажуть інші».

В усіх педагогів, яких об'єднує прагнення використовувати минулі знання, спорадичне ознайомлення з новими способами діяльності, орієнтація на їх форму, а не зміст без покладання на власну інтуїцію, має місце своя вікова градація:

1. Випускники педагогічних навчальних закладів 1970–1980-х рр., як правило, стабілізують відносини між старшими і молодшими колегами:

- 1) тяжіють до старших, маючи високу, часто приховану, самоорганізацію;
- 2) прихильники індивідуальної, а не колективної відповідальності;
- 3) не схвалюючи непрофесійності інших, доти можуть бути байдужими в оцінках, доки це їх не стосується;
- 4) прагнуть вичікувати, працювати за будь-якою вказівкою, яку критично аналізують, однак часто не схильні її публічно заперечувати.

2. «Нова хвиля»: випускники кінця 1990-х рр. – схильні скептично розглядати власні професійні перспективи: освіта часто розглядається тимчасовим притулком від соціальних негараздів і засобом можливого старту в інших видах діяльності. Поєднують загальнолюдські якості (розкутість, відкритість, але особливо – усвідомлення себе громадянином незалежної держави як ознака відсутності ностальгії за минулим, що вигідно відрізняє їх від старших поколінь) з новими несприятливими професійними настановами (слабкість професійних принципів, байдужість до процесу і результатів навчання і виховання) та несистемними знаннями про віковий розвиток сучасних підлітків і юнаків.

3. Новітня хвиля, або «Утікачі»: випускники кінця 1990-х – початку ХХІ ст., яким байдуже, де і як навчатись у ситуації надання переваги будь-яким іншим, зокрема кон'юнктурним професійним інтересам. Схильні перебільшувати свої інтелектуальні

розрахунки дають можливість передбачити кризові точки життя. Звідси їхнє важливе значення для прогнозу кризових станів у людей, схильних до хвороб, а саме: серцево-судинних нападів. Справжнє буття виявляється лише в проживанні-переживанні часу. У системі подолання ієрархічних рівнів часової організації психіки особливе місце у своєму ставленні-відношенні до власного життя має особистісне «Я», яке інтегрує прожите минуле, переживане теперішнє та очікуване майбутнє (Фактор часу і природа темпераменту. – 1988). Життя людини, планети, Всесвіту вимірюється з допомогою часових одиниць (дні, тижні, роки). Час – з допомогою спеціальних приладів (годинників, календарів, але в кожній людині є власний біологічний годинник, який визначає кризові моменти життя. Водночас Б.Й. Цуканов наголошував на відсутності достатніх експериментальних підстав для введення різних рівнів часу, зокрема біологічного годинника, що, очевидно, є перспективами майбутніх розвідок. Людина постійно зустрічається з часом і сама є своєрідним годинником: закономірності часу переживаються через власну одиницю часу, що у свідомості суб'єкта є «мірою всіх речей» [478; 479]. Ця ідея співзвучна поглядам інших учених, передусім послідовників Б.Й. Цуканова [75].

У В.А. Роменця переживання аналізуються разом із вчинками, що коментується Т.М. Титаренко і В.О. Татенком [439]). Для прикладу В.А. Роменець визначає етапи життєвого шляху, зокрема підлітковий вік, де підліток є центром кожної ситуації, яку собі створює. Центрація як спосіб життя перевершує децентрацію, хоча децентрація вже підсвідомо здійснюється. У юнака з його абсолютним «так» або «ні» домінує бажання обов'язково врятувати світ. Справжні цінності можуть бути розкриті лише з погляду їх суворого критерію – смерті [439, с. 20]. Життя – це передусім переживання. Воно концентрується в миттєвості, зосереджується в теперішньому часі як взаємному переході минулого та майбутнього: «Мить – вихідний пункт розгляду життєвого шляху людини.., момент переходу реального та ідеального, свідомого і неусвідомлюваного одного в одне, і ... у цьому переході виникає феномен, що його можна назвати «переживанням буття» [439, с. 13]. Людина переживає згадуване минуле і передбачуване майбутнє тим яскравіше, чим більше подій життя це переживання охоплює одночасно. Таке складне переживання є продуктом усієї змістовності життя, індикатором його якості. Життя розгортається в часі шляхом розв'язання численних колізій, протиріч,

проблем. Світ створений з конфліктів, незавершеності, якихось нових можливостей, випробувань, надій, розчарувань. Головним осередком розв'язання всіх цих буденних суперечностей і небуденних кризових ситуацій є людський вчинок, який завжди підсумовує попередній етап життєвого шляху і є формою спрямованості до наступного етапу. Такі тлумачення переживань можна вважати методологічними для розуміння кризи ідентичності як нелінійного нерівномірного розвитку переживання цілісності буття, реалізації власної самості (І.П. Маноха, О.П. Саннікова, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко).

Ідеї В.А. Роменця солідаризуються з науковими уявленнями М.М. Бахтіна [40], у якого кожний вияв (почуття, бажання, настрій, думка) перетворюється на активно-відповідальний вчинок [439, с. 136]. Його наукові формули, які становлять теоретико-методологічне підґрунтя філософської теорії вчинку, потенційно окреслюють уже можливі для нас перспективи переживань, зрештою, їх призначення в кризових періодах полягає в переосмисленні свого теперішнього, спогадів минулого, плануванні майбутнього буття: у вчинку як вузловому осередку буття виявляється активна творча взаємодія людини і світу. Вчинок є основною ланкою, осередком будь-якої форми людської діяльності; буття у своїй сутності розкривається як загальний вчинок, відносно якого і людина, і сам «великий світ» постають у певному розумінні залежними феноменами [439, с. 26]. Переживання також розглядаються як моральна форма свідомості [197], психологічний механізм саморозвитку особистості [260], самозахист [236], необхідний елемент травматичної ситуації [195; 196]. Кожна емоція характеризується передусім внутрішнім станом суб'єкта – переживанням, причому в ньому виокремлюються процес (психічна діяльність, спричинена виникненням і перебігом переживання) і зміст (відображення соціальної зумовленості) (Т.С. Кириленко, О.П. Саннікова, Т.М. Титаренко). Переживання пов'язуються з інтересами, як це було в психології кінця XIX ст. [298], художнім розвитком особистості [269], актуалізуються для вивчення в будь-якому віковому інтервалі [62; 274], розглядаються вихідною основою для виховання, де увага має концентруватися передусім на сприятливих переживаннях [48–54].

Увагу дослідників постійно привертають наукові погляди Ф.Ю. Василюка [89], який, як уже зазначалося, уперше після Л.С. Виготського і Л.І. Божович на основі діяльнісного підходу

- 2) не поважає молодших суб'єктів, які для нього лише підлеглі, а тому у відносинах безперечно переважає авторитаризму шляхом негайного виконання відданих розпоряджень; поділяє на «улюбленців» і «неулюблених», надаючи більше уваги першим; абсолютизує власний предмет; занижує оцінки, які може ставити за поведінку, а не знання; більшість завдань виконується вдома, а не в класі;
- 3) не схильний чітко формулювати тему уроку та власні вимоги, вважаючи це дріб'язком, тому знервований через своє неприйняття, іноді – розгублений, залежний від настрою, робить з власних успіхів надзвичайну подію;
- 4) може немотивовано переривати відповіді, у яких виявляється світоглядна позиція, вимагаючи максимально відтворити пояснене, а не витратитися на «пусті» розмови;
- 5) приховане критиканство, як суб'єктивно здається, прорахунків колег з більше навмисним і спотвореним висвітленням особистісних якостей; апелювання до власного досвіду як референтного, нав'язування власної думки як безальтернативної.

Ці уявлення, однак, слід відрізнити від тлумачень осіб з низькою навчальною мотивацією, у яких «поганими» (антипатичний тип) є педагоги, які, прагнучи результативного навчання, отримують пасивну чи активну протидію.

Результат: негативний симптомокомплекс властивий передусім підлітковій кризі через перше усвідомлення підлітками реальної впливовості соціальної ролі педагога в ситуації декларування її професійної значущості.

Реальність 5. Професійне розчарування (переорієнтація педагогів з мети професійної діяльності на розв'язання особистих проблем).

Це наслідки невизначених освітніх перспектив і власної професійної нестійкості:

1. Неоднозначна позиція, або відносна стабільна професійна рівновага: навіть за сприятливих обставин змінювати педагогічну діяльність, яка самостійно однаково цінується (не цінується), означає, принаймні, жалкування за нею.

2. Вичікувальна позиція, або нестабільна професійна рівновага: можлива зміна педагогічної діяльності, яка більше цінується, постійно відкладається на невизначений час, тому остаточне рішення зумовлюється ситуативною сприятливістю іншої діяльності та емоційністю ситуації.

вторинність педагогічної діяльності, що деформує професіоналізм (одна з причин незадовільного інтелектуального прогресування підлітків і юнаків).

Результат: негативний симптомокомплекс посилюється в юнацькій кризі, яка символізує незворотність і відповідальність власного майбутнього професійного вибору в ситуації постійного споглядання соціальних негараздів професійної педагогічної діяльності.

Реальність 4. Полярні уявлення підлітків і юнаків про типологію педагогів (більше байдужі або жалісливі, ніж приязні чи неприязні).

1. Ідеальний тип: терплячість до неприязні, навіть знущань підлітків і юнаків та їх батьків. Має мінімальний соціальний захист і можливості для кар'єри. Домінуючі суб'єктивні характеристики:

- 1) доброзичливий, урівноважений, цілеспрямований, веселий, привабливий, комунікабельний, розкутий, іронічний, вимогливий, але справедливий і відповідальний;
- 2) багато часу, фізичних та інтелектуальних зусиль витрачає на підготовку до занять;
- 3) працездатність, стан здоров'я зумовлені частими стресами, високим рівнем втомлюваності, домашніми негараздами, низькою престижністю професії;
- 4) доступно пояснює, самовіддано працює; свідомо не поділяє на «улюблених» і «неулюблених»; більшість завдань розв'язується в класі, а не вдома; не абсолютизує власний предмет;
- 5) уміє зацікавити, щоб задоволено працювати;
- 6) знайомий з життєвими негараздами («знає життя»), а тому спілкується на будь-яку тему.

2. Антипатичний тип: вимогливий, але несправедливий, ворожий і нечесний, байдужий. Як в ідеального типу, має аналогічний соціальний захист і можливості для кар'єри. Домінуючі суб'єктивні характеристики:

- 1) моралізатор, похмурий або запальний; незадоволений, неохайний, одноманітний, істеричний, дратівливий, крикливий, самовпевнений, упереджений; заохочує улесливість, навіть страх, не любить, а то й ненавидить свою справу, може її не знати або не вдосконалюється; не схильний до компромісів, а отже, конфліктує; нехтує батьківською допомогою;

акцентовано актуалізував (можливо, навіть реанімував) проблематику вікових криз і є найбільш цитованим автором з цієї проблеми. За Ф.Ю. Василюком, переживання якихось несприятливих ситуацій – це перенесення чогось у живий стан, тобто переведення події якогось відчуття, предметів, що оточують людину, у стан живого сприйняття, живого ставлення. Це специфічна діяльність, особлива робота для перебудови психологічного світу, спрямована на встановлення змістової відповідності між свідомістю та буттям, спільною метою якої є підвищення усвідомленості життя (ще одна ключова теза, яка позначає логічну ланку «переживання – осмисленість»).

Ф.Ю. Василюк визначає основні тлумачення переживань: 1) спроможність відчувати страждання (переживання-споглядання); 2) спроможність їх долати з подальшим відновленням душевної рівноваги (переживання-діяльність, яке дійсно перетворює психологічну ситуацію). Як наслідок, він поділяє кризи (криза – не стільки поворотний пункт життєвого шляху, скільки інтерпретація, тлумачення людиною певної події) на нормальні, або нормативні, де йдеться про переходи між стабільними періодами; немає такої людини, яка б не переживала її протягом життя; вікові розлади мають недостатньо тривалий, найчастіше непатологічний зміст, тому для оточення можуть бути непомітними), і аномальні, які не пов'язані із завершенням певного етапу життєвого шляху, оскільки виникають у момент складних життєвих ситуацій, які спонукають до дій, що перевищують адаптивні можливості, енергетичні ресурси, а отже, викликають несприятливі переживання (схоже на ненормативні кризи). Дослідник наголошує, що зміст будь-якої кризи визначається через переживання втрати попередніх цінностей, уявлень, інтересів і пов'язаних з цим розчарувань, і, що важливо, акцентує увагу на її позитивних наслідках. Також аналізує кризу ідентичності як початок становлення справжнього авторства у визначенні та реалізації власних поглядів на життя [86–89].

Активізуються дослідження взаємозв'язку значущих переживань із несвідомою сферою психіки (Ф.В. Бассін, М.О. Котик, С.Д. Максименко). За Т.С. Яценко [503], удосконалюється метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН), спрямованого на цілісне пізнання психіки в єдності її свідомих та несвідомих виявів, зокрема переживань, у вивченні яких є важливі теоретичні узагальнення (Л.Л. Бондаревська) [68]. У 2010–2011-ті рр. відбулося кілька науково-практичних конференцій, присвячених

психології переживань, зокрема вікових криз [11; 12], однак їх симптомокомплекси (структура, зміст, динаміка) у зіставленні з експериментально визначеними умовними віковими інтервалами залишаються нез'ясованими [299; 486; 490].

У нашому дослідженні переживання – це сукупність універсальних симптомів, що на різних вікових етапах потенційно взаємозамінюються або взаємозмінюються як зовнішні показники вікового місцезнаходження особистості, за якими потенційно приховуються внутрішні утворення, які термінологічно і за змістом здебільшого близькі або збігаються.

2.2. Переживання як комплексний показник змісту вікових криз

2.2.1. Симптомокомплекс – системна структурна одиниця переживань

Симптом у широкому розумінні – це порівняно фіксована динамічна та стійка складова переживань, або симптом переживань, у якому виявляється ставлення до себе і навколишньої дійсності. У вузькому розумінні – це окремі стійкі переживання (позитивні і негативні) як основні структурні одиниці вікових криз (Л.С. Виготський), які супроводжують процеси пізнання, формують прагнення до самопізнання. Симптом є основним показником життя (В.А. Роменець), який визначає клінічну фрагментарну картину перебігу вікового розвитку. Як наслідок, у зіставленні з умовно виокремленими стабільними чи перехідними періодами симптоми переживань стають зовнішніми психологічними критеріями вікового розвитку, призначення яких полягає, зокрема, у його діагностиці, тобто з'ясуванні вікового місцезнаходження особистості та прогнозуванні потенційної динаміки. Отже, це соціальні сигнали особистості та оточенню про їх успіхи та невдачі, ігнорування яких хоча й ускладнює нормативний та ненормативний кризові аспекти розвитку, однак насправді відображає його чітку етапність, стабільну в будь-якій навчально-виховній ситуації.

Головними критеріями визначення динаміки симптомів є:

- 1) частота вияву (провідна ознака) – міра повторюваності в окремих умовних вікових інтервалах, легше фіксується і диференціюється; стабільна, а тому привертає увагу;

1. «Педагогічна сім'я» – подружжя, не маючи інших доходів, як правило, приречене на майнові негаразди. Попередньо має значні професійні інтереси та високу працездатність. Імовірні несприятливі тенденції в самопізнанні:

- 1) за наявності інших матеріальних джерел (обробка земельної ділянки, репетиторство) педагогічна діяльність розглядається як засіб «гарантованого мінімуму», «крайнього виходу», виявляючись у несистемному професійному самовдосконаленні, причому лише тоді, коли це не становить проблему або спонукають на роботі екстремальні ситуації;
- 2) низька самоорганізація, оскільки відсутня мотивація до самовдосконалення, що визначає відповідну ефективність навчальних занять;
- 3) у ситуації бездіяльності більшості підлітків і юнаків, яким відоме до себе байдуже ставлення, притаманна чітка професійна орієнтація на вихованців з розвиненими навчальними інтересами, у результативності домінує батьківський внесок.

2. «Педагог-одинак» – один із подружжя працює в школі, а інший або безробітний, або з низькими (значними) прибутками. Імовірні несприятливі тенденції в самопізнанні:

- 1) істотна майнова поляризація, перевага якої суб'єктивно тлумачиться не на свою користь: це постійне джерело односторонньої прихованої (неприхованої) неприязні як відповідь на неприховану зневагу, що світоглядно роз'єднує дорослих суб'єктів, зміцнює негативні переживання, особливо заздрість, корисливість;
- 2) неістотна майнова поляризація, зміст якої аналогічно тлумачиться через приховану неприязнь, оскільки для неприхованої немає підстав: незначні відмінності усуваються гарантованим державним мінімумом соціального добробуту, а професійні успіхи вважаються необов'язковими, що є постійним джерелом взаємної приязні (часто – імітованої), світоглядно об'єднуючи дорослих суб'єктів («спілкування для спілкування»).

3. «Педагог-сумісник» – тиск майнових негараздів змушує постійно або періодично займатися несумісною діяльністю, але найбільше домашнім господарством. Це характеристика передусім сільського вчителя, яка часто є його особистою професійною трагедією. Імовірна несприятлива тенденція в самопізнанні:

У ставленні до підлітків і юнаків, яким така взаємодія зі старшими поколіннями здебільшого не властива, їм слід збагнути тематику їх спілкування, уникати позицій типу: «Я не знаю, що це, але знаю, що погано, бо існує «щось» таке, яке, я точно знаю, є кращим», це неминуче спричиняє зворотний адекватний відгук, що виявляється, наприклад, у негативізмі, упертості як неслухняності, хитрощах, лінощах.

2. В усіх суб'єктів – це єдність у досягненні поставленої мети, яка ускладнюється професійно-мотиваційним розколом навчально-виховного середовища:

- 1) учительського – поляризація у старшого і молодшого поколінь уявлень про значущість педагогічної діяльності (якщо для старших це було «життя в житті», то для молодших – «прибудова» до життя, де ще потрібно знайти основну «будівлю»);
- 2) батьківського – поляризація у ставленні до педагогів, що часом залежить від суб'єктивного і упередженого оцінювання;
- 3) підлітково-юнацького – вибіркова референтна орієнтація на одного з попередніх суб'єктів.

3. У підлітків, юнаків та їхніх батьків – в умовах планетарної конкуренції між державами прогресуюча суперечність між усвідомленням соціальної ролі вчителя як запоруки національної безпеки, соціальної стабільності, економічного добробуту та його реальним малозначущим соціальним статусом у ситуації постійної відповідальності за молодші і старші покоління.

Результат: негативний симптомокомплекс властивий передусім підлітковій кризі, у якій підлітки на основі споглядання в дорослих накопичення негативних переживань вперше схильні до їх усвідомленого використання у відносинах з ними та ровесниками.

Реальність 3. Майнова та інтелектуальна диференціація педагогів і поляризоване розуміння ними своєї соціальної ролі (активізація негативних переживань в оцінці результатів власної діяльності).

Стиль професійних відносин з молодшими суб'єктами визначається необхідністю розв'язання своїх важливих сімейних побутових проблем, тобто особиста сімейна задоволеність чи незадоволеність їх (відносини) безпосередньо продовжує, причому імовірно несприятливі тенденції в самопізнанні є наслідком професійної нестійкості:

- 2) сила вияву (допоміжна ознака) – потужність, або домінантність, порівняно з аналогічними виявами в інших вікових інтервалах (важче фіксується й диференціюється, а тому може залишатися непоміченою).

До критеріїв визначення змісту симптомів належать:

- 1) зіставлення отриманої з першоджерел теоретичної інформації з експериментально визначеною нами і, як наслідок, формулювання відповідних характеристик;
- 2) аналіз суб'єктивно інтерпретованої підлітками і юнаками інформації про особливості своїх переживань (для уточнення попередньо отриманих характеристик симптомів).

Аналіз наукової літератури та практичного досвіду дозволяє виокремити такі види вікових криз:

- 1) нормативні, або об'єктивні, закономірні – перехідні періоди між суміжними стабільними періодами. Результат розгортання генної програми організму, або внутрішньої логіки розвитку (Л.С. Виготський). Різнопланові тлумачення про причинність вікових криз збігаються різною мірою на визнанні біологічних умов [7; 8; 13; 91; 95; 118; 146; 158–160; 186; 306; 328–330; 384; 393]. Глобальні явища вікового розвитку, своєрідні вузлові пункти переживань, які, визначаючи соціальну (або асоціальну) спрямованість життєвих перспектив, формують загальний симптомокомплекс переживань (дод. В). Як не можна уникнути у віковому розвитку черговості в змінах років, так не можна уникнути й нормативних криз з їх унікальними, порівняно фіксованими, передусім негативними, переживаннями, які виявляються в умовних вікових діапазонах, що позначаються такими самими умовними назвами (кризи 13, 17, 23 років) як віковими орієнтирами свого місцезнаходження та подальшого вивчення;
- 2) ненормативні, або суб'єктивні, випадкові – потенційно можливі в будь-якому віковому періоді (стабільному чи перехідному). Результат некомпетентних соціальних впливів: здебільшого це небажання або невміння передусім найближчого оточення (сім'ї) урахувати трансформацію переживань підростаючої особистості, попередній рівень яких його цілком влаштовує (не влаштовує особистість), а також гіперболізованого упередженого тлумачення ним у неї будь-яких симптомів, особливо негативних.

Симптомокомплекс нормативних криз – це чітка структурована динамічна система умовних і порівняно стабільних позитивних

і негативних симптомів переживань, яка в межах певного вікового діапазону зіставляється з такими самими умовними віковими інтервалами (лише перехідними, або кризовими). Пріоритетним є негативний симптомокомплекс, уникнути якого неможливо навіть теоретично (своєрідний віковий соціальний штамп для встановлення певної кризи). Його природне прогресування означає недостатній розвиток позитивної, у чому, власне, й полягає сутність таких криз: з'ясування змісту, динаміки та можливих перспектив кожного симптому (позитивного і негативного), системи взаємозв'язків і потенційних вікових новоутворень (більше – прихованих), міра реалізації яких у ситуації сприятливих чи несприятливих соціальних впливів, які формують ситуативну симптоматику вже ненормативних криз, визначає полярний перебіг кризи – «малопроблемний» або «ускладнений», де потенційно можуть існувати проміжні рівні. Вивчення симптомокомплексу означає:

- 1) встановлення максимально можливої, або загальної, низки симптомів (дод. В);
- 2) виокремлення із загального симптомокомплексу основної (базової) симптоматики (дод. Г);
- 3) зіставлення окремих симптомів з умовними віковими інтервалами;
- 4) визначення характерологічних особливостей симптомів на основі об'єктивних даних і суб'єктивно інтерпретованої інформації підлітками і юнаками;
- 5) встановлення структури і змісту типової симптоматики кожної кризи.

Симптомокомплекс ненормативних криз – чітка структурована динамічна система умовних ситуативних комбінованих негативних симптомів переживань, яка співвідноситься з будь-якими умовно визначеними в межах певного вікового діапазону віковими інтервалами і посилює аналогічну симптоматику, відповідно, послаблюючи позитивні. Повністю уникнути такого симптомокомплексу можна лише на рівні теоретичного аналізу, потенційно – з допомогою доказового особистісно орієнтованого підходу, упровадження якого ускладнюється через недостатній розвиток позитивної симптоматики та прогресування негативної вже нормативних криз у поєднанні з глобальними та індивідуальними некомпетентними соціальними впливами, які виявляються в несприятливих повсякденних навчально-виховних реаліях і стереотипах. Вивчення симптомокомплексу передбачає:

які, у свою чергу, згодом у цьому одноставній вже своїм дітям тощо. Це закладає стійкий соціальний комплекс неповноцінності: тлумачення фатальності життєвих подій як замкненого життєвого кола, який неможливо розірвати, особливо в період суспільних трансформацій.

Надалі ці тенденції ймовірно можуть розвиватися так:

1. Прогресування передусім моральних і матеріальних деформацій: зворотний зв'язок між рівнями освіченості та життєвого успіху і добробуту, а отже, активне формування подвійних моральних стандартів і, як наслідок, наявність низької мотивації до професійного самовдосконалення, яка спричиняє у підлітків і юнаків аналогічну мотивацію до навчання.

2. Поглиблення розриву між досягненнями науки і педагогічною практикою, зокрема, через нестачу кваліфікованих виконавців.

3. Прогресування директивної педагогіки на засадах буденного опору особистісно зорієнтованому навчально-виховному впливу: авторитаризм спроможний оперативно досягти поставленої мети, сформувати зовнішню переконливу атрибутику досягнутого успіху, але не може стабілізувати його.

4. Прагнення уникати відповідальності за результати власної діяльності, що виявляється в ситуативних переживаннях суб'єктів:

- 1) у педагогів – це роль стороннього спостерігача, який не втручається в навчально-виховні процеси поза шкільною територією;
- 2) у батьків – байдужість до навчання і виховання власних дітей і водночас неприховане зростаюче незадоволення освітніми впливами;
- 3) у підлітків і юнаків – корисливе наслідування референтних дорослих, ситуацій або їх привабливих особливостей.

Ефективність локалізації таких тенденцій як необхідних умов загострення симптомокомплексу переживань ненормативних криз має визначатись у суб'єктів відповідними професійними пріоритетами:

1. У педагогів і батьків – це єдність психологічної готовності до співпраці з вихованцями, яка актуалізується нинішнім ціннісно-орієнтаційним розривом між поколіннями, особливо найстаршими і наймолодшими (онуками і правнуками). Дитинству більшості сучасних 60–70-річних громадян (частково – 50-річних, або близько цих років) і старше як вихідців з села була властива інтенсивна побутова взаємодія («не ради тебе», а «разом з тобою»).

- 1) «стурбованого опозиціонера» щодо інших суб'єктів (передусім – вихованців), який постійно вичікує зручної нагоди завдати їм неприємності, використовує застарілий власний та учнівський досвід, перебуває в ілюзорному, а не реальному світі;
- 2) «вдумливого» опозиціонера до «нерозумного» педагогічного зібрання: має партнерів-вихованців (у першому випадку ними були педагоги) і постійно, особливо в проблемних навчально-виховних ситуаціях, начебто демонструє зразки педагогічної майстерності («педагогіка фокусу») [412], які мають обов'язково приголомшити будь-яке оточення.

2. Орієнтація на «безстатевого» і «невизначеного віку» вчителя на тлі реального кількісного домінування в освіті жінок-педагогів, які виконують основну частину навчально-виховних завдань, а професійний успіх визначається не лише рівнем психологічної готовності до педагогічної діяльності, а й задоволеністю в особистому житті.

3. Домінування авторитарних відносин між суб'єктами, що часто всіх влаштовує навіть у ситуації актуалізованого особистісно орієнтованого індивідуального підходу (передусім батьків як активних носіїв соціальних суперечностей).

4. Прихована або неприхована конкуренція педагогів за симпатії вихованців, фізична виснаженість на початку навчального року, спричинена зокрема тривалими літніми сільськогосподарськими роботами (стосується передусім сільського вчителя або невеликих міст) на тлі протиставлення повсякдення села і міста, особливо мегаполісів, які вже давно стали «державами» в державі. Наприклад, ЗМІ, особливо телебачення, пропагують переважно міський спосіб життя, що не може не викликати негативні переживання в сільчан (особливо в молоді), трансформованих навіть у комплекси неповноцінності, а, отже, активізацію у них байдужого або зневажливого ставлення до міських жителів (потенційним є зворотний відгук), формуючи, зрештою, стійку взаємну неприязнь. Проте сільський консерватизм передусім є духовним оберегом зв'язку між минулим, сучасним і майбутнім (наприклад, народна пісня завжди присвячена сільській домівці, а не міській квартирі), збереженню мови, традицій, моральності, насамкінець – соціальної стабільності: чим далі село від мегаполісів, тим більше в ньому патріархальних атрибутів.

5. Інерційна передача соціальної надії між поколіннями: прадіди і прабабусі сподіваються на кращу долю для власних дітей,

- 1) виокремлення базової низки симптомів;
- 2) з'ясування їх характерологічних особливостей;
- 3) встановлення ступеня впливу на негативну симптоматику нормативних криз.

У контексті досліджуваного феномену, на нашу думку, слід застосовувати таку термінологію віку:

- 1) віковий інтервал – хронологічний ряд, який обмежується одним календарним роком (11–12; 12–13 рр. тощо);
- 2) віковий період – сукупність вікових інтервалів, які уособлюють тривалість вікових криз;
- 3) віковий діапазон – умовно вибрана сукупність вікових інтервалів, які можуть уособлювати різні вікові періоди.

Симптомокомплекс переживань та їх динаміка в системі підліткового та юнацького віку визначається особливостями дитинства, яке складається з допомогою двох досить стабільних фаз:

- 1) неофіційного дитинства – максимальні вікові межі зумовлюються об'єктивним визнанням себе дитиною (до досягнення 7 р.в.);
- 2) «отроцтва як неофіційного дитинства», межі якого визначені домінуванням об'єктивних суспільних прав і обов'язків, потім – суб'єктивним визнанням себе дитиною (7–12 рр.).

Отроцтво як неофіційне дитинство – це проміжна зона між неофіційним дитинством і підлітковим віком, гармонія якого залежить від змісту соціальних впливів. Криза 13 років поділяє отроцтво на дві стадії:

- 1) докризову (стабільну), або другу фазу неофіційного дитинства (7–12 рр.), яка закінчується входом у кризовий період, передбачаючи перший організований усвідомлений спротив впливам дорослих;
- 2) післякризову, або офіційне дитинство (14–17 рр.), що передбачає тимчасову стабілізацію розвитку, тобто вихід із кризи.

В отроцтві як неофіційному дитинстві є дві кульмінації вікового розвитку:

- 1) криза 7 років – перехід від першої фази неофіційного дитинства до його другої фази (суперечності із соціальним оточенням є нерадикальними, тому вона називається «малою»);
- 2) криза 13 років – перехід від другої фази неофіційного дитинства до офіційного дитинства, тобто до підліткового віку, у якому

особистість остаточно виходить за межі дитячості і в прагненні її позбавитися вимагає ставлення до себе як до дорослого (суперечності із соціальним оточенням є радикальними, вони значною мірою визначають подальший розвиток, тому ця криза називається «великою»).

Поza межами офіційного дитинства – криза 17 років (вікова кульмінація в переосмисленні дитинства як глобального життєвого досвіду, вступу у юнацтво (суперечності із соціальним оточенням є нерадикальними, тому її називають «малою»)) і криза 23 років (вікова кульмінація в переосмисленні юнацького віку і вступу в дорослість (суперечності із соціальним оточенням є радикальними, тому криза називається «великою»)).

Витоки динамічної взаємодії симптоматики вікових нормативних і ненормативних криз:

1. Полярний регламентований зсув неофіційного (більш ранній вступ до школи) та офіційного дитинства (подовження шкільного навчання) разом із директивністю навчально-виховної ситуації (протиставлення суб'єктів на основі різних прав і обов'язків, авторитарне ставлення оточення) та особистісною і професійною невизначеністю в юнацькому віці, посилені суб'єктивних переживань почуття дорослості спричиняє інтервальне звування першої фази неофіційного дитинства (до досягнення 7 р.в.) і розширення його другої фази (молодший шкільний вік як порівняно малоконфліктний, «позитивний», оскільки діти самостійно визнають себе «дітьми», і, як правило, схильні погоджуватися навіть з дискусійними вимогами соціального оточення).

2. Посилення суб'єктивних переживань почуття дорослості в умовах часто несприятливої соціалізації спричиняє двостороннє соціальне «стиснення» підліткового віку: з одного боку – молодшим шкільним віком (накопичення незадоволення статусом «дитячості»), з іншого – юнацьким (прагнення до самовизначення набуває рельєфних обрисів). Такі переживання – це індикатори розвитку в окремому віковому діапазоні.

3. З наближенням до 13 р.в. віковий розвиток втрачає консолідованість, стабільність, стає дезорганізованим, хаотичним, напруженим, поляризується за інтересами – це перша фаза отроцтва, або друга фаза неофіційного дитинства (за формою і змістом є позитивною). Тоді негативна симптоматика загострюється наприкінці другої фази неофіційного дитинства (11–14 рр., або умовний

На відміну від ровесників попередніх, передусім післявоєнних, десятиліть сучасні підлітки і юнаки з народження, особливо починаючи з 1990-х рр., зростають у принципово новому життєвому просторі, однак не завжди самостійно встигають і прагнуть осмислювати його через відсутність необхідної мотивації до самовдосконалення й споглядання поширених корисливих і меркантильних стосунків як засобів досягнення максимального і оперативного результату. Їм не потрібно пристосовуватися до нього, оскільки вони органічно з ним поєднані. Якщо для старших поколінь нинішні суспільні трансформації залишаються здебільшого на рівні констатації фактів, з якими вони погоджуються (не погоджуються), прагнучи до осмислення на основі попередньо сформованих і, як правило, стабільних власних особистісних утворень, то в молодших такі зміни лише визначають особистісний розвиток. Дорослим, особливо старшого віку (пенсійного чи «передпенсійного»), важко змиритися з нинішніми соціальними реаліями, часто протилежними тим, які визначали в минулому їхнє власне становлення, а тому часто вони почуваються безпорадними і беззахисними перед ними, навчаючи і виховуючи молодших. Саме недостатність кваліфікованих виконавців навчально-виховних замовлень зумовлює хибність життєвих перспектив підлітків і юнаків, домінування індивідуалізму на засадах грубої конкуренції, приниження оточення. Якщо така суспільна ситуація залишатиметься ще тривалий час, то в перспективі всі наступні покоління будуть мало відрізнятися у виявах негативних переживань, ще більше актуалізуючи проблему особистісно орієнтованого підходу в розвитку позитивного симптомокомплексу.

Результат: негативний симптомокомплекс співвідноситься спочатку з підлітковою кризою, потім – з юнацькою, у яких на основі часто відвертого протиставлення себе дорослим відбуваються почергові наполегливі спроби підлітків і юнаків вийти за межі «дитячості».

Реальність 2. Розшарування педагогічної свідомості (поляризація розуміння навчально-виховних функцій педагогами як основними суб'єктами навчання і виховання).

Наприкінці 1990-х рр. у педагогічній свідомості остаточно визначилися такі тенденції:

1. Зміцнення традиційних декларацій про значущість педагогічної діяльності з її одночасним практичним знеціненням, що виявляється, зокрема, у стереотипах оточення про вчителя:

Психологія переживань вікових ненормативних криз

Витоками ненормативних криз є, зокрема, умовна низка динамічних повсякденних навчально-виховних реалій і стереотипів як система потенційних несприятливих соціальних викликів для компетентного розуміння вікового розвитку, або чинників соціального ризику, які, відображаючи навіть неузгодженість інтересів усіх суб'єктів навчання і виховання (*надалі* – суб'єктів), наголошують на пріоритетності педагогічного впливу. Їх показник – комбінований негативний симптомокомплекс як результат активної взаємодії в суб'єктів негативних симптомів нормативних криз. Він постійно перебуває в ситуації ускладнення або розпаду, що залежить від якості нейтралізації своїх витоків, впровадження в практику навчання і виховання передусім особистісно орієнтованого навчально-виховного підходу (Р. 2), зміст і впливовість якого нами розглядається методом від супротивного.

У характеристики симптомів входять узагальнення підлітків і юнаків, які цитуються в «лапках» як окремі тематичні фрагменти.

6.1. Повсякденні навчально-виховні реалії в освітньому середовищі

Реальність 1. Підлітки і юнаки сьогодні не ті, якими були навіть наприкінці 1990-х рр. (вони стали ні гіршими, ні кращими; вони – змінилися).

інтервал кризи 13 років). Як наслідок, взаємопроникнення симптомів визначає щільну контактність між молодшим шкільним і юнацьким віком, що неминуче призводить до «вибуху» негативного симптомокомплексу в 11–14 рр.

4. Акумуляовані в попередніх вікових періодах наслідки негативної соціалізації цілеспрямовано шукають з нього виходу, що виявляється в активних протестах проти соціальної дійсності, і є більш ефективним, ніж будь-яка несприятлива короткотривала ситуація, наприклад, у старшому шкільному віці. І, навпаки, опір негативним впливам на пізніх стадіях вікового розвитку буде результативним, якщо негативна симптоматика раніше нейтралізувалася, тобто процес розвитку був керованим. Тоді несприятливий віковий розвиток, як пружина, прагне випрямитися у фіксованому напрямку – але не в минуле, а на майбутні вікові етапи (несприятливі особливості кризи 13 років беруть свій початок передусім у молодшому шкільному віці, хронологічно обмеженому 6/7–10/11 р.в.).

5. Чим сильнішими є негативні соціальні впливи, тим більшого дискомфорту зазнають ранні вікові інтервали, які, накопичуючи відповідну симптоматику, несприятливо впливають на подальше становлення особистості. Водночас активний пошук дорослими способів такої нейтралізації часто розцінюється вихованцями як обмеження власної свободи, погіршення досягнутого або бажаного стану задоволення. Навіть в умовах «надкомпетентного» особистісного підходу негативна симптоматика не зникне, оскільки неможливо повністю спрогнозувати перебіг криз та уникнути некомпетентності соціального оточення, яке уособлює зв'язки нинішніх, минулих і майбутніх поколінь, особливо в сучасних посиленіх несприятливих суспільних трансформаціях та, на жаль, зростаючому повсякденному педагогічному примітивізмі. Наприклад, підлітки вже не вважають себе «дітьми», і цей процес стрімко прогресує. Однак, перебуваючи в тривалому спільному віковому періоді, вони поляризуються на його нижній і верхній межах у ставленні до навколишньої дійсності. Їх порівняння з традиційними та інерційними уявленнями про слухняних і дисциплінованих молодших школярів є умовами формування негативних стереотипів про підлітковий вік (перехідний, кризовий, важкий), його поділ на окремі стадії, що, імовірно, зумовило в такому випадку аргументоване виокремлення раннього юнацького віку.

Отже, концепція симптомокомплексів переживань вікових криз визначає унікальність переживань нормативних і ненормативних криз, які потенційно можуть збігатися, зміцнюючи негативну і послаблюючи позитивну симптоматику. Переживання як їх основна структурна одиниця, комплексний показник (симптомокомплекс) або провідний психологічний критерій вікового розвитку зовні виявляються в симптомах (виявах переживань), складність вивчення яких полягає в ретельній фіксації їх частоти і сили, статевій диференціації, контролі мінливої досліджуваної ситуації, урахуванні динамічної системи відносин, змісту соціальних впливів. Зрештою, це інформаційне джерело для з'ясування змісту прихованих за ними вікових новоутворень. Кожний симптом, навіть негативний, має право на існування, оскільки спричинений психогенними чинниками, впливами навколишнього середовища та власною життєвою позицією, які особистість може активно суб'єктивно інтерпретувати, визначаючи для себе доказову методологію особистісно орієнтованого впливу, сутність якого полягає в набутті вмінь дорослими управляти в кризових і суміжних вікових стадіях навчанням та вихованням і прогнозувати їхні наслідки. Як результат, унікальна сукупність кожної вікової кризи означає наявність чітко структурованих симптомокомплексів, завдяки яким, а не окремим симптомам, встановлюються умовні межі вікових криз, засвідчується рівень сформованості конкретних, часто прихованих, вікових новоутворень (позитивних і негативних – у нормативних кризах), які можуть безпосередньо зіставлятися із симптомами, особливо з позитивними, передусім за назвою, наприклад: відповідальність як симптом засвідчує відповідальність як вольову якість, організованість – почуття обов'язку, гордість за власні досягнення – почуття гордості за власні досягнення тощо.

2.2.2. Базовий симптомокомплекс нормативних криз

Результатом вивчення загального симптомокомплексу, тобто максимально можливих симптомів переживань є 44 негативні й 44 позитивні симптоми (дод. В). За результатами пілотажного дослідження їх стало 34, як найбільш поширених, або основних (по 17 позитивних і негативних) (дод. Г), які потім на основі власної трифазової динаміки зіставлялись у 9–25 р.д. з певними віковими інтервалами, унаслідок чого були визначені, як зазначалося, межі

1) у дівчат:

- а) позитивний: типовий – старанність (власний типовий – 1 із 4; типовий – 1 із 7); супутній – відповідальність, домагання ролі дорослого (власний типовий – 2 з 4; супутній – 2 з 5);
- б) негативний: типовий – індивідуалізм, пристосовництво (власний типовий – 2 з 5; типовий – 2 з 7); супутній – відсутній (власний типовий – відсутній з 5; супутній – з 4);

2) у хлопців:

- а) позитивний: типовий – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, оптимізм (власний типовий – 3 з 7; типовий – 3 з 5); супутній – уміння самооцінювати, уміння самоконтролю (власний типовий – 2 з 7; супутній – 2 з 3);
- б) негативний: типовий – негативізм, зарозумілість, корисливість, дратівливість, індивідуалізм, лінощі (власний типовий – 6 із 9; типовий – 6 із 9), супутній – хитрість (власний типовий – 1 із 9; супутній – 1 із 2).

6. Аналогічним є висновок про врахування суб'єктивної інтерпретації змісту симптомокомплексу (як у пп. 6 висновків РР. 3 і 4).

7. Аналогічним є висновок про визначені у дівчат і хлопців складові типового негативного симптомокомплексу за рівнем впливу на типовий позитивний симптомокомплекс та перспективи переживань (як у пп. 7 висновків РР. 3 і 4).

8. Аналогічним є висновок про характеристики та динаміку симптомів переживань (як у пп. 8 висновків РР. 3 і 4).

9. Психологічний зміст симптомокомплексів переживань кризи входження в дорослість, або кризи 23 років, дозволяють нам назвати її «великою кризою», що особливо видно на тлі схожих характеристик підліткової кризи та відмінних – юнацької кризи.

умовою такого впливу (як у пп. 3 висновків РР. 3 і 4). Дівчата переважно співвідносять ці межі з 22–23 р.в. (зі зміщенням до 22 р.в.), а хлопці з 21–24 р.в. (зі зміщенням до 21 р.в. та 23 р.в.). Дівчата більше схильні помічати в собі значущі особистісні зміни, пояснюючи їх закінченням шкільного дитинства, школи, необхідністю майбутнього професійного вибору та сімейними перспективами – можливими, наявними і віддаленими. Вони входять і виходять раніше з кризи, негативна симптоматика якої концентрується у фіксованому інтервалі зі значною перевагою над позитивною, є неприхованою, часто демонстративною, з потенційним загостренням суперечностей з оточенням. Хлопці схильні удвічі більше помічати в собі особистісні зміни, співвідносячи їх з 21–22 р.в. (слабка фаза), але більше з 23–24 рр. (сильна фаза), мотивуючи це необхідністю передусім остаточного професійного вибору. Їх негативна симптоматика є перервною, тривалішою в часі, однак менш демонстративною, більше осмисленою, усвідомленою й контрольованою, особливо з досягненням 23 р.в., у якому вона водночас демонструє кульмінацію й вихід з кризи 23 років.

4. Схожість симптомокомплексів дівчат і юнаків є третьою необхідною умовою (як у пп. 4 висновків РР. 3 і 4):

1) позитивний:

а) типовий – прагнення до самостійності, оптимізм, гордість за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач (у дівчат – 4 з 7, у хлопців – 4 з 5);

б) супутній – домагання ролі дорослого (у дівчат – 1 із 5, у хлопців – 1 з 3);

2) негативний:

а) типовий: блок АС – дратівливість, індивідуалізм, притосовництво (у дівчат – 3 з 4, у хлопців 3 з 5), блок ПС – зарозумілість (у дівчат і хлопців – 1 із 3), блок НС – «відсутні» (у дівчат – «відсутні», у хлопців – «відсутні» з одного симптому);

б) супутній – «відсутні» (у дівчат відсутні з 4, у хлопців «відсутні» з 2).

5. Суб'єктивна інтерпретація дівчатами і юнаками симптомокомплексів кризи входження в дорослість частково збігається з визначеною нами (четверта необхідна умова – як у пп. 5 висновків РР. 3 і 4):

криз та їхні унікальні базові симптомокомплекси зі схожою структурою, але різні за динамікою та психологічним супроводом (РР. 3–5). Нами з'ясовані характеристики симптомів, які активно взаємодіють між собою і групуються навколо альтернативних форм виявів у системах «приховані – неприховані», «стійкі – нестійкі», де одна з них відзначається лише наявністю полярної диференціації (вказана в примітках). Зазначимо, що неприховані переживання завжди є демонстративними, тому окреме згадування додатково засвідчує частоту і силу виявів.

До позитивних симптомів належать:

1. Вимогливість – збереження досягнутого рівня розвитку (успіху, статусу), і, як наслідок, активне ставлення до себе, прагнення до самовдосконалення – фізичного, інтелектуального (порівняння, ідеали, окреслення перспектив, уникнення стереотипів у розв'язанні завдань) з метою отримання попередньо визначеного (самостійно або з допомогою оточення) результату. Вимогливість поділяється на:

1) нестійку – спонтанне прагнення до самовдосконалення під впливом власного досвіду або емоційних зразків оточення;

2) стійку – усвідомлене раціональне прагнення до самовдосконалення під впливом власного досвіду та референтних осіб, резонансних групових (важливий успіх, невдача, радість, горе) і суспільних подій (війни, катастрофи, подвиги, відкриття).

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат міри впевненості в доцільності і важливості виконуваних дій та очікуваних вчинків.

2. Відвертість – емоційне довірливе повідомлення будь-якої особистісної інформації (враження, ідеї, плани, спогади, мрії, сумніви) іншим особам (перевіреною на предмет збереження таємниць, або таким, яким, як суб'єктивно здається, можна довіряти), передусім з найближчого соціального оточення, з метою зміцнення власних позитивних та локалізації негативних емоційних станів і, як наслідок, досягнення очікуваної сприятливої емоційної рівноваги. Розрізняють такі види відвертості:

1) нестійку – передача важливої для себе інформації іншим особам, часто стороннім, що згодом, як правило, не схвалюється (переживається через почуття провини);

2) стійку – як правило, постійне, але вибіркоче інтимно-особистісне спілкування з конкретними особами на основі суб'єктивного (критичного або некритичного) вибору.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат міри довіри до оточення.

3. Відповідальність – усвідомлення доцільності та важливості власних дій і вчинків (наслідування референтних осіб, осмислення потрібних для досягнення успіху завдань, вчасність і якість виконання, послідовність, самовдосконалення), їх захист навіть у несприятливій для себе соціальній ситуації (перебування в меншості, загроза особистому благополуччю, навіть життю). Поділяється на:

- 1) приховану, природну, або «відповідальність перед собою», – пасивна позиція, або бажання залишатися непоміченим, наприклад, через сором'язливість або власну переконаність у неможливості такої поведінки, що зумовлюється потенційною розгубленістю в публічних, незвичних для себе ситуаціях;
- 2) неприховану, природну, демонстративну, або відповідальність перед «собою та іншими» – стабільна позиція (активна або пасивна) як прагнення зміцнити свої уявлення про власну значущість;
- 3) неприховану, демонстративну, штучну, або «відповідальність для інших» – вибірково стабільна активна позиція як прагнення зміцнити в оточення уявлення про власну значущість і спрямувати їх на досягнення своїх меркантильних цілей.

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат міри адекватного усвідомлення практичної реалізації в будь-якій ситуації системи «дія – вчинок», яка, імовірно, може передбачати навіть негативні переживання.

4. Уміння самоконтролю – послідовні вольові дії (наприклад цілеспрямованість, стриманість, рішучість), спрямовані на самостійне раціональне підбиття підсумків та визначення сприятливих перспектив у будь-якій сфері життєдіяльності відповідно до загальноприйнятих у ній соціальних стандартів з домінуванням біполярної тези «Так – Ні» («правильно – неправильно», «вдало – невдало»). Уміння самоконтролю можуть бути:

- 1) нестійкими – ситуативна або тривала захопленість, яка заважає зосередитися, здебільшого через неспроможність усвідомлювати себе в часі і просторі; домінування «нецікаво» над «потрібно», що призводить до частого втручання дорослих у процес життєдіяльності;
- 2) стійкими – прагнення до самостійного результативного підбиття підсумків та визначення своїх перспектив (інтелектуальних,

4. До кризи 23 років, яка співвідноситься з 21–24 р.в. (зі зміщенням до 21 р.в. та після 23 р.в.), хлопці відносять такі симптоми:

- 1) типові: позитивні – прагнення до самостійності і відповідальності (домінанти), гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, оптимізм, упертість як наполегливість; негативні – індивідуалізм і дратівливість (домінанти), негативізм, лінощі, хитрість, зухвалість, корисливість, заздрість, зарозумілість;
- 2) нетипові: позитивні – організованість; негативні – жорстокість.

5. Хлопці схильні удвічі більше за дівчат помічати в собі вагомі вікові зміни, співвідносячи їх з 21–22, але швидше з 23–24 рр., мотивуючи це необхідністю передусім остаточного професійного вибору, менше – можливими сімейними перспективами. Осмислення власної симптоматики є прагматичним, але менш цілісним, тому імпульсивним, неприхованим; усвідомленим і контрольованим більше у 23–24 р.в. (дівчата більш раціональні, тому в разі успіху схильні до прихованого самоконтролю; якщо частішають невдачі, то приховано дратівливі).

Висновки до п'ятого розділу

1. Окремо для дівчат і хлопців з'ясовано структуру симптомокомплексів переживань кризи входження в дорослість, або кризи 23 років: позитивні і негативні симптоми (типові, супутні, фонові), їхні характеристики та особливості психологічного супроводу для кожного симптому. Аритмічна динаміка симптомокомплексів засвідчує двофазовий характер кризи: сильної, яка співвідноситься з 21–22 р.в., та слабкої фази (22–23 рр.).

Слід зауважити, що суб'єктивне тлумачення цих фаз не збігається з визначенням нами, чого немає в попередніх нормативних кризах: 21–22 р.в. називають слабкою фазою, а 22–23 р.в. – сильною.

2. У дівчат і хлопців симптомокомплекс концентрується у 21–23 р.в. з домінуванням негативного у дівчат близько 22 р.в., у хлопців – після 22 рр.в. зі зміщенням до 23 р.в., що є першою необхідною умовою реалізації особистісно орієнтованого впливу в кризі входження в дорослість.

3. Порівняння суб'єктивної інтерпретації вікових меж кризи входження в дорослість та авторської є другою необхідною

особливо брехливість, жорстокість, підлість. Знову визнається симбіоз хитрості, доброзичливості, уміння спілкуватися, корисливості, цілеспрямованості, ціннісної альтернативи «чесність – брехливість», «доброзичливість – хитрість». Поглиблюється рівень їх меркантильного усвідомлення, що засвідчує завершення становлення подвійних моральних стандартів: «мені можна, комусь – ні». Стабілізується суперечність між бажанням мати вагомий суспільний статус та негативним ставленням до суспільства. Демонстративні зухвалість і хитрість часто є бравадою. Юнаки в цьому віці вважають себе недбалими, не потребують публічного афішування гордості за власні досягнення. Приховують домагання ролі дорослого.

22–23 і 23–24 р.в. схожі, хоча негативна симптоматика більше концентрується у 23–24 р.в., позначаючи продовження сильної фази. Перебільшується власна відповідальність, властива більше для ситуації інтересу, а не потреби, для задоволення яких потрібно докласти вольове зусилля; а також – упертість як наполегливість. Не приховуючи дитячої безпосередності, юнаки водночас не схильні до публічного демонстрування вміння співпрацювати, домагання ролі дорослого, гордості за власні досягнення, і особливо переживань власних успіхів чи невдач. Заперечують у собі лихослів'я, недбалість, що насправді не віддзеркалює реальної ситуації. Прагнуть до набуття нової професійної соціальної ролі. Заперечують хвастощі. Інші характеристики не зазнають істотних змін (як це було в дівчат). Основна тенденція у їх розвитку – стабілізація.

Основними суб'єктивними закономірностями переживань є такі:

1. Свідомо розмежовуються типові і нетипові симптоми. Тенденцією є зміцнення прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого як «дорослості», особливо відповідальності, а не потреба доводити оточенню про їх значущість.

2. Негативний симптомокомплекс концентрується у 20–21 р.в. (слабка фаза), 21–23 р.в. (сильна фаза, яка виходить за межі 23 р.в.), що не збігається з визначеними нами тлумаченнями фаз (спочатку – сильна, потім – слабка).

3. Кількісне співвідношення негативного і позитивного симптомокомплексів є такими:

- 1) типові: у 19–20 рр. – 2 : 3; 20–21 рр. – 2 : 5; 21–22 рр. – 6 : 1; 22–23 рр. – 3 : 9; 23–24 рр. – 10 : 2;
- 2) нетипові: 2 : 2; 3 : 3; 2 : 2; 3 : 1; 1 : 3 відповідно.

професійних, фізичних) і самостійні спроби їх реалізації, покладаючись більше на себе (домінування «потрібно» над «цікаво»).

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат сформованих (несформованих) звичок усвідомлювати доцільність власних дій.

5. Уміння самооцінювати – з'ясування власної рольової значущості в різних сферах життєдіяльності (навчання, гра, відпочинок, діяльність за інтересами). Поділяється на:

- 1) нестійке – тимчасова неспроможність (через недостатню інформацію про можливості соціального оточення, аналогічний самоаналіз, спрощені уявлення про власні можливості у важливій діяльності) зіставити свої досягнення (невдачі) з такими самими здобутками в інших, визначити їх витоки і перспективи;
- 2) стійке – постійне зіставлення власних можливостей з аналогічними можливостями оточення, яке становить інтерес, що виявляється в адекватному ставленні до себе, інших осіб, ситуації в цілому, або в упередженому (некритичному), тобто в ігноруванні, недооцінці, гіперболізації можливостей оточення чи власних досягнень (невдач).

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат передусім усвідомлення власного внеску в досягнення успіху (невдачі), що можливе за умови активної життєдіяльності.

6. Уміння співпереживати – адресна спроба ідентифікувати власні позитивні (радість) або негативні емоційні стани (горе, сум, радість тощо) з аналогічними станами інших осіб з виявом у себе відповідних почуттів (моральних, інтелектуальних, естетичних). Розрізняють такі види уміння співпереживати:

- 1) приховані – «почуття в собі», або повідомлення про них суб'єкту переживань чи власному найближчому соціальному оточенню;
- 2) неприховані – публічні повідомлення про свої почуття суб'єкту переживань, його та власному соціальному оточенню.

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат сформованих (несформованих) умінь розуміти страждання та радіти успіхам навіть незнайомого оточення.

7. Уміння співпрацювати – комплекс фізичних (стан біологічних систем організму), інтелектуальних (знання, соціальний

досвід), особистісних (спрямованість, де основне місце належить потребнісно-мотиваційній сфері), соціально-психологічних (відносини з ровесниками, меншими від себе, та дорослими), вольових (зусилля та якості) дій як умова результативного успіху в спільній діяльності (товариськість, партнерство, взаємодопомога) та стабільної працездатності. Зазначені вміння поділяються на:

- 1) нестійкі – дисгармонія наведених комплексів, односторонній вихід зі спільних справ (часто – без пояснень), ігнорування можливості їх успішного завершення, що пояснюється домінуванням власної захопленості («подобається») над своєю або колективною необхідністю («потрібно»); також суб'єктивним прогнозуванням можливої невдачі, від якої потенційно очікуються негативні переживання;
- 2) стійкі – відносна гармонічність комплексів, участь у спільній діяльності на основі значущого майбутнього успіху, де колективна необхідність здебільшого домінує над індивідуальною захопленістю, а можливі невдачі спонукають до пошуків шляхів їх превентивного усунення.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат захопленості від діяльності, усвідомлення її необхідності для себе та схвалення (несхвалення) референтним оточенням.

8. Упертість як наполегливість – реакція на заборону, що свідчить про неправомірне ставлення до себе; або спроба досягти поставленої мети на основі власної, часто прихованої, мотивації, яка залежить від найближчого оточення, разом з епізодичним чи вибірко-вим урахуванням досвіду будь-якого оточення (гіперболізація власного досвіду та досвіду ровесників, можливого власного та їх успіху; наслідування, як здається, референтних осіб). Поділяється на:

- 1) нестійку – нетривалу реалізацію власних або спільних з найближчим оточенням ідей, у яких згодом розчаровуються через випадкові емоційні впливи, наприклад, несхвалення продовження дій через невдачу без з'ясування її причин;
- 2) стійку – тривалу відсутність задоволення від очікуваного результату на основі власних ідей.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат міри досягнутого успіху чи невдачі.

9. Гордість за власні досягнення – емоційне піднесення, яке виявляється в позитивних емоційних станах (радість, сміх) унаслідок

Ще більше знижується інтерес до читання (близько 14%). Інформаційне середовище оцінюється полярно, зокрема, як агресивне й важливе, добре та зле: «у цьому світі, який вибирати не доводиться, знаходитися добре», «з усього треба вміти отримати користь», «кому добре, кому – погано». Себе і ровесників вважають ситуативно агресивними і схильними до самокритичності. Ставлення старших більше задовольняє, оскільки вважають, що належать до дорослих, але самостійними можна бути за умови здобуття професійної освіти і наявності роботи, особливо за покликанням. Життєві орієнтири визначилися з 17 р.в.: це вікова соціальна межа, за якою в майбутньому визначається полюс наступного розвитку – позитивний або негативний. До 24% збільшується кількість осіб, які самостійно не спроможні і не бажають визначитися у власних життєвих орієнтирах. У ставленні до майбутнього домінує можливість професійного самовизначення (60%). У ровесників цінують справедливість, професіоналізм, і особливо чесність, доброзичливість, відвертість; у батьків – доброзичливість, взаєморозуміння, чесність, і особливо піклування. Не схвалюють агресивність, мстивість, зарозумілість, гордість, особливо брехливість, жорстокість, підлість. Визнають життєздатність симбіозу старанності, терплячості, працьовитості, відповідальності, справедливості, хитрості, корисливості, цілеспрямованості, ціннісної альтернативи «агресивність – неагресивність», що засвідчує стабілізацію подвійних моральних зразків. Формується суперечність між бажанням мати вагомий суспільний статус та негативним ставленням до суспільства. Перебільшують власну організованість.

21–22 р.в. концентрує негативну симптоматику, яка в наступному інтервалі однаково може стрімко регресувати чи прогресувати. Інформаційне середовище ситуативне, але істотне. Зберігається зміст і діапазон інтересів попереднього вікового періоду. Стабілізується кількість осіб, які самостійно не спроможні й не бажають визначитися у власних життєвих цінностях (близько 24%). У ставленні до майбутнього разом зі зростаючою тенденцією професійного самовизначення (62%) посилюється байдужість (21%). У ровесників цінують винахідливість, активність, відвертість, особливо щирість, чесність, доброзичливість, справедливість; у батьків – доброзичливість, турботливість, терплячість, щирість, особливо піклування, розуміння. Не схвалюють спритність, заздрість, злопам'ятність, жадібність, самовпевненість, і

Починають домінувати перспективи професійного самовизначення. Життєві цінності визначилися в 11–16 р.в., причому увага акцентується на першій половині інтервалу (11–13 рр.). Збільшується кількість осіб, самостійно неспроможних або небажаючих визначитися у власних життєвих перспективах: «ми й так дорослі» (близько 22%). Юнаки в цьому віці не схильні до активної фізичної та інтелектуальної діяльності, відпочинку. Тлумачать соціальне середовище як агресивне: «триває інформаційний бум, об'єктивність якого визначити важко», «цей світ злий». Його типовими ознаками вважають брехливість, меркантилізм, гонитву за сенсаціями, ігнорування моральних норм, тому себе і ровесників вважають схильними до агресивності, що актуалізує формування механізмів захисту від інформаційного перевантаження. Ставлення старших не задовольняє через їх звичні і задавлені вияви жорстокості, несправедливості, нерозуміння, тому юнаки прагнуть до паритетних стосунків, бо вважають себе рівноправними дорослими. У дорослості відсутній віковий ценз, оскільки це абстрактна категорія, яка зумовлюється суспільними, а не біологічними чинниками. У ровесників вони цінують доброзичливість, відповідальність, інтелект, відданість справі, авторитетність, товариськість, щирість, скромність, витривалість, щедрість, особливо чесність, доброзичливість, відвертість; у батьків – доброзичливість, розуміння і особливо піклування. Не схвалюють підлабузництво, егоїзм, жорстокість, цинізм, мстивість, байдужість, особливо – хвастоці, брехливість, лицемірство. Схильні до прихованих переживань. Переважають матеріальні потреби. У собі змінили б характер, поведінку без уточнення змісту цих змін, в оточення – жорстокість, агресивність. Водночас визнається життєздатність симбіозу нахабства, доброзичливості, щирості, відвертості, егоїзму, підлості, жадібності, наполегливості, і особливо хитрості, корисливості, цілеспрямованості, ціннісної альтернативи «чесність – брехливість», «доброзичливість – нахабство», тобто зразки подвійної моралі ще більше стабілізуються. Прагнуть до інтимно-особистісного спілкування, здобуття нової соціальної професійної ролі. Перебільшують стан власної вимогливості, яка більше стосується інших, ніж себе. Не приховують пристосованості і впертості як неслухняності. У себе заперечують жорстокість, заздрість.

20–21 р.в. повністю співвідноситься зі вступом у кризу. Інтереси цього вікового періоду є аналогічними інтересам 19–20 р.в.

досягнутого успіху і передбачає його подальше осмислення, удосконалення, афішування. Розрізняють гордість:

- 1) нестійку – залежить від рівня значущості успіху, міри наданої оточенням допомоги, а також його схвалення (несхвалення);
- 2) тривалу – визначається власною самостійністю в досягненні успіху, схваленням оточення, складністю поставлених завдань, процесуальними труднощами і способами їх подолання.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат усвідомлення значущості успіху, передусім для себе, його можливих перспектив, потім – схвального (несхвального, більше – заздрісного) ставлення оточення.

10. Дитяча безпосередність – відверте позитивне (негативне) ставлення до інших суб'єктів, яке виявляється в прямих полярних оцінках («правильно – неправильно», «добрий – злий», «гарний – поганий»). Буває:

- 1) прихована – відкритість (максимальне використання невербальних засобів) із соціальним оточенням, до якого є довіра;
- 2) неприхована – мінімізоване використання невербального спілкування, скутість і скупість вербального з будь-яким, особливо знайомим соціальним оточенням.

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат схвалення (несхвалення) оточенням.

11. Домагання ролі дорослого – суб'єктивне ототожнення своїх можливостей з можливостями дорослих (незадоволення, опонування, протести) для обов'язкового виокремлення з дитячої спільноти, де відсутня задоволеність у спілкуванні:

- 1) нестійке – короткотривала зацікавленість у бажаних результатах (привабливих – непривабливих) з одночасним розумінням, що комплексно досягнути їх спроможний лише дорослий;
- 2) стійке – невизнання себе «дитиною» («школярем», «студентом»), що виявляється в прагненні до рівноправних відносин з дорослими, претендуванні спочатку на їх права; потім, у близькій або віддаленій перспективі, – на обов'язки, навмисному протиставленню себе ровесникам.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат міри задоволеності в партнерських відносинах з дорослими.

12. Оптимізм – сприятливе і часто безкорисливе ставлення до будь-якого соціального оточення, що виявляється в особистому емоційному піднесенні (раціональному для себе та інших очікуваннях), яке посилюється вірою в бажаний успіх передусім у спільній діяльності (радість з успіхів інших, віра в їхні та власні можливості, перебільшення таких можливостей, активне запрошення до успіху, дотепність, тактовність). Поділяється на:

- 1) прихований – емоційний і раціональний вплив на осіб або ситуацію через посередників, не привертаючи до себе уваги;
- 2) неприхований – публічна демонстрація власної спроможності та спроможності інших, як правило, самостійно розв'язати будь-яку проблемну ситуацію.

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат міри власного досягнутого успіху та оптимізму найближчого оточення або референтних осіб.

13. Організованість – максимальне врахування власних потенційних можливостей, передбачення в розвитку різних подій, пов'язаних із життєдіяльністю і, як наслідок, мінімізація та оптимізація фізичних, інтелектуальних зусиль, економія часу в досягненні поставленої мети (самоаналіз досягнень чи невдач, дотримання режиму, стриманість, педантизм, передбачливість). Розрізняють організованість:

- 1) нестійку – потреба в допомозі дорослих при визначенні основних аспектів планування і способів розв'язання поставлених завдань;
- 2) стійку – самостійне здійснення діяльності, у якій дорослий є консультантом або спостерігачем.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат задоволеності досягнутим успіхом.

14. Прагнення до самостійності – демонстрування зрілості власної життєвої позиції, а отже, спроможності власноруч планувати і розв'язувати важливі побутові, навчальні, дозвільні проблеми (образливість, неприйняття допомоги від дорослих або скепсис, незалежність). Поділяють на:

- 1) нестійке – короткотривала зацікавленість у прийнятті самостійних рішень, що зумовлюється усвідомленням необхідності постійно долати труднощі;
- 2) стійке – результат усвідомленого демонстрування власних домагань, спрямованих на визнання спроможності самостійно

індивідуалізм» (3 : 2). Потенційно очікується зростання позитивної симптоматики та її домінування над негативною.

23–24 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – прагнення до самостійності (домінанта), усвідомлення нової соціальної ролі;
- 2) негативний – індивідуалізм і дратівливість (домінанти), недбалість, лінощі, хитрість, зухвалість, корисливість, заздрість, зарозумілість, лихослів'я.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – домагання ролі дорослого, дитяча безпосередність, організованість;
- 2) негативний – хвастощі.

Типова позитивна симптоматика є цілісною і усвідомленою, хоча стрімко звужується. Характеристики прагнення до самостійності – як у попередньому інтервалі. Усвідомлення нової соціальної ролі – це симбіоз професійних розчарувань і сподівань, реалізація яких залежить більше від себе, а не від дорослих, хоча юнаки не заперечують їх допомоги. Негативна симптоматика стрімко розширюється: вона є більше результатом професійної та особистісної невизначеності. Дратівливість спричиняється передусім труднощами в досягненні мети й зміцнюється іншими типовими негативними симптомами, особливо дратівливістю і лихослів'ям.

Допоміжні детермінанти – відповідальність, пристосовництво. Як наслідок, встановлюється складна система провідних симптомів: «прагнення до самостійності – відповідальність, пристосовництво – індивідуалізм, дратівливість» (2 : 2). Потенційно очікується зростання негативного симптомокомплексу, вплив якого нівелюється позитивними домінантними симптомами (у цей період між ними існує нестійка рівновага). Індивідуалізм необов'язково з ними несумісний.

19–20 р.в. – це динамічна взаємодія відвертості і пристосовництва, що пояснює незадоволеність в існуючих довірливих відносинах через невміння або небажання зберігати таємниці, прагнення меркантильно використовувати партнерів. Завершення цього періоду є одночасно умовним вступом у кризу – її слабкою фазою. Зміст інтересів у цій фазі знаходиться в діапазоні «фундаментальне пізнання навколишньої дійсності – техніка – природа – реклама – окремі люди» й визначається, передусім, ровесниками.

Допоміжні детермінанти – уміння співпрацювати, пристосованість, індивідуалізм. Як наслідок, установлюється складна система провідних симптомів: «прагнення до самостійності – уміння співпрацювати, пристосованість, індивідуалізм – хитрість, зухвалість» (2 : 3). Потенційно очікується переважання негативної симптоматики. Попередня нестійка рівновага руйнується: юнаки не піклуються про ілюзію «зовнішнього благополуччя» («мало турбує думка інших», «то їх проблеми», «сьогодні кажуть одне, завтра скажуть інше»).

22–23 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – прагнення до самостійності та відповідальності (домінанти), гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, домагання ролі дорослого, оптимізм, упертість як наполегливість, дитяча безпосередність;
- 2) негативний – індивідуалізм (домінанта), негативізм, хвастощі.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – усвідомлення нової соціальної ролі;
- 2) негативний – лихослів'я, жорстокість, недбалість.

Типова позитивна симптоматика стрімко розширюється, тоді як негативна – звужується. Усвідомлюється їх значення. Прагнення до самостійності нарешті передбачає усвідомлення необхідності розраховувати передусім на власні сили, хоча інерційне звернення по допомогу до дорослих, яка приховано не заперечується, а перед самими собою навіть схвалюється, залишається стабільним. Посилюється усвідомлення відповідальності за себе й найближче оточення («відповідальність для себе»). Вона безпосередньо пов'язана з домаганням ролі дорослого: «дорослість – це факт, з яким слід рахуватися». Упертість як наполегливість витісняє свій антипод – неслухняність, яка вже неспроможна з нею конкурувати. Юнаки в цьому віці прагнуть до інтимно-особистісного спілкування. Водночас одним із важливих шляхів досягнення поставленої мети вважається ігнорування громадської думки, соціальних правил. Прагнуть реабілітуватися за прикромці, завдані в попередньому інтервалі найближчому референтному оточенню.

Допоміжні детермінанти – переживання власних успіхів чи невдач, пристосованість. Як наслідок, установлюється складна система провідних симптомів: «прагнення до самостійності, відповідальність – переживання власних успіхів чи невдач, пристосованість –

розв'язувати проблеми навіть без сторонньої допомоги, допускаючи її ігнорування.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат міри задоволеності в самостійності.

15. Переживання власних успіхів (невдач) – стійкий суб'єктивний позитивний або негативний емоційний стан як наслідок зіставлення власних домагань і можливостей у ситуації успіху (невдачі), де виявляється міра «задоволеності – незадоволеності» почуттів (інтелектуальних, моральних, естетичних) у досягнутому результаті (сприятливому – несприятливому). Бувають:

- 1) приховані – звичайний вияв позитивних (негативних) емоцій на самоті без привернення уваги сторонніх осіб чи серед найближчого соціального оточення («собі»);
- 2) неприховані природні – гіперболізований або мінімізований вияв позитивних (негативних) емоцій як показник адекватного ставлення до ситуації чи суб'єкта («для себе», потім – «для інших»);
- 3) неприховані демонстративні – «гра на публіку», або навмисний гіперболізований вияв позитивних (негативних) емоцій як спосіб досягнення меркантильних цілей («для інших»).

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат значущості власного успіху та самостійно подоланих труднощів у його досягненні.

16. Старанність – точне виконання поставлених завдань згідно із заданим зразком (копіювання, чітка реалізація алгоритму пропонованих дій, дотримання вчасних термінів і якості виконання) та загальноприйнятих зовнішніх стереотипів (посидючість, сумлінність, виваженість, енергійність). Поділяється на:

- 1) нестійку – короткотривалі прагнення як наслідування референтних осіб у досягненні мети на основі мимовільного захоплення успіхами інших осіб, що швидко зникають через можливі власні труднощі, а отже, потенційні невдачі;
- 2) стійку – самостійно усвідомлене (або з допомогою) виконання заданої програми дій як результат захоплення успіхами інших осіб, потреба в самостійних схожих досягненнях на основі заданих зразків та стереотипів, а також у власній імпровізації, що виявляється в поєднанні обов'язкової алгоритмізації поставлених завдань та можливостях їх творчого виконання (ускладнення умов, результативне спрощене розв'язання).

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат звички до ретельного виконання дій та упевненості в очікуваному результаті.

17. Усвідомлення ролі школяра (9–16/17 рр.), або нового статусу (16/17–24/25 рр. у нашому випадку, як правило, ролі студента) – з'ясування для себе значущості певного соціального статусу шляхом зіставлення найбільш відомих прав (на тишу, перерву, відпочинок, робоче місце) і обов'язків (успішне навчання, дотримання правил поведінки, необхідність вчасного і якісного виконання доручень) з правами і обов'язками дорослих. Розрізняють:

- 1) нестійке усвідомлення – пошук нинішніх переваг на основі їх порівняння з правами і обов'язками у попередніх вікових періодах;
- 2) стійке усвідомлення – розуміння шкільного чи іншого старшого віку як обов'язкової життєвої необхідності, світоглядного періоду для майбутнього особистісного та професійного становлення.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат його важливості собі (засіб самореалізації).

До негативних симптомів слід віднести:

1. Байдужість – вибіркоче ігнорування значущих для самого себе соціальних впливів і власної участі в суспільно-корисних справах (пасивність, апатичність, безініціативність, безтурботність) як потенційна умова прогресування негативних симптомів, локалізація, а потім – регрес позитивних. Розрізняють байдужість:

- 1) приховану – прагнення не привертати увагу з метою локалізації організованого навчально-виховного впливу (формування ілюзії «спокою», «безпроблемності»);
- 2) неприховану – навмисне вербальне і невербальне окреслення позиції «стороннього», яка наголошує на відсутності зацікавленості до будь-якої проблематики, що не стосується власних життєвих інтересів або поділених у відносинах сфер впливу.

Примітка: основна причина стійкості (нестійкості) – як у попередньому випадку.

2. Упертість як неслухняність – мимовільне або навмисне зростаюче з віком невиконання вимог дорослих (незадоволення, крик, плач, ігнорування). Поділяють на:

наголошується на необхідності самоконтролю як ознаці витримки, урівноваженості, що є важливим у відносинах з ровесниками: «Що про мене скажуть інші?». Організованість – це основний симптом, який посилює домінанту. У противному разі незадоволення успіхами, часткові невдачі зміцнюють заздрість, причини яких шукають в оточенні, а не в собі. Пізнавальна обмеженість – це збідненість інтересів, посилення несприятливого впливу на відносини. Заздрість спрямована на успішних у майновому плані ровесників (юнаків): «більше мають і можуть». Відсутність домінант у негативній симптоматиці засвідчує їх невизначеність для самих себе, недостатнє бажання з'ясувати зміст інших симптомів.

Допоміжні детермінанти – відповідальність, прагнення до самостійності, пристосовництво, індивідуалізм. Як наслідок, устанавлюється складна система провідних симптомів: «уміння співпрацювати – відповідальність, прагнення до самостійності, пристосовництво, індивідуалізм – негативна симптоматика (дві складові)» (3 : 4). Потенційно очікується зростання позитивної і негативної симптоматики з прихованою перевагою негативної. У цьому віковому інтервалі між ними існує нестійка рівновага завдяки позитивній домінанті.

21–22 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – прагнення до самостійності (домінанта);
- 2) негативний – хитрість і зухвалість (домінанти), недбалість, негативізм, байдужість, жорстокість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – дитяча безпосередність, усвідомлення нової соціальної ролі, домагання ролі дорослого;
- 2) негативний – заздрість, хвастощі.

Стрімко звужується типова позитивна і розширюється типова негативна симптоматика. На тлі усвідомленого прагнення до самостійності, спрямованого на відверте виокремлення себе зі світу дорослих, «бо вже дійсно дорослі – і це не претензія, а констатація факту», інші симптоми здаються вторинними. Як наслідок, типова негативна симптоматика є безпосередньою реакцією незадоволення фактичною дорослістю. Складається неоднозначна ситуація з усвідомленням нової соціальної ролі, яка вважається нетиповою, але важливою, позначаючи симбіоз професійних і розчарувань, і сподівань, у якому вирішальне значення належить оточенню.

- 2) негативний – пристосовництво (домінанта), упертість як неслухняність.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – дитяча безпосередність, домагання ролі дорослого;
- 2) негативний – жорстокість, заздрість.

Відвертість знову засвідчує потребу в інтимно-особистісному спілкуванні. Вимогливість спрямована більше на оточення, зокрема, стосується виконання ним обіцянок і зобов'язань. Усвідомлення нової соціальної ролі – це можливість практичного застосування професійних умінь на основі набутого та майбутнього досвіду: відбувається постійне порівняння себе з оточенням. Пристосовництво передбачає уникнення конфліктних ситуацій, особливо з ровесниками – сильнішими і впливовішими. Упертість як неслухняність більшою мірою властива стосункам з батьками.

Допоміжні детермінанти – уміння співпрацювати, уміння співпереживати. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «відвертість – уміння співпрацювати, уміння співпереживати – пристосовництво» (3 : 1). Потенційно очікується зростання позитивної симптоматики і зниження негативної.

20–21 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – уміння співпрацювати (домінанта), уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпереживати, організованість;
- 2) негативний – пізнавальна обмеженість, заздрість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – дитяча безпосередність, вимогливість, усвідомлення нової соціальної ролі;
- 2) негативний – лихослів'я, жорстокість, зухвалість.

Розширюється типова позитивна симптоматика. Зміцнюється неприховане бажання брати участь у спільній діяльності як потреба задоволеності в спілкуванні на основі досягнутих успіхів (не обов'язково з конкретними особами): очевидний результат попередньої незадоволеності в адресних довірливих відносинах. Зростають позитивні (зумовлені успіхами) і негативні переживання (під впливом невдач), які в спільній діяльності або поділяються з оточенням, або з його допомогою локалізуються. У будь-якому разі отримується задоволення. Під впливом соціальних правил

- 1) нестійку – нетривале невиконання вимог дорослих щодо занять певною справою як результат власного небажання відмінити попередньо самостійно передбачені інші справи або їх безапеляційного тиску (поступово трансформується в обов'язковий ситуативний атрибут протиставлення себе оточенню);
- 2) стійку – постійне невиконання вимог дорослих як форма протесту проти директивного впливу, особливо на тлі порівняння з іншими, більш прийнятними для себе, відносинах ровесників з дорослими (поступово стає обов'язковим атрибутом протиставлення).

