**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ**
**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**
**ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

**ПОЛІЩУК ВАЛЕРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ**

УДК 159.942.6-053.6

# ПСИХОЛОГІЯ ПЕРЕЖИВАНЬ ВІКОВИХ КРИЗ У ПІДЛІТКОВОМУ І ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

**19.00.07 − педагогічна та вікова психологія**

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

**Науковий консультант:**
доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту проблем виховання
НАПН України
**БЕХ Іван Дмитрович**

**Київ − 2013**

# ЗМІСТ

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....…… 5**

**ВСТУП.……..……..…….. 6**

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ ВІКОВИХ КРИЗ У ПІДЛІТКОВОМУ І ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……..…… 16**

1.1. Теоретико-емпіричні витоки наукових уявлень про вікові кризи...…..... 16

1.2. Психологічні теорії про вікові кризи: основні наукові положення.…… 31

1.3. Історико-психологічний дискурс: переживання як комплексний показник змісту вікових криз…….…….. 60

1.4. «Підліткова криза» – «підлітковий вік» – «юнацька криза» − «юнацький вік»: співвідношення понять……..... 70

Висновки до першого розділу…….……..…….……. 90

**РОЗДІЛ ІІ. КОНЦЕПТУАЛЬНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ПЕРЕЖИВАНЬ ВІКОВИХ КРИЗ У ПІДЛІТКОВОМУ І ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……..……..... 93**

2.1. Особистісно-орієнтований підхід – теоретико-практична основа концепції симптомокомплексів переживань вікових криз……..…… 93

2.2. Принципи дослідження симптомокомплексів переживань вікових криз.... 98

2.3. Симптомокомплекс як системна структурна одиниця переживань і феномен «дитинства»…….…..... 110

2.4. Базові симптомокомплекси нормативних і ненормативних криз у підлітків і юнаків…….…..... 118

Висновки до другого розділу…….……..… 138

**РОЗДІЛ ІІІ. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ (КРИЗА 13 РОКІВ)……. 140**

3.1. Методичні основи вивчення переживань вікових криз……..…..... 140
3.2. Базові симптомокомплекси: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст…….……..…….... 148
3.3. Змістові характеристики симптомокомплексу в дівчат-підлітків…....…… 158
3.4. Змістові характеристики симптомокомплексу в хлопців-підлітків…..... 179
3.5. Суб'єктивна інтерпретація переживань підлітками…….……. 203
3.6. Психологічна профілактика підліткової кризи…….….. 217
Висновки до третього розділу…….…..... 224
**РОЗДІЛ IV. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ ЮНАЦЬКОЇ КРИЗИ (КРИЗА 17 РОКІВ)…….……. 226**
4.1. Однофазовий зміст базового симптомокомплексу…..…… 226
4.2. Динаміка позитивного і негативного симптомокомплексів у дівчат…….…….. 233
4.3. Динаміка позитивного і негативного симптомокомплексів у хлопців……. 256
4.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань дівчатами і хлопцями……..…….. 277
4.5. Психологічна профілактика юнацької кризи……..... 295
Висновки до четвертого розділу…….…..... 302
**РОЗДІЛ V. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ КРИЗИ ВХОДЖЕННЯ В ДОРОСЛІСТЬ (КРИЗА 23 РОКІВ)……..…… 304**
5.1. Двохфазовий перебіг симптомокомплексу……...…….. 304
5.2. Динамічні особливості переживань у дівчат (жінок)……....…… 312
5.3. Динамічні особливості переживань у юнаків (чоловіків)……..... 333
5.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань дівчатами (жінками) і юнаками (чоловіками)……..... 356
5.5. Психологічна профілактика кризи входження в дорослість.…….... 373
Висновки до п'ятого розділу…..……..…..... 380
**РОЗДІЛ VI. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ ВІКОВИХ НЕНОРМАТИВНИХ КРИЗ…..……..... 382**

6.1. Повсякденні несприятливі навчально-виховні реалії і стереотипи як соціальні витоки ненормативних криз…….... 382

6.2. Базовий комбінований симптомокомплекс переживань ненормативних криз..... 399

Висновки до шостого розділу……. 416

**ВИСНОВКИ……..... 418**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..... 424**

**ДОДАТКИ……..…….. 470**

# 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

# ВСТУП

**Актуальність дослідження**. Сучасна навчально-виховна ситуація в освітянському просторі, відображаючи в морально-правовій свідомості підростаючої особистості втрату цінності людського життя, меркантильні споживацькі інтереси, активне прогресування індивідуалістичної психології, примітивізм духовного становлення, невпинне знецінення суспільно-корисної особистісної та професійної самореалізації, акцентує підвищений суспільний запит до психологічної науки з метою розробки прогностичного диференційованого підходу у вікових кризах до особистості на основі конструктивного вивчення її переживань.

У зв'язку з цим пріоритетними постають завдання з'ясування психологічного змісту вікового кризового розвитку підлітків і юнаків в умовах часто несприятливої соціалізації та окреслення в ньому вікових перспектив для особистісного становлення. Їх виконання неможливе без чіткого розмежування структурно-функціональних особливостей вікових нормативних і ненормативних криз між собою та стабільними періодами. Унікальність вікових криз полягає в стрімкій трансформації індивідуально-особистісних переживань як провідних емоційно-пізнавальних показників підростаючої особистості, її кардинальних світоглядних позитивних чи негативних перетворень у ставленні до себе, природи, соціального оточення.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що вивчення психології переживань у відносних межах вікових криз людини залежить, по-перше, від варіативних, часто полярних, наукових уявлень про феномен «переживання», стосовно якого домінують такі наукові підходи: а) переживання як «цілісна одиниця» або «мінливе системне явище»; б) «властивість свідомості» або «показник емоційної сфери». По-друге, − від розуміння феномена «вікові кризи», альтернативні тлумачення якого знаходяться в діапазоні «природна закономірність – соціальна зумовленість». По-

третє, – від змістової диференціації понять «підліткова криза», «підлітковий вік», «юнацька криза», «юнацький вік».

У такому смисловому контексті основні наукові положення про вікові кризи вперше було сконцентровано в радянській педології 1920-30-х років, пізніше – поляризовано в дослідницькому діапазоні «від ствердження їх як закономірних явищ вікового розвитку» (Л. С. Виготський) – «до їх заперечення» (О. М. Леонтьєв). Одне із центральних місць серед цих положень належить обґрунтуванню вікового призначення феномена «симптомокомплекс», яким учені не послуговувалися в пізніших наукових дослідженнях навіть на рівні теоретичного аналізу, однак за допомогою якого Л. С. Виготський розробив такі характеристики криз дошкільного віку, досконалість яких досі не викликає сумніву. Стабілізувалася думка, що нормативні кризи як закономірні життєві явища уособлюють динамічність і системність вікового розвитку (І. Д. Бех, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, М. Г. Єлагіна, В. І. Слободчиков та ін.). Ненормативні, як альтернативні їм, висвітлюються в межах концепцій життєвого шляху (К. А. Абульханова-Славська, І. С. Кон, Г. С .Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко та ін.). Загалом, це психологічні та хронологічні життєві дороговкази (Л. І. Анциферова, Ф. Ю. Василюк, О. А. Донченко, В. Ф. Моргун, Р. І. Павелків, К. М. Поліванова, М. В. Савчин, Т. М. Титаренко та ін.).

У світлі досягнень генетики й психогенетики, починаючи з 1980-х рр. (Л. І. Аврамentова, О. О. Александров, Р. Л. Аткінсон, Р. С. Аткінсон, М. П. Дубинін, М. С. Єгорова, Н. М. Зирянова, Т. М. Марютіна, І. В .Равіч-Щербо та ін.), наукові уявлення про соціальну значущість вікових криз визначають у підростаючої особистості потенційні можливості самостійного чи з допомогою оточення ефективних умінь подолання кризових виявів, формують активну мотивацію самопізнання і пізнання навколишньої дійсності. Ці досягнення передбачають аргументований перехід від декларування в неї наявності певної генетичної програми (за Л. С. Виготським, внутрішньої логіки розвитку), яка розгортається і змінюється в умовах сучасних, часто несприятливих, навчально-виховних реалій та стереотипів як соціальних альтернатив особистісно-

орієнтованому підходу, до експериментального пошуку її зовнішніх показників – симптомокомплексів.

Однак, незважаючи на зростання цілеспрямованого інтересу до проблеми вікових криз і, як наслідок, формування задля її вивчення потужного дослідницького поля з метою з'ясування сутності вікової логіки розвитку в підростаючої особистості, педагогічна та вікова психологія на сьогодні не має цілісної концепції про їх психологічний зміст. Це відображається, зокрема, у недоказовому поширенні дискусійних характеристик підліткової кризи на весь підлітковий вік (В. А. Аверін, Г. Г. Аракелов, Т. В. Драгунова, І. В. Дубровіна, Д. Й. Фельдштейн та ін.), фрагментарному аналізі юнацької кризи (Е. Еріксон, І. С. Кон, Х. Ремшмідт, А. В. Толстих, І. П. Шахова, І. Г. Шендрик та ін.), відсутності аналізу наступних нормативних криз, і, головне, у протиставленні нормативних криз (вікових) із ненормативними (життєвими кризами).

Поза увагою дослідників залишаються питання виокремлення необхідних соціальних умов для впровадження в процесі переживання вікових криз доказового особистісно-орієнтованого впливу, обгрунтування напрямів психологічної профілактики з метою пом'якшення, або «згладження», кризових явищ. Це вимагає тривалого теоретико-емпіричного вивчення вікових криз, переживання яких є їх основною унікальною динамічною одиницею. Остання, як виразник в особистості типових та індивідуальних психологічних характеристик (базових симптомів), що на різних вікових етапах взаємозамінюються або взаємозмінюються, зумовлює виникнення внутрішніх особистісних утворень, які термінологічно (відповідно до назв симптомів) і за змістом схожі або співпадають.

Таким чином, соціальна і психологічна значущість означеної проблеми, її недостатнє теоретичне і практичне вивчення і зумовили вибір теми нашого дослідження «Психологія переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження здійснювалося згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт кафедри психології Інституту філософської освіти і науки

НПУ імені М.П. Драгоманова за напрямом «Теорія і технологія навчання і виховання у системі освіти». Тему дисертації затверджено вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 4 від 30.11.2003 р.) та узгоджено бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 30.11.2010 р.).

**Мета дослідження** полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні й емпіричному вивченні генезису, структури, змісту базових симптомокомплексів переживань вікових криз та розробці напрямів їх психологічної профілактики в підлітковому і юнацькому віці.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити аналіз історико-психологічного генезису і змісту теоретико-методологічних підходів до вивчення вікових криз та їх переживань у підлітковому і юнацькому віці.

2. Розробити й обґрунтувати концептуальні засади дослідження симптомокомплексів переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці.

3. Емпірично визначити відносні межі вікових криз як хронологічних показників кризового місцеперебування особистості в підлітковому і юнацькому віці.

4. Емпірично виявити структурно-функціональні особливості та динаміку базових симптомів вікових криз як емоційно-пізнавальних диференційних орієнтирів між собою та суміжними віковими періодами в умовах повсякденних несприятливих навчально-виховних реалій і стереотипів життєдіяльності особистості в період підлітковості та юності.

5. Емпірично виявити в підлітків і юнаків рівень їхньої суб'єктивної інтерпретації базових симптомів вікових нормативних криз.

6. Розробити та обґрунтувати змістові напрями психологічної профілактики вікових криз у підлітковому і юнацькому віці.

В основу дослідження покладено припущення, що: 1) переживання вікових нормативних криз (підліткової, юнацької, входження в дорослість) мають різні унікальні структурно-функціональні особливості базових позитивних і негативних

симптомокомплексів, активна взаємодія яких визначає кризове місцеперебування особистості у віковому розвитку та її потенційні особистісні перспективи; 2) переживання вікових ненормативних криз мають спільну унікальну структуру базового негативного симптомокомплексу, який ускладнює перебіг вікових нормативних криз.

**Об'єкт дослідження:** переживання вікових криз особистістю як психологічний феномен.

**Предмет дослідження:** закономірності переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці.

Для реалізації дослідницької стратегії зіставлення, виконання поставлених завдань, перевірки сформульованих гіпотез було використано комплекс **методів дослідження:** 1) організаційні: пілотажний, лонгітюд, порівняльний зріз; 2) теоретичні: системно-структурний, історико-логічний та порівняльний аналіз першоджерел про психологічні особливості вікових криз; теоретичне моделювання (Р. І); 3) емпіричні: анкетування, аналіз продуктів діяльності, аналітичне спостереження, біографічний метод, контент-аналіз, нестандартизовані самозвіти, авторські методики для вивчення симптомів переживань нормативних криз, прикладне моделювання, психологічна бесіда, узагальнення незалежних характеристик (Р. ІІІ-VI); 4) математичні: кореляційний аналіз, рангування даних, середні показники об'єму (Р. ІІІ-IV).

Змістова спрямованість роботи: 1) історико-теоретична; 2) концептуальна; емпірична.

**Експериментальна база дослідження.** Пілотажне (1996-1998 рр.) і лонгітюдне (1998-2010 рр.) дослідження, порівняльні зрізи (2000-2010 рр.) проведено в СЗШ І-ІІІ ст. № 1 м. Глухова Сумської області, СЗШ І-ІІІ ступенів № 1 м. Могилів-Подільського (Вінницька область), Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Михайла Грушевського (Вінницька область), Вищому комунальному навчальному закладі Сумської обласної ради «Путивльський педагогічний коледж імені С.В. Руднєва», Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка та професійно-

педагогічному коледжі названого університету, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. У дослідженні брали участь 82 школярі 15-16-річного віку *(далі у тексті – р.в.; роки, років – рр.; річного діапазону – р.д.)*, 88 школярів і 42 студенти 16-17 р.в., 43 школярі, 42 учні коледжів і 84 студенти 17-18 р.в., 45 учнів коледжів і 84 студенти 18-19 р.в., 124 студенти 19-20 р.в., 120 студентів 20-21 р.в., 124 студенти 21-22 р.в., 86 студентів (із них – 26 магістрантів) і 46 випускників 22-23 р.в. інших навчальних закладів (із них – 18 працюючих), 66 студентів (із них – 13 магістрантів) і 56 випускників інших навчальних закладів 23-24 р.в (із них – 23 працюючих). Усього: 213 учнів шкіл, 87 учнів коледжів, 730 студентів (із них – 39 магістрантів), 102 випускники інших навчальних закладів (із них – 41 працюючих).

