ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 5
ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Абдиева С.А. ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ АЗЕРБАЙДЖАНА 8

Ализаде О.Б. ПРИМЕНЕНИЕ ГРУППОВОЙ ТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ 14

Ахмедова К.Х. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ 20

Байрамова Ф.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ НА УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ 25

Василевська О.І. ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ТА ЙОГО ПІДТРИМКА ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ 29

Войтенко О.В. ВІКОВІ ВІДМІННОСТІ МІЖ ПОКАЗНИКАМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МНЕМІЧНОЇ СИСТЕМИ В ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ 34

Галушко Л.Я. МОТИВАЦІЙНО-ГЛИБИННИЙ ПРОЦЕС ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА 39

Гера Т.І. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 44

Грицук О.В. ЕМОЦІЙНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ 49

Гусак В.М. ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА 54

Желтова М.О. АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТЕХНІКА-ТЕХНОЛОГА ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ 62

Зімовіна Т.Є. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАЛЕЖНО ВІД РОЗВИТКУ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ 67

Карпюк Ю.Я. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ 72

Крошка Н.П. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РАКЕТНО-КОСМІЧНОЇ ГАЛУЗІ 77

Крупник І.Р. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА «СПІВПРАЦЯ»: ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ 82

Михальченко Н.В. ПСИХОДІАГНОСТИКА ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 87

Мухіна Л.М. МЕХАНІЗМИ Й ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 92

Нікітіна О.П., Дацун Г.О. СПЕЦИФІКА КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У СИТУАЦІЯХ НАВЧАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ТА ЗАСАДИ ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЇ 97

Поліщук В.М. ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ТА ВІКОВА КЛАСИФІКАЦІЯ 103

Поліщук С.А. РОЗВИТОК ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ КАЗОК 108

Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2015. – № 2. – С. 53–59.

11. Стресові ситуації в житті українців. 2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: http://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=news&id=578&page=9.

12. Юрасова Е.Н. Исследование динамики уровня невротичности, конфликтности и копинг-поведения у студентов психологов и педагогов в процессе обучения (в связи с задачами психогигиены и психопрофилактики) : дисс. … канд. психол. наук : спец. 19.00 Е.Н. Юрасова. – СПб., 1996. – 230 с.

13. Lazarus R.S. Transactional theory and researc emotion and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman // Euro Journal of Personality. – 1987. – Vol. 1. – P. 141–169.

14. Nikitina O.P. The psychological features content of fears among students-practical psycholog O.P. Nikitina // ECNP neuroscience applied. Reg Seminar in Neuropsychopharmacology (9–11 Oc 2015, Odessa, Ukraine). – Odessa, 2015. – P. 52–53.

УДК 159.942.6-053.6

ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ТА ВІКОВА КЛАСИФІКАЦІЯ

Поліщук В.М., д. психол. н., професор,
професор кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті аналізуються історико-психологічні витоки проблеми вікової стадійності. Відзначає тематичний внесок радянської педології. Доводиться необхідність поступального вивчення життє шляху через його зіставлення з конкретними віковими інтервалами.

Ключові слова: *вікова класифікація, вікова періодизація, природовідповідність, симптомокомп фазовість, циклічність.*

В статье анализируются историко-психологические истоки проблемы возрастной стадийности мечаются тематические достояния советской педологии. Доказывается необходимость поступател по изучения жизненного пути на основе сопоставления с конкретными возрастными интервалами

Ключевые слова: возрастная классификация, возрастная периодизация, природосоответст симптомокомплекс, фазовость, цикличность.

Abstract VOL AGE PERIODIZATION AND AGE CLASSIFICATION

The historical and psychological grounds of the problem of age periodization were analysed. The the achievements of the Soviet pedology of 1920s–1930s were highlighted. The necessity of researching h life history by means of comparison with specific age intervals was proved.

Key words: *age classification, age periodization, individual human nature peculiarities, symptoms com phase and cycle development.*

Постановка проблеми. Підміна понять «вікова періодизація» поняттям «вікова класифікація» призводить до суб'єктивного встановлення вікових меж у життєвому шляху особистості, а отже, суб'єктивної інтерпретації змісту вікових періодів.