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат отриманих санкцій та досягнутого успіху.

3. Дратівливість – агресивне ставлення до навколишньої дійсності (бійки, бойкот, злість, нервозність, переслідування, насміхання, погрози, спорадичні окрики), спрямоване передусім проти антипатичних осіб з метою їх приниження і пригнічення. Може бути:

- 1) нестійкою – нетривале незадоволення через накопичення негативних емоційних станів (ефект «вичавленої зубної пасти»), які зникають унаслідок споглядання страждань оточення;
- 2) стійкою – постійне незадоволення оточенням як результат накопичених негативних переживань, передусім заздрості до його успіхів та підсумкового програшного порівняння.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат отриманих санкцій та власної нереалізованості.

4. Жорстокість – фізичне та моральне приниження нереперентного чи неприязного оточення або його окремих осіб (побої, цинізм, знущання, зловтіха, помста) для отримання задоволення як засобу досягнення емоційної рівноваги. Буває:

- 1) прихованою – короткотривалі бажання та їх ситуативна реалізація, що визначається рівнем емоційності конфліктної ситуації та опором опонентів;
- 2) неприхованою – заздалегідь сплановане, як правило, публічне приниження особистості в присутності значущих для обох сторін осіб, своєї «групи підтримки» або «пасивних спостерігачів».

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат міри схвалення оточенням власних дій та отримання задоволення від страждань.

5. Заздрість – упереджене неприязне ставлення (плітки, чутки, зневага, лицемірство, двозначність) до більш успішних суб'єктів,

яке посилюється взаємним майновим чи інтелектуальним розшаруванням і рівнем реалізованих домагань з метою дезінформації оточення для применшення їх досягнень, гіперболізація своїх успіхів та їх невдач. Розрізняють заздрість:

- 1) приховану – виявляється у відносинах із партнерами, які подожуються з таким ставленням;
- 2) неприховану – публічне демонстрування зневажливого ставлення до життєвих цінностей неприязного суб'єкта, як правило, без його присутності (сварки, образи, наклепи, самовиправдання).

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат порівняння власних успіхів (невдач) з успіхами (невдачами) референтного оточення.

6. Зарозумілість – небажання дослухатися до оточення, часто – його відверте ігнорування як засіб аргументованого, на власну думку, самозахисту (некритичність, елітаризм, зверхність, самозакоханість, самовпевненість). Поділяють на:

- 1) приховану – імітація приязних стосунків з референтними для оточення особами, які не поділяють такої життєвої позиції, суб'єктивно вважаючись маловартісними;
- 2) неприховану – демонстративне неприйняття життєвих цінностей інших осіб як неважливих, другорядних («другосортних») і нецікавих.

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат схвального (несхвального) ставлення оточення до власних маловартісних амбіцій.

7. Зухвалість – демонстративне зневажливе ставлення до оточення (ігнорування вимог, загострення відносин, брутальність, публічні образи, плітки, провокації, неприхований фізичний і асоціальний вплив, розбещеність, демонстрування зневаги, бешкетництво, сварливість, вульгарність), мотивоване отриманням насолоди від страждань чи з метою його знецінення або спроби знецінення на основі попередньо спланованої чи спонтанної помсти. Може бути:

- 1) прихованою – спрямованість проти конкретних антипатичних осіб, які неспроможні активно протидіяти або не здогадуються про недружні їм наміри;
- 2) неприхованою – навмисне привернення уваги значущого для себе оточення та оточення суб'єкта зневаги з метою демонстрування його знецінення (мотивація – аналогічна як хитрощів).

розвитку, коли вона є найменшою, що заспокоїливо впливає на оточення. Тоді у 21–23 р.в. жорстокість прогресує, перевищуючи вияви 19–20 р.в. та наближаючись до виявів 18–19 рр. У цьому віковому інтервалі вона трансформується з імпульсивної, спонтанної, прихованої – у системну, продуману, публічну. У 23–24 р.в. вона найбільша, у 19–24 р.д. значно перевищує вияви навіть 15–16 рр., активно стимулюючи поширену агресивність. Після 24 р.в. очікується наступна стабілізація жорстокості, а отже, й агресивності з істотним або неістотним впливом на всю симптоматику, що залежить від ситуації – як загрозливої чи незагрозливої передусім для власної самореалізації. У наступних вікових інтервалах регрес не передбачається.

Заздрість у 19–20 рр. стрімко спадає на тлі зниження іншої негативної симптоматики, що не відбивається на значущій втраті РП. У 21–23 р.в. маючи останню РП, вона засвідчує відсутність істотного впливу на всю симптоматику, особливо після досягнення 23 р.в. У 22–24 рр. власні життєві досягнення залежно від настрою, спорадичного впливу на оточення, також зацікавленого в деструктивних відносинах, можуть порівнюватися з успіхами чи невдачами інших осіб. Власний дискомфорт може ускладнитися вже найближчим оточенням, яке акцентує увагу на невдачах як випадковостях, у яких винними є зовнішні чинники (події, люди). Власні недоліки вважаються ситуативними, а отже, такими, що не можуть значною мірою впливати на досягнення мети. Як наслідок, з 23 р.в. очікується стрімке зростання виявів, найбільших у 19–24 р.д. Надалі можлива їх стабілізація з істотним неприхованим демонстративним впливом на всю симптоматику або істотним прихованим, спрямованим на неприязну особу. Вибір цієї альтернативи зумовлюється рівнем самодостатності. За будь-яких умов значний регрес у майбутньому не передбачається.

5.2.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань юнаками (чоловіками)

Призначення цього підрозділу таке, як і пп. 3.2.4, 4.2.4 розділів 3 і 4 (дод. К).

19–20 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – відвертість (домінанта), усвідомлення нової соціальної ролі, вимогливість;

У групових виявах, яких більшість, домінує публічне приниження (розголошення таємниць, імітація насилля). Загалом, не перевищує виявів 15–19 р.д., тобто уявлення про зухвалість як поширене явище, які, очевидно, базуються на інформації про окремі резонансні випадки, не підтверджуються. У 22–24 рр. можливе незначне зростання, що є спробою досягти оперативного результату на основі зіставлення соціальних і асоціальних шляхів його досягнення. Зіткнувшись з адекватною протидією, локалізується.

Байдужість після стрімкого зростання у 18–19 рр. (2-га РП) у результаті частих або значущих невдач так само стрімко спадає, сягнувши у 24 р.в. останніх чи передостанніх РП. Характерно, що у 19–21 р.в. прогресують вміння співпереживати, переживання власних успіхів чи невдач, що заперечує поширені уявлення про стійку байдужість у юнаків. Це більше «байдужість для інших», тобто бравада, данина соціальній моді, коли приховуються реальні почуттєві вияви (моральні, інтелектуальні, естетичні) через страх чи небажання здаватися слабкими, нерішучими, «старомодними». Як наслідок, цей вік є оптимальним для локалізації таких уявлень, позначаючи період небажаної «ілюзорної стагнації» почуттєвої сфери для інших, коли показна індивідуальна байдужість набуває масштабів масової соціальної звички, трансформуючись вже у «байдужість для себе», переконуючи себе, що інакше бути не може, а отже, вона стає стійкою індивідуальною звичкою як необхідною умовою регресу вміння співпереживати (з 22 р.в. очікується стрімке зростання до виявів 18–19 рр. з набуттям 2-ї РП). І все ж таки після 21 р.в. за відсутності бажаних успіхів швидше очікується її нестійкість як результат сумнівів у правильності обраного ставлення до оточення.

Жорстокість у 19–23 рр. є нестабільною, зумовлюється емоційністю ситуації з активним застосуванням фізичної сили для реалізації задоволеної неприязні, помсти, у чому вона схожа на зухвалість. Це заперечує поширені уявлення про неї як про типову властивість. Очевидно, що такі узагальнення є також результатом резонансних, але ситуативних випадків. Потенційно у 19–21 р.в. однаково може регресувати або прогресувати, тобто тимчасово перебуває в стані стагнації, вихід з якого є малопередбачуваним. Зовні – незворушність, осуд жорстокості в інших і одночасно спонтанні протести, злість. Це властиве передусім 20–21 р.в. як оптимальному для її локалізації і водночас сприятливого для

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат передусім схвалення (несхвалення) оточення.

8. Індивідуалізм – вибіркоче егоїстичне ставлення до оточення, особливо незначущого чи безпечного (демонстрування власних реальних або потенційних здобутків і можливостей, самоізоляція, протиставлення себе іншим на власну користь). Буває:

- 1) прихований – маскована спрямованість на себе, яке супроводжується усвідомленою відчуженістю від оточення як результат сформованих уявлень про власну винятковість (матеріальну або духовну);
- 2) неприхований – навмисне протиставлення себе оточенню для демонстрації власної винятковості.

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат порівняння індивідуального успіху з мірою внеску своїх зусиль у колективний.

9. Корисливість – вибіркоче споживацьке використання оточення (його можливостей, успіхів, маніпулювання невдачами) для задоволення передусім власних меркантильних потреб (активний пошук «подруги» або «друга»). Розрізняють корисливість:

- 1) приховану – бажання залишатися непоміченими у своїх споживацьких інтересах, остерігаючись громадського осуду;
- 2) неприховану – публічна демонстрація адресності своїх прагнень, світоглядних уявлень оточення, ролі референтних осіб, тому для досягнення успіху корисливі особи згодні і здатні отримати у відповідь тимчасову або постійну зневагу, осуд навіть найближчого оточення, як правило, мало на це зважаючи і навіть пропагують до себе таке ставлення, якщо воно є умовою успіхів.

Примітка: причина стійкості (нестійкості) – як у попередньому випадку.

10. Лихослів'я – нетипові в літературному мовленні слова (арго, власний сленг, ненормативна лексика). Поділяється на:

- 1) нестійке – визначається емоційністю ситуації, прагненням будь-що довести свою позицію, непоступливістю опонентів; згодом на основі провини, завданої іншим несправедливості потенційно може трансформуватись у сором;
- 2) стійке – фіксований обмежений словниковий запас, спрямований на активне посилення конфліктних відносин, публічну

демонстрацію самодостатності, якої насправді бракує, що, однак, не усвідомлюється.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат схвального (несхвального) ставлення оточення.

11. Лінощі – повна або часткова відсутність прагнення досягти поставленої мети, якщо для цього потрібні інтелектуальні, фізичні, вольові зусилля, або ігнорування чи відтягування взятих, частіше добровільно, зобов'язань у ситуації більш привабливих дозвільних подразників (супроводжуються суперечками, неквапливістю, пасивністю, свідомою обмеженістю власних дій). Можуть бути:

- 1) нестійкі – незацікавленість у виконанні поставлених завдань, узятих обов'язків як наслідок недостатньої мотивації, монотонності діяльності, втоми, незначущого, як суб'єктивно здається, результату;
- 2) стійкі – результат відсутності з боку найближчого соціального оточення системних заохочень, послідовності вимог, необхідності самостійного виконання поставлених завдань, від яких залежать реалізація бажаних прагнень.

Примітка: прихованість (неприхованість) – результат міри отриманих санкцій та власної зацікавленості в отриманому результаті.

12. Негативізм – неприязне ставлення до особи, яка висловлює заборону (окрик, зневажливе коментування вимоги, демонстративна мовчанка). Буває:

- 1) прихований – невиконання висунутих вимог у ситуації, як правило, непублічної взаємодії;
- 2) неприхований – навмисне привернення уваги часто сторонніх осіб до невиконання заборони для публічного демонстрування її неважливості чи зневаги носіїв.

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат міри досягнутого успіху та схвалення оточення.

13. Недбалість – дезорганізація власної життєдіяльності, що виявляється, передусім, у побутовому безладі (розгاردіях в особистих речах, низькі вміння самообслуговування), необов'язковості (безсистемне виконання обов'язків, обіцянок, поставлених завдань, неохайність), спричиняючись особистою зацікавленістю, невмінням чи небажанням доводити справи до логічного завершення (посилання на зовнішні обставини, постійне самовиправдання, стійка ілюзія зайнятості). Поділяють на:

навіть усвідомленого чи неусвідомленого бажання хизуватися ними, за якими часто приховуються спроби глобального осмислення навколишньої дійсності і потенційно втрачаються важливі, але малопомітні подробиці. Недбалість може навіть засвідчувати приховані нереалізовані можливості, про що юнаки самостійно можуть не здогадуватися. До 24 р.в. недбалість залишається стабільною, співвідносячись з останніми або передостанніми РП.

Хвастощі постійно пов'язані з хитрістю і мають спільне джерело розвитку. Спрямовані на досягнення меркантильних цілей з мінімальними зусиллями, реалізацію прагнення спілкуватися з впливовими ровесниками. Також вони часто є способом привернення уваги оточення для самоствердження, якщо інші засоби відсутні або є маловпливовими. У 19–20 р.в. як оптимальному для локалізації хвастощі в результаті протидії оточення є найменшими. Спочатку – це публічний і деклараційний засіб самоствердження; потім вони стрімко знижуються через невинуваті очікування («не вірять»), коли власні можливості перебільшуються, у що дійсно можуть щиро повірити навіть у разі незначних успіхів. За таких обставин вони стають предметом публічного висміювання, впливаючи на зменшення і збіднення спілкування, формування недовіри, тому після 21 р.в. можлива їх трансформація з неприхованих у приховані. Надалі часткові успіхи («слухають і вірять») зумовлюють незначне зростання і вибірковість хвастощів: вони спрямовуються на осіб, від яких можна мати певний зиск, або на уважних співрозмовників, які вірять почутому чи вдають, що вірять. Зрештою, це не так важливо (у дівчат мають місце аналогічні тенденції).

Зухвалість у 19–22 р.в. є стабільною, її однаково сприймають як спосіб самоствердження або самозахисту від авторитарних впливів. Аналогічний (авторитарний) тиск на інших осіб є або спонтанним, тобто зумовленим емоційністю ситуації, або такою самою емоційною реалізацією наперед спланованих дій, які досі постійно відтерміновувалися: «не хочеться псувати настрій», «іншим разом». Зухвалість самостійно ініціюється епізодично в ситуаціях власної безпеки та обмеженому колі спілкування. Завжди має певний розрахунок, зокрема завдати прикрощів «комусь» (неприятній собі особі): фізично слабшому і соціально незахищеному – демонстративно і публічно, сильнішому і захищеному – приховано та анонімно, і при цьому самому не постраждати.

(3-тя РП – після індивідуалізму, пристосовництва). Такі спроби здебільшого розвінчуються, що сприяє з 22 р.в. стрімкому зниженню хитрості, але це відбувається не стільки внаслідок усвідомлення її асоціальності, скільки становить трансформацію з прихованої в неприховану та адресну, спрямовану на неприязних собі осіб.

Пізнавальна обмеженість найбільше зростає у 19–20 рр., позначаючи стрімке зниження інтересу до навчання, навіть його девальвацію, спричиняючись передусім спогляданням домінування біологічних пріоритетів над духовними. Ігнорується самопізнання, посилюється критика оточення, публічне висміювання ровесників з іншими пізнавальними позиціями. У той самий час хлопці починають звертатися у 20–21 рр. до них по термінову допомогу в навчанні, це явище зміцнюється до 23 р.в. Очевидно, що 20–23 р.в. є сприятливим для локалізації виявів цієї обмеженості, які не справляють у цей час значного впливу на негативну симптоматику. Це також період «стагнації», коли зростають сумніви щодо правильності власних уявлень про самопізнання та пізнання, передусім у ситуаціях порівняння з іншими, причому не на свою користь. Характерно, що у цей час схожі тенденції має корисливість, з якою пізнавальна обмеженість стійко пов'язана. У програшному варіанті за умови збереження виявів 19–20 р.в. очікується стрімке, досі найбільше їх зростання (5-та РП – після лихослів'я, зарозумілості, упертості як неслухняності, лінощів), яке після 24 р.в. дійсно може претендувати на входження до типової симптоматики.

Фонові симптоми («тло»).

Недбалість у 19–20 р.в. як оптимальному стрімко знижується до останньої РП. Одночасно зростає її антипод – старанність, виявляючись передусім у прагненні зовнішньої доглянутості. Вона є більш прихованою, тобто юнаки не менше, ніж дівчата, звертають увагу на власний зовнішній вигляд. З 20 р.в., навпаки, зростає побутова недбалість, а старанність знижується. Наступні інтервали демонструють синхронну протилежну динаміку. Найбільшою недбалістю є у 22–23 рр. – як демонстративна, так і ситуативна. Це більше емоційний протест проти авторитаризму оточення, тому згодом вона знову повертається на останню РП. Такі тенденції засвідчують міфічність стійких уявлень про поширену недбалість у юнаків порівняно з дівчатами. Це результат їх відвертості, порівняно меншого прагнення маскувати власні недоліки і

- 1) нестійку – відволікання від виконуваної роботи під впливом значущих раціональних або емоційних подразників, які потенційно можуть змінитися на більш значущі;
- 2) стійку – системне неякісне і невчасне виконання власних зобов'язань, що дезорганізовує життєдіяльність, передусім, оточення (результат відсутності переконаності у їх необхідності собі, байдужості до прихованих або публічних оцінок).

Примітка: причини прихованості (неприхованості) – як у попередньому випадку.

14. Пізнавальна обмеженість – зневажливе ставлення, як правило, через власну інтелектуальну неспроможність до системного пізнання та осмислення навколишньої дійсності (домінування фізіологічних потреб, відверта зневага до інтелектуальної праці та інтелектуалів). Розрізняють обмеженість:

- 1) приховану (усвідомлена або неусвідомлена) – прагнення не привертати увагу, що характерне для ознайомлення з новим оточенням (потенційна значущість у цілому, пошук осіб, схожих на себе);
- 2) неприховану – демонстрування власних меркантильних інтересів, спрямованих на отримання максимального зиску від оточення, відверте й навіть цинічне використання його успіхів, постійні агресивні домагання реалізувати меркантильні потреби.

Примітка: стійкість (нестійкість) – результат порівняння власної успішності з досягненнями інших осіб, інтелектуальна перевага яких є очевидною.

15. Пристосовництво – отримання максимального зиску від можливостей оточення для реалізації власних меркантильних домагань (підлабузництво, вихваляння, удаване погоджування, кар'єризм, полохливість, конформізм), вибір зручної позиції серед «сильніших» чи «сильнішої більшості», яку можна без вагань, не остерігаючись осуду (до якого байдужі), поміняти на більш зручну (вигідну) «більшість», яка знову-таки не є остаточною. Розрізняють:

- 1) приховане – бажання не привертати до себе уваги через можливу зміну в майбутньому «офіційних орієнтирів» (людей, подій, умов);
- 2) неприховане – публічне демонстрування переваг нинішніх «офіційних орієнтирів» та своїх заслуг з обов'язковим приписом придуманих, у які з часом навіть розпочинають вірити.

Примітка: причини стійкості (нестійкості) – як у попередньому випадку.

16. Хвастоці – бажання видати уявне за дійсне або суб'єктивне перебільшення власних домагань і можливостей (надумані факти та події, нереальні обіцянки, самовихваляння) для більш бажаного самоствердження. Бувають:

- 1) нестійкі – спонтанне бажання виділитися серед інших (передусім референтних для себе осіб);
- 2) стійкі – постійне привертання уваги до себе як наслідок відсутності самореалізації в домінуючій для референтного соціального оточення певній сфері життєдіяльності (гра, дозвілля, навчання, спілкування).

Примітка: причини прихованості (неприхованості) – як у попередньому випадку.

17. Хитрість – уникнення несприятливих для себе життєвих ситуацій, приховування незручних подій, фактів з метою замовчування в подальшому, зручного для себе, або, навпаки, афішування для меркантильного використання. Поділяється на:

- 1) нестійку – спонтанне бажання вийти з несприятливої для себе ситуації, після чого відбувається її переосмислення як ганебної (виправданої), небажаної (бажаної) для повтору (уникнення);
- 2) стійку – цілеспрямоване бажання будь-що вийти з програшної і несприятливої для себе ситуації («зберегти обличчя»): основа для формування брехливості як асоціального явища.

Примітка: причини прихованості (неприхованості) – як у хвастоців.

Можна запропонувати таку класифікацію симптомомкомплексів:

1. Загальний – низка всіх можливих симптомів у кризовому періоді.
2. Базовий – комплекс типової, супутньої і фонові симптоматики (позитивної і негативної) у кризовому періоді, серед якої можуть бути інші симптоми (пп. 3–5, 9, 10).
3. Піковий – комплекс позитивних і негативних симптомів, які найбільше виявляються в окремому віковому інтервалі порівняно з іншими віковими інтервалами кризового періоду.
4. Домінантний – комплекс позитивних і негативних симптомів, які порівняно з іншими симптомами мають найбільший вияв в окремому віковому інтервалі кризового періоду.

стабілізуються і трансформуються з неприхованих у приховані, про що відомо лише найближчому оточенню, яке всляк може підтримувати часто полярні уявлення іншого (конкуруючого) оточення. Перед особистістю постає проблема вибору: або ініціювати власну активність, або залишити все як є, якщо це її влаштовує. У 20–21 рр. лінощі можуть зростати, що більш імовірно, як результат уже сформованої звички уникати відповідальності, оскільки для цього є інші особи, ще більше – через наявність комфортних життєвих умов, які самостійно не змінюватимуться; або зменшуватися, не задовольнившись результатами попереднього самостійного прагнення до самореалізації. За цих обставин у 21–22 рр. очікується чергове зростання до виявів 19–20 р.в. без зміни РП, засвідчуючи досягнуту стабільність в умовах постійної задоволеності, низької мобільності і захищеності. У 22–23 рр. лінощі вже інтенсивно зростають, наближаючись після 23 р.в. до виявів 15–16 р.в., коли для досягнення мети заперечується навіть незначне вольове зусилля: «хочеться досягти бажаного швидко і більше». Пріоритетами при цьому є безпосередня зацікавленість та сподівання від оточення звичної допомоги, яка сприймається як належне і звичайне явище: «хіба може бути інакше?» (5-та РП – після лихослів'я, корисливості, впертості як неслухняності, зарозумілості).

Супутні симптоми.

Хитрість взаємопов'язана з хвастощами, з якими має спільне джерело розвитку. З 19 р.в. стрімко спадає, набуваючи у 20–21 рр. найменших виявів через невдачі в оточення, формування власного образу надійного партнера. Зменшується і збіднюється коло спілкування, спонукаючи до самоаналізу причин власної ізоляції. Як наслідок, після 21 р.в. хитрість трансформується з публічної в приховану: тому часто проблемно визначити джерело дезінформації, однаково спрямованого на одного більш успішного ровесника, а частіше – двох, з якими імітують товариські відносини або їх дійсно мали, а тепер конфліктують. Результат – удавана співучасть, ініціація пошуків винних. Невдачі в хитруванні обов'язково супроводжуються дратівливістю, що видно з наполегливого, але нервозного намагання будь-що сформувати в оточення переконаність у провині конкретних осіб, а самим залишитися поза підозрою. У разі успіху формується вже власна переконаність у доцільності такої аргументації, стилю відносин у цілому, тому у 21–22 р.в. хитрість може стати найбільшою

на зниження виявів у 19–20 рр. порівняно з 18–19 рр., зберігає ПРП у стійкому тандемі з індивідуалізмом, активно впливаючи разом з ним на негативну симптоматику. З прихованого трансформується в неприховане, демонстративне, супроводжуючись хизуванням. Може отримати відсіч у ровесників, тому у 20–21 рр. тимчасово знижується, створюючи в оточення враження про відхід від нього (власні осуд, розчарування), що, однак, є ілюзією. Його неприховані вияви як дискомфортні тепер трансформуються у зворотному порядку – до пошуку нових, більш безпечних форм (3-тя РП – після впертості як неслухняності, індивідуалізму). Отже, у 20–21 р.в. паралельно існують сприятливі умови для локалізації пристосовництва, і навпаки: їх можна втратити через заспокоєність оточення, що є більш імовірним варіантом розвитку подій. Тоді у 21–22 р.в. очікується зростання виявів (2-га РП – після індивідуалізму), відбувається черговий зворотний перехід від прихованих до неприхованих форм, супроводжуючись відвертими викликами, протиставленням себе фізично слабшим і соціально менш захищеним; прихованим або публічним, викличним і навмисним декларуванням осіб, у яких перебувають під неофіційним захистом (у шкільному віці ними можуть бути старшокласники). Несхвальна громадська думка спочатку втрачає впливовість, потім ігнорується, демонстративно знецінюється, що призводить у 22–23 р.в. до найбільших виявів зі збереженням 2-ї РП (після індивідуалізму). У 23–24 р.в. очікується наступне значне зниження пристосовництва, що є результатом самозадоволення як прихованої самодостатності, яка не потребує публічності (6-та РП – після лихослів'я, упертості як неслухняності, корисливості, зарозумілості, дратівливості). Воно виявляється в ситуаціях, невідомих новим знайомим: «ти хоча б знаєш, з ким маєш справу?». Природно, що надалі пристосовництво потенційно дедалі більше стабілізується з істотним впливом на всю симптоматику.

Лінощі мають взаємозв'язки з типовою позитивною і негативною симптоматикою, особливо з упертістю як неслухняністю і зарозумілістю. У 19–24 р.д. є одним з найбільш складних і стабільних симптомів, динаміка якого відображає досвід успішного оточення на тлі незначущих зусиль для досягнення успіху, прийняття власним оточенням основних обов'язків. Зрештою, прагнення до самореалізації сприяє у 19–20 р.в. незначному зниженню лінощів, що не відображається на втраті попередньої РП (6-та або 7-ма). Навпаки, на тлі зниження негативних симптомів вони

5. Провідні доміанти – симптоми, властиві більше ніж одному інтервалу в певному кризовому періоді.

6. Типовий – комплекс пікової і доміантної симптоматики кризового періоду, які збігаються за силою і частотою виявів.

7. Супутній – комплекс доміантних негативних і позитивних симптомів, який не збігається з піковою симптоматикою в певному кризовому періоді та детермінує в ньому типову симптоматику (окремо – позитивну і негативну). Частота виявів, як правило, домінує над їх силою (дод. И і дод. К).

8. Нетиповий, або фоновий (тло-симптоматика), – комплекс негативних і позитивних симптомів, який має найменші частоту і силу виявів у кризовому періоді (антипод типової симптоматики).

9. «Домінанти-лідери» – серед провідних доміант типові позитивні і негативні симптоми з максимальними виявами в будь-якому віковому періоді, які, взаємодіючи із симптомами ненормативних криз, послаблюють позитивні або стабілізують негативні, визначаючи перспективи переживань.

10. «Симптоми-аутсайтери» – нетипові (епізодичні та мінімальні) вияви позитивних і негативних симптомів (істотно не впливають на розвиток).

У позитивному симптомокомплексі відсутній поділ на поляризовані блоки. У негативному, навпаки, слід розрізняти:

- 1) блок активного самоствердження у відносинах, або блок АС (дратівливість, жорстокість, зухвалість, індивідуалізм, корисливість, лихослів'я, пристосовництво, хвастощі, хитрість);
- 2) блок пасивного самоствердження у відносинах, або блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм, заздрість, зарозумілість, пізнавальна обмеженість);
- 3) блок нейтрального (вичікувального) ставлення до соціального оточення, або блок НС (байдужість, лінощі, недбалість), – необхідна умова для прогресування будь-якої симптоматики, що залежить від власної активної життєвої позиції та значущих соціальних впливів.

Основними характеристиками симптомокомплексу є:

1. Полярність (у широкому розумінні) – наявність позитивних і негативних симптомів. Домінування позитивних зумовлює регрес негативних, і, навпаки (за Л.С. Виготським, за будь-якими негативними симптомами приховуються позитивні, зміст яких полягає в переході до нової вищої форми розвитку) [95].

У підростаючої особистості, яка перебуває у стійкому зв'язку у спільному з дорослими життєвому просторі, усі симптоми, співіснуючи в системі переживань будь-якої кризи, демонструють свою унікальність, складність і драматизм, що зумовлює неоднозначне соціальне ставлення до них. Однак саме негативні симптоми в тлумаченні змісту переживань стають пріоритетним предметом уваги, аналізу, тривоги тощо дорослих суб'єктів навчання і виховання. На нашу думку, тактика є сумнівною, оскільки будь-яка акцентована на них дія спричиняє сильнішу, навіть неадекватну протидію (порівняно зі стабільними періодами). У вузькому розумінні – це характеристики кожного симптому, які будь-коли виявляються (не виявляються). За силою вони поділяються на приховані та неприховані; за частотою – на стійкі, або ситуативні, та нестійкі.

2. Природність (закономірність) – демонстрація поступальності розвитку симптомів, що разом із втратою дитячої безпосередності означає відносну стабілізацію первинних симптомів, витоки яких знаходяться в кризах 3 і 7 років, їх можливе трансформування та виникнення нових.

3. Трифазова динаміка як свідчення відносної стійкості симптомів, а отже, потенційна прогнозованість:

- 1) вступ у перехідний період: поступове, часто стрімке, зростання частоти і сили виявів;
- 2) відносна стабілізація: уповільнення зростання, яке може виявлятися як пульсуюче «плато» (нестійка кульмінаційна вершина, яка позначає саму кризу), тривалість якого визначаються сприятливими (несприятливими) соціальними впливами;
- 3) вихід з кризи: поступовий, часто стрімкий, спад частоти і сили виявів до рівня, який спостерігався до їх зростання в першій фазі.

4. Унікальність симптомів:

- 1) зумовлюється наявністю у 9–25 р.д. трьох кризових періодів, межі яких встановлені на основі домінування пікових симптомів у другій фазі, яка позначає перехідні періоди між ними, тому графічно динаміка симптомів схожа на синусоїдну лінію;
- 2) кожен симптом, виходячи з кризи, має вже інший зміст.

5. Основні перспективи переживань як результат взаємовпливу позитивних і негативних симптомів та умов моделювання потенційного розвитку:

себе ровесникам. Однак завжди є сподівання на допомогу, хоча публічно демонструється протилежне. У той самий час відсутність такої допомоги сприймається як образа, за яку «винні» мають відповідати, тобто, схвалюючи власний індивідуалізм, можна заперечувати чужий. Така двоїстість викликає сумніви щодо його постійної доцільності як умови дестабілізації відносин, тому у 20–21 рр. він стає найменшим. Складність пізнавальної ситуації полягає в тому, що індивідуалізм все ж залишається стабільним, демонструючи водночас переконаність у своїй перевазі над груповою взаємодією (швидше – результат розчарувань у можливих значущих для себе групових досягненнях), прагнення до самореалізації на тлі самостійних успіхів, а також навмисну ізоляцію від неважливого для себе оточення (2-га РП – після впертості як неслухняності). Такого симбіозу сприятливих і несприятливих характеристик не має жоден негативний симптом, що одночасно є його сильною (особистість переконана в доцільності сформованих уявлень про незначущість для себе оточення за винятком меркантильних обставин) і слабкою властивістю (природне прагнення виділитися на тлі інших). Як наслідок, 21–22 р.в. означає повторне зростання названого симбіозу з переходом на ПРП і домінуванням несприятливих характеристик відповідної життєвої позиції, яка визнає домінування фізичного, майнового, соціального впливу, зневажливе ставлення до осіб, які мають, на суб'єктивний погляд, незначущі успіхи, або навіть за значущих досягнень все одно неспроможні реалізувати бажані життєві цілі. Ці уявлення зміцнюються у 22–23 рр., повторюючи вияви 15–16 рр. і стабілізуючи ПРП, визначаючи разом з пристосованістю, яка має 2 РП, становлення всієї симптоматики. Похитнути їх можна протиставленням індивідуальних успіхів і колективних у ситуації невдач чи відсутності допомоги, здавалося б, від надійного оточення. Однак до досягнення 24 р.в. значного спаду в нього, як у результаті невикористаних можливостей у 20–21 рр., не передбачається: ПРП може бути втрачена, але значущий вплив на всю симптоматику залишається.

Пристосованість пов'язане з типовою позитивною (незначущі – з прагненням до самостійності, умінням співпрацювати, переживанням власних успіхів чи невдач) і негативною симптоматикою. Постійно залишається одним із стабільних симптомів. Причини цього схожі з причинами стабільності індивідуалізму, передусім з невдалим досвідом групових відносин. Незважаючи

малоймовірним. Отже, після 23 р.в. більш очікуваною є стабілізація корисливості у взаємозв'язку з упертістю як неслухняністю, що становить її основну небезпеку у впливі на всю симптоматику, особливо в умовах несприятливої соціалізації.

Дратівливість взаємопов'язана з типовою позитивною і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму, особливо з лінощами, зарозумілістю, упертістю як неслухняністю. У 19–24 р.д. є найбільшою в 15–16 рр. (незадоволеність самореалізацією, вплив заздрості), після чого спадає, що є результатом повної або часткової задоволеності в прагненні до самостійності, домаганні ролі дорослого і навіть відсутності попереднього ставлення оточення, яке вже почало звикати до нього, а отже, ігнорувати, а ще більше – активно протидіяти. У 19–20 рр. продовжує спадати, набуваючи у 20–21 рр. найменших виявів, однак залишається потенційною основою для повторного стрімкого зростання, особливо у 21–22 р.в., як спосіб досягнення негайного бажаного результату переважно з фізичним впливом. Дратівливість – це також реалізація вибіркового ставлення до неприязних собі осіб, які мають вищі досягнення і всіляко ними хизуються. Характерно, що більш дратівливі особи здебільшого є антипатичними. Отже, 21–22 р.в. є найбільш сприятливим для відтворення індивідуальної дратівливості як важливого стимулу агресивності, спрямованої на фізично слабших, соціально не захищених осіб, а також для групової дратівливості як результату добровільного об'єднання для помсти сильнішим від себе особам на основі заздрості та прихованих, але особливо публічних образ. Тоді з 22 р.в. очікується стрімке зростання, яке до 23 р.в. може стати найбільшим, виявляючись у вибіркового і неприязному ставленні та постійному супроводі власного фізичного насилля або зі зверненням по насильницьку допомогу до інших, солідарних, осіб. Після 24 р.в. публічна та індивідуальна дратівливість знижується, мотивується, заздалегідь планується, вона призначається більше для самозахисту, а не для нападу.

Індивідуалізм – єдиний негативний симптом, який не має зв'язків з іншими позитивними і негативними симптомами (крім пристосовництва). У 19–20 р.в. стрімко прогресує з переходом з 6-ї на 2-гу РП (після пристосовництва). Часто це є відповіддю на невдалий досвід групової взаємодії, через що регресує вміння самооцінювати. У цьому віці стабілізується і належить до тих симптомів, які істотно впливають на всю симптоматику; він виявляється в усамітненні, відчуженості від колективних справ, протиставленні

- 1) домінантна – стабільний зв'язок полярних симптомів;
- 2) помірна (середня) – відсутність у негативних симптомів зв'язків лише з одним позитивним симптомом;
- 3) слабка – відсутність у негативних симптомів зв'язків з двома і більше позитивними симптомами.

2.2.3. Базовий симптомокомплекс ненормативних криз

Цей симптомокомплекс залежить від мінливої соціальної дійсності, яка визначає його як ситуативний, комбінований, негативний, який може стабілізуватися лише в умовах затяжних, а отже, також стабільних несприятливих суспільних трансформацій. Потенційно кількісно збільшується і зменшується на переході від авторитарно-командної моделі навчання і виховання до особистісно орієнтованої, і навпаки. Публічно виокремився на початку 1990-х рр., хоча його умови закладалися ще за часів СРСР, де він більше приховувався через партійну тоталітарну ідеологічну доктрину. Складається з восьми комбінованих негативних симптомів як результат активної взаємодії негативної симптоматики нормативних криз за несприятливої соціалізації. Посередник переживань між переживаннями нормативних криз і повсякденними навчально-виховними реаліями та стереотипами. Активно впливаючи на симптоматику цих криз, нейтралізує позитивну і зміцнює негативну, стабілізуючи та трансформуючи її. Не групується в блоки, як у нормативних кризах. Має власні характеристики, визначені на основі суб'єктивних уявлень респондентів:

1. Брутальні словесні штампи – набір слів, висловів, асоціальний спосіб спілкування в цілому, що спрямоване на руйнацію у відносинах моральних засад: підтримка корисливого партнерства, публічне пригнічення більш слабких ровесників (здебільшого – фізично) або таке саме пригнічення і знецінення в оточенні однієї з конфліктуючих сторін. Обов'язково передбачається самоствердження в референтних осіб з допомогою зухвалості, лихослів'я, зневаги, знецінення вимог дорослих, дратівливості. Невід'ємний атрибут бійок або їх імітації, інтриг, доносів, вульгарності.

2. Віртуальне світосприймання – тлумачення екранних подій безвідносно до себе або невміння чітко розмежовувати вигадку і реальність. Результат агресивного впливу комп'ютерних технологій на осмислення особистістю власного місця у відносинах і ставлення до навколишньої дійсності (зневага, байдужість, зухвалість,

пріоритетне наслідування негативних зразків). У Російській Федерації схожий феномен називають «мультиковим світосприйманям» (І. Медведева, Т. Шахова, 1994).

3. Злісні навмисні вчинки – система дій, спрямованих на публічне пригнічення, приниження оточення та власне самоствердження в референтних осіб через зухвалість, лихослів'я, безкарність, дратівливість, хитрість, брехливість. Вони зумовлені домінуванням побутових матеріальних потреб над духовними, а також пригніченням уже своїм оточенням, власною нереалізованістю, мстивістю.

4. Інфантилізм – відчуження (мотивоване або немотивоване) від будь-якої реальної участі (співучасті) осіб, які потребують соціальної уваги. Незацікавлене ставлення до навколишньої дійсності через відсутність необхідної мотивації для пізнання, схильність до субкультури, заперечення або ігнорування досвіду попередніх поколінь, який не збігається з власними уявленнями, спрямованими на формування власного комфортного мікросвіту, як здається, стабільного і тривалого в часі.

5. Кримінальні уявлення – активне прагнення до руйнації моральних відносин і таке саме збереження власних антагоністичних уявлень про стійкі аморальні стереотипи на навколишню дійсність і власну соціальну роль у ньому з допомогою хитрості, зухвалості, хвастощів, цинізму, дратівливості, жорстокості. У Російській Федерації схожий феномен називається «табірна правосвідомість» [287–290].

6. «Купи-продай» – меркантильна фінансова оцінка будь-яких відносин з активним використанням хитрості, зухвалості, цинізму, егоїзму, яка впроваджується за фіксованими правилами «дикої ринкової гри» (купити дешевше, продати дорожче). Задоволення матеріальних потреб на основі корисливості, безкарності, приниження партнерів, і водночас одностороння або взаємовигідна локалізація непорозумінь з тими, у кого матеріальні цінності також визначають сенс буття, зокрема корисливі та егоїстичні домагання.

7. Максимальна корисливість – пошук постійного матеріального зиску з активним використанням хитрості, хвастощів, зухвалості, корисливості, егоїзму, тобто пріоритет матеріальних потреб над духовними, який супроводжується постійним прагненням матеріальної винагороди за досягнення навчального успіху; надання навчальних, фінансових, ігрових послуг, пов'язаних з можливістю зворотної допомоги.

навіть до його активних носіїв, особливо нереферентних. Як наслідок, 20–21 р.в. є найбільш оптимальним для локалізації, інакше у 22–23 р.в. очікується повторне зростання лихослів'я, яке стає провідним у негативній симптоматиці, передбачаючи повторний, хоча менш потужний «вибух», який разом з упертістю як неслухняністю відтепер може визначити неприховане асоціальне становлення (перший «вибух» співвідноситься з 15–16 р.в.). Після 23 р.в. можливе незначне зниження виявів без втрати істотного впливу на всю симптоматику.

Корисливість пов'язана з типовою позитивною (незначущі – з оптимізмом) і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму. Після стрімкого зростання у 18–19 р.в. зі збереженням попередньої РП вона надалі значною мірою впливає на всю симптоматику. Узагальнення попереднього досвіду відносин (власного та оточення) формують переконаність у доцільності їх меркантилізації. 19–21 р.в. – це період особистісного вибору, коли на основі життєвих пріоритетів різних осіб, порівняння власних успіхів чи невдач з досягненнями інших визначаються основні способи досягнення мети – моральні або аморальні. У цьому віковому інтервалі корисливість нестабільна, що зумовлюється сумнівами щодо правильності прийнятих рішень, потребою в допомозі від найближчого оточення, від якого очікується не стільки роз'яснення проблемних ситуацій, скільки схвалення чи несхвалення способів їх розв'язання. Не отримавши такої допомоги, як правило, юнаки діють на власний розсуд, залишаючи шляхи «для відступу», тобто має місце схильність до визнання неправомірності власних вчинків. Після досягнення 21 р.в. стає ще більш нестабільною, сигналізуючи про зростання невпевненості в правильності прийнятих рішень, про потребу скоригувати з кимось правильність життєвої позиції: «будь з ким, аби порада була прийнятною». Як наслідок, 21–22 рр. – це альтернативне майбутнє корисливості – стабілізація чи дестабілізація: або очікується незначний спад, потім стрімке зростання, спричинене зростанням переконаності в правильності попередніх уявлень («не збрешеш – не проживеш», «як не придумаю, то збрешу»), що може перевищити найбільші досі вияви 15–16 рр. (2-га РП – після лихослів'я); або незначний спад, який переходить у стрімкий унаслідок справжнього розвінчування дорослими її хибності, у якому основним їх аргументом є реальна, а не деклараційна єдність слова і справи. Зіставляється з останніми чи передостанніми РП, хоча такий розвиток подій є

Зарозумілість має взаємозв'язки з типовою позитивною і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму, особливо з лінощами. У 19–20 рр. вона знижується порівняно з 18–19 рр., тимчасово втрачаючи істотний вплив на негативну симптоматику, що свідчить про її трансформацію з неприхованої в приховану через протидію оточення. Такі позиційні втрати у відносинах активно компенсуються пристосовництвом, тобто зарозумілість не є його обов'язковим супутником. Однак у 20–21 р.в. вона є найменшою внаслідок перегляду попереднього досвіду, визначення адресного спрямування, пошуку схожих на себе осіб. Тоді у 21–22 р.в. однаково на тлі власних невдач або епізодичних успіхів очікується спочатку її незначне зростання як самозахист від оточення. Пізніше у 22–23 р.в. відбувається прискорене зростання зарозумілості як усвідомлення майнових переваг найближчого оточення, шанобливого ставлення до себе ровесників, які очікують від стосунків задалегідь визначеного зиску, що самостійно усвідомлюється, але здебільшого не демонструється за винятком вимоги відвертого прислуговування (4-та РП – після лихослів'я, упертості як неслухняності, корисливості). Після 23 р.в. передбачається подальша стабілізація зарозумілості зі значним впливом на симптоматику.

Лихослів'я взаємопов'язане з типовою позитивною і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму. Має аритмічну динаміку, започатковану в 15–19 р.д. з тенденцією до прогресуючого зростання. Наприклад, у 19–20 рр. стрімко зростає, стабілізується як результат наслідування референтних осіб, відсутності публічного осуду, пасивного ставлення дорослих і стає звичним явищем у відносинах, на чому навіть не акцентується увага («що я таке сказав?», «невже я щось погане сказав?»), співвідносячись з 4-ю РП (після пристосовництва, індивідуалізму, упертості як неслухняності). У незнайомому або малознайомому оточенні, як правило, є прихованим, у знайомому (між ровесниками) – більше публічне. У 20–21 рр. існує значна ймовірність перегляду лихослів'я як значущого елементу відносин, однак це не стільки усвідомлення його аморальності, скільки визначення для себе інших життєвих пріоритетів, пов'язаних з особистісною і професійною самореалізацією («одне другому не зашкодить, але це не головне»). Посилюється двозначне тлумачення на кшталт «вухо ріже», «не можу слухати», і – навпаки («можна розслабитися»), але загалом публічно не засуджується. Здебільшого це байдужість у ставленні

8. «Соціальний дебілізм» – зневажливе ставлення до навколишньої дійсності як результат власної духовної та інтелектуальної обмеженості, яке супроводжується зухвалістю, жорстокістю, хитрістю, прагматизмом, зневагою, агресивною та цинічною індивідуальною чи груповою протидією інтелектуалам, обмежених у сприятливій адаптації до негативних соціально-економічних реалій, а тому беззахисних. Як правило, посилює власні сімейні поведінкові зразки в умовах несприятливої соціалізації.

Структура зазначеного симптомокомплексу (позитивні симптоми – відсутні) є такою:

1. Основні компоненти – вісім ситуативних комбінованих негативних симптомів у будь-якому віковому періоді.

2. Домінантні, або типові, – негативні симптоми, які порівняно з іншими симптомами мають найбільші вияви в окремому віковому інтервалі певного вікового періоду.

3. Провідні домінанти – негативні симптоми, властиві більше ніж одному інтервалу в певному віковому періоді (в одному – перехідному, або двох – перехідному і суміжному з ним стабільному).

4. Нетипові, або фонові (тло-симптоматика), – негативні симптоми з найменшими виявами (антипод домінантній симптоматичі).

Характерними особливостями симптомокомплексу ненормативних криз є:

1. Позначення недостатнього розвитку позитивних симптомів нормативних криз і, навпаки, прогресування негативних. Відображення несприятливого впливу на відносну рівновагу позитивних і негативних симптомів нормативних криз.

2. Відсутність фазовості в розвитку – свідчення нестійкості або ситуативності переживань, а отже, слабкої прогнозованості як наслідок короткотривалої або довготривалої сприятливої (несприятливої) соціалізації, у якій вирішальну роль відіграє найближче оточення (сім'я).

3. Мінливість впливу на негативні симптоми нормативних криз, що залежить від особливостей соціалізації з вирішальним впливом знову ж таки найближчого оточення.

4. Полярність характеристик («прихований – неприхований», «стійкий – нестійкий»), зміст яких є однотипним, на відміну від аналогічних характеристик симптомів нормативних криз.

5. Основні перспективи переживань як результат взаємовпливу негативних симптомів та необхідні умови моделювання потенційного розвитку:

- 1) доміантна – стійкий, навіть навмисне малоконтрольований розвиток, що виявляється в усвідомленому, часто агресивному протиставленні себе оточенню;
- 2) помірна – стійкий, але контрольований розвиток, що виявляється в усвідомленому, вибіркового, іноді агресивному протиставленні себе оточенню;
- 3) слабка – ситуативний, більше контрольований і неагресивний (усвідомлений або неусвідомлений) розвиток як наслідок тимчасового незадоволення оточенням.

2.3. Дослідницькі перспективи у вивченні симптомокомплексів переживань

2.3.1. Принцип історизму: типові і нетипові вияви переживань

Сутність: наявність у віковому розвитку певних консервативних (маломінливих) психологічних особливостей (у нашому випадку – симптомів), які істотно не залежать відплинності історичного часу і навіть глобальних соціальних трансформацій, що засвідчує наявність в особистості стійких внутрішніх схильностей (цінностей) як необхідної умови власного самозбереження, пристосування до навколишньої дійсності, а також активного і відповідального перетворювального впливу на неї.

Призначення: на основі порівняльного аналізу переживань суб'єктів як представників різних, схожих та однакових історичних епох, що уособлюють життя минулих і нинішніх поколінь, необхідно виокремити симптоми зі своїми унікальними ознаками, що дозволяють зрозуміти психіку як системний історичний продукт, який розвивається за власними об'єктивними законами.

Ефективність: аналіз переживань на ранніх етапах онтогенезу (передусім – до досягнення 7 р.в.), на яких з'ясування таких їх закономірностей потенційно можливе навіть на основі буденного споглядання, оскільки особистість, знаходячись у порівняно обмеженому географічному і соціальному життєвому просторі, максимально залежить від найближчого оточення. І навпаки: переживання в наступних вікових інтервалах (передусім – з 10/11 рр.) потребують додаткових методів дослідження різнопланових виявів, часто прихованих або демонстративних – як наслідків сприятливої (несприятливої) соціалізації. Наприклад, визначається:

Негативізм пов'язаний з типовою позитивною і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму. У 19–20 рр. він найменший, тому цей вік є оптимальним для локалізації. Основна причина цього – перегляд ставлення до оточення, передусім нереперентного, у результаті чого юнаки роблять справжнє відкриття: люди, які, здавалося б, заслуговували на байдужість чи зневагу, насправді не такі, і – навпаки, особливо в разі очікування на допомогу від одних осіб, а отримання її зовсім від інших). З'ясовуються причини такого свого попереднього ставлення до них, що часто розчаровує, оскільки ними можуть бути реперентні особи. Як наслідок, індивідуальний підхід до оточення визначається на основі узагальнення власного досвіду відносин та переконаності не робити поспішних чи упереджених висновків щодо суперечливих ситуацій або після перших вражень. Реально виконати задумане не вдається, оскільки нові зустрічі з новими людьми можуть створювати у відносинах такі самі нові ситуації, суб'єктивно передбачати привабливі перспективи. Після 20 р.в. невдала реалізація прагнення до інтимно-особистісного спілкування вже з ними призводить до повторного розчарування, яке переноситься на звичне оточення і активізує негативізм (3-тя РП – після впертості як неслухняності, індивідуалізму), а отже, й можливу з його боку адекватну протидію. За таких обставин негативізм переходить в усвідомлений стійкий зв'язок з пристосовництвом («краще приховувати своє справжнє ставлення», «будь глуха, бо менше гріха»), позначаючи відносини з неприязними особами, від яких можна мати певний зиск. Однак пошук реперентних для себе осіб триває, він зумовлюється незадоволеністю у відносинах, тому у 20–21 р.в. знову виявляються тенденції 19–20 р.в.: нові відкриття вдруге стабілізують думку про хибність поспішних висновків. Унаслідок цього негативізм знижується до виявів 19–20 р.в., але досягти бажаної комфортності у відносинах не вдається, що призводить до його чергового зростання, яке на тлі прогресування негативної симптоматики у 22–23 рр. (4-та РП – після індивідуалізму, пристосовництва, впертості як неслухняності) втрачає свою виразність, але не впливовість, залишаючись прихованим: в оточення складається враження про зниження виявів. Після 23 р.в. очікується вже значне зниження негативізму, що виявляється водночас у прагненні до встановлення примирливих стосунків з оточенням і в стабільному, прихованому чи неприхованому, ставленні до окремих неприязних собі осіб.

5.2.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Упертість як неслухняність пов'язана з типовою позитивною і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму. У 19–20 рр. вона зберігає попередню стабільність через протиставлення юнаками себе дорослим (3 РП – після пристосовництва та індивідуалізму). Однак вимоги дорослих дедалі усе більше враховуються, хоча не афішуються, тому в останніх зміцнюється ілюзія попередньої неслухняності, часто немотивованої. Навіть формуються відповідні міфи про неслухняність, започатковані з підліткової кризи на кшталт «у наші часи ми такими не будим...». У 20–21 р.в. очікується стрімке зростання з виходом на ПРП, що виявляється в прихованих домаганнях активної допомоги від сторонніх як актуалізація самоствердження в референтних осіб, що знову-таки не афішується. Проте це є, швидше, доведенням собі власної самодостатності як умови досягнення бажаного успіху; порівнянням своїх можливостей з можливостями оточення, які начебто ігноруються, а насправді уважно вивчаються; усвідомленням власних справжніх, а не надуманих переваг, які зміцнюють уявлення про себе та визначають критичне ставлення до доказів дорослих, а не їх огульне осудження. Отже, цей вік є вирішальним у трансформації впертості «як неслухняності для інших» у впертість «як неслухняності собі», унаслідок чого посилюється впертість як наполегливість, що свідчить про особливий момент у житті: час немотивованих або навмисних вчинків завершується, тобто впертість як неслухняність у 21–22 р.в. стрімко знижується, стає найменшою (5-та РП – після індивідуалізму, пристосовництва, хитрості і дратівливості). З 22–23 р.в. через важливі невдачі очікується її повторне зростання, наприклад, спочатку до виявів 19–20 р.в. (3-тя РП – після індивідуалізму, пристосовництва), або мотивованої неслухняності, як наслідку невдалих порад оточення на тлі власного вдалого самостійного прийняття рішень. У 23–24 р.в. під впливом чергових самостійних результативних рішень вона посилюється (2-га РП разом з корисливістю – після лихослів'я), забезпечуючи надалі аналогічну стабільну динаміку. У 23–24 рр. навіть унаслідок результативних порад оточення упертість не зменшується, оскільки є прихованою, демонструючи прагнення до самостійної ініціації дій і такого самого прийняття рішень (ця тенденція в дівчат є менш виразною).

1) наскільки відрізняються переживання підлітків (аналогічно – юнаків) на початку ХХІ і наприкінці ХІХ ст.; 2) наскільки відрізняються переживання дітей 3-річного віку названих століть? І, зрештою, підсумкове запитання: у якому з цих випадків у переживаннях накопичується більше кількісних чи якісних відмінностей? Відповідь є очевидною, однак це зовсім не означає, що аналітична спроможність принципу історизму зменшується з історичним часом. Таке є можливим лише в разі, якщо зміст старших вікових інтервалів розглядається поза контекстом молодших, порушуючи загальне бачення логіки вікового розвитку (динаміку), а отже, реальну можливість його прогнозування, тобто використовується навіть об'єктивна інформація (а не суб'єктивні, нехай справедливі, узагальнення), але на основі знання лише окремого вікового етапу.

Отже, відображаючи за різних історичних часів типове й нетипове в переживаннях, цей принцип визначає їх зміст та особливості динаміки симптомокомплексів у конкретних вікових інтервалах, демонструє відносну стабільність окремих симптомів, які, беручи свій початок, наприклад, у кризі 3 років, визначають імовірні напрями подальших нормативних криз, і, що важливо, дозволяє спроектувати ближні та віддалені перспективи вікового розвитку. Очевидно, що для встановлення нормативних та індивідуальних тенденцій у переживаннях він передбачає їх експериментально-генетичне вивчення: 1) тривале відслідкування в різних соціальних спільнот динаміки симптомів у їх взаємозв'язках; 2) експериментальний аналіз причинності симптомів з подальшим їх описом та можливістю прогнозування.

Така постановка проблеми актуалізується неоднозначними тлумаченнями ролі генотипу. Так, на думку І.В. Равіч-Щербо, зміст людської психіки в генах не кодується. Він передається за законами культурної наступності, які М.П. Дубинін назвав «соціальною спадковістю» [146]. Ця програма є вирішальною для прогресу людства. В умовах людського суспільства природний відбір у цілому втратив значення фактора, що спрямовує еволюцію, однак генофонд людини практично не змінився, він зберігається і буде надалі зберігатися [384]. Водночас відбуваються грандіозні за масштабами і глибиною процеси розвитку цивілізації – усього того, що визначає розвиток психіки. За Д.К. Беляєвим, на якого посилається І.В. Равіч-Щербо, соціальне середовище також зміцнюється, вирішальним чином формуючи суспільну свідомість,

однак воно не відмінить і не зможе відмінити міжособистісної генетичної мінливості та генетичної унікальності індивіда. Соціум не може брати на себе роль абсолютного деспота людської особистості, оскільки його імперативи, під впливом яких людина знаходиться не зі своєї волі, зіштовхуються з імперативами генів, які вона також самостійно не обирає. Схожа думка в американського психогенетика Р. Пломіна: кожен з нас – це унікальний генетичний експеримент, який ніколи повториться [там само].

За С.Д. Максименком, розуміння психіки як історичного продукту передбачає необхідність створення адекватного методу (також історичного), який виникає як результат взаємної асиміляції двох ідей – принципу розвитку і принципу об'єктивно-експериментального вивчення психіки; йдеться про єдність експериментальних і генетичних ліній розвитку. Отже, принцип розвитку стає визначальним для пояснення процесу в цілому, а ключем об'єктивності розуміння змісту розвитку є експеримент, що дає можливість в абстрактній формі виявити закономірності, саму сутність генетичного процесу. Також зауважимо, що генетико-моделювальний метод передбачає наявність принципів єдності біологічного і соціального, аналізу за одиницями, креативності [170; 262]. Тобто, теоретичний аналіз поєднується з тривалим експериментальним вивченням, що дозволяє усунути з дослідницького поля неважливі, вторинні з погляду історії явища та визначити і посилити важливі, а отже, успішно трансформувати історичне знання в логічне (за С.Д. Максименком, зіставлення реального розвитку та розвитку-відтворення). Наприклад, визначений Е. Келер і Л.С. Виготським негативний симптомокомплекс кризи 3 років як чітко фіксований перелік низки симптомів (так зване «семизір'я») [134; 330] залишається стабільним, навіть стає класичним, відрізняючись хіба що пошуками більш ефективних прийомів коригування.

Іншим типовим прикладом можуть різні вікові періодизації, які, розпочинаючи з античності, демонструють чітку тенденцію: незважаючи на різні суспільні трансформації, у навчально-виховних ситуаціях завжди існують схожі особливості: 1) стосовно нормативних криз це аналіз близьких у життєвому часі вікових інтервалів та виокремлення в них унікальних переживань, які за формою і змістом можуть бути властиві суміжним віковим стадіям, однак відрізнятися більшою частотою і силою виявів; 2) ненормативних – аналіз будь-яких інтервалів та виокремлення в них аналогічних симптомів.

активізується почуття провини, яке виявляється в наполегливому прагненні уникати конфліктних ситуацій або згладжувати їх, що властиво після 19 р.в. При цьому «вимогливість до інших» усе більше асоціюється з «вимогливістю до себе», тобто активізуються спроби ідентифікації причин вчинків, а ще більше потенційних вчинків у важливих знову для себе ситуаціях. Зовні це удавана байдужість, а насправді постійний самоаналіз. У 20–21 р.в. як оптимальному закладаються сприятливі умови для її стрімкого зростання у 21–22 рр., коли відбувається остаточна трансформація «вимогливості до інших» у «вимогливість до себе» (рідше навпаки). До 22 р.в. вона прогресує, після чого вчинки знову переоцінюються з урахуванням рівня досягнутих успіхів чи невдач, значущість яких у наступних вікових періодах стає очевидною (неочевидною). Незалежно від цього у 23–24 рр. очікується її тимчасове зниження через втому, спричинену необхідністю перебувати в постійному напруженні під впливом домагання ролі дорослого. Як наслідок, залишається високою ймовірність нервового зриву через відсутність бажаного результату та споглядання успіхів осіб, які не доклали для його досягнення рівнозначних зусиль. Усе це спричиняє зниження вимогливості та прогресування заздрості.

Старанність до 18–19 рр. зумовлюється ситуативною або вузькою особистісною і професійною зацікавленістю. Вона потребує цілеспрямованості як умови реалізації поставленої мети, коли успіх забезпечує формування гордості за власні досягнення, тому у 19–20 рр. старанність зростає, але є нестабільною, оскільки потенційне прогресування залежить від рівня досягнутих успіхів і часто байдужого референтного оточення. Це формує невизначеність щодо доцільності здійснюваних вчинків, зрештою стабілізує сумніви щодо їх перспектив, особливо через постійний контроль дорослих, який викликає роздратування. 19–20 р.в. дійсно можна назвати періодом втрачених можливостей, якщо у 20–22 рр. відбудеться найбільше зниження старанності (до виявів 15–16 р.в.), що виявлятиметься в протестах, нав'язливій і несправедливій, на думку юнаків, диспропорції режимних складових – праці та відпочинку. Щоб запобігти цьому, необхідно розглядати старанність як обов'язкову складову в системі досягнення мотивованого життєвого успіху, а не чергове вчасне виконання навіть потрібної вимоги. За такого підходу після 22 р.в. вона може перевищити вияви 19–20 р.в., забезпечивши надалі своє зростання.

впливу на позитивну симптоматику. Спочатку розвиваються синхронно із переживаннями власних успіхів чи невдач і можуть навіть перевищувати їх. Часті розчарування у власних невдачах, незначущі успіхи, заспокійлива позиція дорослих спричиняють бар'єри в співпереживанні іншим, особливо на тлі їхніх кращих, як суб'єктивно здається, досягнень. За таких обставин активізується заздрість, яка разом із прогресуючою гордістю за власні досягнення як результатом окремих успіхів, становить альтернативу не менш значущим досягненням оточення, особливо неререферентного, чим ще більше блокує спроби співпереживати. Така синхронність зберігається у 20–21 р.в., у якому воно (уміння) значно відстає, хоча порівняно з попередніми інтервалами є найбільшим. Імовірно, цей вік є оптимальним для розвитку, інакше надалі очікується зниження виявів симптому як результат прогресування заздрості. Після 22 р.в. однаково прогнозується або чергове зростання, або продовження спаду, що сприяє стабілізації заздрості, і – навпаки. Ця нестабільна динаміка зберігається до 24 р.в. без істотного впливу на позитивну симптоматику.

Дитяча безпосередність як неприхована після 19 р.в. виявляється передусім у найближчому оточенні й зумовлюється в спілкуванні взаємною цікавою тематикою. З 20 р.в. втрачає у виявах («соромно», «уже не діти»), про що свідчить і остання РП, яка зберігається до 23–24 рр. У 20–21 р.в., який, імовірно, є останнім етапом на шляху вступу в дорослість, прогресує як прихована, визначаючи для себе до 24 рр. аналогічні перспективи, тобто незначно впливає на позитивну симптоматику. У той самий час для інших вона є більше соціальною маскою («залишаюсь таким самим», «для себе і близьких не змінилися»), за якою приховується прогресуюче прагнення бути перед собою дорослішим. Характерно, що при цьому стрімко зростає домагання ролі дорослого. Після 21–22 р.в. бажання повернутися в дитинство частішає, причому значної диференціації в судженнях з дівчатами не відбувається.

Вимогливість з 19 р.в. далі зростає, переорієнтовуючись за умови важливості знову-таки для себе поставленої мети з критичного ставлення «до оточення» на «себе». Це є результатом власних прорахунків, підтвердженням важливих прогнозів оточення, які заперечувалися. Свій попередній досвід успіхів і невдач хлопці зіставляють з аналогічним досвідом передусім неререферентних осіб, перевага яких сприяє переоцінці змісту попередніх вчинків, часто немотивованих, навіть образливих для інших. Як наслідок,

На думку Л.І. Авраментової, успіх генетичного аналізу залежить від того, наскільки вдалося розкласти складні поведінкові акти на прості і проаналізувати кожен з них (для нас це аргумент для виокремлення симптомокомплексу переживань) [7]. І.С. Булах наголошує, що експериментально-генетичний метод як методологічний принцип дозволяє моделювати «динамічну систему», дублювати «моменти розвитку», відтворюючи й демонструючи генезис нового психологічного утворення [76, с. 263–264]; для нас це вагомий доказ на користь повторення окремих, передусім типових, симптомів у різних кризах, але вже з іншим змістом та особливостями психологічного супроводу.

Підсумовуючи наведене, зазначимо, що дослідницькими пріоритетами принципу у вивченні переживань є:

- 1) інтерпретація особистісно орієнтованого індивідуального підходу на основі досягнень генетики і психогенетики, які в загальному плані мають бути відомими тим, хто професійно досліджує навчально-виховну проблематику;
- 2) з'ясування в суб'єктів різних історичних епох (краще – найбільш віддалених) структури переживань, витоків та змісту в умовно однакових або близьких життєвих інтервалах;
- 3) виокремлення логіки розвитку в минулому, поточному часі та з'ясування найближчих і віддалених перспектив;
- 4) встановлення значущості суспільного впливу, що виявляється в трансформаціях змісту симптомів;
- 5) осмислення як даність у нормативних та ненормативних кризах.

2.3.2. Принцип природовідповідності: гармонічність розвитку людини і природи

Сутність: унікальність людини як розумної істоти полягає в досягненні динамічної взаємодії між природним і соціальним, механізми якої можна зрозуміти на основі пізнання законів природи, тобто віковий розвиток, зокрема, особливості переживань підлягають її об'єктивним, тобто природним, закономірностям (фазовість, циклічність). І, навпаки, протиставлення людини і природи загострює систему суперечностей, спонукаючи людину до боротьби передусім за одноосібне фізичне виживання.

Ця ідея відома здавна, наприклад, так звані магічні числа є результатом тривалих системних спостережень за природою (Р. І).

Уперше її доказово сформулював Я.А. Коменський. Вважаючи, що людина як частина природи підпорядковується найголовнішим, загальним законам світу рослин і тварин [210], він прагнув визначити для неї аналогічні закономірності виховання. Схожа пізнавальна позиція згодом була властива Ж.-Ж. Руссо, А.Й. Дістервегу, Й.Г. Песталоцці. За К.Д. Ушинським, єдиним критерієм для речі є сама річ, а не наші уявлення, тобто для пізнання сутності речі потрібно використовувати різну (можливо, краще суперечливу) інформацію з усуненням її суб'єктивного тлумачення чи сприятливого (несприятливого) ставлення до неї.

Призначення: досягнення гармонічності в розвитку людини й природи на основі з'ясування в них типових і нетипових особливостей, що дозволяє визначити динамічну структуру та перспективи симптомів переживань, які залишаються відносно стабільними або трансформованими в будь-якій соціальній ситуації, зберігаючи при цьому свою попередню цінність.

Ефективність: тлумачення будь-яких вікових закономірностей як відображення попередньо заданих схильностей, яких практично неможливо уникнути, але можна і потрібно коригувати, спрямовувати, удосконалювати. Тут слід висловити певні застереження, оскільки принцип дійсно обмежений в інтерпретації психічної реальності через відсутність необхідних доказів навіть в умовах досягнень генетики і психогенетики, що виявляється передусім у нівелюванні вивчення тих особистісних характеристик, які є результатом активного соціального впливу. Уперше цю проблему актуалізували в 1920–1930-х рр. Л.С. Виготський та його послідовники, а потім розробляв С.Л. Рубінштейн, з'ясовуючи значення усвідомлюваності та пов'язаної з нею довільності, які характеризують індивідуальність людини, якісно відрізняючи її від решти об'єктів природи та їх взаємодії з навколишньою дійсністю (С.Л. Рубінштейн, 1976) [397]. Доречно згадати вже класичні висновки М. Мід про відсутність вікових криз, які, однак мало враховували природничу парадигму, а тому тривалий час вважалися першими доказами на користь безкризового розвитку [401]. Таким чином, реалізація принципу природовідповідності у вивченні вікового розвитку як, власне, будь-якого іншого принципу не може бути одноосібною. Однак дослідницька ситуація при цьому є особливою: він має використовуватися передусім у комплексі з гуманістичними підходами, методологічною основою яких є принцип людиноцентризму. Характерно, що обидва принципи

прогресування у 20–21 і 19–20 рр. Це також останні стійкі сподівання на постійну допомогу дорослих як обов'язкову ознаку дитинства разом з усвідомленням незворотності майбутнього вступу в дорослість. Відсутність такої допомоги зовсім не означає послаблення авторитарного контролю, збільшуючи «відповідальність для інших» з подальшим зниженням власної відповідальності до виявів 18–19 рр. Найбільш несприятливим для розвитку є 21–22 р.в., коли вона найменша. З 22 р.в. очікується стрімке зростання з наближенням до виявів 19–20 р.в. як остаточне усвідомлення її життєвої необхідності («ніхто за мене рано чи пізно мої обов'язки виконувати не буде»), тобто «відповідальності «для себе». Стає дедалі вибірковою, виявляючись у важливих, частіше зручних ситуаціях, і – навпаки. Посилюється референтними особами і водночас є засобом впливу на оточення, від якого вимагається виконання обіцянок як відповідь на власне оперативне виконання певних зобов'язань. До 24 р.в. очікується істотний вплив на всю симптоматику. В оточення стабілізуються уявлення про прогресування безвідповідальності, а ще більше – формування подвійної моралі.

Усвідомлення нової соціальної ролі у 19–20 р.в. менше, ніж у попередньому періоді (остання РП). У цьому віці найбільші несприятливі умови для розвитку, які полягають у відсутності до цього часу стійких професійних та особистісних орієнтирів через тривале офіційне дитинство, гіперопіку дорослих, авторитарні відносини. Така ситуація потенційно зберігається до досягнення 20 р.в., після чого симптом стрімко зростає до виявів 16–17 р.в., які позначали тоді актуалізацію передусім професійного вибору, а нині – перспективи його практичної реалізації. У 20–21 р.в. як оптимальному для самореалізації соціальних ролей (професійних, сімейних, громадянських), які визначають майбутнє життя, усвідомлення нової соціальної ролі передбачає ознайомлення із системою постійних обов'язків, а не лише прав, мірою відповідальності за якість їх виконання перед собою, найближчим оточенням, суспільством. Зрештою, очікується стійке зростання до удвічі зміцненої РП у 22 р.в. (8-ма РП). Надалі до 24 р.в. такі тенденції мають лише прогресувати (6-та РП).

Уміння співпереживати є нестабільним, воно визначається важливістю та емоційністю ситуації. У 19–20 р.в. порівняно з 18–19 р.в. стрімко зростає, розмежовуючи переживання на дві частини – «собі» (до 20 р.в.) й «іншим» (після 20 р.в.) без істотного

уповільнюється, позначаючи трансформацію неприхованих виявів у приховані, а також прагнення ще більше визначитися з потрібними для себе вибірковими відносинами. Відтепер може навіть розглядатися ознакою слабкості. У той самий час тут можлива активізація неприхованої відвертості як мимовільної демонстрації відсутності в себе довірливих стосунків (відвертість «на показ»), що розцінюється оточенням як балакучість чи марнослів'я, а насправді є доказом її позитивної спрямованості в сприятливих і несприятливих формах.

Упертість як наполегливість у 19–20 р.в. як оптимальному стабілізується. Це демонстрація власних можливостей у досягненні мети, або «спроба обійтись без сторонніх порад» з переходом з 6-ї на 5-ту РП (після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, оптимізму, уміння співпрацювати). Невдачі, потім – можливе розчарування у власному потенціалі, активна співучасть оточення започатковують її спад, а отже, значне зменшення з 20–21 р.в. Надалі виявляється в сподіваннях професійної або особистісної самореалізації. У 22–24 р.в. очікується незначне або ситуативне зростання без істотного впливу на позитивну симптоматику.

Організованість у 19–20 рр. порівняно з 18–19 рр., коли була найбільшою, продовжує зростати, передусім як результат контролю дорослих. Досягнення 20 р.в. є межею, за якою може виникнути протилежне явище – дезорганізація, яка успішно приховувалася за маскою фальшивої слухняності, а насправді активно формувалася. Отже, у 20–21 р.в. як несприятливому вона є найменшою, чого досі не було і більше не буде (остання РП). Характерно, що в цьому віковому інтервалі стрімко знижується вимогливість як результат максимального розриву між авторитарним контролем дорослих і можливостями самоконтролю, коли регресує впертість як наполегливість і прогресує впертість як неслухняність. Однак протиставлення себе оточенню відсутнє, якщо частішають ситуації, які потребують прийняття самостійних відповідальних рішень. Унаслідок цього у 21–22 р.в. очікується незначне зростання і стабілізація організованості, позначаючи вихід з останньої РП. Наприклад, у 22–23 рр. організованість є найбільшою в 19–24 р.д., започатковуючи у 23–24 рр. істотний вплив на всю симптоматику.

Відповідальність схожа на організованість. Наприклад, у 19–20 рр. обидва симптоми зростають, визначаючи потенційне

завжди розглядалися у системі обов'язкових суперечностей, які іноді пропонувалось розв'язати радикальним способом, наприклад, В.В. Давидов вважав за необхідне переглянути можливості природничої парадигми, оскільки та себе значно вичерпала [130–132]; Я.О. Пономарьов наголошував, що кожному виду запиту практики має відповідати певний рівень психологічного знання, зокрема, його споглядально-пояснювальний і емпіричний типи придатні для життєвих потреб спілкування й задоволення певних світоглядних інтересів, а в нових умовах мають передати пріоритети дієво-перетворювальному типу психологічного знання, що корелює з потребами сучасної йому соціальної практики [359; 360]. І далі: під «ножем» об'єктивізму опиняється сама можливість повноцінно зобразити психологічну природу людини, а отримані знання в будь-якому разі не позбавляються суб'єктивної інтерпретації (С.О. Мусатов, 2003; 2008).

Однак є більш збалансовані позиції, наприклад, В.А. Роменець зазначав, що згадані методологеми відрізняються не тільки перевагами чи вадами [394; 439; 440]. Реалізація принципу природовідповідності передбачає певну регулярну повторюваність й послідовність чинників, станів, дій тощо і бере до уваги в основному емпіричні дані, досвід. Такий шлях до пізнання приваблює своєю наочністю, коли треба встановити причинно-наслідкові зв'язки, однак тут дійсно нівелюється унікальна індивідуальність людини. Гуманістичні підходи, прагнучи усунути цей недолік, відмовившись при цьому від природничої парадигми, також втрачають. Експлікуючи унікальність особистості, вони змушені надмірно розширювати межі науковості, тому для них характерними є ідеографічність, описовість психічних явищ, що наближає їх до художнього зображення дійсності (а там – недалеко до вимислу), деклараційного аналізу викладу інформації. Очевидно, що обидва принципи у вивченні переживань мають взаємодоповнюватися ідеями гармонічності взаємовпливу психогенного і соціального чинників, утвердження вікового розвитку як фазового і циклічного, тобто закономірної взаємозаміни вікових стабільних і нормативних кризових періодів, а також вивчення переживань у конкретній навчально-виховній ситуації, яка, імовірно, може відображати ненормативну кризу. Наприклад, будь-які їх симптоми переживань (упертість, негативізм тощо) необхідно розглядати як звичайні явища вікового розвитку, що незалежні від власних симпатій чи антипатій. Усі вони мають право на існування,

оскільки демонструють рівень задоволення (незадоволення) собою чи навколишньою дійсністю, а отже, також є показниками успішного (неуспішного) перебігу розвитку, який часто потребує тривалої чи ситуативної корекції, визначення в бажаних перспективах. Як наслідок, негативну симптоматику слід не долати, яке це було і, на жаль, часто має місце й сьогодні в ставленні до природи за типом побудови різних водосховищ, спроб «перекидань річок», «змусити працювати на людину», активізації техногенних впливів під пафосною турботою про блага людини, а, навпаки, використовувати як багатовартісну, навіть вирашну, порівняно з позитивними симптомами (зауважимо, що ця ідея є однією з провідних у І.Д. Беха) [48–54]. Будучи постійно взаємопов'язаними, усі симптоми активізують динаміку вікового розвитку і визначають зміст індивідуального життєвого шляху. У цьому складному життєвому процесі збалансована велика гармонія, яка регулює становлення людини як унікальної системної одиниці. Домінування позитивних утворень зумовлює відхід негативних на вторинний план, і, навпаки, послаблення позитивних означає накопичення негативних. Як у природі змінюються пори року, так і в людини як складника Всесвіту процес життєдіяльності характеризується черговістю в стадіях, піднесеннями та спадами.

Отже, дослідницькими пріоритетами принципу у вивченні переживань є:

- 1) констатація всіх можливих симптомів для з'ясування їх частоти і сили виявів з метою виокремлення основного симптомом-комплексу із загального;
- 2) взаємозв'язок позитивних і негативних симптомів як демонстрація динамічного ставлення особистості до навколишньої дійсності;
- 3) наявність умовно фіксованих симптомів у конкретних вікових інтервалах як стійких або спроможних трансформуватися в інші симптоми, зберігаючи свій попередній зміст за будь-яких соціальних впливів;
- 4) осмислення будь-яких симптомів як унікальних особистісних особливостей.

ролі дорослого як повноправного учасника дорослої спільноти зростають, стабілізуючись у 23–24 рр.: це завершальний соціальний рівень в усвідомленні призначення вже не домагань, а соціальної ролі дорослої особистості як необхідної умови унікальності власного життєвого шляху.

Уміння самоконтролю схожі з умінням самооцінювати. До 19 р.в. є несформованим, ситуативним, оскільки залежить від референтних осіб та оточення, які здійснюють індивідуальний або груповий тиск. Зміцнюється під впливом емоційності їхніх вимог. Потребують постійного коригування, тому часто навмисне ігноруються, особливо в неважливих для себе ситуаціях, у яких думка оточення є вирішальною («нас все одно контролюють»). Це вміння є одним із засобів розвитку самостійного планування діяльності і прийняття рішень. У 19–20 рр. порівняно з 18–19 рр. воно стрімко прогресує, започатковуючи своє стійке поступальне зростання («скільки можна покладатися на інших»). Найбільші вияви припадають на 23–24 рр. (6-та РП як найвища у 19–24 р.д.), потенційно засвідчуючи в наступних інтервалах свою прогресуючу стабілізацію.