Генеральна сукупність досліджуваних – 1132 особи.

**Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів** полягають у тому, що:

*уперше* проведено теоретико-емпіричне дослідження генезису та психологічних закономірностей основної динамічної структурної одиниці вікових криз – симптомокомплексів переживань, які утворюються з окремих складових (симптомів); систематизовано наукові положення про психологію особистості кризового віку; обґрунтовано змістові відмінності між віковими ненормативними і нормативними кризами та суміжними з ними стабільними періодами; у руслі особистісно-орієнтованого підходу до підростаючої особистості розроблено концепцію симптомокомплексів переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці; створено окремі динамічні психологічні моделі нормативних криз, нормативних і ненормативних криз відповідно; визначено відносні межі підліткової кризи, або кризи 13 років (перехідного періоду від молодшого шкільного до підліткового віку), юнацької кризи, або кризи 17 років (перехідного періоду від підліткового віку до юнацького), кризи входження у дорослість, або кризи 23 років (перехідного періоду від юнацького віку до вступу в дорослість) і ненормативних криз; розроблено понятійні визначення їх базових симптомів; з’ясовано гендерні динамічні структурно-функціональні особливості базових симптомів нормативних

криз із виокремленням оптимальних вікових інтервалів для їх розвитку чи локалізації; обґрунтовано гендерну динамічну вікову лінію нормативного базового симптомокомплексу переживань у системі «підліткова криза – юнацька криза – криза входження в дорослість» як «вікову норму кризового розвитку»; виявлено суб'єктивну інтерпретацію симптоматики власних переживань нормативних криз підлітками і юнаками; з'ясовано зміст типових несприятливих повсякденних навчально-виховних реалій і стереотипів як основних умов виникнення ненормативних криз; розроблено та обґрунтовано змістові напрями профілактичної роботи для «пом'якшення» перебігу кризових явищ; розроблено психодіагностичний інструментарій для визначення змісту базових симптомокомплексів переживань вікових криз;

*поглиблено та уточнено* історичну хронологію розробки проблеми; психологічний зміст понять «вікові нормативні кризи», «вікові ненормативні кризи», «симптомокомплекс», «переживання»; наукові положення про значущість психології переживань вікових криз для особистісного розвитку;

*подальшого розвитку* набули наукові уявлення про методологію досліджень вікових криз у підлітковому і юнацькому віці; психологічний зміст вікових кризових явищ у підлітків і юнаків; упровадження результативного особистісно-орієнтованого впливу в процесі переживання особистістю вікових нормативних і ненормативних криз.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що систематизована теоретико-емпірична інформація про вікові кризи та їх базові симптомокомплекси переживань може бути використана в навчальних програмах із психології (ОКР «Магістр») вищих педагогічних навчальних закладів, Інститутів післядипломної педагогічної освіти у формі навчальних спецкурсів: «Криза 13 років: феноменологія, проблеми», «Криза 17 років: феноменологія, проблеми», «Криза 23 років: феноменологія, проблеми», «Психологія особистісно-орієнтованого впливу у вікових кризах». Їх зміст пропонується також вивчати в контексті розділів вікової та педагогічної психології «Психологія підліткового віку», «Психологія юнацького віку», «Психологія дорослості». Результати суб'єктивної інтерпретації

переживань підлітками і юнаками адресовано передусім їм для мотивованого самопізнання вікового розвитку, їхнім батькам, а також практичним психологам і педагогам. Розроблений психодіагностичний інструментарій вивчення переживань призначений психологічній службі загальноосвітніх шкіл, профтехучилищ, ВНЗ. Сформульовані напрями психологічної профілактики вікових криз − це професійні компетенції передусім практичних психологів щодо достовірного встановлення місцеперебування підростаючої особистості у віковому розвитку та адекватного формування її розвивальних перспектив у найближчих вікових періодах.

**Апробація та впровадження результатів дослідження** здійснювалася на: міжнародних науково-практичних конференціях «Психолого-педагогические проблемы воспитания подрастающего поколения» Брянск, 2004), «Психологічні аспекти національної безпеки» (Львів, 2008), «Основные парадигмы педагогики и психологии в XXI веке» (Харьков, 11-12 ноября 2011 г.), «Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів» (Київ, 16 листопада 2011 р.), «Психологія і педагогіка: актуальні питання XXI ст.» (Одеса, 25-26 листопада 2011 р.; 23-24 грудня 2011 р.), «Основные вызовы и пути их решения» (Харьков, 2-3 декабря 2011 г.), «Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи» (Львів, 16-17 грудня 2011 р.); VII міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні підходи до інтеграції дітей з особливими потребами» (Луцьк, 26-30 вересня 2011 року), II міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі» (Харків, 26-27 жовтня 2012 р.); I міжвузівській науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі» (Харків, 7-8 жовтня 2011 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Вища педагогічна освіта України: історичний процес та сучасні євроінтеграційні процеси» (Глухів, 16-17 лютого 2012 р.); науково-практичній конференції «Розвиток педагогічної майстерності вчителя в контексті сучасної освітньої парадигми» (Київ, 9 лютого 2012 р.); II Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Вітчизняна наука: сучасний стан, актуальні проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 16-18 березня 2012 р.); Всеукраїнському науково-

методичному семінарі «Становлення професійних якостей практичного психологів у різних галузях діяльності» (Умань, 20 січня 2012 р.); Міжрегіональних науково-практичних семінарах «Депривація та вікові кризи особистості: базові симптомокомплекси» (Луцьк, 14 грудня 2011 р.), «Вікові кризи в контексті психогенези особистості» (Луцьк, 4 жовтня, 2012 р.); науково-практичному семінарі з міжнародною участю «Феноменологія депривації: психолого-педагогічний і теоретико-прикладний дискурс. Ремедіум 2» (Луцьк, 6 квітня 2012 р.); Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Актуальні проблеми практичної психології» (Глухів, 11-12 жовтня 2012 року), засіданнях кафедри психології НПУ імені М.П. Драгоманова (2004-2012 рр.) і кафедри практичної психології ГНПУ імені О. Довженка (2003-2011 рр.), щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова (2005-2011 рр.) і ГНПУ імені О. Довженка (2006-2011 рр.).

Результати дисертаційного дослідження ***впроваджено*** **у:** навчально-виховний процес і діяльність психологічної служби Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 698 від 25.06.2012), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 843-40/03 від 13.07.2012), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 123 від 03.09.2012); навчально-виховний процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 524 від 30.07.2012), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 3/4013 від 04.10.2012), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 2590 від 08.10.2012), Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (Вінницька область) (довідка № 168 від 09.04.2012), Вищого комунального навчального закладу Сумської обласної ради «Путивльський педагогічний коледж імені С.В. Руднєва» (довідка № 261 від 06.08.2012); навчально-виховний процес і роботу практичних психологів СЗШ І-ІІІ ст. № 1 м. Могилів-Подільского Вінницької області (довідка № 123 від 08.05.2012), СЗШ м. Глухова Сумської області (довідка відділу освіти Глухівської міської ради № 1022 від 08.10.2012).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлені в 52 працях, з них – 2 монографіях, 28 одноосібних статтях у наукових фахових виданнях, 5 навчальних посібниках із грифом профільного міністерства (з них – 3 одноосібних), навчальному посібнику без названого грифу, науково-популярному посібнику, підрозділі в колективній монографії, статті в науковому фаховому виданні з педагогіки, 13 матеріалах науково-практичних конференцій і семінарів.

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Психологічні особливості дітей перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку» захищено в Інституті психології імені Г. С. Костюка АПН України у 1995 році. Її положення і висновки в тексті докторської дисертації не використовуються.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, шести розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (547 назв, із них − 20 іноземними мовами), 12 додатків на 52 сторінках. Дисертація викладена на 522 сторінках (із них – 408 сторінок основного тексту), містить 12 таблиць і 2 рисунки на 5 сторінках.

# РОЗДІЛ І
# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ ВІКОВИХ КРИЗ У ПІДЛІТКОВОМУ І ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У викладі матеріалу цього розділу знаходяться дві послідовні смислові осі: 1) «вікові періодизації» − «вікові межі нормативних і ненормативних криз»; 2) «вікові межі нормативних і ненормативних криз» − «психологія переживань у цих межах».

У всіх розділах роботи ми частіше оперуємо цифровими назвами нормативних криз як символічними позначеннями їх вікових інтервалів.

## 1.1. Теоретико-емпіричні витоки наукових уявлень про вікові кризи

Первинні наукові уявлення про вікові кризи асоціюються зі спостереженнями, 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 переносилися 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»), що стало підставою, наприклад, для заяв про семиричність Всесвіту [200], створення штучного інтелекту (1978). Ще в давніх документальних джерелах, неоднорідних за походженням та історичною долею, є свідчення про обнадійливі зв’язки 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 Локаяти), де у вайшиї термін ініціації збігався з

дванадцятирічним віком. Шумерські «Сказання про Артахасіса», «Сказання про Гільгамеша» (XXVI ст. до н.е.), ассирійське «Повчання Ахікара» (VII ст. до н.е.), буддійська «Дхаммпада» (IV чи III ст. до н.е.) одностайно вказували на магічність цифри «7». Схожа позиція в 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 Афін, Фалес з Мілета, Хілон зі Спарти, Біант з Прієни, Клеобул з Лінда, Піттак з Мітілени, Періандр з Коринфа). Закономірно, що Гіппократ пов'язував із числом «сім» наступність і періодичність уже перехідних періодів як «критичних», або «клімактеричних» (*klimakter* – період життя), у яких оновлюються речовини тіла. Інші античні мислителі 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») [526] (так виникла ідея генетичного підходу в розвитку, пізніше зміцнена Аристотелем). Демокріт доводив відповідність навчання і виховання природним силам дитини («Про природу»), а М. Ф. Квінтіліан уважав за необхідне враховувати стадійність для становлення здібностей («Виховання оратора»).

Фіксований числовий розподіл домінує у визначенні термінів для організованого навчання і виховання, зокрема, Піфагор Самоський усіляко наділяв магічними властивостями вже цифру «6», яка із часом усе ж поступилася цифрі «7». Платон («Держава»), аналізуючи афінську й спартанську освітні системи VI-Vст. 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.». Визначаючи 12-16 р.в. як сприятливий для фізичного виховання, він уважав, що організоване навчання має розпочинатися з 7 р. (дод. А.18). Схожою була навчально-виховна ситуація в Стародавньому Римі, де елементарні школи зіставлялися з 7-11/12, граматики – 11/12-15, риторів – 15-20 р.в. [187; 210; 429]. Орієнтація на кількісні критерії вікового розвитку стала

домінуючою, коли в IV ст. Августин Аврелій Блаженний за допомогою «7» – показника, як йому здавалося, гармонічного ставлення людини до світу, формулює остаточні споглядальні і суб'єктивні докази на користь існування Бога, реалізувавши власні переживання, згідно яких людина, перш ніж збагнути основні життєві істини, має в усьому пережити ситуацію тотальних сумнівів [524; 525]: згодом інтерпретовані в XVII ст. Р. Декартом у вислові «Я мислю, отже, існую». 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, Аристотель («Етика»), якому належить пріоритет у визначенні загальної ідеї наступності ступенів у психічному розвитку (К. Бюллер, 1924) [429; 431; 523; 526], вважаючи, що в процесі перетворення дитини на зрілу людину повторюються етапи, пройдені протягом еволюції органічним світом, набагато випередив рекапітуляційні біблійні уявлення А. Блаженного, які в XIX ст. по-своєму активно розвивав С. Холл. Його перша в історії західноєвропейської цивілізації вікова періодизація є 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; 429; 523-525], 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» для формування традицій та імені знатних родів феодалів, визначаючи в межах 14 та 21 р.в. обов'язковість важливих різнопланових досягнень як необхідних соціальних умов у реалізації життєвих перспектив

(дод. А.3), наприклад: у лицарському вихованні – це 7 лицарських доброчинностей; 7 вільних мистецтв (В. да Фельтре) [523; 524; 526].

Як бачимо, саме кастові інтереси стимулювали пізнання навколишньої дійсності та самопізнання, пропагували в навчанні та вихованні принцип наочності, у розвитку – природовідповідності. З VIII ст. слов'яни визначають кратні «7» межі 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» [431] також засвідчує тодішні дослідницькі прагнення охарактеризувати зміст вікового психофізичного розвитку.

У XIII ст. «седмицю» критично оцінює Ф. Аквінський (Теологічна сума. – 1269), який, припускаючи інші вікові критерії, розташовує душевне життя у формі сходинок. Це стало прецендентом у визнанні суперечностей між новим і старим емпіричним досвідом. До того ж переорієнтація філософського мислення на пізнання природи вже була активізована Авіценною, який вивчав зв'язок між фізіологічними особливостями організму та його психічним розвитком, а також різні вікові періоди [514; 524; 526]. З 1202 р. ідея перервності вікового розвитку аргументується за допомогою законів чисел Леонардо Пізанського, або Фібоначчі («Книга абака»), коли 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 В. В. Клименко своєрідно інтерпретує названі закони і пропорції «золотого перетину» у встановленні механізмів творчості [170; 201], де, зокрема 13 р.в. зіставляється з витоками цих механізмів та дискомфортними переживаннями (негативними) (усім подобається, усім зручно, а вам – тісно, гидко, 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].

Загалом, 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 й навіть надуманого пошуку та тлумачень змісту так званих магічних чисел, які своїм прихованим змістом начебто відображали логіку розвитку (хоча цього не слід категорично заперечувати, оскільки 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») уважає, що кожний вік *приховує* (*курсив наш.* – В. П.) у собі негативні моменти, які зумовлюють перехід між віковими стадіями. 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 [524; 526].