Ступінь розробленості проблеми. Це 1) досягнення генетики і психогенетики (Л. Авраментова, 2010; О. Александров, 2006; М. Єгорова, Т. Марютіна, 2008) [1] і 2) наукові уявлення про вікові кризи (В. Слободчиков, 2004; К. Поліванова, 2006; І. Малкіна-Пих, 2008; Т. Титаренко, 2010; В. Поліщук, 2012, 2013), що спрямовані на експериментальну перевірку теоретичних ідей про віковий розвиток.

Довільні тлумачення меж і змісту інтервалів вікового розвитку, які відображають не стільки результати тривалих у часі емпіричних розвідок, скільки суб'єктивні теоретичні узагальнення, стали в кінці XX – на початку XXI ст. типовою пізнавальною денцією в сучасній психології.

Мета статті – продемонструвати ретико-практичну значущість дослідж вікового розвитку особистості на ос принципів природовідповідності, фазо й циклічності.

Виклад основного матеріалу. Н оглядовий історико-психологічний т тичний дискурс засвідчує, що проб визначення критеріїв вікової періодиза вікової класифікації має давні витоки. Піфагор Самоський, наділяючи магіч властивостями цифру «6», уважав 6-рі вік вихідною календарною позицією організованого навчання та виховання кої самої думки під час аналізу афін і спартанської освітніх систем VI–V ст тримувався Платон (Аристотель, нав цифру «7» уважав лише кількісним кри єм вікового розвитку).

Загалом античні мислителі, розробляючи ідею про організоване навчання дітей на основі закономірностей їхнього розвитку, сформували вихідну теоретичну основу для створення об'єктивної вікової стадійності (Р. Декарт, С. Пекалід, С. Петровський-Ситніанович, Е. Роттердамський, Ж.-Ж. Руссо, Б. Спіноза, К. Ставровецький Транквіліон та ін.). В українській психології пріоритет такої вікової періодизації належить С. Петровському-Ситніановичу («Вертоград многоцвѣтний»): дослівно повторює вікові етапи, визначені Аристотелем, зіставляє їх із завданнями морального, практичного й розумового розвитку, а концептуально – з необхідністю реалізації принципу природовідповідності у вихованні, який актуалізує потребу раннього формування позитивних навичок як моральної основи доброчинності [5].

Я.-А. Коменський («Велика дидактика») у пошуку об'єктивних вікових критеріїв удруге (після Аристотеля) актуалізує проблему створення вікової періодизації на основі шестирічного циклу, який, на його думку, одночасно відповідає віковим особливостям і відображає зміст стабільних організованих навчально-виховних систем. Закономірним дослідницьким явищем стало історичне реанімування праць про перші три роки життя дитини (передусім «Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини» А. Тідеман, 1787), які започатковували метод щоденникових спостережень (Ч. Дарвін, 1877; В. Прейєр, 1882; М.М. Ланге, 1882). І. Богданович ділить віковий діапазон «день народження – 18 років» на 9 періодів, наголошуючи на значущості 13-річного віку для хлопців як майбутніх сім'янинів. Власне бачення змісту цього діапазону в Х. Алчевської: це, зокрема, виокремлення «молодших учнів» (10–12 років), підлітків (13–15 років), дорослих (16–... років). [5]. Зрештою, втретє проблема вікових періодизацій привертає увагу дослідників через тлумачення біологічного чинника як провідного в становленні особистості (Ч. Дарвін).