Фонові симптоми («тло»).

Відвертість у 18–19 рр. стрімко спадає до мінімальних виявів, причиною чого є розчарування в інтимно-особистісному спілкуванні (передусім з ровесниками). У 19–20 р.в. як несприятливому означає самостійне прагнення до самоізоляції, відчуженість як результат пошуку емоційної рівноваги в дискомфортних відносинах або виходу з них. Ще краще – намагається попередити конфліктні ситуації. Можливе розчарування в спілкуванні з батьками зміцнює переконаність у доцільності авторитаризму, який стає домінуючим у побудові будь-яких уже власних стосунків, дедалі частіше самостійно ініціюючись. Тоді у відносинах прогресує меркантилізм, неприхований розрахунок, при цьому значною мірою дублюються особливості відвертості 11–14 р.в., повторно актуалізуючи нереалізовані в тому віці прагнення. Отже, 19–20 рр. – це проблема вибору стилю відносин на найближчу перспективу (як мінімум, до 24 р.). У 20–21 р.в. у разі задоволеності активізується пошук друзів, що зовсім не свідчить про його успішність, оскільки невдача стабілізує попередні уявлення про неможливість чи нереальність довірливих стосунків з ровесниками. Як наслідок, у 21–22 р.в. очікується повторний, уже третій, часто результативний пошук емоційної рівноваги, після чого у 22–23 рр. очікується стрімке зростання відвертості. З досягненням 23 р.в. вона

посилюється публічними невдачами на основі самостійно ініційованих домагань. У 23–24 рр. очікується повторне поступове зростання на основі попереднього досвіду з можливим переходом на 5-ту РП (після прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, гордості за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач). Такі аритмічні тенденції свідчать про слабку прогнозованість уміння самооцінювати.

Домагання ролі дорослого у 18–20 рр. – це супутній стабільний симптом, який значною мірою впливає на типову симптоматику і є основним претендентом на входження в неї. Усвідомлення пріоритетності обов'язків перед правами стосується осіб, які навіть пробують це заперечити («заперечення для інших»). Зрештою, самі домагання, спричинені відсутністю можливостей зарекомендувати себе дорослими, відсутні. Відтепер це вже незворотня даність, на яку слід зважати, навіть прийняти її. Тоді у 19–20 рр. порівняно з попереднім інтервалом вони залишаються стабільними (5-та РП – після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, оптимізму, уміння співпрацювати), засвідчуючи також суперечливе розуміння свого призначення. Наприклад, після 20 р.в. продовжують зростати, але РП не змінюється, тобто неприховані вияви трансформуються в приховані: «навіщо потрібно доводити очевидне, коли вже розміняли третій десяток». Такі домагання перестають бути самоціллю. Повторно актуалізується пріоритетність усвідомлення обов'язків, виконання яких передбачає конкретну, а не абстрактну відповідальність, тому юнаки губляться від такого відкриття, зробленого на основі вже власного досвіду, від потреби самостійного прийняття рішень, а не від декларативних роз'яснень, до яких можна було не дослухатися, бо все одно дорослі бралися за основну, як правило, найважливішу ділянку роботи. Характерно, що в цей час уповільнюється відповідальність, наче набираючи обертів для майбутнього прискорення. Закономірно, що у 21–22 рр. домагання знижуються, трансформуючись у потребу самостійного і знову-таки прихованого виконання важливих функцій дорослих, а не протиставлення їм. Локалізується знецінення їхніх вимог («вони багато в чому мали рацію»), переосмислюються попередні конфліктні ситуації (навіть незначні непорозуміння). Існує ймовірність неопублічного й епізодичного визнання власних помилок, які, як суб'єктивно здається, завдали найближчому оточенню болю, трансформуючись у почуття провини. Унаслідок цього після 22 р.в. домагання

2.3.3. Людиноцентризм: максимальне відображення виявів переживань

Сутність: розуміння людини та людського життя як головної земної цінності, що виявляється в необхідності адекватного знання про неї, яке не може бути стабільним за сучасних досягнень інформаційних технологій, генетики, психології, науки та викликів глобального світу на основі якісного етапу в її пізнанні [218], зокрема створення нової бази для реального (а не декларативного, формального) інтегрального підходу до самопізнання людини, використовуючи продуктивну взаємодію природознавчої і гуманітарної наук (Г.С. Кисельов, 2003); цілісне сприймання всіх виявів становлення людини і таке саме реагування на них в умовах радикальних змін, які пов'язуються з досягненнями антропології, еволюційної біології, особливо генетики, зі з'ясуванням у середині ХХ ст. структури ДНК (Дж. Уотсон, Г. Крік) [91; 115; 393; 504].

Як наслідок, відбувається розвиток розмірковуючого, поліфонічного пізнання, яке долає еконоцентризм (прагматизм) людського буття; осягнення свого «Я» як нарис людського самопізнання [218], актуалізація перегляду передусім біологічних тлумачень (разом із соціальними) про його зміст, які зазнали значних трансформацій і знаходять нові можливості для свого розвитку і практичного втілення. Безперечно, їх не потрібно переоцінювати, але вони непрямо засвідчують наявність у людини внутрішньої програми розвитку.

Призначення: віковий розвиток як різновид людського буття завжди детермінується генетичними, соціальними, економічними, технологічними процесами, відображаючи його фрагменти, де основним напрямком діяльності людини є пізнання, завдяки якому вона змінюється, демонструючи варіативність власних архетипів і належність до навколишньої дійсності.

Ефективність: поєднання об'єктивного та суб'єктивного (самостійного) аналізу важливого для особистості буття, унаслідок чого осягається своє «Я», тобто народжується власний суверенний образ зі своїм власним потенціалом [218]. Це самовизначення людини в бутті (природному, соціальному, духовному), яке зазнає нині часто несприятливих соціальних впливів, і повномасштабне самовизначення буття через людину. Вона ніколи не може залишатися байдужою до власного життєвого шляху. Її життя концентрується в миттєвості як моменти взаємного переходу

реального та ідеального, свідомого і неусвідомлюваного, де виникає феномен «переживання буття», який визначає саме людські перспективи в системах «людина – людина», «людина – природа». Людина яскравіше переживає згадуване минуле і передбачає майбутнє, якщо одночасно охоплюється переживанням більшість життєвих подій. Таке складне переживання – це продукт усієї змістовності життя (соціального, асоціального), індикатор його якості [49; 50; 54; 439], що безпосередньо зумовлюється особливостями антропологічної кризи, зокрема, зростаючими стресовими навантаженнями, наслідки яких, наприклад, виявляються в кризі педагогічної свідомості, яка потенційно має такі шляхи розвитку:

- 1) триває протягом невизначеного терміну, оскільки ускладнюється педагогічне повсякдення, а отже, прогресує передусім негативний симптомокомплекс, спричиняючи в усіх суб'єктів відносин реальне поживлення моральних деформацій;
- 2) можливий вихід через розв'язання навчально-виховної проблематики на основі знань про переживання на окремих стадіях вікового розвитку (розвиток позитивного і локалізація негативного симптомокомплексу);
- 3) загострення, або погіршення, педагогічного повсякдення (накопичення несприятливих повсякденних навчально-виховних реалій і стереотипів), що зміцнює моральні деформації аж до загрози виникнення в суб'єктів потенційно некерованого соціального вибуху.

Переживання спроможні визначити зміст цілісного буття в будь-якої, зокрема підростаючої, особистості, урахувавши особливості соціального, передусім педагогічного, оточення. Упорядковані в чітку ієрархічну систему, симптоми постійно активно взаємодіють. Для розуміння їх змісту важливо з'ясувати про них суб'єктивні уявлення, тобто підлітки і юнаки мають знати про адресність наших впливів, які часто є для них таємницею, тому вони користуються здогадками як реальними умовами формування упередженості у відносинах з дорослими. У цьому полягає практична реалізація принципу людиноцентризму, актуалізованого ще В.О. Сухомлинським і практично залишеного в його формулюванні без відповідного аналізу сучасниками, адже кінцева навчально-виховна мета відома всім суб'єктам навчання і виховання. Характерно, що підлітки, а особливо юнаки, самостійно успішно виокремлюють симптомокомплекси будь-яких криз. Як наслідок, вивчаючи суб'єктивну інтерпретацію ними власних переживань

досягнення як провідного симптому в позитивній симптоматиці, що може несприятливо вплинути на вміння співпереживати: розмежовуються на дві частини – «для себе» і «для інших». Після 20 р.в. очікується їх стрімке зростання, якого досі не було: воно стимулюється прагненням до самостійності як спробою визначитися з життєвими пріоритетами на основі власного досвіду, зокрема самостійно сформульованих завдань і бачення їх розв'язання. Здебільшого це вдається, тому у 20–21 р.в. як альтернативі попередньому інтервалу формуються неприховані і справжні (а не показні) вияви, і хоча вони коливаються, що є закономірним результатом попередньої нестабільної динаміки («собі» – «для інших»), однак у цілому зберігають досягнуті показники, істотно впливаючи на позитивну симптоматику (5-та РП – після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, оптимізму та вміння співпрацювати). У 21–22 рр. продовжують зростати зі збереженням попередньої РП. У 22–23 рр. стабілізуються в умовах остаточного вибору професійних та особистісних пріоритетів, уміння реагувати на успіхи та невдачі (5-та РП – після прагнення до самостійності, оптимізму, гордості за власні досягнення, уміння співпрацювати), визначаючи надалі своє прогресування зі зміцненням РП (4-та – після прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, гордості за власні досягнення) з постійним істотним впливом на всю симптоматику.

Супутні симптоми.

Уміння самооцінювати виявляється в прийнятті рішень, яким передувало порівняння власних можливостей з можливостями оточення. У 19–20 р.в. як оптимальному на відміну від 18–19 рр. стрімко зростає, однак без істотного впливу на позитивну симптоматику, відображаючи часто спробу уникати антагонізмів з референтним оточенням. Тому це вміння може девальвуватися, особливо у 20–21 рр., коли воно є найменшим, зокрема, у ситуаціях самостійного відповідального прийняття рішень. У той самий час у разі захисту власних позицій, передусім у присутності приязних собі осіб, очікується зростання, оскільки потребує неопублічної допомоги від оточення у формі «мовчазного прохання». Імовірно, цей вік визначає перспективи особистості як адекватної, самокритичної, і, навпаки, несамокритичної, яка згодом навіть не намагається змінитися. Як наслідок, після 21 р.в. сягають виявів 19–20 рр., які, проте, у наступному інтервалі знову регресують, причиною чого є невпевненість у власних силах, яка

вміння нестійке, однак постійно прогресує, що зумовлюється пошуком успішних партнерів, реалізацією домагань у спільній діяльності, якщо цього не вдається самотійно. Тоді, у 19–20 р.в. як оптимальному воно знову зростає зі стабілізацією попередньої 4-ї РП (після прагнення до самотійності, гордості за власні досягнення, оптимізму): це повторне переконливе для себе зіставлення колективного, а отже, і власного успіху з перспективами його самотійного досягнення. При цьому одночасно започатковується своя стабільність і дестабілізація: юнаки, як правило, дедалі переконуються в доцільності участі в колективних справах, але поступово схиляються до індивідуалізації успіху, покладаючись на набутий досвід і сприятливий збіг обставин. Як наслідок, у 20–21 рр. очікується незначне зниження виявів цього вміння зі збереженням попереднього рейтингу, що означає стійкість сумнівів у правильності таких уявлень, які посилюються в разі успіхів. Можливі невдачі, як правило, не є підставою до перегляду прийнятого рішення. Попередня 4-та РП у 21–22 рр. навіть може зміцнитися, витіснивши оптимізм, оскільки актуалізується потреба більше покладатися на себе. Спільна діяльність раціоналізується, означаючи взаємну і вигідну співпрацю на бажаний результат. Поширеною є позиція про припустимість для себе використання будь-яких методів для досягнення мети, хоча публічно це може заперечуватися, засвідчуючи у відносинах подвійні стандарти. Після 22 р.в. очікується наступне зростання як результат тривалого і болісного вибору («щоб не програти») для участі у вибіркових, тобто вкрай необхідних для себе колективних справах (стабілізація 4-ї РП). У 23–24 рр. вияви є ще більше усвідомленими, забезпечуючи собі стабільну динаміку і визначаючи сприятливі перспективи всього симптомокомплексу (2-га РП – після прагнення до самотійності).

Переживання власних успіхів чи невдач має взаємозв'язки з типовою позитивною, особливо з умінням співпрацювати і прагненням до самотійності, і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму (незначущі – з пристовництвом). Як і вміння співпрацювати, вони нестабільні, проте постійно прогресують, відображаючи значущість для себе передусім самотійних досягнень. Найменші у 19–20 рр.; вони спричинені частими розчаруваннями у невдачах, незначними успіхами та заспокійливою позицією дорослих, які пропонують болісно на них не реагувати («будь філософом»). Стабілізуються з допомогою гордості за власні

у нормативних кризах, ми визначили їх структуру (провідний критерій – частота виявів):

- 1) типові симптоми – це найбільше згадувані, тобто «з істотним впливом на інші» (у лапках цитуються висловлювання досліджуваних. – В.П.);
- 2) домінантні симптоми – складові типового симптомокомплексу, які найчастіше в ньому вказується, а, отже, як суб'єктивно здається, є основними стимулами розвитку всіх можливих переживань;
- 3) нетипові симптоми – найменш згадувані, тобто «істотно не впливають на інші»;
- 4) допоміжні симптоми, або симптоми-детермінанти – не належать до наведених вище, але через постійний зв'язок з домінантними і проміжне становище між ними, а також залежно від спрямованості (позитивної чи негативної), стверджують чи локалізують відповідну симптоматику.

Названий принцип посилюється принципом раціогуманізму (Г.О. Балл), згідно з яким інтелектуальна культура (наука як її головний осередок) є одним з найважливіших здобутків людства. Це також гармонічна взаємодія з іншими складниками культури для розширення знань про людину та її гуманістично-орієнтоване практичне застосування [35–37]. Для нас – це провідна роль теоретичного знання, носієм якого мають бути дослідники і педагоги, практичні психологи, але, звичайно, зі збереженням своїх основних професійних пріоритетів.

Отже, дослідницькими пріоритетами принципу у вивченні переживань є:

- 1) актуалізація генетичних і соціальних наукових уявлень про природу особистості;
- 2) тлумачення їх неповторності, а отже, унікальності вікового розвитку людини;
- 3) з'ясування залежності їх змісту від несприятливих соціальних впливів в умовах антропологічної кризи;
- 4) реалізація потреби в їх самотійному самопізнанні (або з допомогою дорослих) як умови оптимізації відносин із соціальним оточенням.

2.3.4. Особистісно орієнтований підхід: розуміння, визнання, прийняття симптомокомплексів

Сутність: утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої концентруються всі інші суспільні пріоритети; зумовленість стратегії виховного процесу науковим розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, а не зовнішньою доцільністю, коли традиційні методи заохочення чи покарання приховують складні виховні проблеми (І.Д. Бех, 2003).

Призначення: виховання переживань як активних пристрасних внутрішніх дій стосовно світу людей і природи, оскільки тільки те, що емоційно пережите особистістю, стає її ціннісно смисловим надбанням. Завдяки переживанням змісту життєвих явищ освоюється соціокультурний світ. У просторі переживань відбуваються саморозвиток і самовизначення.

Зміст принципу співвідноситься з принципом людиноцентризму, однак має свої особливості, наприклад: визначає коректне використання інформації про мотивацію, поведінку, емоції, самоцінність особистості, заперечуючи директивний вплив на неї (І.Д. Бех, 2003), а отже, утверджує наявність у неї загальних закономірностей функціонування й розвитку. Ключовою в з'ясуванні пріоритетів індивідуального підходу у вікових кризах є думка вченого про домінування в практиці навчально-виховної діяльності переважно подолання негативних тенденцій, спрямованість на перевиховання, а не формування суспільно значущих властивостей і якостей [48–54]. На жаль, ця ідея залишається недооціненою і нереалізованою в умовах зростаючої несприятливої соціалізації, такого самого зростаючого виховного опору з боку більшості суб'єктів навчання і виховання (незалежно від віку), вихованих на авторитарних відносинах, а отже, таких, що прагнуть отримати оперативний, нехай навіть тимчасовий, ефективний результат. Крім того, така навчально-виховна ситуація ускладнюється розчаруванням уже дорослих суб'єктів від малоефективних, як суб'єктивно здається, власних особистісно зорієнтованих впливів, які до того ж розцінюються авторитарним оточенням як нерішучість, невпевненість, що часто призводить до відмови від попередніх освітніх настанов. Однак слабкість такої позиції полягає в тому, що особи, схильні до авторитарних відносин, вимагають від такого оточення іншого до себе ставлення – як до суб'єкта (поваги, розуміння), тобто демонструють сумніви в доцільності попередніх

дорослому віці постійності оптимізму як типової якості юнацького віку, або його трансформація в скепсис. У будь-якому разі започатковується індивідуальна дорослість із чітко сформованим у різних соціальних умовах полярного ставлення до себе і оточення – оптимістичного чи песимістичного.

Гордість за власні досягнення також не має слабких вікових ланок. Має стійкі взаємозв'язки з типовою позитивною, особливо з оптимізмом, і негативною симптоматикою. Є одним з найбільш впливових симптомів, наприклад, у 19–20 рр. стрімко зростає з переходом з 3-ї на 2-гу РП (після прагнення до самостійності), започаткувавши в подальших вікових інтервалах своє стабільне прогресування, що означає бажання самореалізації, самоствердження в референтних осіб. Незважаючи на незначні коливання у 20–22 р.в., пов'язані із високими чи недостатніми успіхами, зберігає попередню РП, чого не має жодний інший симптом (крім прагнення до самостійності). Розчарування від невдач, відсутність очікуваної допомоги від найближчого або референтного оточення можуть з 20 р.в. спричинити зниження виявів, особливо у 21–22 р.в. як найменш оптимальному, але вкотре без істотного впливу на РП, оскільки бажання продемонструвати вагомий досягнення передбачають обов'язкову самореалізацію. У протилежному разі це постійна незадоволеність собою, яка безпосередньо активізує зростання негативної симптоматики. Відтепер чутливість виявів більшою мірою залежить від ставлення оточення до своїх успіхів, співпереживань у разі невдач. Хлопці прислухаються передусім до думки приятелів собі дівчат як емоційних чи моральних стимулів («краще – два в одному») для досягнення успіху, що всіяко афішується, або шукають причини для розчарування у власних можливостях з подальшим прагненням уникати розв'язання складних завдань і приховувати недачі («мабуть, так на роду написано»). Така суб'єктивна неоднозначність в оцінці симптому зумовлює після 22 р.в. його стрімке зростання з переходом на 3-тю РП (після прагнення до самостійності і оптимізму). З 23 р.в. він є більш стриманим, вибіркоким, диференціюється за значущістю: попередня РП (після прагнення до самостійності і переживання власних успіхів чи невдач) дедалі стабілізується, визнаючи сприятливі перспективи всієї симптоматики.

Уміння співпрацювати пов'язане з типовою позитивною, особливо з прагненням до самостійності, і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму (незначущі – з пристосовництвом). Це

індивідуалізму (незначущі – з корисливістю). Не має слабких вікових ланок. Так, у 19–20 рр. майже зберігаються вияви попереднього інтервалу, позначаючи перехід з 2-ої на 3-тю РП (після прагнення до самостійності і гордості за власні досягнення), що є результатом бажання змінити себе, оточення: це ситуативна або постійна незадоволеність, апелювання до досвіду дорослих, які начебто припускались помилок через недооцінку можливостей уже свого оточення. У відповідь про хибність таких претензій у 20–21 рр. оптимізм незначно спадає зі збереженням після названих симптомів попередньої РП, що зумовлюється осмисленням отриманих контраргументів, коли власні докази, втрачаючи відверту емоційність, стають більше раціональними. Загалом тріада «оптимізм – гордість за власні досягнення – прагнення до самостійності» у 19–21 р.в. як оптимальному зумовлює сприятливі перспективи всього симптомокомплексу. Після 21 р.в. через накопичення досвіду відносин з різними людьми (часто – негативного) потенційно можливим є розчарування в способах подолання життєвих труднощів, світоглядній позиції з домінуванням скепсису, критиканства. Болісно переживаються власні успіхи або невдачі, які, як суб'єктивно здається, є наслідком попередньої невинуватості до референтних осіб, тому доводиться приховано визнавати начебто помилкові уявлення про тих, у кого мали б домінувати позитивні життєві цінності. У той самий час стабілізуються надії на їх покращення: «перебуваємо на життєвому роздоріжжі», «не хочеться бути як усі». Оптимізм у 21–22 рр. стрімко зменшується і незначно втрачає у впливовості (4-та РП – після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, уміння співпрацювати), тобто навіть у несприятливих соціальних умовах він локалізує можливість свого трансформування в скепсис як стійку особистісну якість. При цьому посилюється його емоційна стійкість, тобто повторно започатковується прогресування як основа сприятливого ставлення до навколишньої дійсності, унаслідок чого у 22–23 р.в. як також повторно оптимальному передбачається стрімке зростання до найбільших виявів (2-га РП – після прагнення до самостійності). Після 23 р.в. очікується незначне зниження (5-та РП – після прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, гордості за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач), яке перевищує вияви 19–20 рр. і визначає свою вже нестабільну динаміку, що залежить від власних успіхів чи невдач та ставлення до них оточення. Це або забезпечення в

відносин, а отже, можливість їх перегляду. Як наслідок, знову актуалізуються уявлення, що індивідуальний підхід у кризових періодах має характеризуватися акцентуванням саме позитивної, а не негативної симптоматики, оскільки негативна – це показник місцезнаходження особистості в системі вікового розвитку, а позитивна – окреслення нерозв'язаних проблем, які її зумовлюють, від нереалізованості яких переживають. За І.Д. Бехом, визначаючи пристрасність як атрибут свідомості та пов'язуючи емоційне переживання зі сферою людських потреб, важливо розкрити механізми цього процесу, для чого ним, як приклад, використовується переживання радості [50].

Отже, переживання як конкретний складний феномен вікового розвитку найбільше виявляється в кризові періоди в часто несприятливих відносинах суб'єктів навчання і виховання:

- 1) у ціннісно-орієнтаційному розшаруванні батьківського, учнівського, учительського середовища та взаємній відчуженості (вісь відносин: «авторитаризм – особистісна орієнтованість»);
- 2) у суперечностях між прагненнями до демократизації відносин (ініціатива виходить більше від підлітків і юнаків) та домінуванням директивної педагогіки (в усіх суб'єктів відносин);
- 3) у спрощених батьківських уявленнях про віковий розвиток власних дітей та призначення професійної педагогічної діяльності;
- 4) у взаємному та упередженому пошуку більше недоліків, ніж переваг, і, як наслідок, поширених взаємних негативних стереотипах (більше, від батьків);
- 5) у взаємній втомі, спричиненій зокрема інформаційним масивом, який випереджає природну зміну поколінь на тлі напружених соціально-економічних реалій, незначними інтересами до глобальних суспільних проблем через домінуючу зосередженість на розв'язанні матеріальної проблематики;
- 6) у знеціненні загальнолюдських цінностей, пропагуванні індивідуалізму, корисливості; майновій та інтелектуальній поляризації; низькій спроможності встановлювати оптимальні контакти навіть з найближчим оточенням.

Це актуалізує у вікових кризах практичну превентивну реалізацію принципу, що виявляється в розробленні конкретних порад, наприклад:

- 1) якщо підлітки і юнаки почуваються покинутими, знехтуваними і сприймають світ як небезпечний, то найбільш імовірно стає поведінка, мотивована страхом, егоїзмом чи гнівом;
- 2) особистісні новоутворення зумовлені здатністю дорослих увійти в їх внутрішній світ з допомогою співпереживання;
- 3) засуджуй вчинок, але заохочуй особистість;
- 4) щоб викликати емоційне переживання певної поведінкової ситуації, необхідно зробити її емоціогенною тощо (І.Д. Бех).

Отже, дослідницькими пріоритетами принципу у вивченні переживань є:

- 1) сприймання особистості в усіх симптомах переживань (позитивних і негативних) і, як наслідок, відхід від упередженого до неї ставлення;
- 2) визнання значущості будь-яких симптомів як закономірних явищ вікового розвитку;
- 3) з'ясування взаємозв'язків між симптомами як необхідної умови тлумачення нинішнього змісту та визначення можливих перспектив (нехай навіть несприятливих), які потребують удосконалення чи корекції.

2.3.5. Проектування та моделювання потенційних симптомоконплексіів

Сутність: уявне, але аргументоване і доцільне створення можливих характеристик переживань, яких не вистачає в реальній життєдіяльності; передусім йдеться про їх динаміку в межах конкретного вікового інтервалу. Однак зауважимо, що повністю розробити ці характеристики у зіставленні з точною хронологією вікового розвитку є нереальним завданням, оскільки людина не може розвиватися винятково за законами механіки – як робот).

Вихідними інформаційними витоками для продукування таких характеристик як можливого прогнозу в розвитку наступних нормативних і ненормативних криз є загальноновизнана структура перших нормативних криз (1 і 3 років). Такі експериментальні моделі будуються для прогностичного пізнання, але вони є прототипом реальних функціональних процесів [170; 262]. Це важлива для нас думка, оскільки первинні уявлення про відсутність таких феноменів можуть бути або реальними, або хибними, базуючись на невизначеності знань про особливості певних етапів вікового розвитку, зокрема перехідних періодів, що призводить до їх

- 3) пристосовництво – передусім гордості за власні досягнення (менше – прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати).

Характерно, що юнакам притаманний автономний розвиток індивідуалізму, який є більш спонтанним і суповоджується неприхованим фізичним впливом.

Висновки в цьому підрозділі аналогічні, наведеним у п. 3.2.1, 4.2.1 розділів 3 і 4.

5.2.2. Позитивний симптомоконплексіів і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Прагнення до самостійності взаємопов'язане з типовою позитивною (особливо з умінням співпрацювати і переживанням власних успіхів чи невдач) і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму (незначущі – з пристосовництвом). Незважаючи на значні коливання, постійно утримується ПРП, відображаючи потребу в самореалізації, часто в будь-який спосіб: «ми вже далеко не діти», «скільки можна до нас ставитися як до дітей». У 19–20 р.в. як оптимальному стрімко зростає порівняно з 18–19 р.в., започатковуючи значний відрив від інших симптомів. Прагнення до самостійності схоже на гордість за власні досягнення, крім 22–23 рр., коли на 2 РП переходить оптимізм. Воно позначає відхід від постійного знецінення вимог дорослих до ситуативного, основними причинами якого є явна недоказовість аргументації на кшталт «дорослі це розуміють, але їм потрібно «зберегти обличчя», і вже власне, спочатку ситуативне бажання діяти, не задумуючись про наслідки («на власний розсуд і ризик»). У разі успіху його вияви частішають, стаючи системними, і – навпаки. Така потенційна непослідовність може переконати оточення у стійкості своїх попередніх уявлень про обмеженість прагнення до самостійності: «Коли ви нарешті станете самостійними?». У 20–22 рр. вияви знижуються, що не впливає на втрату ПРП. Після 22 р.в. на основі здобутого досвіду повторно стрімко зростають до виявів 19–20 р.в., але це вже є свідченням усвідомленого прагнення до самостійності, яке передбачає не конфронтацію з оточенням, а паритетну і відповідальну співпрацю.

Оптимізм пов'язаний з типовою позитивною, особливо з гордістю за власні досягнення, і негативною симптоматикою, крім

- 1) доміантний: лихослів'я, зарозумілість, дратівливість, негативізм, упертість як неслухняність, лінощі, пристосовництво, корисливість;
- 2) помірний – відсутній;
- 3) слабкий – індивідуалізм (табл. 5.4).

Як наслідок, у кризі 23 років визначаються свої перспективи переживань:

- 1) доміантна: відсутня позитивна симптоматика – лихослів'я, зарозумілість, дратівливість, негативізм, упертість як неслухняність, лінощі, пристосовництво, корисливість (0 : 8);
- 2) помірна: уся позитивна симптоматика – відсутня негативна симптоматика (4 : 0);
- 3) слабка: відсутня позитивна симптоматика – індивідуалізм.

Вони дозволяють визначити негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних:

- 1) лихослів'я, зарозумілість, дратівливість, негативізм, упертість як неслухняність, лінощі, пристосовництво, корисливість є тінювим, зворотним боком усіх позитивних симптомів;
- 2) корисливість – усіх позитивних симптомів (менше – оптимізму);

Таблиця 5.4. Взаємовплив типового позитивного та негативного симптомокомплексів

Симптоматика	Гордість за власні досягнення	Прагнення до самостійності	Переживання власних успіхів чи невдач	Уміння співпрацювати	Оптимізм
Лихослів'я	+	+	+	+	+
Зарозумілість	+	+	+	+	+
Дратівливість	+	+	+	+	+
Індивідуалізм	–	–	–	–	–
Негативізм	+	+	+	+	+
Пристосовництво	+	Н	Н	Н	+
Корисливість	+	+	+	+	Н
Упертість як неслухняність	+	+	+	+	+
Лінощі	+	+	+	+	+

Примітка: + наявність зв'язку; – відсутність зв'язку; Н – незначущі зв'язки.

ототожнення із суміжними стабільними (здебільшого, тут підтверджується друга позиція). Дієвість цього принципу істотно підвищується в процесі тривалого спостереження, використання різнопланових експертних оцінок батьків та учителів у поєднанні із суб'єктивною інтерпретацією досліджуваними власних переживань.

Призначення: з'ясування динаміки переживань, їх форм вияву, які можуть або зберігати в цілому попередній вигляд, або трансформуватись в інші, близькі за змістом, симптоми; класифікація переживань для конкретної вікової кризи.

У цьому контексті співзвучними для нас є ідеї І.С. Булах, яка посилаючись на розроблену Т.М. Титаренко структурно-генетичну модель життєвого шляху людини, згідно з якою життєві кризи як деякий постфактум життя часто виникають стихійно і проходять (саме вони є тією силою, що творить і розвиває особистість), зазначає, що ідеальним варіантом теорії розвитку особистості може бути така побудова її моделі, яка дозволила б з допомогою теоретичних понять на кожному етапі онтогенезу охоплювати зв'язок з чуттєво-конкретним змістом, описувати його конкретним поняттям і кожне положення перевіряти практикою [76; 77] (таким поняттям у нас є симптомокомплекс переживань, адресований передусім для криз).

Вивчення кожного симптому необхідно розпочинати з молодших вікових періодів, для яких вони є новоутвореннями. Надалі важливо фіксувати в їх розвитку підйоми і спади, водночас з'ясовуючи особливості змісту та зв'язку з іншими симптомами. Важливо не упустити в симптомах започаткування статевої диференціації. Така дослідницька ситуація є стабільною передусім для криз 1 і 3 років, у яких симптоми є спільними для хлопчиків і дівчаток, тоді як у кризі 13 років вона кардинально інша. Наприклад, для моделювання симптоматики в кризах 13, 17, 23 років нами використана інформація про попередні нормативні кризи:

- 1) кризи 3 років: позитивні симптоми – гордість за власні досягнення (Т.В. Гуськова, 1988); негативні – упертість, негативізм, виокремлені Е. Келер у «семизір'я» і прокоментовані Л.С. Виготським в однойменній статті [95];
- 2) кризи «7 років»: позитивні симптоми – гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, усвідомлення ролі школяра, уміння співпереживати, домагання

ролі дорослого, прагнення до самостійності; негативні, або «семизір'я» – упертість, негативізм, дратівливість, хвалькуватість, лінощі, недбалість, хитрість [95; 339].

Наведені симптоми поєдналися з попередньо емпірично визначеною низкою найбільш поширеної симптоматики (зухвалість, корисливість, пізнавальна обмеженість тощо) (дод. В). З'ясовано, що негативізм як новоутворення кризи 3 років залишається в усіх наступних кризах, однак найбільше виявляється в кризі 13 років, оскільки є засобом самоствердження передусім щодо антипатичних осіб. Упертість з кризи 7 років диференціюється на неслухняність і наполегливість, досягаючи апогею знову-таки в кризі 13 років, а отже, актуалізуючи проблему розрізнення (упізнання) своїх виявів. У той самий час свавілля, гонористість потенційно трансформуються у зухвалість як типовий негативний симптом кризи 13 років і також потенційно залишається таким у подальших кризах 17, 23 років, хоча може істотно втратити попередню стабільність.

Отже, дослідницькими пріоритетами принципу у вивченні переживань є:

- 1) з'ясування на основі теоретичного та емпіричного аналізу максимально можливої низки симптомів;
- 2) встановлення про них вихідних наукових уявлень (загальні і основні симптоми, їх місцезнаходження у перехідному періоді);
- 3) вивчення динаміки кожного симптому у взятому для дослідження віковому інтервалі (перехідному чи стабільному);
- 4) поєднання об'єктивно отриманої інформації з її суб'єктивною інтерпретацією підлітками і юнаками.

Висновки до другого розділу

Переживання як науковий феномен у філософській та психологічній літературі здебільшого визначається як:

- 1) емоційно забарвлений стан і явище дійсності, безпосередньо представлене у свідомості;
- 2) прагнення і бажання, які у свідомості становлять процес вибору мотивів і цілей діяльності;
- 3) форма активності як вияв неможливості досягнення основних мотивів власного життя;
- 4) уболівання за результат значущої для себе події.

симптомів умовно виглядає як «6 + 3» (типовий негативний) «4 + 1» (типовий позитивний) з концентрацією більше у 22–24 р.в. зі значним домінуванням негативних (9 : 5) та незначною перевагою позитивних супутніх симптомів (3 : 2). Такі тенденції потенційно зумовлюють вчасний після досягнення 23 р.в. вихід з кризового періоду.

З п'яти типових позитивних симптомів юнацької кризи залишаються і стабілізуються в кризі входження в дорослість (усього – 5) прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати. З нових симптомів – це оптимізм і переживання власних успіхів чи невдач (з підліткової кризи). Кількісний склад типової негативної симптоматики збільшується на 3 (було 6, стало 9): до дратівливості, індивідуалізму, лихослів'я з блоку АС додається пристосовництво (з підліткової кризи) та корисливість (з юнацької кризи); до впертості як неслухняності і негативізму з блоку ПС уперше додається зарозумілість. Стабільними є лінощі. У цілому вся типова симптоматика, особливо негативна, дедалі стабілізується і є потенційно більш агресивною, що, однак, локалізується розпадом негативної (було 5, стало 2) і зміцненням позитивної супутньої симптоматики (було 2, стало 3). У позитивній супутній залишаються уміння самоконтролю, уміння самооцінювати; додається домагання ролі дорослого (з типових симптомів). У негативній супутній залишається хитрість; додається пізнавальна обмеженість (з підліткової кризи). Такі зміни, порівняно з симптоматикою юнацької кризи, більш значущі. Отже, у кризі входження в дорослість відбувається стабілізація попередньої симптоматики як наслідок її реального або потенційного усвідомлення. Крім того, за місцезнаходження в широкому інтервалі та двофазовий перебіг її можна умовно назвати «великою кризою».

Вплив решти симптомів як нетипових є неістотним, особливо симптомів-аутсайдерів: позитивних – дитячої безпосередності; негативних – жорстокості і лінощів. Недостатнє усвідомлення нової соціальної ролі посилює проблему формування активної життєвої позиції, самостійного пошуку варіантів ефективного життєвого шляху на основі нейтралізації передусім типової негативної симптоматики.

Класифікація впливу типових негативних симптомів на типові позитивні:

- 2) супутні: уміння самооцінювати, домагання ролі дорослого, уміння самоконтролю.

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС (лихослів'я, корисливість, дратівливість, індивідуалізм); блок ПС (упертість як неслухняність); блок НС (лінощі);
- 2) супутні – хитрість, пізнавальна обмеженість.

Друга (слабка) фаза незначно зміцнює попередню внаслідок появи та стабілізації до 23 р.в. нових симптомів.

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: переживання власних успіхів чи невдач;
- 2) супутні: уміння самооцінювати, домагання ролі дорослого, уміння самоконтролю.

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС (присосовництво); блок ПС (негативізм, зарозумілість);
- 2) супутні – хитрість, пізнавальна обмеженість.

Як наслідок, після 23 р.в. встановлюється остаточна структура кризи 23 років (дод. Е):

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: прагнення до самостійності, оптимізм, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач;
- 2) супутні (домінування частоти над силою виявів): уміння самооцінювати, домагання ролі дорослого, уміння самоконтролю (дод. К).

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС (лихослів'я, корисливість, дратівливість, індивідуалізм, присосовництво); блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм, зарозумілість); блок НС (лінощі);
- 2) супутні (домінування сили над частотою виявів): хитрість, пізнавальна обмеженість (дод. К).

Типова позитивна симптоматика розташовується навколо домінантного симптому – прагнення до самостійності, негативна – навколо блоку АС, чим визначається зміст кризи 23 років.

Отже, симптомокомплекс кризи 23 років залежно від особливостей двофазового перебігу та співвідношення полярних

Опис його характерологічних особливостей, проте, є фрагментарним. Ми вважаємо, що переживання є основною динамічною структурною одиницею вікових криз, комплексний показник (симптомокомплекс) їх змісту або провідний психологічний критерій вікового розвитку. Зважаючи на це, пропонуємо концепцію симптомокомплексів переживань вікових криз, спрямовану на виділення та з'ясування в системі підліткового та юнацького віку окремо в хлопчиків (дівчаток), хлопців (дівчат), чоловіків (жінок) змісту симптомокомплексів нормативних і ненормативних криз, які співвідносяться з умовними віковими інтервалами, розроблення особливостей психологічного супроводу для кожного симптому з метою адресного особистісно орієнтованого впливу на окрему особистість.

Визначені вихідні теоретичні положення концепції: симптом, критерії його динаміки та змісту (частота і сила виявів, які можуть мати три варіанти співвідношень: відносна рівновага незалежно від виявів; відносна перевага певного критерію); нормативні та ненормативні кризи, симптомокомплекс нормативних криз, симптомокомплекс ненормативних криз, властивості симптомокомплексів обох криз, віковий інтервал, віковий період, віковий діапазон, психологічний супровід.

Встановлено, що особливості переживань у підлітковому та юнацькому віці зумовлюються особливостями дитинства, яке складається з неофіційного дитинства (до досягнення 7 р.в.), отроцтва як неофіційного дитинства (7–12 рр.), отроцтва як офіційного дитинства (12–15 рр.).

Визначені основні (базові) симптоми нормативних криз (по 17 негативних і позитивних) та їх термінологічні визначення з провідними характеристиками. З'ясована їхня структура (загальна, основна, пікова, домінантна, провідні домінанти, типова, супутня, нетипова, «домінанти-лідери», «симптоми-аутсайди»), у якій визначальними є типові, супутні і фонові симптоми, та властивості (полярність, природність або закономірність, трифазова динаміка, основні перспективи переживань). Негативний симптомокомплекс, на відміну від позитивного, який не має чіткого блочного поділу за рівнем ставлення зростаючої особистості до інших суб'єктів, поділяється на блоки АС (активне самоствердження у відносинах), ПС (пасивне), НС (нейтральне, або вичікувальне), кожний з яких має свою умовну низку симптомів.

Встановлені основні (базові) симптоми ненормативних криз (вісім комбінованих негативних) та їх термінологічні визначення. Позитивні симптоми відсутні, що свідчить про асоціальну спрямованість кризи. З'ясована структура симптомокомплексу (основна, домінантна, провідні домінанти, нетипова, або фонові), у якій визначальними є типові симптоми, та властивості (позначення недостатнього розвитку позитивних симптомів нормативних криз і прогресування негативних; відсутність фазовості в розвитку; мінливість впливу на негативні симптоми нормативних криз; полярність; основні перспективи переживань). Блочний розподіл відсутній.

Створені методики вивчення симптомокомплексів переживань нормативних криз (підліткової, юнацької, входження в дорослість – окремо для кожної статі) з перспективою їх подальшої апробації і вдосконалення – усього 12 методик). Для зразка наводиться одна з методик (дод. Л).

Дослідницькими перспективами у вивченні симптомокомплексів переживань є принципи історизму, природовідповідності, а також людиноцентризму, особистісно орієнтованого підходу, проектування та моделювання потенційних симптомокомплексів, щодо кожного з яких проаналізовано витоки, встановлено авторство, розроблено методологічний зміст, визначено мету, особливості застосування та дослідницькі пріоритети у вивченні симптомокомплексів переживань.

- 2) 20–21 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, організованість, оптимізм, уміння співпрацювати; негативні – упертість як неслухняність, індивідуалізм, негативізм, пристосовництво, корисливість (5 : 5);
- 3) 21–22 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, оптимізм, переживання власних успіхів чи невдач; негативні – індивідуалізм, пристосовництво, хитрість, лінощі, упертість як неслухняність (5 : 5);
- 4) 22–23 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, оптимізм, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач; негативні – індивідуалізм, пристосовництво, упертість як неслухняність, негативізм, драгівливість (5 : 5);
- 5) 23–24 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач, гордість за власні досягнення, оптимізм; негативні – лихослів'я, корисливість, упертість як неслухняність, зарозумілість, лінощі (5 : 5) (тенденції аналогічні, як у дівчат – п. 5.1.1).

У 19–24 р.д. визначаються 12 провідних домінант (5 позитивних і 7 негативних), які співвідносяться більше з 21–24 р.в. Це також універсальні складові, у яких кульмінаційні вияви можуть повторитися (у кризі 17 років їх також 12):

- 1) позитивні – прагнення до самостійності (19–24 рр.), гордість за власні досягнення (19–24 рр.), оптимізм (19–24 рр.), уміння співпрацювати (19–24 рр.), переживання власних успіхів чи невдач (21–24 рр.);
- 2) негативні – пристосовництво (19–23 рр.), індивідуалізм (19–23 рр.), упертість як неслухняність (19–24 рр.), лихослів'я (19–20, 23–24 рр.), лінощі (19–20, 21–22, 23–24 рр.), корисливість (19–21, 23–24 рр.), негативізм (20–21, 22–23 рр.).

Така аритмічна динаміка переживань демонструє наявність трьох етапів, два останні з яких являють собою двофазовий перебіг кризи 23 років.

Перша (сильна) фаза формується після досягнення 21 р.в. (ближче до 22 р.в.). Її структура:

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, оптимізм;

Психологія переживань підліткової кризи

вимогливість; негативні – упертість як неслухняність, дратівливість, негативізм, зухвалість, індивідуалізм, пристосованість (7 : 6);

- 5) 23–24 рр.: позитивні – відвертість, організованість, відповідальність, уміння співпрацювати, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, усвідомлення нової соціальної ролі, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, старанність; негативні – упертість як неслухняність, недбалість, лінощі, дратівливість, хвастощі, негативізм, байдужість, корисливість, пізнавальна обмеженість, жорстокість, заздрість, зарозумілість, лихослів'я (11 : 13).

Розпочинаючи з 19–20 рр. відбувається, як і в дівчат, незначне зростання симптомокомплексу (табл. 5.3). У 20–21 рр. він є невиразним (у дівчат – перебіг більш болісний), однак з 22–23 рр. усі полярні симптоми стрімко зростають, привертаючи увагу оточення передусім негативними виявами, особливо – упертістю як неслухняністю, лінощами, корисливістю, пристосованістю, що пояснюється відсутністю домінування позитивної симптоматики. Надалі у 23–24 рр. негативна симптоматика має незначну кількісну перевагу (більше до 23 р.в.), хоча індивідуальні вияви позитивних симптомів, як і в дівчат, також вищі. У цілому менша, ніж у дівчат, збалансованість основного симптомокомплексу засвідчує більшу прихованість цих симптомів та неpubлічність їх суб'єктивних оцінок.

В окремих вікових інтервалах визначаються домінантні симптоми:

- 1) 19–20 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, оптимізм, уміння співпрацювати, домагання ролі дорослого; негативні – пристосованість, індивідуалізм, упертість як неслухняність, лихослів'я, лінощі, корисливість (кількісне зіставлення – 5 : 6);

Таблиця 5.3. Кількісна динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомокомплексу

Симптоматика	Вік, роки				
	19–20	20–21	21–22	22–23	23–24
Позитивна	3	1	0	10	8
Негативна	2	3	2	4	10

Систематизована нами для 9–15 р.д. інформація про переживання (окремо в хлопчиків і дівчаток) та її порівняння із суб'єктивною інтерпретацією підлітками стали вихідними пізнавальними позиціями для вивчення:

- 1) змісту переживань підліткової кризи, або кризи 13 років, як перехідного періоду між суміжними стабільними періодами (молодшим шкільним і підлітковим): з'ясування витоків, структури, динаміки, особливостей психологічного супроводу та її можливих перспектив у наступній віковій кризі – юнацькій, або кризі 17 років;
- 2) місця підліткової кризи в системі вікового розвитку на основі співвідношення з умовним віковим інтервалом.

У цьому розділі ми будемо оперувати обома назвами кризи, хоча назва «криза 13 років» є більш зручною, оскільки позначає свій імовірний віковий інтервал.

3.1. Психологія переживань у дівчаток

3.1.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст

Встановлено, що максимальні за виявами симптоми зі своїми кульмінаційними (піковими) показниками та їх неминучим подальшим спадом концентруються в таких вікових інтервалах:

- 1) 9–13 рр.: уміння самоконтролю (пік – 12 р.в.), переживання власних успіхів чи невдач, гордість за власні досягнення (пік – 11 р.в.);

- 2) 10–13 рр.: упертість як наполегливість (пік – 12 р.в.), хитрість (пік – 13 р.в.), дратівливість, жорстокість, пристосовництво (пік – 11 р.в.);
- 3) 10–14 рр.: вимогливість, заздрість (пік – 11 р.в.), індивідуалізм, пізнавальна обмеженість, жорстокість (пік – 14 р.в.), упертість як неслухняність, недбалість, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, зухвалість, зарозумілість (пік – 13 р.в.), уміння співпереживати (пік – 14 р.в.), усвідомлення ролі школяра (пік – 13/14 рр.), відповідальність, уміння самооцінювати, старанність (пік – 12 р.в.), негативізм, уміння співпрацювати (пік – 11 р.в.);
- 4) 11–14 рр.: індивідуалізм (пік – 12 р.в.), байдужість, лихослів'я (пік – 13 р.в.), лінощі (пік – 14 р.в.);
- 5) 11–15 рр.: корисливість (пік – 14 р.в.);
- 6) 10–12 рр.: оптимізм (пік – 11 р.в.);
- 7) 9–14 рр.: дитяча безпосередність, хвастоці (пік – 10 р.в.).

Найбільше таких кульмінаційних виявів в 11 р.в. (11) та 13 р.в. (10), сумарно – 21 (табл. 3.1). Якщо в 11 р.в. негативні симптоми (зухвалість, жорстокість, заздрість, пристосовництво, дратівливість, негативізм) зіставляються з позитивними (гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач, оптимізм, вимогливість) як 6:5, то у 13 р.в. ця пропорція стає 7:3 на користь негативних (упертість як неслухняність, недбалість, хитрість, лихослів'я, байдужість, зарозумілість, дратівливість) порівняно з позитивними (усвідомлення ролі школяра, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності).

В основному симптомокомплексі є 13 універсальних складових (5 позитивних і 8 негативних), у яких пікові (кульмінаційні) вияви потенційно можуть повторитися у межах окремого року або іншого більш тривалого вікового діапазону, причому зі значною перервою. Наприклад, упертість як неслухняність, недбалість

Таблиця 3.1. Кількісна динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомокомплексу

Симптоматика	Вік, років						
	9	10	11	12	13	14	15
Позитивна	0	0	5	6	3	1	0
Негативна	0	1	6	2	7	4	0

1. Тенденційним явищем у дівчат є визнання важливості прагнення до самостійності, відповідальності, домагання ролі дорослого, гордості за власні досягнення, індивідуалізму.

2. Негативний симптомокомплекс концентрується у 19–20 (сильна) та 22–23 р.в. (слабка фаза). Його кількісне співвідношення з позитивним:

- 1) типовим: у 19–20 рр. – 6 : 3; 20–21 рр. – 2 : 1; 21–22 рр. – 1 : 1; 22–23 рр. – 6 : 2; 23–24 рр. – 9 : 14;
- 2) нетиповим – 3 : 3; 3 : 3; 3 : 3; 3 : 3; 3 : 2 відповідно.

3. До кризи 23 років, яка співвідноситься з 22–23 рр. (зі зміщенням до 23 р.в.), дівчата відносять такі симптоми:

- 1) типові: позитивні – уміння співпереживати, відповідальність, старанність, домагання ролі дорослого; негативні – упертість як неслухняність, індивідуалізм, пізнавальна обмеженість, лінощі, пристосовництво;
- 2) нетипові: позитивні – дитяча безпосередність, відвертість; негативні – жорстокість.

4. У цілому, схильні вбачати у своїх переживаннях значущі вікові зміни, співвідносячи їх більше з 22–23 р.в., мотивуючи це потребою остаточного професійного і сімейного виборів – наявних, імовірних, бажаних. Власна симптоматика осмислюється з домаганнями цілісності, осмисленості, прагматизму.

5.2. Психологія переживань у юнаків

5.2.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст

Встановлено, що в юнаків максимальні за виявами симптоми, як і в дівчат, концентруються в таких вікових інтервалах:

- 1) 19–20 рр.: позитивні – упертість як наполегливість, гордість за власні досягнення; негативні – упертість як неслухняність, пристосовництво (2 : 2);
- 2) 20–21 рр.: позитивні – уміння співпереживати, дитяча безпосередність; негативні – відсутні (2 : 0);
- 3) 21–22 рр.: позитивні – відсутні; негативні – хитрість (0 : 1);
- 4) 22–23 рр.: позитивні – оптимізм, упертість як наполегливість, гордість за власні досягнення, усвідомлення нової соціальної ролі, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності,

22–23 р.в. можна співвіднести із сильною фазою кризи. У цей час самостійно проблемним дівчата визначають у юнаків 15–19, у дівчат – 13–17 р.в. Старшокласники, на їхню думку, ті самі підлітки (32,5%). Однак більшість дівчат схильна розрізняти їх з учнями 6–9 кл., оскільки першим властивий вищий рівень свідомого професійного вибору, усвідомлення власного «Я», самостійності. Водночас між ними вбачають істотні відмінності в інтересах, поведінці (оскільки старшокласники менш конфліктні, відповідальніші, контрольовані, замислюються над своїм майбутнім) та світосприйманні (67,5%). Часто дівчата в цьому віці не потребують значущих особистісних змін (у звичках, стилі життя, колі знайомих), вважаючи, що й так добре почуваються. Як наслідок, схильні сумніватись у власній особистісній досконалості. На розуміння ролі дитинства істотно впливають втрата близьких людей, зростання відповідальності, батьківська довіра. У ровесників і батьків цінують відвертість, щирість, допомогу, цілеспрямованість. Не схвалюють корисливості, брехливості, зухвалості, тупості, заздрості, зухвалості, егоїзму, лінощів. Домінують професійні мотиви. Їх матеріальні інтереси – сучасна техніка, гідні умови проживання, духовні – потреба в красі, мистецтві – і, як результат, самоствердження через їх розв'язання. Домінує невпевненість у майбутньому: «потрібно вижити, щоб жити, особливо в чужому місті». У той самий час прагнуть комфорту, бо «всі життєві дороги попереду». Незадоволені байдужістю, жорсткістю і холодністю оточення. Почуваються соціально сформованими. Двозначно тлумачать ціннісну альтернативу «чесність – брехливість», зменшують низку важливих позитивних і негативних якостей, однак визнають їх необхідність для досягнення успіху. Заперечують негативізм, жорстокість, заздрість. Визнають активізацію впертості (наполегливість і неслухняність) і лихослів'я.

У посткризовому 23–24 р.в. самостійно проблемним дівчата визначають 13–17 р.в. Схильні ототожнювати учнів 8–9 кл. зі старшокласниками. Вимагають сприймати себе як відповідальних. Вважають, що не потребують відвертості в спілкуванні. Заперечують у собі дитячу безпосередність, лихослів'я, корисливість, жорстокість. Інші характеристики істотно не відрізняються від характеристик попереднього інтервалу.

До основних суб'єктивних закономірностей переживань належать такі:

(13–14 рр.), гордість за власні досягнення (10–11 рр.), уміння співпрацювати (11–12 рр.), переживання власних успіхів чи невдач, лінощі (11; 14 р.в.), домагання ролі дорослого (11–13 рр.), байдужість, старанність (11–14 рр.), заздрість (9; 11 р.в.), пристосованість (11; 14 р.в.), лихослів'я, дратівливість (11; 13 р.в.). Отже, в 11 р.в. уперше після кризи 7 років (до стабілізації в 13 р.в.) негативний симптомокомплекс кількісно переважає позитивний, сигналізуючи оточенню (передусім – сім'ї) про своє збільшення. Це соціальне попередження оточенню про неприпустимість ілюзій щодо благополучності вікового розвитку, які (ілюзії) в 11–13 р.в. на переході особистості в нормативну вікову кризу тимчасово спроможні приховати справжній стан подій. Пікові вияви різних симптомів можуть збігатися, що свідчатиме про проблемність диференціації цих симптомів, або розвиватися як синусоїдна лінія (хвилеподібно), типовим прикладом чого є впертість з полярними виявами – неслухняність і наполегливість.

У 13 р.в. кульмінаційна динаміка негативної симптоматики (підтверджується гіпотеза Л.С. Виготського про тривалість вікових криз близько двох і більше років) призводить до її «вибуху». Закономірно, що негативний симптомокомплекс цього віку є досить концентрованим і не розподіляється рівномірно протягом тривалого вікового інтервалу, яким є підлітковий вік (зауважимо, що пізнавальна обмеженість є найбільшою). У цьому віці в позитивному симптомокомплексі стабілізуються усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого. До кінця 14 р.в. він поступово поповнюється такими симптомами, як організованість і, особливо, уміння співпереживати, які виходять із супутньої симптоматики. Провідне місце займає дитяча безпосередність, якій притаманна аритмія в розвитку: раніше, у 10–13 рр., вона стрімко спадає, з 14 р.в. – знову прогресує, однак до 15 р.в. ледве сягає рівня, у 1,5 разу нижчого за максимальний попередній. Видно, що втрата дитячої безпосередності хоча й повільно, але з молодшого шкільного віку поступально збільшується, потенційно започатковуючи після 15 р.в. навіть бурхливий спад, який може тривати до досягнення 17 р.в. У 13–16 рр., порівняно з попереднім 11–13 р.в., дитяча безпосередність є вибірковою, передусім притаманна відносинам з найближчими людьми (батьками, друзями), тобто її вияви істотно не відрізняються, а до кінця шкільного віку в цілому вона є вже нетиповою в стосунках з офіційним соціальним оточенням (передусім – педагогами). Високі

вияви усвідомлення ролі школяра ефективно не впливають на результативність навчального процесу, нейтралізуючись не стільки іншими, нижчими за виявами, негативними симптомами, скільки недоречною на них акцентуацією дорослих, що прагнуть нейтралізувати їх більш прямими впливами (докір, обурення, окрик, наказ, публічне несхвалення, заклики до «совісті»). Це призводить до прогресування симптомокомплексу ненормативної кризи, який, у свою чергу, посилює симптомокомплекс нормативної, позначаючи момент пригнічення позитивних симптомів.

На тлі максимальних виявів симптомів 11–14 р.в. в окремих вікових інтервалах виділяються домінантні симптоми як загальні орієнтири їх вікового розвитку:

- 1) 11–12 рр.: позитивні – гордість за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпереживати; негативні – негативізм і пристосовництво (кількісне зіставлення – 3:2);
- 2) 12–13 рр.: позитивні – упертість як наполегливість, організованість, переживання власних успіхів чи невдач; негативні – індивідуалізм і байдужість як єдиний симптом, який потенційно спроможний інтенсивно прогресувати (3:2);
- 3) 13–14 рр.: позитивні – усвідомлення ролі школяра, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності; негативні – хитрість, упертість як неслухняність, недбалість і дратівливість (3:4);
- 4) 14–15 рр.: позитивні – уміння співпереживати; негативні – пізнавальна обмеженість, лінощі, зухвалість (1:3).

На їх основі виокремлюються провідні домінантні симптоми (найбільш повторювані), або вікові орієнтири в 11–14 р.в. (позитивні – 2; негативні відсутні, що свідчить про їх ситуативність):

- 1) переживання власних успіхів чи невдач – повторюється в 11–13 рр.;
- 2) уміння співпереживати – повторюється на вході (11–12 рр.) і виході з кризи (14–15 рр.).

Таке поінтервальне зіставлення симптомів, особливо провідних домінантних, свідчить про «розмитість» (нечіткість виявів) негативного і відносну чіткість позитивного симптомокомплексу.

Складові попереднього негативного семизір'я кризи 7 років [339] поступово видозмінюються, набуваючи власної, несхожої між собою динаміки, наприклад: після 13 р.в. зарозумілість

і зрадництво), хоча в себе їх визнають, вважаючи, що разом з наполегливістю, цілеспрямованістю, витривалістю, працьовитістю, дисциплінованістю це необхідні умови досягнення успіху. Більшість відносить себе до дорослих людей, але комфортно не почувуються. Рівень їх домагань є часто неадекватним через максималізм: «хочеться мати все відразу, а не як наші батьки побиралися роками». Ставлення дорослих задовольняє, бо «самі такі», «самі вже дорослі». Схильні вважати, що дитинство закінчилося в 17 р.в., основними критеріями чого вважають вступ до вузу, закінчення школи, зміну в ставленні дорослих, хворобу близьких, бажання мати сім'ю, народження дитини, зростання відповідальності, поєднання навчання з роботою (знову повторно згадують згвалтування). Однак тиск різних або «дорослих» проблем породжує бажання стати «маленькою», «почувати чиюсь опіку», як у дитинстві: ця тенденція стабілізується з попереднього інтервалу. Хочеться повернутися до нього, бо втомилися від самостійності; важко все розв'язувати одноосібно; колись хотіли швидше стати дорослими, щоб довести всім свою дорослість, аби нічого не забороняли; зараз зрозуміли, що дитинство не повернути, тому жалкують з приводу попередніх, як тоді суб'єктивно здавалося, смішних прагнень. Переживання власних успіхів чи невдач, дитяча безпосередність, відвертість, вразливість перебільшуються, що видно зі стриманого ставлення до переживань оточення. Не вважають себе недбалими та корисливими: оцінка цих якостей є більше суб'єктивною, що свідчить про відповідний вплив симпатії чи антипатії. Постійне прагнення до самовдосконалення (зовнішність, знання) з акцентуванням уваги на зовнішності. У ровесників цінують чесність, справедливість, оптимізм, відвертість, щирість, доброзичливість, у батьків – піклування, розуміння. Не схвалюють лицемірство, підлість, брехливість, зраду, продажність, зарозумілість, але вважають, що для досягнення успіху ними не можна нехтувати. Найбільше повторюються такі ціннісні альтернативи: «чесність – брехливість», «відвертість – лицемірство», «щирість – заздрість», «доброта – грубість», що засвідчує подвійні моральні цінності. У публічній взаємодії зростає прихована дитяча безпосередність. Визнається стійкість лінощів. Зацікавлені в набутті нової соціальної професійної ролі. Заперечують у себе жорстокість, недбалість, лихослів'я. Стабілізується суперечність між бажанням мати вагомий суспільний статус та негативним ставленням до суспільства.

6–9 та 10–11 кл., тобто схильні називати старшокласників підлітками. Діапазон і зміст інтересів, ставлення до майбутнього – як у попередньому віковому інтервалі. Ще менше цікавляться читанням (до 18%) на тлі чіткого прагнення до самореалізації. У соціумі (знайомі, незнайомі, малознайомі) почуваються некомфортно через його агресивність, зокрема, ровесників, більше хлопців. Власна агресивність, як правило, заперечується. Так само здебільшого не замислюються над рівнем самокритичності. Їм складно розподіляти час між навчанням і дозвіллям. Часто не можуть визначитися, чи самі дорослі. Тиск життєвих проблем іноді є настільки значним, що хочеться стати «малим». Життєві цінності визначилися в 11–18 р.в., у якому наголошували на формуванні особистого досвіду. У ровесників цінують доброзичливість, чесність, щирість, розуміння, відвертість, повагу, не схвалюють хвастоці, брехливість, лицемір'я, заздрість, нахабство, егоїзм, самовпевненість, зухвалість, цинізм, хитрість, жорстокість. У батьків цінують любов, піклування, розуміння, співчуття, розум. Водночас вважають, що для досягнення успіху слід бути передусім нахабним, хитрим, зухвалим. Двозначно тлумачать ціннісну альтернативу «чесність – брехливість». Формується суперечність між бажанням мати вагомий суспільний статус та негативним ставленням до суспільства. Потребують інтимно-особистісного спілкування. Заперечують у себе дитячу безпосередність, уміння співпрацювати, мотивуючи їх індивідуалістськими тенденціями, а також – лихослів'я, недбалість, жорстокість.

У 21–22 р.в. самостійно проблемним дівчатами визнається в юнаків 15–19 р.в., у дівчат – 13–17 р.в. (пік не визначений: 12–18 р.в.). Диференціюють учнів 6–9 і 10–11 кл. на користь останніх (стриманість, навчальна мотивація, самостійність, самокритичність), що більше відображає хронологічний, а не психологічний вік, тобто схильні називати старшокласників підлітками. Потребують інтимно-особистісного спілкування – «бути коханою». У ставленні до майбутнього домінує професійна (64%), потім – особистісна самовизначеність (43%), а можливі труднощі вбачаються в матеріальному становищі. Найбільше цінують не особливості інтелекту чи ділові якості, а відкритість і «справжність» спілкування (щирість, відвертість, чесність, справедливість, гумор), тобто надають перевагу гуманістичним якостям. І навпаки: не симпатизують людям з протилежними якостями (підлабузництво, брехливість, хитрість, корисливість, зверхність, заздрість, нахабство

порівняно з іншими симптомами стрімко зменшується, а її супутніми ознаками стають негативізм, індивідуалізм, лінощі, хвастоці. Стрімко прогресує пізнавальна обмеженість, що виявляється у втраті інтересу до навчання, зокрема в небажанні працювати самостійно, виконувати додаткові завдання і особливо у вживанні ненормативної лексики (стабілізується до 15 р.в.). Схожі тенденції властиві динаміці корисливості, зухвалості. Посилюються впертість як неслухняність, недбалість, які змінюють хитроці – домінанті негативного симптомокомплексу. До супутніх симптомів додаються пристосовництво, жорстокість. Знижується вияв лихослів'я, індивідуалізму, негативізму, хвастоців. У цілому з 14 р.в. негативний симптомокомплекс поступово втрачає у виявах.

Така аритмічна динаміка переживань демонструє наявність у кризи 13 років двох фаз: перша, або сильна, витоки якої лежать у кризі 7 років, формується в 11–12 рр. Вона має таку структуру:

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого;
- 2) супутні: старанність, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів або невдач, оптимізм, відповідальність, гордість за власні досягнення, уміння співпереживати.

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС (дратівливість, хитрість); блок ПС (зарозумілість, упертість як неслухняність); блок ІС (недбалість, байдужість);
- 2) супутні: хвастоці, лінощі, індивідуалізм, негативізм.

Друга фаза (слабка) незначно зміцнює попередню появою до 14 р.в. нових симптомів та їх стабілізацією:

1. Позитивні:

- 1) типові: уміння співпереживати;
- 2) супутні: організованість.

2. Негативні:

- 1) типові: блок АС (зухвалість, лихослів'я, корисливість); блок ПС (пізнавальна обмеженість); блок ІС (лінощі);
- 2) супутні: пристосовництво, жорстокість.

Як наслідок, до кінця 14 р.в. визначається остаточна структура симптомокомплексу кризи 13 років (дод. Д):

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати;
- 2) супутні: домінування частоти над силою виявів (старанність, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів або невдач, оптимізм, гордість за власні досягнення, відповідальність, організованість (дод. II)).

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС (дратівливість, хитрість, зухвалість, лихослів'я, корисливість); блок ПС (упертість як неслухняність, зарозумілість, пізнавальна обмеженість); блок НС (недбалість, байдужість, лінощі);
- 2) супутні: домінування частоти над силою виявів (індивідуалізм, хвастощі, негативізм, пристосовництво, жорстокість (дод. II)).

Решта симптомів є фоновими, як прихованими, проте активними стимулами типових і супутніх.

Отже, симптомокомплекс кризи 13 років залежно від особливостей двофазового перебігу та співвідношення полярних симптомів умовно виглядає як «6 + 5» (типовий негативний) та «3 + 1» (типовий позитивний) і концентрується більше у 12–14 р.в. з домінуванням у 13 р.в. негативної симптоматики: якщо типова негативна симптоматика поступово стабілізується, то супутня спадає, тобто симптомокомплекс у пік кризи 13 років дедалі поляризується. Очевидним є кількісне домінування типової негативної симптоматики над типовою позитивною (11:4). Водночас незначна перевага супутніх позитивних симптомів над супутніми негативними (7:5) потенційно зумовлює вчасний після досягнення 14 р.в. вихід з кризового періоду.

Порівняно з кризою 7 років стабільними за формою залишилися хитрість (домінанта), упертість як неслухняність, недбалість, драгівливість, лінощі. Знижується негативізм, і особливо хвастощі – супутні негативні симптоми як основні відмінності в переживаннях кризи 13 років. У 13 р.в. їх місце та лінощей заступають зарозумілість (домінанта), лихослів'я, байдужість: якщо в кризі 7 років основна негативна симптоматика містить сім показників, то в 16 р.в. їх 11, серед яких п'ять – зовсім нові: лихослів'я, зарозумілість, байдужість, зухвалість і пізнавальна обмеженість, а інші у відповідь на незадоволення, передусім, прагнення

довго залишатися дитиною, основним поясненням чого є втома від самостійного життя, коли доводиться наодинці залишатися з проблемами; недоречність або абсурдність колишніх обов'язкових прагнень доводити оточенню, особливо батькам, «що вже дорослі»; нерозуміння переваг дитинства, зокрема, безтурботності; ностальгія за школою. Прагнуть до задоволення в спілкуванні з друзями, розширюючи, а не поглиблюючи, коло знайомств, оскільки вони однаково можуть допомогти і зрадити. Почуваються дорослими (52%), але не завжди комфортно, тому сумніваються в цьому. Більше цікавляться розвагами, відпочинком, а не навчанням як необхідністю. У ставленні до майбутнього домінує невідзначеність (63%). Мають такий діапазон інтересів: «фундаментальне пізнання навколишньої дійсності – чутки, плітки». Переважає пасивне слухання музики, обговорення юнаків як способу «влаштування особистого життя». Художню літературу читають близько 20% дівчат. У ровесників цінують відвертість, чесність, доброзичливість, ввічливість, інтелектуальність, справедливість, безкорисливість, відповідальність, хоробрість, охайність, упевненість у собі, дисциплінованість, щирість, цілеспрямованість, турботливість, організованість. Не схвалюють брехливість, лицемірства, заздрості, підлості, зухвалості, нахабства, егоїзму, лихослів'я, корисливості, мстивості, хвастощів, цинізму, упертості, самовпевненості. У батьках цінують піклування, доброзичливість, розуміння; стурбовані недбаліми з їх вини відносинами, невиконанням обіцянок, причому на свої зважають менше. Водночас вважають, що для досягнення успіху необхідно поєднувати наведені якості. Також двозначно оцінюють ціннісні альтернативи «чесність – брехливість», «відвертість – лицемірство», «щирість – заздрість», «доброзичливість – нахабство», «підлість – справедливість», «старанність – зухвалість», що свідчить про прогресування подвійних моральних стандартів. Домінують переживання власних успіхів чи невдач, які можуть приховуватися, що аналогічно відображається на демонстрації гордості за власні досягнення, а також пристосовництво та лінощі. Заперечують у собі лихослів'я, заздрість, хвастощі. Відверто прагнуть до інтимно-особистісного спілкування. Мотивовані до набуття нового соціального статусу, зумовленого професійним вибором.

У 20–21 р.в. самостійно проблемним дівчатами визнається у юнаків 15–17 р.в. (пік – 15 р.в.), у дівчат – 13–17 р.в. (пік – 15 р.в.). Відсутня чітка позиція у визначенні відмінностей між учнями

пристосування до нього. Інші симптоми його зміцнюють. Загалом, у розумінні призначення індивідуалізму дівчата висловлюють неоднозначні, швидше – подвійні судження.

Допоміжні детермінанти відсутні. Як наслідок, визначається система лише домінантних симптомів: «прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, відповідальність – індивідуалізм». Передбачається значна перевага позитивної симптоматики над негативною за рахунок домінант, вплив яких може частково нівелюватися індивідуалізмом.

19–20 р.в. позначає динамічну взаємодію переживань власних успіхів чи невдач з пристосованістю. Умовно – це період підготовки до вступу в кризу, або її слабка фаза. Самостійно проблемним дівчата визнають у юнаків 13–16 р.в. (пік – 15 р.в.), у дівчат – 13–15 р.в. (пік – 14 р.в.). Схильні визнавати відмінності між учнями 6–9 кл. (дратівливі, менш відповідальні) і 10–11 кл. (спокійніші, відповідальніші, замислюються над майбутнім, мають сформований світогляд, власну думку, зорієнтовані на самореалізацію, передумовою чого є здобуття статусу дорослої особистості в цілому, а конкретно – сімейної людини. Позитивне чи негативне свідоме ставлення до навчання зумовлюється професійним вибором (реальним або можливим) і кар’єрними перспективами. Вони прагнуть змінити ставлення інших до себе, оскільки вважають його негативним і малоцінним, епізодично істотним, і водночас у відповідь будують відносини за принципом «як воно до нас, так і ми», тому поступово доходять висновку про необхідність змінити своє оточення. Власний рівень домагань пов’язаний зі значущими життєвими цінностями, які мають спочатку особистісну (улаштування особистого життя, оскільки «немає за кого вийти заміж», задоволення матеріальних потреб), пізніше – професійну спрямованість як відсутність реальних можливостей займатись улюбленою справою. Для інших дитинство дівчата співвідносять з досягненням 11–13 р.в.: формуються характер, звички, відбувається підготовка до дорослого життя, що означає самостійне розв’язання проблем; для себе, максимум, до 17 р.в.: закінчення школи, «зустрічі» з дорослими проблемами, зміна ставлення дорослих, хвороби членів сім’ї, бажання мати власну сім’ю, навіть згвалтування. Визнають зв’язок між змістом дитинства і потенційним майбутнім: щасливе дитинство – це щасливе життя, і навпаки (додаток М). Зауважують, що в 15–17 р.в. бажання швидше стати дорослим так само швидко може змінитися на бажання

самостійності поступово трансформуються із ситуативних неприхованих на приховані або навмисні демонстративні.

Будучи постійно взаємопов’язаними з позитивними симптомами, негативні симптоми в 11–13 рр. потенційно домінують більш потужно, ніж після досягнення 13 р.в. (табл. 3.2). Однак визначення змісту переживань залежить від рівня впливу в першу чергу типової негативної симптоматики на позитивну, який упорядковується однаковими для всіх вікових нормативних криз критеріями:

- 1) домінантний вплив (критерій – наявність усіх зв’язків): зарозумілість, лихослів’я, корисливість, байдужість;
- 2) помірний вплив (відсутність, як мінімум, одного зв’язку): зухвалість, хитрість, пізнавальна обмеженість;
- 3) слабкий вплив (відсутність двох і більше зв’язків): упертість як неслухняність, дратівливість, лінощі, недбалість.

Як наслідок, за рівнем взаємовпливу полярної симптоматики в підлітковій кризі визначаються такі перспективи переживань, що сприяють успішному становленню дівчаток у їх спільному з дорослими життєвому просторі:

Таблиця 3.2. Взаємовплив типового позитивного і негативного симптомокомплексів

Симптоматика	Усвідомлення ролі школяра	Прагнення до самостійності	Домагання ролі дорослого	Уміння співпереживати
Упертість як неслухняність	–	–	+	+
Зарозумілість	+	+	+	+
Дратівливість	–	+	–	+
Лихослів’я	+	+	+	+
Хитрість	–	+	+	+
Недбалість	–	–	+	+
Байдужість	+	+	+	+
Зухвалість	+	–	+	+
Пізнавальна обмеженість	–	+	+	+
Лінощі	–	+	+	–
Корисливість	+	+	+	+

Примітка: + наявність зв’язку; – відсутність зв’язку.

- 1) доміантна: домагання ролі дорослого, уміння співпереживати – зарозумілість, лихослів'я, корисливість, байдужість (пропорція – 2:4);
- 2) помірна: прагнення до самостійності – хитрість, зухвалість, пізнавальна обмеженість (1:3);
- 3) слабка: усвідомлення ролі школяра – дратівливість, недбалість, упертість як неслухняність, лінощі (1:4).

Ці перспективи дозволяють визначити негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних. Серед них:

- 1) упертість як неслухняність і недбалість, які є тіншовим, зворотним боком розвитку домагання ролі дорослого, уміння співпереживати, а отже, нереалізованих потреб в усвідомленні соціальної ролі дорослого та відсутності сформованих умінь ідентифікувати себе з іншими в ситуаціях успіху (невдачі);
- 2) лихослів'я, корисливість, байдужість, зарозумілість – усіх типових;
- 3) дратівливість – прагнення до самостійності як умови нереалізованої потреби у формуванні довільності дій, ініціативності; уміння співпереживати;
- 4) пізнавальна обмеженість, хитрість – усіх типових, крім усвідомлення ролі школяра;
- 5) зухвалість – усіх типових позитивних симптомів, крім прагнення до самостійності;
- 6) лінощі – прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого.

Серед типових негативних симптомів лише п'ять (зарозумілість, лихослів'я, корисливість, байдужість, зухвалість) безпосередньо впливають на зміст усвідомлення ролі школяра – симптому, який у кризі 7 років є вирішальним для особистісного розвитку. Це свідчення відносної невизначеності нинішнього і майбутнього шкільного статусу, який балансує на межі між наступним успішним розумінням ролі школяра з властивими йому обов'язками і його відвертим знеціненням, що забезпечує або перспективу позитивних переживань, а отже, вчасний вихід з кризи, або результативність асоціальних впливів, тобто ускладнення позитивного і зміцнення негативного симптомокомплексів.

Допоміжні детермінанти – прагнення до самостійності, відповідальність, індивідуалізм, пристосовництво. Як наслідок, визначається складна система провідних симптомів: «уміння співпереживати – прагнення до самостійності, відповідальність, індивідуалізм, пристосовництво – упертість як неслухняність» (3 : 3). Потенційно очікується зростання позитивної і негативної симптоматики з незначною перевагою негативної, у якій пріоритетність належить парі «вміння співпереживати – упертість як неслухняність». Попередня нестійка рівновага руйнується, оскільки пілкування про «ілюзію зовнішнього благополуччя» відсутнє.

23–24 pp.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, відповідальність (домінанти), гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння співпрацювати, уміння самоконтролю, вимогливість, оптимізм, упертість як наполегливість, організованість, старанність, усвідомлення нової соціальної ролі;
- 2) негативний – індивідуалізм (домінанта), недбалість, хвастощі, зухвалість, пізнавальна обмеженість, заздрість, пристосовництво, лінощі, хитрість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – дитяча безпосередність, відвертість;
- 2) негативний – лихослів'я, корисливість, жорстокість.

Стрімко зростає і стабілізується типовий симптомокомплекс, у якому найбільше прогресують доміантні симптоми. Характерним є вихід домагання ролі дорослого з нетипової симптоматики, тобто цей симптом уперше розглядається у зв'язку з прагненням до самостійності. Усвідомлення нової соціальної ролі оцінюється через можливість реалізації своїх особистісних і професійних перспектив. Відповідальність (як старанність у попередньому інтервалі) є ознакою самоорганізації. Організованість – це вміння визначити пріоритетні напрямки власної життєдіяльності. Показово, що в аналізі інших позитивних симптомів відсутня деталізація, як це було раніше: домінує прагнення давати загальні визначення; інколи відбувається навіть заміна понять, наприклад, коли йдеться про старанність, відповідальність, вимогливість. З негативних симптомів виокремлюється індивідуалізм як спроба одночасного протиставлення себе оточенню і ефективна умова

симптоматики з прихованою перевагою негативної. Збереження їх попередньої нестійкої рівноваги формує ілюзію «зовнішнього благополуччя як бажання не загострювати стосунки з оточенням навіть у важливих для себе ситуаціях.