Український богослов К. Ставровецький Транквіліон у праці «Євангеліє учителноє» також пропагує природовідповідність розвитку: «Бог створив усіх людей рівними». Симон Пекалід вивчає досвід переживання страждань для формування гуманізму [431]. Отже, де-факто виникали різні уявлення про неоднозначність змісту вікового розвитку (структура, фазовий перебіг, біологічна зумовленість, залежність від різних соціальних факторів), які, однак, не мали істотного впливу на таке саме його різнопланове тлумачення, коли з одночасним аргументуванням наявності вікових стабільних періодів, що мають фіксовані межі, не передбачалися переходи між ними (несприятливу роль тоді відігравали уявлення Аристотеля 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; 495; 496].

XVI ст. і особливо XVII ст. – це історичний час активного формування методологічних основ нового світогляду: усі життєві події та явища 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 у розвитку. Така позиція в контексті вчення про монади є 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 (*vis vitalius)*. 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, задоволення, незадоволення) виникають пристрасті, пов'язані, зокрема, зі співпереживанням. Отже, удруге від часів Аристотеля актуалізується проблема створення вікової періодизації із чітко визначеними стадіями: Я. А. Коменський у «Великій дидактиці» (1632), прагматично осмислюючи вікові критерії індивідуальні особливості, уперше відходить від усталеного седмичного принципу і визначає шестирічний цикл у розвитку, вважаючи його відповідним віковим особливостям (*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.) зараз 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. Імовірно, змужніння він ототожнював із вступом у дорослість, а тривалість дитинства обмежував 6 р.в., що у XVII ст. було звичним соціальним явищем (дод. А.14) [25; 210; 523; 524]. В українській психології пріоритет створення такої вікової періодизації належить С. О. Петровському-Ситніановичу («Вертоград многоцвєтний»), 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) [431]. Показовим прикладом упровадження цих ідей є праця «Громадянство звичаїв дитячих» (Є. Славинецький), побудована за аналогією «Бесіди» Е. Роттердамського та «Правила поведінки» (1653) Я. А. Коменського. У Росії (XVIII ст.), схоже наслідуючи Є. Славинецького, виходить трактат «Юности честное зерцало» (1717) *(приписується Петру І.* – В. П.), а доповідь І. І. Бецкого «Генеральна установа про виховання обох статей юнацтва» (1764) отримує статус Закону, де вперше законодавчо визначається термін перебування дітей у закритих навчально-виховних закладах (5/6-18 рр.) і вжито поняття «юнацтво». Так започаткувалася проблема щодо місцеперебування юнацького періоду у віковому розвитку: від повного або часткового ототожнення з підлітковим віком − до зіставлення з окремим віковим інтервалом [210].

У XVIII ст. суспільний розвиток осмислюється як історичний процес, оскільки: 1) він має власні внутрішні джерела, тобто є закономірним, а не волевиявленням надприродних сил; наприклад: суспільство проходить обов'язкові епохи – богів, героїв, людей (Д. Віко, 1725). Така інтерпретація змісту філогенезу цілком 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 Д. Дідро (Систематичне заперечення книги Гельвеція «Людина». – 1773/1774) з К.-А. Гельвецієм (Про розум. – 1758) [210; 523; 524]. 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 унікального явища, а не лише звичайного наслідування навколишньої дійсності, Ж.-Ж. Руссо започаткував термінологічний хаос у спробах з'ясувати вікові межі дитинства, отроцтва і юності. Його періодизація – це антипод періодизації Я. А. Коменського (дод. А.14 і А.20).

У XIX 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 нього ставлення, все ж довело наявність у становленні людини біологічної причинності через власні фактори саморегуляції; 3) наукові уявлення Г. Гельмгольца (1863; 1867), І. М. Сєченова (1863) про закономірності діяльності органів чуття та кори головного мозку.

Яке наслідок, уже втретє, після Аристотеля та Я. А. Коменського, повторюються спроби створити вікові періодизації, але вже із чіткою залежністю від навчально-виховних систем. Наприклад, А. Дістервег («Педагогічні щорічники») зіставляє розвиток дітей шкільного віку (6-9; 9-14; 14-16 рр.) із 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, наголошуючи на значущості 13 р.в. для хлопців як майбутніх сім'янинів [431]. Власне бачення цього діапазону в Х. Д. Алчевської (дод. А.4).

У цілому, незважаючи на різні авторські тлумачення, віковий розвиток розглядався залежним від офіційних навчально-виховних систем, що зміцнювало наукові ідеї про наявність у ньому лише 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, відтоді починає активно використовуватися в: художній літературі (наприклад: «Про Білосніжку і сім гномів» Ш. Перро); понятійному апараті окремих наук, запозиченому з античності: географії – «Семиріччя»; історії – «Сім дочок Атланта», «Сім чудес світу»; астрономії – «Сім планет». Актуалізується в таких висловах, як: «За сімома морями, сімома горами …», «Сім разів відміряй, один раз відріж» тощо. Важливими подіями стали біогенетичний закон Е. Геккеля (1866) та його інтерпретація С. Холлом (1904) про 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). Отже, сутність проблеми полягає не в образних характеристиках періодів, які ми ще пригадаємо в наступному викладі, а в їх умовній фіксації за будь-яких соціальних умов. 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), Насправді, порівняння різних соціальних спільнот (первісної та сучасної) з такими ж різними в них критеріями дорослості лише засвідчують певні особливості розвитку на користь конкретного соціуму. Підлітки первісних спільнот уже попередньо 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 сублімацію власної життєвої енергії як дійсно дорослих членів спільноти на часто самостійне розв'язання проблем саме дорослих. Зрештою, у 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. Отже, кожна культура має власні вікові нормативні і ненормативні кризи, зумовлені унікальністю свого життєвого простору, соціальна роль яких потенційно може бути неадекватно оцінена представниками вже інших культур.

Названі дослідницькі тенденції демонструють також реальне застосування принципу історизму до розуміння феномена 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 підлітковому і юнацькому віці, виявляючись у переживаннях криз 13, 17 і 23 років, психологічні закономірності яких безпосередньо визначаються нинішніми соціальними глобальними впливами (урбанізація, соціально-економічна інтеграція тощо). На основі аналізу взаємодії природного і соціального в становленні людини ці тенденції закладали ще й інформаційну основу для розвитку психогенетики.

Важливими є 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 воно 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]. З нею погоджується К. Левін [239], аналізуючи «когнітивний дисбаланс», або невідповідність засобів орієнтування в навколишньому світі в період переходу від дитинства до статусу дорослості. Конфліктність спричиняється 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. Бюллер (1927) вивчав інтелектуальний та емоційний розвиток (інстинкт; дресура – формування умовних рефлексів; інтелект – виникнення ага-переживань, створення проблемної ситуації), зумовлений, зокрема, перебігом афектів (бурхливих переживань), унаслідок чого виникає задоволення; 2) Дж. Селлі (1895) – розум, почуття, волю; 3) Е. Мейманн (1907) – інтелектуальний розвиток; 4) А. Гезелл (1910) – темп розвитку (високий, середній, низький) [523; 524].

Усе це засвідчило необхідність диференціації вікового розвитку на стабільні складові, але ніхто, крім С. Холла, до 1920-х рр. не задавався визначенням їх динаміки та вікових інтервалів, що обов'язково виокремило б проблему з'ясування змісту переходів між ними. За Д. Й. Фельдштейном [488-490], поняття «кризи» і «підлітковий вік» є його *(С. Холла.* – В. П.) головними досягненнями.

Для царської Росії у вивченні вікового розвитку домінантним 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. Реформи 1861 р. теоретично усунули «аморальне» і «безправне «ставлення до людини (М. Салтиков-Щедрін) [298], але суспільна педагогічна ідея, а з нею уявлення про дитинство не могли бути не занедбаними: 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 особистісної взаємодії стабілізувалося інерційне ставлення до дітей «як до чогось нерозумного». Буденна навчально-виховна ситуація ускладнювалася також копіюванням європейських освітніх систем, особливо прусської. Однак психолого-педагогічна наука, однією з вершин якої залишається педагогічна антропологія К. Д. Ушинського [483], стимулювала перегляд навчально-виховних цінностей, а отже, 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 й фазисом одного неперервного фізичного

процесу (ця теза для нас важлива, оскільки йдеться про зовнішні вияви переживань). У Західній Європі співзвучними є тематичні праці німецької дослідної школи, зокрема В. Вундта [97; 135]. У контексті фізіологічної психології аналізуються моральні та релігійні почуття, хоча це більше схоже на симбіоз почуттів і відчуттів (Т. Рібо, 1895) [97; 298; 416].

Предметом досліджень російських учених є вікові особливості особистості (Н. П. Гундобін, 1906; А. П. Нечаєв, 1905; 1907; І. О. Сікорський, 1901, 1909), зокрема дівчат (К. В. Єльницький, 1904); конкретні вікові емоційні вияви дівчат (горе і радість) (Б. А. Краєвський, 1905), особливості норми і патології (Г. Я. Грошин, 1915) [298]. Характерно, що наприкінці XIX – на початку XX ст. досліджується зміст інтересів, які в 1930-х рр. у Л. С. Виготського стали однією з вихідних позицій для вивчення підліткового віку як перехідного. До нього вже були 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. систематизовується 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. Писарєва, 1914, С. А. Ананьїн, 1915) [298; 397; 400; 523; 524].

Таке масштабне накопичення інформаційного масиву про віковий розвиток підростаючої особистості було невипадковим, оскільки імперська Росія разом із більшістю європейських країн із середини XIX ст. зазнала потужного демографічного вибуху, який став одним із пізнавальних стимулів для розвитку дитячої психології (у 1861-1897 рр. населення країни збільшилося з 73 млн. до 123 млн., а у 1917 р. – до 170 млн. осіб, причому в промислових районах − із 6 до 16 млн.). Закономірною тоді є актуалізація напівзабутої праці про перші роки життя дитини (А. Тідеман, 1787), яка започаткувала метод щоденникових спостережень. У XIX ст. він впроваджувався Ч. Дарвіном (1877), В. Прейєром (1882), М. М. Ланге (1882), у XX ст. – Н. Гавриловою (1916), Є. Станчинською (1924), а також

М. Стахурською, Е. Рибніковою-Шиловою, Н. А. Менчинською, В. С. Мухіною [345; 425]. Зміцнюється наукова доцільність 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. Бєлов, 1905), яка у 1920-1930-х рр. стає обов'язковою ознакою вікових криз [107; 194; 198; 205; 223; 298; 301]. Аналізується вроджене й набуте в поведінці [114; 115; 117; 118]. М. М. Рубінштейн стверджує, що розвиток є нерівномірним (коливається) [419], і, навпаки, − декларуються уявлення, що природа не має стрибків, а розвиток завжди відбувається поступово (К. Бюллер). Узагальнюються психологічні характеристики дітей кінця XIX 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, особливо в першій половині XX ст.,− 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.) [446; 447; 476]. О. Ф. Лазурський уперше у вітчизняній психології (В. В. Рибалка, 2010) реалізує всеосяжну класифікацію типів особистості, пов'язуючи її з різними духовними настановами, розрізняючи в дитинстві (у широкому розумінні) п'ять основних періодів: перший рік життя – раннє, або «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) [414]. Елементи цієї типології по-різному використовуються в багатьох сучасних вікових періодизаціях (дод. А). Загалом, педагогічна класифікація дитинства активно популяризується: «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 р.в. як вступ у школу [191], остаточно започаткував заміну вікової періодизації віковою освітньою класифікацією, яка не передбачала будь-яких переходів між стабільними стадіями.

На початку XX ст. дослідження вікового розвитку кардинально змінюються [25; 83; 187; 188; 298]: перша світова війна, основні події якої зосередилися в Європі, громадянські війни в різних країнах стали витоками масштабної проблеми навчання і виховання безпритульних дітей, що активізувало й об'єднало зусилля вчених і практиків для локалізації ненормативних кризових явищ (*необов'язково вікових.* – В. П.) в екстремальних соціально-політичних і навчально-виховних умовах. Вони (вчені і практики) 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 його опис, зокрема кризи 3 років (Е. Келлер), а в ембріології формулюється поняття «кризовий період» (Стокард, 1907, 1921). Як поняття, «симптомокомплекс» використовується для позначення низки взаємопов'язаних якостей (переживань) (А. Буземан, К. Рейнінгер) [95], сукупності ознак будь-якого кризового періоду, основи комплексного знання про вікові та індивідуальні особливості особистості. Воно динамічно набуває наукового статусу в радянській педології (М. Я. Басов, А. Б. Залкінд, М. В. Соколов, Г. А. Фортунатов) і психотехніці (І. Н. Шпільрейн) [457], яка, вивчаючи поведінку як важливу особистісну характеристику, позначала ним «суб'єктивний фактор» (після їх ідеологічного розгрому в 1930-х рр. «симптомокомплекс» практично вийшов зі сфери дослідницьких інтересів).

Відомими є 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 вперше формулюються комплексні завдання дитинства, тривалість якого зумовлюється рівнем цивілізації (у вузькому розумінні дитинство – це дошкільний період, у широкому – додається отроцтво і юність); доводиться 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], оскільки зіставляв окремі вікові періоди з віковими інтервалами. Зазначав, що отроцтво та юність – це драматизм боротьби між світлим і пітьмою в людській душі та глибока віра в перемогу добра над злом (відчувається алегоричний вплив С. Холла). В. В. Зеньковський популяризує поняття «пубертат» і «постпубертат», запропоновані В. Штерном, і схвально відгукується про Л. М. Толстого, у літературному доробку якого назви трилогії («Дитинство», «Отроцтво», «Юність») відображають стадії вікового розвитку [178].

Загалом, науковим уявленням учених кінця XIX – початку XX ст. [21; 25; 40; 46; 65; 97; 106; 108; 113; 114;116; 117; 122; 126; 127; 135; 145; 175; 194; 205; 386; 414; 415; 422; 424; 432; 433; 437; 438] 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 водночас повагу до них і 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 керівництвом яких значна частина цього століття перетворилася, як зазначалося, у соціальний полігон для масштабних, часто кривавих, соціальних експериментів і катастроф, результати яких стали невід'ємною складовою нинішньої повсякденної навчально-виховної реальності.