У цьому пізнавальному контексті педагогічна антропологія К. Ушинського, яка з 1860-х рр. досі є однією з вершин психолого-педагогічної науки, стимулювала перегляд навчально-виховних цінностей, а разом із тим необхідність об'єктивного вивчення вікового розвитку. Зміцнюється наукова доцільність раніше висловлених припущень, згідно з якими знання перших років життя допоможуть з'ясувати психологію старших вікових періодів (Г. Роков, 1896). Вивчається негативна симптоматика як загальна ознака розвитку (О. Гейфельдер, 1861; Н. Карцов, 1899; І. Бєлов, 1905). Узагальнюються психологічні характеристики дітей кінця XIX ст. (К. Єльницький, 1904). Предметом досліджень стають вікові особливості особистості (Н. Гундобін, 1906; А. Нечаєв, 1905; 1907; І. Сікорський, 1901, 1909), вікові емоційні вияви дівчат (горе й радість) (Б. Краєвський, 1905), особливості норми й патології (Г. Грошин, 1915). Як наслідок, поступово формується проблематика дитинства (К. Грос, М. Зарецький, В. Зеньковський, П. Каптерев та ін.). Психологічні характеристики дітей кінця XIX ст. (П. Каптерев, 1894) засвідчили новий дослідницький етап в осмисленні ролі дитинства для становлення особистості під загрозою майбутніх соціальних катастроф із величезними людськими жертвами й матеріальними збитками (згодом так і сталося, особливо в першій половині XX ст.).

Як наслідок, наприкінці XIX – на початку XX ст. усвідомлюється необхідність виокремлення в особистості такої вікової логіки розвитку, яка була б відносно незалежною від історико-соціальних впливів. 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 роки), дитина (3–7 років), «отрок» (7–14 років) [5]. О. Лазурський уперше у вітчизняній психології (В. Рибалка, 2010) реалізує всеосяжну класифікацію типів особистості, пов'язуючи її з різними духовними настановами й розрізняючи в дитинстві (у широкому розумінні) п'ять основних періодів: перший рік життя; раннє, або «перше дитинство» (до 7 років); «друге дитинство», з яким назавжди втрачається наївна цілісність (7–12/14 років); отроцтво (підлітковий вік: 12/14–16/18 років); юність (16/18 років – молодість). Елементи цієї типології по-різному використовуються в багатьох сучасних вікових періодизаціях залежно від авторських парадигм.

Загалом педагогічна класифікація дитинства («дошкільне дитинство», «шкільне дитинство») використовуються для констатації факту навчання (О. Лазурський, А. Нечаєв), а закон про загальну початкову освіту (20.02.1907), визначивши 8-річний вік як вступ до школи, остаточно започаткував традицію заміни вікової періодизації віковою освітньою класифікацією, яка не передбачала переходів між стабільними стадіями. Надалі довільне й неоднозначне часове зіставлення понять «дитина», «отроцтво», «юність», «зрілість» посилилося в СРСР через: 1) запровадження з 7-річного віку обов'язкового початкового навчання (1944–1945 рр.); 2) перехід на обов'язко-

ву семирічну (1949 р.) і восьмирічну освіту (1958 р.); 3) проголошення необхідності загальної середньої (1961 р.) і переходу на обов'язкову середню освіту (1972 р.).

І це при тому, що на початку XX ст. педологічні досягнення про об'єктивні закономірності вікового розвитку стають визначальними [3]. Лише побіжне ознайомлення зі здобутками радянської педології засвідчує, що їх основним інформаційним джерелом є поліаспектна незалежна експериментальна інформація (І. Арямов, А. Дернов-Ярмоленко, Ю. Фролов, С. Моложавий, О. Залужний, А. Залкінд, І. Орднинець), яка довго й терпляче чекає сучасного дослідника. В умовах трансформаційних суспільних змін педологічні досягнення актуалізують також необхідність повернення з історичного напівзабуття чи забуття імена видатних учених, які шукали критерії вікового розвитку. Ідеться, наприклад, про поняття «симптомокомплекс», яке активно використовувалося в радянській педології 1920–30-х рр. (А. Залкінд, М. Соколов, Г. Фортунатов) і психотехніці (І. Шпільрейн) для позначення низки взаємопов'язаних якостей (переживань) (А. Буземан, К. Рейнінгер) як 1) сукупності ознак будь-якого кризового періоду, 2) основи комплексного знання про вікові та індивідуальні особливості особистості й поведінки як важливої особистісної характеристики, або «суб'єктивного фактора» (після ідеологічного розгрому педології у 1930-х рр. це поняття практично вийшло зі сфери дослідницьких інтересів).