22–23 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – уміння співпереживати (домінанта), старанність;
- 2) негативний – упертість як неслухняність (домінанта), пізнавальна обмеженість, лінощі, байдужість, корисливість, лихослів'я.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – дитяча безпосередність, домагання ролі дорослого, відвертість;
- 2) негативний – негативізм, жорстокість, задрість.

Завершилася невизначеність у виборі домінантних симптомів. Розширення типової симптоматики, особливо негативної, відображає більше пасивно-меркантильне ставлення до навколишньої дійсності, зумовлене стабільністю обох домінантних симптомів, спрямованих на досягнення поставленої мети, часто асоціальної. Уміння співпереживати – це результат набутого досвіду, воно визначається ставленням оточення. Старанність вважається умовою для самоорганізації, виваженості, упевненості, усунення песимізму в разі невдач, бо «начебто, усе було враховано». З попереднього вікового інтервалу залишається такий симптом, як відсутність потреби в інтимно-особистісному спілкуванні, що зміцнюється і стає вже соціальною звичкою як наслідок неухважності дорослого оточення, тому закономірно, що дитяча безпосередність переходить у нетипову симптоматику, а відвертість на її межі зміцнюється. Домагання ролі дорослого і прагнення до самостійності не вважається цілісним явищем. Упертість як неслухняність – це неприхований протест проти обмеження в правах і обов'язках, зокрема прагнення не підкорятися іншому стилю життя, навіть правильному, але особливо авторитарно нав'язливому. Визнається обмеженість загального крузору, що пояснюється відсутністю відповідних інтересів. Решта негативних симптомів вважаються такими, що постійно прогресують, особливо байдужість як відповідь на несприятливі повсякденні навчально-виховні реалії і стереотипи, від яких потрібно захищатися (Р. 6).

3.1.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Усвідомлення ролі школяра стимулює розвиток умінь самоконтролю, переживання власних успіхів або невдач, самостійності, що виявляється в усвідомленій активній життєвій позиції, спрямованій на реалізацію вже обов'язків, а не прав школяра. Водночас для оточення може сформуватися феномен хибної «учнівської зайнятості», або «гра на публіку» як самоусунення, наприклад, від виконання домашніх побутових обов'язків, що часто схвалюється оточенням. Необхідна детермінанта: формування вимогливості до себе, розуміння того, що навчання – це важка, наполеглива праця, потрібна собі і суспільству; домінування лише інтересів не може привести до очікуваного навчального результату, тобто для досягнення поставленої мети треба докласти вольових зусиль.

Найменші вияви припадають на 9–10 рр. і є результатом сформованої звички, яка втратила новизну, що, однак, не знижує їх впливу на позитивну симптоматику (5 РП – після гордості за власні досягнення, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів або невдач, старанності). Однак вони істотно не відрізняються від виявів 10–14 р.в., у якому максимально властиві для 11–14 р.в. з незначним зниженням у 13 р. і схожі на ті, які були в 10 р.в. Отже, відносна стабільність у 9–10 рр. започатковує свою подальшу стійкість у майбутньому розвитку, сприятливо впливаючи на всю симптоматику, виявляючись у зацікавленості шкільним навчанням як умовою формування стійкої навчальної мотивації. Як наслідок, у 10 р.в. – це вже 4 РП (після гордості за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпереживати), в 11 р. – п'ята (після переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення, уміння співпрацювати, оптимізму), у 12 р. – четверта (після переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати), посилюючись впливом впертості як наполегливості та організованості, у 13 р. – п'ята (після вміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, вміння співпереживати), у 14 р. – третя, зберігаючи вияви 11–12 рр. (після вміння співпереживати, переживання власних успіхів чи невдач) і посилюючись гордістю за власні досягнення.

Прагнення до самостійності: динаміка схожа на перебіг домагання ролі дорослого. Наприклад, найменші вияви, які поступово трансформуються з прихованих на неприховані, властиві для 9–10 рр. як періоду «рівних можливостей», у якому вони однаково спроможні прогресувати або регресувати (усвідомлені, але поки що обережні прагнення привернути до себе увагу). Допомога і розуміння дорослих потенційно започатковує з 10 р.в. їх стрімке зростання з незначним спадом у 11–12 рр., що значно перевищує вияви 9–10 рр. (пояснюється більше ситуативним розчаруванням від власних невдач як результатом передусім власної самостійності). Зовні такі тенденції не впливають на здобуття домінуючих РП, засвідчуючи ілюзію благополуччя, але насправді – це прогресування прихованого, часто невдалого, самостійного прагнення до самореалізації, системне ігнорування пропонованої дорослими допомоги: навіть немотивоване, щоб «зробити по-своєму», «навмисне» або «дошкулити». Як наслідок, в 11–12 рр. через переоцінку життєвих цінностей (пошук успіху в інших сферах життєдіяльності) очікується тимчасовий відхід від шкільних навчальних інтересів. Може не передбачати партнерських відносин з дорослими, а насамперед потребувати самостійного планування діяльності та прийняття рішень. У 13–14 р.в. так трансформує симптом, який знаходиться у стійкому зв'язку з умінням співпереживати, з прихованого у неприхований з подальшим стрімким зростанням (3 РП – після вміння співпрацювати і переживання власних успіхів чи невдач). Згодом, після 14 р.в., незалежно від визнання (невизнання) дорослими власних самостійних прагнень очікується спад з утратою ПРП (до виявів 11–12 рр.), як результат першого усвідомленого визнання абсурдності потреби постійного доведення дорослим необхідності самостійного планування своєї діяльності і такого самого виконання прийнятих рішень.

Домагання ролі дорослого посилюється впертістю як наполегливістю. Воно активізується через оптимістичне ставлення до навколишньої дійсності, сприятливо впливає на вміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач. Є однією з причин конфліктності із соціальним оточенням, передусім з батьками, які ігнорують партнерські відносини. Може бути основою для формування зарозумілості. Найменші вияви у 9–10 рр. (нижчі, ніж прагнення до самостійності, однак тенденції є схожими), тобто вони легко диференціюються, зберігаючись такими протягом усього 9–15 р.д. Головне при цьому, на відміну від 10–11 рр., –

симптоматика (одна складова) – відповідальність, переживання власних успіхів чи невдач, негативізм, пристосовництво – негативна симптоматика (дві складові)» (3 : 4). Домінанти – відсутні. Потенційно самостійно очікується зростання позитивної і негативної симптоматики з прихованим переважанням негативної. Їх попередня нестійка рівновага зберігається: ілюзія зовнішнього благополуччя зумовлена бажанням не загострювати стосунки з оточенням навіть у важливих для себе ситуаціях.

21–22 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – дитяча безпосередність;
- 2) негативний – лінощі.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – усвідомлення нової соціальної ролі, домагання ролі дорослого, вимогливість;
- 2) негативний – жорстокість, недбалість, лихослів'я.

Як у попередньому інтервалі, існують труднощі у визначенні типової симптоматики. Залишаються невизначеними домінанти. Вибір дитячої безпосередності, яка переходить з нетипової симптоматики в типову, пояснюється прагненням повернутися в дитинство. Це також свідчення значущості почуттєвої сфери та інтимно-особистісного спілкування. Вибір лінощів пояснюється відсутністю потреби в самостійному прийнятті рішень або впевненості в його якісному виконанні іншими зацікавленими особами. Незмінною залишається нетипова негативна симптоматика. Стрімко зменшується усвідомлення власної соціальної ролі (найменші вияви у 19–24 р.д.), що пояснюється стабілізацією звички в ставленні до свого нинішнього особистісного і професійного статусу, який не має привабливих перспектив. У такому разі виникає прагнення меркантильного пристосування до навколишньої дійсності з мінімальними фізичними та інтелектуальними втратами, що стимулює лінощі.

Допоміжні детермінанти – відповідальність, переживання власних успіхів чи невдач, негативізм, пристосовництво. Як наслідок, визначається складна система провідних симптомів: «позитивна симптоматика (одна складова) – відповідальність, переживання власних успіхів чи невдач, негативізм, пристосовництво – негативна симптоматика (дві складові)» (3 : 3). Домінанти відсутні. Потенційно самостійно очікується зростання позитивної і негативної

успіху з мінімальними фізичними та інтелектуальними витратами з пропагуванням життєвого принципу «не частинами, а відразу все і негайно». Виявляється в демонстративній зухвалій поведінці. Інтереси соціального оточення, особливо незначущого, ігноруються. Інші негативні симптоми розглядаються безвідносно до себе, хоча визнається можливість їх самостійного застосування – від ситуативного до системного, залежного від мети. Серед них виділяється негативізм як заперечення вимог стабільно антипатичного, навіть компетентного оточення, неприязнь до якого може посилюватися ситуативними невдачами на тлі його постійних доречних порад; спрацьовує вислів «ложка дьогтю в діжці меду».

Допоміжні детермінанти – уміння співпереживати, відповідальність, дратівливість, індивідуалізм. Як наслідок, визначається складна система провідних симптомів: «переживання власних успіхів чи невдач – уміння співпереживати, відповідальність, дратівливість, індивідуалізм – пристосовництво» (3 : 3). Потенційно самостійно очікується зростання позитивної і негативної симптоматики з перевагою негативної. У цьому віці між ними існує нестійка рівновага.

20–21 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – відвертість;
- 2) негативний – упертість як неслухняність, дратівливість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – вимогливість, дитяча безпосередність, уміння співпрацювати;
- 2) негативний – лихослів'я, недбалість, жорстокість.

Типовий симптомокомплекс стрімко звужується. Визнається важливість усіх його складових. Зростає невизначеність у виборі домінант, які зумовили б розвиток основного симптомокомплексу. Існує значна потреба в інтимно-особистісному спілкуванні з дорослими та ровесниками, нереалізованість якої спричиняє збідненість почуттєвої сфери, емоційну нестійкість. Закономірною при цьому є дратівливість, яка часто спрямовується на випадкових осіб. Упертість як неслухняність пояснюється прагненням протидіяти оточенню, яке продовжує ставитися як до «дітей».

Допоміжні детермінанти – відповідальність, переживання власних успіхів чи невдач, негативізм, пристосовництво. Як наслідок, визначається складна система провідних симптомів: «позитивна

відсутність цілеспрямованих претензій на права дорослих у віці, у якому їх стрімке зростання започатковує саме ці тенденції, стягнувши максимальних виявів в 11–14 рр. Кульмінація припадає на 13 р.в., коли ситуативні спроби привернути до себе увагу інших осіб (ровесників, батьків) як на дорослого трансформуються в системні, а домагання прав дорослих домінують разом з усвідомленням необхідності виконання їх обов'язків. З 14–15 рр. очікується стрімкий спад цього домагання як результат поступового збалансованого усвідомленого розуміння прав і обов'язків, який може повернутися до виявів 10–11 рр. («домагань ради домагань»), але вже з набутим досвідом, виваженим ставленням до вимог оточення, що свідчить про своєрідний другий етап дорослішання (усвідомлення його неминучості).

Уміння співпереживати стимулює розвиток уміння співпрацювати з дорослими. Активізується завдяки усвідомленню ролі школяра, вимогливості. Це вміння є детермінантою розвитку особистості в 11–14 р.в., яка сприяє формуванню вміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач. Найменше виявляється у 9–10 рр., що може бути результатом попередніх розчарувань в очікуваному прихильному ставленні до себе, потім прогресує, посідаючи до 10 р.в. 3 РП (після гордості за власні досягнення і переживання власних успіхів чи невдач) і започатковуючи вже стабільне зростання досягнень з кульмінацією в 14 р.в. Так, у 12 р. зміцнюється 3 РП (після переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати), де створюється стійка система з упертістю як наполегливістю, організованістю та усвідомленням ролі школяра, у 13 р. – знову третя, яка ще більше зміцнюється (після вміння співпрацювати і переживання власних успіхів чи невдач), перебуваючи у взаємозв'язку з прагненням до самостійності (це єдиний інтервал, у якому названі симптоми важко диференціювати; досі вони розвивалися автономно й передбачали різні цілі). Основною причиною такої стабільної динаміки є пошук взаєморозуміння, навіть незважаючи на ймовірний попередній негативний досвід у відносинах. Надалі ще більше зміцнюється, посилюється дитячою безпосередністю, що свідчить про впливовість емоційно-почуттєвої сфери, починаючи з 14 р.в.

Супутні симптоми.

Старанність – знаходиться у взаємозв'язку з усіма складовими типового позитивного симптомокомплексу, тому є однією з

його основних детермінант. Виявляється в прагненні повного, іноді неусвідомленого, виконання вказівок дорослих, особливо вчителя. Здебільшого неприхована. Її найбільш поширені мотиви – бажання подобатися, потреба у схваленні. Сприяє розвитку відповідальності. Разом із переживанням власних успіхів чи невдач старанність є одним з найбільш стабільних супутніх симптомів: з 9–10 рр. має максимальні вияви (3 РП – після гордості за власні досягнення, уміння співпрацювати), відображаючи прагнення до самоорганізації в наслідуванні референтних осіб, й активізує весь симптомокомплекс. З 11 р.в. поступово знижується (втома від успіхів, посилення звичних вражень), однак порівняно з іншою супутньою симптоматикою цей симптом є впливовим, що виявляється в прагненні завершити розпочату справу відповідно до висунутих вимог.

Уміння співпрацювати залежить, зокрема, від реакцій на шкільні успіхи та невдачі, які часто не знаходять відгуку в найближчому соціальному оточенні, передусім у батьків. Не співвідносяться з усвідомленням ролі школяра, яке в навчанні відображає індивідуальні тенденції. У 9 р.в. стабілізується (2 РП – після гордості за власні досягнення), тому 9–10 р.в. є найбільш оптимальним для розвитку цього вміння. Причина – поки що тимчасове розчарування в успіху як результаті індивідуальних зусиль порівняно з тим, якого можна було б досягти завдяки співпраці з оточенням, його допомозі. Як наслідок, максимально виявляється в 11–12 рр. (3 РП – після переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення), після чого очікується незначне зниження цього симптома, що істотно не впливає на втрату ПРП, наприклад, у 12–13 р. – друга (після переживання власних успіхів чи невдач), у 13–14 рр. – ПРП (на тлі загального зниження позитивної симптоматики). Невикористання можливостей цих вікових інтервалів як оптимальних, імовірно, призведе після 14 р.в. до повторного, але вже стрімкого зниження виявів цього вміння як свідчення втрати інтересу до колективної праці, започаткування у відносинах з будь-яким оточенням стрімкого прогресування індивідуалізму, меркантильності.

Переживання власних успіхів чи невдач в 11–14 рр. – це детермінант усвідомлення шкільного статусу (основна умова усвідомлення ролі школяра). Це доводить ПРП в 11 р.в. (друга – у гордості за власні досягнення) і 12 р.в. (друга – у вмінні

Регресувати вона може, якщо порівняння з інтелектуалами стимулюють до саморозвитку в будь-яких життєвих ситуаціях.

Жорстокість істотно не впливає на негативну симптоматику, тому поширені уявлення про її типовість базуються більше на публічних ситуативних випадках, що водночас не заперечує схильності до неї. Спрямована на неприязних чи нереферентних осіб (спроба помсти). До 19 р.в. вона є однаково обов'язковою умовою як прогресуючої агресивності, так і її можливого усунення. У 19–20 р.в. як оптимальному є найменшою, тому агресивність також спадає. Однак жорстокість у цьому віці остаточно трансформується з неусвідомленої в усвідомлену, через що, як правило, приховується. Інакше з 20 р.в. очікується стрімке зростання, яке, хоча не стає істотним на тлі інших негативних симптомів, однак спроможне активізуватися до найбільших виявів 18–19 р.в., а ті, у свою чергу, стабілізуватися до рівня 24 р.в. Надалі прогнозується аналогічна аритмічна тенденція: «зростання – стабілізація».

5.1.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань дівчатами (жінками)

Суб'єктивізм у переживаннях кризи 23 років є узагальненням інформації дівчат про себе у 19–24 р.д. Її призначення, як пп. 3.1.4, 4.1.4 розділів 3 і 4 (дод. Ж).

19–20 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – переживання власних успіхів чи невдач (домінанта), відвертість, усвідомлення нової соціальної ролі;
- 2) негативний – пристосовництво (домінанта), лінощі, негативізм, хитрість, жорстокість, зарозумілість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – організованість, оптимізм, уміння самооцінювати;
- 2) негативний – лихослів'я, заздрість, хвастощі.

Переживання власних успіхів чи невдач значно випереджають інші типові позитивні симптоми, що пояснюється потребою набути необхідний життєвий досвід як умова вибіркового ставлення до своїх досягнень. Усвідомлення нової соціальної ролі пов'язується з перспективою професійного самовизначення. Відвертість засвідчує потребу в інтимно-особистісному спілкуванні. Високо оцінюється пристосовництво як спроба досягти максимального

Негативізм у 19–20 р.в. як оптимальному є найменшим: переосмислюється його призначення як способу самореалізації або самозахисту від небажаних навколишніх впливів. Схожий з упертістю як неслухняністю, коли з 19 р.в. їх попередня роль, властива для підліткового віку, заперечується самостійно, а не оточенням. Характерно, що при цьому знижуються звичні домагання ролі дорослого як самоціль, зате стабілізується прагнення до самостійності, позначаючи відхід від спонтанної протидії дорослим до пошуку співпраці, коли можна було б самостійно приймати конструктивні рішення. Тоді для себе переосмислюється роль дорослих, ровесників, ставлення до яких раніше було неприязним, що означає руйнацію останніх індивідуальних варіацій підліткового віку. У 19–20 рр. можливе нетривале, але стрімке та адресне зростання негативізму, спрямоване на окремих осіб – раніше антипатичних. З 22 р.в. втрачає істотний вплив на симптоматику, що зміцнюється в наступному інтервалі, визначаючи в майбутньому подальше вибіркоче зниження залежного від об'єкта негативізму.

Пізнавальна обмеженість є більш виразною, ніж до 19–20 рр.; виявляється в характеристиках загального кругозору, наприклад, в обсязі інформації про рідну країну (історія), світу (геополітика), але найбільше в самостійному прагненні до пізнання та самопізнання. Саме відсутність останнього та домінування біологічних потреб над духовними зумовлюють у 19–20 рр. стрімке зростання (5 РП – після впертості як неслухняності, пристосовництва, індивідуалізму, корисливості). У 20–21 р.в. вона ще більше стабілізується (4 РП – після хитрості, пристовництва, індивідуалізму) як справжня, а не показна переконаність у вторинності розумового розвитку. У 21–22 рр. прогнозується значний спад, але не стільки змісту, скільки зростання вміння приховуватися під впливом несприятливих суспільних оцінок. Це стосується передусім тих дівчат, які постійно перебувають в оточенні з домінантними біологічними потребами. Найбільше пізнавальна обмеженість приховується з 22–23 р.в. як результат невтішного порівняння особистості з інтелектуалами, на що дівчата мало звертають увагу в ситуаціях успіху. Так започатковується стрімке зростання виявів у вигляді знецінення інтересу до духовного саморозвитку з формуванням відповідного стійкого світогляду. У такому разі 23–24 р.в. є тим соціальним віковим рубіконом, за яким пізнавальна обмеженість лише прогресує, трансформуючись в особистісну рису.

співпрацювати); 2 РП у 10–11 рр. (після гордості за власні досягнення), 12–13 рр., хоча в цьому віці очікується значне зниження (після вміння співпрацювати), а також у 13–14 рр. (після вміння співпереживати), коли рівень виявів наближається до такого, яким був у 11–12 р.в. Найменше виявляється у 9–10 рр. (3 РП – після гордості за власні досягнення, вміння співпрацювати), коли посилюються старанністю. Як наслідок, надалі виникає тенденція до стійкого прогресування, яке все ж таки більше ніколи не досягає рівня виявів 9–10 р.в. Найбільше дівчатка переживають майбутні власні шкільні досягнення при переході від школи I ступеня до школи II ступеня через збільшення кількості навчальних предметів і появу нових педагогів, які змінюють звичного їм класовода. Стрімко зростає тривожність, яка потенційно впливає на шкільну успішність. Навчально-виховна ситуація ускладнюється, якщо сімейний контроль за шкільними досягненнями навіює страх, супроводжується погрозами, залякуванням. У той самий час часті навчальні невдачі знижують переживання, оскільки формується стійка звичка до неуспіху, стабілізується меншовартість, соціальна апатія, зрештою стрімко послаблюються пізнавальні шкільні інтереси. Після 14 рр. очікується зростання цього симптому як свідчення значущості комплексу переживань, спрямованого на досягнення задоволення у відносинах на основі самостійних досягнень, оскільки соціальне оточення, передусім батьки, неохайні в шкільному навчанні до активної співучасті.

Оптимізм – необхідна умова самостійного подолання труднощів. Має стійкий зв'язок з прагненням до самостійності. Найменше виявляється у 9–10 рр. як результат реалізації життєвих правил (поведінки), визначених дорослими, у ставленні до навколишньої дійсності, яка також ними обирається. З 10–11 рр. цей симптом стрімко зростає завдяки самостійному осмисленню своїх можливостей у відносинах (цей інтервал є оптимальним для розвитку). Як наслідок, після 11 р. очікується максимальне зростання (4 РП – після переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення, вміння співпрацювати), яке супроводжується й першими масштабними розчаруваннями – у друзях, шкільному навчанні, найближчому оточенні, пізніше – у собі (характерно, що переживання власних успіхів чи невдач мають ПРП у цьому інтервалі). Після 12 рр. так само стрімко спадає, як до цього зростає, тобто цей віковий інтервал характеризується песимістичними

настроями, формуванням мстивості та ворожості. Наближається до виявів 10–11 рр., займаючи у 12–13 рр. 5 РП (після вміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, уміння співпереживати), у 13–14 рр. оптимізм зберігається (після вміння співпереживати, переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення, усвідомлення ролі школяра). Характерно, що в цих інтервалах переживання власних успіхів чи невдач втрачає ПРП, поступившись спочатку вмінню співпрацювати, а потім – умінню співпереживати. У цьому віці внаслідок переосмислення життєвих невдач, спричинених самостійними прагненнями, наявністю більше самостійних висновків про свою життєдіяльність, бере свій початок раціональний неприхований оптимізм, тобто, як бачимо, має місце домінування знову таки самостійних рішень, але вже без ігнорування досвіду найближчого, особливо референтного оточення. Після 14 рр. очікується прогресування оптимізму уже раціонального прихованого (успіхи «для себе», умови яких не підлягають розголосу), динаміка якого зумовлюється сімейним мікрокліматом і відносинами з ровесниками.

Гордість за власні досягнення є провідним симптомом у супутньому позитивному симптомокомплексі. Це єдиний стабільний позитивний симптом, витoki якого лежать у кризі 3 років. З 9–10 рр. є також стабільним, демонструючи більші вияви (ПРП, 2-а РП – у вміння співпрацювати) як результат попередніх і нових успіхів. Надалі зростає, сягнувши в 10–11 р.в. максимальних виявів і зберігши попередній рейтинг, яким поступається в 11–12 р.в. (після переживання власних успіхів чи невдач). Оптимальним для розвитку гордості за власні досягнення є 10–11 р.в., інакше в 11–12 р.в. очікується стрімкий спад у результаті розчарування через невдачі, які супроводжуються негативними переживаннями. Зрештою, у 12–13 рр. існує потенційна можливість повторного зростання, яке однак уже не спроможне сягнути рівня виявів попередніх періодів: у 12–13 р. – це 5 РП (після вміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпереживати, прагнення до самостійності), яка зберігається в 13–14 р.в. (після вміння співпереживати, переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення, усвідомлення ролі школяра). Разом з відповідальністю, дисциплінованістю, старанністю, організованістю створюють стійку симптоматичну систему, яка визначає подальший сприятливий розвиток переживань у наступному – підлітковому – періоді, а отже, його керованість.

зміну приходять хитрість, навколо якої очікується концентрування інших негативних симптомів.

Лінощі у 19–20 рр., типовими ознаками яких є динамічність, швидкий перехід від найбільших виявів до найменших і, навпаки, стрімко спадають порівняно з попереднім інтервалом, але це є не стільки результатом усвідомлення власних недоліків стосовно самовдосконалення, допомоги оточення, скільки раціоналізація власного розпорядку дня, тобто виконання тих режимних моментів, результативність яких потенційно визначає успіх або невдачі. Зменшення зауважень з приводу виконаної роботи створює в дорослих ілюзію підвищення працездатності, хоча насправді вміння співпрацювати знижується: 19–20 р.в. можна вважати найбільш оптимальним для розвитку. Як наслідок, у 20–21 рр. лінощі стрімко зростають (4 РП – після хитрості, пристосовництва, індивідуалізму (схожі тенденції мали місце в 15–16 рр.)). Після 21 р.в. так само стрімко спадають через необхідність самореалізації, обмеження допомоги дорослих, які вже спеціально розширюють круг самостійних обов'язків. Тому у 21–22 рр. прогнозується вже стрімке зниження, яке, однак, за комфортних умов життя може уповільнитися: ця тенденція виразна, але все ж нестійка за відсутності або необхідних зразків працездатності, або їх знецінення. Навіть після такого тривалого спаду лінощі після 22 р.в. все ж перевищують вияви 19–20 рр., тобто мають значні резерви для чергового зростання.

Хвастоці, починаючи з 19 р.в., стрімко спадають, хоча перед цим були найбільшими; це результат їх переосмислення як засобу досягнення мети, особливо в разі невдач, тому 19–20 р.в. є оптимальним для локалізації. Вирішальним є й наступний період, який однаково визначає стрімкий спад або таке саме зростання, коли ситуативне успішне чи невдале їх використання визначає перспективи. Така невизначеність продовжує зростати, але до 21 р.в. хвастоці втрачають істотний вплив на симптоматику. Відтоді вони стають прихованими, використовуються адресно за необхідності отримання негайного зиску (введення в оману, маскування). Після 21 р.в. через часті життєві невдачі, зміцнення уявлень про оточення як меркантильне і недружнє знову зростають навіть тоді, коли усвідомлюється неминуха перспектива викриття. Загалом вплив хвастоців у негативній симптоматиці може значною мірою нівелюватися через прогресування передусім типових негативних симптомів.

допомоги від оточення, звичка сподіватися на нього. Також є результатом втоми від постійного самоконтролю. Як наслідок, може трансформуватися з неприхованої в приховану. У 20–21 р.в. як оптимальному для локалізації вдруге спадає: «для інших», тобто усвідомлено (РП зменшується майже вдвічі, а в оточення формується ілюзія охайності). У 21–22 рр. знову очікується зростання вже як неприхованої, часто демонстративної, на що оточення може не реагувати, тому РП, навпаки, також збільшується вдвічі. Такі суперечливі тенденції досі не були властиві жодному негативному симптому, що свідчить про переосмислення у 20–22 рр. власних ціннісних норм, які стосуються, зокрема, своєї зовнішності та спілкування: те, що вважалося нормою до 20 р.в., згодом може не схвалюватися, і навпаки. Тому у 22–23 рр. можливе чергове зростання прихованої або неприхованої недбалості до найбільшого досі істотного впливу на симптоматику, що, проте, залежить від присутності референтних чи нереферентних осіб.

Фонові симптоми («тло»).

Упертість як неслухняність – єдиний симптом, який, залишаючись у фоновій, насправді претендує на місце в супутній симптоматичі. Наприклад, у 19–20 рр. спочатку продовжує стабільну впливовість 18–19 рр. (2 РП разом із дратівливістю): 19–20 р.в. – це переосмислення життєвих цінностей, коли стає зрозумілою не лише змістовна, а й вікова абсурдність неслухняності, яку оточення дедалі більше іронізує та висміює. Це також показник індивідуальних варіацій закінчення підліткового віку, який зіставляється з динамікою домагання ролі дорослого (усе інше – ознаки затримки розвитку). Поступово заперечується її попереднє призначення, властиве підліткам як спосіб самоствердження на основі протиставлення оточенню, знецінення вимог дорослих. Відтепер вона втратила таку актуальність через трансформацію одного з основних підліткових новоутворень – почуття дорослості. Як наслідок, у 20–21 рр. стрімко спадає (4 РП – після хитрості, пристосовництва, індивідуалізму), започаткувавши у 21–22 р.в. прогресуючу тенденцію зниження (передостанні РП). Навіть потенційне незначне збільшення після 22 р.в. є лише спробою привернути до себе увагу, не впливає на втрату таких РП, тому обираються ефективніші способи впливу, передусім зухвалість і лихослів'я. Отже, у 15–16 рр. зі значущого симптому як способу самозахисту, самоствердження впертість як неслухняність до 23 р.в. трансформується в ситуативну та короткотривалу. Після 23 р.в. на

Відповідальність – передбачає доведення справ до логічного завершення (типовий приклад – виконання домашніх завдань). Динаміка цього симптома є нестійкою, наприклад: у 9–10 рр. зіставляється з 6 РП, яка, проте, засвідчує свою демонстративність і штучність: для заспокоєння найближчого оточення самостійно або з ініціативи досвідчених ровесників створюються відповідні «правила гри», унаслідок чого в оточення формуються уявлення про справжню, а насправді хибну відповідальність. Це потенційно формує подвійні відносини (подвійні стандарти), коли підлітки «вдають», а дорослі, здогадуючись про протилежне, усе ж прагнуть їм повірити, заперечуючи навіть аргументовані сумніви. Зрештою, це втомлює передусім підлітків, які першими прагнуть зруйнувати стійку ілюзію власної відповідальності, демонструючи після досягнення 10–11 р.в., як несприятливого для розвитку періода, протилежні приклади. Потенційно з 11 р.в. очікується повторне зростання вже справжньої відповідальності з використанням попереднього досвіду, яке сягає максимальних виявів у 12–13 рр., коли формування ретельного ставлення до власних обов'язків стає типовим явищем. Водночас у разі нерозуміння дорослими чи їх недовіри попередня ситуація «взаємної гри» 9–10 р.в. потенційно може повторитися. Дівчатка більше, ніж хлопчики, усвідомлюють потребу вчасного та якісного виконання отриманих доручень. Однак у цілому відповідальність у них прогресує уповільнено, набуваючи форм: 1) прихованої (природної), або «відповідальності перед собою»; 2) неприхованої (природної, демонстративної), або відповідальності «перед собою та іншими»; 3) неприхованої (демонстративної, штучної), або «відповідальності перед іншими». Після досягнення 13 р.в., коли підліток стикається з усвідомленням необхідності постійного виконання обов'язків дорослих, очікується зниження відповідальності, яка в 13–14 р.в. знову може наблизитися до рівня 9–10 р.в., виявляючись у попередніх формах, що становить чергову (третю) ситуацію свого остаточного вибору.

Організованість – характеристика, яка у 9–11 рр. виявляється найменшою, засвідчуючи небажання виконувати в певній черговості небажані для себе дії – нецікаві або такі, що перешкоджають іншим, на думку підлітка, більш важливим прагненням (характерно, що в цей час стрімко прогресує недбалість). У школі це виявляється також як бажання нікому не заважати в навчальній діяльності та не привертати до себе увагу. Організованість схожа

на відповідальність, відрізняючись від останньої способами усвідомлення поставленого завдання, обов'язкового для розв'язання. Так, виокремлення зручних і ефективних шляхів для досягнення поставленої мети та їх практична реалізація передбачають можливість до себе, а отже, відповідальність. Організованість більше стосується режиму роботи, тобто відбувається захоплення процесом діяльності, а не спрямованості на результат. 10–11 р.в. є оптимальним для розвитку, оскільки дівчатка неприховано очікують допомоги від дорослих, уперше ситуативно усвідомивши, що власні невдачі – це результат власних прорахунків і недооцінки порад дорослих. У такому разі в 11–12 р.в. потенційно можливе зростання виявів (3 РП – після переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати): прислухання до найближчого оточення, виконання вказівок, що, проте, є нетривалим, оскільки можливі власні епізодичні успіхи руйнують несприятливі враження від попередніх ситуативних невдач, посилюючи значущість власних знань і досвіду та повторно ігноруючи досвід дорослих. Посилюється вмінням співпереживати, усвідомленням ролі школяра, упертості як наполегливості, що свідчить про значущість цього інтервалу для розвитку. З 13 р.в. очікується незначне зниження цього симптома з перевищенням виявів 9–11 рр., що означає вже усвідомлене, а не ситуативне формування, яке, проте, як і раніше може залежати від епізодичного успіху, коли допомога дорослих, на думку підлітка, була незначною.

Фонові симптоми («тло»).

Відвертість найменша у 9–10 р.в., що свідчить про відсутність або незначущість інтимно-особистісного спілкування. З 10 р. – поступальне зростання до максимальних виявів у 13–14 рр. як оптимального (6 РП – після вміння співпереживати, переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення, усвідомлення ролі школяра, оптимізму). Часто є ситуативною, зумовлюється взаємною, а ще більше – однією з пріязню зі сподіванням у майбутньому на обов'язкову взаємність. Причина розчарувань: обмеженість у виборі пріязних собі осіб, збіднення або відсутність довірчих стосунків, навіть – зради. Як наслідок, виокремлюється потреба у вибірковому спілкуванні, однаково спрямованого на дорослих чи ровесників, реалізація якої після досягнення 14 р.в. однаково може бути задоволеною чи незадоволеною, тобто ще виразніше виокремлюючи проблему незадоволеності в інтимно-особистісному спілкуванні.

соціальну диференціацію зухвалості (самозахист і напад як спроба встановлення справедливості), її прогресування з наближенням до виявів 19 р.в.

Байдужість ніколи істотно не впливала на негативну симптоматику, засвідчуючи хибність поширених про неї уявлень як про стійке, хоча масове і стрімко прогресуюче явище. До 19 рр. здебільшого не приховується, навіть навмисне афішується, особливо коли спрямовується на конкретних осіб з метою довести собі їх незначущість: демонстративна байдужість використовується як спосіб самоствердження. У 19–20 р.в. як оптимальному для локалізації її публічність стрімко знижується до найменших виявів: байдужість «для інших» трансформується в байдужість «до себе». Як наслідок, у 20–21 рр. знову прогресує вже як прихована, позначаючи проблему вибору самостійного пріязного чи неприязного ставлення до інших, набуваючи після 22 р.в. найбільшого вияву, що залежить від референтних осіб.

Лихослів'я у 19–20 р.в. як оптимальному стрімко зростає порівняно з попереднім інтервалом: від прихованого і ситуативного до публічного, демонстративного, що засвідчує аналогічна стрімка зміна РП. Причина таких змін – суб'єктивне тлумачення ролі дорослого на кшталт «тепер можна не ховатися, ми вже не діти». Відбувається перехід з 12 на 6 РП – після впертості як неслухняності, пристосовництва, заздрості, корисливості, хвастощів. Незначний спад або зростання у 20–22 р.в., особливо у 20–21 рр., зумовлюється передусім невизначеною реакцією оточення (схвалення чи несхвалення). Наприклад, при схваленні воно однаково використовується як спосіб самозахисту і нападу, але особливо «просто так»: у змішаних групах перед референтними юнаками. У присутності менших – неприховане, старших – приховане (схожі тенденції мають місце і в юнаків), тим самим розвиваючи свої закономірності, започатковані в підлітковій кризі. Після 23 р.в. прогнозується значне і тривале зростання лихослів'я, зумовлене визначенням до себе ставленням – сприятливим чи несприятливим. Очікується адресне зростання лихослів'я, яке може перевищити вияви 19–20 рр. Надалі воно потенційно зростатиме як симбіоз прихованого і демонстративного з домінуванням прихованого, указуючи на дискомфорт у відносинах, який поступово їх примітивізує.

Недбалість до 19 р.в. ніколи істотно не впливала на симптоматику. Однак у 19–20 рр. стрімко зростає як результат очікування

усвідомлене засвоєння відповідного соціального досвіду, значущість якого визначається успішними досягненнями будь-яких осіб. Отже, 18 р.в. – це межа, за якою розгортається нестабільна і непередбачувана динаміка. Наприклад, у 19–20 р.в. як оптимальному для локалізації започатковується зниження, спричинене пригляданням до корисних осіб, сумнівами щодо правильності вибору цих осіб як зразкових. Інакше очікується стрімке зростання (ПРП), надалі разом з дратівливістю визначаючи прогресування всього негативного симптомокомплексу: стає неприхованою, демонстративною, спрямованою на знецінення вимог оточення, його приниження разом із системною або ситуативною улесливістю окремих, навіть антипатичних осіб, від яких можна мати навіть найменший зиск. Потенційний спад після 22 р.в. зумовлюється переоцінкою значущості її попередніх форм, можливістю набуття нових (часто – це звичайне перенасичення, чим можна похизуватися), після чого розпочинається чергове стрімке зростання з потенційним наближенням до 4 РП (після індивідуалізму, негативізму, пристосовництва).

Супутні симптоми.

Зухвалість не має чіткого періоду як найбільш оптимального для своєї локалізації: імовірно, через постійну потребу в самозахисті від різних, суб'єктивно небажаних, впливів. Нестабільна та малопередбачувана, наприклад, стрімко прогресує у 18–19 рр. У цьому віці вона найбільша: актуалізується оперативне реагування на неї, тому вона потенційно спроможна активно зростати як протест проти традиційних директивних впливів оточення (наказів, негайної вимоги тощо) для їх публічного знецінення. Також це спосіб самотвердження фізично слабших або соціально незахищених ровесників внаслідок наслідування референтних осіб. Однак, зіштовхнувшись з адекватною протидією, може значно знизитися, особливо в разі її агресивного характеру, що забезпечить у 19–20 рр. уже найбільше зниження як результат усвідомлення неістотності цього симптому: «на дію завжди знайдеться ще сильніша протидія». Ці тенденції розвінчують уявлення про зухвалість як поширену особистісну ознаку, коли навіть у 21–22 рр. потенційне зростання внаслідок переосмислення попереднього власного досвіду та невизначеність у перспективах, що може її дійсно активізувати, не забезпечує зміцнення РП. Лише після 22 р.в. посилення невдоволеності у відносинах, домінування невдач над успіхами, неприязні до успішних чи неуспішних осіб означають

Упертість як наполегливість властива передусім навчальній діяльності, коли в умовах конкуренції та очікуваного морального схвалення як засобів самореалізації необхідно самостійно вчасно та якісно розв'язати завдання. У 9–10 рр. вона знижується, демонструючи несформовані довільні дії. У 10–11 рр. упертість є найменшою, прихованою – з орієнтацією на референтних осіб, схвальна оцінка яких стимулює поступове зростання як неприхованої, особливо в наступному інтервалі, де несхвальна оцінка, навпаки, змушує зачaitися, стабілізуючи прихованість виявів. Цей симптом посилюється також або через нерозуміння вимог оточення, або невміле пояснення йому власного плану дій, тому в 11–12-річних підлітків дорослим складно диференціювати види впертості (наполегливість і неслухняність), особливо в умовах домінування стійких суспільних інерційних уявлень про їх проблемність. Природно, що у 12–13 рр. очікується зниження наполегливості і зростання неслухняності. У той самий час цей вік може бути оптимальним, якщо негативні стереотипи долаються. Інакше з 13–14 рр. неслухняність стабілізується як прихована, схвалюючись оточенням, оскільки це зручно для відносин (формується ілюзія впертості як наполегливості), і надалі ним культивується навіть тоді, коли можливі негативні наслідки є передбачуваними, але поки що віддаленими, тому болісно не сприймаються, навіть ігноруються. Інший варіант розвитку – неприхована, або демонстративна, неслухняність (як виклик) – дорослими розцінюється адекватно. Зрештою, це призводить до того, що в 13–14 р.в. підліткам самим складно диференціювати власну впертість, витоки яких знаходяться в 11–12 р.в. (поширені вислови: «Щось зі мною відбувається», «Що зі мною відбувається?»). Як наслідок, ситуація взаємної підміни понять лише загострює конфронтацію.

Уміння самооцінювати мають нестійку динаміку. Так, з 9–10 рр. воно стрімко спадає у 10–12 р.в. до мінімальних виявів, що свідчить про несхильність до адекватної самооцінки. Водночас це може означати її приховування, якщо в цьому немає потреби, зокрема відсутність схвалення, тобто цей інтервал є однаково сприятливим і несприятливим для розвитку. Потенційно, з 12–13 рр. очікується стрімке зростання виявів симптому як умова самостійного оцінювання досягнутих результатів, не завжди об'єктивних, унаслідок чого в ньому самостійно можуть сумніватися, тобто розглядається можливість повторного виконання дій

(залежно від власної задоволеності результатами і критичного ставлення оточення). Закономірно, що в наступних інтервалах цей вияв симптому однаково може прогресувати і регресувати, зокрема у 13–14 р.в. може повернутися до показників 9–10 рр. (у той самий час це можлива умова його подальшого прогресування з використанням попереднього досвіду).

Уміння самоконтролю в 9–10 рр. мають один з найнижчих рейтингів як результат несформованості довільності дій, після чого з 10–11 р.в. стрімко зростають шляхом реалізації потреби в самостійному виконанні дій, уникненні постійного контролю дорослих. У цей час не мають істотного впливу на симптоматику. Максимальні вияви властиві для 11–12 р.в. як оптимального: і така тенденція зберігається у 12–13 рр. Надалі вони схожі з уміннями самооцінювати: однаково можуть прогресувати і регресувати (залежно від власної задоволеності результатами і критичного ставлення оточення), однак, на відміну від них, уже ніколи не повертаються до виявів 9–10 рр. і фіксуються, як мінімум, на досягненнях 11–12 рр.

Дитяча безпосередність зростає до 10–11 рр. (5 РП – після гордості за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпереживати, усвідомлення ролі школяра) як межі між неофіційним і офіційним дитинством. Тривалий час безпосереднього сприймання навколишньої дійсності як ідеальної практично закінчився. Розпочинається раціоналізація сприймання оточення, коли започатковуються спроби не лише його змінити, а й пристосуватися, причому на меркантильних засадах. Як наслідок, з 11–12 рр. цей симптом стрімко спадає до найменших у 13–14 р.в. виявів, остаточно означаючи закінчення неофіційного дитинства.

Вимогливість має найнижчі рейтинги (останні або передостанні), засвідчуючи тимчасову неспроможність постійно дотримуватися комплексу правил, які забезпечують успіхи та мінімізують невдачі. Особливо це властиве для 9–10 рр., коли вона є найменшою. Відносним досягненням є 11–12 рр. (прагнення до гармонічності – фізичного і духовного, слів і вчинків), коли вияви, навпаки, найбільші і становлять результат усвідомлення їх життєвої необхідності в досягненні поставленої мети. Однак стан постійної самостійної вимогливості втомлює, особливо коли частішають важливі невдачі в ситуаціях аналогічної вимогливості з боку оточення. Як наслідок, з 12 р.в. динаміка вимогливості є

передбачається. Навпаки – вона стабілізується як необхідна умова зниження самокритичності.

Заздрість має незначущі взаємозв'язки з типовими позитивними, крім переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення оптимізму (значущі – з умінням самоконтролю), і негативними симптомами, крім зарозумілості та дратівливості. Найбільшим є стійкий зв'язок з корисливістю, чим визначається неприязне ставлення до оточення. У 19–20 рр. прискорено зростає, але менше, ніж, наприклад, пізнавальна обмеженість, що є результатом порівняння власних успіхів з успіхами оточення, передусім референтного, коли власні негаразди не вважаються значущими, незворотними, а отже, такими, які можна виправити. Водночас успіхи нереперентних осіб – це основний стимул, який може трансформувати заздрість навіть у вороже ставлення (за аналогічних умов посилюється байдужістю, яка переходить у заздрість). З інших стимулів – це зіставлення власних невдач і успіхів оточення, передусім – нереперентного. Тоді у 19–20 рр. вона стабілізується (3 РП – після дратівливості і хитрості), визначаючи свою успішну динаміку; у 20–22 рр. однаково можливі незначне зростання або спад з повторним здобуттям попередньої РП. Найбільш суперечливим є 20–21 р.в., у якому усвідомлюється її значення як особливого засобу для досягнення мети (маніпулювання оточенням), тому він є вирішальним у формуванні сприятливої емоційно-почуттєвої сфери. У протилежному разі після 21 р.в. заздрість стабілізується на рівні 19–20 рр. (3 РП – після корисливості та хитрості). Пізніше після незначного спаду, спричиненого власними успіхами, у 22–23 рр. знову очікується прискорене, уже найбільше зростання, яке все ж на тлі зростання негативної симптоматики втрачає попередню РП, але зберігає в ній істотний вплив (5 РП – після індивідуалізму, хитрості, пристосовництва, корисливості). Надалі прогнозується стабілізація зі збереженням РП останнього вікового інтервалу.

Корисливість має незначущі взаємозв'язки з типовими позитивними, крім тих, що в заздрості (значущі – з умінням самоконтролю) і негативними симптомами, крім зарозумілості і дратівливості (значущі – з пристосовництвом, але передусім – із заздрістю). У 15–24 р.д. має дві стадії: 1) до досягнення 18 р.в., коли стрімко спадає порівняно з попереднім 9–15 р.д.; 2) після досягнення 18 р.в, коли так само аналогічно зростає (4 РП – після впертості як неслухняності, пристосовництва, заздрості). Причина –

після впертості як неслухняності; у 20–21 рр. 2 РП – після хитрості). Як наслідок, 19–21 р.в. є найбільш оптимальним, визначаючи надалі хоча незначне, але істотне прогресування, яке виявляється у використанні меркантильних життєвих цінностей, про які хочеться негайно повідомити, особливо успішнішим ровесникам (впливові знайомі, можливість подобатися). У 21–22 рр. можлива тимчасова дестабілізація як результат зневіри в такому способі життя: спроба знайти інші засоби самоствердження (5 РП – після корисливості, дратівливості, індивідуалізму, пізнавальної обмеженості): найбільш сприятливий для локалізації. Однак імовірні невдачі, які супроводжувалися незначущими витратами, спроможні повернути переконаність у попередніх уявленнях – більш безпечних, доступних, і головне – ефективних. Це дедалі стабілізує пристосовництво: у 22–23 рр. (4 РП – після індивідуалізму, хитрості, пізнавальної обмеженості) та з досягненням 23 р.в. (3 РП – після індивідуалізму та хитрості) воно надалі зростає зі збереженням РП 23–24 р.в.

Зарозумілість має взаємозв'язки з типовими позитивними (незначущі – з умінням самоконтролю) і негативними симптомами, крім заздрості, корисливості, дратівливості (незначущі – з пристосовництвом). До досягнення 22 р.в. через виразне прагнення до відвертості істотно не впливає на негативну симптоматику. У попередніх інтервалах, зокрема у 15–16 рр., є найбільшою як реакція самозахисту на власне невміння спілкуватися, кепкування оточення. Згодом поступово спадає під впливом набуття таких умінь, ставши у 20–22 рр. найменшою, де переосмислюються звичні у відносинах норми – прийнятні чи неприйнятні. Якщо зарозумілість самостійно визнається їх необхідним атрибутом, який сприяє успішному входженню в певне мікросередовище (замкнуте, кастове, престижне – справжнє чи придумане), що, у свою чергу, є важливою умовою життєвого успіху, від якого відсутні розчарування, то у 22–23 рр. прогнозується її стрімке зростання (5 РП – після індивідуалізму, хитрості, дратівливості, пристосовництва). Одночасно тут перевіряється обрана у 21–22 рр. світоглядна позиція, яка здебільшого заперечує зарозумілість як обов'язкову особистісну ознаку. З 23 р.в. очікуються протилежні тенденції: або їх стабілізація зі збереженням попередньої РП, або зниження до виявів 18–19 рр. (7 РП – після індивідуалізму, хитрості, пристосовництва, корисливості, заздрості, дратівливості). У будь-якому разі значного зниження зарозумілості не

нестабільною (аритмічна – стрімко зростає і спадає), однак уже ніколи не повертається до виявів 9–10 рр. Наприклад, у 13–14 рр. вони близькі до максимальних (як у 10–11 рр.) як засіб реалізації різних домагань, однак у разі невдач знижуються до виявів 12–13 рр., демонструючи очікування допомоги від оточення. Характерно, що зниження вимогливості до себе зовсім не передбачає очікування її зниження від інших, особливо референтних осіб.

3.1.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Дратівливість є ознакою переважно агресивних відносин, коли, наприклад, кілька дівчаток з різними інтересами об'єднуються для помсти конкретній особі. Виявляється в бійках, погрозах або імітації фізичного нападу. Цей симптом – не обов'язковий показник мужності, швидше, навпаки, боягузтва. Для нього характерна чітка аритмічна динаміка, наприклад: він стрімко прогресує, супроводжуючись постійними супутніми ознаками – лихослів'ям, зухвалістю, пристосовництвом, індивідуалізмом. Кількісні вияви менші, ніж у хлопчиків, тобто ситуативні, слабо прогнозовані, часто приховані, однак характеризуються грубою демонстрацією сили, прагненням більш публічно принизити інших осіб, особливо ровесниць, як правило, фізично слабших або таких, які не вміють ефективно захищатися, але до яких відчувається неприязнь. Відчутно активізується за межами шкільної території. Дратівливість супроводжується відсутністю зв'язків з усвідомленням ролі школяра. У 9–10 рр. вона найменша як результат усталених традиційних уявлень про її нетиповість у дівчаток, тому значним є вплив соромливості. Однак через недооцінку оточенням її прихованості, особливо на тлі заздрості до більш успішних, на суб'єктивний погляд підлітка, ровесників, в 11–12 рр. розпочинається стрімке зростання (4 РП – після хвастощів, лінощів, упертості як неслухняності), посилюючись хитрощами, що істотно впливає на негативну симптоматику. Стабілізується в наступному інтервалі, але через можливу протидію оточення може трансформуватися з неприхованої на приховану. Тоді, у 12–13 рр., очікується значний спад як переоцінка

можливостей її застосування, започатковуючи в 13–14 рр. повторне стрімке усвідомлене зростання до виявів 10–12 р.в. (5 РП – після зарозумілості, хитрості, упертості як неслухняності, індивідуалізму). Надалі – імовірне прогресування прихованої дратівливості (адресної і глумливої) як засобу самоствердження серед ровесників і ровесниць.

Хитрість – одна з передумов формування обману як асоціального особистісного явища. Схожа на лінощі, однак на відміну від них супроводжується активним опором дорослим і ровесникам, зокрема в бажанні в будь-який спосіб потрапити у виграншу для себе ситуацію (бажано – тривалу і корисливу). Пов'язана з лінощами, підпорядковується їм і активно впливає на недбалість, яка може бути вихідним орієнтиром для їх розпізнавання. Є найменшою у 9–10 рр., становить останню межу у використанні себе як спланованої і меркантильної. На тлі невизначеної іншої негативної симптоматики (2 РП – після недбалості) цей вік оптимальний для розвитку. Як наслідок, у 10–11 рр. продовжує зростати, хоча втрачає попередній рейтинг серед уже прогресуючої негативної симптоматики (4 РП – після хвастощів, лінощів, упертості як неслухняності), але посилюється дратівливістю. Це надалі визначає розвиток всіх негативних симптомів, де хитрості належить ПРП, тобто 11–12 р.в. є повторно сприятливим для розвитку. Потім очікується тимчасовий стрімкий спад до виявів у 9–10 рр. як результат трансформації з неприхованих на приховані. В ефективності прихованої хитрості як протидії впливам оточення, яке сприймає таку поведінку за щирість і відвертість, дівчатка швидко переконуються, тому обирають її для постійного самозахисту (3 РП – після індивідуалізму, зарозумілості). Імовірно, що 11–12 р.в. є сприятливим для неї також тому, що в цей час посилюється негативізм, унаслідок чого, наприклад, стрімко зростає публічне і непряме демонстрування переваг осіб, до яких відчувається неприязнь. Стабільність прихованих виявів зберігається в 13–14 рр., посилившись уже зарозумілістю (ПРП), яка разом з негативізмом потенційно сприяє трансформації в брехливість як успішний засіб досягнення мети. Однак посилена протидія оточення, а особливо накопичення через хитрість власних невдач, неприємного досвіду у відносинах (осуду, відчуженості), споглядання невдач інших (передусім у референтних ровесників), зрештою, розчарування від них, потенційно сприяють з 14 р.в. стрімкому зниженню виявів, що означає: 1) їх справжню самостійну локалізацію з

спадає: імовірно, через невіддале спілкування з оточенням. Тоді, 19–20 р.в., у якому хитрість є найменшою, є оптимальним для локалізації. У протилежному разі у 20–21 рр. можлива її трансформація в приховану, попередньо сплановану з переходом на ПРП. У 21–22 рр., наштотувшись на спротив (3 РП – після індивідуалізму та дратівливості), усе одно зберігає попередній вплив. Згодом у 22–23 рр. на основі переосмислення сумарного досвіду повторно зростає до виявів 18–19 рр. (2 РП – після індивідуалізму). У подальшому очікується її стабілізація зі збереженням тенденцій 22–23 рр. з посиленням впливу на всю симптоматику.

Індивідуалізм має взаємозв'язки з типовими позитивними і негативними симптомами, крім дратівливості (незначущі – із заздрісністю і корисливістю). У 19–20 р.в. як оптимальному для локалізації є найменшим: втрачає у виявах порівняно з попереднім інтервалом ПРП (8-ма РП), зумовлюються прагненням до співпраці з ровесниками на основі досягнення ними більших успіхів. Інакше у 20–21 рр. очікується його стрімкий прогрес як неприхованого (3 РП – після хитрості, пристосовництва), потім – незначне зниження як прихованого, щоб на тлі ще більш значного зниження інших негативних симптомів стабілізуватися з 22 р.в. на ПРП, наблизившись до виявів 15–16 рр. Однак, якщо раніше це був більше самозахист від участі в колективних справах, індивідуальний внесок у досягнення спільної мети в яких міг нівелюватися як первинний пошук засобів самоствердження на основі протиставлення себе з оточенням, то у 22–23 рр. – це вже усвідомлене вдосконалення самостійних способів досягнення мети в поєднанні з вибірковою, часто прихованим використанням порад навіть нереперентного оточення, які у випадку успіху видаються за свої. У разі невдач приховані звинувачення трансформуються в плітки, наклепи. Як наслідок, індивідуалізм дедалі стабілізується, динамічно трансформуючись з прихованого в неприхований (і навпаки), визначається корисливістю ситуації і формує разом з хитрістю для негативної симптоматики сприятливі перспективи.

Пристосовництво – один із найбільш стабільних негативних симптомів. Взаємозв'язки з типовими позитивними (незначущі – з переживанням власних успіхів чи невдач і оптимізмом) та негативними симптомами, крім дратівливості (незначущі – із заздрісністю). Після 18 р.в. стрімко зростає, що невласливе жодному негативному симптому: це є результатом успіхів нереперентних осіб, порівняння їх здобутків із витратами на них (у 19–20 рр. 2 РП –

5.1.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Дратівливість – єдиний негативний симптом, який не має взаємозв'язку з типовою симптоматикою (негативною і позитивною). До 17 р.в. завжди істотно впливала на негативну симптоматику, використовувалася як засіб оперативного розв'язання на свою користь проблемних ситуацій шляхом пригнічення фізично слабших або соціально незахищених ровесників. У 19–20 рр. настільки стрімко знижується внаслідок відходу від попередніх способів досягнення мети (отримання активного спротиву, несхвалення власних способів впливу), особливо в новому оточенні ровесників, що з ПРП (18–19 рр.) переходить на 11 РП. Це є або результатом осмислення її асоціальності, що мало ймовірно, або її трансформації в приховану, де подальший перебіг подій визначається передусім референтним оточенням. Такого досі не було і надалі потенційно не передбачається, тому цей період є найбільш сприятливим для локалізації. Інакше самостійне осмислення значення дратівливості, більше несприятливе, на тлі такої самої соціалізації під впливом власних невдач призведе до повторного її зростання: спочатку незначного після 20 р.в.; потім – стрімкого у 20–21 рр. (2 РП – після корисливості), коли вона стає дедалі адресною, однаково спрямовуючись на ровесників і дорослих. Серед ровесників – це здебільшого дівчата, у результаті взаємної або односторонньої неприязні через суб'єктивне тлумачення їх успіхів. Найбільші вияви характерні для 22–23 рр., що не відбивається на істотній зміні впливовості, оскільки зростає весь негативний симптомокомплекс (3 РП – після індивідуалізму та хитрості). Надалі прогнозується приховане зростання дратівливості, яка посилюється щодо вже визначених антипатичних осіб або тих, хто їх нагадує (колись спілкувалися тощо). Активізується попередній досвід, у якому переважає нестриманість, роздратування, нав'язливе прагнення завдати фізичних або моральних страждань передусім ровесникам, причому «просто так», аби «знали, з ким мають справу» (активізується знову-таки більше дівчатами).

Хитрість має взаємозв'язки з типовими позитивними і негативними симптомами, крім дратівливості, особливо з індивідуалізмом (незначущі – із заздрісністю і корисливістю). Найбільші вияви характерні для 18–19 рр., після чого хитрість стрімко

подальшим усвідомленням небажаного використання; 2) посилену прихованість і активне формування в оточення ілюзій про їх відсутність, що властиво, передусім, при авторитарних впливах дорослих (обидві ситуації характеризуються усвідомленням небажаності виявів, однак друга завжди є резервом для повторного прогресування, якщо застосування є успішним і непоміченим).

Зухвалість постійно прогресує, хоча не має істотного впливу на негативну симптоматику. Спрямована на пригнічення передусім ровесниць. У 9–10 рр. – найменша, оскільки нейтралізується загальноприйнятими уявленнями про дівчачу поведінку. Як наслідок, є більше прихованою, однак з 11 р.в. поступово стає неприхованою (навмисний пошук недоліків в інших, несправедливий публічний осуд). Після 14 р.в. її зростання триває, потім відбувається стабілізація. Безпосередньо активізується макросоціальними впливами (телебачення, преса), а також пізнавальною обмеженістю, корисливістю. У свою чергу, стимулює розвиток дратівливості. Посилюється лихослів'ям, яке взаємопов'язане з байдужістю, жорстокістю, пізнавальною обмеженістю, корисливістю. До завершення неофіційного дитинства зростає не стільки кількісно, скільки якісно, тобто приховується. Типовий приклад – ретельне планування самостійної помсти, але більше «помсти руками інших», для чого за спланованим сценарієм та загальним передбаченням наслідків («у загальних рисах», «провчити») здійснюється пошук невдоволених або зацікавлених осіб. Конкретні наслідки, які можуть, наприклад, зашкодити здоров'ю, призвести до фізичних чи моральних травм, як правило, не осмислюються. На основі ситуативного асоціального, але важливого задуму відбувається спонтанне об'єднання з однодумцями (навіть із залученням випадкових осіб, якщо не вистачає виконавців), яке після реалізації вчиненого здебільшого відразу розпадається внаслідок усвідомлення хоча б одним учасником такого вчинку як небажаного, особистими з цього приводу негараздами, а також незадоволеністю через відсутність чи недостатність очікуваного результату, обіцяних ініціатором дивідендів.

Лихослів'я – наслідок і показник несприятливого формування позитивного симптомокомплексу, передусім домагання ролі дорослого і прагнення до самостійності. Стрімко розвивається з 1990-х рр. Доти було більше прихованим, виявляючись більше за межами шкільної території у вузькому колі ровесниць. На сьогодні є важливим каталізатором конфліктних ситуацій. Легко диференціюється

серед інших негативних симптомів. Постійний супутник зухвалості. Обов'язково підпорядковується дратівливості, яка, імовірно, є однією з його причин. Лихослів'я активно впливає на розвиток байдужості і жорстокості. Найменше виявляється в 9–11 рр. (останні або передостанні РП), після чого в 11–12 р.в., як оптимальному, стрімко зростає, трансформуючись з прихованого в неприховане. Після 12 р.в. очікується спад як результат протидії дорослих або агресивності ровесників, які прагнуть одноосібного лідерства. Як наслідок, лихослів'я в неформальних групах може бути прихованим, навіть регламентованим, у формальних – неприхованим і демонстративним. Такий симбіоз найбільше властивий для 13–14 рр., набуваючи вибіркової неприязні та агресивності. Після 14 р.в. очікується зменшення, що, однак, не є результатом усвідомлення меншовартості лихослів'я, а переважно способом пристосування до вимог найближчого соціального оточення, яке обирає несхвальну позицію. Як наслідок, стає обережнішим, засвідчуючи свою адресність, прихованість, і водночас ситуативне усвідомлення недоречності, яка може визначатися поставленою метою.

Корисливість є порівняно незначною на тлі іншої негативної симптоматики, але стабільною. Вона – реальна умова меркантильного, споживацького ставлення до навколишньої дійсності, оскільки має стійкі зв'язки з пізнавальною обмеженістю. Стимулює розвиток байдужості. Характеризується значущістю засобів досягнення поставленої мети та ставленням до них оточення. Найменше виявляється в 9–10 рр., після чого поступово зростає, стабілізується у 10–12 р.в. як оптимальному, унаслідок чого у 12–13 рр. очікується наступне зростання. Надалі має місце тимчасовий спад, який не сягає попередніх мінімальних виявів. Чергове, але стрімке зростання очікується після досягнення 14 р.в., але без одноосібного істотного впливу на негативну симптоматику, хоча окремо посилює впертість як неслухняність.

Упертість як неслухняність є незначною в 9–10 рр., тоді як її антипод (упертість як наполегливість) має вищий прояв, що, однак, істотно не впливає на позитивну симптоматику. Надалі їх динаміка поляризується: зростання одних симптомів передбачає спад інших. Спрямована на досягнення ситуативних цілей. Супутніми ознаками є лінощі, хитрість, іноді недбалість. Після 10 р.в. очікується стрімке зростання (з РП – після хвосточків і лінощів), тому 10–11 р.в. є оптимальним, започатковуючи тенденцію

до себе в разі потреби в розумінні. Це негативно впливає на почуттєву сферу: уміння співпереживати стає менше публічним, більше прихованим навіть для референтних осіб, швидко трансформується в постійну звичку невтручання, спроможну оперативно блокувати навіть активне бажання допомогти на основі постійного порівняння себе з оточенням (співпереживання «з оглядкою»). З 22–23 рр. можлива активізація публічного вміння співпереживати як результат аналізу власних життєвих ситуацій. Здебільшого такі прагнення залишаються епізодичними, блокуючись уже стійкою звичкою невтручання, і, спрямовуючись лише на найбільш близьких собі осіб.

Дитяча безпосередність продовжує знижуватися, чітко розмежовуючись для найближчого оточення та інших осіб. Така тенденція прогресує до 22–23 рр. Показник прагнення до інтимно-особистісного спілкування. З 19–20 рр. «безпосередність для інших» стрімко спадає, ставши найменшою у 20–21 рр., і навпаки: «безпосередність для найближчого оточення» стабілізується. Одночасно раціоналізується почуття дорослості як остаточне усвідомлення незворотності виконання фіксованого кола неминучих обов'язків. У 22–23 рр. можливе зростання «безпосередності для найближчого оточення» як реакція на життєві розчарування, викликані самостійними вчинками, власними життєві відкриттями, які стали для самих себе новиною в життєвому виборі.

Вимогливість є нестійким симптомом. Так, у 19–20 рр. вона поступово зменшується порівняно з попереднім віковим інтервалом. Накопичення помилок, відсутність значущих успіхів можуть зумовити її двозначне тлумачення: «для себе» – часто ситуативну, викликану власною зацікавленістю в досягненні певної мети або впливом референтних осіб, та «для інших» – часто публічну (для привернення уваги). Тоді у 20–21 рр. започатковується її найменший спад, зокрема, уточнюється зміст прагнення до самостійності, коли у відносинах попередньо визначені для себе правила можуть вважатися необов'язковими, але – обов'язковими для інших. У 21–22 рр. унаслідок тимчасових успіхів прогнозується тимчасове зростання, яке може наблизитися до виявів 19–20 рр. без істотного впливу на симптоматику. Після 23 р.в. очікується черговий спад до виявів 20–21 рр.

властивого попередньому антипатичному оточенню. Самостійно може наголошуватися потреба в допомозі або розумінні. Однак бажані вияви 15–16 рр. уже недсяжні. Особистість стає замкнутою, недовірливою, що негативно впливає на відносини з найближчим, зокрема, сімейним оточенням.

Усвідомлення нової соціальної ролі з 19–20 рр. однаково може знижуватися і зростати, що залежить від найближчого оточення. Перший варіант розвитку подій є більш імовірним, очевидно, через низьке професійне та особистісне самовизначення, але особливо через фінансову залежність від батьків, що зумовлює такі можливі перспективи розвитку цього симптому:

1) цей варіант влаштовує, оскільки особистість не передбачає для досягнення мети докладати максимальні власні зусилля («всеодно нічого не вийде»);

2) влаштовує або не влаштовує, тобто відбувається констатація нинішньої і майбутньої статусної приреченості через усвідомлення неспроможності «щось» істотно змінити у своїх уявленнях про навколишню дійсність («швидше за все, нічого не вийде»);

3) не влаштовує, однак бажання докладати зусилля для зміни відсутнє («щоб не було гірше»).

Через це 19–20 р.в. є настільки несприятливим для усвідомлення нової соціальної ролі як умови формування активної життєвої позиції, що навіть незначне зростання у 20–21 рр. не змінює низької РП. Тоді з 21 р.в. прогнозується повторне зниження у 22–23 рр., яке стане найменшим у 15–24 р.д. Це вже ознака істотного розчарування через нереалізацію професійних, а не особистісних очікувань. І навпаки: формування з 21 р.в. стійких уявлень про можливість у собі позитивних змін породжує після 23 р.в. найбільші до цього вияви (на рівні 19–20 рр.).

Уміння співпереживати у 19–20 рр. незначно знижується: бар'єром можуть бути успіхи нереферентного оточення, а не його невдачі на тлі домінуючих переживань власних успіхів чи невдач (3 РП – після старанності і гордості за власні досягнення). Стає більш вибіркоким, але неприхованим, спрямовується на приятельних осіб. Однак поступово знижується, започатковуючи несприятливу динаміку, наприклад, у 20–22 рр. стрімко регресує, що виявляється в нездатності, але частіше – відсутності бажання брати участь у розв'язанні проблем навіть того оточення (передусім ровесниць), до якого в недавньому минулому були небайдужими. Причина – суб'єктивна несприятлива інтерпретація їх ставлення

стабільних виявів, що значною мірою впливає на негативну симптоматику. Наприклад, у 13–14 рр. зберігається РП 10–11 р.в. (після зарозумілості та хитрості), унаслідок чого вияви істотно не спадають у наступному інтервалі, посилюючись корисливістю (4 РП – після лінощів, пізнавальної обмеженості, пристосовництва). Винятком для зростання є 11–12 р.в. як найменш оптимальний для розвитку, коли особистість вперше системно та усвідомлено прислухається до вимог дорослих, визнаючи для себе їх доцільність, а для оточення може публічно демонструвати попередні ігнорування та байдужість. При цьому нерозуміння дорослими такого змісту симптомів призводить до стрімкого прогресування через усвідомлені, навмисні і демонстративні протести.

Зарозумілість легко розпізнається, вона означає приниження співрозмовника, насильне обмеження його поля спілкування, залякування потенційних партнерів. Часто є наслідком домагання ролі дорослого, коли дорослі погоджуються з вимогами, спрямованими на задоволення меркантильних потреб, іноді – демонстрацією нереалізованого прагнення бути дорослим, яке полягає в отриманні ролі рівноправного партнера. Найменше вона виявляється в 9–10 рр., після чого стрімко зростає, уперше істотно впливаючи на негативну симптоматику у 12–13 р.в. як оптимальному (2 РП – після індивідуалізму). Як наслідок, у 13–14 рр. є провідною, визначаючи розвиток всієї симптоматики. Активізується передусім унаслідок наявності стабільного успіху в оточення, для якого значущими є фізичний або моральний тиск. Популяризація оточенням власного внеску (здебільшого, незначного) у загальні успіхи знижує самокритичність. Системні або ситуативні істотні невдачі в ситуації звички до постійного успіху, коли допомога оточення є мінімальною або супроводжується несхваленням після досягнення 14 р.в., знижують симптом до виявів 10–11 р.в., що є більш імовірним варіантом розвитку подій; або навпаки: домінування успіхів ще більше стабілізує зарозумілість, незважаючи на можливі протести навіть референтного оточення.

Пізнавальна обмеженість активізує байдужість, небажання навчатися, асоціальні схильності з прогресуванням жорстокості: бійки, бойкот, самоствердження через приниження фізично за себе слабших. Одна з умов стабілізації – примітивізм мислення, який виявляється в нахабстві, чванстві, нав'язливих сумнівних пропозиціях щодо розв'язання проблем, позиції «Я завжди маю

рацію», знеціненні, публічних образах. Посилюється аналогічною позицією власних батьків, які або відкрито схвалюють такі дії, або обирають тактику невтручання. Агресивна спрямованість на осіб, фізично слабших, або батьки яких, як суб'єктивно здається, мають низький соціальний чи майновий статус. Вона є найменшою у 9–11 р.в. (оптимальний для нейтралізації), інакше очікується поступове зростання, особливо у 13–14 рр. як сприятливому для розвитку (2 РП – після лінощів), посилившись пристосовництвом, що істотно впливає на всю симптоматику.

Недбалість стимулює розвиток негативізму. Основний супутник хитрості і лінощів, які складно диференціювати. Може бути способом захисту від дорослих, які директивно впроваджують поняття «порядку», зокрема в побуті. Виявляється, наприклад, у власних малопереконливих контраргументах, спрямованих на самовиправдання з одночасним усвідомленням їх недоречності та обіцянками про оперативне виправлення недоліків, у які не вірять або прагнуть повірити. Найбільша у 9–10 рр. (ПРП), посилюється неприхованою хитрістю, що додатково дезорганізовує власний режим дня. Природно, що 10–11 р.в. є оптимальним для нейтралізації, оскільки дотримання звичного режиму дня тощо супроводжується переконаністю оточення в його необхідності, схвальним ставленням. З 12 р.в. очікується повторне зростання з використанням уже прихованої хитрості, потім – їх взаємна стабілізація, однак у 12–14 р.в. вони вже ніколи не повернуться до виявів 9–10 р.в.

Байдужість постійно прогресує. Вона є стимулом для всіх негативних симптомів і водночас це необхідна умова жорстокості. Часто є результатом незадоволення від очікуваного становлення позитивної симптоматики. Сприятлива для формування зухвалості, лихослів'я, виявляючись переважно в демонстративному приховуванні почуттів, наслідуванні соціальної моди. У свою чергу, активізується пізнавальною обмеженістю, корисливістю. З часом може стати звичкою, яка призводить до домінування пасивності, пригніченого настрою, соціальної інертності. У 9–11 р.в. виявляється найменше, істотно не впливаючи на негативну симптоматику, тому цей інтервал сприятливий для її локалізації. З 11 р.в. починає зростати до найбільших виявів у 12–13 рр. (5 РП – після індивідуалізму, зарозумілості, негативізму, хитрості), стабілізувавшись у 13–14 рр. Однак ця ситуація є нетривалою – після 14 р.в. очікується незначний спад (до виявів 11–12 рр.) як

повторний спад (як у 19–20 рр.), або розмежування «відповідальності перед самим собою» і «відповідальності перед іншими», або «гра на публіку», тобто відповідальність усвідомлюється як необхідний і важкий життєвий атрибут. Надалі потенційно очікується повторне зростання, яке перевищує вияви 20–21 рр. з втратою 5 РП через стрімке зростання іншої позитивної симптоматики: стає більше прихованою («відповідальність перед самим собою»). Крім того, втрата РП спричиняється схожими тлумаченнями, як в організованості. Вислів «Хто везе, того й поганяють» означає вияв довіри у вчасному і якісному виконанні обов'язків, але без морального і матеріального задоволення, і – навпаки.

Упертість як наполегливість постійно перебуває в оберній залежності від впертості як неслухняності. Має чітку тенденцію до зростання за винятком 21–22 р.в., у якому збільшуються невдачі при досягненні самостійно мотивованої мети. Тоді тимчасове зростання у 22–23 р.в., яке зумовлене спробою уникнення менторських пропозицій оточення, означає повернення до виявів 20–21 рр.: розчарування від невдач, спричинених переоцінкою власних можливостей. Як наслідок, формується переконаність в ефективності авторитарних відносин, тому важливо розмежувати в невдачах власний внесок і внесок оточення. Найбільша у 23–24 рр. як повторна, але тепер вища критична спроба самостійно досягти успіху. В оцінці досвіду інших передбачає зростаючу критичність. Надалі прогнозується поступове зростання симптому вже з істотним впливом на симптоматику, що досі був відсутній.

Фонові симптоми («тло»).

Відвертість істотно не впливає на будь-яку симптоматику через відсутність у відносинах бажаної задоволеності. З 19–20 рр. продовжує спадати як наслідок остаточного розчарування в інтимно-особистісному спілкуванні з батьками. Тому активно спрямовується на ровесників, однак через нестачу необхідного досвіду (нав'язливість, безцеремонність, популяризацію своїх переваг) часто зазнає невдач, навіть спротив. Природно, що з 21–22 рр. є вибірковою, адресною, породжує замкнутість, самоізоляцію (найбільш несприятливий період). З 22 р.в. потенційно зростає як повторна спроба досягти комфортних відносин на основі попереднього досвіду, негативні особливості якого оточенням не забуваються. Однак у 23 р.в. усе ж таки можливі максимальні вияви, причому більші, ніж у 19–20 рр., що пояснюється передусім успішною особистісною самореалізацією, відходом від стилю спілкування,

як здебільшого невдала спроба змінити ровесників і себе. У 22–23 рр. стає найбільшою, залишаючись на вторинному плані і супроводжуючись перосмисленням набутого досвіду. Імовірно, тривале перебування в такому оточенні та категоричні невтішні оцінки самотійно ініційованої саморганізації («попереджували ж мене, що нічого не вийде») формують стабільну звичку звертатися по сторонню допомогу. Ситуації, які вимагають негайного самотійного прийняття рішень, можуть попередньо бути невтішними або програвшими, а власна організованість протиставляється організованості іншим. Природно, що 22–23 р.в. у юнацькому максималізмі схожий на 16–17 р.в. (низька оцінка організованості в тих осіб, успіхи яких стосуються самих себе). Після 23 р.в. прогнозується спад як результат стабілізації звички сподіватися на допомогу або спочатку як результат розчарування від наслідків власної самоорганізації чи втоми від неї, оскільки доводиться бути в постійній напруженості. У такому разі переглядається звичний розпорядок дня, зокрема частина важливих доручень свідомо перекладається на оточення, особливо на батьків, або відбувається його раціоналізація (виконання цікавих або необхідних для себе справ), але найчастіше – це прагнення разом виконувати доручення, задалегідь відмовившись від ролі постійного організатора, особливо коли оточення погоджується з цим («краще самому зробити, бо буде менше клопоту»).

Відповідальність у 19–20 рр. є незначною, займає передостаннє РП, це результат комфортності у відносинах, які не ініціюють самотійне розв'язання проблем. Тенденції розвитку відповідальності схожі з організованістю: вона так само не афішується, виявляючись передусім у покладанні на власний досвід та запереченні чи ігноруванні досвіду дорослих («відповідальність перед самим собою»). Здійснюється спроба створити власні зразки, які можуть не збігатися із загальноприйнятими нормами. Наприклад, у виконанні «свого» розпорядку дня, аргументах доведення самотійно розпочатої справи до логічного закінчення. Як наслідок, 19–20 р.в. – це пошук одночасно ефективних засобів самореалізації і накопичення помилок, потенційних розчарувань, що формує нестійку динаміку відповідальності. Наприклад, у 20–21 р.в. як оптимальному вона стрімко прогресує (5 РП – після прагнення до самотійності, гордості за власні досягнення, старанності, уміння самоконтролю) і може всіляко афішуватися («відповідальність для себе» та «інших»). У разі невдач після 22 р.в. потенційним є

результат незадоволення вже байдужим ставленням оточення (передусім – ровесників) до себе як адекватною відповіддю на таку саму байдужість до нього, що усвідомлюється більше з допомогою дорослих («як ти до них, так і вони до тебе»).

Лінощі – найбільше стабільне утворення підліткової кризи в негативному симптомокомплексі, яке ще до 14 р.в. перейшло із супутньої в типову. Умова розвитку недбалості. Мають дві основні форми (побутові та навчальні), які, зокрема, з кризи 7 років якісно видозмінюються: від неохайності в самообслуговуванні – до пасивного споглядання активної фізичної та інтелектуальної праці оточення, результатами якої згодом часто прагнуть заволодіти. На тлі негативної симптоматики вирізняються ще у 9–10 рр. (3 РП – після недбалості і хитрості), започаткувавши тут своє стрімке зростання: у 10–11 рр. (2 РП – після хвастоців), 11–12 рр. (4 РП зі збереженням попередніх виявів – після хитрості, хвастоців, пристосовництва), посилившись негативізмом. Досягнення 12 р.в. є умовною межею, яка навпіл розділяє їх динаміку: очікується стрімкий спад як результат відсутності повторення попередніх успіхів за умови постійного сприяння дорослими. Однак ця ситуація є нетривалою, оскільки лінощі трансформуються в стабільну звичку або задовольнятися незначущими успіхами, або з часом прагнути лише уникати невдачі. Загалом, цей інтервал є найбільш оптимальним для локалізації, інакше в 13–14 рр. передбачається стрімке зростання з досягнення ПРП, визначаючи на перспективу з пізнавальною обмеженістю і пристосовництвом несприятливі переживання.