## 1.2. Психологічні теорії про вікові кризи: основні наукові положення

На початку ХХ ст. педологічні досягнення про віковий розвиток стають визначальними (С. Холл, О. Хрісман), однак перспективне розроблення наукових пріоритетів у вивченні вікових криз належить саме радянській педології [38; 56-59; 95; 106; 171; 173; 178; 312; 319; 320; 495; 496]. У суперечливій 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). Лише побіжне ознайомлення із цими досягненнями засвідчує їх основне інформаційне джерело – це експериментальна інформація. Зокрема, дослідження підростаючої особистості поширюється на юнацький вік [171; 448] як необхідна для нас умова зіставлення його особливостей з підлітковим віком і, як наслідок, з'ясування змісту вікової 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. З цього приводу О. С. Залужний зауважив, що педологія володіє єдиним об'єктивним методом вивчення поведінки дітей і визначив у них типи соціальної поведінки (ця інформація важлива нам в аспекті виокремлення низки симптомів переживань) [424; 457]. Обґрунтовується поняття «перехідний період»

(І. О. Ординець, 1925) [312], яке, на відміну від західноєвропейських дослідників, вітчизняні вчені не вважали віковими аномаліями, хворобами росту, невротичними відхиленнями тощо [57; 80; 95; 109]. Так, А.Б. Залкінд, аналізуючи підлітковий вік, уперше розглядає проблему циклічності в психічному розвитку, не вбачаючи в перехідних періодах лише негативних явищ. 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 особистості, визначає її перспективи (П. П. Блонський) [56-59; 133], вивчення яких у П. П. Блонського є науковим пріоритетом (Д. Б. Ельконін). П.П. Блонський не ігнорував досягнення біології, фрейдизму, біхевіоризму, розробляючи такі критерії вікового розвитку, які б пояснювали його зміст у будь-яких соціальних умовах. Л. О. Кондратенко наголошує на його висновках про значущість саме комплексних критеріїв (хоча раніше він дотримувався протилежної позиції): психологічних, педагогічних, соціально-психологічних, неврологічних [209]. Зауважимо, що пізніше такі наукові пошуки продовжувалися: це − зміна їжі як форма взаємодії із середовищем (В. Д. Розанов, 1968); енергія скелетних м’язів (І. А. Аршавський, 1982) [22-24; 193; 295; 387]. Біогенетична концепція П. П. Блонського практично повторила уявлення С. Холла про періодичність в онтогенезі основних стадій біологічної еволюції й етапів культурно-історичного розвитку людства, що суперечило тодішнім політико-ідеологічним настановам про можливість пропуску (обминання) певних історичних етапів [57; 153]. Уважаючи за неправильне розглядати 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]: «криза» – це стрибок, закономірне явище, якісний показник розвитку. Як наслідок, для позначення особливостей поведінки він розробляє поняття «вікового симптомокомплексу» [59].

Л. С. Виготському належить визначна роль у вивченні вікових криз як нормативних, тому на його наукових ідеях ми зосередимося найбільше. Для нього вік − це об’єктивна категорія [95]. Він перейшов від описового, емпіричного

вивчення явищ до з'ясування їх сутності (практичне впровадження генетичного принципу) з незмінною філософською аргументацією [95]. Запропонував нове розуміння його умов, джерел, форм, рушійних сил, описавши стадії дитинства, виявивши основні закони [305; 306; 330; 331], що важливо для створення нашої (авторської) методології емпіричного дослідження. Уперше розглядаючи онтогенез як регулярну зміну стабільних і перехідних періодів, він практично визнав його циклічність та природовідповідність. Також, уперше ввівши кризи у вікову періодизацію як закономірні явища, Л. С. Виготський аргументував одне з ключових для нас понять – «внутрішню логіку розвитку», якою «… 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 в собі шкільний статус особистості. 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; 306; 330; 531; 535; 544-547], а тоді, у 1920-1930-х Л. С. Виготський виокремив відомі сьогодні характеристики вікових криз (як нормативних). Провідне місце в них належить переживанням, які уособлюють реальну дію принципів природовідповідності, історизму з імовірною наявністю певного потенціалу генної програми, яка за будь-яких соціальних умов залишається впливовою. Згодом такі характеристики, особливо в повоєнний час, починають використовуватися, як правило, без належної експериментальної апробації, що в 1920-1930-ті рр. уважалось 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 в 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 вченого є однією з основних характеристик перехідних періодів [62; 64; 153; 328-330]. Поширеною є позиція, що

симптоматика – це не зміст розвитку, а лише його зовнішні вияви. Однак вони мають свою смислову причинність, позначають певні особистісні трансформації, ставши для них у розвитку зовнішніми пізнавальними орієнтирами (симптомокомплекс переживань – це дійсно поєднання нового і руйнації старого, дискретності та 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). Тут доречно послатися на праці А. Гезелла про результати педологічних досліджень, де центральним способом пізнання поведінки є генетичні зрізи (І. В. Равіч-Щербо, 1987) [408; 417], які допоможуть описати динамічні вікові особливості в системі «стабільний період – перехідний період». Ця ідея передбачає визначення можливих зв'язків між складовими симптомокомплексів різних вікових криз, наприклад, підліткової і юнацької, з'ясування їх структурно-функціональних особливостей і можливих вікових перспектив (РР. II-IV).

Окремі думки Л. С. Виготського досить суперечливі, наприклад: 1) декларування нечіткості меж вікових криз з одночасним їх визнанням у суміжних стабільних періодів (один з методологічних витоків наукових положень про теоретичну й практичну неможливість з'ясування цих меж, що природно в умовах недостатньої експериментальної інформації); 2) перебіг психічного розвитку не підлягає вічним законам природи, законам дозрівання організму (це спроба узгодити суперечливі тлумачення ролі в розвитку біологічних і соціальних чинників); 3) ототожнення вікової періодизації з віковою педагогічною класифікацією, що не узгоджується з його ж висновком про вікові кризи як закономірні явища (потенційно у 1920-30-х рр. ця теза означала пошук відмінностей у змісті різних вікових періодів, що стало вихідним методологічним положенням для виникнення концепцій заперечення вікових криз, розмежування понять «кризовий» і «перехідний» і, як наслідок, формування теорій «безкризового розвитку») [108; 245]; 4) «… якщо правильно зрозуміти природу внутрішнього процесу розвитку, то … заперечень, щоб розуміти кризу як внутрішню кризу, не буде» [95, с. 345].

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, вітчизняна психологія в наступні роки вже не знала (експериментальні дослідження вікового розвитку вже не мали педологічної масштабності). Тоді, 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 місцеперебування періодів (передусім – перехідних) у конкретних соціально-історичних умовах [95; 324]. Закономірно, що саме в 1930-х рр. визначилися актуальні методологічні підходи до вивчення вікових криз як нормативних, або закономірних, від особливостей яких залежать перспективи розвитку (сприятливі чи несприятливі), хоча безпосередньо питання вченими так не ставилося (імовірно, через побоювання звинувачень у пропаганді «буржуазних» біологізаторських учень) з потребою нового інформаційного наповнення: 1) реалізація генетичного напряму – з'ясування змісту внутрішньої логіки розвитку в умовах різнопланових соціальних впливів; 2) установлення змісту феномена «вікових криз» як сукупності негативних і позитивних переживань, причому негативні симптоми є його пізнавальними орієнтирами на основі зіставлення з конкретними віковими інтервалами, а позитивні – провідними, або визначальними, хоча часто прихованими 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 змістового розмежування з ненормативними кризами, що є передумовою диференційованого підходу до

підростаючої особистості; 7) розроблення змісту феномена «симптомокомплекс» на прикладі конкретних вікових інтервалів.

Зрештою, з 1930-х рр. про вікові кризи складається неоднозначна дослідницька ситуація (спричинена, з одного боку, науковою авторитетністю Л. С. Виготського; з другого − офіційним замовчуванням педологічних досягнень [324; 422]), яка до початку 1980-х визначає щодо них такі пошукові орієнтири:

1. Актуалізується теоретичне осмислення минулих наукових досягнень, передусім Л. С. Виготського, однак часто далеке від реальної соціальної дійсності в ситуації неприхованої директивної ідеології (негативні явища в навчанні і вихованні – приховати, зменшити, не розголошувати). Ми констатуємо обмаль наукових розвідок, які досліджували б симптоми вікового розвитку та їх характеристики. Бувають дослідницькі ситуації, коли опоненти і послідовники Л. С. Виготського для захисту своїх уявлень однаково посилаються на його праці, і трагедія цієї полеміки полягає в тому, що вчений фізично неспроможний прокоментувати таке використання своїх поглядів (недоказове, еклектичне, суб'єктивне).

2. Феномени підліткової і юнацької криз уперше зайняли окреме, але необов'язкове місце у віковій періодизації (без належної експериментальної апробації); стали предметом епізодичного вивчення (П. Г. Свєтлов, 1959) з втратою 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) [478]. Актуалізуються досягнення репресованої психотехніки про психологічні впливи, закони людської поведінки, або «суб'єктивний фактор» (І .Н. Шпільрейн) [457], який перед розпадом СРСР активно вживався радянськими урядовцями для позначення активної соціальної перетворювальної сили особистості. Незважаючи на це, проблематика вікових криз не стала провідною [90; 252].

Разом з тим, у перші післявоєнні роки – період максимальних фізичних та інтелектуальних зусиль громадян, спрямованих на відбудову народного господарства, коли неможливо було реалізувати комплексні дослідження вікового розвитку, накопичується інформація про симптоматику переживань підлітків.

Перебуваючи наодинці з власними проблемами, змагаючись передусім за фізичне виживання, вони активно формували несприятливу криміногенну ситуацію в тих регіонах, де відновлювалися стратегічні промислові об'єкти, а отже, порівняно кращим було постачання будівельними матеріалами і продовольством. Поступово склався новий повоєнний криміналітет, який у 1990-х рр. став жорстокішим, зухвалішим. Це активізувало комбіновану негативну симптоматику переживань, або суб'єктивні кризові явища, з їх чіткою динамікою і властивостями. Вони відображають повсякденні несприятливі навчально-виховні реалії і стереотипи, визначивши в підростаючої особистості формування аналогічних пізнавальних тенденцій (примітивне повсякденне пізнання навколишньої дійсності та самопізнання) разом зі стрімким зниженням наукового інтересу до вікових нормативних криз з їх дискусійною динамікою і структурою переживань [332; 412] через так і нез'ясований зміст поняття «внутрішня логіка розвитку», ролі спадковості і середовища у формуванні індивідуальних відмінностей за психологічними та психофізіологічними ознаками. Як наслідок, у підлітків вивчаються (більше літературно описуються) їх вікові особливості [6; 26] з акцентуванням несприятливих [32; 41-43; 100; 227; 234; 240; 241; 254; 276]. Зрештою, сформувався настільки непривабливий симбіоз негативної симптоматики (і саме в підлітків), що в педагогічній діяльності навчально-виховні пріоритети перемістилися на її оперативну, здебільшого авторитарну, локалізацію, а не пошук причин, на жаль, часто тривалий і малоефективний. Стабілізується довільне й 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 (1961) і переходу на обов'язкову середню освіту (1972) [210].

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 із офіційною структурою освітньої системи): тоді стає зрозуміло, чому їхні характеристики ототожнюються, 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 її інша назва – «криза раннього юнацького віку» (хоча все одно йдеться про юнацтво, тобто термін «юнацька криза», як і попередній, також є аргументованим).

Для з'ясування змісту цієї дослідницької ситуації, а отже, життєвого призначення вікових криз, необхідно виконати термінологічний аналіз таких понять, як «дитина», «отроцтво», «юність», «зрілість». За Ф. Арієсом [25], вони використовувалися ще до Ж.-Ж. Руссо, пов'язувалися із чотирма порами року, сімома планетами та дванадцятьма знаками Зодіаку, але поширилися лише із середини XX ст. Повторний пік вивчення цих понять пов'язується з кінцем XIX – початком XX ст. [145; 476]. Дитячий вік розглядається в межах семи років: «дитина – до 7 років» [476]. Поняття «отрок», етимологічні витоки якого зіставляються з історичним часом Київської Русі, попередньо позначало молодого князівського дружинника [154; 301] і мало дві позиції (хлопчик-підліток; дитина 7-15 рр.). Це вихідний термін для поняття «отроцтво», або віку між дитинством і юністю [476], яке згодом стало безперечним лідером у характеристиках підлітків.

Отже, з XIX ст. феномен «дитинства» визначався у віковому діапазоні «день народження» – до 15 років» у вигляді послідовних вікових етапів (до 7 р.в.; 7-15 рр.). «Підліток» розглядається як «дитина до 14-15 рр. на підрості». Тоді «юність» – це перехідна пора від отроцтва до змужніння в інтервалі 15-20 рр. [476].

У пізніших наукових працях пояснення цих понять є дуже різноплановим: від тлумачення всіх, крім «дитини» (ототожнюються «отрок» і «підліток») [446], до характеристик лише «підлітка» [490]. Отже, простежується первинна вікова

хронологія, яка не залежить від особливостей навчально-виховної системи (її ми використаємо для викладення концепції нашого дослідження: 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 посилання на наукові погляди західноєвропейських учених (як уважалося, реакційних) про предмет психогенетики – генетику поведінки (*behavioral genetics*); суб'єктивні тлумачення ролі спадковості; вульгарні звинувачення типу «менделіст-вейсманіст-морганіст» (як у 1930-ті рр. стосовно педології) [324] ще більше абсолютизували навчально-виховний вплив (Програма КПРС про формування нової людини, 1961), хоча його протиставлення генетичним чинникам навіть у той час заперечувалось окремими радянськими біологами (М. П. Дубинін). Як наслідок, до 1980-х рр., особливо під час «холодної війни», виник штучний інформаційний вакуум у знаннях про біологію людини та досягненнях західноєвропейської психології.

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 були недостатніми [284], однак розширився інформаційний масив про протестні симптоми переживань, зростаючу самостійність, формування життєвих планів на основі здатності до цілепокладання, усвідомлення єдності власного «Я» у минулому й майбутньому тощо (Л. І. Божович, В. В. Давидов, Т. В. Драгунова, О. М. Леонтьєв, С. К. Масгутова, Д. Й. Фельдштейн, В. Е. Чудновський).