У такому тематичному пізнавальному руслі (1930-і рр.) обґрунтовується принцип природовідповідності, згідно з яким розвиток підлягає об'єктивним (природним) закономірностям (фазовість, циклічність). І, навпаки, протиставлення людини й природи, виявляючись передусім в абсолютизації соціальної ролі навчально-виховного впливу, загострює їх взаємні суперечності, спонукаючи людину до боротьби передусім за одноосібне фізичне виживання, а отже, обмежує можливості самопізнання [4]. Це також принцип історизму, який, визначаючи історико-психологічну стабільність будь-якого психічного явища, а отже, можливості його реального (об'єктивного), а не придуманого (суб'єктивного), доказового потенційного прогнозування, передбачає в людини наявність консервативних (маломінливих) психологічних особливостей, які істотно не залежать від плинності історичного часу й глобальних соціальних трансформацій. Він засвідчує в особистості стійкі внутрішні схильності (цінності) як необхідні умови власного самозбереження, пристосування до навколишньої дійсності, а також активного та відповідального перетворювальног впливу на неї. Нарешті, це принцип проект вання та моделювання, який демонструє по тенційну можливість закономірного вини нення симптомів (переживань як провідни показників розвитку) на основі попередн реальних результатів процесу життєдіяль ності. Показовим прикладом є структур симптомокомплексів криз 3, 7 і 13 років, д з типових симптомів завжди залишаютьс впертість і негативізм. Інша ж симптомати ка постійно, але прогнозовано змінюється оскільки зміст кожного симптому відзна чається власним закономірним перебігом взаємозв'язками з іншими симптомами можливостями своєї прямої або зворотно трансформації. І, що важливо, практичн незалежно від історичного часу! Так, у 1920 30-х рр., розглядаючи онтогенез як регу лярну зміну стабільних і перехідних періодів Л. Виготський уперше ввів кризи у віков періодизацію як закономірні явища, аргу ментувавши одне з ключових для нас понят «внутрішня логіка розвитку» [2], яке стало доказовим виокремленням перспектив для подальших досліджень і водночас застере женням від штучних вікових періодизацій що згодом відбулися, відобразивши в соб шкільний статус особистості. Наче перед бачаючи такий перебіг подій, Л. Виготський слідом за Е. Келер, використавши поняття «симптомокомплекс» для аналізу передусім криз 1-го і 3 років (менше – кризи 7 років) практично усунув будь-яку наукову полеміку щодо диференціації їх психологічних особливостей із суміжними (стабільними) періодами в межах дошкільного віку. Чого варті, наприклад, виокремлені ним більше ніж 80 років тому лише характеристики так званого «негативного» семизір'я, або негативного симптомокомплексу, кризи 3 років! Їх смислова досконалість залишається одним із «азів» дошкільної психології. Це доказовий історичний приклад дієвого використання в дослідницькому підході принципу історизму у вивченні не лише дитинства, а життєвого шляху загалом, що разом із принципами фазовості й циклічності актуалізує проблеми розробки вікових періодизацій, соціальне призначення яких полягає у виокремленні такої вікової логіки розвитку особистості, яка була б максимально незалежною від історико-соціальних впливів.

Також давно існує необхідність логнгітюдів для встановлення базової симптоматики всіх потенційних нормативних криз (нами емпірично виявлена симптоматика криз «7», «13», «17», «23» років) як орієнтовних пізнавальних орієнтирів природної, а не суб'єктивної тривалості стабільних вікових стадій, негативні симптоми яких є показником міс-

цеперебування особистості у віковій системі, а позитивні – окреслення нерозв'язаних проблем, які її зумовлюють, від нереалізованості яких переживають. Як наслідок, започатковується доказовий науковий пошук вивчення наступних нормативних криз у дорослості, які лише декларуються без достатніх емпіричних розвідок, коли, наприклад, криза середнього віку (і не тільки) отримує просто фантастичні вікові адреси, від чого в повсякденні за відсутності достовірного наукового знання страждає фізичне і психічне здоров'я громадян.