Супутні симптоми.

Індивідуалізм утворює стійку систему з пристосовництвом, зухвалістю, дратівливістю. Передбачає досягнення мети будь-якими засобами. Активно впливає на розвиток впертості як неслухняності. Пригнічує інтереси передусім ровесниць. Має емоційний характер: публічне апелювання до соціального оточення, протиставлення себе опонентові з метою його покарання дорослими. У 9–11 р.в. незначний, після чого в 11–13 рр. очікується стрімке зростання (ПРП). Причина – розчарованість у результативності групової взаємодії. Стає вибірковою, спрямовуючись на конкретних осіб, з яких завжди можна отримати зиск. Посилюється зарозумілістю, визначаючи розвиток всієї симптоматики. Після досягнення 13 р.в. можливий незначний спад як результат розчарування в ігноруванні допомоги оточення через невдачі, тоді як

успіхи посилюють попередню переконаність. У цілому, перевищуючи вияви 11 р.в. (4 РП – після зарозумілості, хитрості, впертості як неслухняності), у цьому віці стабілізується, надалі вже не маючи істотних коливань.

Хвастоці як типовий симптом кризи 7 років продовжують домінувати у 9–10 рр., а після свого стрімкого зростання в 10–11 р.в. сягають ПРП (основна причина – переконаність у дієвості впливу). Надалі через протидію оточення спочатку очікується їх незначний спад (2 РП), вони поступаються хитрості, перевага яких з часом лише зміцнюється. Після 12 р.в. втрачають попереднє домінування, перейшовши в супутню негативну симптоматику. Схожі на мужність, однак замість співпраці, спрямованої на результат, супроводжуються зиском і хизуванням. Знаходяться в стійкому зв'язку із заздрістю. Передбачають повернення до себе уваги тоді, коли оточення неспроможне перевірити сказане. Унаслідок цього мають обмежене поле вияву, оскільки пристосовується до конкретної ситуації. Як правило, коли інші засоби самоствердження вичерпані або хочеться досягти негайного, навіть тимчасового результату, спрямовуються на ровесниць для повернення уваги серед них. Ця мотивація є здебільшого ситуативною, особливо у 9–11 р.в. Про наслідки власних вчинків у вигідних для себе умовах дівчатка, як правило, не задумуються. В 11–12 р.в. очікується максимальне зниження (до виявів 9–10 р.в.) як результат повторної протидії оточення, що означає їх першу усвідомлену спробу трансформації з неприхованих у приховані: властиві вузькому колу осіб, які добровільно чи змушено приймають такі відносини. Цей вік, відповідно, є першою умовною межею, яка ділить навпіл їх динаміку, а отже, він є оптимальним для нейтралізації. Інакше в 13–14 рр. очікується повторне стрімке зростання, яке може стати найбільшим, як у 10–11 рр.: 4 РП – після зарозумілості, хитрості, упертості як неслухняності (зворотна трансформація – прихованих у неприховані). З 14 р.в. можливим є повторне зниження як результат трансформації вже з неприхованих у приховані (більше знову-таки результат протидії оточення, менше – визнання їх недоцільності). Така аритмія справляє в дорослих враження неконтрольованості: насправді хвастоці стабілізуються, стають усвідомленими, але без попереднього домінування на тлі зростання інших негативних симптомів.

Негативізм уже з 9–10 р.в. втрачає домінування, властиве для кризи 7 років, поступово переходячи в супутню негативну

Супутні симптоми.

Уміння співпрацювати є досить нестабільним, що пояснюється бажанням досягти оперативного результату, часто не докладаючи адекватних зусиль. У 19–20 рр. це вміння продовжує зростати (5 РП – після старанності, гордості за власні досягнення, прагнення до самостійності), ставши у 20–21 р.в. як оптимальному найбільшим (2 РП – після переживання власних успіхів чи невдач). Спрямоване на досягнення спільного успіху, задоволеності від спілкування. У 21–22 рр. знову відбувається спад, найбільший з урахуванням попереднього досвіду, тому, імовірно, цей період є несприятливим, оскільки супроводжується тривалими розчаруваннями від нереалізованих прагнень. У 22–23 рр. відбувається повторне зростання, яке сягає виявів 20–21 рр., однак за РП вони є нижчими на тлі зростання позитивної симптоматики; це повторна спроба реалізації прагнень. Черговий спад, після 23 р.в., актуалізує проблему формування вміння співпрацювати як антитези прогресуючим індивідуалістським тенденціям у відносинах з оточенням.

Домагання ролі дорослого менші, ніж у 15–19 рр., тому засвідчують з 19–20 рр. трансформування почуття дорослості з домагання прав на усвідомлення власної відповідальності, що сигналізує про остаточне завершення підліткового віку навіть в його індивідуальних варіантах. Усе інше, імовірно, є ознаками затримки вікового розвитку. Найменші вияви припадають на 20–21 рр., що означає остаточну руйнацію попередніх уявлень про зовнішню привабливу роль дорослого, вони започатковують результативні вчинки, а не операційні домагання. Найбільшими є у 22–23 рр., коли спроби в домаганнях частішають, особливо після успіхів завдяки творчому виконанню обов'язків. Водночас невдачі викликають ностальгію за минулим, сприяють усвідомленню соціального призначення дитинства, тому домагання можуть знизитися, що негативно впливає на прагнення до самостійності. Як наслідок, можливий відхід від відповідальності, спочатку прихований, потім – неприхований, і зрештою відмова від будь-яких домагань, якщо невдачі будуть частими, публічними та істотними.

Організованість передбачає вміння раціонально розподіляти в досягненні мети власні час і зусилля. У 19–20 рр. є найменшою як результат виправданих сподівань на допомогу оточення, що все ж не приносить задоволення, але в подальшому вона стрімко зростає, стимулюючи самодисциплінованість, особливо у 20–21 рр.

незначного зменшення симптому, але на тлі уповільнення в розвитку інших позитивних симптомів він не лише не втрачає впливовості, а й стабілізується (2 РП – разом зі старанністю та гордістю за власні досягнення). В оточення складається враження, що нереалізація прагнення до самостійності навіть не переживається. Насправді має місце ненавмисне маскування через послаблення потреби «комусь щось доводити, бо все одно даремно». Надалі його домінування в цій тріаді демонструє відсутність у симптому слабкої вікової ланки (таку стабільність у ситуації зниження, а не зростання виявів має лише старанність, що, імовірно, є умовою її можливого прогресування). Наприклад: після 22 р.в. він стрімко зростає, зберігаючи попередню РП, але вже відтиснивши старанність. Незначне зростання залишається після 23 р.в. без втрати цієї РП (після старанності). Отже, досягнення 21–22 рр., наближаючись до виявів 19–20 рр., є вирішальними в розвитку.

Старанність взаємопов'язана з типовими позитивними, особливо з прагненням до самостійності та вмінням самооцінювати, і негативними симптомами, крім дратівливості (незначущі – із заздрістю і корисливістю). У 19–20 р.в. як оптимальному незначно зростає, але є впливовою (ПРП): передусім, це прагнення вчасно виконувати поставлені дорослими завдання, але з недостатньою якістю саме через відсутність усвідомленої вимогливості до себе (старанність на «замовлення»). Частішає імітація як умова досягнення меркантильних цілей. Невикористання можливостей 19–20 р.в. призводить до її стрімкого зниження у 20–21 рр. (найбільш несприятливий період). Згодом динаміка стабілізується, як це відбувалося із симптомом «прагнення до самостійності». Старанність «на замовлення» трансформується в старанність «для себе», що є вимушеним, але свідомим кроком, спричиненим необхідністю професійного та особистісного самовизначення. Вона стає раціональною, не афішується, може навіть приховуватися, особливо в разі невдач. Отже, 21–22 р.в. – це час переосмислення значення старанності для досягнення життєвого успіху, після чого на тлі загального зростання позитивної симптоматики ця риса стрімко прогресує, хоча й переходить спочатку на 3 РП (після гордості за власні досягнення та прагнення до самостійності), але цього достатньо, щоб після 23 р.в. знову перейти на ПРП, як це було у 19–20 рр., але вже потужніше, визначаючи в перспективі розвиток всієї симптоматики.

симптоматику. У 10–11 рр. очікується зростання як наслідок прогресування домагання ролі дорослих: їхні справедливі вимоги усвідомлено знецінюються на основі протиставлення власного ситуативного успішного досвіду, а основне – суб'єктивної недооцінки впливів неприязних собі осіб (4 РП – після хитрості, хвастощів, пристосовництва), потенційно посилюючись лінощами. В 11–12 рр. – третя (після індивідуалізму, зарозумілості), зміцнившись хитрощами, які витіснили лінощі. Разом з ними визначає розвиток всього симптомокомплексу. У 12–13 рр. у негативізмі розчаровуються як частому джерелі невдач. Особи, до яких відчувалася неприязнь, є часто референтними у власного оточення, а тому до них починають прислухатися, хоча зовні спочатку демонструється протилежне, причому навмисно зневажливе ставлення. Тоді в 13–14 р.в. очікується стрімке зниження, яке, однак, не наближається до виявів 10–11 р.в.: дається взнаки попередній власний досвід, особливо розчарування в наслідках нехтування потрібною допомогою, унаслідок чого зростає почуття провини. Легко диференціюється з упертістю як неслухняністю. Стає автономним і нетиповим явищем, якого навіть соромляться, тому ще більше локалізується, а отже, слабо впливає на соціальне оточення. Після відходу на другий план може супроводжуватися недбалістю як результатом значущого впливу на колишніх референтних осіб, а отже, одночасним розчаруванням у попередньому від них обнадійливому очікуванні або у власних можливостях. Ці постійні розчарування після 14 р.в. остаточно пригнічують прогресування виявів, водночас створюючи сприятливі умови для прогресування байдужості.

Пристосовництво в шкільному середовищі будується за принципом «Я – тобі, ти – мені»: «Я тобі дам цукерку, а ти мені за це...». Витоки знаходяться в кризі 7 років. Пристосовництво пов'язане з індивідуалізмом, зухвалістю, агресивністю. У 9–10 р.в. виокремлюється на тлі негативних симптомів (4 РП – після недбалості, хитрості, лінощів), започатковуючи нестабільну, але в цілому прогресуючу динаміку. Потім у 10–11 р.в. очікується стрімкий спад до мінімальних виявів, тому цей інтервал є оптимальним для локалізації. В 11–12 р.в. як сприятливому для розвитку очікується повторне стрімке зростання, яке значно перевищує вияви 9–10 рр. У 12–13 рр. – черговий стрімкий спад як результат трансформації неприхованих виявів у приховані, тому в оточення можуть формуватися ілюзії щодо неможливості їх прогресування.

Це часто вводить в оману, і хоча в 13–14 р.в. вияви і далі знижуються, однак це більше свідчить про переосмислення зовнішніх форм виявлення, щоб не привертати уваги, особливо в незручних ситуаціях. Як наслідок, після 14 р.в. очікується чергове, спочатку незначне, зростання (потенційно наближається до ПРП), посилившись упертістю як неслухняністю. Така аритмія схожа на особливості розвитку хвастощів, відрізняючись, однак, посиленням впливу на інші негативні симптоми.

Жорстокість не має істотного впливу на негативну симптоматику (останні або передостанні РП). Найменша у 9–10 рр., після чого зростає до найбільших виявів у 14 р. (основна причина – відсутність порозуміння). Ці тенденції заперечують поширені уявлення про прогресування масової дівочої жорстокості (узагальнення резонансних випадків). У той самий час вони потенційно відображають трансформацію неприхованої жорстокості в приховану, найбільш оптимальними для прогресування є 11–12 та 14–15 р.в. Характеризується стійким зв'язком із байдужістю, емоційним дискомфортом, викликаним почуттям власної неповноцінності як результатом різних негараздів, особливо матеріальних. Також спричиняється пізнавальною обмеженістю, корисливістю. У свою чергу, стимулює зухвалість, локалізує позитивні переживання.

Фонові симптоми («тло»).

Фоновим симптомом у цій групі є *заздрість*. Заздрість, як і негативізм, має нестабільну динаміку: уповільнену, однак таку, що методично прогресує. До 9–10 р.в. стрімко зростає (5 РП – після недбалості, хитрості, лінощів, пристосовництва), що є результатом порівняння власних невдач з успіхами ровесників, особливо нереперентних. Посилюється внаслідок втручання дорослих, які апелюють до встановлення справедливості (або самостійно, або з їх допомогою). До 10–11 р.в. виявляється здебільшого неприховано, демонстративно, але в разі протидії оточення може мати прихований характер, проте не знизитися. За умови формування взаємоповаги цей інтервал є оптимальним для локалізації. Інакше після 11 р.в. очікується зростання до виявів 9–10 рр. – знову демонстративних і неприхованих. На основі повторної активної протидії оточення можливе повторення подій, як це відбувалося в 10–11 рр. У 12–13 р.в. стабілізується на рівні попереднього інтервалу як необхідна умова прогресування в 13–14 рр., однак уже неспроможна повернутися до виявів 9–10 р.в.

створюючи для них у 20–21 р.в. найбільш оптимальні умови (ПРП – зі значним відривом від інших симптомів). Цей період також у цілому є сенситивним для почуттєвої сфери: такої сприятливої для неї ситуації в майбутньому не передбачається, що започатковує аритмію у переживаннях. Наприклад, надалі можливе їх тимчасове зниження, що виявляється, насамперед, у прагненні через невдачі приховати власні некомфортні стани. Потім – знову зростання, яке може навіть перевищити вияви 20–21 р.в., однак не сягає попередньої РП (4 РП – після гордості за власні досягнення, прагнення до самостійності, старанності). Як наслідок, стабілізація розриву між гордістю за власні досягнення та переживаннями власних успіхів чи невдач демонструє не зменшення переживань, а цілеспрямоване мотивоване прагнення їх приховати. Це означає не лише вибіркоче почуттєве ставлення до оточення, а й спробу уникнути публічного аналізу (у повсякденні – розголосо), передусім невдач та їх наслідків, що пригнічує, призводить до усамітнення, зрештою формує заздрість, пристосовництво. У 22–23 рр. ці тенденції прогресують, виявляючись у подальшому зниженні виявів, однак відносній стабілізації РП, яка в цілому залишається на рівні попереднього періоду. Отже, переживання власних успіхів чи невдач на тлі іншої позитивної симптоматики потенційно все-таки залишаються стабільними за умови толерантного ставлення оточення передусім до невдач.

Прагнення до самостійності має взаємозв'язки з типовими позитивними, особливо з умінням самооцінювати та старанністю, і негативними симптомами, особливо з хитрістю, крім драгтивності (незначущі – із заздрістю і корисливістю). Є одним з найбільш стабільних симптомів, відображенням поступового прагнення до справжньої самореалізації у будь-яких умовах: «залежність все ж колись зникне, у першу чергу – фінансова». У 19–20 рр. продовжує зростати. Має стабільні вияви з 18–19 рр. (4 РП – після старанності, гордості за власні досягнення, уміння співпереживати), відображаючи черговий, проте малокофліктний етап уникнення залежності від дорослих: «не ті роки, щоб конфліктувати, як раніше», «час уже порозумнішати». Звикання до цієї думки разом з усвідомленням часто нереальної самостійної самореалізації, бо така ситуація влаштовує через особисту комфортність («їм хочеться, то хай вирішують, аби мені було добре», «менше «напружуватись»), призводить у 20–21 р.в. до

Імовірно, 22–23 р.в. є вирішальним для стабілізації ланки «уміння самооцінки – самоконтролю», яка надалі істотно впливати на всю симптоматику.

Уміння самоконтролю взаємопов'язане з типовими позитивними (незначуще – з переживанням власних успіхів чи невдач, оптимізмом) і негативними симптомами, крім дратівливості (незначуще – із зарозумілістю). Після 19 р.в. прогресує, у 21–22 рр. стабілізується, після 23 р.в. має максимальні вияви (4 РП разом з умінням самооцінювати після гордості за власні досягнення, старанності, прагнення до самостійності), відображаючи бажання самостійно планувати і реалізувати власні життєві плани. За іншого перебігу подій 19–20 р.в. можна вважати періодом невикористаних можливостей: після 21 р.в. уміння самоконтролю інерційно зростає, але на тлі позитивної симптоматики стрімко втрачає попередню РП (з 4-ї – на 11-ту), а отже, можливість істотного впливу на симптоматику. Характерно, що в обох випадках може стрімко зменшуватися вміння самооцінювати. Такого розриву між ним та вмінням самоконтролю досі не було і в майбутньому не буде, тобто це тимчасове явище, яке, імовірно, зумовлене домінуванням стійкого триумвірату з позитивних симптомів: «прагнення до самостійності – гордість за власні досягнення – старанність». Наприклад, прагнення до самостійності, наштовхнувшись на системну протидію оточення, суб'єктивно зумовить зниження потреби у вмінні самооцінювати («це зроблять інші», або «наша думка є неважливою»), а отже, сприяючи їх регресу, водночас стабілізує вміння самоконтролю: «будемо краще себе контролювати, щоб не мати неприємностей», «щоб відчепилися». Гордість за власні досягнення, на суб'єктивну думку, може несприятливо вплинути на вміння самоконтролю і старанність.

Переживання власних успіхів чи невдач мають взаємозв'язки з типовими позитивними і негативними симптомами, крім дратівливості, заздрості, корисливості (незначущі – з пристосованістю). Стабільні в 15–19 р.д., маючи після 19–20 р.в. більші вияви, які є результатом прагнення до будь-якої самореалізації. Подальше стійке зростання спричинене необхідністю професійного та особистісного самовизначення в умовах ще впливового юнацького максималізму і прогресуючого критичного осмислення навколишньої дійсності. Постійне порівняння значущості успіхів і невдач оточення з власними, де свої частіше здаються невтішними або програтими, лише збільшують переживання,

3.1.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань дівчатками

Така інтерпретація відображає спрямованість власних переживань підлітків як спробу самопізнання в 11–14 р.в. і найближчих суміжних вікових інтервалах. Це також з'ясування витоків і перспектив переживань (дод. Ж), де названі підлітками провідні домінанти підпорядковані системі «позитивна домінанта – допоміжні детермінанти (займають проміжне місце між типовою і нетиповою) – негативна домінанта». Як результат, зіставлення отриманої інформації з визначеними нами характеристиками симптомокомплексу кризи 13 років дозволяє досягти взаєморозуміння між дорослими і меншими суб'єктами.

9–10 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – уміння співпрацювати (домінанта), відповідальність, переживання власних успіхів або невдач;
- 2) негативний – зухвалість (домінанта), недбалість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – гордість за власні досягнення;
- 2) негативний – дратівливість, хвастощі.

Позитивний симптомокомплекс, особливо вміння співпрацювати, найкраще виявляється у навчанні: дівчатка вважають, що навчаються краще за хлопчиків, оскільки не порушують дисципліни (хлопчики, як правило, не схильні це пояснювати, а ще більше – доводити). Показники відповідальності – обов'язковість, турботливість, тоді як недбалості – нетерплячість, неухважність. Переживання власних успіхів чи невдач – стійкі, орієнтовані на референтне найближче оточення, вони стосуються більше навчальної діяльності. Зухвалість, виявляючись у демонстративній поведінці, засвідчує прогресуюче прагнення привернути до себе увагу дорослих і ровесників. Недбалість – антипод побутової дезорганізації (невміння самостійно привести до ладу власні речі, неохайність).

Допоміжною детермінантою є домагання ролі дорослого. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «уміння співпрацювати – домагання ролі дорослого – зухвалість» (зіставлення позитивних і негативних – 2 : 1). Потенційно самостійно очікується зростання позитивної і зниження негативної симптоматики.

10–11 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – відповідальність (домінанта), відвертість;
- 2) негативний – зухвалість (домінанта), упертість як неслухняність, недбалість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – упертість як наполегливість;
- 2) негативний – хвастоці, негативізм, дратівливість.

Відповідальність, показником якої є турботливість, властива суперечкам про різні сфери життєдіяльності (побут, шкільне навчання, відносини між дорослими тощо) і спрямована на досягнення справедливості (альтернатива хитрощам). Відвертість засвідчує прагнення до встановлення партнерських стосунків. Зростає далі зухвалість, витоки якої знаходяться в попередньому віковому інтервалі (її основні показники – демонстративність, нетерплячість, неухвалість, крутість). Мета – самоствердження, привернення уваги дорослих і особливо ровесників. Хлопчикам властиві тенденційні сумніви про значущість для себе моральних цінностей, наприклад, правдивості, яка, однак, не заперечується оточенням, особливо в разі, якщо від нього очікується допомога (дівчаткам – менше). Упертість як неслухняність часто є немотивованою (без пояснення причин), про що потім жалкують. Вияви недбалості аналогічні тим, що й у 9–10 рр.

Допоміжна детермінанта – домагання ролі дорослого. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «відповідальність – домагання ролі дорослого – зухвалість» (2 : 1). Потенційно самостійно очікується зростання позитивної і зниження негативної симптоматики.

11–12 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – гордість за власні досягнення (домінанта), прагнення до самостійності, переживання власних успіхів (невдач), організованість;
- 2) негативний – зухвалість (домінанта), недбалість, хвастоці.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – упертість як наполегливість;
- 2) негативний – дратівливість, негативізм.

незначно поступившись старанності. У ровесників є результатом професійної та особистісної самореалізації, яка часто супроводжується не лише акцентуванням власного успіху, а також його протиставленням невдачам інших. У цей час формується ілюзія постійних успіхів (якщо вони часті), які можуть перебільшуватися, що, зрештою, переконає про наявність у себе значних фізичних та інтелектуальних ресурсів. Інколи такі успіхи стають звичними, тому втрачається відчуття їх новизни, критичність, особливо серед менш успішного оточення, передусім ровесників. Динаміка симптому є аритмічною: настає тимчасовий спад, виявляючись у 20–21 р.в. у 3 РП (після переживання власних успіхів або невдач, уміння співпрацювати). Потім відбувається зростання у 21–22 рр. (знову 2 РП – після старанності, що виявляється у взаємному зміцненні). Як наслідок, з 22 р.в. гордість за власні досягнення стрімко прогресує до виявів 15–16 рр. Такої чіткості не мають жодні позитивні симптоми, що свідчить про пріоритетність гордості за власні досягнення в позитивному симптомокомплексі. І, навпаки, невдачі, їх некритичне осмислення, протиставлення власних досягнень досягненням оточення може призвести до спаду (перехід на 3 РП – після старанності і вміння співпрацювати).

Уміння самооцінювати має значущі взаємозв'язки з типовими позитивними, особливо з прагненням до самостійності, і негативними симптомами, крім дратівливості (незначущі – із зарозумілістю). Після 19–20 р.в. як оптимального продовжує у 20–21 рр. стрімко зростати, виявляючись у двічі зміцненій РП (відповідно, 15-та і 8-ма РП), тобто навіть в умовах авторитарних відносин дівчата спроможні формувати адекватну самооцінку, якщо самі налаштовані протиставити себе авторитаризму. І навпаки: така ситуація часто влаштовує, оскільки є зручною, визначаючи оперативне і якісне розв'язання найближчим оточенням власних проблем. Однак у майбутньому вона започатковує активний спад уміння, найбільший у 21–22 рр. (остання РП). Як наслідок, у формуванні адекватної самооцінки виокремлюються навчально-виховні виклики: самостійна гіперболізація власних можливостей чи з допомогою дорослих, зневага, заздрість до успішніших ровесників, що більше є свідченням регресу у вмінні самооцінювати, менше – прагнення їх приховати, виявляючись лише для найближчого оточення. У разі локалізації таких викликів після 22 р.в. уміння самооцінювати стає найбільшим (3 РП разом з умінням самоконтролю – після старанності, прагнення до самостійності).

5.1.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Оптимізм у 15–24 р.д. має дві фази, крайні межі яких – 15–16 і 23–24 рр. – характеризуються мінімальними виявами. Існує стійкий взаємозв'язок оптимізму з типовими позитивними (незначущий – з умінням самоконтролю) і негативними симптомами – хитрістю, індивідуалізмом, зарозумілістю, крім драгівливості, заздрості, корисливості (незначний – із пристосованістю). У 19–20 р.в. він найбільший, після чого стрімко зменшується, стабілізується у 21–22 рр., коли стає схожим на вияви 15–16 р.в., у якому позначає завершення свого шестирічного циклу в межах 9–15 рр.: «мінімальні показники (9 р.в.) – максимальні (10/11 рр.) – мінімальні показники (14/15 рр.)», тобто потенційним є такий розвиток: «мінімальні показники (14/15 рр.) – максимальні (17/18 рр.) – мінімальні показники (22/23 рр.)». Очевидно, це результат розчарування в можливостях оточення (ровесників і дорослих): у допомозі або взаєморозумінні; сподіваннях на власні сили у розв'язанні спірних або конфліктних ситуацій. У 21–22 р.в. як оптимальному це також переосмислення передусім власного досвіду в ставленні до оточення, яке передбачає аналіз помилок, надання переваги вибірковим відносинам, коли можна істотно усувати пригніченість від власних невдач і швидко повертати контроль над собою і ситуацією, розвивати почуття гумору. Тоді в 22–23 рр. стрімко зростає (4 РП – після гордості за власні досягнення, прагнення до самостійності, старанності). Однак така віра в сприятливе перетворення оточення і власне під впливом невтішних реалій у відносинах (заздрість, корисливість тощо) є тимчасовою, що видно у 23–24 р.в. у стрімкому спаді до рівня 19–20 рр. Це результат повторного, але вже більшого розчарування у можливостях передусім дорослих і, як наслідок, зростання особистого соціального скепсису, який супроводжується збідненістю емоційно-почуттєвої сфери.

Гордість за власні досягнення має взаємозв'язки з типовими позитивними і негативними симптомами, крім драгівливості, заздрості, корисливості. У 15–24 р.д. засвідчує наявність двох фаз, крайні межі яких у 15–16 і 23–24 рр. характеризуються максимальними виявами. Продовжує зростати у 19–20 р.в.; на тлі зростання інших позитивних симптомів переходить з ПРП на 2 РП,

Гордість за власні досягнення як важлива ознака шкільного навчання виявляється в суб'єктивному тлумаченні успішності: дівчатка називають свої, не завжди адекватні, оцінки за 12-бальною шкалою, виходячи з реальних можливостей самокритичності. Однак це є свідченням сприятливої ситуації для формування самооцінки. До важливих умов формування позитивної симптоматики належить задоволеність в інтимно-особистісному спілкуванні. Зухвалість спричиняється вже не лише демонстративністю, оскільки, з одного боку, виявляється прагнення привернути до себе увагу, щоб виділитися серед ровесників, з іншого – це ненавмисна неухвалність до них через зосередженість на власних проблемах. Як наслідок, стосунки стають вибірковими, зростає взаємне протиставлення. Якщо формуються дружні мікрогрупи, то з кількісним переважанням хлопчиків. Вияви недбалості аналогічні як у попередніх інтервалах. Хвастоці найбільше стосуються власної зовнішності (хизування, кокетування) або своїх успіхів, власний внесок у чому здебільшого незначний або відсутній.

Допоміжні детермінанти – домагання ролі дорослого, упертість як неслухняність. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «гордість за власні досягнення – домагання ролі дорослого», «упертість як неслухняність – зухвалість» (2 : 2). Потенційно самостійно очікується одночасне зростання позитивних і негативних симптомів, де пріоритет належать домінантним з ситуативною перевагою одного з них, частіше – позитивного (нині між ними нестійка рівновага: ілюзія зовнішнього благополуччя, яка приховує внутрішню незадоволеність собою й оточенням).

12–13 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – відповідальність (домінанта), упертість як наполегливість, гордість за власні досягнення, прагнення до самостійності, відвертість;
- 2) негативний – зухвалість (домінанта), упертість як неслухняність.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – організованість;
- 2) негативний – хвастоці, хитрість, драгівливість, негативізм.

Відповідальність з'ясовує істину в спірних ігрових і навчальних ситуаціях. Альтернатива дезорганізованості, унаслідок чого частішають звернення по допомогу до дорослих, зокрема учителя.

Важливу роль, як у попередньому віковому інтервалі, відіграє інтимно-особистісне спілкування. Підлітки наполегливо заявляють про свої самостійні вміння із самообслуговування, виконання певної справи. Стрімко прогресує зухвалість, основою якої є нетерплячість (невміння вислухати аргументи інших осіб) і демонстративність (протест проти порушення або невиконання дорослими та ровесниками власних обіцянок або зобов'язань). Упертість як неслухняність є відповіддю на незадоволене прагнення до самостійності. Посилюється поєднання типових і нетипових негативних симптомів, наприклад «зухвалість – хитрість», «зухвалість – дратівливість», які, здається, мали б доповнюватися, а насправді виключають один одного (залежно від обставин), засвідчуючи приховану, спонтанну, імпульсивну поведінку.

Допоміжна детермінанта – домагання ролі дорослого. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «відповідальність – домагання ролі дорослого – зухвалість» (2 : 1). Потенційно самостійно очікується зростання позитивної і зниження негативної симптоматики.

13–14 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – відповідальність (домінанта), гордість за власні досягнення, усвідомлення ролі школяра, переживання власних успіхів (невдач), відвертість;
- 2) негативний – зухвалість, хвастощі, хитрість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – вимогливість;
- 2) негативний – негативізм.

Відповідальність зумовлена прагненням до встановлення справедливості, розуміння змісту якої виходить з незначного особистого досвіду, який часто протиставляється досвіду найближчого соціального оточення. Важливою умовою цього є задоволеність в інтимно-особистісному спілкуванні, уміння переживати шкільні успіхи чи невдачі. У негативній симптоматиці відсутні домінанти, що засвідчує її збалансований розвиток, де певний пріоритет належить зухвалості, виявляючись у суб'єктивній критиці оточення, власній нетерплячості, демонстративності. Хвастощі, як у попередньому інтервалі, однак відверто спрямовані на отримання для себе зиску (похвала, винагорода). Хитрість – це постійна умова потенційного обману. У той самий час дівчатка вперше

Таблиця 5.2. Взаємовплив типового позитивного та негативного симптомокомплексів

Симптоматика	Гордість за власні досягнення	Прагнення до самостійності	Переживання власних успіхів чи невдач	Уміння самооцінювати	Старанність	Уміння самоконтролю	Оптимізм
Заздрість	–	Н	–	Н	Н	+	–
Зарозумілість	+	+	+	+	+	Н	+
Дратівливість	–	–	–	–	–	–	–
Індивідуалізм	+	+	+	+	+	+	+
Хитрість	+	+	+	+	+	+	+
Пристосовництво	+	+	Н	+	+	+	Н
Корисливість	Н	Н	–	Н	Н	+	–

Примітка: + наявність зв'язку; – відсутність зв'язку; Н – незначущі зв'язки.

- 2) зарозумілість – також (менше – уміння самоконтролю);
- 3) пристосовництво – також (менше – переживань власних успіхів чи невдач, оптимізму);
- 4) заздрість – уміння самоконтролю (менше – прагнення до самостійності, уміння самооцінювати, старанності);
- 5) корисливість – уміння самоконтролю (менше – прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, уміння самооцінювати, старанності).

Характерно, що в дівчат автономний розвиток дратівливості є більш спонтанним і супроводжується вербальною агресією. Відбувається безпосереднє поєднання жіночої дратівливості з чоловічою, причому з претендуванням на першість, тим самим заперечуючи її в чоловіків як типову гендерну особливість.

Такі взаємозв'язки між симптомами є однією з умов особистісно орієнтованого впливу у вікових кризах (висновки як у пп. 3.1.1, 4.1.1 розділів 3 і 4).

залишаються відповідальність і організованість, стабільні ще з підліткової кризи. З нових симптомів – домагання ролі дорослого (перейшло з типової симптоматики), уміння співпрацювати (було в кризі 13 років). Уперше додаються впертість як наполегливість, оптимізм. Втрачає вимогливість. Кількісно незмінними є негативні симптоми (4 складові): залишаються лихослів'я, зухвалість. З нових симптомів – недбалість і байдужість, які мали місце в кризі 13 років. Втрачає у виявах жорстокість.

Отже, у кризі входження в дорослість відбувається стабілізація попередньої симптоматики, що є наслідком її реального або потенційного усвідомлення. Крім того, за місцезнаходження в широкому інтервалі та двофазовий перебіг її можна умовно назвати «великою кризою».

Головним симптомом-аутсайдером є дитяча безпосередність. Також недостатнє усвідомлення нової соціальної ролі актуалізує проблему формування активної життєвої позиції, самостійного пошуку варіантів ефективного життєвого шляху через нейтралізацію передусім типової негативної симптоматики.

Перебуваючи в постійному взаємозв'язку з типовими позитивними симптомами, типові негативні у 21–24 р.в. потенційно незначно домінують над ними, однак у визначенні змісту переживань структуруються за рівнем впливу:

- 1) домінантний – зарозумілість, індивідуалізм, хитрість, притосовництво;
- 2) помірний – відсутній;
- 3) слабкий – заздрість, дратівливість, корисливість (табл. 5.2).

Як наслідок, такий взаємовплив полярної симптоматики визначає в кризі 23 років перспективи переживань:

- 1) домінантна: прагнення до самостійності, уміння самоконтролю, уміння самооцінювати, старанність – зарозумілість, індивідуалізм, хитрість, притосовництво (3 : 4);
- 2) помірна – відсутня (0:0);
- 3) слабка – переживання власних успіхів чи невдач, гордість за власні досягнення, оптимізм – заздрість, дратівливість, корисливість (3 : 3).

Ці перспективи переживань дозволяють виокремити негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних:

- 1) індивідуалізм, хитрість, притосовництво є тіньовим, зворотним боком усіх позитивних симптомів;

неприховано зауважують, що з часом часто жалкують про немотивовані вчинки.

Допоміжні детермінанти – домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, упертість як неслухняність. Як наслідок, визначається складна система провідних симптомів: «відповідальність – домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, упертість як неслухняність – негативна симптоматика з відносним домінуванням зухвалості, хитрості, хвастоців» (3 : 4). Потенційно самостійно очікується зниження позитивної і значне прогресування негативної симптоматики (відсутність у неї домінант – це паритетність складових цієї системи).

14–15 pp.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – організованість (домінанта), уміння співпереживати, уміння співпрацювати;
- 2) негативний – зухвалість (домінанта), упертість як неслухняність.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – гордість за власні досягнення, самостійність;
- 2) негативний – хвастоці, дратівливість, негативізм.

Організованість як вчасне виконання зобов'язань вимагається передусім від батьків, потім – від ровесників, тоді як власна неорганізованість (суб'єктивно – необов'язковість) вважається звичним явищем, не вартим особистого або громадського осуду. Уперше акцентується увага на значущості вмінь співпереживати і співпрацювати як необхідних для спільної діяльності. Показниками стрімко прогресуючої зухвалості вже є осмислена, а не спонтанна вимога уваги до себе (дівчатка мають певну мету, наприклад, змусити оточення зацікавити собою, любити, а не зневажати тощо). Важливими її чинниками залишаються нетерплячість, демонстративність як наслідок недостатнього інтимно-особистісного сімейного спілкування, розчарування в дружніх стосунках з ровесниками. Упертість як неслухняність – це неприховане ігнорування вимог оточення, хоча для самих себе в разі невдач роблять ся протилежні приховані висновки.

У цілому при цьому має місце подальше зростання негативних симптомів, однак дівчатка мають необхідний досвід, наприклад, для розрізнення їх змісту, що свідчить про їхню достатню спроможність формувати самокритичність, а отже, адекватну самооцінку.

Допоміжні детермінанти – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «організованість – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення – зухвалість» (3 : 1). Потенційно самостійно очікується переважання позитивної симптоматики над негативною, де пріоритет належить позитивній домінанті, потім – іншим типовим позитивним симптомам.

Отже, вхід у кризу 13 років (11–12 рр.) – це динамічна взаємодія гордості за власні досягнення і зухвалості, де перевага одного симптому визначається незадоволенням у розвитку іншого (незначна перевага позитивної симптоматики поступово зменшується). У 12–14 рр., тобто у пік кризи 13 років, самостійно проблемним для власного становлення вважають 10–16 рр. У відносинах найбільше цікавляться молодшими за себе на 4–6 рр. і старшими на 2–4 рр. хлопцями, потім – ровесниками. Схильні не визнавати на свою користь відмінності з учнями 10–11 кл., вважаючи їх зухвалішими, з різноманітнішими інтересами, чіткішим прагненням до дорослого життя, неповагою до активного шкільного життя, кращими розумовими здібностями, більшим досвідом. Домінуюча навчальна мотивація є нетиповим явищем, що свідчить про зниження широти пізнавальних інтересів, їх одноманітність і примітивність. Вважають себе дорослими близько 50% дівчаток-підлітків, привабливими для них є повсякденні режимні права дорослих, пов'язані з нормуванням праці і відпочинку. Про майбутнє, як правило, не замислюються. У ровесників цінують доброзичливість, чесність, щирість, відвертість, старанність, дисциплінованість, у батьків – доброзичливість, розуміння, піклування, допомогу, відвертість. Не схвалюють злість, байдужість, зухвалість, неповагу, тупість. Вважаючи, що в суспільстві можна успішно жити передусім з позитивними моральними якостями, починають припускати можливість використання негативних як засобу самозахисту або досягнення вкрай необхідної мети. Власну життєву позицію захищають, покладаючись на власний досвід, через що найчастіше є ініціаторами конфліктів. Як наслідок, схильні до частих немотивованих вчинків, які потім самостійно не схвалюють (навіть – соромляться). Будь-коли схильні до переживання власних успіхів (невдач), і особливо гордості за власні досягнення, навіть якщо їх вагомість є незначною порівняно з успіхами нереферентного оточення, тобто заперечують заздрість. Також перебільшують у себе рівень відповідальності,

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС ((слабка) – дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво); блок ПС – зарозумілість, заздрість, корисливість;
- 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком недбалості): недбалість, зухвалість, байдужість, лихослів'я (дод. І).

Решта симптомів – фонові як приховані, але активні стимули типових і супутніх.

Типова позитивна симптоматика розташовується навколо прагнення до самостійності як домінантного симптому, негативна – блоку АС, чим визначається зміст кризи 23 років (блок НС – відсутній).

Отже, симптомокомплекс кризи 23 років залежно від особливостей двофазового перебігу та співвідношення полярних симптомів умовно виглядає як «5 + 2» (типовий негативний) та «6 + 1» (типовий позитивний) з концентрацією більше у 21–24 р.в. їх відносної рівноваги (7 : 7) та незначної переваги супутніх симптомів (5 : 4). Такі тенденції потенційно зумовлюють вчасний після досягнення 23 р.в. вихід з кризового періоду.

З п'яти типових позитивних симптомів кризи 17 років залишаються і стабілізуються в кризі 23 років (усього – 7 симптомів) прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення. З нових симптомів – це вміння самоконтролю (перейшов із супутньої симптоматики). Після кризи 13 років додається переживання власних успіхів чи невдач, оптимізм; потім – старанність, уміння самоцінювати. У супутню симптоматику переходить домагання ролі дорослого. Втрачає у виявах відвертість; вона стає фовою. Кількісний склад типової негативної симптоматики є незмінним (7 симптомів): повністю залишається блок АС (дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво), з блоку ПС – зарозумілість (стабільна ще з кризи 13 років). З нових симптомів – корисливість, яка перейшла із супутньої симптоматики. Уперше додається заздрість. Втрачають свої позиції негативізм і лінощі. Отже, весь типовий симптомокомплекс дедалі стабілізується, посилюючись розпадом блоку НС. Від попередньої кризи він відрізняється посиленням зухвалості і лихослів'я (супутні симптоми), що, у цілому, справляє враження незначущих відмінностей. Супутня позитивна симптоматика також стабілізується (було – 4, стало – 5):

- 2) негативні – упертість як неслухняність (19–21 рр.), пристосовництво (19–21, 22–24 рр.), заздрість (19–22, 23–24 рр.), корисливість (19–20, 21–22, 23–24 рр.), пізнавальна обмеженість (19–21 рр.), хитрість (20–24 рр.), дратівливість (21–23 рр.), індивідуалізм (21–24 рр.).

Така аритмічна динаміка переживань передбачає наявність трьох етапів, перший з яких, або помірний (19–21 рр.), є завершеним попереднього стабільного періоду (юнацького), а у 21–24 рр. має місце двофазовий перебіг кризи. Перша (сильна) фаза формується після 21 рр. Її структура:

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: гордість за власні досягнення, вміння самооцінювати, вміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, оптимізм;
- 2) супутні: домагання ролі дорослого, організованість, упертість як наполегливість.

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС – дратівливість, хитрість, індивідуалізм; блок ПС – зарозумілість, заздрість;
- 2) супутні: недбалість, зухвалість, лихослів'я.

Друга (слабка) фаза незначною мірою зміцнює попередню в результаті появи та стабілізації до 22–23 рр. нових симптомів:

1. Позитивні:

- 1) типові: старанність;
- 2) супутні: вміння співпрацювати, відповідальність.

2. Негативні:

- 1) типові: блок АС – пристосовництво; блок ПС – корисливість;
- 2) супутні – байдужість.

Як наслідок, до кінця 23 р.в. визначається остаточна структура кризи 23 років (дод. Д):

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: гордість за власні досягнення, вміння самооцінювати, вміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, старанність, оптимізм;
- 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком відповідальності, організованості, вміння співпрацювати): вміння співпрацювати, домагання ролі дорослого, організованість, відповідальність, упертість як наполегливість (дод. И).

хоча відповідальні особи їм імпонують, є референтними. Наголошують, що завжди навіть без потреби звернуться до них по допомогу («перевірити себе», «поспілкуватися ні про що»). Акцентують увагу на відвертості, якої їм не вистачає у відносинах. Не вважають самоціллю домагання ролі дорослого, визнаючи, що розширення їх прав оптимізує взаємне ставлення, що виявляється в прагненні надання більшої допомоги тим, хто її потребує. Домагання ролі дорослого – це основа врівноваженості, вдумливості, схильності до критичного оцінювання успіхів чи невдач. У протилежному разі – «пошук» винного в оточенні, а не в собі. У цілому не вважають розвиненими в себе негативні симптоми, особливо хвастощі, хитрість, дратівливість, негативізм, потім – лихослів'я, корисливість, зарозумілість, пізнавальну обмеженість, індивідуалізм, пристосовництво, жорстокість, хоча визнають їх впливовість. Часто вказують, що з ними, «буває, щось відбувається незрозуміле», а тому у відносинах є настороженими.

На виході з кризи (14–15 рр.) перебільшують наявність у себе організованості та вміння співпрацювати як сформованих феноменів, однак розуміють їх значущість і прагнуть до вдосконалення, яке визначається як приваблива мета. При цьому не завжди прагнуть їх дотримуватися, хоча в аналогічних ситуаціях схильні вимагати цього від оточення. Інші позитивні симптоми (старанність, вміння співпереживати, переживання власних успіхів або невдач, оптимізм, відповідальність, організованість прагнення ролі дорослого) прагнуть приховувати, не вважаючи за потрібне про них заявляти публічно. Відчутного зниження негативної симптоматики не відчувають, вважаючи, що або звикли до неї, або стали краще контролювати. Водночас визнають її безпідставність, особливо в ситуаціях ситуативного самоствердження (у будь-який спосіб довести власну мету, як правило, неважливу). Самостійно вважають проблемним 12–17 р.д. Схильні визнавати не на свою користь відмінності з учнями 10–11 кл., які, на їхню думку, мають кращі розумові здібності, вміння співпереживати, багатше спілкування. Починає домінувати навчальна мотивація, що виявляється в урізноманітненні інтересів (наприклад, цікавляться історією, географією). Значущі зміни відбуваються в домаганнях статусу дорослості: кількісне зростання тих (до 50%), хто хоче «залишитися дитиною». Недостатнє інтимно-особистісне сімейне спілкування ускладнює відносини з ровесниками. Мають необхідний життєвий досвід для формування самокритичності, а отже, адекватної самооцінки.

Життєві цінності – як у 12–14 рр. Чутливі до доброзичливості, злості. Вимагають обов'язковості (вчасного виконання зобов'язань) передусім від батьків, потім – ровесників, і навпаки: власна обов'язковість вважається звичним явищем, не вартим особистого або громадського осуду. У себе також вважають недостатньою вимогливість. Недооцінюють сформовані вміння співпереживати. Гіперболізують хвастощі і водночас, як і хлопчики, мінімізують у себе дратівливість, негативізм (хлопчики додатково – хвастощі).

Основними суб'єктивними закономірностями переживань є:

1. З 13 р.в. дівчатками самостійно і мотивовано розмежовуються типові і нетипові симптоми. Суперечливо оцінюється роль гордості за власні досягнення, організованості (одночасно відносять до типової і нетипової симптоматики).

2. Кількісне співвідношення позитивного і негативного симптомокомплексів:

- 1) типових: у 9–10 рр. – 3 : 2; 10–11 рр. – 2 : 3; 11–12 рр. – 4 : 3; 12–13 рр. – 5 : 2; 13–14 рр. – 5:3; 14–15 рр. – 3:2;
- 2) нетипових – 1 : 2; 1 : 3; 1 : 2; 1 : 4; 1 : 1; 2 : 3 відповідно.

3. До кризи 13 років, яка співвідноситься з 11–14 р.в., дівчатка відносять такі симптоми:

- 1) типові: позитивні – гордість за власні досягнення (домінанта), прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, відповідальність, відвертість, усвідомлення ролі школяра; негативні – зухвалість, упертість як неслухняність, недбалість, хвастощі, хитрість;
- 2) нетипові: позитивні – вимогливість; негативні – дратівливість, негативізм.

4. У цілому в 11–12 рр. несхильні позначати у власних переживаннях помітні вікові зміни, однак з 12–13 рр. самостійно визнають поступальне суперечливе зростання негативної симптоматики з одночасним зниженням позитивної. Потім виокремлюють 13–14 рр. як несхожий на інші вікові інтервали різноманітністю виявів, складністю навчально-виховної проблематики, загостренням відносин із соціальним оточенням (дорослими, потім – ровесниками), де домінує схильність передусім до самопізнання, яка здебільшого залишається незадоволеною, зростання зухвалості.

5. До 15 р.в. дівчатка визнають незначне зниження негативного симптомокомплексу (під суб'єктивних переживань співвідноситься більше з 12–14 р.в).

неї первинною формою. У цей час на тлі решти максимальних виявів визначаються домінантні симптоми:

- 1) 19–20 рр.: позитивні – старанність, гордість за власні досягнення, уміння співпереживати, прагнення до самостійності, уміння співпрацювати; негативні – упертість як неслухняність, пристосовництво, заздрість, корисливість, пізнавальна обмеженість (кількісне зіставлення – 5 : 5);
- 2) 20–21 рр.: позитивні – переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати, гордість за власні досягнення, прагнення до самостійності, старанність, упертість як наполегливість; негативні – хитрість, пристосовництво, пізнавальна обмеженість, лінощі, упертість як неслухняність, заздрість (6 : 7);
- 3) 21–22 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, старанність, гордість за власні досягнення, уміння самоконтролю, відповідальність; негативні – корисливість, дратівливість, заздрість, хитрість, жорстокість, індивідуалізм (5 : 6);
- 4) 22–23 рр.: позитивні – гордість за власні досягнення, прагнення до самостійності, старанність, переживання власних успіхів чи невдач, оптимізм; негативні – індивідуалізм, хитрість, дратівливість, пристосовництво, зарозумілість (5 : 5);
- 5) 23–24 рр.: позитивні – старанність, прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, уміння самоконтролю, уміння самооцінювати; негативні – індивідуалізм, хитрість, пристосовництво, заздрість, корисливість (5 : 5). Таких домінантних симптомів через часту повторюваність ще більше, ніж у попередніх кризах, тому криза 23 років порівняно з кризою 17 років є більш чіткою, але водночас складнішою через невизначеність своєї симптоматики. Цей пізнавальний парадокс пояснюється тут потенційно кращими можливостями самопізнання, реальною реалізацією домагання ролі дорослого і прагнення до самостійності. Домінантні симптоми в 19–24 р.в. визначають 14 вікових домінант (6 позитивних і 8 негативних), або вікових орієнтирів, які більше співвідносяться з 21–24 р.в.

Це також універсальні симптоми, у яких пікові (кульмінаційні) моменти можуть повторитися (у кризі 17 років їх 9):

- 1) позитивні – старанність (19–24 рр.), гордість за власні досягнення (19–24 рр.), прагнення до самостійності (19–24 рр.), переживання власних успіхів чи невдач (20–21, 22–23 рр.), уміння співпрацювати (19–21 рр.), уміння самоконтролю (21–22, 23–24 рр.);

- 1) 19–20 рр.: позитивні – уміння співпереживати, дитяча безпосередність, вимогливість; негативні – упертість як неслухняність, лихослів'я (3 : 2);
- 2) 20–21 рр.: позитивні – уміння співпрацювати; негативні – лінощі, хвастощі, пізнавальна обмеженість (1 : 3);
- 3) 21–22 рр.: позитивні – відсутні; негативні – негативізм, жорстокість (0 : 2);
- 4) 22–23 рр.: позитивні – оптимізм, відвертість, упертість як наполегливість, організованість, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, вимогливість; негативні – дратівливість, зухвалість, індивідуалізм, зарозумілість, хитрість (10 : 4);
- 5) 23–24 рр.: позитивні – відвертість, упертість як наполегливість, відповідальність, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, усвідомлення нового соціального статусу, прагнення до самостійності, старанність; негативні – недбалість, хвастощі, хитрість, зухвалість, байдужість, корисливість, індивідуалізм, заздрість, пристосовництво, лихослів'я (8 : 10).

Розпочинаючи з 19–20 рр., відбувається незначне зростання симптомокомплексу з такою самою перевагою негативних симптомів; з 22–23 рр. – стрімке з домінуванням позитивних, передусім старанності, прагнення до самостійності; у негативних вирізняються індивідуалізм і хитрість (табл. 5.1). Загалом позитивні симптоми ефективно пригнічують негативні, тому в соціального оточення складається враження «безпроблемного» розвитку особистості. Навчально-виховна ситуація радикально змінюється в 23–24 рр., коли за незначної переваги негативною зростає вся симптоматика (більше до 23 р.в.). Така відносна збалансованість основного симптомокомплексу полягає в більших вміннях самостійно й адекватно оцінювати власні особистісні зміни, у чому полягає відмінність кризи 23 років від кризи 13 років, яка є для

Таблиця 5.1. Кількісна динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомокомплексу

Симптоматика	Вік, роки				
	19–20	20–21	21–22	22–23	23–24
Позитивна	3	1	0	10	8
Негативна	2	3	2	4	10

3.2. Психологія переживань у хлопчиків

3.2.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст

Встановлено, що максимальні за виявами симптоми, як і в дівчаток, у хлопчиків концентруються в таких вікових інтервалах:

- 1) 9–12 рр.: вимогливість (пік – 12 р.в.);
- 2) 10–13 рр.: упертість як наполегливість, організованість, відповідальність, гордість за власні досягнення, уміння самоконтролю переживання власних успіхів (невдач), зухвалість, корисливість, пізнавальна обмеженість, жорстокість, заздрість, пристосовництво (пік – 11 р.в.), оптимізм, (пік – 13 р.в.);
- 3) 10–14 рр.: упертість як неслухняність (пік – 14 р.в), усвідомлення ролі школяра, зухвалість, байдужість, індивідуалізм, зарозумілість, старанність (пік – 11 р.в.);
- 4) 11–14 рр.: лінощі, лихослів'я, самооцінка (пік – 13 р.в.), прагнення до самостійності, уміння співпрацювати (пік – 12 р.в.);
- 5) 11–15 рр.: відвертість (пік – 14 р.в.);
- 6) 12–14 рр.: дратівливість, організованість, хитрість (пік – 13 р.в.);
- 7) 12–15 рр.: недбалість (пік – 14 р.в.), негативізм (пік – 14 р.в.), уміння співпереживати (пік – 12 р.в.), домагання ролі дорослого (пік – 14 р.в.).

Найбільше пікових (кульмінаційних) виявів фіксується в 11 р.в. (19) та 13 р.в. (7), сумарно – 26 (табл. 3.3). У 11-річних дівчаток їх ненабагато, але менше (24 – у п. 4.1.1), що пояснюється, зокрема, вищим рівнем відвертості в хлопчиків. Негативні (зухвалість, байдужість, корисливість, індивідуалізм, жорстокість, пізнавальна обмеженість, заздрість, пристосовництво, зарозумілість) і позитивні симптоми (упертість як наполегливість,

Таблиця 3.3. Кількісна динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомокомплексу

Симптоматика	Вік, роки						
	9	10	11	12	13	14	15
Позитивна	0	1	10	3	2	2	0
Негативна	0	0	9	1	5	4	0

Психологія переживань кризи входження в дорослість

організованість, відповідальність, гордість за власні досягнення, уміння самоконтролю, переживання власних успіхів або невдач, усвідомлення ролі школяра, старанність) співвідносяться як 9 : 8, тобто в хлопчиків, як і в дівчаток, негативна симптоматика вперше має незначну кількісну перевагу. У 13 рр. пропорція стає 4 : 2 на її користь (хвастощі, хитрість, лихослів'я, дратівливість – уміння самооцінювати, оптимізм), тоді як у дівчаток – 7 : 3. Негативні симптоми домінують у ширшому віковому діапазоні, відсуваючись до 15 р.в. Серед них є типові для кризи 7 років (дратівливість, хвастощі, хитрість), вияви яких менші порівняно з позитивними симптомами, однак, як і в дівчаток, саме вони привертають увагу соціального оточення.

В основному симптомокомплексі є вісім універсальних складових (по чотири позитивні й негативні), у розвитку яких пікові (кульмінаційні) вияви можуть потенційно повторитися, наприклад: недбалість, лінощі, оптимізм (9; 13 р.в.), відповідальність, відвертість, зухвалість (10; 14 р.в.), байдужість (9; 11; 13 р.в.), уміння самооцінювати (10; 12 р.в.). Отже, до стабілізації в 13 р.в. вони попередньо про себе нагадують, сигналізуючи соціальному оточенню (передусім дорослим) про незначне, але все ж збільшення негативних явищ, типовим прикладами яких є недбалість, лінощі, байдужість.

Ігнорування особливостей розвитку поступово призводить з 11 р.в. до зростання негативної симптоматики, а в 13 р.в. – до її незначного домінування, однак «вибуху», як у дівчаток, не відбувається, що пояснюється, зокрема, нижчими виявами переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпереживати та незначною перевагою пікових негативних симптомів. Крім того, супутня позитивна симптоматика в 11 р.в. є стабільною, але в 13 р.в. вона ще не трансформується в типову, що засвідчує уповільнене усвідомлення хлопчиками її важливості. Крім того, окремі позитивні симптоми (у дівчаток вони є основними) у хлопчиків менш виразні й утворюють супутню групу (гордість за власні досягнення, усвідомлення ролі школяра, домагання ролі дорослого). Із супутньої симптоматики в типову переходять уміння співпрацювати, домагання ролі дорослого. Стабілізується старанність, яка після 14 р.в. прогресує, однак не сягає рівня 11 р.в. Дитяча безпосередність, як найвища у 9 р.в., у 14 р.в. стрімко спадає, і в 15 р.в. менша, ніж у дівчаток.

Отже, криза 13 років у хлопчиків має нижчий негативний потенціал. Аналогічно, як у дівчаток, у 12–15 р.в. виокремлюється

Систематизована нами в 19–24 р.д. інформація про переживання (окремо в юнаків і дівчат) та її порівняння із суб'єктивною інтерпретацією ними стали вихідними пізнавальними позиціями для визначення:

- 1) змісту переживань кризи входження в дорослість, або 23 років, як перехідного періоду між суміжними стабільними періодами (юнацьким віком і вступом у дорослість): з'ясування витоків, структури, динаміки, особливостей психологічного супроводу та її можливих перспектив у наступній віковій кризі (гіпотетично – кризі 27 років);
- 2) місцезнаходження кризи входження в дорослість у системі вікового розвитку на основі зіставлення з умовним віковим інтервалом.

У цьому розділі, як і в РР. 3 і 4, ми з аналогічною мотивацією оперуємо обома назвами кризи.

5.1. Психологія переживань у дівчат (жінок)

5.1.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст

Встановлено, що максимальні за виявами симптоми зі своїми кульмінаційними (піковими) показниками, за якими неминуче настає їх спад, концентруються в таких вікових інтервалах:

1) у дівчат:

- а) позитивні: типові – відвертість (власні типові – 1 з 3; типові – 1 з 5); супутні – відповідальність (власні типові – 1 з 3; супутні – 1 з 4);
- б) негативні: типові – лінощі, пристосовництво, індивідуалізм, зарозумілість, негативізм (власні типові – 5 з 11; типові – 5 з 7); супутні – зухвалість, корисливість (власні типові – 2 з 11; супутні – 2 з 4);

2) у хлопців:

- а) позитивні: типові – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, упертість як наполегливість (власні типові – 4 з 8; типові – 4 з 5); супутні – відсутні (власні типові – «відсутні» з 8; супутні – «відсутні» з 3);
- б) негативні – дратівливість (власні типові – 1 з 2; типові – 1 з 6), супутні – корисливість (власні типові – 1 з 2; супутні – 1 з 5).

Цей збіг визначає аналогічні тенденції, як у кризі 13 років, що є четвертою умовою для реалізації особистісно орієнтованого впливу у юнацькій кризі (як п. 5 висновків Р. 3).

6. Урахування суб'єктивної інтерпретації змісту симптоматики в окремих вікових інтервалах є п'ятою необхідною умовою реалізації названого навчально-виховного впливу (повне формулювання аналогічне п. 6 висновків Р. 3).

7. У хлопців і дівчат також визначені складові типової негативної симптоматики за рівнем впливу на типову позитивну симптоматику (домінантні, помірні, слабкі) і, як наслідок, з'ясовані однойменні перспективи симптомокомплексу, що є шостою необхідною умовою реалізації особистісно орієнтованого впливу (повне формулювання аналогічне п. 7 висновків Р. 3).

8. Йдеться про сьому необхідну умову особистісно орієнтованого впливу (повне формулювання аналогічне п. 8 висновків Р. 3).

9. Психологічний зміст симптомокомплексу переживань юнацької кризи, або кризи 17 років, дозволяють нам назвати її «малою кризою», що особливо наочне на тлі кількісних і якісних змін у симптомокомплексі підліткової кризи.

домінантні симптоми: 1) 12–13 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, гордість за власні досягнення; негативні – лінощі, лихослів'я (3 : 2); 2) 13–14 рр.: позитивні – уміння самооцінювати, оптимізм; негативні – лінощі та лихослів'я (2 : 2); 3) 14–15 рр.: позитивні – уміння співпереживати, домагання ролі дорослого; негативні – недбалість, лінощі (2 : 2). Як наслідок, вони є симптоматичною базою для виокремлення провідних домінантних симптомів (найбільш повторюваних), або вікових орієнтирів у 12–15 рр. (негативних – 2; позитивні відсутні, що засвідчує їх ситуативність): це лінощі і лихослів'я, які повторюються на вході (12–13 рр.) і на виході з кризи (після 14 р.в.).

Таке поінтервальне зіставлення симптомів (особливо провідних домінантних) доводить «розмитість» позитивної і відносно чіткість негативної симптоматики. Крім того, кількісна меншість домінантних симптомів та чіткість провідних негативних симптомів означає вищу концентрацію кризових явищ, ніж у дівчаток («більше закриті»). У хлопчиків – «більше відкриті».

Попереднє негативне семизір'я кризи 7 років (упертість як неслухняність, негативізм, лінощі, хвастощі, хитрість, недбалість, байдужість) також поступово видозмінюється: прогресують пізнавальна обмеженість, корисливість, зухвалість. Стабілізуються лінощі. У 14 рр. типовий негативний симптомокомплекс поповнюється впертістю як неслухняністю, негативізмом і лінощами (до цього були супутніми симптомами) і недбалістю. Однак більшість супутньої симптоматики залишається незмінною. З інших симптомів стабілізуються зухвалість, корисливість, індивідуалізм, пізнавальна обмеженість, жорстокість, пристосовництво. Лихослів'я – єдине прогресуюче явище з типової негативної симптоматики, динаміка яких у цілому спадає. Синхронно розвиваються різновиди впертості (наполегливість і неслухняність), однак незадоволення в розвитку одного з них неминуче призводить до зростання іншого, і – навпаки. Знижуються дратівливість, задріть, оптимізм, вимогливість. Прогресують далі зухвалість, пристосовництво, старанність, уміння самоконтролю. Зменшуються хвастощі.

У 14 рр. порівняно з 12 р.в. негативна симптоматика, як і у дівчаток, послаблюється, тобто базовий симптомокомплекс кризи 13 років концентрується переважно у 12–14 рр. з домінуванням негативних симптомів у 13–14 рр.

Така аритмічна динаміка переживань демонструє в кризі 13 років, як у дівчаток, наявність двох фаз, де перша, або сильна, витоки якої знаходяться в кризі 7 років, формується в 11–12 рр. Вона має таку структуру:

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: уміння самооцінювати, оптимізм;
- 2) супутні: усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, старанність, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів або невдач.

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС (дратівливість, хитрість, хвастоці, лихослів'я); блок НС (байдужість);
- 2) супутні: упертість як неслухняність, лінощі, негативізм.

Друга фаза (слабка) до 14 р.в. зміцнює попередню появою та стабілізацією нових симптомів.

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: уміння співпереживати, домагання ролі дорослого;
- 2) супутні: уміння самоконтролю, старанність.

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм); блок НС (недбалість, лінощі);
- 2) супутні: зухвалість, корисливість, індивідуалізм, пізнавальна обмеженість, жорстокість, пристосовництво, лихослів'я.

Як наслідок, встановлюється остаточна структура симптомокомплексу кризи 13 років, складові якої рівномірно концентруються в 11–13 р.в. і мають з 14 р.в. тенденцію до спаду (дод. Е).

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: уміння самооцінювати, оптимізм, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати;
- 2) супутні (домінування частоти над силою виявів: гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач, усвідомлення ролі школяра, прагнення самостійності, старанність, уміння самоконтролю (дод. К).

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС (дратівливість, хитрість, хвастоці, лихослів'я); блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм); блок НС (недбалість, байдужість, лінощі);

першою необхідною умовою реалізації особистісно орієнтованого впливу в юнацькій кризі.

3. Вікові межі юнацької кризи, суб'єктивно інтерпретовані та визначені нами, переважно співвідносяться з 16–17 рр., що є другою необхідною умовою особистісно орієнтованого впливу, якого дівчата і хлопці неприховано очікують від оточення. При цьому дівчата більше схильні помічати в себе значущі особистісні зміни, пояснюючи це закінченням шкільного дитинства, школи та необхідністю майбутнього професійного вибору, причому без актуалізації необхідності власного самопізнання. Вони входять і виходять з кризи раніше, негативна симптоматика якої, неприхована і болісна, з потенційним загостренням суперечностей з оточенням, концентрується зі значною перевагою над позитивною. У хлопців негативна симптоматика, яка пояснюється ними аналогічно, є більше прихованою, паритетною з позитивною, формуючи в дорослих схожі ілюзії про більш сприятливий перебіг кризи (як у кризі 13 років).

4. Виокремлення спільних і відмінних симптомів є третьою необхідною умовою для реалізації такого впливу в розвитку позитивної і локалізації негативної симптоматика, чого підлітки і юнаки, як правило, приховано очікують від оточення). Спільний симптомокомплекс:

1) позитивний:

- а) типовий – прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, гордість за власні досягнення (у дівчат і хлопців – 3 з 5);
- б) супутній – уміння самоконтролю (у дівчат – 1 з 4, у хлопців – 1 з 3);

2) негативний:

- а) типовий: блок АС – драгівливість, індивідуалізм (у дівчат – 2 з 4, у хлопців – 2 з 3), блок ПС – негативізм (у дівчат і хлопців – 1 з 2), блок НС – лінощі (у дівчат і хлопців збігається 1 симптом);
- б) супутній – зухвалість, корисливість, жорстокість (у дівчат – 3 з 4, у хлопців – 3 з 5).

5. Дівчата і хлопці самостійно спроможні визначити в себе в окремих вікових інтервалах типові і нетипові симптоми, що частково збігається із симптомами, визначеними нами (система порівняння є аналогічною як у кризі 13 років):

2. Негативний симптомокомплекс концентрується в 16–18 р.в. Його кількісне співвідношення з позитивним:

- 1) типовим: у 15–16 рр. – 5 : 7; 16–17 рр. – 7 : 7; 17–18 рр. – 3 : 2; 18–19 рр. – 3 : 4;
- 2) нетиповим – 4 : 2; 3 : 3; 2 : 3; 3 : 3 відповідно.

3. До кризи 17 років, яка співвідноситься з 16–18р.в., хлопці відносять такі симптоми:

- 1) типові: позитивні – уміння співпрацювати, прагнення до самостійності, відповідальність, переживання власних успіхів чи невдач, упертість як наполегливість, оптимізм, старанність, гордість за власні досягнення; негативні – корисливість, дратівливість;
- 2) нетипові: позитивні – дитяча безпосередність, уміння самооцінювати, усвідомлення ролі школяра або іншої нової соціальної ролі, вимогливість, уміння самоконтролю; негативні – хвастощі, заздрість, недбалість, зарозумілість.

4. У цілому, хлопці, у яких криза співвідноситься з аналогічним, як у дівчат, віковим інтервалом, менше схильні помічати у власних переживаннях значущі вікові зміни, хоча їх пояснення схожі з поясненнями дівчат.

Висновки до четвертого розділу

1. Симптомокомплекс переживань юнацької кризи, або кризи 17 років, також характеризується статевою диференціацією, але з відсутністю перервного двофазового перебігу, тобто в його динаміці аритмічність відсутня. Перебіг кризи в дівчат є виразнішою, що пояснюється двома етапами в розвитку виявів (у хлопців – три етапи).

2. Окремо у дівчат і хлопців з'ясована структура симптомокомплексів: позитивні і негативні симптоми (типові, супутні, фонові), їх характеристики у вікових інтервалах та особливості психологічного супроводу для кожного симптому як необхідні умови реалізації в 15–19 р.д. особистісно орієнтованого впливу, передусім у кризовому віці, який у дівчат співвідноситься з 15–17 р.в. з концентрацією негативних симптомів у 17 років, у юнаків – з 16–18 рр. з їх концентрацією до досягнення 18 р.в., що є

2) супутні (домінування частоти над силою виявів, за винятком зухвалості і пристосовництва): індивідуалізм, корисливість, зухвалість, пристосовництво, жорстокість, пізнавальна обмеженість (дод. К).

Решта симптомів – фонові, вони є прихованими, але активними стимулами типових і супутніх.

Отже, симптомокомплекс кризи 13 років залежно від особливостей двофазового перебігу та співвідношення полярних симптомів умовно виглядає як «5 + 4» (типовий негативний симптомокомплекс) та «2 + 2» (типовий позитивний симптомокомплекс). Очевидним є кількісне домінування типової негативної симптоматики над типовою позитивною (9 : 4). У той самий час незначна перевага супутніх позитивних симптомів над негативними (8 : 5) є потенційною умовою для успішного виходу особистості з кризового періоду.

Перебіг кризи в хлопчиків більш тривалий і навіть менш стрибкоподібний, унаслідок чого кульмінаційні вияви, передусім негативної симптоматики, не мають такої болісності (у дівчаток вони сконцентровані в першій фазі).

Незважаючи на індивідуальні відмінності, симптоми в 10–14 р.в., у цілому, збалансовані (якщо в дівчаток домінують типові негативні симптоми, то хлопчикам властива незначна перевага супутніх позитивних). Порівняно з кризою 7 років стабілізується її негативне семизір'я, але найбільше – недбалість як провідна детермінанта негативної симптоматики (її входження у типову в другій фазі відбувається за межами супутньої), потім – упертість як неслухняність і негативізм. Усього в кризі 13 років є дев'ять типових негативних симптомів, де два зовсім нові (лихослів'я і байдужість), а інші, як незадоволення, передусім, у прагненні до самостійності (як у дівчаток), трансформуються більше із ситуативних неприхованих у приховані, ніж у навмисно демонстративні.

Знаходячись у постійному взаємозв'язку з типовими позитивними симптомами, типові негативні у 11–13 рр. також потенційно потужніше домінують над ними (хоча менше, ніж у дівчаток), визначаючи в переживаннях аналогічні рівні впливу на них: 1) домігантний: хвастощі, лихослів'я, байдужість; 2) помірний: хитрість, лінощі, негативізм; 3) слабкий: упертість як неслухняність, дратівливість, недбалість (табл. 3.4).

Таблиця 3.4. Взаємовплив типового позитивного і негативного симптомокомплексів

Симптоматика	Уміння самооцінювати	Уміння співпереживати	Домагання ролі дорослого	Оптимізм
Упертість (як неслухняність)	–	–	+	+
Хвастощі	+	+	+	+
Дратівливість	–	+	–	+
Лихослів'я	+	+	+	+
Хитрість	–	+	+	+
Недбалість	–	–	+	+
Байдужість	+	+	+	+
Лінощі	+	–	+	+
Негативізм	–	+	+	+

Примітка: + наявність зв'язку; – відсутність зв'язку.

Як наслідок, у кризі 13 років (як у дівчаток) також визначаються перспективи переживань: 1) домінантна: оптимізм – хвастощі, лихослів'я, байдужість (1 : 3); 2) помірна: домагання ролі дорослого – хитрість, лінощі, негативізм (1 : 3); 3) слабка: уміння співпереживати та вміння самооцінювати – упертість як неслухняність, дратівливість, недбалість (2 : 3).

Вони більш збалансовані, ніж у дівчаток, у яких домінантна і слабка – більше поляризовані. Однак вони також дозволяють виділити негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних, наприклад: 1) упертість як неслухняність та недбалість є тіньовим, зворотним боком розвитку домагання ролі дорослого, оптимізму; 2) лихослів'я, хвастощі, байдужість – усіх типів; 3) дратівливість – уміння співпереживати, оптимізму; 4) хитрість, негативізм – усіх типів, крім уміння самооцінювати; 5) лінощі – усіх типів, крім уміння співпереживати.

Крім того, 11–13-річні хлопчики менше усвідомлюють роль школяра для власного становлення, який як симптом не є типовим (ситуація змінюється на виході з кризи – після 14 р.в.). Очевидно, це одне з пояснень більш уважного ставлення дівчаток до шкільного навчання.

не вважають, навпаки – самокритичними, тобто дорослими, бо усвідомлюють власні права і обов'язки, особливо з 18–20 рр., коли можна домогтися матеріальної незалежності. Однак таке твердження самостійно не ініціюють. Ставлення дорослих, основним недоліком яких є моралізаторство, задовольняє більше, ніж у попередньому періоді, бо «самі вже дорослі». Змінили б у собі «якісь» якості характеру. Навколишню дійсність сприймають як належне: «я тут і особливо вибирати не доводиться»; але її потрібно змінити (агресивність, злість, несправедливість). Формування життєвих цінностей у 52% юнаків пов'язується з 14–19 р.в., тоді як інші не можуть їх вибрати так чітко, як у попередньому віковому інтервалі. Кількість осіб, не спроможних самостійно або не бажаючих визначитись у своїх життєвих орієнтирах, збільшується до 20%. У ровесників цінують чесність, доброзичливість, щирість, ввічливість, упевненість, милосердя, гордість, совість, відвертість, почуття гумору, відважність, справедливість, інтелект, відповідальність, товариськість, гуманність, наполегливість, терплячість. У батьків – доброзичливість, самовідданість, взаємоповагу, піклування, розуміння. Не схвалюють брехливість, підлість, скупість, мстивість, спритність, підлабузництво, егоїзм, невпевненість, тупість, заздрість, самовпевненість, нахабство, жадібність, злість. Водночас визнання життєздатності симбіозу названих якостей та подвійне тлумачення змісту альтернатив «чесність – брехливість», «доброзичливість – нахабство» як обов'язкових умов досягнення успіху засвідчують подальшу стабілізацію подвійних моральних стандартів. Також схильні до демонстративної незалежності, неадекватної реакції на критику, що виявляється у ворожості. Уперше бажають публічно демонструвати гордість за власні досягнення, нехай навіть незначущі. У той самий час прагнуть приховати прагнення до самостійності та домагання ролі дорослого. Перебільшують уміння самооцінювати. Визнають розвиток індивідуалізму і зважають на стрімке прогресування лихослів'я, дратівливості, упертості як неслухняності, негативізму, лінощів.

Основними суб'єктивними закономірностями переживань є такі:

1. Тенденційним явищем вважається визнання їх важливості, передусім – це відповідальність, уміння співпрацювати, гордість за власні досягнення, дратівливість, пристосовництво, хитрість.

(сьогоднішня повага – це «ганебне ставлення завтра»), допускають їх співіснування разом з хитрощами, підлістю, розумом, цілеспрямованістю. Типовим є визнання життєздатності подвійного розуміння чесності в системі «чесність – брехливість», а також альтернативи «кмітливість – підлість», що свідчить про прогресування подвійних моральних стандартів. Схильні до демонстративної незалежності, неадекватної реакції на критику. Не вважають, що в них добре розвинені вміння співпрацювати, наполегливість. Не акцентують увагу на прагненні до самостійності. Старанними є передусім у навчальній діяльності, що пояснюється потребою особистісного та професійного самовизначення. Вважають, що спроможні будь-коли і будь-де себе контролювати. Перебільшують стан вимогливості. Погоджуються з наявністю в себе жорстокості, заздрості і особливо хитрості. У той самий час не засуджують лихослів'я, індивідуалізму, драгівливості, упертості як неслухняності, негативізму, лінощів. У цілому, відбувається стрімке прогресування фрагментарної негативної симптоматики, яка домінує над позитивною, також фрагментарною і недосконалою, тобто симптоматика кризи 17 років починає розпадатися.

У посткризовому 18–19 р.в. юнаки наголошують, що відрізняються від 17–18 рр., хоча такі заяви є декларативними. Наприклад, зміст і діапазон інтересів, ставлення до майбутньої дорослості залишаються майже незмінними: «усе буде добре», «побачимо», «до завтра ще далеко». І далі знижують читацькі інтереси, пізнавальні інтереси в цілому, і водночас юнаки претендують на самовдосконалення і самовизначення. Як наслідок, вони губляться у виборі пріоритетних для себе життєвих цінностей, оскільки невпевнені в їх доцільності чи соціальності. Відмежовуються від 11–15 рр. підлітків як рівноправних партнерів. Вибірково ставляться до вивчення навчальних дисциплін, які розглядаються не стільки як засіб самопізнання, скільки як можливість меркантильного професійного, навіть неусвідомленого вибору. Потребують активного і постійного спілкування з дівчатами. Схильні до прийняття усвідомлених рішень на основі попередньо визначених планів і водночас можуть дослухатися до чуток і пліток. Соціальне середовище нечасто буває агресивним, але маловартісним і незначущим. Агресію ровесників виправдовують як типову, але контрольовану ознаку молоді, разом з тим засуджують вживання алкоголю, наркотиків. Себе агресивними

3.2.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Уміння самооцінювати в типовому симптомокомплексі – це єдиний симптом, зв'язки у якого з іншими симптомами є незначними, особливо це стосується негативних, що, очевидно, доводить його автономний (незалежний) розвиток але водночас нестабільний, особливо в несприятливих соціальних умовах, спрямованих на формування неадекватної самооцінки. Однак чітким є прагнення зрозуміти рівень власних можливостей (фізичних, інтелектуальних) на основі порівняння з ровесниками. Основна умова розвитку – відвертість. Активізуються домагання ролі дорослого. У 9–10 рр. вони найменші як результат недостатньо сформованого порівняння себе з іншими, цілісного бачення сприймання ними, і навпаки. Однак такі прагнення зумовлюють до 11 р.в. їх стрімке зростання, хоча без істотного посилення РП через одночасне зростання позитивних симптомів, тобто 10–11 р.в. є оптимальним для розвитку. Інакше після 12 р.в. очікується зниження як результат задоволеності наявним рівнем, який самостійно не реалізовує бажані цілі, але й не додає дискомфорту, оскільки таку відносну емоційну рівновагу забезпечують дорослі (цей інтервал – уже несприятливий для розвитку). Водночас навіть штучне створення проблемних ситуацій, які потребують самостійного розв'язання, передбачає формування критичних оцінок власних можливостей, виокремлення перспектив стосовно самовдосконалення. Тому у 12–13 рр. очікується стрімке зростання (5 РП – після гордості за власні досягнення, прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати), посилившись незначним впливом оптимізму. Надалі очікується нестабільна динаміка, визначаючись значущими коливанням песимістичних чи оптимістичних настроїв (власних і референтного оточення) як передумов сприятливого (несприятливого) ставлення передусім до себе. Після 13 р.в. про це свідчить можлива проблемність формування адекватної самооцінки, тому що вміння самооцінювати спадають, наближаючись до виявів 10–11 рр., де започаткувалося їх прогресування. У цілому, хлопчики некритичні до себе через неспроможність реально оцінити проблемну ситуацію, яка потребує оперативного розв'язання.