Вивчаються вікові особливості особистості (Л. І. Божович, О. В. Запорожець, Н. С. Лейтес, А. В. Петровський, Д. Й. 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: 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 треба розглядати в контексті уявлень про структуру особистості (О. Г. Асмолов, 1984).

У їх смисловому руслі з'ясовуються характеристики віку: 1) віковий розвиток визначається більше соціальною програмою, хоча залежить від засвоєння суспільного досвіду і водночас має глибоку органічну основу (М. П. Дубинін, 1975); 2) вони 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, де 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, 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: у неї наявні обидві тенденції – росту і дезорганізації (аналогічно до того, як у соціальному середовищі зіставляються явища ентропії й негентропії) [428]. 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 рр. – 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) [279]. 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, причому не беруться до уваги різні способи розвитку особистості в кожному з них, тобто вікові зміни 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, 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). Вікові 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, тобто пояснення змісту криз звелося до педагогічної корекції можливих наслідків (подолання важковиховуваності за 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» є нетотожними, тобто криза засвідчує несвоєчасний перехід між стабільними періодами (Л. І. Божович, Т. В. Драгунова). Найбільш категорична позиція в О. М. Леонтьєва: «Немає, однак, нічого більше хибного у вченні про розвиток психіки дитини, ніж ця ідея» [246, с. 288]. З ним згодний Г. С. Костюк: «Якщо суперечності не переборюються, виникають затримки в розвитку, які іноді набувають «кризового» характеру [214, с. 93]. Однак, його позиція більш виважена: усякі дискусійні уявлення про вікові кризи він вимагав перевіряти, тим самим заперечуючи спрощені уявлення про розвиток, сутність яких зводяться лише до накопичення знань, виховних впливів дорослих.

У цілому, з 1970-х рр. поступово формується потужна 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 в 1930-1950-ті рр. Д. Б. Ельконін одним із перших актуалізував їх після тривалого забуття педологічних досягнень, уважаючи кризу нормою онтогенезу й наполягаючи на збереженні наукових підходів П. П. Блонського й Л. С. Виготського до створення вікових періодизацій [304]. Значний інтерес до вікових криз виник після розрізнення ним понять «криза» і «перехід» [151; 153]: ця проблема в розвитку, викликана не комплексом випадкових зовнішніх обставин, а внутрішніми суперечностями, є центральною, оскільки визначає розуміння рушійних сил, закономірностей онтогенезу людської психіки, послідовності періодів дитинства − феномена, 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 в м'якій … не буде кризового періоду ... тоді діти іноді самостійно шукають можливості протиставити себе … таке протиставлення внутрішньо необхідне» (95, с. 402) (ще одна теза про можливий зміст внутрішньої логіки розвитку). Якщо навіть кризовий період розгортається «приглушено», то існує прихована діалектика суперечності, яка виявляється в кризі. Це, за Л. С. Виготським, і є внутрішня логіка розвитку, або динаміка власного «Я» в системі взаємовідносин з навколишнім світом, якій властиві кількісні та якісні перетворення. Отже, кризи корисні, оскільки в них відбувається підготовка до наступного спілкування з ровесниками й активне формування вмінь захищати власні бажання, самостійно діяти, бути незалежним (РР. II-VI). Це закономірно зумовлений діалектикою розвитку перехідний період, тобто норма розвитку (це важлива ідея для нашого емпіричного дослідження). Конструктивізм Д. Б. Ельконіна полягає в спробі побудувати завершену вікову періодизацію (дод. А.11), стадії якої виокремлені на основі єдиного принципу й закономірно пов'язані, причому криза 3 років є кризою відносин. У ранній юності він називає кризу 15 років, яка, імовірно, є кризою світогляду, як і криза 7 років (*однак незрозуміло: це окрема криза, як криза 15 років, чи аналог кризи 17 років?* – В. П.). 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 і юнацького вікових періодів стає ще більше невизначеною. Ці не досить аргументовані уявлення нівелюють підлітковий період як цілісну систему, розташовану в певному віковому інтервалі, потенційно ототожнюють його вже з двома кризами, внаслідок чого про нього робиться висновок як суцільно кризовий. За Д. Б. Ельконіним, кризи стали «молодшими», однак, очевидно, молодшають не нормативні кризи, а посилюються ненормативні (крім того, у нього відсутня диференціація їх ознак криз).

Д. Й. Фельдштейн погоджується з періодизацією Д. Б. Ельконіна, вважаючи, що вона також потребує коригування. Актуалізує твердження Л. С. Виготського про соціальну ситуацію розвитку як виняткові, єдині і неповторні відносини між дитиною й навколишньою дійсністю (*зрештою, будь-які відносини вимагають переживань – позитивних і негативних*. – В. П.). 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, актуалізуючи проблему 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 [489]. 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)» [248, с. 329] (*у даному випадку, підлітковий*. – В. П.). Вона вважає, що у віковій психології існує стійка позиція щодо необхідності поділу життєвого шляху людини на вікові періоди й 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». Моменти, де такі розбіжності є найбільшими, називаються кризами, після яких відбувається розвиток тієї сторони, яка відставала в 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 в них відсутні фіксовані інтервали [293; 294]. Значна увага дослідниками приділяється кризі ідентичності, передусім у ранньому юнацькому віці (Е. Еріксон, В. Л. Зливков, І. С. Кон, 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. Марсіа) [156; 542], «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, концентровано висвітленого в працях Ф. Ю. Василюка (1984), посилання на які в дослідників стали класичними. І. В. Равіч-Щербо аналізує поведінкові особливості, наголошуючи на значущості психогенетичних досліджень у виявленні індивідуальної траєкторії та механізмів переходу між етапами. Вона вказує на невідповідність у західній літературі поняття «генетика поведінки» (*behavioral genetics*) його змісту як «поведінка» 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 вияви людської активності, які мають особистісно-суспільну мотивацію. І. В. Равіч-

Щербо посилається на С. Л. Рубінштейна (1946), коли йдеться про зіставлення понять «діяльність» і «поведінка». 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 − це визначальний момент ставлення до моральних норм. І. В. Равіч-Щербо також 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). Важливою є думка І. В. Равіч-Щербо про внутрішню логіку розвитку: поведінка тварин – це вагома еволюційна основа 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 [408; 417]. Д. М. Узнадзе класифікував поведінку як працю, гру, художню творчість тощо.

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 психосоціальності криз, які мають виразні індивідуальні варіанти: 11/12, 14/15, 19/21 рр. [473], однак знову-таки довільне встановлення в них вікових інтервалів унеможливлює цю ідею.

У цілому, різні тлумачення змісту вікових криз, започатковані в 1920-ті рр., сформували в 1970-1980-ті рр. стійку до початку XXI ст. вісь узагальнених альтернативних концепцій: «норма онтогенезу як регулярний процес зміни стабільних і кризових періодів» (Л. С. Виготський) – «свідчення вчасно незавершеного переходу» (О. М. Леонтьєв), між якими, як компромісна, проте на користь Л. С. Виготського, знаходиться концепція Д. Б. Ельконіна (дод. А.11).

Загалом, обидві альтернативи, використовуючи власну систему доказів, взаємодоповнюють розуміння психології переживань вікових криз:

1. Концепція «кризового розвитку». Її зміст полягає в тезі Л. С. Виготського: «Кризові періоди необхідні в 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. 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 явищами є підліткова, 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 переживань; 2) заперечує «кризу» 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 ж розуміння «внутрішньої логіки розвитку» (*тут потрібні генетичні лабораторні дослідження*. – В. П.); 2) виокремлення у криз вікових інтервалів і змісту їх переживань як комплексу позитивних і негативних симптомів може суб'єктивно інтерпретуватися дослідниками.

Ця концепція відображає ідею чіткої стадіальності вікового розвитку (послідовність якісно різних вікових етапів), а тому реалізує генетичні орієнтири в пізнанні вікових криз з подальшим створенням диференційованих типологічних та індивідуальних характеристик їх симптомокомплексів.

2. Концепція «безкризового розвитку» (теза О. М. Леонтьєва: «Неминучі не кризи, а переломи, якісні зрушення в розвитку»). 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. 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 соціального оточення (О. М. Леонтьєв, 1981); наслідки пригнічення нових особистісних потреб соціальними вимогами та невміння дорослих установлювати 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. VI) [365]; 2) оперативно фіксує 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 вони практично неможливі*. – В.П.): у системі сталих авторитарних або ліберальних взаємин («дорослі – підлітки, юнаки») виникають численні непередбачувані ситуації, які часто розв'язуються неадекватно; 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 індивідуального підходу до підростаючої особистості.

Ця концепція відображає ідею нечіткої стадійності у віковому розвитку, а тому не розв'язує проблему розрізнення різних вікових стадій.

Як відповідь на ці питання, у 1980-х рр. − на початку XXI ст. формується інформаційний масив, який активізує ідею диференціації вікових криз: систематизовуються знання про психологію особистості [27; 28; 211], її вікові особливості [362; 393]. Вивчаються антропологія віку [72; 83; 103; 443]; асоціальні, зокрема агресивні, вияви [29; 81; 250; 263]; психогенетика агресивності [16]; статеві особливості [90; 119]; особливості духовного розвитку [381; 382; 436]; динаміка інтересів у перехідні періоди до підліткового і юнацького віку [321; 511] та самовизначення в них [515]; стосунки між різними суб'єктами навчання і виховання [204; 249; 263; 292]; безпосередні кризові вияви [220-222]; проблеми психологічного

консультування [79]. В умовах суспільної кризи [181; 182], потреби адаптації до суспільної нестабільності та її подолання досліджується кризовий стан сучасного 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; 441-445]. Актуалізується потреба повернення до педологічних досягнень (педагогічне дитинознавство) з їх наступним реанімуванням і переосмисленням (Д. Ф. Ніколенко, 1993) [297]. Вагомою є інформація про дошкільний вік, без якої проблемно зрозуміти особливості наступного вікового розвитку (В. У. Кузьменко, Р. В. Павелків, Ю. О. Приходько, М. В. Савчин), аналітичні праці з психології особистості (В. В. Рибалка) та розробка доказового навчально-виховного впливу на будь-якому його етапі [99; 506].

Такі наукові досягнення визначають шляхи вивчення симптомокомплексу вже ненормативних криз, негативна симптоматика яких 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 дискусійного виокремлення раннього юнацького віку, визнання якого заперечує фазовість і циклічність розвитку. Зрештою, з'ясування структурно-функціональних особливостей 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, сьогоднішнім життєвим шляхом і майбутньою лінією, головною життєвою траєкторією (О. А. Донченко). Характеризуються особливості життєвих

ситуацій особистості [78; 505], кризових станів у цілому [520]. В Україні серед них вирізняються, наприклад, наукові погляди Т. М. Титаренко [168; 463; 468; 472; 474]; у Росії – систематизовані узагальнення І. Г. Малкіної-Пих [264-268]; у Білорусі – Л. А. Пергаменщика (про кризові стани в цілому) [10; 221; 322].

З 1980-х років наукове й суспільне переосмислення призначення природи як «життєвого джерела, з якого потрібно щось брати й постійно перемагати» на «життєве джерело, яке потрібне оберігати й збагачувати», витоки якого належать В. Вернадському, зміцнюють уявлення про те, що як у природі змінюються пори року, так і життєдіяльності людини властива черговість кризових і стабільних стадій (ідея поступальності і циклічності розвитку) [95]. Природно, що в 1990-ті рр. дослідницька ситуація щодо вікових криз радикально змінюється [86-89]. Зокрема, вони розглядаються 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 невизначеною, фрагментарною, споглядальною. У Л. С. Виготського детальний опис симптомокомплексу, як зазначалося, стосується саме криз 3 і 7 років і не викликає сумнівів, хоча є маловаріантним у поясненнях змісту (О. Б. Дарвіш, Т. В. Гуськова, Б. Д. Ельконін, К. М. Поліванова, В. І. Слободчиков та ін.). Симптомокомплекс інших криз залишається нез’ясованим, причому ця проблема чомусь малоактуальна навіть на рівні теоретичних міркувань [397]. 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. Нєжнова, К. М. Поліванова, О. Є. Сапогова).

Як наслідок, для доказу закономірного перебігу вікових криз (тобто нормативних) доречними є 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» (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 й 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, сучасна генетика розкриває нам механізм регуляції розвитку людського організму [214]. 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 й лише за допомогою знову ж таки суспільних засобів [413]. В. В. Рибалка також актуалізує ідеї Б. Г. Ананьєва, який одним із перших висловив думку про «...глибоке проникнення історичного часу у внутрішній механізм індивідуального розвитку особистості...» [413, с. 182], і Б. Й. Цуканова, потужна наукова спадщина якого ще чекає свого дослідника: відкритий Б. Й. Цукановим психогенетичний закон репродукції 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 [420; 421]. 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 зовнішньо зумовленого розвитку особистості є внутрішніми законами. Це має стати підґрунтям справжнього розв'язання проблем розвитку та навчання, розвитку і виховання. Ю. Л. Трофімов 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 [397]. Учений посилається на Г. С. Костюка (процес становлення людської особистості здійснюється як «саморух», якому властива єдність зовнішніх і внутрішніх умов) та С. Л. Рубінштейна (про вплив зовнішніх умов на розвиток через внутрішні умови, що містяться в індивіді − *ця теза нами вже згадувалася*. – В. П.). Ю. Л. Трофімов наголошує, що на підлітковий вік припадає другий кризовий період (після кризи трьох років), 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, відкритість, саморегуляція, причому відкритість та унікальність зумовлені двома основними факторами: своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного) та її постійним саморухом, саморозвитком, у процесі якого постійно змінюється індивідуальний візерунок особистісних виявів, набуваючи дедалі більшої своєрідної й завершеної форми. Незавершеність, проте, завжди залишається. Це важливий параметр особистості, однаково властивий їй як на початковому так і завершальному етапах життєвого шляху [261; 414].