Цілком очевидно, що навіть знакові минулі й теперішні наукові досягнення не стануть постійним надбанням освітньої системи, доки в розумінні сутності вікових періодів як широких життєвих діапазонів (наприклад, дошкільний вік, молодший шкільний вік тощо) буде превалювати пошукова тенденція на з'ясування їх загальних психологічних особливостей. Характерно, що навіть у такій недосконалій пізнавальній орієнтації дослідницькі пріоритети позначаються відвертим домінуванням дослідницької уваги до дошкільного та молодшого шкільного віку, потім – підліткового, ще менше – юнацького, а наступні вікові інтервали, як уже зазначалося, фактично залишаються на «емпіричному узбіччі», здебільшого обмежуючись побудовою споглядальних теоретичних схем. Для формування завершених комплексних наукових уявлень про особливості вікового розвитку потрібно деталізувати поінтервальну динаміку названих вікових діапазонів, для чого треба впроваджувати гуманістичні орієнтири у вивченні особистості й актуалізувати генетичні уявлення про її становлення. Із цього приводу зауважимо, що в СРСР психологічна наука в накопиченні відповідного тематичного емпіричного матеріалу має вагомі здобутки (В. Мухіна, Я. Коломинський, Ш. Амонашвілі та ін.), а «Вікова психологія» за редакцією Г. Костюка (1976) досі залишається одним із найкращих джерел розуміння вікового розвитку, оскільки базується не лише на емпіричній психологічній інформації, а й на знаннях психофізіології людини. Водночас з'ясування психологічних особливостей сьогодні, як правило, відбувається якраз поза вивченням її фізіології, створюючи реальну небезпеку превалювання елементів описовості над поясненням, суб'єктивізму над об'єктивізмом.

У зв'язку з цим у сучасному навчально-виховному процесі актуалізується проблема обґрунтованого прогнозу через постійну потребу в локальних чи масштабних висновках про віковий розвиток. Ось тут і не вистачає конкретних знань про його динаміку на основі зіставлення з знову-таки конкретними віковими інтервалами. Педагогів, батьків та інших осіб, які зацікавлені навчально-виховною проблематикою та які перебувають у процесі насиченої контактної взаємодії з дошкільниками чи школярами, мало цікавить (якщо цікавить!) загальна характеристика універсалій типу «молодший школяр», «підліток», «юнак», «дорослий» тощо. Вони потребують характеристик людини у безпосередній «прив'язці» до вузького вікового інтервалу (9–10, 10–11, 11–12 років тощо). Для цього якраз існують уже згадані реальні вікові пізнавальні орієнтири (базові симптомокомплекси), які адекватно відображають клінічний перебіг вікового розвитку з перспективою встановлення вікового місцезнаходження особистості в системі індивідуального розвитку. Інакше тлумачення змісту вікових періодів супроводжується системними міфічними, малодоказовими чи сумнівними уявленнями. Наприклад, дошкільний вік у свідомості буденного «позапедагогічного повсякдення» – це найбільш «легкий» для навчання й виховання» віковий період. Водночас узагальнена інформація про молодший шкільний вік як кількарічний життєвий період відчутно мінімізується, коли йдеться про новоутворення вузьких вікових інтервалів типу 6–7 років, 7–8 років тощо, а в сучасних соціально-економічних реаліях додатково ускладнюється низкою пізнавальних парадоксів.

Парадокс 1. Повна залежність його «реального» (фактично – номінального!) вікового місцезнаходження в системі життєвого шляху від суб'єктивно встановлюваних меж.

Така вікова статусна невизначеність молодшого шкільного віку є потужним джерелом соціальної нервозності в усіх суб'єктів навчання й виховання (дорослих і дітей). Так, у 1930-х рр. 7-річні діти не входили до нього, а згодом, із 1980-х рр., його уособлюють: тоді він не лише «помолодшав», а став старшим на один календарний рік, ускладнивши про себе термінологічну невпорядкованість: якщо в дошкільному навчально-виховному закладі психологічні особливості 6–7-річної дитини зіставляються зі старшим дошкільним віком, то в школі вона уважається молодшим школярем із відповідними психологічними характеристиками. Крім того, тут виокремлюється ще одна аналогія: ким тоді є сучасні учні 4-х класів – молодшими школярами чи підлітками (як це було до 1980-х рр.)? Зрештою, ким, згідно з віковим статусом, були до 2015 р. сучасні п'ятикласники?