Оптимізм не має зв'язку з недбалістю, дратівливістю. З 9 р.в. є найбільшим (3 РП – після гордості за власні досягнення, дитячої безпосередності). Результат розвитку симптоматики в молодшому шкільному віці, де вагомою детермінантою до 14–15 рр. є дитяча безпосередність. Стабільний до 10 р.в., однак потім втрачає на тлі зростання інших позитивних симптомів (6 РП – після гордості за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач, дитячої безпосередності, уміння співпрацювати, усвідомлення ролі школяра), що свідчить про скептичне ставлення до навколишньої дійсності, яке є наслідком усвідомлення суперечливих життєвих реалій, творцями яких є передусім дорослі, розчарування в їх можливостях, способі життя. Закономірно, що в 11–12 рр. очікується тимчасове зниження (замкнутість, прагнення обмежити пропонувані коло і тематику спілкування з будь-яким оточенням і визначити їх самостійно). У цей час стрімко спадає дитяча безпосередність як вагомий емоційний стимул, тому 11–12 рр. є межею, після якої (більше з 12 р.в.) можливе повторне, але вже раціональне прогресування оптимізму, де важливою умовою є допомога найближчого оточення (характерно, що тут знижується дитяча безпосередність). Імовірно, 12–13 р.в. з найбільшими виявами є сприятливим для розвитку (5 РП – після гордості за власні досягнення, дитячої безпосередності, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати). Сигналізує при цьому про сприятливі умови для нейтралізації соціального інфантилізму, а отже, формування активної життєвої позиції (неприйняття індивідуалізму, пристосовництва, пізнавальної обмеженості тощо). Посилюється вмінням самооцінювати. Після 14 р.в. очікується, що зниження неприхованих виявів триватиме, тобто відбуватиметься їх раціоналізація. Водночас посилюються вибірковість і прихованість почуттів, які потенційно можуть будь-коли набути стрімкої («вибухової») адресності (характерно, що при цьому стрімко зростає дитяча безпосередність). У цілому, оптимізм в 11–14 рр. – це результат активної взаємодії прихованих (раціональних) і неприхованих (емоційних) складових, перевага яких визначається оперативністю досягнення мети, але передусім сприятливим (несприятливим) ставленням найближчого оточення до дитячої безпосередності.

Домагання ролі дорослого має схожі тенденції з умінням співпереживати, так, воно також є автономним у розвитку. Єдиний симптом з типового позитивного симптомокомплексу, який

У 17–18 р.в. самостійно проблемним визнають 13–17 рр. У цей час уперше під впливом соціального оточення (батьків, школи, ровесників) усвідомлено називають діапазон інтересів типу «музика – кримінальна хроніка – техніка – окремі люди» з домінуванням пасивного слухання «популярної» музики, потім – знову пасивне споглядання телебачення і кіно з обмеженим тематичним вибором. Юнакам у цьому віці притаманна низька зацікавленість художньою літературою (активних читачів серед них – близько 11%). Інтерес до наукової літератури, як правило, обмежується вимогами навчального закладу, якщо в такому навчаються. У цілому, мають незначне бажання до пізнання навколишньої дійсності, ще менше – до самопізнання. Вважають себе дорослими, але кількість тих, хто активно прагне цього, вважаючи основною ознакою дорослості відповідальну працю, продовжує зменшуватися (близько 20%). Зауважують, що «справжня дорослість» у хлопців настає після 18 р.в., за умови самостійного матеріального забезпечення або поки не одружаться (особливо – з народженням дітей). Ставлення дорослих здебільшого задовольняє, оскільки вони мають вищий віковий чи соціальний статус, а вже тому їх треба поважати, хоча типовими способами впливу в них є потенційна безцеремонність, грубий фізичний тиск. Визнають на свою користь відмінності з 11–15 рр. хлопцями, наприклад: краще вміння спілкуватися, упертість як наполегливість, відповідальність, відвертість, цілеспрямованість, ширший загальний кругозір, разом з тим неохочі наполягати на їх безсумнівній пріоритетності. Навколишнє інформаційне середовище, передусім ЗМІ, агресивне лише ситуативно (зафіксовано оцінки типу «огидне»). Себе агресивними не вважають, а ровесників, навпаки, вважають схильними до бійок, пиятики, несамокритичними. Власне майбутнє розглядають у діапазоні «думаю про нього – не задумуюсь – не знаю» (приблизний розподіл – 1 : 3). Мають стійкі уявлення, що нікому не можна довіряти. Схильні осмислювати сенс життя на кшталт «світ зараз прекрасний і ми також»; «живемо в мирний час, а відомо, що так було не завжди»; «хто бачив пекло, тому в цьому світі добре». Вважають, що власні основні життєві якості як умова досягнення вищого суспільного статусу формуються з 14–16 рр., іноді – з 12 р.в. (відкритість, справедливість, хитрість). У батьків цінують самовідданість, доброзичливість, піклування, справедливість: «хто їх не любить, той не може любити себе». Не схвалюючи в ровесників корисливості, тупості, пристосовництва

уміння самоконтролю та вміння самооцінювати. Не афішують гордість за власні досягнення та бажання співпрацювати. У негативній симптоматиці домінує дратівливість. Розуміють, що вперті (як неслухняні), недбалі, що їм бракує загального кругозору. Заперечують хвастощі, заздрість, зухвалість, лихослів'я, індивідуалізм. Схильні до демонстративної неслухняності, нетерплячості, неадекватної реакції на критику.

У 16–17 р.в. самостійно проблемним визнається 11–15 рр. Найбільший інтерес виявляють до учнів, молодших на 4–6 рр., до ровесників, найменший – до учнів 1–4 кл. Кількість тих, хто вважає себе дорослим і активно цього прагне, продовжує зменшуватися (до 23%), що пояснюється схожими з попереднім віковим інтервалом причинами. Усвідомлюють труднощі при виборі необхідних моральних якостей, які, однак, чітко диференціюють на позитивні та негативні. Відмежовуються від 13–14 рр. ровесників, вважаючи себе дорослішими за них. У дорослих і ровесників цінують доброзичливість, терплячість, відповідальність, розум, старанність, оптимізм, у батьків – доброзичливість, піклування, розуміння. У будь-кого не схвалюють жадібності, хитрості, і водночас більше за дівчат, якими активно цікавляться, схильні виправдовувати зухвалість, фінансовий прагматизм, жорстокість, нахабство, зиск, пристосовництво як необхідні умови успішного майнового виживання в суспільстві. Нестійкими є й несистемний інтерес до занять фізичною культурою, який можна розвивати через усвідомлення необхідності самовдосконалення, змужніння. Слабко усвідомлюють власні життєві перспективи в дорослості, що пояснюється недостатнім рівнем самостійності, компетентності, відповідальності. Знижується потреба в інтимно-особистісному спілкуванні як уже сформована звичка постійної відсутності задоволеності в ньому. Вирізняються прагнення до самостійності та вміння співпрацювати. Не афішують домагання ролі дорослого. Перебільшують розвиток організованості, вимогливості, наполегливості. Акцентують увагу на значущості пристосовництва, хоча не схвалюють його, виправдовуючи як оперативний і надійний засіб успішного розв'язання проблем. Вважають неважливим усвідомлення ролі школяра, оскільки «це в минулому». Заперечують у собі жорстокість, хитрість, зухвалість, корисливість і водночас не вбачають прогресування індивідуалізму, дратівливості. Схильні до демонстративної незалежності, неухважності. Вважають, що будь-яка симптоматика є корисною.

істотно і постійно впливає на усвідомлення ролі школяра як складника супутньої позитивної симптоматики. Часто супроводжується хвастощами – дієвим засобом визнання себе дорослим у найближчого соціального оточення (ровесників, сім'ї). При доведенні власної правоти підлітку притаманний хаотичний пошук аргументів, які в конфліктній ситуації безпосередньо не стосуються теми суперечки («суперечка заради суперечки»). Навіть, якщо позиція дорослих є переконливою, на них спрямовується демонстративне негативне реагування (репліки, міміка, жести), хоча зміст реальної ситуації підлітком цілком усвідомлюється. Захист власних уявлень активізується судженнями знову-таки дорослих, які коментують відносини на основі порівняння, а частіше – протиставлення хлопчиків як ровесників типу «подивись на себе», «на кого ти схожий». Для себе робляться висновки щодо уникнення помилок у можливих схожих конфліктних ситуаціях, що практично означає визнання свого програшу, від якого ще більше дратуються. Водночас на майбутнє самостійно визначаються способи переконливого впливу. Найменші вияви мають місце у 9–10 рр. – триває з молодшого шкільного віку ситуація прихованої задоволеності від ставлення дорослих. З 10 р.в. домагання ролі дорослого стрімко зростають, трансформуючись у демонстрацію вже незадоволення ігноруванням своєї позиції, однак, напштовхнувшись на активну протидію, можуть знову повернутися до рівня 9–10 рр., що сприятиме формуванню в дорослих ілюзії згоди з авторитарним ставленням до себе. Отже, в 11–12 р.в. як оптимальному увага акцентується на оволодінні правами дорослих, а не обов'язками, що загострює відносини у 12–13 рр. (4 РП – після прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, гордості за власні досягнення). Після 13 р.в. очікується тимчасовий спад (до рівня виявів 10–11 рр.) як результат першого усвідомлення необхідності виконання обов'язків, тому цей інтервал сприятливий для розвитку. До 14 р.в. можливим є їх найбільше зростання (ПРП), де пріоритетними залишаються оволодіння правами дорослих як потенційна основа повторного загострення суперечностей у відносинах (як це відбувалося в 10–11 рр.); відмінності полягають в усвідомленні незворотності обов'язків, яких, однак, можна уникнути, оскільки досі їх успішно виконував хтось з найближчого оточення.

Уміння співпереживати має стійкі зв'язки з усіма симптомами, крім упертості як неслухняності. Активізується внаслідок

усвідомлення ролі школяра, організованості, переживання власних успіхів чи невдач, відповідальності. Головне – руйнують блок ПС. Найменше виявляються у 9–10 рр., зосереджуючись на собі й уникаючи участі в розв’язанні проблем оточення. У 10–11 рр. очікується їх зростання, в 11–12 рр. – незначний спад, який хоча перевищує вияви 9–10 рр., однак зміцнює їх, створюючи сприятливі умови для формування байдужості (така аритмія визначається увагою оточення до своїх негараздів). Після 12 р.в. очікується значне зростання як результат прогресування гордості за власні досягнення, але найбільше – переживання власних успіхів чи невдач, що породжує потребу порівнювати власні успіхи з успіхами інших, особливо референтних осіб. Тоді 12–13 р.в. є найбільш оптимальним, інакше в 13–14 рр. потенційно можливий спад, який знову перевищує мінімальні вияви 9–10 рр., повторно зміцнюючи їх і так само повторно стабілізуючи умови для прогресування байдужості. До 14 р.в. передбачається стрімке зростання (2 РП – після домагання ролі дорослого), що засвідчує значущість почуттів. Отже, типовою властивістю вміння співпереживати є чітка поінтервальна циклічність як умова прогнозування їх розвитку.

Супутні симптоми.

Гордість за власні досягнення є стабільною, що свідчить про відсутність у 9–15 р.д. періодів, несприятливих для її розвитку (стимулюється типовою позитивною симптоматикою).

У 9–11 рр. (РП) вона визначає розвиток усієї симптоматики спочатку з дитячою безпосередністю, потім – з нею та переживаннями власних успіхів чи невдач. Типовий приклад – прагнення публічної демонстрації досягнутих результатів, які зумовлюються потребою схвалення і визнання в соціального оточення, передусім у дорослих, досягнутого успіху. Гордість за власні досягнення є детермінантою самоствердження в ровесників, попередня оцінка яких спочатку не була вагомою і визначальною. Такою вона стає після тривалого ігнорування, байдужості, іронічного ставлення дорослих, які вважали досягнутий успіх неважливим, тобто їхня оцінка вже не є провідною, визначаючи на майбутнє аналогічну оцінку ровесників.

Після 11 р.в. цей симптом продовжує зростати, хоча на тлі зростання інших позитивних симптомів він втрачає у РП (3-й – після старанності, переживання власних успіхів чи невдач). Посилюється усвідомленням ролі школяра, що свідчить про поступове

хочеться повернутися в дитинство, основною ознакою якого є безтурботність. Потенційне зниження домагань у визнанні статусу дорослості стримується відсутністю задоволеності в самостійності, незалежності як обов’язкових атрибутів дорослого життя, через що припускаються навіть втечі з дому. У дорослих і ровесників цінують інтелект, доброзичливість, оптимізм, у батьків – доброзичливість, але особливо взаєморозуміння, тому, вимагаючи поваги, періодично ініціюють сімейні конфлікти. Чітко розрізняють моральні якості, стабілізуючи їх у власному становленні (доброзичливість, чесність, відвертість, товариськість, самокритичність, повага до оточення). У будь-кого зневажають лицемірство, ігнорування власних домагань, жадібність, брехливість, дріб’язковість, нахабство, злорадство, зраду, зухвалість, фінансовий прагматизм і водночас вважають, що їх можна застосувати для досягнення успіху як умови шанобливого ставлення до себе. Засуджуючи лихослів’я, самі його використовують, демонструючи активне формування зразків подвійної моралі і вважаючи це прагматизмом. Вимогливі до зовнішнього вигляду, потребують задоволення в популярних речах повсякденного вжитку: одязі, мобільних телефонах, прикрасах, оргтехніці. Відсутність можливості їх самостійного придбання є потенційною основою для асоціальних виявів: крадіжок, пограбувань. Вагомі життєстверджуючі проблеми: пошук друзів (тому цінують дружбу), потреба в спілкуванні, несформована ідентичність, професійне самовизначення як передумова становлення дорослої, самодостатньої особистості («пошук себе»), коли в стосунках з оточенням стрімко розвивається спрямованість на справедливе розв’язання ціннісних альтернатив «правдивість – брехливість», «зрада – вірність», «взаємна повага – взаємна неповага» і особливо «розуміння – нерозуміння»; а також – формування образу успішної особистості, якій разом з домінуючими позитивними моральними якостями, імовірно, властиві хитрість, пристосовництво, зухвалість, агресивність, що безпосередньо впливає на вибірковість, меркантильність навчально-професійної мотивації. У батьків розуміння знаходять менше, ніж дівчата, однак більш жорстко оцінюють життєві реалії, які допомогли б досягти успіху. Вважають себе відповідальними, що більше стосується зручних або мотивованих ситуацій. У той самий час можуть спасувати, якщо потрібно докласти вольове зусилля за відсутності безпосереднього інтересу. Неприховано прагнуть до інтимно-особистісного спілкування. Перебільшують розвиток

Гордість за власні досягнення важлива на тлі успіхів референтних або приятельських для себе ровесників, вона означає бажання привертати увагу. Прогресує оптимізм як віра у власні можливості та розрахунок на допомогу найближчого оточення. Після незначного спаду зростає розуміння відповідальності. Юнаки в цьому віці вважають, що в цілому володіють умінням самооцінювати. Наголошують на значущості впертості як наполегливості разом з неважливістю для себе впертості як неслухняності. Нівелюється значення спільної діяльності. Соціальним досягненням є перехід жорстокості до складу нетипової негативної симптоматики. Хвастощі вважаються засобом самореалізації в ровесників. Заздрість більше спрямована на успішніших хлопців-ровесників або осіб з кращими, на суб'єктивну думку, матеріальними статками.

Допоміжні детермінанти – прагнення до самостійності, пристосовництво. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «гордість за власні досягнення – прагнення до самостійності, пристосовництво – негативна симптоматика (дві складові)» (2 : 3). Потенційно самостійно очікується збільшення виявів позитивної симптоматики (наявність домінуючих і більшість типових симптомів), зниження негативної (відсутність домінуючих і меншість типових симптомів).

Отже, вхід у кризу 17 років (15–16 рр.) – це динамічна взаємодія вміння співпрацювати і пристосовництва, у якому перевага одного симптому зумовлюється незадоволенням іншого. Самостійно проблемним визнається 11–15 р.в. Найбільший інтерес юнаки виявляють до учнів 10–11 кл., найменший 1–4 кл. Для цього віку характерний низький рівень читацьких інтересів: 15–16%. Навчальна мотивація є вибірковою, що пояснюється змістом навчального предмета та особистістю вчителя. Схильні вважати, що дитинство як важливий етап розвитку людини закінчилось у 13–15 рр., однак відмежовуються від нього як від «дитини». Розуміючи його позитивну роль, аналізують здебільшого в минулому часі (додаток М). Порівняно з 13–14 рр. кількість тих, хто вважає себе дорослим і активно цього прагне, зменшується майже втричі (78% і 27% відповідно), що зумовлене усвідомленням відповідальності як необхідності, зокрема збільшенням шкільних і домашніх обов'язків, прагненням швидше закінчити школу, що, у свою чергу, є наслідком навчальних негараздів (неуспішність, активна однобічна або взаємна антипатія у відносинах з ровесниками) і потребою їх самостійного розв'язання. При цьому

домінування соціальної мотивації в навчанні. Тривалі або ситуативні значущі невдачі, навіть утому від успіхів, до яких оточення починає звикати, є тимчасовою умовою зниження виявів, менших від 9–11 рр. (зберігається попередня РП – після прагнення до самостійності, уміння співпрацювати). Як наслідок, в оточення формується ілюзія про їх стабільність, а тому воно болісно реагує навіть на незначні невдачі, водночас залишаючи поза увагою досягнення. Відбувається стагнація успіху як важлива умова байдужості, що потенційно вплине передусім на навчальну діяльність: і така ситуація властива для 13–14 рр., коли гордість за власні досягнення, зберігаючи рівень виявів, як у попередньому інтервалі, повертає ПРП, однак це досягнення швидше для оточення, ніж для себе (щоб не розчарувати його). Важливим стимулом є прагнення до самостійності, тобто цінуються ті досягнення, які визначені та сплановані без значної допомоги. Така напруженість, коли необхідно доводити значущість успіхів, особливо в ситуаціях, які не привертають уваги оточення, потенційно може призвести після 14 р.в. до найбільшої втрати неприхованих виявів (5 РП – після домагань ролі дорослого, уміння співпереживати, прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач), що не залишається непоміченим, відповідно посилюючи приховані. Отже, гордість за власні досягнення поступово трансформується або раціоналізується на основі порівняння власного внеску в успіх та ступеня сприяння інших (в оточення може скластися враження про його зниження).

Уміння співпрацювати виявляється передусім у навчальній діяльності. Вихідна основа для розвитку – прагнення до бажаного результату завдяки спільній діяльності, у якій рушійними чинниками стають єдність інтересів у ровесників, мотивація успіху, авторитетність дорослих. Йому притаманна нестабільна, але впливова динаміка, наприклад, воно є найменшим у 9–10 рр. (4 РП – після гордості за власні досягнення, дитячої безпосередності, оптимізму), тому в оточення формується стійка ілюзія про схильність до індивідуалізму, небажання допомагати ровесникам, яка додатково посилюється спогляданням за переживаннями власних успіхів чи невдач. Крім того, це вміння часто є прихованим, більше орієнтоване на настанови дорослих. Перелом відбувається в 11–12 р.в. як оптимальному, коли стають системними і неприхованими протести на адресу дорослих як активна відповідь на декларативне нав'язування останніми цінностей, на авторитарність

у розв'язанні проблемних ситуацій. Це також є викликом до встановлення бажаних відносин з тими дорослими, які вважають їх рівноправними партнерами. Як наслідок, це вміння зростає, однак попередня РП залишається (після гордості за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач, дитячої безпосередності), зміцнюючи в дорослих ілюзію про його стагнацію, що, начебто, виявляється в деклараційному домінуванні власних життєвих цінностей, поведінкових правил, виборі друзів без доказового роз'яснення причин (будь-яка незгода може розглядатися дорослими як заклик до конфлікту). Таке ставлення дорослих справді може дестабілізувати вміння співпрацювати, але зростаюче прагнення до самостійного вибору життєвих пріоритетів разом з потребою сторонньої допомоги остаточно все ж не руйнує це вміння, а в разі успіху стабілізує, спонукаючи у 12–13 рр. до максимальних виявів (2 РП – після прагнення до самостійності). Це ще й усвідомлення значущості допомоги: від референтних, навіть авторитарних осіб, у яких критично оцінюються недоліки і переваги (проблема полягає у висновках про вибір для себе відповідних пріоритетів у відносинах). З 13–14 рр. вміння співпрацювати є більш прихованим, адресним, залишаючись на рівні виявів попереднього інтервалу.

Переживання власних успіхів (невдач) виявляються передусім у ситуаціях шкільного навчального успіху та відносин, які базуються на взаємній або однібічній симпатії. Вони значною мірою впливають на формування інтелектуальних почуттів. Вихідна основа для їх розвитку – вміння співпрацювати, при цьому важливою умовою є безпосередня зацікавленість підлітка в бажаному результаті, мотивованого особистісними чи професійними перспективами. Цим переживанням притаманна нестабільна динаміка, наприклад, рівень їхнього впливу найменший у 9–10 рр., хоча вони займають 4 РП (після гордості за власні досягнення, дитячої безпосередності, оптимізму), а тому губляться серед інших симптомів і потенційно можуть не привернути уваги оточення, що сприймається як його ігнорування, зневага. Посилюються вміннями співпрацювати. У 10–11 рр. ці переживання зростають (2 РП – після почуття гордості за власні досягнення). При цьому вони посилюються дитячою безпосередністю, завдяки чому в 11–12 р.в. як оптимальному очікується максимальне прогресування (2 РП – після старанності). Водночас домінування невдач без об'єктивного аналізу причин, відсутність

17–18 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – старанність, усвідомлення ролі школяра;
- 2) негативний – хитрість (домінанта), жорстокість, заздрість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – дитяча безпосередність, вимогливість, уміння самоконтролю;
- 2) негативний – хвастоці, недбалість.

Порівняно з попереднім інтервалом вияви зменшуються, за винятком гордості за власні досягнення та хитрості. Знижується, але залишається важливим визнання відповідальності. Як наслідок, домінантні симптоми в позитивній симптоматиці відсутні, тоді як хитрість, яка активно стимулюється пристосовництвом, у негативній симптоматиці такою залишається і стає ще більш асоціальною, зокрема через визнання у відносинах жорстокості (обов'язкової або бажаної), спрямованої лише на оточення. Характеристики інших симптомів аналогічні наданим у попередніх вікових періодах.

Допоміжні детермінанти – відповідальність, прагнення до самостійності, індивідуалізм, пристосовництво. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «позитивна симптоматика (дві складові) – відповідальність, прагнення до самостійності, індивідуалізм, пристосовництво – хитрість» (4 : 3). Цей період є найбільш невизначеним: юнаки плутаються у відповідях, відмовляються відповідати. Потенційно очікується незначне зниження виявів позитивної симптоматики (відсутність домінантних і меншість типових симптомів) та збільшення негативної (наявність домінантних і більшість типових симптомів).

18–19 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – гордість за власні досягнення (домінанта), уміння самооцінювати, оптимізм, упертість як наполегливість;
- 2) негативний – хвастоці, заздрість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – вимогливість, дитяча безпосередність, усвідомлення ролі школяра;
- 2) негативний – жорстокість, заздрість, недбалість.

позитивних і негативних – 2 : 2). Потенційно самостійно очікується зростання позитивної симптоматики і зниження негативної. У цьому віці між ними існує нестійка рівновага: ілюзія зовнішнього благополуччя, за якою приховується незадоволення оточенням, потім – собою.

16–17 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – уміння співпрацювати (домінанта), організованість, усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, вимогливість, упертість як наполегливість;
- 2) негативний – пристосовництво (домінанта), лінощі, байдужість, корисливість, жорстокість, упертість як неслухняність, лихослів'я.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – дитяча безпосередність, уміння самооцінювати, усвідомлення ролі школяра;
- 2) негативний – хвастощі, заздрість, недбалість.

Стрімке збільшення вміння співпрацювати свідчить про значущість спільної діяльності в розв'язанні власних проблем. Їх основний стимул – прагнення до самостійності і відповідальності – є рушійними силами всього позитивного симптомокомплексу. Акцентуються невдачі. Організованість і вимогливість вважаються антиподом недбалості. Стабільною залишається впертість, яка самостійно диференціюється за позитивною і негативною спрямованістю. Асоціальними є негативні симптоми, серед яких корисливість стає основною умовою для пристосовництва, усі разом вони вважаються обов'язковим засобом для досягнення мети або «виживання в цьому світі». Інші симптоми мають такі самі характеристики, як у попередньому віковому періоді.

Допоміжні детермінанти – відповідальність, прагнення до самостійності, індивідуалізм. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «уміння співпрацювати – відповідальність, прагнення до самостійності, індивідуалізм – пристосовництво» (3 : 2). Потенційно самостійно очікується уповільнення позитивної симптоматики разом зі збереженням негативної попередніх темпів розвитку.

допомоги оточення започатковують стрімке зниження, яке може бути меншим, ніж у 10–11 рр.; і така тенденція залишається без змін до 14 р.в., наближаючись до виявів 9–10 рр. Після такої виразної попередньої динаміки складається враження про їх «затухання». Насправді ж вони втрачають в емоційності, що, зокрема, спричиняється їх ігноруванням дорослими, демонструючи у 12–13 рр. незначне, але впевнене зростання (5 РП – після прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, гордості за власні досягнення, домагання ролі дорослого; 3-тя – у 13–14 рр. (після гордості за власні досягнення, прагнення до самостійності, посилюючись умінням співпрацювати); 4-та – у 14–15 рр. (після домагання ролі дорослого, уміння співпереживати, прагнення до самостійності).

Усвідомлення ролі школяра найменше у 9–10 рр.: це передусім навчальна розгубленість, спричинена тимчасовою невизначеністю власних шкільних перспектив в умовах переходу від навчання одним вчителем до кількох. Як наслідок, актуалізується нова шкільна соціальна ситуація розвитку, яка, імовірно, може призвести до тимчасового зниження шкільної успішності. З 10 р.в. очікується стрімке зростання (5 РП – після гордості за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач, дитячої безпосередності, уміння співпрацювати), в 11–12 рр. більше посилюється гордістю за власні досягнення (менше – послаблюється невдачами), у чому полягає основна причина шкільної успішності (неуспішності) (3 РП – після старанності, переживання власних успіхів чи невдач), Отже, 11–12 р.в. є оптимальним, інакше з 12 р.в. на тлі постійних або ситуативних значущих невдач, спричинених ускладненням навчальної діяльності, яка більше є джерелом неприємних ситуацій, ніж задоволення, очікується її стрімке зниження (до виявів 10–11 рр.), що виявляється в розчаруванні шкільним статусом як залежним від дорослих. Негативну роль відіграє також публічне соціальне знецінення значущості інтелектуальної діяльності, домінування біологічних, меркантильних потреб, примітивізму мислення і поведінки. З 12–13 рр. передбачається стабілізація виявів на рівні 10–11 рр.: спочатку – це тимчасове розчарування через усвідомлення ролі школяра на тривалий час як соціальної необхідності з подальшою втратою РП. Наприклад, після 14 р.в. посилюється ймовірний відхід на 6 РП (після домагання ролі дорослого, уміння співпереживати, прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, гордості

за власні досягнення). Надалі очікується зростання виявів через посилення вмінь співпрацювати.

Прагнення до самостійності є найменшим у 9–10 рр. (тенденції аналогічні, як у дівчаток), і, незважаючи згодом на його стрімке прогресування, до 11 р.в. воно не має істотного впливу на симптоматику. Ситуація змінюється в 11–12 р.в. як оптимальному, коли це прагнення домінує в позитивній симптоматичі, відрізняючись від домагання ролі дорослого (бути самостійним – це передусім відособлення від дорослих, а не претендування на їхні права і обов’язки). Ця диференціація залишається до 14 р.в., після чого обидва симптоми обов’язково передбачають одне одного, розвиваючись одночасно (зовні – висока схожість, яка нівелює досягнення 11–12 р.в.). З 12 р.в. прагнення до самостійності незначною мірою спадає, поступаючись показникам лише попереднього інтервалу (2 РП – після гордості за власні досягнення). У 14–15 рр. – це 3 РП (після домагання ролі дорослого, уміння співпереживати), яка у перспективі зберігається (потенційно – до 17 р.в.).

Старанність часто маскується за бравадою недбалості, неуважності, байдужості, що зумовлюється бажанням не привертати до себе увагу, прагненням до самотності. Має нестабільну динаміку, зокрема у 9–10 і 12–13 рр. є схожою, відрізняючись РП (вища у 9–10 рр.), що зумовлене вимогами оточення. У 10–11 р.в. як оптимальному (причина – наслідування більш успішних, на думку підлітка, дорослих) стрімко зростає (може сягнути ПРП), виявляється в ретельному виконанні доручень, формуванні власної ініціативності, яка, проте, не завжди схвалюється дорослими, якщо це суперечить їхнім уявленням про старанність (вирішальними є побутові правила). У такому разі навмисне, часто демонстративно знижується до виявів 9–10 рр., співвідносячись з нижчими РП, які засвідчують переконаність дорослих у дестабілізації старанності, і водночас – прагнення підлітків до створення образу «власної старанності» («скільки нам можна вказувати?», «скільки нам можна говорити про одне й те саме!»), що є умовою потенційної конфронтації у відносинах. Надалі можливі два варіанти розвитку: 1) подальша конфронтація, що менш імовірно, оскільки підлітки лише зовні приймають правила дорослих, налаштовуючи їх на постійне повторення настанов, а насправді приховано вчиняють так, як вважають за потрібне; 2) зниження конфронтації як результат розуміння дорослими

4.2.4. Суб’єктивна інтерпретація переживань хлопцями

Призначення підрозділу аналогічне пп. 3.1.4. і 3.2.4. розділу 3 і 4.1.4 (дод. 3).

15–16 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – відповідальність (домінанта), відвертість, уміння самоконтролю, уміння самооцінювати, усвідомлення ролі школяра, уміння співпереживати, домагання ролі дорослого;
- 2) негативний – дратівливість (домінанта), упертість як неслухняність, недбалість, негативізм, пізнавальна обмеженість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – оптимізм, старанність;
- 2) негативний – хвастощі, заздрість, зухвалість, недбалість.

Відповідальність значно випереджає інші типові позитивні симптоми, виявляючись у спільній діяльності як необхідній умові їх розвитку. Відвертість, уміння співпереживати спрямовані на ровесників, до яких відчувають приязнь. Низькі вміння самоконтролю та самооцінки виявляються за відсутності самостійної зацікавленості в кінцевому результаті і в умовах потенційної допомоги з боку оточення в будь-якій ситуації. Домагання ролі дорослого передбачають отримання прав дорослих, а не постійне виконання обов’язків. Усвідомлення ролі школяра пов’язане з потребою професійного вибору. Дратівливість не має такої переваги (як відповідальність) над іншими типовими негативними симптомами. Упертість як неслухняність і негативізм властиві юнакам передусім у ситуаціях компромісу, однак значущі власні поступки вважаються слабкістю. Недбалість – типова ознака самообслуговування. Пізнавальна обмеженість – це відсутність системного інтересу до навколишньої дійсності, самопізнання, короточасні захоплення, культивування ігрового інтересу з ігноруванням тих, реалізація яких вимагає вольового зусилля. У цілому, хлопці не вважають за потрібне чітко диференціювати передусім негативну симптоматику.

Допоміжні детермінанти – уміння співпрацювати, прагнення до самостійності, хитрість. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «відповідальність – уміння співпрацювати, прагнення до самостійності, хитрість – дратівливість» (зіставлення

Приспосовництво однаково спрямоване на ровесників і дорослих, від яких можна мати зиск. Це один з найбільш істотних і стабільних негативних симптомів. У 15–16 і 16–17 рр. його вияви схожі, що означає прогресуючу чи регресуючу динаміку, наприклад, у 15–16 р.в. як оптимальному для локалізації відсутній значний вплив на симптоматику, що заспокоїливо діє на оточення. Насправді така прихованість, яка засвідчує усвідомлення асоціальності симптому, започатковує із 16 р.в. його стрімке зростання, виявляючись вже в публічному демонструванні власного світогляду, де пріоритетними є споживацькі та елітарні інтереси типу «а навіщо соромитися») (3 РП – після впертості як неслухняності і дратівливості). У 17–18 рр. дедалі зростає переконаність у своїй доцільності за умови накопичення значущих успіхів за рахунок інших, ігноруванні власних невдач, за якими обов'язково придуть нові успіхи, бо можна знайти «потрібних» осіб, аби «було б до кого притулитися». Крім того, приспосовництво посилюється лінощами, визначаючи з ними розвиток негативної симптоматики. У разі невдач маскується, а в оточення уявлення про її незначну роль лише зміцнюється. Як наслідок, повторно активізується, але вже з урахуванням попереднього досвіду. Закономірно, що у 18–19 р.в. як найбільш оптимальному стрімко зростає з переходом на ПРП і відтак уже з байдужістю визначає розвиток усєї симптоматики, зрештою можливу переорієнтацію життєвих цінностей на засадах меркантильного майнового прагматизму і вигідних відносин.

Зарозумілість після 15–16 р.в. спадає через активну протидію ровесників, тому не має істотного впливу в симптоматичі. Часто є результатом нереалізованих прагнень до елітаризму, які швидко відновлюються під впливом референтних осіб. Найменша в 17–18 р.в. як оптимальному, коли осмислюється попередній досвід, обирається вичікувальна позиція. Після 18 р.в. очікується стрімке зростання (4 РП – після приспосовництва, байдужості, упертості як неслухняності) з подальшим можливим виходом у 18–19 рр. на ПРП; як правило, юнаки схильні пробачати неістотні прорахунки оточення, а істотні ігноруються через свої значущі успіхи.

справжніх причин старанності, унаслідок чого з 13–14 рр. вона зростає до рівня виявів 10–11 рр., позначаючи для себе повторний оптимальний період.

Уміння самоконтролю вибірково, виявляючись як зиск для себе. Усе інше – дія за правилом «знаю як, але не вважаю за потрібне дотримуватися». Найменші у 9–10 рр., що є результатом недостатньої сформованості дій, після чого зростають до максимальних виявів у 11–12 р.в. як оптимальному без істотного впливу на симптоматику («можливо, щось не так вчинили»). При цьому накопичуються відповідні знання і досвід про стандарти відносин з різними людьми і такі самі ситуації («як поводитися?»). Підлітки постійно потребують порад дорослих, однак на тлі можливого їх попереднього ігнорування можуть приховано звертатися лише до референтних осіб і лише тоді, коли потребують негайної допомоги. У 12–13 рр. очікується зниження виявів цього вміння до рівня 10–11 рр. як результат розбіжностей між власними уявленнями про життєві цінності й соціальні реалії та пропонованими дорослими. Настає розчарування, яке формує позицію про обов'язкове досягнення мети в будь-який спосіб. Форми самоконтролю дорослих часто здаються неприйнятними. Як наслідок, після 13 р.в. можливі два варіанти незначного зростання (сприятливого або несприятливого), які в будь-якому разі перевищують вияви 12–13 р.в. як повторно оптимальному. Отже, більш імовірним є зростання, оскільки вміння самоконтролю пов'язане з домінуючим тут вмінням самооцінки.

Фонові симптоми («тло»).

Відвертість у 9–10 рр. як у найбільш оптимальному для себе періоді посилює прагнення до інтимно-особистісного спілкування та дитячу безпосередність (5 РП – після гордості за власні досягнення, дитячої безпосередності, оптимізму, переживання власних успіхів чи невдач). Основна причина цієї динаміки відвертості – незадоволеність у такому спілкуванні (характерно, що підлітки очікують на відвертість, виключно і демонстративно реагуючи за її відсутності без пояснення причин). Активно детермінується вміннями співпрацювати. Як наслідок, у 10–11 рр. зростає, але на тлі прогресування інших позитивних симптомів втрачає попередній рейтинг, створивши в оточення ілюзію відсутності значущих позитивних зрушень. З 11 р.в. стрімко спадає, трансформувачи попередні ілюзії в реальність, стає мінімальною у

12–13 р.в., що виявляється вже в самостійному прагненні обмежити пропоновану дорослими тематику спілкування (замкнене коло, започатковане у 9–10 рр. дорослими і пізніше підтримане підлітками). При цьому незадоволеність в інтимно-особистісному спілкуванні формує скептицизм, вороже ставлення до оточення, зрештою, цьому віку найбільшою мірою притаманні замкнутість, самоізоляція, навіть ненависть. Зростання з 13 р.в. є незначним, наближаючись до виявів 10–11 рр. (зустрічна спроба розірвати назване коло), тому в дорослих формується інша ілюзія про їх попередню незмінність, що може виявитися в упередженому ставленні, а отже, відсутності від них зустрічного кроку. Однак більш імовірним у 13–14 р.в. є подальше прогресування з перевищенням виявів 10–11 рр., тому він є повторно сприятливим для розвитку.

Упертість як наполегливість має нестабільну динаміку, що зумовлюється здебільшого ситуативними інтересами, нетривалим емоційним впливом навіть нереферентного оточення. Найменше вона виявляється в 9–10 рр., що зумовлюється спочатку епізодичними, потім частими невдачами на тлі попередніх успіхів, після чого очікується її незначне зростання, а в 11–12 рр. – максимальне. Типові приклади – самостійне прагнення досягти успіху в шкільному навчанні, тому цей інтервал є оптимальним для розвитку. Розчарування через невдачі, у можливості самостійного досягнення мети потенційно викликає бажання сподіватися на допомогу референтного оточення як засіб уникнення «зайвих» проблем. Як наслідок, у 12–14 р.в. як несприятливому очікується стрімке зниження цієї впертості, яке перевищує показники 9–11 рр.; і такою ситуація залишається до досягнення 14 р.в. Схожі вияви окремо у 12–13 та 13–14 рр. співвідносяться з різними РП (у 13–14 рр. вони вищі), тому в оточення формується ілюзія про відсутність значущих змін порівняно з 10–11 рр. Після 14 р.в. впертість як наполегливість потенційно зростає зі збереженням РП 13–14 р.в.

Організованість є найменшою у 9–10 рр., однак від дезорганізації власної життєдіяльності, особливо побутової, швидко втомлюються, передусім, підлітки, вимагаючи від оточення дотримання відповідних правил стосовно себе (виконання прохань, обіцянок), тоді як власна ініціатива, адресована знову-таки собі, може бути нереалізованою. Тоді в 10–11 рр. очікується стрімке зростання виявів організованості, які в 11–12 рр. є максимальними

що знову-таки є результатом резонансних прикладів, на основі яких робляться упереджені безпідставні узагальнення; з іншого – дійсно закладається сприятлива інформаційна основа для таких узагальнень, про які, однак, можна говорити лише після 18 р.в., коли вона трансформується із ситуативної особистісної характеристики в стабільну, відображаючи низьку спроможність до пізнання і самопізнання. У цей час стає найбільшою, що знову-таки є повторною можливістю її самостійного тлумачення (більше – з допомогою дорослих) як сприятливої чи несприятливої характеристики (як у 17–18 рр.), тобто надалі вона однаково, але потужніше, може прогресувати чи регресувати. У цілому, 18–19 р.в. у межах 15–24 р.д. потенційно є одним з останніх оптимальних періодів для її результативної локалізації, після чого примітивізм мислення і культури може набути значущих перспектив.

Заздрість повільно зростає, сягнувши піку у 18–19 рр. Найменша в 15–16 р.в. як оптимальному для локалізації. Є стійким особистісним бар'єром у розвитку. Спочатку приховується і доводиться лише до відома сім'ї чи близьких ровесників; потім є ситуативною, визначаючись короткотривалими інтересами. У разі вагомих власних досягнень стає вторинною, трансформуючись у прагнення досягти більшої самодостатності. У разі невдач, які є основним стимулом заздрості, домінують або бажання досягти успіху, не заперечуючи допомоги від більш успішних ровесників; або самостійне звернення до них, яке може бути проігнороване, якщо у відповідь отримуються зверхність і непевні обіцянки. У 17–18 рр. порівняння власних успіхів чи невдач з досягненнями оточення стає постійним: домінування невдач формує відчуженість, неприязне ставлення до ровесників, які в 15–16 рр. вважались близькими. Посилюється незадоволеність не стільки собою, скільки ними, тому у 18–19 рр. очікується стрімке, найбільше зростання, хоча й без істотного місця в негативній симптоматиці, але поступово адресне і приховане. Непривітність до оточення може змінитися на привітне ставлення до нього через успішне надання ним допомоги чи приязне ставлення, постійну добровільну допомогу, а не самостійну ініційовану. І, навпаки, заздрість ще більше зміцниться, якщо є підозри про завдану навмисну і далекоглядну шкоду (або їх спробу), тобто таку, наслідки якої постраждали довго пам'ятатимуть і будуть надалі остерігатися, навіть боятися.

а може й ні». Нереалізованість бажаних сподівань зменшує хвастоці в 16–17 р.в. як оптимальному для локалізації, однак у 17–18 р.в. тривале незадоволення в самореалізації і, як наслідок, дискомфортний стан започатковує їх чергове зростання як повторну спробу домогтися мети, але вже з урахуванням досвіду попередніх невдач. Крім того, вони трансформуються з неприхованих у приховані, стають продуманими: від «хвастоців для всіх» до «хвастоців для потрібних осіб». У 18–19 рр. їх результативність зростає (близькі до виявів 15–16 рр.).

Байдужість має небезпечні виклики для всього симптомокомплексу, завжди залишаючись одночасно потенційним стимулятором для негативних переживань та засобом пригнічення не лише окремих позитивних симптомів, а й усієї симптоматики. З 15–16 рр. трансформується в 16–17 р.в. у неприховану, залишаючись нетривалий час неістотною: немеркантильною, потенційно контрольованою дорослими. Підставою для прогресування може бути відсутність активної протидії їх впливам, коли обирається позиція невтручання (спочатку ненавмисна, потім – навмисна) у будь-які справи, які виконуються після неодноразових зауважень. У 15–24 р.д значно прогресує до найбільших виявів у 18–19 р.в. як оптимальному (2 РП – після пристосовництва). Імовірно, це може нейтралізувати успішне становлення позитивної симптоматики та посилити негативну, тому вона і пристосовництво, яке ще раніше стабілізувалося, мають стати першочерговими об'єктами навчально-виховного впливу. Незважаючи на порівняно нижчі вияви в попередньому віковому інтервалі, залишається стабільною (5 РП – після впертості як неслухняності, пристосовництва, лінощів, негативізму). Як наслідок, у 17–19 р.в. однаково спрямовується на ровесників і дорослих як публічна і демонстративна умова активізації негативної симптоматики.

Пізнавальна обмеженість демонструє однакові потенційні можливості прогресу чи регресу, остаточний вибір між двома варіантами можливого розвитку найбільш ефективний у 17–18 рр. Динаміка схожа із зухвалістю (маловпливові РП). Найбільша в 17–18 рр. (10 РП): є або свідченням прихованості через усвідомлення як лише несприятливої характеристики загального розвитку; або безпосередньою умовою для примітивізму мислення і поведінки. Таке подвійне розуміння змісту, з одного боку, розвінчує міфи про неї як досі типову властивість юнацтва,

(оптимальний період), співвідносячись із 6 РП (після старанності, переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення, усвідомлення ролі школяра, відповідальності). Відхід дорослих від постійної допомоги загострює відносини і водночас актуалізує необхідність самостійного планування власного розпорядку дня. Зовні у 12–13 рр. це виглядає як стрімке зниження, а насправді є самостійним пошуком інших форм організованості, які б їх задовольняли й сприяли уникненню прямого антагонізму з дорослими як реакції останніх на такі самостійні спроби. Ця тенденція зберігається до досягнення 14 р.в., що свідчить до 17 р.в. про нестабільність організованості, зумовленої ситуативними інтересами, емоційним впливом навіть нереперентного оточення (схоже на впертість як наполегливість).

Відповідальність, найменша за своїм виявом, припадає на 9–10 рр., після чого стрімко зростає до найвищого її рівня в 11–12 рр. (5 РП – після старанності, переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення, усвідомлення ролі школяра). Є необхідною умовою розвитку організованості. Передбачає власні фіксовані обов'язки, які потребують вчасного та якісного виконання. Стимулює усвідомлення такого ж відповідального виконання обов'язків іншими, тобто формує взаємну відповідальність. Водночас в 11–12 р.в. як оптимальному перенасичення обов'язками потенційно спричинює втому, а згодом – свідоме їх уникнення (а отже, відповідальності). За таких умов необхідна постійна допомога від оточення з наданням права самостійного прийняття необхідного рішення з можливістю його зміни (у разі потреби). З 12 р.в. очікується стрімке зниження (несприятливий період), яке значно перевищує вияви 9–10 рр., однак співвідноситься лише з передостанньою РП, формуючи в оточення ілюзію стійкої безвідповідальності. Дванадцять-тринадцять років продовжують попередній інтервал як повторно оптимальний, передбачаючи незначне, але поступальне зростання, яке наближається до виявів 10–11 рр., що поступаються лише 11–12 рр. Надалі значного зростання відповідальності не очікується.

3.2.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Дратівливість завжди пов'язується з негативізмом. Найменше вона виявляється у 9–10 рр. (передостання РП), а в 10–11 рр. зростає як тимчасовий засіб самоствердження перед ровесниками. В 11–12 рр. знову спадає до показників 9–10 рр., демонструючи потенційну самодостатність у відносинах, тому цей період є оптимальним для її локалізації. Водночас стає прихованою як результат адекватної відповіді оточення, що передбачає пошук більш ефективного впливу на нього (використання, наприклад, зухвалості). Як наслідок, з 11–12 рр. триває спад загальної дратівливості на користь вибіркової на адресу фізично слабших антипатичних ровесників (критерій – заздрість на основі кращої успішності, матеріальної забезпеченості), передбачаючи їх публічне приниження і, зрештою, її вияви перевищують рівень 10–11 рр. Досягнення успіху стимулює прогресування в 13–14 рр. як в оптимальному періоді (5 РП – після лихослів'я, хвастоців, ліноців, хитрості). Зв'язок з умінням співпереживати відсутній.

Хитрість до 13 рр. спочатку є нейтральною у формуванні домагання ролі дорослого, а згодом стає відвертим бар'єром. Знаходиться у зворотному зв'язку з дитячою безпосередністю. Спричиняє пізнавальну обмеженість, байдужість, зарозумілість. Постійним супутником хитрості є хвастоці, якими підліток привертає до себе увагу лише тих осіб (ровесників і дорослих), від яких залежить результативність сформульованих прагнень. Як наслідок, існує проблема превентивного впливу на хлопчиків для дестабілізації в них хитрості через хвастоці, оскільки бажана мета може бути досягнута будь-якими засобами (інакше виникає ситуація, сприятлива для формування брехливості, підлості як аморальних якостей). У 9–10 рр. – це реакція самозахисту на несприятливі впливи, оскільки інші способи невідомі або непосильні для використання (ПРП). Цей період для них є найбільш сприятливим, звідки вона інерційно поширюється на наступний інтервал навіть за умови її системної локалізації (2 РП – після ліноців). У цілому, у 10–11 рр. очікується її значне зниження – до мінімального рівня в 11–12 рр. як оптимального для локалізації. Суперечності між задекларованими життєвими цінностями («як має бути») та

зиск передусім в умовах мінімальних фізичних та інтелектуальних зусиль; в особистісному – такий зиск від ровесників, задля чого можна навіть принижуватись перед ними, що мало турбує. Після закінчення школи, наприклад, під час навчання в інших закладах, вона є спробою пристосування до вигідного оточення, а ще краще – до конкретних осіб із впливовими фінансовими чи статусними можливостями, менше – інтелектуальними. Спочатку – для захисту від небажаних, на власну думку, впливів інших ровесників і дорослих, потім – для прихованого, надалі – відвертого використання будь-кого для задоволення своїх егоїстичних інтересів, не гребуючи можливістю «кинути» за відсутності бажаних результатів. Зіткнувшись з протидією оточення, яке не бажає бути об'єктом споживацьких відносин, після 16 р.в. корисливість стрімко спадає, ставши в 17–18 р.в. найменшою в 15–24 р.д. Це також підстава для власного перегляду її ефективності, тому вона трансформується в «приховану для інших», але більше в «непереконливу для себе», спричиняючи відповідні сумніви як особистісні умови попередження її активізації в наступних вікових інтервалах. Як наслідок, 17–18 р.в. ділить динаміку корисливості на дві частини: вона однаково стрімко може прогресувати чи регресувати; переважає перша тенденція, наприклад, після 18 р.в. корисливість перевищує вияви 16–17 рр., наближаючись у 18–19 рр. до виявів 15–16 рр. Надалі очікується її прогресування з поступовим переходом на ПРП.

Фонові симптоми («тло»).

Хвастоці ніколи не визначають перспективи вікового розвитку, хоча мають тенденцію до поступового зростання; найбільше вони виявляються у 18–19 рр. й становлять спробу досягти бажаного результату з допомогою неіснуючих засобів: видуманих власних здібностей, впливових друзів, можливостей найближчого оточення, відносин з впливовими ровесниками. У їх наявність з часом навіть починають вірити (як і в хитрість). Здебільшого непублічні в групах знайомих ровесників, однак адресні, іноді агресивні, наполегливо доводячи реально відсутнє. Демонстрування власної безпомічності на основі порівняння своїх досягнень з досягненнями інших – це інформаційна основа для досягнення мети будь-якими засобами, пошук ефективних засобів хоча б тимчасової самореалізації, можливість викриття яких як віртуальних, придуманих з несприятливими собі наслідками не припускається або відкладається на «потім»: «якщо таке трапиться, та нехай,

У цьому віці вона стає менше поширеною, але адресною і несподіваною, коли головне завдання полягає в приверненні уваги, а вторинне – у реалізації мети. Характерно, що ровесники, знаючи про нещирість, усе одно з довірою сприймають хитрість, бо «цікаво»: це потенційно призводить до її незначного підвищення в 17–18 рр. і навіть тимчасової стабілізації у 18–19 рр. (6 РП – після пристосовництва, байдужості, упертості як неслухняності, зарозумілості, індивідуалізму), яка, проте, не сягає максимальних виявів 15–16 р.в. Водночас ситуативні лінощі посилюють її у претендуванні на істотну роль в усій симптоматиці, тобто хитрість однаково може прогресувати або регресувати. Навіть самостійно не схвалена, вважається необхідною умовою досягнення оперативного та максимального результату, оскільки не передбачає значних фізичних чи інтелектуальних зусиль.

Зухвалість у 15–16 та 17–18 р.в. є найбільшою, і її вияви в цих вікових інтервалах схожі: нав'язування власної думки, демонстративне ігнорування вимог, неповага до старших. У суміжних інтервалах (16–17 та 18–19 рр.) – вона менша, але її вияви також схожі. Отже, незважаючи на незначні коливання, зухвалість є стабільною, але на тлі типових симптомів малозначущою, що розвінчує поширені про неї уявлення як про характерну ознаку юнацького віку. Очевидно, що підставами для таких узагальнень є резонансні випадки, тобто, це більше ситуативна реакція самозахисту на відсутність самореалізації; вона спрямована на осіб, які, як на суб'єктивну думку, винні в цьому, менше – спеціально на фізично слабших ровесників або соціально незахищених. Частіше виявляється в стосунках із знайомими, ніж із малознайомими чи незнайомими людьми, тобто є вибірковою – прихованою чи неприхованою. Найменша у 18–19 р.в. як оптимальному для локалізації: це є результатом активної протидії оточення або реального самоствердження. У протилежному разі започатковується чергове, але потенційно значне зростання зухвалості, спрямоване вже на будь-яких осіб, тобто це також період «затишшя» перед її активізацією в наступних вікових інтервалах, коли вона стає публічною, претендуючи в негативній симптоматиці на типовий симптом і ПРП.

Корисливість є найбільшою в 15–16 рр., вона започатковує і зміцнює меркантильне ставлення до оточення. У професійному становленні – це пошук такої професії, яка давала б максимальний

їх практичною реалізацією («як є») на основі споглядання різних прикладів, особливо коли в одних осіб розходяться настанови і вчинки), призводять до стрімкого зростання у 12–13 рр., які наближаються до виявів 10–11 рр., однак співвідносяться з нижчою РП (3-тя або 4-та). Це свідчення її прихованості як результат урахування попереднього досвіду, унаслідок чого в дорослих стабілізуються ілюзії про її незмінність, хоча насправді вона зазнавала як спаду, так і зростання. Тоді у відповідь на таке нерозуміння з 13–14 рр. зростає потенційна можливість прогресування хитрості як неприхованої, тобто посилюється відверте знецінення вимог оточення. Якщо вияви 10–11 рр. будуть перевернені, то хитрість трансформується в стійку світоглядну властивість (3 РП – після лихослів'я, хвастоців). Посилюється лінощами. У разі протидії з 14 р.в. очікується незначний спад до виявів 12–13 рр., який зовсім не означає послаблення (імовірно, це результат зворотної трансформації – з неприхованих у приховані).

Хвастоці мають нестійку динаміку, що є умовою дестабілізації типового позитивного симптомокомплексу. Наприклад, в 11–12 р.в. як оптимальному для локалізації вони співвідносяться з передостанньою РП. У 9–10 рр. їхній рівень вищий, ніж у 10–11 рр., коли РП є також значно вищою (4-та – після лінощів, хитрості, упертості як неслухняності), тобто вони менш стійкі порівняно з хитрістю, оскільки легше розпізнаються. У 12–13 р.в. як оптимальному очікується їх зростання, яке перевищує вияви 9–10 рр. Започатковується їх стрімке прогресування, яке в 13–14 рр. стає неприхованим і демонстративним. Має місце стійкий зв'язок з хитрощами, при цьому їх уже складніше диференціювати: хвастоці спрямовані на публічність винятковості певних особистісних якостей; хитрість – на використання засобів досягнення мети, причому часто без згоди партнерів, і також претендують на світоглядну ознаку. З цих причин дорослим потрібно формувати самокритичність, реальне, а не «екранне» світосприймання (з ілюзорним чи віртуальним світом), використовуючи прийнятні засоби самоствердження (заохочення до успіху та його схвалення, співпраця на основі допомоги невстигаючим у навчанні). Хвастоці також специфічні – це бажання самоствердитися серед ровесників (не в дорослих) через неординарні, контрастні, надокучливі засоби впливу, зокрема героїчні вчинки, наприклад, бути в центрі подій, що, у свою чергу, зумовлюється прагненням прискороного визнання в соціального оточення, тобто домагання ролі дорослого

тут є усвідомленою і навіть нав'язливою метою. Ігнорування цього ровесниками нерідко закінчується бійками, різновидом хитрості – інтригами, а також наклепами, фізичним і моральним переслідуванням найбільш слабких і незахищених. Однак типовим при цьому є зворотний ефект, коли в потерпілих з'являються захисники: тоді хвастощі стрімко спадають, а з ними – хитрість. Також це результат звинувачення ровесників у брехливості, демонстрування зневаги до них, що значно впливовіше за претензії дорослих.

Лихослів'я – детермінанта асоціального становлення особистості в 11–13 рр. У хлопчиків воно менш агресивне: у повсякденні ними використовуються здебільшого «слова-замінники» як різновид ненормативної лексики (жаргонізми, лайливі та брутальні вислови). Засвідчує передусім наявність обмеженого словотворення. Мовленнєве призначення – засоби зв'язку між окремими фразами в нормативному мовленні та елементи посиленого особистісного впливу, що насправді є дієвим щодо аналогічних осіб – активних провідників лихослів'я. У дівчаток лихослів'я більше адресне, оскільки спрямоване на багаторазове публічне та безцеремонне приниження конкретної, неприязної для себе особистості (у хлопчиків, навпаки, ситуативне і загальне). Активізується зухвалість, агресивність і, у свою чергу, створює стійку систему з пристосовництвом, упертістю як неслухняністю, жорстокістю. У 9–11 рр. знижується, тому цей інтервал є оптимальним для локалізації. В 11–12 рр. передбачається стрімке зростання як результат наслідування референтних осіб, данина соціальній моді, стаючи максимальним і неприхованим у 12–13 рр. (2 РП – після лінощів). Аналогічною ситуація залишається і в 13–14 рр., коли воно посилюється хвастощами (характерно, що лінощі не втрачають впливового рейтингу – 3 РП), демонструючи свою неприховану кульмінацію. Неприязна реакція оточення потенційно спроможна його локалізувати, що виявляється, проте, не стільки в усвідомленні асоціальності симптому, скільки в прагненні його приховати. Як наслідок, з 14 р.в. вживання лихослів'я диференціюється на: 1) неприховане (постійне чи ситуативне) – у найближчому оточенні ровесників, які є його активними носіями або байдужими; 2) приховане (ситуативне) як емоційний засіб самозахисту (більше – активного нападу), що, проте, не підлягає публічності, маскуючись від референтних осіб, а також від себе (коли залишаються наодинці або подумки).

успіхів започатковує «вибух» неприязного публічного ставлення до оточення, особливо до ровесників та молодших від себе на 2–4 рр. Культивує агресивність: спочатку вербальну як домінуючу, потім – з використанням фізичної сили як єдиного способу розв'язання спірних ситуацій. Стає вибірковою, формуючи в оточення ілюзію зниження виявів, якщо переважають вербальні вияви. Насправді у 16–17 р.в. як найбільш сприятливому для асоціального становлення з формуванням відповідного світогляду формується чітка адресність з акцентованою асоціальністю: публічна зневага, домінування фізичного впливу, переслідування. Зрештою, виокремлюються особи, які стають постійним об'єктом жорсткого впливу, передусім знуцання. Постійно супроводжується пошуком засобів, які змусили б неприязних осіб ще більше страждати (4 РП – після впертості як неслухняності, дратівливості, пристосовництва). У 17–18 рр. очікується зниження як результат або ефективної їй протидії, але більше – це задоволення досягнутою метою, тимчасове самозаспокоєння, коли в оточення формується повторна ілюзія про успішність виховного впливу: з одного боку, таке зниження дійсно є оптимальною умовою для локалізації, з іншого – знижує пильність дорослих, закладаючи у 18–19 р.в. несприятливі світоглядні основи для повторного, але вже менш потужного стрибка, оскільки в «ображених осіб» також накопичується відповідний досвід протидії. Жорстокість потенційно вже не наблизиться до публічних виявів 15–16 рр., однак може компенсуватися через приховані та адресні, завдаючи неприязним особам, до яких ставляться вороже, ще більш значних страждань.

Хитрість однаково спрямована на ровесників і дорослих. Основна мета – справжня самореалізація, якої бракує, шляхом розголошення власних уявних досягнень, оригінальних обіцянок. Іноді досягає такого рівня, що юнаки самі починають у них вірити. Існує прямий зв'язок хитрості з власною самодостатністю, яка забезпечує (не забезпечує) емоційну рівновагу у відносинах передусім з ровесниками. Тісно пов'язана із хвастощами, динаміка яких схожа. Найбільша в 15–16 р.в. як оптимальному, коли демонстрування уявних можливостей для досягнення бажаного результату виграє на тлі успіхів оточення. Однак у 16–17 рр. відбувається найбільше зниження хитрості, що зумовлюється публічним розумінням оточення причин такої поведінки, звиканням до неї, але особливо – першими справжніми власними локальними успіхами.

або таких, для виконання яких потрібно докласти вольове зусилля, скоригувати власний розпорядок дня, брати участь у справах, щодо яких відсутня безпосередня зацікавленість. Типова ситуація – «маніловщина», або споглядання діяльності інших, імовірна участь у ній, особливо в разі успіху, який міг би бути власним; вичікування, порівняння ефективності отриманих результатів із витратами на них, такі висловлювання, як «треба зробити», «щоб хтось зробив». Локалізуються за необхідності самостійного прийняття та реалізації рішень, для чого оптимальним є 16–17 р.в. з мінімальними виявами. Інакше їх нестабільність як наслідок емоційності, ситуативності призведе до перетворення в стійку звичку: у 17–18 рр. зростають (2 РП разом із драгівливістю – після впертості як неслухняності), наблизившись до виявів 15–16 р.в. У 18–19 рр., зберігаючи ці вияви, посилюються хитрістю, і хоча при цьому втрачають ПРП, однак це означає не стільки їх регрес, скільки усвідомлення неможливості постійно на когось сподіватись у плануванні та реалізації власної життєдіяльності.

Супутні симптоми.

Недбалість – антипод організованості, з якою він має обернено пропорційну динаміку: чим більші вияви організованості, тим менші – недбалості, і навпаки. Найбільша в 15–16 рр., що є результатом більше гіперопіки, відсутності системних доручень або послідовності в їх оперативному виконанні, аритмічного розпорядку дня, вимогливості та контролю з боку дорослих. Однак навіть за таких умов на тлі типової симптоматики не домінує в негативній, створюючи в оточення ілюзію своєї несформованості, чим ще більше себе стимулює. Найменше виявляється в 16–17 р.в. як сприятливому для локалізації: це втома від безладу в побуті, соромливість у присутності сторонніх осіб, вплив традицій про охайність. У разі недооцінки недбалості в цьому віці очікується поступове зростання, яке, проте, уже не повернеться до виявів 15–16 рр. Надалі можливий незначний прогрес без істотного впливу на негативну симптоматику (це лише зміцнення виявів 15–16 рр.), де типові ситуаціями буде недосконале самообслуговування: побутова неохайність, неякісне виконання обов'язків.

Жорстокість серед інших негативних симптомів має найбільш нестабільну динаміку: вона найбільша в 15–16 рр., коли внаслідок програшного порівняння власних можливостей та

Упертість як неслухняність – стабільне і суперечливе утворення. Наприклад, за нижчих виявів у 10–11 рр. (порівняно з попереднім інтервалом), вона на тлі іншої негативної симптоматики навіть переходить з другорядної на 3 РП (після лінощів та хитрості). Лише після 11 р.в. її втрачає, хоча наступне зниження є незначним, але стає найменшим. Як наслідок, в оточення формується ілюзія про 10–11 р.в. як оптимальний для локалізації; насправді дорослі ризикують наштовхнутися на зростаючу протидію, унаслідок чого в них формуються ілюзії про її тривалу незмінність, започатковану в кризі 7 років. Такі ілюзії посилюються нерозумінням у цей час процесів диференціації впертості як бінарної одиниці на неслухняність і наполегливість, особливо в ситуації її ефективного розрізнення (до 13 р.в.) з іншими негативними симптомами, крім негативізму. Це лише посилює їх (ілюзії). Закономірно, що прагнення протидіяти дорослим також зміцнюється і потенційно спричиняє утворення стійкої системи з пристосованістю, жорстокістю, лихослів'ям (водночас, істотно не впливає на розвиток уміння самооцінювати та вміння співпереживати). З 12–13 рр. на засадах протистояння впертості як наполегливості, яка у 12–13 рр. спадає, неслухняність додатково активізується як протест на зростаючі спроби дорослих обмежити власну самостійність (цим зазначені ілюзії продовжують посилюватися, аналогічно збільшуючи взаємне нерозуміння). Тоді вона зміцнюється хвастощами (5 РП – після лінощів, лихослів'я, індивідуалізму, недбалості). Надалі обидва різновиди впертості синхронно зростають, привертаючи увагу до своєї своєрідності, а отже, уперше після 13 р.в., актуалізуючи проблему власної диференціації, вирізняються умови для потенційного усвідомлення дорослими власних попередніх помилок. Інакше з 14 р.в. впертість як неслухняність перевищує вияви 9–10 та 12–13 рр. і прогресує досі, претендуючи на 2 РП (після лінощів), посилившись уже недбалістю як основною ознакою свого розрізнення з іншим видом упертості. Постійні ознаки – примхливість, бажання нашкочити дорослим, ровесникам, що не сприяє взаєморозумінню, перешкоджає самовдосконаленню: хлопчики часто діють інерційно, про що згодом приховано жалкують, тобто, навіть адекватно оцінюючи вимоги дорослих, вони здебільшого несхильні до публічного визнання власних помилок.

Негативізм – це один з найбільш прогресуючих негативних симптомів, постійним супутником якого є драгівливість. Його

стійкий антагонізм з упертістю як неслухняністю (несприйнятливим реагуванням на вимогу – несприйнятливим реагуванням на людину, яка вимагає) створює умови для руйнації блоку ПС, а отже, визначає, передусім, провідну роль блоку АС (близький до процесів, які відбуваються в дівчаток, коли негативізм не є складовою типового симптомокомплексу), тобто, у цілому – стрімке зростання основних негативних симптомів. Найменше виявляється у 9–10 р.в. як оптимальному для локалізації, тому легко розпізнається з упертістю як неслухняністю. У 10–13 рр. є стабільним: з 13 р.в. може поступово зростати як результат розчарування в допомозі найближчого, особливо референтного оточення, потім, після 14 р.в., очікується стрімке максимальне зростання (можливий вихід на 4 РП – після лінощів, упертості як неслухняності, недбалості), актуалізуючи проблему диференціації з негативізмом. Посилюється пізнавальною обмеженістю як супутньою ознакою свого впізнавання.

Недбалість розвивається автономно від хитрості, уміння самооцінювати, уміння співпереживати, оптимізму (істотно не впливає на них). Несприйнятлива для вольового зусилля. Є умовою безвідповідального ставлення до власних обов'язків і виявляється в невмінні або небажанні доводити розпочаті справи до логічного завершення. Найчастіше має місце в побуті: безлад у книгах, зошитах, предметах повсякденного вжитку тощо. Посилюється лінощами, тому сприймається дорослими як навмисне явище. У цілому, у 9–15 рр. динаміка цього симптому не є нестабільною: схожа у 9–10 і 12–14 р.в. як оптимальних для розвитку, наприклад, у 9–10 рр. – 3 РП (після хитрості, лінощів, пристосовництва), стійко пов'язана із заздрісністю, корисливістю і визначає розвиток негативної симптоматики; у 12–13 рр. – 4-та (після лінощів, лихослів'я, індивідуалізму); у 13–14 рр. – 6-та (після лихослів'я, хвастошів, лінощів, хитрості, дратівливості); у 14–15 рр. – 2-га (після лінощів), посилюється впертістю як неслухняністю – показником своєї присутності. Така нестабільність, що супроводжується значущими полярними коливаннями у виявах, формує в оточення уявлення про її незначну мінливість, навіть переконаність у малоефективності власних впливів, що лише зміцнює в 14–15 рр. можливість трансформації недбалості із ситуативної в стійку (як звичку). Найменше недбалість виявляється в 10–11 р.в., у якому є шанс перервати вказану динаміку, тому його можна вважати оптимальним для локалізації

вже було і нічому їх не навчило»), і хоча через аналогічне зростання негативної симптоматики втрачає попередню РП (3 РП – після пристосовництва і байдужості), проте зберігає істотний вплив.

Негативізм має значущі зв'язки з типовою позитивною і особливо негативною симптоматикою, зокрема з лінощами та індивідуалізмом. Найбільшим він є у 15–16 рр. (6 РП – після лихослів'я, індивідуалізму, дратівливості, лінощів, упертості як неслухняності): спричиняється знеціненням вимог дорослих, ровесників – можливо, навіть референтних у недалекому минулому, а також гіперболізацією власного досвіду. Поглиблює суперечності з антипатичним оточенням, яке висуває справедливі, але неприйнятні вимоги. Водночас суперечності з оточенням, до якого відчувають хоча б ситуативну симпатію, можуть знизитися. Отже, потенційно можливе самостійне неоднозначне тлумачення негативізму як світоглядної основи для формування подвійних стандартів – одного з вагомих соціальних ризиків. Як наслідок, у 16–17 р.в., незважаючи на мінімальні вияви, негативізм утримує попередню РП (після впертості як неслухняності, дратівливості, пристосовництва, жорстокості, лихослів'я), демонструючи суперечливу динаміку. Наприклад, таке «роздвоєння» на основі зниження більш односторонніх суперечностей мало б його знизити, однак насправді воно формує лише відповідну стійку ілюзію. Це необхідна умова його тимчасового зростання в 17–18 рр. (4 РП – після впертості як неслухняності, лінощів, пристосовництва) – межі, за якою він буде коливатися (зростати або спадати), визначаючись успіхами або невдачами. Причини: реальне послаблення неприязного ставлення до осіб, які висувають справедливі вимоги і, головне, самі їх публічно дотримуються; це також пряма залежність від впертості як неслухняності з її вищими виявами. Тоді в наступних інтервалах через залежність від конкретної ситуації (власна зацікавленість, порівняння внеску антипатичного оточення і власного в досягненні мети) негативізм втрачає попередню стабільність.

Лінощі мають значущі зв'язки з типовою позитивною (крім прагнення до самостійності) і особливо з негативною симптоматикою, зокрема негативізмом. Найбільші в 15–16 р.в. як оптимальному (4 РП – після лихослів'я, індивідуалізму, дратівливості); виявляються в небажанні брати на себе відповідальність за власні чи групові справи, активному униканні нецікавих для себе завдань,

відповіді з боку осіб, які досі вважались фізично слабшими або соціально незахищеними. Такий часто неочікуваний опір зумовлює у 18–19 рр. її спад, започатковуючи локалізацію як публічної та демонстративної, часто – неприємної навіть особам, які її поділяють, оскільки це несприятливо відбивається на їх статусних ролях; зовні це схоже на втечу з пошуком менш здатних до спротиву осіб. Вона є небезпечною для будь-якого оточення, оскільки зростає як прихована, індивідуальна, ситуативна, адресна з подальшим трансформуванням у більш несприйнятливу дратівливість – неприховану, системну і адресну, додатково посилюючись дратівливістю впливовіших ровесників, які, прагнучи не втратити першість, розпочинають своєрідне «змагання». Зрештою, вона відображає вже не ситуативні інтереси, а асоціальні стабільні власні життєві цінності та солідарного найближчого оточення.

Упертість як неслухняність має значущі зв'язки з типовою позитивною (крім прагнення до самостійності), але особливо з негативною симптоматикою, зокрема з лихослів'ям і дратівливістю. Найбільші вияви припадають на 15–16 р.в. (5 РП – після лихослів'я, індивідуалізму, дратівливості, лінощів). У цей час її антипод (упертість як наполегливість) також виявляється найбільше, тому їх непросто диференціювати, що часто зумовлює підміну понять. У 16–17 рр. обидва симптоми зменшуються: упертість як неслухняність стає більше прихованою, зберігає свою незначну перевагу, але на тлі зниження негативної симптоматики займає ПРП, визначаючи разом із дратівливістю розвиток усього симптомокомплексу. 17–18 р.в. є найбільш сприятливим для їх диференціації: упертості як неслухняності властиві мінімальні вияви (результат переоцінки попередніх невдач і, як наслідок, можливого розчарування в протиставленні з дорослими), однак вона утримує попередню ПРП, визначаючи відтак уже з лінощами розвиток симптомокомплексу. Це свідчення начебто її суперечливості, але в цілому стабільної динаміки, для локалізації якої відсутні чіткі оптимальні вікові періоди. Часто це однаково демонстративний спосіб самозахисту від гіперопіки, байдужості дорослих або ігнорування ними інтересів, зневажливого ставлення до себе; у ровесників – передусім самоствердження на тлі знецінення вимог дорослих. У 18–19 рр. знову стрімко зростає як результат незадоволення вимогами оточення, яке самостійно їх не виконує, власної стійкої переконаності в їхній неефективності («таке

(зокрема, з допомогою самостійного планування та результативної реалізації розпорядку дня).

Байдужість створює стійку систему з пізнавальною обмеженістю, лихослів'ям і, особливо, зарозумілістю. Є підґрунтям соціального інфантилізму, який активно культивується в ровесників і часто схвалюється сім'єю («навіщо воно тобі?», «тобі що, потрібно більше за всіх?» тощо), тобто має давні витoki, стабільні історичні традиції, які значно посилюються в умовах глобальної кризи дитинства. Відсутні зв'язки з умінням самооцінювати. У той самий час зв'язок з умінням співпереживати є своєрідним застереженням найближчому соціальному оточенню (сім'ї) про хибність поширеної позиції стосовно нездатності або низької спроможності переживати. Це моральний «буфер» між позитивними і негативними симптомами (показник стабільності), який засвідчує їх перспективи, зокрема потенційні можливості руйнації негативної симптоматики (вияви знижуються) або, навпаки, стабілізації (вияви зростають), що ілюструє аритмічна динаміка. Найбільший вияв має у 9–10 рр. (характерно, що в цьому інтервалі вміння співпереживати є найменшими). У 10–11 р.в. байдужість найменша (уміння співпереживати стрімко зростає), тому цей період оптимальний для локалізації, оскільки підліток у цьому віці сприйнятливий до переживання невдач, домінування яких потенційно спроможне спричинити в 11–12 рр. повернення до виявів 9–10 рр. Незалежно від цього у 12–13 рр. очікується повторне зменшення цього симптому як результат можливого впливу байдужості вже з боку оточення, що критично оцінюється (оптимальний період). Як наслідок, з 13 р.в. вона може трансформуватися з прихованої в неприховану, навіть – демонстративну, особливо на тлі власних невдач порівняно з успіхами оточення. У 14–15 рр. очікується третє зниження, яке, проте, перевищує попередні спади, засвідчуючи однакові можливості для її стабілізації чи дестабілізації в наступних інтервалах, тому це третій оптимальний для локалізації період, чого не має жоден типовий негативний симптом (свідчення однієї з основних позицій для розвитку і зміцнення переживань у період кризи).

Лінощі пов'язані з типовою симптоматикою, крім уміння самооцінювати. Є детермінантою становлення особистості в 11–15 рр. За тривалістю і рівнем прогресування можна виокремити два етапи: 9–11 рр. (уповільнений) і 12–14 рр. (стрімкий). Лінощі тісно пов'язані з недбалістю, активізують розвиток заздрості. Не

впливають на розвиток уміння самооцінювати. У цілому, стабільні, оскільки відсутні значущі коливання. Суперечливі, оскільки мають власну специфіку, зокрема рівень виявів безпосередньо не співвідноситься з відповідними РП: маючи вищі вияви у 9–10 р.в., ніж у наступному інтервалі, вони отримують нижчий рейтинг (2 РП – після хвастоців), посилюючись пристосовництвом, тоді як у 10–11 рр. – це ПРП, яка визначає разом із хитрощами розвиток усієї симптоматики. Найменше властиві для 11–12 р.в., тому він є оптимальним для локалізації, однак суперечлива динаміка здебільшого залишає його поза увагою дорослих. Крім того, в останніх формується уявлення про їх постійність (як з недбалістю). Аналогічні процеси відбуваються в підлітків як відповідь на тлумачення змісту ліноців дорослими. Однак підлітки при цьому переосмислюють їх значущість, особливо на тлі власних невдач або знецінення вимог дорослих, які призвели до них, що супроводжується тривожністю, неспокоєм у ситуації загальної невизначеності перспектив (імовірно, такі невдачі потрібно створювати штучно). І, навпаки, переконаність в ефективності ліноців зростає, коли дорослі беруть на себе частину обов'язків, займають примирливу позицію, і, особливо, ставляться як до «лінивих» («що з них візьмеш»). Як наслідок, у 12–13 рр. ліноці мають ПРП (оптимальний період для розвитку), започатковуючи надалі свою стабільність, наприклад, у 13–14 рр. незначно знижуються, повертаючись до показників 9–10 рр. (3 РП – після лихослів'я, хвастоців), посилюються хитрощами, що є небезпечним симптоматичним симбіозом для самостійного досягнення мети на тлі ігнорування вимог та застережень дорослих; у 14–15 р.в. як оптимальному для розвитку сягають максимальних виявів (як у 12–13 рр.), повторно співвідносячись з ПРП, і в підсумку з упертістю та недбалістю визначають розвиток усієї симптоматики.

Супутні симптоми.