О. 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 (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:

«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…» [425, с. 93]. І далі: «Генотип зумовлює можливості, межі, але не визначає зміст психічного розвитку …» [425, с. 94] (перекликається з гіпотезами М. С. Єгорової й 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 вирізняються серед інших). Поведінка – це реакція організму на зовнішні впливи. Тоді складається враження, що вона безмежно мінлива й незалежна від генотипу. Однак наявність генетичного компоненту в поведінці давно не викликає сумнівів. Урахування й аналіз поведінкових ознак є важкою справою, оскільки спадкове модифікується середовищем, тому цей компонент часто ігнорувався. Сама ідея використовувати генетичний підхід уважалася в 1930-1960-ті рр. неприйнятною. Генетики аналізували ознаки, які були незмінними в житті, а тому 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: детермінанти 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 [465; 466]. В. Г. Кремень також погоджується з наявністю значних труднощів генетичного аналізу поведінки, оскільки вона значною мірою модифікується середовищем і багатозначністю та комплексністю 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 [218; 547]. 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 – це ще одна ідея про спосіб структуризації переживань).

Разом з тим є більш категоричні оцінки генної програми як визначальної в розвитку (Р. Л. Аткінсон, Р. С. Аткінсон): з народженням вплив генів супроводжується впливом середовища. Останніми роками припускається, що властивості можуть викликатися специфічними генами (Zuckeman, 1995). Таке розуміння ролі генотипу ілюструється на прикладі післяпологового моторного розвитку, де чітко видно взаємозв'язок між генетичною програмою дозрівання й впливом середовища. Наприклад, діти мають однакову послідовність типів моторної поведінки (перевертання, сидіння без підтримки), хоча середовище може їх скоригувати. Отже, існують дискретні, якісно різні стадії розвитку, тобто поетапна концепція є доцільною: всі стадії – упорядковані [91].

І. В. Равіч-Щербо, актуалізуючи генетичний підхід у вивченні вікових криз, по-своєму роз'яснює призначення генної програми, наприклад, кожна стадія в

онтогенезі наступає внаслідок актуалізації різних ділянок генотипу, які контролюються різними генами (схожі ідеї – у М. С. Єгорової й Т. М. Марютіної). Унаслідок взаємодії генів та їх продуктів на кожному етапі розвитку формуються структурні та функціональні особливості організму. У генетиці сформульований часовий принцип організації генетичної системи, яка контролює розвиток, тому вчена наголошує на специфічному дослідницькому напрямі − «хроногенність», який має вивчати закономірності розгортання генетичної програми. Водночас, посилаючись на Х. Бренкена (1969), вона погоджується, що «Я» не може визначатися винятково генетичними факторами. Немає складних психологічних ознак, які залежать тільки від них: усі вони формуються лише у взаємодії даного генотипу з даним середовищем [408; 417].

На тлі вітчизняних наукових уявлень досить складно робити узагальнення про розуміння змісту вікових криз західноєвропейськими психологами, оскільки вони не дотримуються заздалегідь визначеної, як прийнято в нас, методології наукового пошуку. У цьому 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. Праці інших дослідників, особливо зі східноєвропейських країн чи країн пострадянського простору, часто викликають у західноєвропейських учених, особливо англомовних, інерційний спротив, що пояснюється, принаймні, такими причинами: 1) стійкими залишками упереджених ідеологічних стереотипів, що є результатом тривалої «холодної війни» (стійкі уявлення про СРСР, а нині про більшість держав пострадянського простору як потенційних ворогів, а не конкурентів чи партнерів; консервативний образ соціально-економічної та наукової відсталості, хіба що за винятком військової галузі); 2) тривалою взаємною інформаційною відчуженістю; 3) абсолютизацією радянською наукою «як повинно бути» і недооцінкою «як є», внаслідок чого в неї десятиліттями формувалися складні проблеми [111; 324].

За Д. Й. Фельдштейном, на прикладі кризи підліткового віку західноєвропейські теорії не передають специфіку розвитку людини як суспільної істоти [488-490]. У них спостерігається відверте неприйняття терміну «криза», який

розуміється як небажаний перебіг вікового переходу. 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, призвів до іншої крайності – часто гіперболізованого тлумачення її змісту і значення, і, як наслідок, навіть формування уявлень про вторинність досягнень радянської психології. І все ж проблема вікових криз, особливо нормативних, на Заході 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]. Тут наголосимо на ідеях, які визначають другорядність поняття «вік», причому тлумачення змісту дитячого розвитку часто є суб'єктивним як узагальнення більше власного досвіду та споглядального, а не експериментального, підходу: 1) домінування термінології *critical periods*, *critical points*, тому «критичний» ототожнюється з поняттями «сенситивний», або «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].

Зазначаючи своєрідні зміни в перехідних періодах, західноєвропейська психологія, зокрема американська, називає їх кризовими в контексті максимальної здатності до «імпринтингу» [524; 526], у яких розглядає нормативні вікові, нормативні історичні й ненормативні впливи [330]. Аналіз цих періодів, як правило, акцентує: 1) зміну 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; 536; 542].

Межі цих вікових 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). При розгляді більш широких інтервалів обґрунтовується ідея постійних криз [T. Aleksander, 1969]. Г. Крайг, 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 й більше важливі в дорослості [82]. Ж. Піаже вважав, що 12 р.в. – це формальне прагнення до рівності, взаємоповаги, а до 15 р.в. закінчується децентрація та мінімізується егоцентризм; в 11-15 рр. домінує «Я» і здійснюється остання фундаментальна децентрація: тоді 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 вживається поряд з поняттями «стрес», «криз», або «зрив у поведінці» (J. Bowltn, 1979), однак більше – у нейрофізіологічних дослідженнях структурно-функціональної організації центральної нервової системи. Використовується у вченні про стрес (К. Істам, Р. Скот, В. Сміт, А. Ховард), але розмежовується з «стресом», вбачаючи в ньому лише негативні ознаки розвитку, а в кризі – позитивні, як умови розкриття особистісного потенціалу (Дж. Каплан, Л. Рапорт). За Д. Левінсоном, розвиток – це регулярна зміна стабільних і перехідних періодів [329; 330; 542]. Вивчаються впертість, негативізм, неслухняність перед дорослими, які означають «збій» у розвитку (H. Maler, 1965; M. Smart, R. Smart, 1967; K. Rogers, 1969); 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 найбільш цікавими для нас є визначення розвитку як нормативного (типові, тобто загальні, або властиві всім, поведінкові зміни) та індивідуального явищ (варіативність типових змін, або норми, які вказують на можливі індивідуальні траєкторії розвитку). К. Левін на прикладі підліткових характеристик (передусім – маргінальних) формулює «кризу» 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), «трайтами» (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). Відомими є спроби з'ясування змісту внутрішнього світу на прикладі підліткового віку (близькі до «внутрішньої позиції» Л. І. Божович). Це: 1) період вияву патологій, період «бурі 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 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. Хевінхерста [538; 539], який з'ясовував причини виникнення кризових періодів («завдання розвитку») [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 політизація юнацтва (Росцак, 1971); його роль в історії (Кендел, Леслер, 1972; Бенгстон, Лауфер, 1974). Розробляються дослідницькі підходи до створення вікових періодизацій (схожі з пошуком П. П. Блонським «глобальних критеріїв»): 1) біологічне й 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 (Л. Кольберг, 1969).

Популярною стосовно інших теорій є епігенетична концепція Е. Еріксона [536], яка мала в СРСР неоднозначні оцінки [384]. Учений уживає поняття «криза», але уникає поняття «перехід» (тобто абсолютизується безперервність процесу розвитку). У свою чергу, «криза» характеризується через «ідентичність» [425; 542]. Вона не є деструктивною: це спроба позначити не загрозу катастрофи, а момент зміни, критичний період підвищеної вразливості та збільшених потенцій і, як наслідок, онтогенетичне джерело гарної або поганої пристосованості (І. Г. Малкіна-Пих). Л. І. Анциферова вказує, що Е. Еріксон визначає новоутворення кожної стадії як нестійкий баланс двох протилежних якостей, який при сприятливому розв'язанні

проблеми нормативних криз порушується на користь позитивних якостей [385] (звучить в унісон Л. С. Виготському). За М. М. Обозовим, в Е. Еріксона п'ята фаза (юність) – це перехід до нової фази розвитку у вигляді «нормативної кризи», яка зовні нагадує патологічні явища, але насправді відображає нормальні труднощі зростання. І 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 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 XXI ст. складається враження, що пік досліджень вікового розвитку в Західній Європі давно минув, що пояснюється, очевидно, відносною стабілізацією суспільства із середини XX 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 про цінність 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 це було після Другої світової війни. Водночас посилюються думки стосовно повернення до відомих матеріалів (A. 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 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 й 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 існує лише як тло для змін (А. Шамне). Він супроводжується постійними мікрозмінами, які чергуються (Г. Айзенк, Дж. Кеттел, Г. Оллпорт, К. Роджерс). Інший підхід – стадіальний (постійна зміна певних періодів) – є нетиповим (А. Валлон, А. Гезелл, Е. Еріксон, Д. Левінсон, З. Фрейд) [330; 533; 536; 541; 542; 543]. На цьому фоні дисонансними є наукові погляди Г. Шіхі, яка розглядає вікові кризи як важливі ступені особистісного розвитку [517].

## 1.3. Історико-психологічний дискурс: переживання як комплексний показник змісту вікових криз

У західноєвропейській філософії феномен переживань одним з перших вивчав С. К'єркегор, який, вбачаючи 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 в 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 феномена з

філософії в 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 [487].

На початку XX ст. переживання стають пріоритетним предметом вивчення в прогресуючій педології. Наприклад, О. Кро вважав, що світ внутрішніх переживань, зачинений для дитини раннього віку, розкривається перед підлітком і становить надзвичайно важливу сферу в змісті його мислення. Як наслідок, він визначає два періоди відштовхування – близько 3-х і 13-и років (на початку статевого дозрівання). А. Буземан зазначав, що надмірний розвиток самосвідомості призводить до відлюднення, переживань відчуженості [95]. Ш. Бюллер розглядає 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, наприклад: 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 (С. Балей, 1938).

Однак основними як методологічними в тлумаченні змісту переживань вікових криз залишаються наукові уявлення Л. С. Виготського: 1) це одиниця соціальної ситуації розвитку, яка відображає єдність психічного розвитку і середовища, причому фактором переходу є перебудова внутрішнього переживання; 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 тіньовий, зворотній бік позитивних змін, які відбуваються в психологічній структурі підростаючої особистості (і досі 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 – це найпростіша одиниця, про зміст якої не можна однозначно стверджувати (середовищний вплив чи індивідуальні особливості); одиниця особистості і середовища, тобто єдність середовищного та особистісного в розвитку реалізується в низці переживань [330]. Однак, на відміну від Л. С. Виготського, вона не вважала її цілісною, 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 проекція соціальної ситуації розвитку (можна також говорити про синонімічність понять – соціальна ситуація розвитку і переживання). При цьому вона посилається на визначення Л. С. Виготським соціальної ситуації розвитку, у якому ключовим поняттям є «відношення», а отже, переживання також є відношенням. Л. І. Божович наголошує на ролі емоційно-почуттєвої сфери 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 посилається вже 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]. За І. С. Булах, внутрішній механізм спричинення особистісної якості зводиться І. Д. Бехом до виклику емоційних переживань, які викликають вчинок, тобто 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 чіткий, але завжди наявний у кожному реальному, конкретному психічному явищі (С. Л. Рубінштейн, 1988). О. М. Леонтьєв уважав переживання вторинним явищем від дії, тобто зумовленим змістом діяльності. Свої 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 (*це зумовлене попереднім розвитком таких переживань, які завжди були, а в похилому віці стрімко зростають.* – В. П.) Емоційні переживання відображають особистісно-змістовий вектор поведінки, який спрямований у стратегії адаптації на захист від дійсності, і зміст життєдіяльності [163; 164]. Узагалі, кризи в будь-якому віці – це різні переживання змін організму [68]: 1) обов'язковою ознакою є емоційна напруженість (Б. М. Теплов); 2) осмислений емоційний стан, викликаний значущою об'єктивною подією або згадками епізодів життя (М. І. Дьяченко й Л. А. Кандибович); 3) «буферна зона», де до «критичної маси» накопичуються кількісні зміни, щоб потім перейти в якісні (Р. Л. Фахрутдінов) [487].

Важливими параметрами переживань є часовий вимір (тривалість), інтенсивність і глибина [185; 487], які вивчалася нами як сила і частота (РР. II-V), 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 у якості вікових меж 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, або своєрідну антитезу популярним науковим поглядам Ф. Ю. Василюка [86-89], тобто поняття «переживання» фактично виявляється релевантним, таким, що майже відповідає поняттю «свідомість» [261; 414]. За С. О. Степановим, переживання є внутрішніми сигналами, за допомогою яких особа усвідомлює важливість подій і на основі цього здійснює усвідомлений вибір мотивів діяльності та регулювання поведінки [394]. 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 [396]. Переживання – це вихідна позиція для подолання криз, унаслідок чого пропонуються стратегії їх подолання, вибір яких залежить від суб'єктивного вивчення ситуації, що переживається (Є. О. Варбан), з розробленням певних 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 самоставлення (Л. С. Братченко, Т. М. Зелінська, Т. М. Титаренко, В. М. Ямницький); роль змістових настанов у переживанні 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]. Вивчається вплив смислового настановлення на переживання психічного стану, зумовленого кризовою ситуацією (Н. Ф. Шевченко), де 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 згадуваного Б. Й. Цуканова про модель біологічного життєвого циклу: ми періодично переживаємо кризи життя. Відповідні 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 в 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 за допомогою часових одиниць (дні, тижні, роки). Час – за допомогою спеціальних приладів (годинників, календарів, але в кожної людини 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 згаданого 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 в свідомості суб'єкта є «мірою всіх речей» [502-504]. Ця ідея ще потребує відповідного теоретико-емпіричної розробки [75].

У працях В. А. Роменця зміст переживань аналізуються разом з учинками (коментар Т. М. Титаренко й В. О. Татенка) [463; 464]. Вчений визначає етапи життєвого шляху, де життя – це передусім переживання, яке 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»» [463, с. 13]. Людина переживає згадуване минуле й передбачуване майбутнє тим яскравіше, чим більше подій життя це переживання охоплює одночасно. Таке складне переживання є продуктом усієї змістовності життя, індикатором його якості. Головним осередком розв'язання всіх 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 [463]. Його (В. А. Роменця) 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. Учинок є основною ланкою, осередком будь-якої форми людської діяльності; буття у своїй сутності розкривається як загальний учинок, відносно якого й людина, і сам «великий світ» постають у певному розумінні залежними феноменами [там само].