Така підміна понять вікової психології, актуалізуючи проблему доказового розмежування психологічних характеристик молодшого шкільного віку із суміжними віковими

періодами, вказує на необхідність радикального переосмислення наявної системи навчально-виховного впливу, який склався з 1980-х рр., на предмет адекватності його змісту щодо дітей.

Парадокс 2. Теоретичне визнання й водночас практичне неврахування принципів природовідповідності та циклічності в розвитку.

Життєвий шлях – це закономірне чергування кризових, або перехідних, і стабільних періодів, де кризові періоди (криза «7 років», криза підліткового віку, криза юнацького віку тощо), хіба що за винятком кризи 3 років, фактично знаходяться за межами навчально-виховного впливу, ототожнюючись зі стабільними. Таке нівелювання вікового й індивідуального підходу до особистості разом із його деклараційним ствердженням є реальною загрозою для фізичного та психічного здоров'я не лише учнів, а й педагогів. І це тоді, коли ще в 1930-х рр. доведено, що саме кризові періоди визначають психологічний зміст вікового розвитку! Цілком очевидно, що суб'єктивне встановлення вікових меж ігнорує внутрішню логіку вікового розвитку особистості, а отже, спричиняє некоректне тлумачення вікових новоутворень, які потенційно однаково зіставляються, наприклад, із молодшим шкільним віком чи кризою підліткового віку.

Однак безперечним лідером у міфічних уявленнях є підлітковий вік, про який сформувався симбіоз реальних фактів і сумнівних стереотипів типу «важкий», непередбачуваний», «перехідний», що разом символізують неузгодженість поведінки й діяльності з «офіційними нормами» співжиття. Такі соціальні уявлення успішно передаються з покоління в покоління, внаслідок чого в зацікавленого оточення негативні соціальні настанови до співпраці з підлітками вже є попередньо сформованими. Дійсно, підліткам властиві активні форми волевиявлення, навмисні порушення навчального режиму, драматичні переживання тощо, але хіба аналогічних чи схожих тенденцій немає в попередніх вікових діапазонах, зокрема в молодшому шкільному й навіть дошкільному віці? Навпаки, такі процеси настільки пов'язані між собою, що негативна симптоматика підлітка цілком може розглядатися в молодшого школяра на мінімальних рівнях вияву (як аналогія). Можливо, визначення власної життєвої позиції та її захист підлітками вже не відповідає традиційним уявленням дорослої спільноти про слухняного й дисциплінованого дошкільника чи молодшого школяра, який здебільшого готовий за першою командою чи вказівкою негайно виконувати настанови «Його Величності Дорослого» (хоча й тут буває всяк!), тобто аргументація підліткового періо кого» відбувається здебільшого несприятливе порівняння з інши періодами або поза контекстом лінії розвитку особистості, що в зводиться до спроб «втиснути їх диційних уявлень про слухняну д

Не применшуючи реальних підліткового віку, як і будь-якого кового періоду, зауважимо, що п ких несприятливих соціальних нас нього знаходиться в недооцінці чених принципів вікового розвит ки яким вікове й індивідуальне ста особистості чітко ділиться на криз хідні) і стабільні періоди.

Так відбувається підміна або от ня понять «підлітковий вік» і «криз ків», або «підліткова криза», які, од ють різні вікові інтервали і, звичай психологічні особливості, або базо томатику. Криза 13 років як перехід ріод від молодшого шкільного до вого віку зіставляється з 11–14-річни із кульмінацією симптомів у межах життя, відзначається чіткою гендер ференціацією симптомів і їх структу єю: типові (найбільша частотність і с явів), супутні (помірні частота й сила фонові (низька частота й сила виявів

Висновки. Отже, на основі викла вище можемо підсумувати:

1. Основний шлях до розуміння зм кового розвитку полягає в знанні пс гічного змісту саме кризових (перех періодів. Це уособлення принципів п довідповідності, дискретності, циклічн фазовості процесу розвитку особисто складника Всесвіту, що дає змогу пс вати (а головне, спрогнозувати!) об'єк лінію життєвого шляху.