Індивідуалізм у 9–10 рр. знаходиться на межі нейтрального впливу на всю симптоматику, відображаючи з молодшого шкільного віку залишки коактивності («поруч, але не разом» як засіб самоствердження передусім у навчальній діяльності). Активізується в ситуаціях зиску для себе. Антипод уміння співпрацювати, яке в 10–11 рр. зростає, пригнічуючи його, тому він (період) є оптимальним для локалізації виявів як найменших порівняно з іншими інтервалами. У протилежному разі період 11–12 рр. стане

Індивідуалізм має значущі зв'язки з типовою позитивною, але особливо з негативною симптоматикою. Найбільшим він є в 15–16 рр. (2 РП – після лихослів'я); виявляється в ігноруванні вимог оточення, прагненні до протиставлення на основі переконаності про «виняткову правильність» власних уявлень. У 16–17 рр. істотно спадає: це є результатом передусім розчарування у своїх успіхах порівняно з досягнутими в колективній взаємодії та переоцінки досвіду оточення. Пізніше виникає задоволення передусім професійним вибором, а отже, відносним спокоєм від недавніх хвилювань, негараздів, коли ровесники часто вважалися якщо не недругами, то конкурентами. У 17–18 рр. очікується повторне стрімке зростання, яке відбувається в результаті задоволеності досягнутим спокоєм, претензійними амбіціями, які виникають від успіхів референтних осіб. Поступово наближається до ПРП (поки що 6-та – після впертості як неслухняності, ліноців, пристосовництва, негативізму, байдужості), стабілізуючись у 18–19 рр. (5 РП – після пристосовництва, байдужості, впертості як неслухняності, зарозумілості) з перспективою подальшого зміцнення з 19 р.в. навіть з переходом на ПРП, посиленням впливу на всю симптоматику.

Дратівливість має значущі зв'язки з типовою позитивною (крім прагнення до самостійності) і особливо з негативною симптоматикою, зокрема упертістю як неслухняністю та лихослів'ям. Найбільші вияви припадають на 15–16 рр. (3 РП – після лихослів'я та індивідуалізму); меншою мірою є результатом надмірних фізичних та інтелектуальних зусиль під час професійного чи особистісного вибору, більшою – наслідування найближчого оточення, застосовується як засіб досягнення мети з використанням фізичної сили. Порівняно з іншими віковими інтервалами як менш сприятливими в цьому віці вона «вибухає» і виявляється в роздратуванні; провокаційній поведінці, зокрема образах, які підбурюють до спланованих бійок; ситуативних бійках. Розмежовує взаємини на полярні ролі – «жертви» і «нападника». У 16–17 рр. істотно знижується, не досягнувши мети насильницькими діями або отримавши адекватну протидію, несхвалення, осуд (2 РП – після впертості як неслухняності), ставши прихованою та вибірковою. Як наслідок, найменшою є в 17–18 р.в. як оптимальному для локалізації, коли переоцінюються засоби впливу, спрямовані на оперативне і публічне досягнення мети з демонструванням переваги, приниження, особливо в разі несподіваної й ефективної

4.2.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Лихослів'я має значні зв'язки з типовою позитивною (крім прагнення до самостійності) і особливо з негативною симптоматикою, зокрема з упертістю як неслухняністю та дратівливістю. Найбільші вияви характерні для 15–16 р.в. як оптимального (ПРП): лихослів'я посилюється індивідуалізмом, визначаючи з ним розвиток усього симптомокомплексу. Недостатня контрольованість оточенням стилю життя формує вже власну аналогічну контрольованість, яка згодом стає стійкою звичкою. Воно також є результатом наслідування референтних осіб, передусім дорослих, успіхи яких відображають зневажливе ставлення до іншого, менш успішного оточення, яке здебільшого прагне виконувати навчально-виховні функції, однак домінування прямих впливів знецінює його навіть у разі адекватного усвідомлення їх значення, зрештою протиставляє. При цьому зростаюча незадоволеність спричиняє значне пасивне, потім – активне накопичення лихослів'я, так що навіть у 16–17 рр. за умови можливого стрімкого зниження, яке не властиве жодному негативному симптому, воно продовжує істотно впливати на негативну симптоматику (5 РП – після впертості як неслухняності, дратівливості, пристосовництва, жорстокості). Створюються нові словесні варіанти як експромт уже відомих, з допомогою яких досягається, як суб'єктивно здається, переконливе демонстрування власної унікальності. Стає вибірковим, більше – на адресу хлопців, а також жорстким, навіть жорстоким, суміщається з прагненням досягти публічної зневаги для конкретних і неприязних осіб. Однак ігнорування та осуд оточенням такого самоствердження, активна протидія з боку референтних осіб потенційно породжують або власні сумніви в доцільності цих дій, або трансформують лихослів'я з неприхованого в приховане. Будь-як, у 15–24 р.д. воно найменше в 17–18 р.в.: це час для самостійного усвідомлення потреби в локалізації лихослів'я. У протилежному разі після досягнення 18 р.в. очікується зростання до виявів 16–17 рр., а надалі, з урахуванням попереднього досвіду – активна трансформація вже прихованого лихослів'я в неприховане як стабільну звичку з подальшим переходом на ПРП навіть при усвідомленні їх асоціальності.

оптимальним уже для розвитку, коли індивідуалізм потенційно зросте найбільше (ПРП). Разом із заздрісністю індивідуалізм визначає розвиток усієї симптоматики. 11–12 рр. – це також умовна межа, яка у 9–15 р.д. поділяє його динаміку на дві частини – сильну і слабку; остання сигналізує про закінчення «допідліткового» віку. У 12–13 рр. індивідуалізм спадає, перевищуючи вияви 9–10 рр. (3 РП – після лінощів і лихослів'я). У 13–14 рр. очікується його зниження до виявів 10–11 рр. як результат у цілому програтного порівняння власних успіхів з успіхами інших, які отримували хоча б ситуативну допомогу від дорослих (повторний оптимальний період для локалізації). З 14 р.в. знову перебуває в динамічній взаємодії з уміннями співпрацювати, коли зростання одних виявів передбачає зниження інших. Характеризується демонстративним ігноруванням проблем оточення і водночас вимогою уваги до себе, особливо в разі невдач. Як наслідок, 14–15 р.в. з нестійкою динамікою, зумовлений ситуативними інтересами, є третім оптимальним інтервалом для локалізації, що відсутній в інших супутніх негативних симптомів. Загалом такі тенденції заперечують уявлення про стрімке прогресування індивідуалізму з подальшою його трансформацією в умовах несприятливого соціального впливу в стійку світоглядну властивість (більше ілюзія, ніж у випадку з байдужістю). Насправді він порівняно легко розпізнається з подальшою його локалізацією, що є важливою умовою для розвитку і зміцнення переживань у період кризи.

Корисливість – прагнення до реалізації меркантильних цілей, наприклад, у списуванні домашніх завдань, не гребуючи навіть підкупом (гроші, солодощі), фізичним силою. Найчастіше предметом впливу є ровесниці або фізично слабші ровесники. Уперше виокремлюється у 9–10 рр. (4 РП – після хитрості, лінощів, пристосовництва), перебуваючи в стійкому зв'язку із заздрісністю та недбалістю як своїми вагомими стимулами та ознаками, які позначають її присутність. Протидія оточення, впливовий громадський осуд створюють у 10–11 рр. умови для спаду корисливості, подальшої дестабілізації, тому цей період є оптимальним для локалізації. У протилежному разі в 11–12 рр. очікується максимальне зростання (3 РП – після індивідуалізму та заздрості). Крім того, це результат повторної, але вже прихованої від оточення спроби досягнути успіху (через несхвалення попередніх способів). Як наслідок, протидія оточення також зростає, сприяючи справжньому або показному («для інших») зниженню корисливості до виявів

10–11 рр. (може бути повторним оптимальним періодом для локалізації). Надалі очікується незначне зростання корисливості, яке ледве перевищують мінімальні вияви 10–11 і 12–13 рр., що змушує сумніватися в поширених уявленнях про успішну трансформацію корисливості з поведінкової в стійку світоглядну властивість. Насправді вона схильна піддаватися усуненню і потенційно є другим супутнім симптомом для розвитку і зміцнення переживань у період кризи, хоча не має третього оптимального періоду для локалізації (як індивідуалізм).

Зухвалість більше спрямована на ровесників (помста, зневага, фізичний і моральний тиск), ніж на дорослих (злісна публічна неслухняність, демонстрація зневаги до вимог як знецінених або «старомодних» життєвих цінностей). Є прерогативою учнів з низькими навчальними успіхами. Без кількісної підтримки ровесників здебільшого є неефективною. Завжди спрямована на ствердження власного «Я» («неважливо як»). Має нестійку динаміку, як в індивідуалізмі: в 11–12 рр. поділяється на дві частини – сильну і слабку, де друга також сигналізує про закінчення «допідліткового» віку. У 9–10 рр. зухвалість є засобом самоствердження на тлі навчальних невдач, тоді як навчальні успіхи, навпаки, сприяють локалізації (при цьому вагомими стають переживання успіхів). Як наслідок, у 10–11 рр. рівень зухвалості спадає зі збереженням попередньої РП (6-та – після лінощів, хитрості, упертості як неслухняності, хвастоштів, заздрості). Посилюється недбалістю, тому в оточення виникає ілюзія відсутності будь-яких змін. Додатково такі уявлення стабілізуються через її неприхованість. Насправді, 10–11 р.в. є оптимальним для локалізації, інакше в 11–12 рр. очікується стрімке зростання, яке і далі співвідноситься з попередньою РП; це демонстрація самоствердження швидше для інших, ніж для себе, тобто її асоціальність самостійно усвідомлюється, проте активно використовується, особливо в разі, якщо дорослі активно ініціюють конфліктні ситуації. Після 12 р.в. її рівень найменший, що є результатом трансформації з неприхованої в приховану (в оточення формується протилежна ілюзія – їх зникнення). Насправді, 11–12 р.в. – це повторно оптимальний період для розвитку, коли можна уникнути її перетворення на стійку світоглядну властивість. Інакше в 13–14 рр. вона зростатиме, потенційно наблизившись до виявів 10–11 рр., у 14–15 рр. уже значно перевищуватиме їх, наближаючись до виявів 9–10 рр., але на тлі типових симптомів не має істотного впливу на всю симптоматику.

(остання РП), найбільша – у 17–18 рр. (передостання РП), у чому, власне, відсутні істотні відмінності, відображаючи ті самі процеси дорослішання. Однак у цих періодах, особливо після досягнення 18 р.в., разом з подальшим публічним зниженням виявів зростає їхня прихована адресність щодо інших, як правило, приятелів осіб.

Вимогливість є найбільшою в 16–17 р.в. як оптимальному (2 РП – після прагнення до самостійності); характеризується зібраністю, стриманістю, спрямованістю на раціональну організацію життєдіяльності для досягнення бажаного результату (аналогічні вимоги висувуються до оточення). Як правило, хлопці орієнтуються на референтних осіб. Тривала постійна напруженість, спричинена виконанням обов'язків, втомлює, особливо на тлі власних невдач чи успіхів ровесників, які, як суб'єктивно здається, є менш вимогливими. З цих причин у 17–18 рр. очікується зниження виявів як спроба пошуку інших засобів досягнення мети (характерно, що праця і відпочинок можуть протиставлятися). Водночас із цього віку вимогливість трансформується із ситуативної в необхідність, стає більш прихованою, що є довготривалим процесом. Однак відсутність особистої зацікавленості в самостійному результаті, пасування перед обставинами, які вимагають негайного розв'язання обов'язкових проблем, знижують вияви до рівня 17–18 рр., що виявляється, зокрема, в оберненій пропорційності між вимогливістю до себе й оточення. Надалі на тлі попереднього досвіду потенційне зростання вимогливості до себе ще більш уповільнюється.

Старанність – зовні нетипова особливість, хоча юнаки чітко усвідомлюють її обов'язкове призначення для планування і здійснення діяльності. Схожість з організованістю зумовлює стійкий зв'язок з нею. Найбільше виявляється в 16–18 рр., коли вона є досить стабільною, найменше – у 15–16 рр. як свідчення відвертої недосконалої, зумовленої надмірною опікою дорослих. Її антиподом є недбалість, яка обов'язково зростає у відповідь на недостатність старанності. Започатковується в ранніх уміннях самообслуговування, у яких для завершеності дій потрібне цілеспрямоване вольове зусилля, тобто доведення розпочатої справи до логічного завершення з дотриманням усіх необхідних атрибутів, типу розміщення речей у кімнаті, на робочому столі.

Усвідомлення ролі школяра (або нової соціальної ролі) найменше в 15–16 рр. Імовірно, у період закінчення шкільного навчання воно неістотно для учнів, яких хвилюють вже післяшкільні проблеми, пов'язані не лише з професійним вибором, а й пошуками нового місця проживання, яке не обов'язково означає навчання чи працевлаштування. 16–17 р.в. – найбільш сприятливий для формування і зміцнення нового соціального статусу, інакше спроби усвідомлення себе як професіонала, значущості власної особистості можуть бути істотно втрачені. При цьому симптом стрімко зростає як свідчення розв'язання професійної, особистісної чи географічної невизначеності, після чого настає заспокоєння, у цілому, несприятливе для прагнення до успіху. Незначне зростання цього симптома очікується у 18–19 рр., позначаючи задоволеність чи незадоволеність досягнутим, але гострота переживань все одно знижується. Надалі очікується повторний значний спад до виявів 15–16 рр., щоб повторити вже пройдений шлях (схожі тенденції має відвертість).

Уміння співпереживати в 15–16 рр. схожі з переживаннями власних успіхів чи невдач. Хлопці мають фрагментарні уявлення, тому діють на основі власного досвіду. Споглядання досвіду оточення не дозволяє за зовнішніми його особливостями знову таки через відсутність власного досвіду помітити істотно, тому хлопці часто ненавмисне бувають некоректними, а їх прорахунки не передбачають штучності, меркантильності. Вияви вміння співпереживати є найбільшими в 17–18 р.в. як оптимальному, коли названі помилки частково локалізуються, але страх потрапити в неприємну ситуацію все ж залишається. Тоді частішають випадки, коли хлопці, продовжуючи розчаровуватись у вміннях співпереживати, у відсутності потрібних порад, уже не прагнуть до публічності переживань. У 18–19 рр. вони схильні усуватися від будь-яких негативних емоційних станів оточення, стимулюючи в себе розвиток байдужості і жорстокості, і, зрештою, зосереджуватися лише на собі, потребуючи (навіть вимагаючи) співпереживання.

Дитяча безпосередність ніколи не була типовим чи супутнім симптомом у 15–19 рр. Такою вона є лише для криз 3 і 7 років: неприхована і демонстративна, що знаходить вияв у пустотливості, манірності, кривлянні. З 12–13 рр. – прихована через процеси дорослішання, які надалі поглиблюються здебільшого в оберненій пропорційності: «собі» – «оточенню»). Найменша в 16–17 рр.

Пристосовництво спрямоване на досягнення комфортних відносин з референтними або матеріально і статусно «вигідними» ровесниками. В обох випадках переслідується корисність. Виявляється, наприклад, у підлабузництві та відвертому прислуговуванні (холуйстві), що, як правило, властиве відносинам у системі «хлопчики – хлопчики». Уперше такі явища стають помітними у 9–10 рр. (2 РП – після хитрості), коли пристосовництво посилюється лінощами. Виокремлюється тенденція до досягнення успіху з мінімальними витратами, де вирішальною є взаємовигідна, а ще краще – однібічна допомога оточення (більше – ровесників), тобто, використавши партнера, згодом можна позбутися його (на жаргоні – «кинути»). Отже, 9–10 р.в. є оптимальним для розвитку, оскільки започатковує стабільність виявів до 11–12 рр. Часті невдачі з вирішальним внеском оточення піддають сумнівам можливість пристосуватися, а отже, потенційно розвивають власну ініціативність. Як наслідок, у 10–11 рр. воно стрімко зменшується (оптимальний період для локалізації), однак розчарування в результативності власних починань, коли лінощі залишаються істотним каталізатором, призводять в 11–12 рр. до такого самого стрімкого, уже максимального і неприхованого зростання (4 РП – після індивідуалізму, заздрості, корисливості). Протидія передусім ровесників, особливо референтних, змушує в наступних періодах, особливо в 13–14 рр., усвідомлено мінімізувати вияви, формуючи в оточення ілюзію їх зниження, навіть зникнення, визначивши надалі два можливі варіанти розвитку подій: 1) більш імовірний – зниження уваги до цієї проблеми, унаслідок чого після 14 р.в. пристосовництво знову стає неприхованим, адресним, стимулюється безкарністю, наближаючись до виявів 9–10 рр.; 2) менш імовірний – самостійне усвідомлення асоціальності пристосовництва, яке може тривати до досягнення 17 р.в.

Жорстокість не чинить істотного впливу на симптоматику, як правило, посідаючи передостанні або останні РП. Це фізичне пригнічення слабших за себе ровесників. Активні каталізатори – дівчатка, які започатковують і спрямовують власну та хлопчачу жорстокість, посилену заздрістю, більше на неприязних для себе ровесниць. До 10–11 рр. як неприхована спадає, активно трансформуючись у приховану, формуючи в оточення ілюзію її сприйняття як випадкового явища. Як наслідок, «вибух» жорстокості, спрямований на фізично слабших або соціально незахищених,

потенційно очікується в 11–13 р.в. як оптимальному для розвитку (започатковується групова жорстокість, яку активно стимулюють дівчата, передусім у змішаних групах з кількісною перевагою хлопців). У 12–13 рр. очікується стрімке зниження до виявів 10–11 рр., у цьому віці тривають попередні трансформаційні процеси (водночас самостійно визнається їх асоціальність, тому цей період є оптимальним для локалізації). 13–14 рр. властиві мінімальні публічні вияви з одночасним зростанням індивідуальних виявів, спричинених особистим невдоволенням, образами, навіть помстою, тобто тут створюється потенційне підґрунтя для повторного, але вже цілеспрямованого адресного «вибуху» жорстокості, який наближається до виявів 11–13 р.в. як оптимального для розвитку.

Пізнавальна обмеженість – повна або часткова втрата інтєресу до навчання, його знецінення, що зумовлюється, зокрема, зниженням переживань власних успіхів чи невдач. Нестійка динаміка, з одного боку, зумовлена протиріччям між необхідністю розвитку пізнавальних інтересів як умовою досягнення потенційно віддаленого в часі успіху, з іншого – примітивізмом мислення як більш оперативною умовою отримання бажаного результату. Так, у 9–10 рр. переосмислюються попередні пізнавальні інтереси аж до заперечення в разі відсутності нових. Тоді в 10–11 рр. вона стає мінімальною, що водночас означає проблему вибору в захопленнях, необхідність адекватної оцінки власних можливостей у досягненні мети. Потребується допомога референтного оточення, життєві цінності якого для себе є орієнтирами, однак часто не отримують її: тоді в 11–12 рр. вияви стрімко прогресують з одночасним зростанням байдужості, яка їх посилює. У 12–13 рр. зменшення байдужості знижує пізнавальну обмеженість: і така ситуація залишається в 13–14 рр. Надалі очікується повторне зростання пізнавальної обмеженості як результат незадоволеності власними пізнавальними інтересами на тлі постійних або ситуативно значущих невдач (у цей час знижуються гордість за власні досягнення та переживання власних успіхів чи невдач): перевищуються вияви 9–10 рр. і наближаються до виявів 11–12 рр., співвідносячись з вищою РП (4-та – після лінощів, упертості як неслухняності, недбалості), посилившись негативізмом, тобто пізнавальна обмеженість до досягнення 17 р.в. має ще більше зміцніти.

планування діяльності; потім у 18–19 рр. – стрімке: формується стабільна звичка розраховувати на власні сили, це може спричинити конфлікти з найближчим оточенням, яке тлумачить заперечення своєї допомоги як її ігнорування, небажання прислухатися до порад, прохань.

Відповідальність має стійку динаміку. Так, її найбільші вияви мають у 16–18 р.в., проте без істотного впливу на позитивну симптоматику, що пояснюється усвідомленням соціальної сутності ролі дорослого, яка неоднаково передбачає сукупність певних обов'язків не лише перед собою, а й перед іншими. Визнається відповідальність перед самим собою, тоді як перед іншими ігнорується, що створює підстави для свідомої втечі від відповідальності – однієї з причин безініціативності. При цьому має місце переважно словесне прагнення (менше – вчинкове), дотримуватися обіцяного, аби не розчарувати оточення. У реальності часто все відбувається навпаки: чим більше проходить часу від даної обіцянки, тим меншою є ймовірність її виконання. Як наслідок, відповідальність є ситуативною, визначається власною зацікавленістю в досягненні мети, прагненням уникати відповідальних доручень. Від неї навіть втомлюються, коли дорослі насичують розпорядок дня різними дорученнями, щоб уникнути безцільних, на їх думку, витрат часу.

Переживання власних успіхів чи невдач є найменшими в 15–16 рр. (передостання РП). Характерно, що одночасно прогресує байдужість. Причина – зменшення гостроти попередніх шкільних успіхів на тлі прийняття в недалекому майбутньому важливих для себе рішень, передусім професійних. Після 16 р.в. стрімко зростають, потім – уповільнюються, спадаючи до найменших виявів у 17–18 р.в. як оптимальному (3 РП – після прагнення до самостійності і почуття гордості за власні досягнення як основних каталізаторів). Причина – поява інших успіхів чи невдач часто в новій соціальній ситуації розвитку. У цілому, навіть незначні переживання засвідчують не стільки свій рівень, скільки потребу не афішувати свого справжнього стану, у чому полягає складність їх вивчення. Як наслідок, 18–19 р.в. властиве прогресування стриманих переживань успіхів чи невдач; і з віком така тенденція посилюється на тлі зниження дитячої безпосередності. Кількісно більше переживаються невдачі, які, як правило, знаходять відгук у ровесників. Стосовно успіхів це частіше виглядає навпаки, тому хлопці потребують розуміння та допомоги референтних дорослих.

Уміння самооцінювати насамкінець передбачає формування адекватної самооцінки. Найменші вияви припадають на 15–16 р.в., що пояснюється, зокрема, загостренням юнацького максималізму, знеціненням вимог оточення, значущості дорослої спільноти в цілому. Із 16 р.в. передбачається незначне, а із 17 р.в. стрімке зростання, однаково зумовлене як власними невдачами і апелюванням до досвіду дорослих, які вчасно не змогли допомогти, так і успіхами, які визначають сприятливі перспективи. Тоді у 18–19 р.в., завдяки спільній діяльності можливі максимальні вияви цього вміння: незначне зростання очікується завдяки стійкому зв'язку з умінням співпрацювати.

Фонові симптоми («тло»).

Оптимізм найменше властивий 15–16 р.в., що, зокрема, наприкінці шкільного навчання є наслідком невизначених перспектив, які, у свою чергу, формують пригнічені настрої. Їх подолання завдяки гумору, іронії викликає в 16–17 рр. стрімке зростання виявів (5 РП – після прагнення до самостійності, вимогливості, гордості за власні досягнення, уміння співпрацювати) та стабілізацію у наступному інтервалі зі збереженням попередньої РП (після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач, домагань ролі дорослого), у якій виокремлюються найбільші сприятливі перспективи для співпраці з ровесниками і дорослими. Посилюється відвертість, яка для нього є провідною. Активізується в 17–19 рр., у цьому віці існує тенденція не приховувати свої переживання і ставлення до оточення. Надається перевага дискусіям, публічним суперечкам, у яких з допомогою референтних осіб з'ясовується істина. Закономірно, що найбільшим оптимізм є 18–19 рр. (2 РП – після прагнення до самостійності); характеристики різних варіантів самореалізації, наявність стійких уявлень про можливість їх вчасного та якісного завершення.

Організованість поступово аритмічно прогресує. Наприклад, найменшою вона є в 15–17 рр., що свідчить про наявність умов, сприятливих для дезорганізації особистості, особливо в 16–17 рр., коли зменшуються вміння самоконтролю. Динаміка розвитку цього симптому схожа з динамікою впертості як наполегливості, за винятком 16–17 р.в., коли внаслідок такого попереднього розвитку відбувається тривалий спад. Прагнення до самостійності – це провідний чинник, який після 17 р.в. зумовлює спочатку незначне зростання за умови вмілого поточного і перспективного

Фонові симптоми («тло»).

Заздрість завжди адресна, вона спрямовується на більш успішних ровесників або тих, батьки яких мають вищий майновий чи соціальний статус. Має істотну РП у негативній симптоматиці, особливо до 11–12 рр., наприклад, у 9–10 рр. – 4-та (після хитрості, лінощів, пристосовництва). Знаходячись у взаємозв'язку з корисливістю та недбалістю, започатковує стабільну, але суперечливу динаміку, що виявляється в 10–11 р.в. як сприятливому для розвитку, у якому зі значним зниженням майже незмінною залишається попередня РП (5-та – після лінощів, хитрості, упертості як неслухняності, хвастощів): в оточення формується ілюзія її регресу, тоді як насправді вона приховується, щоб знову стати публічною в 11–12 рр. на тлі власних невдач, особливо порівняно з успіхами нереперентних ровесників (2 РП – після індивідуалізму). Якщо заздрість не схвалюється, то у 12–13 рр. очікується її найбільше стрімке зниження, яке посилюється адекватним у відповідь ставленням оточення: це може бути свідчення її усвідомленої небажаності, однак, більше – трансформація неприхованої у приховану, особливо в 13–14 рр. як оптимальні для локалізації, з наближенням до виявів 9–10 рр. (відсутня істотна РП). Незалежно від цього очікується її незначне зниження як публічної (на рівні 12–13 рр.) з концентрацією адресних. Також накопичуються умови для своєї дестабілізації: зростають переживання власних невдач з оцінкою міри власних прорахунків; заспокоюють власні успіхи зі значним та значущим внеском оточення, досі – неприязного, що дозволяє самокритично оцінити свої домагання.

Зарозумілість у 9–10 рр. найменше впливає на негативну симптоматику. У 10–11 р.в. як оптимальному для її локалізації вона знижується до мінімуму, хоча передостання РП залишається незмінною. Невикористання можливостей цього періоду передбачає в 11–12 рр. стрімке максимальне зростання виявів (5 РП – після індивідуалізму, заздрості, корисливості, пристосовництва). Типові форми – зневага, публічне знецінення вимог оточення, особливо – демонстрація власних досягнень з незначним самостійним внеском, про що замовчується, але пам'ятається, усуваючи через погрози, залякування, бійки, усілякі можливості для розголосу. Як наслідок, формується настороженість, яка трансформується в нервозність, невпевненість, спричиняючи з 12 р.в. спочатку зниження до виявів 9–10 рр. (оцінка ситуації як пошук

собі можливих ризиків), потім – у 13–14 рр. навпаки (оцінка ситуації відсутністю таких ризиків). Отже, період 11–12 рр. також умовно поділяє 9–15 р.д. на дві частини – слабку і сильну. Після 14 р.в. очікується стабілізація зарозумілості, тобто підлітки не побоюються конфронтації з оточенням: у перспективі вона однаково може регресувати і прогресувати, що визначається критичним (некритичним) прихованим або публічним зіставленням власного внеску у свій успіх та внеску оточення.

3.2.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань хлопчиками

Призначення цього підрозділу аналогічне п. 3.1.4, який містить відповідне деталізоване роз'яснення (дод. З).

9–10 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – гордість за власні досягнення (домінанта), переживання власних успіхів або невдач;
- 2) негативний – зухвалість, недбалість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – усвідомлення ролі школяра, уміння самоконтролю;
- 2) негативний – упертість як неслухняність, негативізм.

Гордість за власні досягнення як домінанта позитивного симптомокомплексу залежить від рівня освіченості сім'ї, загального кругозору ровесників, тобто найближчого значущого соціального оточення. Незначний вплив педагогів свідчить про те, що хлопчики поступово втрачають інтерес до них, і в цілому до шкільного навчання. Закономірно, що усвідомлення ролі школяра належить до нетипової симптоматики. Несприятливість такої навчально-виховної ситуації може компенсуватися власною зацікавленістю, відповідальністю. Переживання більше стосуються невдач, що приховується. Типова домінанта в негативному симптомокомплексі відсутня, що засвідчує його цілісний вплив на інші симптоми, певний пріоритет серед яких належить зухвалості і недбалості (аналогічні вияви – як у дівчаток).

Допоміжна детермінанта – домагання ролі дорослого. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «гордість за власні досягнення – домагання ролі дорослого – негативний

Супутні симптоми.

Відвертість найбільша в 15–16 р.в. як оптимальному. Причина – прагнення в найближчому оточенні до інтимно-особистісного спілкування, потреба в якому в цьому віці частіше не задовольняється, тому із 16 р.в. спадає. Суб'єкти спілкування протиставляються, у якому старші (сильніші) домінують над молодшими (слабшими): молодші (слабші) обирають собі референтних осіб часто із сумнівними життєвими цінностями на основі досвіду, передусім конфліктних відносин. При цьому створюються сприятливі умови для самоізоляції. У 16–17 р.в. через незадоволення досвідом уже таких відносин, їх переоцінку ця відвертість повторно спрямовується на батьків, потім – ровесників, тому із 17 р.в. очікується зростання відвертості з досягненням максимальних виявів у 18–19 рр. Надалі її перспективи визначаються за двома варіантами: 1) зміцнення, тобто задоволеність у відносинах; 2) розчарування, унаслідок чого розпочинається повторний розвиток з рівня 15–16 р.в., але вже з домінуванням негативного досвіду, який попередньо налаштовує на несприятливий перебіг, тобто потенційно вдруге зростає можливість самоізоляції, злісного ставлення до оточення, що безпосередньо визначає прогресування негативної симптоматики.

Уміння самоконтролю типове для ситуацій, які в досягненні мети супроводжуються безпосередньою зацікавленістю. Найбільш його вияви характерні для 15–16 р.в. як оптимального (6 РП – після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, домагання ролі дорослого, упертості як наполегливості, умінь співпрацювати). Стрімкий спад після 16 р.в. можна пояснити тимчасовою заспокоєністю (є наслідком тривалого попереднього періоду неспокою), спричиненою після закінчення школи можливою професійною та особистісною невизначеністю. У 17–18 р.в. навіть самостійно потребують ретельного контролю з боку референтних дорослих (порада, нагадування, докір), що виявляється в зниженні конфліктних відносин, прагненні до самоаналізу, тому у 18–19 рр. вони можуть бути найменшими. Наприкінці цього періоду очікується значне зростання, що повторно сприяє для розвитку. Причина – порівняння несприятливого нинішнього і минулого досвіду, тобто помилок і невдач. Ефективним способом стабілізації цього вміння є встановлення розпорядку дня із чітко визначеними дорученнями, які мають бути виконані за будь-яких умов.

досягнення, уміння співпрацювати, оптимізму), потім у 17–18 р.в., стрімке – до найменших виявів, що може свідчити навіть про виникнення зневіри у власних силах. У цьому віковому інтервалі активно розвивається її антипод (упертість як неслухняність). Аналогічне стрімке зростання переживання власних успіхів чи невдач актуалізує динамічну взаємодію обох видів упертості на користь упертості як наполегливості – основи руйнації попередніх уявлень про почуття дорослості, у яких домінували обов'язки. Однак не сягає рівня 15–16 р.в., тому в майбутньому досягнуті вияви 18–19 рр., імовірно, стабілізуються.

Уміння співпрацювати тісно пов'язане з типовою позитивною і негативною симптоматикою. Воно спрямоване на досягнення індивідуальної мети, яка підпорядковується груповій. У своєму розвитку схоже на відповідальність, але більш суперечливе (такі тенденції не має жоден симптом). Наприклад, оптимальним є 18–19 р.в. (4 РП – після прагнення до самостійності, оптимізму, гордості за власні досягнення) у результаті незадоволення індивідуальними успіхами на підставі порівняння з груповими. Після 18 рр. передбачається стрімке зростання: це важливо, оскільки найбільші вияви припадають на 15–16 рр., хоча з нижчою РП на тлі зростання позитивних симптомів (5-та – після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, домагання ролі дорослого, упертості як наполегливості). З цих причин даний період менше привертає увагу оточення в прагненні до співпраці, що розчаровує хлопців, які в 16–17 р.в., як правило, не схильні першими шукати взаєморозуміння. За таких умов це робить оточення, спираючись на свої суб'єктивні враження, зумовлені начебто зростанням виявів у цьому періоді, хоча насправді вони стрімко спадають, що однак істотно не впливає на втрату РП. Навпаки, на тлі зниження позитивної симптоматики РП збільшується (4-та – після прагнення до самостійності, вимогливості, оптимізму). У 17–18 р.в. попередні вияви зберігаються зі зменшенням впливу на позитивну симптоматику (6 РП – після прагнення до самостійності, почуття гордості за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач, оптимізму) як результат трансформації з неприхованих у приховані (надалі, як зазначалося, вони зростають). Такі тенденції засвідчують їх симбіоз «стабільності – нестабільності», зумовлений порівнянням індивідуальних та групових успіхів (особливо – невдач), значущістю взаємодопомоги, впливом референтних осіб.

симптомокомплекс з відносним домінуванням зухвалості і недбалості» (кількісне зіставлення позитивних і негативних – 2 : 2). Потенційно самостійно очікується загострення протидії позитивного і негативного симптомокомплексів з можливим домінуванням негативного: прихованого або неприхованого – залежно від позиції оточення (у цьому віці між ними існує нестійка рівновага на користь позитивного, яка, однак, започатковує незадоволення оточенням, потім – собою).

10–11 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – відповідальність (домінанта), організованість, уміння співпрацювати, відвертість;
- 2) негативний – зухвалість (домінанта), недбалість, лінощі.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – вимогливість;
- 2) негативний – хвастощі.

Відповідальність як домінанта позитивного симптомокомплексу означає прагнення хлопчиків до встановлення справедливості, протидію хитрості у разі: 1) ретельного контролю дорослих за дотриманням їхніх обіцянок, відповідністю вимог, які висуваються ними до себе й оточення; 2) з'ясування ступеня провини ровесників у спірних з дорослими ігрових і навчальних ситуаціях. Як правило, хлопчики спостережливі, помічають навіть незначущі чи ненавмисні ухилення від проголошених обіцянок чи зобов'язань. Зростає потреба в інтимно-особистісному спілкуванні. Зухвалість означає навмисне загострення відносин з ровесниками через відсутність спільних інтересів або єдиного простору спілкування, унаслідок чого існує реальна небезпека виникнення дитячих каст за майновим та соціальним статусом. Її важливими показниками є передусім презирство, яке, як правило, стимулюється авторитетними членами сім'ї або іншими особами, а також неадекватна реакція на публічну критику та неуважність до проблем нереперентних осіб, відверте ігнорування прохань, вимог, навіть удаване ігнорування їх присутності. Недбалість стосується побуту (неохайний зовнішній вигляд, безлад на робочому місці, де виконуються домашні завдання). Лінощі стимулюються відсутністю мотивації в праці або особами (особливо членами сім'ї), які прагнуть самостійно виконати не свої обов'язки, щоб уникнути

конфліктів, пришвидшити досягнення результату, уникнути ще більшого безладу.

Допоміжна детермінанта – прагнення до самостійності. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «відповідальність – прагнення до самостійності – зухвалість» (2 : 1). Потенційно самостійно очікується зростання позитивної і зниження негативної симптоматики.

11–12 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – прагнення до самостійності (домінанта), гордість за власні досягнення, усвідомлення ролі школяра, домагання ролі дорослого, організованість;
- 2) негативний – зухвалість і дратівливість (домінанти), упертість як неслухняність, негативізм, лінощі.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – наполегливість;
- 2) негативний – недбалість, хитрість.

Центр взаємовпливу позитивних симптомів знаходиться навколо усвідомлення ролі школяра, засвідчуючи значущість навчальної діяльності. Очевидно, цей інтервал є сприятливим для розвитку пізнавальних інтересів, невикористання можливостей яких спричиняє їх регрес, що потім дуже важко надолужити. Взаємовплив негативної і позитивної симптоматики формується навколо осі «прагнення до самостійності – зухвалість» і супроводжується дратівливістю. Її складові необхідно диференціювати: 1) прагнення до самостійності – це наполегливе доведення собі власної соціальної ролі значущості та оточенню (як учня, члена сім'ї), протидія спробам обмеження власної свободи і може виявлятися навіть у навмисних вчинках зробити оточенню «щось» неприємне для самореабілітації, демонстрації сили, тобто змусити його з собою рахуватися (основна детермінанта – зацікавленість у результаті); 2) зухвалість – це свідомо неадекватна реакція (плач, погрози, крик) на небажані вимоги соціального оточення (передусім – дорослих), його постійне моралізаторство, недостатнє сімейне інтимно-особистісне спілкування.

Упертість як неслухняність суб'єктивно заперечує адресне призначення кращих варіантів розв'язання проблеми, приховано визнають їх вагомість, особливо в разі невдач. Посилюється негативізмом, за якого увага акцентується спочатку на певних

за власні досягнення), започатковуючи стабільну динаміку, за винятком 16–17 рр., коли їх стрімке зниження відображає руйнацію попередніх уявлень про почуття дорослості, у структурі якого домінують визнання за собою прав, а не обов'язків дорослих, ігнорування вимог. Така переорієнтація забезпечує в 17–19 рр. їх зростання, яке за своїм рівнем все ж не наближається до виявів 15–16 рр. (4 РП – після прагнення до самостійності, оптимізму, гордості за власні досягнення). Виявляється публічно в спробах привернути увагу дорослих до власних проблем, а також довести їм власну значущість: поводитися, діяти як дорослі тощо, наслідуючи при цьому референтних осіб. Характерно, що з такими особами також можуть бути конфлікти внаслідок прагнення вийти лише за межі наслідування з доведенням правомірності власної позиції, уявлень. У 18–19 рр. вияви цих домагань 17–18 р.в. зберігаються, однак вони трансформуються з претензій «на права» в «усвідомлення пріоритетності обов'язків», тобто необхідності враховувати вимоги дорослих, коли потрібно справами доводити домагання свого значущого визнання (5 РП – після прагнення до самостійності, оптимізму, гордості за власні досягнення, уміння співпрацювати). Цей вік є межею, яка надалі започатковує новий етап в домаганні ролі дорослого: від деклараційних проголошень себе «як дорослого» стосовно виконання його обов'язків, які майже ні до чого не зобов'язують, до виконання конкретних доручень для досягнення успіху та його визнання.

Упертість як наполегливість має значущі зв'язки з типовою позитивною (крім прагнення до самостійності) і негативною симптоматикою, особливо упертістю як неслухняністю. Властива більше навчально-професійній діяльності. Спрямована на досягнення оперативних результатів, які можна публічно продемонструвати. Передбачає розвиток уміння співпрацювати. Найбільша в 15–16 р.в. як оптимальному (4 РП – після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення та домагання ролі дорослого). Мотивована прагненням створити щось «нове» або протиставленням можливого власного успіху численним зауваженням оточення про свою «безпомічність». Як наслідок, визначає при цьому сприятливі перспективи всього симптомокомплексу. Однак невдачі, спричинені ігноруванням досвіду дорослих та їх потенційним глузуванням, зумовлюють спочатку в 16–17 р.в. незначне зниження (6 РП – після прагнення до самостійності, вимогливості, гордості за власні

Гордість за власні досягнення має значущі зв'язки з усіма позитивними і негативними симптомами, тому закономірно, що вона є одним з найбільш стабільних симптомів, оскільки його значні коливання, що зумовлюються успіхом, істотно не впливають на зміну РП. Гордість зміцнюється передусім прагненням до самостійності: її найбільший вияв припадає на 15–16 рр., у які вона визначає сприятливі перспективи всього симптомокомплексу. Такого впливу в наступних вікових інтервалах уже не буде, що пояснюється зменшенням емоційних оцінок власних успіхів; і навпаки – зростанням їх критичного осмислення (2 РП). Стимулюється успішною професійною самореалізацією, задоволенням короточасних інтересів з одночасним ігноруванням досвіду дорослих. Після 16 р.в. можливі значні невдачі, зумовлені самовпевненістю внаслідок попередніх і звичних самостійних успіхів, коли роль оточення суб'єктивно вважається неважливою. Такі невдачі знижують вияви гордості з перспективою обов'язкового повторного більш критичним осмисленням досягнень (3 РП – після прагнення до самостійності, вимогливості). Крім того, це також наслідок відсутності бажаних вагомих досягнень, байдужість до них чи ігнорування оточенням, що несприятливо впливає на самопочуття. У відповідь має місце аналогічне ставлення: спочатку – будь-що зменшити, принизити через висміювання, критиканство вже успіхи самого оточення; потім – перехід до аргументованого пошуку недоліків. Імовірно, такі процеси в симптомокомплексі започатковують розпад юнацького максималізму. Тоді, з 17 р.в. очікується зростання гордості за власні досягнення як результат узагальнення попередніх досягнень (2 РП). Характерно, що при цьому знижується вимогливість, тобто зростає прагнення досягти будь-яких успіхів, від яких було б задоволення, що означає поглиблення розпаду юнацького максималізму. У 18–19 рр. узагальнення нових досягнень з активним використанням досвіду дорослих зумовлює повторне незначне зниження виявів (3 РП – після прагнення до самостійності, оптимізму): вони трансформуються з неприхованих, що було типовим явищем у 15–16 рр., у приховані, або «собі», потенційно започатковуючи в наступних інтервалах свою стабільність зі збереженням РРП (як у 15–16 рр.).

Домагання ролі дорослого має значущі зв'язки з типовою позитивною (особливо з прагненням до самостійності) і негативною симптоматикою. Найбільші вияви припадають на 15–16 р.в. як оптимальний (3 РП – після прагнення до самостійності і гордості

антипатичних особах, а потім – на вимогах. Симбіоз цих симптомів загострює дратівливість, яка завжди є адресною й найбільше небезпечною як групова. Зміст інших симптомів – як у попередньому інтервалі.

Допоміжна детермінанта – переживання власних успіхів чи невдач. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «прагнення до самостійності – переживання власних успіхів чи невдач – зухвалість і дратівливість» (2 : 2). Потенційно самостійно очікується значне зростання позитивної симптоматики і значне – негативної з допомогою допоміжних детермінант (у цьому віці між ними існує нестійка рівновага як свідчення ілюзії зовнішнього благополуччя, за якою накопичується незадоволення оточенням, потім – собою).

12–13 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – прагнення до самостійності (домінанта), гордість за власні досягнення;
- 2) негативний – недбалість (домінанта), хитрість, упертість як неслухняність.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – домагання ролі дорослого;
- 2) негативний – дратівливість.

Прагнення до самостійності передбачає досягнення незалежності (уникання контролю дорослих) та справедливості (пошук автономії і зацікавленість у будь-якому результаті, зумовленого реалізацією власних інтересів). Водночас домагання ролі дорослого не є важливим стимулом, що свідчить про потребу в такій соціальній ролі, яка не стосувалась б обов'язків дорослих. Тоді у відносинах виникає вікова статусна невизначеність («дорослий» або «малий»), яка залежить від змісту відносин і вигідно тлумачиться дорослими, а це, у свою чергу, загострює суперечності і, зрештою, спричиняє конфлікти. Стабілізується гордість за власні досягнення, знижується самоорганізація. У відповідь зростає недбалість, спричинена неухважністю до шкільних проблем, зменшенням інтересу до шкільного навчання, чим підлітки можуть навіть хизуватися. У свою чергу, зниження успішності призводить до невпевненості. Неоднозначно оцінюється дратівливість: хлопчики хоча заперечують у себе її важливість, однак роблять це більше для дорослих («на публіку»). Хитрість, як правило, є прихованою.

Допоміжні детермінанти – переживання власних успіхів чи невдач, хвастощі. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «прагнення до самостійності – переживання власних успіхів чи невдач, хвастощі – недбалість» (2 : 2). Потенційно самостійно очікується незначне зростання позитивної і негативної симптоматики (у цьому віці між ними існує нестійка рівновага: відбувається подальше накопичення незадоволення оточенням, потім – собою).

13–14 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – домагання ролі дорослого (домінанта), упертість як наполегливість, відвертість, уміння співпрацювати;
- 2) негативний – зухвалість (домінанта), індивідуалізм.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – організованість;
- 2) негативний – хвастощі, дратівливість, негативізм.

Домагання ролі дорослого з нетипової симптоматики переходить до типової, означаючи спостереження за діями найближчого оточення, фіксацію вигідних для себе вчинків, а отже, їх вибіркове меркантильне наслідування, зацікавленість у вигідному результаті. Знову ж таки акцентується увага на правах, а не обов'язках. Зростає потреба в інтимно-особистісному спілкуванні, взаємних зусиллях для досягнення бажаного результату. Диференціюються різновиди впертості. Зухвалість пояснюється активізацією непотрібного контролю з боку дорослих (сім'я, педагоги). Типові явища – протиставлення вимог сім'ї та школи, педагоги зображуються більше неуважними, зокрема «нетямущими», непривабливими, тому мають «прізвиська» (клички), менше – «незнаючими». Показниками зухвалості є легковажність (недооцінка або ігнорування вимог, досвіду дорослих), вимога до себе уваги і водночас переоцінка власного досвіду, неуважність до проблем оточення, що засвідчує тимчасове зростання ситуативного індивідуалізму. На відміну від дівчаток у виборі привабливих симптомів часто не вважають за потрібне аргументувати власні дії. Наприклад, схвалюючи чесність, відповідальність в інших, можуть уникати відповіді про їх обов'язкове формування в себе.

Допоміжні детермінанти – прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, хвастощі, упертість як неслухняність, пристосовництво. Як наслідок, визначається

- 1) індивідуалізм, негативізм є тінювим, зворотним боком усіх типових позитивних симптомів;
- 2) упертість як неслухняність, лихослів'я, лінощі – також (менше – прагнення до самостійності);
- 3) дратівливість – також (менше – прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення).

Висновки стосовно цих зв'язків аналогічні наведеним у п. 4.1.1 (дод. Ж).

4.2.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Прагнення до самостійності взаємопов'язане з типовою позитивною, особливо з домаганням ролі дорослого (незначний – з упертістю як наполегливістю) і негативною симптоматикою (незначний – з дратівливістю і впертістю як неслухняністю). Найбільші вияви припадають на 15–16 р.в. як оптимальному (ПРП), у якому вони є вже осмисленим новоутворенням попереднього періоду – підліткового. У наступних вікових інтервалах гострота значущості симптому значно зменшується, однак стабільний рейтинг ще зберігається. Як наслідок, разом із гордістю за власні досягнення є провідним симптомом у структурі кризи 17 років та в 15–19 р.в., визначаючи до 24 р.в. сприятливі перспективи всієї симптоматики. Найменші вияви характерні для 17–18 рр., що в цілому не впливає на стабільність: у цьому віці вони трансформуються «від прагнення до самостійності» як альтернатива самостійності дорослим до «розуміння самостійності» як необхідної умови дорослішання з пріоритетністю обов'язків, а не прав», означаючи зближення самостійності і почуття дорослого, тобто визначаючи остаточну руйнацію підліткового і домінування юнацького віку. Це також прагнення досягти результативності у відносинах, спільній діяльності, що є важливим, передусім для себе (як можливість самореалізації). Передбачається також публічне використання власного досвіду та вибіркове – досвіду оточення, без привертання до цього його уваги. У разі успіхів свої досягнення можуть перебільшуватися, а в разі невдач можливі часті звинувачення оточення у втручанні у начебто самостійно сплановані перспективи («якби не ви, то було б краще», «хто вас просив», «я ж казав»).

симптомів знижуються вміння самооцінювати та значущість ролі школяра з аналогічними, як у дівчат, причинами (п. 4.1.1.).

На відміну від кризи 13 років у симптоматиці юнацької кризи відсутні зворотні зв'язки, що засвідчує вищу внутрішню узгодженість між симптомами. У 16–18 р.в. завдяки стійкому взаємозв'язку з типовими позитивними симптомами типові негативні потенційно ще менше, ніж у дівчат, їх переважають, але все ж визначають у переживаннях єдину лінію впливу – домінантну з пріоритетністю індивідуалізму та негативізму (перевага значущих зв'язків).

У позитивних симптомів, крім прагнення до самостійності, за результатами кореляційного аналізу переважають значущі зв'язки (у дівчат, крім того, є помірні та зворотні) (табл. 4.4). Як наслідок, у кризі 17 років, визначається єдиний домінантний напрямок, або перспектива, переживань:

- 1) високий рівень (якщо $r > 0,4$): гордість за власні досягнення, домагання ролі дорослого, упертість як наполегливість, уміння співпрацювати – індивідуалізм, негативізм;
- 2) середній (ситуативні зв'язки типу $r < 0,4$): прагнення до самостійності – дратівливість, упертість як неслухняність, лінощі, лихослів'я.

Ці рівні дозволяють визначити негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних:

Таблиця 4.4. Взаємовплив типового позитивного і негативного симптомокомплексів

Симптоматика	Гордість за власні досягнення	Прагнення до самостійності	Домагання ролі дорослого	Уміння співпрацювати	Упертість як наполегливість
Упертість як неслухняність	+	Н	+	+	+
Лихослів'я	+	Н	+	+	+
Дратівливість	Н	Н	+	+	+
Індивідуалізм	+	+	+	+	+
Лінощі	+	Н	+	+	+
Негативізм	+	+	+	+	+

Примітка: + наявність зв'язку; Н – незначущі зв'язки.

складна система провідних симптомів: «домагання ролі дорослого – прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, хвастощі, упертість як неслухняність, пристосовництво – зухвалість» (3 : 4). Потенційно самостійно очікується загострення протидії негативної і позитивної симптоматики зі значним домінуванням негативної.

14–15 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – прагнення до самостійності (домінанта), упертість як наполегливість, гордість за власні досягнення, відвертість;
- 2) негативний – зухвалість (домінанта), пристосовництво, зарозумілість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – домагання ролі дорослого, уміння співпрацювати;
- 2) негативний – хвастощі, недбалість, упертість як неслухняність.

Прагнення до самостійності – єдиний симптом, який вдруге стає позитивною домінантою: повторне доведення оточенню й собі власної соціальної значущості. Закономірно, що супроводжується демонстративною незалежністю, ігноруванням вимог оточення, особливо в разі, якщо його вплив вважається неприйнятним. Залишається істотною потреба в інтимно-особистісному спілкуванні. Посилюється свідоме розмежування видів упертості. Домагання ролі дорослого, уміння співпрацювати переходять у нетипову симптоматику. Продовжує домінувати зухвалість, стабілізацію якої засвідчують такі основні вияви:

- 1) демонстративність: «активне ігнорування вимог оточення, або їх бездоказове заперечення» – усвідомлене заперечення «ради заперечення»;
- 2) неухважність: здебільшого пасивне ігнорування не стільки вимог, скільки прохань, коли вдають, що не чувають адресованих їм звернень;
- 3) нетерплячість: небажання до кінця вислухати поставлені прохання або вимоги;
- 4) неадекватна реакція на критику: крик, плач, сміх, роздратування тощо.

Підлітки в цьому віці схильні до взаємин з особами, спроможними локалізувати фізичну чи моральну небезпеку з боку ровесників. Недбалість – як у 12–13 рр.

Допоміжні детермінанти – гордість за власні досягнення, лихослів'я, пізнавальна обмеженість, упертість як неслухняність. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «прагнення до самостійності – гордість за власні досягнення, лихослів'я, пізнавальна обмеженість, упертість як неслухняність – зухвалість» (2 : 4). Потенційно самостійно очікується загострення протиріччя негативної і позитивної симптоматики з домінуванням негативної.

Отже, вхід у кризу 13 років (11–12 рр.) – це динамічна взаємодія типової позитивної і негативної симптоматики. 12–14 і 11–15 р.в. самостійно вважаються складними. Хлопчики погоджуються, що офіційне дитинство завершується із закінченням школи, однак прагнуть раніше вийти з нього, вимагаючи від дорослих партнерства. При цьому їх конфліктність, агресивність спричиняються ігноруванням цього партнерства оточенням, особливо сім'єю, яка не визнає статусу дорослості (нерозуміння, насмішки, образи). Погоджуючись з важливістю для ровесників і дорослих чесності, справедливості, доброзичливості, вірності, сміливості, дружби (уміння зберігати таємниці), підлітки часто не вважають їх обов'язковими для себе. Вони переконані, що для досягнення поставленої мети потрібна зухвалість. Схильні до низької навчальної мотивації, зумовленої недостатньою престижністю інтелектуальної праці, а також прагненням до задоволення передусім біологічних (їжа), матеріальних (предмети повсякденного вжитку – одяг, телевізор, комп'ютерна техніка) і меркантильних потреб («корисні знайомства»). Схильні також визнавати не на свою користь відмінності зі старшими на два-три роки учнями: різноплановість інтересів, вищий рівень розумового розвитку, незалежну поведінку (безтурботність, розв'язність, цинізм, викличність). Цікавляться меншими на чотири-шість років учнями, оскільки прагнуть виконувати роль захисників, краще – «покровителів». Схильні осмислювати такі життєві цінності, як «навіщо жити?», «як далі жити?», у цілому безтурботно ставлячись до життєвих проблем, вважаючи, що для їх розв'язання в майбутньому достатньо часу. Не схвалюють недовіри, жорстокості. У батьків цінують терплячість, старанність, щирість, сміливість, оптимізм, привабливу зовнішність. Після досягнення 14 р.в. з'являються нові тенденції в осмисленні навколишньої дійсності: 1) проблемним у вихованні самостійно визначається ширший діапазон (11–17 рр.); 2) учнів 10–11 кл. вважають більш зухвалими і байдужими; 3) у ровесників

З чотирьох типових позитивних симптомів кризи 13 років залишається й стабілізується в кризі 17 років (усього – 5 симптомів) домагання ролі дорослого. З нових симптомів – це прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення і вміння співпрацювати, які перебували в супутній симптоматиці. Уперше додається впертість як наполегливість. Значно втрачає оптимізм, перейшовши у фонову симптоматику. Якщо типова негативна симптоматика кризи 13 років мала 9 складових, то в кризі 17 років їх – 6: з блоку АС залишилася дратівливість; з блоку ПС – негативізм, упертість як неслухняність; з блоку НС – лінощі. Характерно, що ПС повністю зберігається (упертість як неслухняність, негативізм). З нових симптомів – це індивідуалізм, який перебував у супутній симптоматиці, та лихослів'я (у типовій). Типові симптоми кризи 13 років (хитрість, недбалість) переходять у супутню симптоматику. Втрачають у виявах хвастощі і байдужість. Отже, якщо типова позитивна симптоматика кризи 17 років на один складник збільшується, причому чотири залишаються незмінними, то типова негативна зменшується на три, що засвідчує, відповідно, їх стабільність (з позитивних – залишаються 1 з 4 попередніх типових, 4 із 7 попередніх супутніх; негативних – 4 з 6 попередніх типових; 2 із 6 попередніх супутніх). Супутня позитивна симптоматика істотно розпадається (було – 7, стало – 3): залишаються вміння самоконтролю; уперше додаються відвертість і вміння самооцінки. Значно втрачають переживання власних успіхів чи невдач, старанність, але найбільше, ніж у дівчат, усвідомлення ролі школяра, яке перебувало в них у типових симптомах, у хлопців – у супутніх. Із шести супутніх негативних симптомів кризи 13 років залишаються й стабілізуються в кризі 17 років (усього – 5) жорстокість, корисливість, зухвалість. Значно втрачають пізнавальна обмеженість і пристосованість. Отже, у юнацькій кризі відбувається зміна типового позитивного, розпад супутнього позитивного, стабілізація типового і супутнього негативного симптомокомплексів. Такі кількісні і якісні зміни в структурі переживань порівняно з кризою 13 років доводять, що її справді можна назвати «малою кризою». У дівчат вони (зміни) виразніші через актуалізацію типових позитивних симптомів, тобто кризовий перебіг є більш «м'яким».

Вплив решти симптомів як нетипових є неістотним, особливо симптомів-аутсайдерів: позитивного – дитячої безпосередності; негативного – заздрості. Під впливом супутніх негативних

- 1) позитивні – прагнення до самостійності (15–19 рр.), гордість за власні досягнення (15–17 рр.), домагання ролі дорослого (15–16; 17–19 рр.), уміння співпрацювати (15–17; 18–19 рр.), оптимізм (16–19 рр.);
- 2) негативні – дратівливість (15–17 рр.), лихослів'я (15–17 рр.), індивідуалізм (15–16; 18–19 рр.), лінощі (15–16; 17–18 рр.), упертість як неслухняність (15–19 рр.), пристосовництво (16–19 рр.), байдужість (17–19 рр.).

Зауважимо, що тенденції в розвитку симптомів є аналогічними, як у дівчат (п. 4.1.1).

Загалом, динаміка симптомів має три етапи:

- 1) сильний (15–16 рр.) – співвідноситься з основною частиною кризи 17 років;
- 2) слабкий (16–18 рр.) – «затухання» кризи;
- 3) помірний (18–19 рр.) – вихід із кризи.

У 18–19 рр. можливе кількісне зростання негативної симптоматики як слабкий відгомін кризи, де відносна паритетність між домінуючими симптомами визначає надалі, у 19–20 рр., сприятливий перебіг вікового розвитку, який залежить від найближчого оточення. Отже, симптомокомплексу переживань юнацької кризи, витоки якої знаходяться в підлітковій кризі, не властива аритмічна динаміка, що засвідчує наявність однофазового перебігу переживань (дод. Е). Її структура:

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, домагання ролі дорослого, упертість як наполегливість, уміння співпрацювати;
- 2) супутні (домінування частоти над силою виявів): відвертість, уміння самоконтролю, уміння самооцінювати (дод. К).

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС (лихослів'я, індивідуалізм, дратівливість); блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм); блок НС (лінощі);
- 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком хитрості і жорстокості): недбалість, жорстокість, хитрість, зухвалість, корисливість (дод. К).

Решта симптомів – фонові, як приховані, але активні стимули типових і супутніх.

і дорослих найбільше цінують відвертість, доброзичливість, у батьків – доброзичливість, але особливо – розуміння; 4) у пошуках самостійності пріоритетною є власна модель «дорослого», у якій права домінують над обов'язками. Антагонізм у відносинах зменшується, навіть може заперечуватись усупереч реаліям (особливо – хвастощі, недбалість, упертість як неслухняність), що свідчить про усвідомлення підлітками його недоцільності. Як і дівчатка, мінімізують у себе наявність дратівливості, негативізму (додатково – хвастощі). Також недооцінюють сформовані вміння самооцінювати, оптимізм, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати. Гіперболізують упертість як наполегливість (яка насправді більш подібна до неслухняності) і зарозумілість, яка для них, на відміну від дівчаток, є нетиповою.

У цілому, симптоматика у хлопчиків більш виразна, ніж у дівчаток, тому легше диференціюється. Вона не така болісна у виявах і більш тривала в часі. Імовірно, спільні для 12–15 р.в. симптоми (домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, зухвалість) є вихідними в розвитку позитивного та локалізації негативного симптомокомплексу.

Основні суб'єктивні закономірності переживань полягають у такому:

1. З 13 р.в. хлопчиками свідомо розмежовуються типові і нетипові симптоми. Тенденційні явища – диференціація домагання ролі дорослого та прагнення до самостійності, знецінення для себе моральних норм (формування подвійних стандартів) і одночасне визнання їх обов'язковості в інших, наприклад меркантильне тлумачення відповідальності та визнання життєздатності брехливості.

2. Кількісне співвідношення позитивного і негативного симптомокомплексів:

- 1) типових: у 9–10 рр. – 2 : 2; 10–11 рр. – 4 : 3; 11–12 рр. – 5 : 5; 12–13 рр. – 2 : 3; 13–14 рр. – 4 : 2; 14–15 рр. – 4 : 3;
- 2) нетипових – 2 : 2; 1 : 1; 1 : 2; 1 : 1; 1 : 3; 2 : 3 відповідно.

3. До кризи 13 років, яка співвідноситься з 12–15 р.в., хлопчики відносять різні симптоми:

- 1) типові: позитивні – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, упертість як наполегливість, відвертість; негативні – хитрість, зухвалість, індивідуалізм, пристосовництво, зарозумілість;

2) нетипові: позитивні – організованість; негативні – дратівливість, хвастощі, негативізм.

4. У цілому, підлітки в 11–13 р.в. не схильні помічати у власних переживаннях значущі вікові зміни, однак 13–15 р.в. визнають як несхожий на інший (критерії пояснення аналогічні, як у дівчаток), самостійно визнаючи поступальне зростання негативної симптоматики з одночасним зниженням позитивної, особливо в 13–14 р.в., у якому негативні симптоми є домінуючими (під суб’єктивних переживань співвідноситься більше з 13–15 р.в.).

Висновки до третього розділу

1. Окремо в дівчаток і хлопчиків з’ясована структура симптомомокомплексів переживань підліткової кризи, або кризи 13 років: позитивні і негативні симптоми (типові, супутні, фонові), їх характеристики у вікових інтервалах та особливості психологічного супроводу для кожного симптому як необхідні умови реалізації в 11–14 р.д. особистісно орієнтованого впливу. Аритмічна динаміка симптомомокомплексів є свідченням двофазового перебігу кризи: 1) сильна фаза, яка співвідноситься з 11–12 р.в.; 2) слабка фаза (13–14 рр.).

2. У дівчаток симптомомокомплекс концентрується у 12–14 р.в. з домінуванням негативного в 13 р.в., у хлопчиків – також у 12–14 р.в. з його домінуванням у 13–14 р.в., тобто перебіг кризи у них більше зміщений до 12–15 р.в., що є першою необхідною умовою реалізації особистісно орієнтованого впливу в підлітковій кризі.

3. Суб’єктивно дівчатка і хлопчики не схильні помічати в себе значущі особистісні зміни (більше – хлопчики), однак з 12–13 р.в. вони самостійно визнають зростання негативного симптомомокомплексу. У дівчаток він є більш сконцентрованим і виразним («вибух» негативної симптоматики), у хлопчиків – рівномірно розподілений зі зміщенням до 14 р.в. і менш виразний, що створює в оточення ілюзію зовнішнього благополуччя перебігу кризи, тоді як у дівчаток така виразність, формуючи протилежну ілюзію, насправді полегшує співпрацю з ними, хоча на практиці вона частіше спрямована на конфронтацію. У цілому, під суб’єктивного симптомомокомплексу переживань, особливо негативного, збігається з віковими інтервалами, визначеними нами, що становить

Таблиця 4.3. Кількісна динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомомокомплексу

Симптоматика	Вік, роки			
	15–16	16–17	17–18	18–19
Позитивна	7	4	5	5
Негативна	11	1	1	6

завдяки чому зростання негативної симптоматики нейтралізується. Як наслідок, вихід з кризи співвідноситься з досягненням 18 р.в.

На тлі максимальних виявів симптомів також виокремлюються домінантні симптоми:

- 1) 15–16 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, домагання ролі дорослого, вміння співпрацювати, упертість як наполегливість; негативні – дратівливість, лихослів’я, індивідуалізм, лінощі, упертість як неслухняність, негативізм (5 : 6);
- 2) 16–17 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, вимогливість, гордість за власні досягнення, вміння співпрацювати, оптимізм; негативні – упертість як неслухняність, дратівливість, пристосовництво, жорстокість, лихослів’я (5 : 5);
- 3) 17–18 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач, домагання ролі дорослого, оптимізм; негативні – упертість як неслухняність, лінощі, пристосовництво, негативізм, байдужість (5 : 5);
- 4) 18–19 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, оптимізм, гордість за власні досягнення, вміння співпрацювати, домагання ролі дорослого; негативні – пристосовництво, байдужість, упертість як неслухняність, зарозумілість, індивідуалізм (5 : 5).

Їх значно більше, ніж у підлітковій кризі (тенденції аналогічні, як у дівчат – п. 4.1.1), і вони також становлять інформаційну базу про симптоми для виокремлення у 15–19 р.в. 12 провідних домінант (5 позитивних і 7 негативних), співвідносячись з «15 (більше до 16 р.в.) – 17 рр. (більше до 18 р.в.)». Це також універсальні симптоми, у яких пікові (кульмінаційні) вияви потенційно можуть повторитися (у кризі 13 років їх 8):

- 2) нетипові: позитивні – домагання ролі дорослого, уміння співпрацювати, вимогливість; негативні – жорстокість.

3. У цілому, дівчата схильні зазначати у власних переживаннях значущі вікові зміни, співвідносячи їх більше із 16–17 р.в. і пояснюючи це закінченням шкільного дитинства, школи та необхідністю майбутнього професійного вибору.

4.2. Психологія переживань у хлопців

4.2.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст

Встановлено, що максимальні за виявами симптоми, як і в дівчат, концентруються в таких вікових інтервалах:

- 1) 15–16 рр.: позитивні – відвертість, упертість як наполегливість, гордість за власні досягнення, уміння самоконтролю, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, уміння співпрацювати; негативні – упертість як неслухняність, недбалість, лінощі, дратівливість, негативізм, хитрість, зухвалість, корисливість, індивідуалізм, жорстокість, лихослів'я (7 : 11);
- 2) 16–17 рр.: позитивні – відповідальність, усвідомлення ролі школяра, вимогливість, старанність; негативні – жорстокість (4 : 1);
- 3) 17–18 рр.: позитивні – відповідальність, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпереживати, дитяча безпосередність, старанність; негативні – пізнавальна обмеженість (5 : 1);
- 4) 18–19 рр.: позитивні – оптимізм, організованість, уміння співпрацювати, уміння самооцінювати, домагання ролі дорослого; негативні – упертість як неслухняність, хвастощі, байдужість, заздрість, пристосовництво, зарозумілість (5 : 6).

На відміну від підліткової кризи пікові вияви зосереджуються у вузькому віковому інтервалі з аналогічними тенденціями, як у дівчат (п. 4.1.1.). Негативна симптоматика також переважає позитивну після 16 р.в., позначаючи вхід у кризу (табл. 4.3). Індивідуальні вияви окремих позитивних симптомів, у цілому, вищі, ніж у дівчат, наприклад: прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, упертість як наполегливість, відвертість,

другу необхідну складову особистісно орієнтованого впливу, якого підлітки, як правило, неприховано очікують від оточення.

4. Виокремлення в хлопчиків і дівчаток спільних і відмінних симптомів підліткової кризи є третьою необхідною умовою розвитку позитивного і локалізації негативного симптомокомплексу, чого підлітки, як правило, приховано очікують від оточення. Можна визначити спільний симптомокомплекс:

1) позитивний:

- а) типовий – домагання ролі дорослого, уміння співпереживати (у дівчаток і хлопчиків – 2 з 4);
- б) супутній – старанність, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач, гордість за власні досягнення (у дівчаток і хлопчиків – 4 з 7);

2) негативний:

- а) типовий: блок АС – дратівливість, хитрість, лихослів'я (у дівчаток – 3 з 5, у хлопчиків – 3 з 4), блок ПС – упертість як неслухняність (у дівчаток – 1 з 3, у хлопчиків – 1 з 2), блок НС – недбалість, байдужість, лінощі (кількісно повністю збігається);
- б) супутній – пристосовництво, жорстокість, індивідуалізм (у дівчаток – 3 з 5, у хлопчиків – 3 із 6).

5. Дівчатка і хлопчики спроможні самостійно визначити в себе в окремих вікових інтервалах типові і нетипові симптоми, які частково збігаються з симптомами, визначеними нами (порівняння «власних типових симптомів» з «типовими», а також «власних типових» з «супутніми»):

У дівчаток основними симптомами є:

- 1) позитивні: типові – усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності (власні типові – 2 з 6; типові – 2 з 4); супутні – переживання власних успіхів чи невдач, гордість за власні досягнення, відповідальність (власні типові – 3 з 6; супутні – 3 з 7);
- 2) негативні: типові – зухвалість, упертість як неслухняність, недбалість (власні типові – 3 з 3; типові – 3 з 11); супутні – відсутні (власні типові – відсутні з 3; супутні – відсутні з 5);

У хлопчиків до основних симптомів належать:

- 1) позитивні: типові – відсутні (власні типові – «відсутні» з 4; типові – «відсутні» з 4); супутні – гордість за власні досягнення, прагнення до самостійності (власні типові – 2 з 4; супутні – 2 з 7);

- 2) негативні: типові – відсутні (власні типові – «відсутні» з 5; типові – відсутні з 9); супутні – індивідуалізм, зухвалість, пристосовництво (власні типові – 3 з 5; супутні – 3 з 6).

Цей збіг у цілому є незначним, означаючи взаємну незадоволеність суб'єктів розвитком певної симптоматики, і разом із системою провідних симптомів, яка частково збігається з типовою, передбачає концентрацію на них особистісно орієнтованого впливу, якого підлітки самостійно очікують від оточення. Більш неприховано, ніж приховано, вони всіляко намагаються привернути увагу і, не отримавши від оточення зворотного відгуку, можуть сформулювати в нього про себе стереотипну думку як про важковиховуваних (четверта необхідна умова особистісно орієнтованого впливу в підлітковій кризі).

6. Урахування суб'єктивної інтерпретації змісту симптомокомплексу з подальшим виокремленням провідних домінант у кожному віковому інтервалі є п'ятою необхідною умовою реалізації особистісно орієнтованого впливу (цього підлітки, як правило, не очікують від оточення).

7. У хлопчиків і дівчаток визначені складові типового негативного симптомокомплексу за рівнем впливу на типовий позитивний симптомокомплекс (домінантні, помірні, слабкі) і, як наслідок, з'ясовані фіксовані словесні штампи, які засвідчують власні переживання, та однойменні напрямки розвитку симптомокомплексу, або перспективи переживань (домінантна, помірна, слабка), які в ситуації активного взаємовпливу сприяють успішному становленню підлітків у їх спільному разом з дорослими життєвому просторі. Це шоста необхідна умова особистісно орієнтованого впливу, якого підлітки, як правило, не очікують від оточення.

8. З'ясовано психологічні характеристики кожного симптому переживань та їх динаміку в окремих вікових інтервалах, потенційно оптимальних чи несприятливих для них, що є сьомою необхідною умовою впровадження в підлітковій кризі особистісно орієнтованого впливу, чого підлітки, як правило, не очікують від оточення.

9. Психологічний зміст симптомокомплексу переживань підліткової кризи, або кризи 13 років, дозволяє назвати її «великою кризою».

жорстокість», «наполегливість – безвідповідальність». Однак у ситуаціях, які не мають зиску або особистої загрози, стосовно себе більше прагнуть оперувати позитивними категоріями, наголошуючи на необхідності змінитися. Отже, 18–19 р.в. невластиве загострення стосунків з оточенням (як результат попереднього, часто невдалого, власного досвіду), де ним не цінується прагнення до самореалізації. Навпаки: домінує прагнення до пристосування, очікування зиску, корисливості. Позитивні і негативні симптоми чітко диференціюються: уперше з підліткової кризи започатковується усвідомлене стрімке прогресування подвійних моральних стандартів на тлі усвідомлення значущості позитивної симптоматики. Актуальність негативного симптомокомплексу публічно намагаються заперечувати (особливо – заздрість), хоча самі для себе це приховано визнають. Уперше не соромляться публічності власних почуттів, зокрема співпереживання, що супроводжується дитячою безпосередністю. Знову актуалізується потреба в інтимно-особистому спілкуванні, у собі перебільшуються вимогливість, наполегливість. Не афішується домагання ролі дорослого, проте постійно акцентується прагнення до самостійності. Як наслідок, позитивна симптоматика поступово стабілізується, що свідчить про вихід з юнацької кризи.

Основні суб'єктивні закономірності переживань:

1. Тенденційним явищем вважається визнання важливості переживань (уміння співпереживати, переживань власних успіхів чи невдач, оптимізму, відвертості, відповідальності, дратівливості, і особливо пристосовництва та впертості. У 18–19 рр. визнається високий рівень дитячої безпосередності, яка може становити альтернативу індивідуалізму. Негативний симптомокомплекс концентрується в 16–18 рр. Його кількісне співвідношення з позитивним:

- 1) типовим: у 15–16 рр. – 5 : 7; 16–17 рр. – 4 : 3; 17–18 рр. – 9 : 3; 18–19 рр. – 1 : 7;
- 2) нетиповим: 3 : 3; 3 : 3; 2 : 3; 3 : 2 відповідно.

2. До юнацької кризи, яка співвідноситься з цим віком, належать такі симптоми:

- 1) типові: позитивні – відвертість, оптимізм, відповідальність; негативні – упертість як неслухняність, зухвалість, корисливість, пізнавальна обмеженість, індивідуалізм, лінощі, недбалість, хвастощі, негативізм, пристосовництво, зарозумілість;

Психологія переживань юнацької кризи

прагнення до успіху, самореалізація в діяльності та інтимно-особистісному спілкуванні. Стабільний рівень домагань виявляється в бажанні бути впевненими (як наполегливими), справедливими, чесними. У сенсі власного життя («як повернути життєву наснагу», «вдало вийти заміж», «навіщо жити далі») життєстверджувальними орієнтирами є взаємини найближчого оточення, суспільні явища (мода, чутки, сенсації). Соціальне середовище здебільшого неагресивне. Схильні до самокритичності, однак не вбачають у цьому потреби. Ставлення дорослих, у цілому, не подобається (невраховання своєї думки, непривітність батьків і дорослих, навіть мстивість), особливо їх запізнілі вибачення, упередженість, несправедливість. Унаслідок цього прагнуть до реальної, а не декларованої рівноправності: «головне – насолити», «хай не лізуть у мої справи». Усвідомлення дорослості, межі якої коригуються терміном навчання та рівнем самостійності в подоланні негараздів, залежить від способів прийняття рішень, самоконтролю, а головне – відповідального вчинку. Її тлумачення неоднозначне: «життя непостійне, сьогодні все добре, а завтра може трапитися щось страшне»; або «ми живемо, а це – найголовніше». Самостійність залежить від власної спроможності приймати рішення, способу мислення, самоконтролю, матеріальних можливостей, а основне – знову-таки відповідального вчинку. У ставленні до майбутнього домінує особистісне самовизначення («влаштувати життя» – 73%), тоді як професійне ускладнюється реальною самореалізацією. У ровесників цінують чесність, відвертість, мужність, самостійність, справедливість, співчуття, уміння пробачати, дружлюбність, доброзичливість, співпереживання, самоконтроль, відповідальність, працьовитість, витривалість, вірність, обережність, уміння слухати, піклування. Не схвалюють жорстокість, самоізоляцію, чванство, хвастощі, зухвалість, егоїзм, підлабузництво, заздрість, зверхність, мстивість, лицемірство, брехливість, зраду, підлість, лінощі, хитрість, куріння, корисливість, безвідповідальність, моральну потворність, агресивність, ехидність, жадібність. У батьків цінують розуміння, поради, допомогу, вірність, чесність, відвертість. Водночас вважають, що самостійно названі ними негативні якості є важливими для досягнення успіху, особливо суперечливий симбіоз з позитивними: «оптимізм – нахабство», «наполегливість – підлабузництво», «хитрість – доброзичливість», «підлість – чесність», «відповідальність – зухвалість», «справедливість – лицемірство», «смівливість –

Систематизована нами у 15–19 р.д. інформація про переживання (окремо у хлопців і дівчат) та її порівняння із суб'єктивною інтерпретацією підлітками та юнаками стали вихідними пізнавальними позиціями про:

- 1) зміст переживань юнацької кризи, або кризи 17 років, як перехідного періоду між суміжними стабільними періодами (підлітковим і юнацьким): з'ясування витоків, структури, динаміки, особливостей психологічного супроводу та її можливих перспектив у наступній віковій кризі – входження в дорослість, або кризі 23 років;
- 2) місцезнаходження юнацької кризи в системі вікового розвитку на основі зіставлення з умовним віковим інтервалом.

У цьому розділі, як і в попередньому, ми будемо однаково оперувати двома назвами кризи, аналогічно мотивуючи перевагу назви «криза 17 років».

4.1. Психологія переживань у дівчат

4.1.1. Симптомокомплекс: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст

Встановлено, що максимальні за виявами позитивні і негативні симптоми зі своїми кульмінаційними (піковими) показниками, за якими неминуче відбувається їх спад, концентруються в таких вікових інтервалах:

- 1) 15–16 рр.: позитивні – відвертість, гордість за власні досягнення, організованість, відповідальність, уміння співпереживати, уміння самоконтролю, домагання ролі дорослого, вимогливість, прагнення до самостійності; негативні – недбалість, лінощі, дратівливість, негативізм, хитрість, зухвалість, корисливість, індивідуалізм, жорстокість, пристосовництво, зарозумілість, лихослів'я (9 : 12);
- 2) 16–17 рр.: позитивні – уміння самооцінювати, переживання власних успіхів чи невдач, усвідомлення ролі школяра; негативні – заздрість (3 : 1);
- 3) 17–18 рр.: позитивні – уміння співпрацювати, оптимізм; негативні – пізнавальна обмеженість (2 : 1);
- 4) 18–19 рр.: позитивні – упертість як наполегливість, дитяча безпосередність, вимогливість, старанність; негативні – упертість як неслухняність, хвастощі, байдужість (4 : 3).