Переживання також розглядаються як моральна буттєва форма свідомості [197], психологічний механізм саморозвитку особистості [260], самозахист [236], необхідний елемент травматичної ситуації [195; 196]. Вивчаються переживання заперечення [326], особливості переживань у сім'ї [202]. Досліджується їх структура [164]. 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). 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 на сприятливих переживаннях [48-54].

З 1980-х рр. увагу дослідників привертають наукові погляди Ф. Ю. Василюка [89], який, як зазначалося, уперше після Л. С. Виготського й Л. І. Божович акцентовано актуалізував (можливо, навіть реанімував) проблематику вікових криз і є найбільш цитованим автором з цієї проблеми. Йому належить спроба узагальнення всіх відомих уявлень про переживання [88]. 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 (для нас – це 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 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.* – В. П.). Дослідник наголошує, що зміст будь-якої кризи визначається через переживання втрати попередніх цінностей,

уявлень, інтересів і пов'язаних з цим розчарувань, і, що важливо, він акцентує увагу на її позитивних наслідках [86-89].

Уважаємо також за необхідне назвати маловідомі ідеї про переживання глухівських учених кінця XIX – початку XX ст. (викладачів Глухівського учительського інституту; зараз – ГНПУ ім. О. Довженка), оскільки працюю в цьому навчальному закладі. Це М. Григоревський, який у роботі «Педагогічні погляди К. П. Побєдоносцева» (1909) з посиланнями 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 – це своєрідне тлумачення ознаки поступальності в розвитку, але основна ідея полягає все ж у неможливості ігнорування заданими можливостями, або, висловлюючись сучасною термінологією, наявною в особистості генною програмою її розвитку. І. С. Андрієвський, один з ректорів названого інституту, наголошував, що «…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), відзначаючи неординарність 7-13 р.в., аналізує переживання дітей при засвоєнні грамоти [45]. М. І. Демков указує на розуміння Я. А. Коменським принципу природовідповідності: «…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]. Коментує схожі думки в Й. Песталоцці: «…основа виховання в природі людини, у якій знаходиться прагнення до розвитку; розвиток людини – це «чувственные ощущения» (*мовою оригіналу.* – В. П.) [135, с. 53] і А. Дістервега (законам розвитку має підлягати тіло і дух людини – це основний закон життя) [135]. Увагу привертають наукові праці П. П. Вікторова [97; 414], які в незначній кількості дійшли до нас і зберігаються зокрема в бібліотеці ГНПУ ім. О. Довженка. Послідовник К. Д. Ушинського, автор оригінальної й також маловідомої концепції про особистість («про почуття і настрої у зв'язку з питаннями вдосконалення і

виродження людини»), де провідною ідеєю є таке становлення особистості, яке передбачає наявність переживань (*при цьому має місце закономірне прагнення виокремити їх симптоматику, оскільки концепція має чітку клінічну спрямованість.* – В. П.). П. П. Вікторов виокремлював 7-11 р.в. як період зміни зубів (нагадує ідеї П. П. Блонського про дентицію): у цей час змінюється характер, настрій стає мінливим та імпульсивним; потім – 11-15 р.в. із також закономірними організмічними 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 негативними 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. 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 має свій природний порядок, що зумовлюється фізіологічними джерелами (діяльність підкіркового судинного центру), а також віком, потребами.

Зараз, на початку XXI ст. активізуються дослідження взаємозв'язку значущих переживань із несвідомою сферою психіки (Ф. В. Бассін, М. О. Котик, С. Д. Максименко). За Т. С. Яценко [525], удосконалюється метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН), спрямований на цілісне пізнання психіки в єдності її свідомих та несвідомих виявів, зокрема діагностику переживань з необхідними теоретичними узагальненнями (Л. Л. Бондаревська) [68]. У 2010-2011-ті рр. відбулися науково-практичні конференції, присвячених психології переживань, зокрема вікових криз [11; 12], однак їх базові симптомокомплекси (окремо в кожної статі: структура, динаміка, вікові перспективи) у зіставленні з емпірично визначеними умовними віковими інтервалами, а значить, вікова логіка розвитку продовжують залишатися нез'ясованими [101; 102; 144; 156; 163; 206; 216; 266; 299; 409; 514].

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

Підліткова криза, або криза 13 років, є найбільш тривалою в часі та має іншу розповсюджену назву – «криза підліткового віку» (Л. І. Божович, М. В. Єрмолаєва, Д. Й. Фельдштейн). Вона неоднозначно тлумачиться і постійно порівнюється з кризою 3 років, на що вказували ще педологи (А. Б. Залкінд, О. Кро та ін.). Ця традиція досі залишається (О. М. Леонтьєв, Л. Д. Столяренко), навіть відображаючись у назвах наукових праць [144]. У педологічній термінології 1930-х рр. криза 13 років збігається з переходом від шкільного до пубертатного віку, де в підростаючої особистості відбуваються кульмінаційні перетворення (Л. С. Виготський), тобто тут закінчується природне, або неофіційне, дитинство, започатковуючи його офіційний, або «законодавчий», період. Нинішня актуальність її вивчення зумовлена також причинами, які безпосередньо визначають залежність результативної 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 феномена вікового розвитку − до заперечення); 3) сумнівне зіставлення з характеристиками підліткового періоду (збігаються або підміняються загальними тлумаченнями); 4) потреба в диференціації симптомів з симптоматикою інших вікових криз і 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 − це результат 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). Отже, 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 XX ст. серед теорій, які пояснювали сутність підліткової кризи біологічними детермінантами, дисонансним був і залишається психоаналіз, який не вважає підліткові зміни важливими через природність статевого дозрівання (А. Фрейд, 1958). Психоаналіз з'ясовував приховані механізми формування особистості (Ж. Сартр, 1960): 1) підліток – егоїстичний, уважає 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 за допомогою механізмів психологічного захисту (З. Фрейд).

Посилена дослідницька увага до підліткового віку в XVII-XVIII ст. спричинена передусім розширенням освітньої мережі, 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. У XIX ст. вона пов'язується передусім з С. Холлом, який уже 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 ХХ ст. соціальної нестабільності. Він актуалізував вислів Ж.-Ж. Руссо про «друге народження», визначив у 11-21 р.д. ознаки підліткового віку, які, як елементи теорії рекапітуляції, вже давно заперечуються науковцями, однак тут важливою, як уже зазначалося, є сама ідея на користь *закономірного (виділено нами.* – В. П.) , а не *спонтанного (виділено нами.* – В. П.) розвитку (п. 1.1).

Виокремлення підліткового віку як проміжного періоду життя (від статевого дозрівання до дорослості) є продуктом нового часу [25]: капіталістичні відносини (насильницьке й грабіжницьке використання 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, зменшує 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. Отже, якщо раннє дорослішання травмує особистість фізично, то пізнє – психічно: і така ситуація надалі лише буде одночасно стабілізуватися і ускладнюватися. Як результат, актуалізується проблема індивідуального підходу до підростаючої особистості 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 (із часом вона стабілізувалася), що підліткова криза була відкрита першою серед інших кризових періодів. За будь-яких обставин пізнавальний 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 як стабільний, а не кризовий: це «… – необхідний логічний висновок …, що нам відомо про цей вік …» [95, с. 255-256]. У цьому контексті цікавим видається пояснення вченим змісту інтересів, які деталізовано вивчались у довоєнний час (Л. А. Гордон) [123] (праці Л. А. Гордона ще чекають свого дослідника).

Для нас наукові уявлення Л. С. Виготського є одними з вихідних пізнавальних позицій у з'ясуванні складових симптомокомплексу переживань і суб'єктивної інтерпретації підлітками їх змісту: 1) домінування однієї зі сторін інтересу (суб'єктної або об'єктної) попередньо визначає зміст поведінкового симптомокомплексу; 2) «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] (доречність цієї тези демонструє 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). Це також: 1) криза інтересів (на основі старих інтересів згодом розвиваються нові) [95]: відмирання старих інтересів спричиняє іноді розгляд підліткового віку 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; 2) наявність стійких ознак у позитивної й негативної фаз, наприклад: внутрішнє незадоволення, прагнення до самотності, сексуальна

зацікавленість, самоізоляція, пригніченість, недружелюбність; низький рівень самодисципліни, продуктивності праці та успішності.

Для доказів своїх тез Л. С. Виготський використовує ідеї П. Л. Загоровського [171] про неоднозначність негативної фази: 1) вияви відвертого та слабкого негативізму мали місце, відповідно, у половини піддослідних [95]; 2) негативна фаза неоднаково виявляється в сім'ї та школі. Якби ці ідеї спроектувати на сьогодення, 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 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. Посилюючи тлумачення неоднозначного змісту негативної фази, Л. С. Виготський вкотре звертається до А. Б. Залкінда [319], який уважає негативізм лише частковим випадком вияву загальної непристосованості, оскільки дитина в момент народження є максимально неврівноваженою із середовищем. Зрештою, Л. С. Виготський кризовим періодом називає негативну фазу й знову наголошує, що інтереси підлітка визначають 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, основними складовими якого є відмирання дитинства, криза і дозрівання.

З кінця XIX ст. до 1930-х рр. найбільш відомими про підлітковий вік були дослідження в радянській педології та німецькій психології, спрямовані на вивчення неординарних змін у двох інтервалах як можливих вікових межах підліткової кризи (на вході: орієнтовно 11-12 рр.; на виході − 15-16 рр.), накопичуючи для її

виокремлення суперечливу інформаційну базу, проте об’єднану частою повторюваністю у числових показниках (в авторстві, здебільшого, одних учених):

1. Пошук фізіологічних основ для пояснення психічних явищ: введення понять «пубертат», «передпубертат» (В. Штерн), «психічна пубертатність», «тілесна пубертатність» (Ш. Бюллер). Період до початку пубертатності – це дитинство (Ш. Бюллер). Заключна частина пубертатного періоду – юність. З підвищенням культури психічна пубертатність подовжується, спричиняючи труднощі. У дівчат фізична пубертатність фіксується в 13-15, у хлопців у 14-16 рр.

2. Визначення вікових меж періодів (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. Бюллер); 3) дитина («день народження» – 12 р.); підліток (13-16 рр.) (А. Гезелл).

3. Пошук 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. За Ш. Бюллер, 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.

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

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

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

проміжного явища між дитячою грою і поведінкою дорослих; різке погіршення поведінки: протиставлення себе оточенню (Ш. Бюллер), або «домінанта зусилля» (Л. С. Виготський).

7. Вивчення кризових явищ передбачає: 1) 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].

8. Систематизація скарг учителів на зниження успішності та продуктивності в учнів, особливо 14-15-річних. 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 дослідницькі тенденції щодо встановлення меж підліткової кризи (дод. Б). Однак, основною подією стало формування поняття «симптом» для позначення переживань будь-якого вікового інтервалу. Потім – з'ясування психологічних особливостей мислення, поведінки, діяльності тощо; установлення 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 тут 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, яке спричиняє такі проблеми: а) потреба інтервальної диференціації підліткового і юнацького періодів (сумарно вони знаходяться в 12-20 р.д. з умовною межею в 15 р.в.) та вікового зіставлення отроцтва й підліткового віку (тенденція

розширення вікових інтервалів підлітка знаходиться в межах 14/15-12/16 рр.); б) психологічний зміст дитинства та його вікові межі в діапазоні «день народження» – «7 років» – «максимальна тривалість організованого навчання і виховання».

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 зміцнились 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 ж симптоматику нормативних криз. Соціально-економічні умови, несприятливе сімейне виховання формували в підлітків подвійні моральні стандарти типу «у школі – одне, на вулиці – інше», причому з поля зору практично упускалось, що такі навчально-виховні тенденції є дзеркальним відображенням морального становлення старших поколінь. Крім того, типовий стиль буденного і професійного ставлення 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 його 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 вікових меж, причому часто з посиланням 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 таким чином виховане. Тоді дійсно виникає феномен «затяжної кризи», у якій виокремлюються несприятливі підліткові характеристики типу «особливий», «унікальний», «небезпечний», «трагічний»,

«важкий», стабілізувавши й так поширене до нього попередньо насторожене й часто некритичне громадське ставлення.

Це ще й результат високого рівня депривації потреб (Я. О. Гошовський), зумовленого несинхронністю фізичного, психічного і соціального розвитку. З посиланням 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. Тут відчувається вплив Л. С. Виготського щодо визначення місця 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 становлення особистості тлумачаться довільно, що зміцнювало думку про неможливість їх визначення і породжувало сумніви щодо створення об'єктивної вікової періодизації. Поступово встановлюється загальноприйнята класифікація, в 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. вивчаються іншими галузями знання, зокрема медициною, яка визнає кризи в психофізіологічному розвитку [222]: підлітковий вік – це перехід від дитинства до зрілості (Д. Н. Крилов). Тогочасна загальнонаукова ситуація засвідчила також слабкість міждисциплінарних зв'язків, підміну понять «діти» і «підлітки». 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). Можливо такою інформаційною невизначеністю, яка безпосередньо визначала відповідну результативність вікового та індивідуального підходу до особистості, можна пояснити актуалізацію її вивчення в певних вікових діапазонах [61; 62; 230].

Посилення інтересу до підлітків було спричинене відкриттям акселерації, зміст якої багатьом ученим здавався вихідним у поясненні психології підростаючої особистості (Робертс, 1876; Е. Кох, 1935): це збільшення показників фізичного розвитку (ріст, маса тіла, раннє статеве дозрівання, підвищення середньої тривалості життя) [295]. З'ясовувалися 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.* – В. П.); 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, відображаючи розгортання видової генної програми в межах, як мінімум, трьох поколінь.