2. Необхідно врахувати експери тально перевірену логістику вікової п дизації з допомогою передусім багат них лонгітюдів (!). І зовсім не має знач соціальний статус (дошкільник чи шко кожний стабільний період обмежується зовими періодами з їх унікальними сим мокомплексами. Це пізнавальна запор відображення природних закономірнос становлення особистості (розгортання п ної програми), які максимально незале від мінливого соціуму (як таблиця множ ня в математиці). В історичній перспект потрібно назавжди позбутися їх постій го «молодіння» чи «старіння» (наприкла об'єктивна календарна тривалість моло шого шкільного віку – 6 років).

3. Реформування освітньої системи п требує єдності державницьких інтересів досягненнями психології, що, виявляєтьс

зокрема, у поєднанні 1) закономірностей вікового розвитку (фазовість, циклічність) у системах «кризовий період – стабільний період – кризовий період», або «стабільний – кризовий – стабільний», і 2) змісту навчально-виховної системи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. 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 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 1984. – 432 с.
3. 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.
4. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – 2-е вид. – К. : Тов. «Знання України», 2010. – 520 с.
5. Поліщук В.М. Від кризи 7 років до кризи входження в дорослість : [монографія] / В.М. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2013. – 142 с.

УДК 159.9.07

РОЗВИТОК ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ КАЗОК

Поліщук С.А., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті розглядається вплив психологічних казок та арт-терапевтичних вправ до них на розвиток вольової регуляції поведінки молодших школярів. Пропонуються емпіричні дані, а також фрагменти авторських методичних розробок, що можуть зацікавити спеціалістів, які працюють у цій сфері наукових досліджень.

Ключові слова: *вольова регуляція поведінки, вольові якості, вольове зусилля, психологічна казка, арт-терапевтичні вправи.*

В статье рассматривается влияние психологических сказок и арт-терапевтических упражнений к ним на развитие волевой регуляции поведения младших школьников. Предлагаются эмпирические данные, а также фрагменты авторских методических разработок, которые могут быть интересными специалистам, работающим в этой сфере научных исследований.

Ключевые слова: *волевая регуляция поведения, волевые качества, волевое усилие, психологическая сказка, арт-терапевтические упражнения.*

Polishchuk S.A. DEVELOPING VOLITIONAL REGULATING JUNIOR PUPILS BEHAVIOUR BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL FAIRY TALES

The article highlights the influence of psychological fairy tales and the applied art therapy exercises on the development of volitional regulating junior pupils behaviour. Empirical data, as well as fragments of the author's teaching materials that can be of interest for specialists working in this field of scientific research are suggested.

Key words: *behaviour volitional regulating, volitional qualities, volitional effort, psychological fairy tale, art and therapeutic exercises.*

Постановка проблеми. Зміст реформування системи шкільної освіти впродовж останніх десятиліть орієнтований на сприяння психічному розвитку учня, виходячи з його потреб, інтересів і здібностей. Важливе місце тут відводиться початковій школі. Державний стандарт передбачає формування в молодшого школяра активного пізнавального ставлення до дійсності, бажання й уміння вчитися, усвідомлення себе суб'єктом учіння. Не останню роль у цьому процесі відіграє вольова регуляція поведінки (Л. Божович, Д. Ельконін, Є. Ільїн, В. Котирло, С. Поліщук, В. Селіванов, Л. Славіна, Т. Шульга та ін.).

Ступінь розробленості проблеми. Існують різноманітні наукові позиції щодо особливостей вивчення вольової регуляції в онтогенезі: А. Шевчук – формування внутрішнього плану дій; В. Котирло – вольова поведінка в дошкільному віці; І. Купцов і В. Хроменок – вольова активність молод-