На відміну від підліткової кризи пікові вияви зосереджуються в більш вузькому інтервалі, що свідчить про їх швидкоплинність, навіть непомітність (табл. 4.1). Негативна симптоматика кількісно переважає в 15–16 рр. (більше до 16 р.в.), позначаючи вхід у юнацьку кризу, хоча вияви окремих позитивних симптомів, у цілому, вищі, наприклад: прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, домагання ролі дорослого, відвертість, організованість, тобто кількісне зростання негативної симптоматики значно нейтралізується якісною протидією позитивної. Як наслідок, вихід із кризи співвідноситься з 17–18 р.в.

У 15–19 р.в. на тлі максимальних виявів симптомів в окремих вікових інтервалах виділяються домінантні симптоми:

- 1) 15–16 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, уміння співпереживати, домагання ролі дорослого, відвертість; негативні – дратівливість, хитрість, лінощі, індивідуалізм, зарозумілість, негативізм (кількісне зіставлення – 5 : 6);

Таблиця 4.1. Кількісна динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптоматикокомплексу

Симптоматика	Вік, роки			
	15–16	16–17	17–18	18–19
Позитивна	9	3	2	4
Негативна	12	1	1	3

самостійне реноме. У ровесників цінують вірність, охайність, відвертість, доброзичливість, чесність, цілеспрямованість, щирість, толерантність, почуття гумору, розум, відповідальність, уміння спілкуватися, щедрість, працездатність, мудрість, відкритість, взаємоповагу, самостійність, надійність, співчуття, працьовитість. Не схвалюють брехливості, жадібності, зухвалості, лицемірства, корисливості, себелюбства, злості, чванства, підлабузництва, пізнавальної обмеженості, підлості. Водночас вважають, що для досягнення успіху ці якості необхідно використовувати, а ще нахабність, хитрість, самовпевненість, егоїзм, колективізм, мстивість. У батьків цінують розуміння, терплячість, витримку, підтримку, піклування, доброзичливість, повагу, відвертість, щирість, відданість, безкорисливість. Неоднозначно ставляться до альтернатив «щирість – корисливість», «чесність – хитрість», засвідчуючи прогресування подвійних моральних стандартів. Зазначають пік розбіжностей між власним самопізнанням і реальним саморозвитком. Уперше з 15–16 рр. знижується значущість відвертості як наслідок задоволеності (незадоволеності) в інтимно-особистісному спілкуванні. Вважають себе відповідальними, що дійсно частіше виявляється. Перебільшують власну старанність. Знову-таки схильні не афішувати гордість за власні досягнення, соромляться відкритості власних почуттів. Незадоволеність у домаганні ролі дорослого і прагненні до самостійності виявляються в недбалості, і особливо – в лінощах. Знижується впливовість усвідомлення ролі школяра, означаючи завершення шкільного навчання та потребу реалізації професійного вибору. Заперечують жорстокість і лихослів'я, що насправді більше не відповідає дійсності («навіщо відкриватися?»). Не вважають себе дратівливими і хитрими.

У посткризовому 18–19 р.в. самостійно проблемним визначається в хлопців 13–17 р.в., у дівчат – 12–17 р.в. Схильні визнавати відмінності між учнями 6–9 та 10–11 кл., зокрема в останніх – це небажання вчитися, перехід до самостійного життя, урівноваженість, дружба, кохання, вразливість. Межі дорослості коригуються терміном навчання. Домінуючими матеріальними потребами – одяг, їжа. Інтереси – пасивне слухання музики, телебачення, авто, комп'ютерні технології. Свідомо ставляться до навчання (позитивно або негативно). Висока навчальна мотивація зумовлюється професійним вибором (якщо такий є), який набуває особистісного змісту. Подобається знайомитися з новими людьми. Життєві цінності визначилися в 11–17 р.в., наприклад, бажаний суспільний статус,

причин не афішують гордість за власні досягнення, уміння співпереживати, тобто соромляться своїх почуттів, що більше є не світоглядною позицією, а соціальною модою, а також – організованість, відповідальність, уміння самоконтролю, вимогливість. Визнають значущість усвідомлення ролі школяра, спричинену необхідністю професійного самовизначення. Вважають, що ніколи не потрібно розчаровуватися, впадати у відчай («живи на повну», «живи сьогодні»). Заперечують у собі жорстокість, заздрість, лінощі, водночас не схильні вбачати стрімке прогресування дратівливості, хитрості, індивідуалізму, пристосовництва, негативізму, зарозумілості. Як і в попередньому віковому інтервалі, нетерплячі, демонстративні, неуважні, часто неадекватно реагують на критику (крик, злість, плач, ворожість). Наголошують на розбіжності уявлень дорослих і власних уявлень про себе. Погоджуються зі своїм низьким самопізнанням.

У 17–18 р.в. самостійно проблемним вважають 11–17 р.в.: у хлопців це 13–17 р.в. (пік – більше зі зміщенням до 16 р.в.), у дівчат 12–17 рр. (пік – більше зі зміщенням до 14 р.в.). Не схильні визнавати на свою користь відмінності з меншими на 1–2 рр.: наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність, розсудливість, жорстокість, агресивність, різноманітність почуттів, домінування негативних звичок. Низька ієрархія та конкретизація інтересів на тлі зацікавленого ставлення до навколишньої дійсності з домінуванням меркантилізму. Соціальне оточення з його перевагами і недоліками сприймають зацікавлено як об'єктивну реальність («так має бути»), яке, як правило, агресивним не вважають. Водночас, зазначаючи в ровесників схильність до агресивності (70%), власну розцінюють як ситуативну, а самокритичність – стабільною (80%). Розташовуючи дитинство в інтервалі «день народження – 17 р.в.», усвідомлюють, що воно закінчилося і жалкують за ним (додаток П). Зауважують, що самостійність визначається не віком, а незалежністю, аргументуючи це ранньою працею батьків, ставлення яких здебільшого задовольняє (60%), хоча визнають матеріальну залежність від них і необхідність їх піклування: 1) «у цьому світі добре» (30%), оскільки відсутні причини, які заважали б самореалізації; 2) «життя дорослих – це своєрідний дошкільний заклад, де вихователі – також дорослі».

У ставленні до майбутнього домінує відсутність професійного самовизначення (62%): заяви на адресу дорослих про остаточний професійний вибір – це бравада як прагнення не втратити власне

- 2) 16–17 рр.: позитивні – усвідомлення ролі школяра, прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю; негативні – індивідуалізм, упертість як неслухняність, хитрість, зухвалість, заздрість (5 : 5);
- 3) 17–18 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, уміння співпереживати, домагання ролі дорослого, старанність; негативні – упертість як неслухняність, пристосовництво, хитрість, індивідуалізм, корисливість (5 : 5);
- 4) 18–19 рр.: позитивні – гордість за власні досягнення, уміння співпереживати, старанність, прагнення до самостійності; негативні – дратівливість, хитрість, хвастощі, упертість як неслухняність, індивідуалізм (4 : 5). Через часту повторюваність їх значно більше, ніж у підлітковій кризі, що свідчить також про більшу визначеність (чіткість), а отже, меншу проблемність уже юнацької кризи. Вони становлять симптоматичну базу для виокремлення у 15–19 р.в. провідних домінантних симптомів (5 позитивних і 4 негативних), або вікових орієнтирів, які більше співвідносяться з 15–17 рр. Це також універсальні симптоми, у яких пікові (кульмінаційні) моменти потенційно можуть повторитися (у кризі 13 років їх – 13): 1) позитивні: прагнення до самостійності (15–19 рр.), гордість за власні досягнення (15–16; 18–19 рр.), уміння співпереживати (15–19 рр.), старанність (17–19 рр.); 2) негативні: дратівливість (15–16; 18–19 рр.), хитрість (15–19 рр.), індивідуалізм (15–19 рр.), упертість як неслухняність (16–19 рр.). Таке поінтервальне співвідношення засвідчує чіткість симптомів як умову їх успішного пізнання і самопізнання.

У цілому, динаміка симптомів має два етапи:

- 1) сильний, тобто найбільш частота і сила виявів (15–17 рр.), який співвідноситься з кризою;
- 2) слабкий (18–19 рр.) – співвідноситься з виходом з кризи (основне зосередження пікової та провідної домінантної симптоматики), тобто негативна симптоматика певним чином затухає.

Отже, симптоматиці переживань юнацької кризи, витoki якої лежать у попередній кризі, не властива аритмічна динаміка, що свідчить про наявність однофазового перебігу (дод. Д). Її структура:

1. Позитивні симптоми:

- 1) типові: прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, гордість за власні досягнення, уміння співпереживати, відвертість;
- 2) супутні (домінування частоти над силою виявів): організованість, відповідальність, уміння самоконтролю, вимогливість (дод. II).

2. Негативні симптоми:

- 1) типові: блок АС (дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво); блок ПС (негативізм, зарозумілість); блок НС (лінощі);
- 2) супутні (домінування частоти над силою виявів): зухвалість, корисливість, жорстокість, лихослів'я (дод. II).

Решта симптомів – фонові як приховані, але активні стимули типових і супутніх.

З чотирьох типових позитивних симптомів кризи 13 років залишаються і стабілізуються в кризі 17 років (всього – 5 симптомів) прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати. З нових симптомів – це гордість за власні досягнення, яка перейшла із супутньої симптоматики. Уперше додається відвертість. Значно втрачає симптом «усвідомлення ролі школяра», перейшовши до фонові симптоматики. Якщо типова негативна симптоматика кризи 13 років мала 11 складових, то в кризі 17 років їх 7: у блоці АС залишилися драгівливість, хитрість; блоці ПС – зарозумілість; блоці НС – лінощі. З нових симптомів – негативізм, і особливо індивідуалізм та пристосовництво, які в результаті стрімкого зростання активно переходять із супутньої симптоматики в типову. Типові симптоми підліткової кризи (зухвалість, лихослів'я, корисливість) переходять у супутню симптоматику. Втрачають, тобто переходять у фонову, впертість як неслухняність, пізнавальна обмеженість, недбалість, байдужість. Отже, якщо типова позитивна симптоматика юнацької кризи збільшується на один складник, то типова негативна зменшується майже вдвічі, що засвідчує, відповідно, їх стабільність (залишаються 3 з 4 попередніх типових) і відносну дестабілізацію (4 з 11 попередніх типових; 3 з 5 попередніх супутніх). Супутня позитивна симптоматика розпадається і майже вдвоє зменшується (було – 7, стало – 4): залишаються відповідальність, організованість; уперше додаються вміння самоконтролю, вимогливість;

особистість, яка заслуговує на повагу, повинна мати тільки позитивні якості, і, засуджуючи водночас негативні, припускають їх активне самостійне використання для досягнення успіху, чим засвідчують започаткування подвійних моральних зразків. У цілому, схильні вважати, що для гарного самопочуття доцільна будь-яка симптоматика. Перебільшують власні вміння співпрацювати, самоконтролю, організованість. Акцентують увагу на своїй байдужості, не вважаючи її недоліком. Вважають зайвим афішувати гордість за власні досягнення, прагнення до самостійності, вимогливість, що ровесниками може розцінюватися як хвастощі або слабкість. Заперечують заздрість, недбалість. Водночас, несхильні вбачати в себе стрімкий розвиток індивідуалізму, пристосовництва, негативізму, зарозумілості, лінощів. Прагнуть до демонстративної незалежності, схильні до неадекватної реакції на критику (крик, плач, звинувачення). Неуважні до проблем оточення, нетерплячі.

У 16–17 р.в. самостійно проблемним вважають 11–17 р.в.: у хлопчиків – 12–17 р.в., у дівчаток – 12–16 р.в. (пік – 15 р.в.). Не помічають істотних відмінностей між підлітками і підлітками-старшокласниками, особливо меншими від себе на 1–2 рр. Цікавляться дівчатами і хлопцями, молодшими на 4–6 рр. старшими хлопцями – на 2–4 рр., особливо недавніми школярами. Хоча навчальна мотивація підвищується, але разом із засобами організації дозвілля вони схожі на себе в попередньому віковому інтервалі. Переважає вибіркове ставлення до навчання, позначаючи суб'єктивний вибір навчальних предметів, які знадобляться для вибору професії. Стабілізується прагнення «хочу залишитися дитиною», тобто почуття дорослості знижується. Типовою є професійна мотивація (вибір майбутньої професії) та стурбованість щодо «влаштування» особистого життя. Прагнуть бути відповідальними. У життєвих цінностях, схожих з цінностями попереднього періоду, домінує потреба у взаємоповазі. У батьків цінують турботливість, співпереживання, відвертість, але особливо розуміння. Відносини між людьми не задовольняють. Не схвалюючи в будь-кого заздрості, жорстокості, хитрості, свідомо припускають можливість їх використання для досягнення власного успіху, тобто досягнення мети виправдовується будь-якими засобами. Також вважають, що люди мають допомагати один одному і бути «самими собою» (такі суперечливі характеристики властиві наступним віковим інтервалам). З аналогічних, як раніше,

Інші симптоми мають схожі характеристики, як у попередніх вікових інтервалах.

Допоміжні детермінанти – відповідальність, пристосовництво, дратівливість. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «переживання власних успіхів чи невдач – відповідальність, пристосовництво, дратівливість – упертість як неслухняність» (2 : 3). Негативна домінанта – відсутня. Кількісно негативна симптоматика переважає, однак домінування переживання власних успіхів чи невдач визначає спочатку взаємну рівновагу, а потім – домінування всіх позитивних симптомів.

Отже, вхід у кризу 17 років (15–16 рр.) – це динамічна взаємодія вміння співпереживати і дратівливості, у якій переважання одного симптому зумовлене незадоволенням в іншому. Самостійно складним вважається 13–16 р.в., у якому дівчата цікавляться хлопцями і дівчатами, молодшими за себе на 4–6 рр., старшими хлопцями – на 2–4 рр., особливо школярами. Схильні визнавати з меншими на 1–2 рр. ситуативні відмінності, однак спільних ознак більше, наприклад: зухвалість, жорстокість, пристосовництво. Домінування навчальної мотивації зумовлене прагненням самоствердитися, а також підготовкою до майбутнього професійного вибору. Більшість, однак, зацікавлена в організації системного дозвілля через бажання жити «одним днем», «не заглядаючи в майбутнє», «не хочу думати, що буде завтра». Прагматичні, оскільки спрямовані на обов'язкову й оперативну реалізацію, часто будь-якими засобами, матеріальних потреб (одяг, їжа, житло). Серед духовних потреб переважає взаєморозуміння. Усвідомлюють, що перехід до дорослого життя сповнений обов'язків, а тому він є значним життєвим бар'єром для незворотної дорослості: посилюється тенденція «хочу залишитися дитиною», оскільки дитинство асоціюється з безтурботністю і безвідповідальністю (близько 70%). Типове явище – наслідування сімейних зразків, передусім материнських (підкування). У сімейних відносинах акцентується альтернатива «розуміння – нерозуміння» (більше, ніж у хлопчиків) і значущість позитивних життєвих цінностей, серед яких перевагу надають взаємоповазі. За відсутності розуміння в батьків (близько 52%) шукають його в однолітків. У будь-якого оточення цінують щедрість, турботливість, ввічливість, справедливість, відвертість, але особливо наполегливість і доброзичливість. Не схвалюються заздрість, нахабство, ще більше – брехливість, дратівливість. Вважаючи, що

втрачають у виявах уміння співпрацювати, оптимізм, старанність, переживання власних успіхів чи невдач. Ще більше розпадається супутня негативна симптоматика, хоча кількісний склад залишається майже незмінним (було – 5, стало – 4): залишається жорстокість; додаються вже названі три типові симптоми попередньої кризи. Отже, у кризі 17 років відбувається незначне зменшення передусім типового негативного і зростання типового позитивного, але що важливо: практичний розпад обох супутніх симптомом-комплексів, що засвідчує їх незначний вплив в основній симптоматичі. Такі кількісні і якісні зміни в структурі переживань, порівняно з підлітковою кризою доводять, що юнацьку кризу дійсно слід називати «малою кризою».

Вплив решти симптомів як нетипових є неістотним. Особливо це стосується симптомів-аутсайдерів: позитивних – дитяча безпосередність, яка значно знизилася, що прямо пов'язано з реалізаціями прагнення до самостійності і претендування на роль дорослого; негативні – недбалість і байдужість. Аналогічний вплив в усвідомлення ролі школяра, що пояснюється потребою в особистості прийняття вже іншої соціальної ролі, наприклад, студента, робітника тощо, а ще більше – ситуацією професійної невизначеності.

На відміну від підліткової кризи між симптомами юнацької кризи менше зворотних зв'язків, проте за результатами кореляційного аналізу з'являються незначущі (0–0,35), що засвідчує її порівняно вищу внутрішню узгодженість. Перебуваючи в постійному взаємозв'язку з типовими позитивними симптомами, типові негативні в 15–17 рр. потенційно незначно домінують над ними, визначаючи у змісті переживань:

- 1) домінантний вплив (наявність значущих зв'язків – якщо $r > 0,4$, незначущих – якщо $r < 0,4$) – лихослів'я, негативізм, зарозумілість, хитрість, дратівливість, індивідуалізм;
- 2) помірний зв'язок – відсутній;
- 3) слабкий – пристосовництво (більше зворотні зв'язки).

Серед позитивних симптомів з перевагою значущих зв'язків визначаються вміння співпереживати, прагнення до самостійності, потім – домагання ролі дорослого (незначущі зв'язки) (табл. 4.2). Як наслідок, за рівнем взаємовпливу полярної симптоматичи в кризі 17 років виокремлюються напрямки (перспективи) переживань, роль яких аналогічна для будь-якої вікової кризи: 1) домінантна: уміння співпереживати, домагання ролі

Таблиця 4.2. Взаємовплив типового позитивного та негативного симптомокомплексів

Симптоматика	Гордість за власні досягнення	Прагнення до самостійності	Домагання ролі дорослого	Уміння співпереживати	Відвертість
Зарозумілість	Н	+	Н	+	Н
Дратівливість	Н	+	Н	+	Н
Індивідуалізм	Н	+	Н	+	Н
Хитрість	Н	+	Н	+	Н
Лінощі	Н	+	Н	+	Н
Негативізм	Н	+	Н	+	Н
Пристосовництво	-	-	+	Н	-

Примітка: + наявність зв'язку; - відсутність зв'язку; Н - незначущі зв'язки.

дорослого – лихослів'я, негативізм, зарозумілість, хитрість, дратівливість, індивідуалізм (2 : 6); 2) помірна: прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, відвертість – відсутня негативна симптоматика (3 : 0); 3) слабка: відсутня позитивна симптоматика – пристосовництво (0 : 1).

Вони дозволяють виокремити такі негативні симптоми, що перешкоджають формуванню позитивних:

- 1) зарозумілість, хитрість, дратівливість, індивідуалізм, зарозумілість, негативізм, лінощі, що є тінювим, зворотним боком розвитку всіх типових симптомів, передусім прагнення до самостійності, уміння співпереживати, гордості за власні досягнення;
- 2) пристосовництво – домагання ролі дорослого (менше – уміння співпереживати).

Це одна з умов особистісно орієнтованого впливу у вікових кризах, сутність якого полягає в розвитку позитивної симптоматики, а не локалізації негативної.

в попередньому віковому інтервалі були на межі нетипової симптоматики, і, як наслідок, стають разом з індивідуалізмом домінантними симптомами. Зміцнюються недбалістю і хвастощами. У цілому, негативна симптоматика має чітку тенденцію до розширення (упертість як неслухняність, хитрість). Серед нетипових симптомів триває спад домагань ролі дорослого. Інші симптоми мають схожі характеристики (як у попередніх вікових інтервалах).

Допоміжні детермінанти – уміння співпереживати, переживання власних успіхів чи невдач. Як наслідок, визначається складна система провідних симптомів: «відповідальність – уміння співпереживати, переживання власних успіхів чи невдач – індивідуалізм, лінощі» (3 : 2). Потенційно самостійно очікується зниження негативного симптомокомплексу з пріоритетністю вміння співпереживати і переживань власних успіхів чи невдач».

18–19 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – переживання власних успіхів чи невдач (домінанта), прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, упертість як наполегливість, уміння самооцінювати, вимогливість, дитяча безпосередність;
- 2) негативний – упертість як неслухняність.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – старанність, домагання ролі дорослого;
- 2) негативний – жорстокість, заздрість, лихослів'я.

Переживання власних успіхів чи невдач значно випереджає інші симптоми. Посилюється прагненням до самостійності, яке не вважається аналогом домагання ролі дорослого. Визнається важливість адекватної самооцінки. Високий рівень дитячої безпосередності, не властивий попереднім віковим інтервалам. Після значного спаду односібного прогресує впертість як неслухняність, яка все ж не належить до домінантних симптомів, оскільки самостійно диференціюється зі своїм антиподом. Також посилюється пристосовництвом і дратівливістю.

До нетипової позитивної симптоматики переміщається старанність. Стабілізація нетипових негативних симптомів пояснюється не стільки усвідомленням їх асоціальності, скільки меркантильною мотивацією будь-що їх приховати або «замаскувати»: «набридло слухати ті самі зауваження», «вони дістали», «ситий по горло».

спілкуванні, посилюючись оптимізмом, який досі був нетиповим симптомом («ще не все втрачене»). Послаблюються попередні позиції вміння співпереживати, хоча вплив ще залишається. У цілому, є тенденція до розпаду типового позитивного симптомокомплексу попереднього вікового інтервалу, що виявляється, зокрема, у переміщенні вміння співпрацювати, домагання ролі дорослого в нетипову симптоматику. Упертість як неслухняність чітко диференціюється зі своїм антиподом – наполегливістю. Прогресує корисливість як спроба пристосування до більш успішних чи впливових ровесників. Пізнавальна обмеженість – це вибіркоче, але значне зниження одних навчальних інтересів на тлі потенційного поверхового зростання інших, викликаних професійним вибором. Лихослів'я більше адресне і приховане.

Допоміжні детермінанти – уміння співпереживати, індивідуалізм. Як наслідок, визначається складна система провідних симптомів: «типова позитивна симптоматика (3 складові) – уміння співпереживати, індивідуалізм – типова негативна симптоматика (4 складові)» (4 : 5). Домінанти відсутні. Потенційно самостійно очікується стрімка протидія негативного і позитивного симптомокомплексів з незначною перевагою негативного.

17–18 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – відповідальність (домінанта), оптимізм, старанність;
- 2) негативний – індивідуалізм та лінощі (домінанти), недбалість, хвастощі, негативізм, пізнавальна обмеженість, пристосовництво, заздрість, зарозумілість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – вимогливість, домагання ролі дорослого, усвідомлення ролі школяра, або іншої соціальної ролі;
- 2) негативний – жорстокість, лихослів'я.

У типовій позитивній симптоматичі з'являється домінанта, яка чітко структурує її. Зміцнюється і дедалі стабілізується оптимізм. Старанність є більше ситуативною, визначається безпосередньою зацікавленістю. Стрімко зменшується усвідомлення власної соціальної ролі, підходячи до межі нетипової симптоматики. Аналогічно зменшується потреба в інтимно-особистісному спілкуванні. Зростає уміння співпереживати, хоча воно не належить до типової симптоматики. Водночас стрімко зростають лінощі, які

4.1.2. Позитивний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Прагнення до самостійності перебуває у взаємозв'язку з типовими позитивними, особливо з гордістю за власні досягнення, та негативними симптомами (незначущий зв'язок – із домаганням ролі дорослого і пристосовництвом). Цей симптом має значні переваги над іншими віковими домінантами – гордістю за власні досягнення і вмінням співпереживати, оскільки йому властиві три оптимальні періоди для розвитку, наприклад, у 15–16 р.в. разом з гордістю за власні досягнення прагнення до самостійності зумовлює зміст усієї симптоматики. Передбачає публічне знецінення вимог дорослих (критиканство, висміювання) як ігнорування їх досвіду та демонстрування пріоритетності власних думок. Невикористання можливостей цього вікового інтервалу зумовлює в 16–17 рр. до стрімкого і найбільшого зниження виявів у досліджуваному 15–24 р.д. (схоже з тенденціями домагання ролі дорослого). При цьому відбувається руйнація попередніх виявів як неприхованих, які супроводжувалися конфліктами з оточенням, вимагаючи для себе певних повноважень з необов'язковою власною відповідальністю (головне – досягти бажаного, домогтись обіцяного). У 16–17 р.в. як повторно оптимальному таке прагнення до самостійності як самоціль, що обов'язково супроводжується домаганням ролі дорослого, трансформується у виважене та усвідомлене, визначаючи закінчення тривалого і складного попереднього періоду – підліткового (2 РП – після усвідомлення ролі школяра або іншої нової соціальної ролі), де започатковується радикальний перехід від демонстративного та зневажливого ставлення до оточення до осмислення його вимог і порад. Тоді в 17–18 р.в. як у третьому оптимальному, причому вже для трансформованого прагнення до самостійності, має місце незначне, але вагоме зростання з виходом на ПРП. Після 18 р.в. відбувається незначний спад (4 РП – після гордості за власні досягнення, уміння співпереживати, старанності), однак без втрати істотного впливу в усій симптоматичі. Надалі може зростати, потенційно забезпечуючи не лише власну стабілізацію як вияву прагнення до самостійності, а вже формування самостійності як системної вольової якості.

Домагання ролі дорослого взаємопов'язане з типовими позитивними та негативними симптомами (незначущі – з гордістю за власні досягнення, відвертістю, хитрістю, дратівливістю, індивідуалізмом, зарозумілістю, негативізмом, лінощами). Значущі коливання в 15–19 рр. засвідчують їх нестабільність: найбільші в 15–16 р.в. як оптимальному (4 РП – після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, уміння співпереживати). У протилежному разі в наступному інтервалі вияви можуть стати мінімальними, що означає або їх маскування для уникнення конфліктів з оточенням, або руйнацію як досі неприхованих, які супроводжувалися, передусім, претендуванням на права дорослих, але не обов'язки. Стає очевидним, що починаючи з 16–17 рр. такі домагання як одні з основних особистісних новоутворень у підлітків втрачають провідну роль у розвитку, як це було з 13 р.в., поступившись прагненням до самостійності. Позначивши в 17–18 рр. закінчення підліткового віку, вони стабілізуються, оскільки пріоритетними в структурі почуття дорослості визнаються права, а не лише обов'язки: це вже домагання юнака, а не підлітка. Як наслідок, у цьому віці їм невластива спонтанність, зумовлена привабливими правами, як у 15–16 р.в. І хоча вони не сягають найвищого рівня виявів попереднього інтервалу, однак повертаються на 4 РП (після прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, уміння співпереживати). Як наслідок, у 18–19 р.в. вони зростають через усвідомлення життєвої необхідності все подальше життя виконувати складну роль дорослого як комплекс раціонально усвідомлених системних прав і обов'язків. Супроводжуються стабілізацією переживань, виявляючись у зниженні РП (6-та – після гордості за власні досягнення, уміння співпереживати, старанності, прагнення до самостійності, упертості як наполегливості), тобто приховані і неприховані вияви стають пріоритетними для себе, а не для оточення. Істотно впливають на позитивну симптоматику. Надалі очікується ще більше зниження неприхованих виявів як результат реального входження в дорослу спільноту, де поступово мінімізується потреба самостійно ініційованого їй протиставлення: крім випадків, коли оточення бездоказово обмежує власні права чи обов'язки. І навпаки: зростає прагнення бути її рівноправним учасником і виробляти вже власне ставлення до молодших.

Гордість за власні досягнення знаходиться у взаємозв'язку з типовими позитивними, особливо з прагненням до самостійності

умові його розвитку. Відвертість свідчить про потребу в інтимно-особистісному спілкуванні, уміння співпрацювати також у спільній діяльності. Домагання ролі дорослого характеризується полярними оцінками вчинків дорослих, мінімізуючи можливість компромісів («так» або «ні», «чорне – біле») як відображення юнацького максималізму. Уміння самоконтролю – це результат довільності дій. Організованість передбачає самостійні вміння спланувати необхідні дії та передбачити наслідки. Упертість як наполегливість спрямована на досягнення мети з прихованими сподіваннями на допомогу оточення або таким самим його використанням.

Дратівливість також випереджає інші типові негативні симптоми, означаючи прогресуюче прагнення досягти успіху, не рахуючись передусім з інтересами ровесників. Часто виявляється в демонстративній поведінці. Хитрість свідомо використовується для нереперентного оточення, на чому спеціально наголошується. Байдужість властива для ситуацій з відсутнім особистим дискомфортом. Корисливість завжди є адресною й ситуативною. Жорстокість частіше виявляється у змішаних групах з кількісною перевагою юнаків і спрямовується більше на ровесниць.

Допоміжна детермінанта – індивідуалізм. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «уміння співпереживати – індивідуалізм – дратівливість» (зіставлення позитивних і негативних – 1 : 2). Потенційно самостійно очікується незначне зниження позитивного і незначне публічне зростання негативного симптомокомплексів.

16–17 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – усвідомлення ролі школяра, відвертість, оптимізм;
- 2) негативний – упертість як неслухняність, корисливість, пізнавальна обмеженість, лихослів'я.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – старанність, домагання ролі дорослого, уміння співпрацювати;
- 2) негативний – жорстокість, заздрість, лінощі.

Стрімке зростання усвідомлення ролі школяра пояснюється передусім перспективами остаточного професійного самовизначення. Залишається стабільною потреба в інтимно-особистісному

інтервалу, коли після закінчення школи накопичилося особистісне та професійне розчарування, спричинене завищеними, здебільшого безпідставними, власними очікуваннями і аналогічними обіцянками дорослих. За таких умов вона спрямовується на конкретних, більш успішних осіб, особливо знайомих, а ще більше на тих, які суб'єктивно ніколи не належали до референтних і продовжують такими залишатися для інших, від чого вияви заздрості лише посилюються. Отже, це ще й результат переживання власних невдач. Повторні спроби досягти власного успіху або розвинути його, як правило, є безрезультатними через нижчі фізичні та інтелектуальні можливості. Це посилює розчарування, формуючи на його підставі пізнавальні бар'єри на шляху аналогічних або більших досягнень, стимулюючи байдужість, тому в 17–18 р.в. як оптимальному для локалізації заздрості стає найменшою. Виникає невелика пауза, тривалість якої визначається оцінкою свого програшу, коли нові успіхи оточення та власні невдачі забезпечать у 18–19 рр. прогресування – спочатку незначне, а з 19 р.в. стрімке, як результат постійного несприятливого порівняння чужих успіхів із власними невдачами. Протилежною ситуація буде в разі успіху.

4.1.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань дівчатами

Суб'єктивізм у переживаннях юнацької кризи є узагальненням інформації підлітків і юнаків про себе в межах 15–19 р.д. Її призначення аналогічне, як у п. 3.1.4 розділу 3.

15–16 рр.

Типовий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – уміння співпереживати (домінанта), уміння співпрацювати, відвертість, уміння самоконтролю, організованість, домагання ролі дорослого, упертість як наполегливість;
- 2) негативний – дратівливість (домінанта), хитрість, байдужість, корисливість, жорстокість.

Нетиповий симптомокомплекс:

- 1) позитивний – гордість за власні досягнення, оптимізм, вимогливість;
- 2) негативний – заздрість, недбалість, хвастощі.

Уміння співпереживати значно випереджає інші типові позитивні симптоми, виявляючись у спільній діяльності як необхідній

(незначний зв'язок – з домаганнями ролі дорослого), і негативними симптомами, особливо з хитроцями (крім пристосовництва). Як провідна домінанта, також має значні коливання: вищі, ніж в інших позитивних симптомів. Наприклад, у 15–16 р.в. як оптимальному ці коливання найбільші (2 РП – після прагнення до самостійності), що пояснюється необхідністю майбутньої особистісної та професійної самореалізації. У цьому віці започатковується її постійне прогресування, яке часто зіштовхується з опором недоброзичливців, заздрісників, схильних публічно сумніватися в успіхах чи висміювати невдачі, або байдужістю найближчого оточення. При цьому можуть закладатися вже власні сумніви щодо правильності професійного та особистісного вибору, що загрожують попереднім, як правило, самостійно визначеним планам самореалізації. Закономірно, що в 16–17 р.в. очікується стрімке зниження гордості за власні досягнення як можливий наслідок такого розчарування: потенційно цей вік є періодом формування можливої зневіри у власних силах, дорослій спільноті, активізації песимізму, формування настанов на невдачу (10 РП). Може супроводжуватися «грою на публіку», особливо в разі невдач або невпевненості в можливостях досягнення поставленої мети. У 17–18 р.в. відбувається незначне зростання, що є результатом попереднього аналізу причин можливих успіхів чи невдач і започатковує у 18–19 р.в. уже стрімкий підйом, який все ж менший, ніж вияви 15–16 р.в. Це створює в оточення ілюзію зниження гордості за власні досягнення, що, однак, є більше її (гордості) раціоналізацією, вибірковістю, стриманістю, засвідчуючись у ПРП, де разом з умінням співпереживати вона визначає в наступних вікових інтервалах власну стійку динаміку. Головною умовою такої стабільності є прагнення до самостійності, з яким відбувається постійна взаємозаміна РП.

Уміння співпереживати також взаємопов'язане з типовими позитивними та негативними симптомами. У 15–16 р.в. як оптимальному періоді це вміння виявляється як найбільше (3 РП – після прагнення до самостійності і гордості за власні досягнення), що є невід'ємною характеристикою юнацького максималізму; після цього можливий стрімкий спад до мінімальних виявів – він може бути результатом зосередження на розв'язанні власних проблем (закінчення школи і професійний вибір, ідентифікація з іншими як умова власного успіху). Однак у 17–18 р.в. очікується спочатку його незначне зростання завдяки успішній і колективній

взаємодії – часто новій, незвичній, складній і багатообіцяючій своїми перспективами, мета якої є більш результативною, ніж невдалою (3 РП – після прагнення до самостійності та вміння співпрацювати). У 18–19 р.в. як повторно оптимальному передбачається вже стрімке зростання, яке наближається до виявів 15–16 р.в. (3 РП – після прагнення до самостійності) як результат реалізації професійних та особистісних сподівань, особливо – відсутності розчарування в новому оточенні ровесників. Водночас неприховані вияви при цьому поступово трансформуються в приховані, передусім у 19–20 р.в., у якому можуть прискоритися саме завдяки протилежним тенденціям.

Відвертість, як правило, значною мірою взаємопов'язана з типовими позитивними симптомами (незначущий зв'язок – з домаганням ролі дорослого), менше – з негативними, причому з пристосовництвом такий зв'язок також відсутній. У 15–16 р.в. як оптимальному вона має найбільші вияви (5 РП – після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, вміння співпереживати, домагання ролі дорослого) як свідчення потреби в інтимно-особистісному спілкуванні, незадоволеність якої визначає її майбутнє зниження. Утворюється «замкнене коло», розірвати яке може саме таке спілкування, інакше його збіднений зміст (недостатня увага з боку дорослих, тобто відносини за залишковим принципом; звужена тематична взаємодія як результат їхнього низького загального розвитку руйнує потенційно започатковане прагнення до відвертості, призводячи до ізоляції та самоізоляції, зрештою, стимулює індивідуалізм. У пошуках друзів відвертість спрямовується на конкретних осіб через взаємну симпатію, тому зневіра в сподіваннях удруге (у 16–17 р.в.) викликає розчарування, навіть відчай; у результаті очікується максимальне зниження виявів, що стабілізує названі несприятливі відносини (схожі тенденції мали місце у 18–19 рр.). У 17–18 рр. відвертість посилюється як повторна спроба реалізувати взаємну довірливість. Більш імовірно, що у 18–19 рр. вона знову знизиться, стане прихованою, що буде результатом вже сумарного незадоволення в довірі та оптимізмі. Істотно не впливає на позитивну симптоматику; і така тенденція стабілізується у 19–20 р.в.

Супутні симптоми.

Організованість є завжди мотивованою. У 17–18 р.в. вона найменша через розчарування в самостійному ініціюванні справ, за які в разі невдач потрібно відповідати. Водночас успіх розглядається

Байдужість, рівень якої завжди визначається сім'єю, найменша в 15–16 рр. (остання РП): більше прихована, що означає оптимальні умови для її локалізації. Є результатом передусім власного досвіду у відносинах з дорослими, які до будь-кого демонструють неприховану незацікавленість. Пізніше байдужість може тлумачитися як різновид соціальної моди (для інших, але не для себе) – уже результат наслідування референтних осіб, які постійно наголошують на власній байдужості. У 16–18 р.в. очікується незначне зростання, яке, проте, істотно не впливає на негативну симптоматику. Нейтралізується пізнавальними інтересами, спрямованими на розвиток переживання власних успіхів чи невдач, вміння співпереживати.

Пізнавальна обмеженість у 15–17 рр. є нестабільною, схильною до прогресування, однак неспроможною істотно впливати на негативну симптоматику, що начебто розвінчує стійкі уявлення про її поширеність. Насправді вона в цьому віці є прихованою, або усвідомленою, що зумовлене прагненням уникати програшних («смішних») ситуацій серед референтних ровесників, водночас це є свідченням можливостей (спочатку незначущих) для розвитку самокритичності. Найбільше виявляється в нових після закінчення школи групах, у яких, як правило, реальний зміст інтересів (навчальних, професійних) спочатку часто знову приховується (до з'ясування інтересів ровесників), а потім події розгортаються залежно від вигідної для себе ситуації. У той самий час це повторне свідчення для сприятливого розвитку позитивних симптомів, зокрема вміння самооцінювати. З часом прагнення виокремити власні недоліки зменшується через власну інтелектуальну неспроможність, але це є більше результатом налагодження постійних і дружніх відносин з подібним оточенням. Усе ж таки поступово прогресує до найбільших виявів у 17–18 р.в. (6 РП – після впертості як неслухняності, пристосовництва, хитрості, корисливості, індивідуалізму), але все ж істотно не вирізняється на тлі негативної симптоматики, органічно її доповнюючи. У 18–19 р.в. очікується найбільше зниження («для інших») як «глузування з оточення», тоді як собі реальним є прогресування. Збіг цих тенденцій визначає в майбутньому розвитку формування примітивізму.

Заздрість найбільше виявляється в 16–17 р.в. (5 РП – після індивідуалізму, упертості як неслухняності, хитрості, зухвалості); є результатом значного потенціалу попереднього вікового

Розглядається як засіб самозахисту від небажаних впливів, особливо в тлумаченні способів вибору товаришів. Надалі знижується і виходить за межі основної симптоматики. Іноді набуває навмисного характеру як результат ігнорування оточенням власної позиції, публічного приниження, ревнощів, заздрості.

Недбалість як антипод старанності – це типова поведінкова побутова ознака, яка особливо стосується порядку у власних речах (зошити, книги, одяг тощо). У відносинах з ровесниками виявляється в неувважності, ігноруванні їх інтересів. Найбільше виявляється в 15–16 рр., хоч на тлі інших симптомів є незначною, співвідноситься з останніми РП, а отже, істотно не впливає на негативну симптоматику. Як наслідок, стабілізуються суспільні уявлення про нетиповість у дівчат недбалості (на відміну від найближчого оточення). У 16–17 рр. незначно знижується разом зі старанністю, засвідчуючи неприховане прагнення уникати ретельного виконання будь-яких індивідуальних чи групових доручень, особливо тих, які потребують вольового зусилля. У 17–18 р.в. знову знижується, виправдовуючи відповідні суспільні уявлення. Найменша у 18–19 р.в., у подальших вікових інтервалах тенденція до спаду потенційно має посилитися.

Хвастоці до 17–18 р.в. істотно не впливають на негативну симптоматику, характеризуючись значними коливаннями. Наприклад, у 15–17 р.в. як оптимальному для локалізації вияви є найменшими. Вони більше приховані, тому не привертають уваги. Вважаються засобом самоствердження в ровесників з вищими майновими можливостями чи здібностями. Також стосуються власної зовнішності, реальні (більше – уявні) переваги якої особисто всіляко наголошуються, особливо з мовчазної згоди, а ще більше – активного схвалення батьками або ровесниками, зацікавлених у корисливих взаєминах. Після 17 р.в. хвастоці трансформуються в неприховані, адресні, спрямовані передусім на нереперентних ровесників з демонстрацією їм відверто придуманих переваг, що навіть не приховується, супроводжуються висміюванням, зловтіхою. До реперентних осіб дівчата ставляться стримано в очікуванні реагування – схвального чи несхвального, і у 18–19 рр. відбувається стрімке прогресування, наближаючись до виявів 15–16 рр., коли рівень останніх може бути перевищено (3 РП – після дратівливості і хитрості). Однак характер хвастоців несистемний через переконаність у неефективності. Закономірно, що надалі очікується зниження хвастоців.

оточенням здебільшого як спільний, без конкретизації внеску учасників. Закономірно, що цей період у 15–24 р.д. поділяє динаміку організованості на дві частини: до 17–18 рр. – зниження; потім – прогресування, яке однак не сягає максимальних виявів 15–16 р.в., як досі оптимального. Очевидно, що 17–18 р.в. як несприятливий започатковує надалі її ситуативність (схожі тенденції має впертість як наполегливість) або вибіркоче самостійне ініціювання починів, які зумовлюються новизною та можливістю досягнення оперативного результату. Однак після незначного прогресування організованість з 19 р.в., повторно зазнавши невдачі, потенційно спадатиме, трансформуючись у дезорганізацію. Отже, 18–19 р.в. – це повторний, хоча й менш оптимальний період, у якому самостійно визначаються та усвідомлюються її перспективи. Така нестабільна динаміка в попередніх інтервалах визначає в майбутньому її можливу стійкість, піддаючи сумнівам поширені уявлення про більш високу організованість у дівчаток, ніж у хлопчиків; очевидно, на буденному рівні «організованість» підміняється «терплячістю», а ще ймовірніше – «посидючістю».

Відповідальність має найбільший вияв у 15–16 р.в. як оптимальному. У 15–24 р.д. закладаються її сприятливі перспективи, що є результатом неприхованого бажання мати власні світоглядні позиції і захищати їх. У 16–17 р.в. стрімко спадає, більше не маючи вищих виявів до кінця 19 р.в.; причини схожі на ті, як в організованості, зокрема розчарування в самостійному ініціюванні справ з поєднанням уникнення, наприклад, інших осіб від відповідальності, зокрема дорослих, на яких сподівалися. Останнє вражає, змушує переосмислити вплив раніше референтних осіб. Є завжди мотивованою. Типова ситуація – навички самообслуговування: чим раніше вони формуються, тим більшою є ймовірність стабілізації відповідальності. Також спричиняється низьким рівнем вольового зусилля, якщо відсутня безпосередня зацікавленість. Найменша в 18–19 рр., коли вона трансформується з неприхованої в приховану, визначаючи надалі потенційні можливості ще більшого спаду (імовірно, цей період є найбільш несприятливим для неї).

Уміння самоконтролю пов'язане з умінням самооцінювати. У цілому, ці вміння мають незначний вплив на симптоматику. Якщо в 15–16 р.в. як оптимальному вони майже ідентичні, то згодом, із 17 р.в., має місце незначна перевага вміння самооцінювати.

Зміст такої ситуації як демонстративної, яка характеризується небажанням уміти контролювати самого себе (незрозуміло справжнє чи навмисне?), полягає в неприязному ставленні до оточення, коли на основі програтного порівняння себе з ним бажана довільність дій не є метою, а воно (оточення) усіяко наголошує на власній перевазі. Реалізується прагнення будь-яким чином протиставити себе йому, незважаючи також на будь-яку громадську думку, яка з часом стає менш цікавою, а отже, і менш впливовою. Таке прагнення властиве для 17–19 р.в., у якому вияви цього вміння стрімко знижуються, посилюючи попередні тенденції, коли для оточення їх реальний розвиток часто незрозумілий, а відсутність нестриманості, мовчазність, бажання уникати конфліктів тлумачиться як сприятливий стан. Водночас стосовно самоконтролю більш частим стає інший стиль у відносинах – постійне демонстрування відсутності таких умінь, навіть бравування цим, що властиве передусім для 17–18 р.в. як найбільш несприятливого, оскільки тут визначається для майбутнього зміст їх перспектив – за таких умов більше регресивних, ніж прогресивних.

Вимогливість має два піки (кульмінації): у 15–16 і 18–19 р.в. як оптимальних для розвитку. Перший – це симбіоз власних потенційних можливостей як умов зміни себе та навколишньої дійсності («справжня вимогливість», або «вимогливість для себе»: більше наслідування способів самовдосконалення в успішних осіб) та фальшивих амбіцій, і «штучна вимогливість», або вимогливість для інших): «гра на публіку» як привернення уваги до своїх претензій, часто непотрібних навіть собі, демонстрування власної значущості. Тут головне – процес, а не результат. За потреби супроводжується критикою недоліків в оточення. Однак, можливі невдачі, спричинені своєю дезорганізацією; розгубленість, на основі якої прогресує байдужість; переоцінка оточенням можливостей та вже його розчарування собою – усе це потенційно несприятливо впливає на формування «справжньої вимогливості». Тоді, особливо у 17–18 рр. як періоді втрачених можливостей вимогливість стрімко знижується, стабілізувавши в наступному інтервалі «штучну вимогливість». Імовірно, другий пік (18–19 р.в.) – це також симбіоз, у якому «справжня вимогливість» незначно переважає внаслідок самоаналізу попередніх прорахунків як бар'єрів на шляху задоволення передусім власних інтересів. Вона властива, переважно, для побуту, зокрема самообслуговування. Посилюється відповідальністю, яка з часом стає провідною.

З одного боку, це свідчення його неприйняття дівчатами, тому поширені уявлення про неприховане в цьому віці дівоче лихослів'я також є наслідком системних узагальнень окремих асоціальних випадків. З іншого – цей інтервал найбільш оптимальний для розвитку, коли накопичується відповідний словниковий запас, споглядаються ефективні способи його використання, які все одно будуть використаними. Це інформаційна основа для «вибуху» лихослів'я, для чого найбільш сприятливим є 16–17 р.в., у якому започатковується трансформація прихованих виявів у неприховані. Оскільки такі тенденції властиві оточенню ровесників (особливо – ровесницям), то в цього оточення з попередніх вікових періодів прогресують уявлення про його нетиповість, оскільки воно давно стало звичним у відносинах («що тут такого?»). Насправді поступово відбувається уповільнене зворотне трансформування – від неприхованого до прихованого як стійкої особистісної якості, унаслідок чого після досягнення 19 р.в. прогнозується стрімке зростання. Найчастіше – це симбіоз прихованих і неприхованих виявів з домінуванням неприхованих, попередньо адресних і агресивних, близьких до виявів 15–16 р.в. Загалом, цей симптом дівчатам вдається найбільше приховати.

Фонові симптоми («тло»).

Упертість як неслухняність є стабільним симптомом, тобто сприятливих вікових інтервалів для локалізації не існує. Потенційно таким є 18–19 р.в., коли її зміст найбільш зрозумілий для оточення. Суперечлива в розвитку, наприклад, у 15–16 і 16–17 рр. має схожі вияви: категорична критика досвіду інших, апелювання до власних незначущих ситуативних успіхів. У першому інтервалі вплив на симптоматику є незначним і ситуативним. Крім того, оточення не звертає в цей період на них уваги через частотність інших негативних симптомів: дратівливість, хитрість, корисливість. У відповідь зростає, маючи у 16–17 р.в. 2 РП (після індивідуалізму), уже істотно впливаючи на всю симптоматику. У 17–18 рр. є найменшою в 15–19 р.д., однак на тлі зниження негативних симптомів зіставляється з ПРП: в оточення формуються ілюзії про її прогрес, а отже, з його боку можливі неадекватні впливи, зокрема звинувачення у створенні всім неприємностей, що викликає протести. У 18–19 рр. очікується чергове, уже максимальне зростання, спричинене знеціненням вимог дорослих, домінуванням мети над засобами її досягнення (4 РП – після дратівливості, хитрості, хвастоцтв), але без посилення попереднього впливу.

критиці, ніж у роз'ясненні, апелюванні до попередніх, начебто більш сприятливих, вікових етапів. У відповідь очікується мовчазне кепкування, нехтування сказаним, що призводить водночас до ще більшої прихованості і пошуків односторонніх. Черговий спад у 18–19 рр. (тенденції як у 16–17 рр.) засвідчує також приховане накопичення, яке вже нечутливе до зауважень, а враховуючи попередній досвід, стає злісним і безцеремонним. Як наслідок, після 18 рр. очікується черговий, але стрімкий прогрес з істотним впливом на всю симптоматику. У цілому, корисливість вирізняється в негативній симптоматичній чіткою дискретністю, що дозволяє з високою точністю прогнозувати її, а 16–18 р.в. можна вважати потенційно найбільш сприятливим для її локалізації.

Жорстокість невиразна в негативній симптоматичній, постійно посідаючи передостанні РП. У характеристиках схожа на пізнавальну обмеженість, особливо коли йдеться про вміння приховувати реальне, видаючи уявне за дійсне. Результат попереднього накопичення незадоволення собою та оточенням. Активно стимулюється заздрістю, повною або частковою відсутністю вмінь співпереживати, переживанням власних невдач, що призводить до системного протиставлення з іншими. Найбільший вияв має в 15–16 р.в. як оптимальному, спрямовуючись проти ровесниць, однак ситуативно, тому не привертає уваги. Як наслідок, поширені уявлення про неприховану дівочу жорстокість є швидше результатом окремих ганебних асоціальних випадків, ніж узагальненням типових тенденцій. Проте її прихованість (спочатку – вербальна як домінуюча) засвідчує значні резерви (перехід від вербальної як домінуючої до ситуативної з використанням фізичної сили), які потенційно стимулюються нереалізованими можливостями, заздрістю до успіхів інших, зловтіхою від їх невдач (особливо важко переживаються власні невдачі, з яких зловтішаються вже інші). Неоднозначність переживань призводить у 17–18 рр. до розгубленості як умови локалізації виявів. Невикористання цих можливостей – це потенційне зростання у 18–19 р.в. передусім прихованої жорстокості (адресної і попередньо спланованої вже здебільшого з використанням фізичної сили). У цілому, вона є нестабільною (ситуативною), більше груповою, особливо в змішаних групах з переважанням хлопців.

Лихослів'я найбільше виявляється в 15–16 р.в., однак істотно не впливає на симптоматику, оскільки є здебільшого прихованим.

Більше неприхована, ніж прихована. Поки що істотно не впливає на позитивну симптоматику, оскільки в майбутньому потенційно зростатиме.

Фонові симптоми («тло»).

Оптимізм сягає піку в 17–18 рр., характеризуючись досі незначним зростанням (6 РП – після прагнення до самостійності, уміння співпрацювати, уміння співпереживати, домагання ролі дорослого, старанності). Зовні – це бажання діяти, творити навіть у супереччю вимогам дорослим. Імовірно, цей вік є найбільш оптимальним для розвитку віри у власні сили, вольових якостей, зокрема наполегливості, цілеспрямованості. Потім у наступному інтервалі знову – спад, який, однак, перевищує мінімальні вияви 15–16 рр., які більше не фіксуються аж до досягнення 23 р.в. Очевидно, що у 15–16 рр. започатковується несприятливе ставлення до оточення (причини схожі, як у відвертості) через незадоволеність ним у можливостях рівноправної взаємодії. Тоді посилюється критика оточення, ігнорування його навіть важливих порад, які оцінюються більше тривалий тому час. А поки що в старших вікових інтервалах формується зневага до нього. Загалом 15–19 рр. – це постійне балансування оптимізму і песимізму з перевагою оптимізму як результат розчарування у власних соціальних очікуваннях, життєвих цінностях дорослих, особливо референтних осіб, зрештою їх переосмислення, що потенційно посилює оптимістичні настрої в наступних вікових інтервалах.

Упертість як наполегливість до 17–18 р.в. поступово знижується, засвідчуючи тут свою ситуативність, зумовлену домінуванням короточасних інтересів. Отже, 15–18 р.в. є періодом нереалізованих можливостей, які визначають її вияви як спорадичні, нетипові для кризи. У 18–19 р.в. як оптимальному очікується стрімке ситуативне зростання: це розчарування попередніми результатами і привабливою оперативною метою, що призвело до його входження в типовий позитивний симптомокомплекс (5 РП – після гордості за власні досягнення, уміння співпереживати, старанності, прагнення до самостійності). Упертість виявляється в прагненні досягти такої мети на основі більше власного досвіду, тоді як досвід дорослих часто ігнорується, про що в разі успіху всіяко самостійно наголошується. Однак короточасні інтереси несприятливо впливають на її стійкість, постійно видозмінюючи чи заперечуючи, тому у 19–20 р.в.

очікується значне зниження виявів з подальшою стабілізацією на рівні 17–18 рр.

Уміння співпрацювати має стійку динаміку, яка визначає таке саме прогресування. У 15–16 рр. це вміння стимулюється інтимно-особистісним спілкуванням, прагненням до взаємодопомоги. Розчарування в колективних вчинках, у яких часто приховується, а то й губиться міра індивідуальної відповідальності, що передбачає схвалення або несхвалення оточення, застосування заохочень чи санкцій, формує спочатку ситуативне прагнення уникати співпраці, яке в 16–17 рр. трансформується в постійне. Дорослі і ровесники часто зіштовхуються з нерозумінням або відвертим спротивом, зумовленим утручанням в особисті справи, претензіями в обмеженні самостійності. Невдачі від індивідуальних досягнень, яких за умови взаємодопомоги могло не бути, можуть у 17–18 р.в. як оптимальному стабілізувати вияви (2 РП – після прагнення до самостійності). Це започаткування його прогресування, де важливо наголосити на результативності співпраці, яка уособлює обмін уявленнями, ідеями і, зрештою, сприяє взаємному розвитку. Найбільше це вміння виявляється в прагненні до взаємодопомоги, воно вважається засобом визнання в оточення власної значущості.

Уміння самооцінювати в 16–17 р.в. як оптимальному має найбільший вплив (4 РП – після прагнення до самостійності, усвідомлення ролі школяра, переживання власних успіхів чи невдач), що є результатом спроби з'ясувати сутність власного внеску в колективне досягнення шляхом його порівняння із внеском оточення. При цьому має місце схильність до самоаналізу, критичне ставлення до оточення. Водночас існує небезпека виникнення антагонізмів, через що можуть розвиватися заздрість, упередженість. У цілому, домінують приховані вияви як результат відсутності переконаності в правильності власних оцінок подій, тому юнаки остерігаються публічної критики. Ця пізнавальна ситуація може породжувати невпевненість або байдужість, а в оточення формується ілюзія міфічного благополуччя про необхідний рівень цього вміння. Насправді, дівчата залишаються наодинці зі своїми проблемами, часто не знаючи специфічних правил взаємин (залицання, реагування на компліменти), особливостей власної зовнішності, але саме така проблематика є вихідною у формуваннях вмінь самооцінювати. Як наслідок, вони потребують зіставлення власних можливостей і досягнень з

оточенням. Зіштовхнувшись із протидією, потенційно незначно спадає, особливо в 16–17 рр., що, однак, не впливає на зниження її вагомості: із ситуативної стійкої, більше неприхованої трансформується в приховану стійку на тлі загального зниження негативної симптоматики (4 РП – після індивідуалізму, упертості як неслухняності, хитрості). У 17–18 р.в. як оптимальному для локалізації зухвалість продовжує знижуватися, відображаючи втрату РП та значущість у негативній симптоматиці, тому після 18 рр. трансформується із прихованої стійкої в приховану нестійку, тобто нестабільну, перспективи якої залежать від схвалення чи несхвалення найближчим оточенням. Однак меркантильність мети, безкарність непартнерських взаємин, підтримка з боку фізично сильніших чи референтних ровесників, які також очікують від такої угоди на відповідний зиск, визначають її адресне використання, що не передбачає для себе адекватної відповіді. Тоді у 18–19 рр. активізується усвідомлена та попередньо спланована зухвалість, особливо в разі публічної підтримки. Не заперечуючи фізичну силу, спрямовується на традиційно слабших, пригнічуючи і принижуючи їх, започатковуючи в 19–20 р.в. потенційне, хоча й незначне, своє прогресування.

Корисливість є найбільшою і прихованою в 15–16 рр., що свідчить про істотні резерви для розвитку. Однак започатковує ситуативний, хоча й істотний вплив на негативну симптоматику. У результаті має місце несхвалення навіть того оточення, яке також очікує на зиск. Корисливість постійно пов'язана з індивідуалізмом. Як правило, виявляється не в словах, а у вчинках, інформуючи оточення про зміст і часові терміни власних очікувань, які змінюються залежно від ситуації. Спрямована більше на ровесниць, від яких можна отримати будь-який зиск. У професійному виборі враховує соціальну моду, інтереси якої можуть не збігатися з власними. Обов'язкова ознака – демонстрування власних нішніх або потенційних майнових переваг. У разі протидії, в 16–17 рр. є найменшою, що, однак, більше означає вміння приховуватися, ніж усвідомлення особистого недоліку (в оточення формується ілюзія про відсутність). У 17–18 рр. очікується істотне зростання корисливості вже як неприхованої, яке хоча не досягає виявів 15–16 рр., однак займає 5 РП (після впертості як неслухняності, пристосовництва, хитрості, індивідуалізму). Для оточення – це відверта несподіванка, а тому з його боку можлива повторна більш активна протидія, яка виявляється більше в

В усякому разі це дійсно сприятливий інтервал для локалізації. У протилежному разі з 18 р.в. можливе стрімке зростання, яке, однак, не сягає виявів 15–16 рр.

Лінощі взаємопов'язані з типовими позитивними (незначущий – з домаганням ролі дорослого і відвертістю) і особливо негативними симптомами (передусім з дратівливістю, індивідуалізмом, негативізмом), крім пристосовництва. Як інтелектуальні, так і фізичні лінощі є найбільшми в 15–16 рр., і надалі їх прогресування не очікується (З РП – після хитрості і дратівливості). Основні причини лінощів – небажання брати на себе відповідальність за самостійно ініційовані справи (невдача швидше призведе до непорозуміння з оточенням, ніж навпаки – до скрупульозного аналізу ситуації); особистісна та професійна невизначеність наприкінці навчання в школі («руки опускаються, оскільки не знаю, що чекає в майбутньому»). Також це самозахист від виконання небажаних або нецікавих завдань; пропорційна залежність від майнового стану батьків. Різні в сільських і міських дівчат, особливо мешканок мегаполісів, які часто не приховуючи, відверто цураються фізичної праці і зневажають тих, хто до неї причетний. Виявляються знову-таки в побуті, передусім у самообслуговуванні. Потребують системного впливу, зокрема через розподіл доручень, їх ретельне виконання та контроль. У 16–17 р.в. відбувається стрімкий спад, який зумовлюється необхідністю самостійного догляду за собою (властиве особам, які від'їжджають на навчання, тимчасову чи постійну роботу), осмисленням потенційно або реально нової соціальної ситуації розвитку, унаслідок чого до 18 р.в. їх вияви стають мінімальними (імовірно, 17–18 р.в. є оптимальний для їх локалізації) як результат можливої самозаспокоєності на основі аналізу попередніх переживань, що супроводжували успіхи або невдачі. Переважання невдач стимулює пристосовництво, успіхів – самозаспокоєння навіть у разі досягнення незначущих цілей («нам байдуже, аби дорослі були задоволені»), забезпечуючи з 18 р.в. незначне зростання лінощів, які все ж не сягають навіть виявів 16–17 рр. Характерно, що у 18–19 р.в. знижуються відповідальність, уміння співпрацювати, уміння самоконтролю.

Супутні симптоми.

Зухвалість є найбільшою в 15–16 р.в. як оптимальному. Вона спрямована на фізично слабших або соціально незахищених. Є результатом постійного незадоволення собою, але передусім

можливостями та досягненнями ровесників. Незадоволеність отриманою інформацією від дорослих, що є найбільш очікуваним явищем у нинішніх відносинах, стимулює після 17 р.в. зниження вміння самооцінювати, потенційно визначаючи їх несприятливі перспективи, як мінімум, до 18–19 рр. (імовірно, найбільш несприятливого періоду).

Переживання власних успіхів чи невдач порівняно з попереднім інтервалом стрімко зростають у 16–17 р.в. як оптимальному (З РП – після прагнення до самостійності, усвідомлення ролі школяра або іншої соціальної ролі). Є результатом активного реагування на зовнішні впливи (сприятливі чи несприятливі), які слід враховувати. Після 17 р.в. вони зменшуються внаслідок емоційної насиченості, яка обов'язково втомлює або до неї звикають, тому в 17–19 рр. є незначущими: приховуються через зниження дитячої безпосередності або прогресування байдужості (особливо в разі невдач). У цьому віці дівчата прагнуть привернути увагу не стільки до певного реального або потенційного власного успіху, скільки до себе як особистості, яка прагне позбутися допущених прорахунків, пояснюючи це збігом обставин (своєрідне виправдання перед референтним оточенням). Крім того, приховані вияви можуть тлумачитися як розчарування в соціальних очікуваннях після зміни соціального статусу (як школяра), зневіра в можливостях отримати допомогу з боку найближчого оточення. Однак основною їх причиною залишаються переживання значущих невдач на тлі значних інтелектуальних і фізичних витрат. Тоді розчарування від невиправданих сподівань, спроба повторно досягти мети на основі розв'язання аналогічних або більш складних завдань, їх урізноманітнення потенційно забезпечують стабілізацію виявів у наступних інтервалах без перспектив істотного зростання.

Усвідомлення ролі школяра (або іншого нового соціального статусу) у 15–16 р.в. як найбільш несприятливому для розвитку є найменшим; у ньому потенційно закладаються ще нестійкі статусні, професійні, особистісні уявлення. Найбільше – у 16–17 р.в. як оптимальному (ПРП), у якому разом з прагненням до самостійності воно визначає становлення позитивної симптоматики, однак надалі ніколи не має максимальних виявів. Причина – зміна статусу, а отже, поява наприкінці навчання в школі через невизначеність нинішнього і майбутнього статусів нових, часто невизначених очікувань та можливості їх успішної реалізації.

Навіть, наблизившись у 18–19 р.в. до виявів 16–17 рр., займає лише 9 РП, започаткувавши стійку тенденцію свого подальшого спаду. Імовірно зростання на основі незначного досвіду спричиняється переоцінкою невинуватених сподівань, які призводять або до повторного ще більшого професійного розчарування, або, навпаки, до професійної і особистісної впевненості.

Дитяча безпосередність найменше виявляється в 15–16 рр., що пояснюється, передусім, домаганням ролі дорослого: чим воно є більшим, тим менше виявляється (частіше – приховується). У 16–17 рр. вона зростає, однак не має істотного впливу на позитивну симптоматику, як це було в кризі 13 років (домагання ролі дорослого знижується). Властива не лише відносинам у найближчому оточенні, а й також стосункам із малознайомими людьми: спочатку – з ровесниками, потім – зі старшими, і ця тенденція поступово зростає. У 17–18 рр. відбувається повторний, тепер уже значний спад до мінімальних виявів (домагання ролі дорослого збільшується), після чого у 18–19 рр. дитяча безпосередність стрімко зростає до найбільших виявів у 15–24 р.д. Причина – прагнення до інтимно-особистісного спілкування, чутливість до навколишніх впливів, що означає значний підйом емоційно-почуттєвої сфери (вразливість, тривожність), використання якої є важливою умовою усвідомленого світосприймання. У цілому нестабільна динаміка дитячої безпосередності засвідчує в подальшому її потенційний спад, формуючи прихованість переживань, а, отже, актуалізуючи проблему їх диференціації, встановлення реально го стану розвитку.

Старанність завжди пов'язана з відповідальністю, з нею розвиваючись синхронно в 15–17 рр. Нестабільна, особливо у 16–17 р.в., якщо досягнення самостійно поставленої мети визначається постійним контролем оточення, що особистістю розцінюється як недовіра. У такому разі діяльність може імітуватися, до чого всіляко привертається увага дорослих, які частіше не розуміють змісту ситуації. Водночас відсутність контролю дезорганізує, спричиняє бажання уникати нецікавих, але важливих завдань, збільшуючи кількість зауважень з приводу їх якісного виконання: ця тенденція поширюється на інші, уже цікаві, доручення. Крім того, безапеляційність дорослих додатково стимулює зниження старанності в колективній праці. Однак завдання, розв'язання яких є цікавим або необхідним, тобто обіцяє сприятливий результат, виконуються вчасно та якісно. Не завжди обов'язкова

виявляється в 15–16 рр., засвідчуючи свої значущі резерви для розвитку. Заперечує прийнятні впливи з боку суб'єктивно антипатичних осіб, сподіваючись на власний досвід і симпатії привабливого оточення. Вирішальне значення належить «первинному стереотипу», коли на основі несприятливих ситуативних зовнішніх ознак (неохайність, неухважність) створюється негативний узагальнюючий портрет особистості, і навпаки. Це однаково властиве відносинам з ровесниками і дорослими, у яких дорослі домінують. Через закономірні невдачі виявляється спочатку приховане прислухання до «антипатичних» осіб й аналогічна перевірка дієвості їх рекомендацій, потім неприхована, що започатковує після 16 р.в. свою системну руйнацію. Як наслідок, негативізм стрімко знижується до найменших виявів у 17–18 рр., імовірно, засвідчуючи оптимальні умови для локалізації. Очевидно, це також є реакцією протесту, спричиненою необхідністю професійного вибору, потім – зростаючою відповідальністю. У цьому періоді втрачає загальну агресивність, трансформуючись у вибіркову, тобто спрямовуючись на осіб, які, на думку дівчат, винні у їхніх негараздах, або схожих на них зовнішністю, манерами спілкування, вчинками. До 19 р.в. вплив на негативну симптоматику нівелюється.

Зарозумілість знаходиться у взаємозв'язку з типовою позитивною (незначущий – з домаганням ролі дорослого і відвертістю) і особливо негативною симптоматикою, крім пристосовництва. Найбільшою є в 15–16 р.в. як оптимальному: перебуває у стійкому зв'язку з корисливістю (5 РП – після хитрості, дратівливості, лінощів, індивідуалізму). Вона є необхідною умовою зневажливого ставлення до оточення, від якого відсутній зиск. Результат постійного успіху на тлі менш вагомих успіхів оточення або його невдач. Також потенційно – окремих випадкових, а не системних успіхів, значущість яких визначається суб'єктивним осмисленням (низькі вміння самооцінювати) та оцінками референтних осіб (як правило, необ'єктивними, оскільки передбачають зиск). Обов'язкові ознаки – неухважність, у разі стабілізації – презирство. До 16 р.в. може настати перенасичення зарозумілістю (утома, яка стабілізує байдужість), тому вона спадає, формуючи в оточення ілюзію регресу, особливо в 17–18 рр. У більш сприятливих ситуаціях – це активна протидія оточення, яке не сприймає такого ставлення до себе. Зниження виявів може бути іноді результатом відносин з ровесниками, яким властива неприхована зарозумілість.

Приспосовництво має суперечливі зв'язки з позитивною симптоматикою: значущі – з домаганням ролі дорослого; незначущі – з уміньми співпереживати; відсутні – з прагненням до самостійності, гордістю за власні досягнення, відвертістю. Відсутні або незначущі – з негативною симптоматикою як свідчення тимчасового неістотного впливу на весь симптомокомплекс. У 15–16 р.в. як оптимальному часто приховується через несхвалення оточення. Тоді створюється ілюзія його низького розвитку – і це за стабільної динаміки та результативності. Проте все ж поступово витісняється внаслідок прогресування прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, умінь співпереживати, тому в 16–17 р.в. як оптимальному для локалізації є найменшим, що лише посилює ілюзію незначущості. Навпаки, приспосовництво накопичується через переосмислення власних невдач, спричинених наполегливістю в досягненні поставленої мети, невдач оточення, які самостійно домагалися розв'язання спірних життєвих питань, апелювання до моральних чеснот співрозмовників. Не отримавши зворотного відгуку, у 17–18 р.в. потенційно трансформується в стійкі неприховані вияви – дємонстративні, зневажливі, які є своєрідним протестом на незадоволеність власної ініціативи, ігнорування оточенням власних, нехай хибних уявлень. Також це результат споглядання несприятливої соціалізації. Тоді приспосовництво зміцнюється (2 РП – після впертості як неслухняності), визначаючи поступальність і перспективи всієї симптоматики. Передбачає задоволення меркантильних інтересів на основі мінімізації фізичних та інтелектуальних зусиль. 18–19 р.в. – це узагальнення власного досвіду приспосовництва та досвіду оточення, що, однак, потребує певного часу, тому воно стрімко спадає. Надалі приспосовництво може мати такі перспективи: 1) стабілізація з імовірністю регресу: своєрідний момент вибору між відповідальністю, усвідомленням нового соціального статусу, зрештою – власною значущістю; 2) тимчасовість: поступова локалізація під впливом позитивної симптоматики; 3) стабілізація і подальше зміцнення: з 19 р.в. на основі з'ясування для себе його нових способів прогнозується формування стійкого симбіозу прихованих і неприхованих виявів, а отже, їх прискореного зростання.

Негативізм перебуває у взаємозв'язку з позитивною (незначний зв'язок з домаганнями ролі дорослого і відвертістю), а особливо негативною симптоматикою (передусім – дратівливістю, індивідуалізмом, лінощами), крім приспосовництва. Найбільше

в досягненні поставленої мети, особливо при труднощах: тоді трансформується в посидючість як свою кількісну, але не якісну ознаку, викликаючи в дорослих відповідну підміну понять (схожі тенденції в організованості). У 17–18 р.в. стрімко прогресує (5 РП – після прагнення до самостійності, умінь співпрацювати, умінь співпереживати, домагання ролі дорослого). Характерно, що одночасно знижується відповідальність, що свідчить про домінування «старанності для інших», а не для «себе» як необхідної умови досягнення самостійно поставленої мети. У 18–19 р.в. як оптимальному стрімко зростає, започатковуючи формування усвідомленої старанності, або «старанності для себе» (після гордості за власні досягнення та вмій співпереживати), яка потенційно має зміцнитись у наступних інтервалах, істотно впливаючи на всю симптоматику.

4.1.3. Негативний симптомокомплекс і його психологічний супровід

Типові симптоми.

Дратівливість взаємопов'язана з типовими позитивними (незначущі зв'язки з домаганням ролі дорослого і відвертістю), але особливо негативними симптомами (передусім з індивідуалізмом, зарозумілістю, негативізмом, лінощами), крім приспосовництва. Як результат, вона є одним із найбільш стабільних негативних симптомів. Стимулює агресивність, особливо в 15–16 рр., коли разом з хитрістю є найбільшою (ПРП), створивши з нею стійкий тандем без чиеїс переваги. У відносинах з ровесницями реалізує меркантильні інтереси з допомогою обману та фізичного впливу. Спрямована також на соціально незахищених осіб. Як індивідуальна ознака є результатом незадоволення оточенням, яке неспроможне оперативно й повно реалізувати в особистості її спонтанні чи сплановані очікування (неважливо – самостійно чи з допомогою) і менше – собою (через невикористання наданих можливостей). У разі невдачі юнаки вимагають їх повторного авансування, у разі успіху – повторити здійснене. Як групова ознака дратівливість стрімко прогресує в умовах взаємних суб'єктивно результативних наслідувань. Вільше властива мікрогрупам, у яких попередньо ретельно планується й реалізуються задумане. У 16–17 р.в. стрімко спадає, демонструючи оптимальні умови для локалізації. Основна причина – «тимчасове затишшя» в ситуації особистого чи

професійного вибору (задоволеного чи незадоволеного), вивчення нового оточення (ровесників і дорослих). Інакше, після досягнення 17 р.в. можливе повторне зростання, унаслідок чого у 18–19 рр. наближається до виявів 15–16 рр. з поверненням ПРП. Удруге посилюється хитрістю, яка ніколи не втрачала вагомості в негативній симптоматиці і завжди була важливим стимулом для агресивності, тобто і в цьому віці потенційно можливим є повторне створення колишнього (у 15–16 рр.) тандему з хитрощами, який надалі може лише зміцнюватися.

Хитрість взаємопов'язана з типовими позитивними (незначний зв'язок – з домаганням ролі дорослого) та негативними симптомами, крім пристосовництва, що є досить показовою тенденцією (ще тимчасово зберігається їх ненавмисність). Їй притаманна циклічність з найбільшими виявами в 15–16 рр. упродовж 15–24 р.д., вона займає в цей час ПРП і посилюється на паритетних засадах з дратівливістю. Є більш системною, ніж несистемною, тобто попередньо планується й реалізується. Основна причина хитрості – спрямованість на досягнення мети, яка стосується самореалізації та самоствердження. Також це засіб самозахисту для уникнення відповідальних доручень або досягнення максимального результату з мінімальними зусиллями з постійними сподіваннями на допомогу будь-якого оточення. Нереалізованість таких очікувань спричиняє у 16–17 р.в. стрімкий спад хитрості (3 РП – після індивідуалізму і впертості як неслухняності), однак це не стільки усвідомлення її асоціальності, скільки трансформація з неприхованої у приховану. Такі тенденції підтверджуються в 17–18 рр., коли наступне зниження виявів на тлі зростання інших негативних симптомів не впливає на зміну РП (після впертості як неслухняності і пристосовництва), що додатково ілюструє прогрес пристосовництва. Як наслідок, хитрість зростає, а отже, у 18–19 р.в. вона стрімко зростає і, хоча не сягає максимальних виявів 15–16 рр., посідає 2 РП (після дратівливості) і є при цьому найбільш небезпечною, оскільки ігнорування дорослими досягнутих у такий спосіб успіхів неминуче трансформує її в брехливість. Спрямована більше на ровесників. Здебільшого вибірковою є у взаєминах з батьками. В оточення неприховані вияви більше викликають неприязнь, що необхідно зумовлює їх локалізацію. Загалом, у хитрості відсутні чіткі вікові інтервали як оптимальні для локалізації, тому це один з найбільш типових, а отже, впливових у кризі симптомів.

Індивідуалізм пов'язаний з типовими позитивними (незначущий – з домаганням ролі дорослого і відвертістю) і особливо негативними симптомами (передусім – дратівливістю, зарозумілістю, негативізмом, лінощами). Зв'язок з пристосовництвом відсутній; це показова тенденція, яка засвідчує тимчасову відсутність в індивідуалізму асоціальної спрямованості. Передбачає задоволення меркантильних потреб будь-якими засобами. Індивідуалізм є результатом втрати вміння співпереживати, відвертості та наслідування поведінкових зразків референтних осіб: спочатку батьків, а якщо вони «невдахи», то «інших осіб», які досягли майнового або статусного соціального успіху. Найбільший у 15–16 р.в. як оптимальному (4 РП – після дратівливості, хитрості, лінощів), у якому започатковується істотний вплив на всю симптоматику. У 16–17 р.в. є найменшим, створюючи в оточення ілюзію наявності оптимальних умов для своєї локалізації. Насправді на тлі зниження негативної симптоматики переходить на ПРП, трансформуючись під впливом можливої протидії оточення з неприхованого у прихований, тобто його значущість для самого себе не піддається сумніву. Стимулюється власними успіхами, особливо оперативними або випадковими, у досягненні яких відсутнє надмірне фізичне та інтелектуальне зусилля як альтернатива успіхам оточення, які не мають аналогічних успіхів, постійно докладаючи таких зусиль. Тоді у 17–18 рр. знижується для оточення, але не для себе, тобто маскується для уникнення конфліктів з референтними особами, від яких може залежати доля важливих рішень (4 РП – після впертості як неслухняності, пристосовництва, хитрості). Цей період є умовною межею, яка розділяє динаміку індивідуалізму навпіл: до досягнення 17 р.в. – регрес для оточення і прогрес для себе, після досягнення 18 р.в. – стрімке прогресування для себе, потім – для оточення з вибірко-вим маскуванням, що відображається на незначному зниженні РП (5-та – після дратівливості, хитрості, хвастощів, упертості як неслухняності), однак зберігає істотний вплив на негативну симптоматику. Активізація протидії оточення, яке передбачає критику індивідуалізму без роз'яснення інших сприятливих можливостей досягнення успіху, трансформує його у зворотному напрямку (від прихованого до неприхованого), засвідчуючи стабільність у розвитку. Отже, такі динамічні кон'юнктурні тенденції демонструють високу стійкість індивідуалізму як важливого способу самозахисту від будь-якого оточення в умовах різнопланових соціальних впливів, які стрімко збільшують свою впливовість.