З 1980-х рр. установлюється багатовекторне вивчення підліткового віку [327], що виявляється в подальшому накопиченні про нього інформації, необхідної для з'ясування й осмислення змісту підліткової кризи, наприклад, про: 1) прагнення підлітків вийти за межі школи, вступити в дорослe життя, тобто прагнення відповідати своїм вимогам і 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); 3) своєрідність вікових характеристик, які залежать від місця особистості в системі людських відносин на різних етапах розвитку; 4) чергову актуалізацію тези Ж. Ж. Руссо про «подвійне народження дитини» (О. М. Леонтьєв, 1981); 5) співвіднесення зовнішніх вимог з можливостями і потребами становлять центральну ланку, яка визначає подальший розвиток підростаючої особистості (Л. І. Божович, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін); 6) світ людей і речей як психологічні факти і показники розвитку (Д. Б. Ельконін); 7) провідну діяльність

(Д. Й. Фельдштейн); 8) особливості статеворольового самовизначення (В. О. Васютинський); 9) роль спілкування при визнанні інтимно-особистісного пріоритету (Т.В. Драгунова, Д. Б. Ельконін, Я. Л. Коломинський, А. В. Мудрик).

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, важковиховуваності …» [407, 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 в підлітків. Інші дослідники вважають 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.) [407, 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 її негативних характеристик слід уникати; швидше − навпаки.* – В. П.)

Д. Б. Ельконін, розвиваючи ідеї Л. С. Виготського, вважав підлітковий період стабільним. На прикладах криз 1, 3, 7 років він прагнув визначити основні напрями аналізу вікових криз: увів поняття «криза 15 років» як продовження підліткового віку і залишив кризу 17 років як перехід до дорослості. Тоді дослідницька ситуація сягає піку невизначеності, оскільки підлітковий вік знаходиться в межах 11-13 рр., а дорослість ототожнюється з юністю. Таке довільне визначення вікових меж змушує сумніватись у наявності переходу, який збігається з 15 р.в. Інші вчені називають кризу 13 років передпідлітковою, уточнюючи формулювання Л. С. Виготського й Д. Б. Ельконіна [330], або – кризою «статевого дозрівання», яка схожа на кризу 3 років у тенденціях до самостійності [458].

Систематизація знань про підліткову кризу має ще одну проблему – різне тлумачення діяльнісної та поведінкової спрямованості. За Л. І. Божович, криза підліткового віку, в 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 цей час самосвідомість особистості є також провідним новоутворенням підліткового віку); друга фаза (15-17 рр.) 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, що перебіг кризи ускладнюється через нестійкість особистісних інтересів і 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, вона вважає цю кризу найбільш тривалою, болісною, а тому підлітковий період також є суцільно кризовим (*досить дискусійне твердження про підлітковий вік, особливо на тлі недосконалих характеристик симптомів кризи та суміжних з нею стабільних періодів.* – В. П.).

Вагомими про підлітковий вік є наукові уявлення 1980-х рр. – початку XXI ст., спрямовані на формування дослідницьких орієнтирів щодо вивчення підліткової кризи. Наприклад: 1) отроцтво – це період суперечливих станів, мотивів, ціннісних

орієнтацій та вчинків: від глибинної ідентифікації з іншими − до різкого відчуження від них; від альтруїзму − до жорстокості, від страху смерті − до суїцидних спроб; важковиховуваність – результат початкового засвоєння соціального досвіду (В. Г. Баженов, Н. Ю. Максимова, О. І. Матвійчук, К. Л. Мілютіна, Л. І. Новікова); 2) психологія адиктивної (Н. Ю. Максимова), асоціальної поведінки (С. І. Болтівець); 3) моральна проблематика (Л. Е. Орбан); 4) пошук власного соціального призначення (Т. М. Титаренко); 5) можливі правопорушення та їх профілактика (С. А. Белічева, Б. С. Кобзар, І. О. Литвинов, В. М. Оржеховська); 6) ресоціалізація депривованих підлітків (Я. О. Гошовський); 7) психологія особистісного зростання (І. С. Булах), змінювання (П. В. Лушин); 8) неформальна поведінка (С. А. Белічева, М. І. Бобнєва, К. М. Лаврова, Ф. С. Махова); 9) характеристики аномалій у розвитку психіки та відхилень у поведінці (Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, В. В. Корольов, А. Є. Лічко); 10) механізми фасилітаційного впливу (О. О. Кондрашихіна); 11) особливості духовного розвитку (Е. О. Помиткін); 12) показники кризового переходу в підлітків, позбавлених батьківського піклування (В. А. Вінс) і суб'єктного аспекту переживання «юнацької кризи» з його екзистенціальним змістом (Ю. М. Лановенко).

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 неї залишаються узагальненими, оскільки невизначені 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 із підлітковою, що зумовлюється взаємним визначенням змісту власних переживань (майбутніх – від підліткової кризи; минулих, як ретроспектива, – від юнацької). Її зміст зараз часто пов'язують з кризою ідентичності (*це за відсутності достатньої*

*емпіричної бази.* – В. П.) як результат тлумачення Е. Еріксоном поняття «психосоціальна ідентичність» та створенням Дж. Марсіа її типології [156; 543]. М. В. Савчин вважає її умовою динамічного наростання вразливості й розвитку особистісного потенціалу [425]. 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 якраз і є загальновизнаною. Це також суперечить уявленням про дискретність психічного розвитку, 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 у психології навіть не припускається можливість виокремлення в межах зазначеного віку ще одного періоду. Отже, актуалізується необхідність розв'язання суперечності між практичними реаліями підростаючої особистості та різними теоретичними схемами про неї, 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'язував Д. Б. Ельконін, увівши «кризу 15 років» для позначення переходу від підліткового до раннього юнацького віку, внаслідок 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 який є такими: фізіологічно – це етап статевого дозрівання, що 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, тут 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; 425]. Формується найбільш складний, вищий механізм цілепокладання, який виявляється в наявності в людини певного задуму, плану життя (С. Л. Рубінштейн), життєвої мети (О. М. Леонтьєв). Однак труднощі із самовизначенням, зіставлення бажань із 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 й 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. Нємов); збільшення сили «Я» (Г. С. Абрамова); розвиток третього рівня моралі (автономної)

(Л. Кольберг); наявність амбівалентних суперечностей, зокрема: надмірна активність – виснаження; упевненість – 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 XX ст. завершується хронологічна диференціація підліткового і юнацького віку, як наслідок не лише власного раннього дорослішання і буденного практичного досвіду підростаючої особистості в умовах несприятливої соціально-економічної ситуації, а також новими тлумаченнями вченими поняття «юності», зумовлених 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 цього приводу буде посилання Л. І. Анциферової на Г. Бернарда: статева зрілість – це, звичайно, природний або фізичний процес, але те, що ми називаємо юністю, є феноменом західної цивілізації двадцятого століття [387]. Через різні життєві обставини (стан здоров'я, свідоме чи ситуативне уникнення від армійської мобілізації, і – навпаки: добровільний вступ у діючу армію тощо) молодь перебувала в неоднакових воєнних умовах: одні – на фронті, другі – в тилу, інші – відверто паразитували. У той час молоді військовики-фронтовики самостійно (часто − навмисне) протиставляли себе ровесникам-нефронтовикам або небезуспішно протиставлялися за 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 й 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 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 уводить кризу 17 років у вікову періодизацію, що є в нього прогностичним баченням можливих подальших досліджень і застереженням від штучного створення вікових періодизацій, які відображають 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 отроцтва до змужніння в інтервалі 15-20 рр.) [488; 489] 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 кажуть: підліток відкриває свій внутрішній світ…, 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 ще в XIX ст. [431; 432].

Поетапне збільшення терміну шкільного навчання продовжує дитинство і трансформує отроцтво, виразно виокремивши в ньому підліткову, а згодом у 1960-1970-ті рр. – ранню юнацьку стадії [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* (*курсив наш.* – В. П.) називати ранньою юністю [22; 23], тобто ця вікова градація у вітчизняній психології є унікальною. І. В. Дубровіна, знову посилаючись 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»?* – В.П.). 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].

М. М. Обозов, цитуючи І. С. Кона, згодний, що юність знаходиться між дитинством і дорослістю, або «…перехід від залежного дитинства до самостійної й 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 властива особам із сильною гедоністичною спрямованістю, 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 [477]. 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 напрямів 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 р.д., звертаючи увагу на інтервальні суперечності, наприклад: у вітчизняній психіатрії 14-18 р.в. уважається підлітковим. Зауважує, що Л. М. Толстой хронологічну межу між отроцтвом і юністю проводить у 15 років, а герою роману «Підліток» Ф. М. Достоєвського було 20 років. Аналізуючи наукові праці Л. С. Виготського, І. С. Кон вважає справедливими зауваження щодо *загальних теорій про психологію юнацького віку, яких набагато більше, ніж установлених фактів (курсив наш. –* В. П.). Рання юність передбачає період кризи [207; 208]. І. С. Кон посилається на І. О. Сікорського [437; 438], який пов'язував юність із завершенням формування складних фізіологічних і психічних процесів: «Юність геніальна, бо така її психічна настанова, а тому найубогіша та найтьмяніша юність все ж прекрасна… Юність безкорислива … Юність не розважлива – тому вона і входить у систему дитинства…» [208, с. 83-84]. Іронічно, очевидно, наголошуючи на складності проблеми, вчений посилається на В. Шекспіра, в якого 50-річний Фальстаф є юнаком («холостяк» у німецькій мові як *Junggeselle* – це «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. Аткінсон і Р. С. Аткінсон [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. Її вікові межі є орієнтовними (12-17/19 рр.: закінчення фізичний росту): молода людина стає статево зрілою і починає усвідомлювати себе як окрему від сім'ї особистість.

Після Другої світової війни в західноєвропейській психології проблема отроцтва актуалізується у зв'язку з переосмисленням соціальної ролі особистості в цій війні та перше післявоєнне десяттиліття, а також аналізом у 1950-1960-х рр. протестних молодіжних настроїв щодо вимог масштабних соціальних змін. Також залишається відсутньою 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: вивчаються ровесники − підлітки буржуазії та молоді робітники (Заззо, 1966), тобто заперечується єдина модель підлітка (М. Дебесс). Це дуже схоже з висновками, зробленими у 1920-х рр. П. Л. Загоровським про спільність вікових інтервалів у буржуазного і пролетарського підлітків.

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 належать відхід від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних контактів, розмитість продуктивних, творчих здібностей, невміння внутрішньо мобілізуватись і зосередитися на основній діяльності [83; 155; 156; 387; 451; 536]. Однак можливості наукових уявлень Е. Еріксона, здається, себе вичерпують, потребуючи нових пошукових ідей.

Отже, юнацька криза, або криза 17 років, як і підліткова, є нормативним явищем вікового розвитку. Це наукове відкриття ХХ ст. з умовною назвою, як і означений нею перехід від підліткового до юнацького віку. Сучасні уявлення про юнацьку кризу є узагальненими, оскільки невизначеними залишаються її симптомокомплекси. Вихідна позиція 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 найближчих після неї вікових перспектив у контексті пошуку наступних нормативних і ненормативних криз.

Про кризу, яка розділяє юнацький вік і вступ у дорослість, ми даних не наводимо, оскільки така інформація є відсутньою.

**Висновки до першого розділу**

Проаналізовано філософсько-психологічні уявлення про вікові нормативні та ненормативні кризи з трансформуванням їх змісту в сучасну наукову й педагогічну діяльність. Для цього використано такі теоретичні методи дослідження: 1) системно-структурний, історико-логічний та порівняльний аналіз першоджерел про психологічні особливості вікових криз, спрямований для встановлення різних концептуальних підходів до їх вивчення; з'ясування основних положень теорій, які сформували нинішнє розуміння ролі вікових криз у розвитку та визначили особливості їх симптоматики (призначення: визначення в системі підліткового та юнацького віку основних дослідницьких тенденцій у відомих та маловідомих наукових уявленнях про вікові кризи, які доповнюють або дискутують з положеннями нашої концепції – Р. ІІ); 2) теоретичне моделювання − з використанням загальновизнаних симптомокомплексів окремих нормативних криз (передусім – кризи 3 років, частково – 7 років) і врахуванням різних авторських підходів (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, В. Ф. Моргун та ін.) спрогнозовано у 9-24 р.д. можливий розвиток нормативних криз у контексті динаміки окремих симптомів (призначення: виокремлення симптомокомплексів криз 13, 17, 23 років, а також ненормативних криз, в умовах сприятливого і несприятливого соціального впливу − РР. ІІІ-VІ).

Як наслідок, установлено, що дослідження психології переживань вікових криз залежить, *по-перше,* від варіативних, часто полярних, наукових уявлень про феномен «переживання», де домінують такі наукові підходи як: 1) переживання – це «цілісна одиниця» або «мінливе системне явище»; 2) це − «властивість свідомості» або «показник емоційної сфери».

*По-друге,* − від розуміння феномена «вікові кризи», альтернативні тлумачення якого знаходяться в діапазоні «природна закономірність – соціальна зумовленість», що виявляється передусім у відображенні (відсутності) вікових криз у вікових періодизаціях. Це актуалізує необхідність вікового інтервального й

характерологічного розрізнення унікальних переживань обох криз і стабільних періодів та виокремлення такої вікової логіки розвитку особистості, яка була б максимальною незалежною від різнопланових історико-соціальних впливів (дод. А). З'ясовано, що перші історичні спроби створення таких періодизацій пов'язані з осмисленням життєвого шляху, другі – зі стабільними організованими навчально-виховними системами, треті – з домінуючим тлумаченням біологічного чинника в становленні особистості, а останні як провідні та досі визначальні, із здобутками психології і педології 1920-1930-х рр., які чекають свого переосмислення у світлі досягнень психології, генетики, психогенетики кінця XX – початку XXI ст.

*По-третє,* – від змістової диференціації понять «підліткова криза», «підлітковий вік», «юнацька криза», «юнацький вік» з метою наступного емпіричного обгрунтування наявності вікових меж кризових періодів, де вирішальним фактором є виокремлення в них закономірностей базових симптомів.

Встановлено історичні етапи у вивченні вікових криз, де перші дослідження пов'язані саме з радянською педологією, завдяки якій сформувалася ідея стадійності вікового розвитку, визначаючи вікові кризи (більше як нормативні) своїми обов'язковими складовими. Як наслідок, методологічним ядром уже нашого наукового пошуку є наукові ідеї про переживання передусім Л. С. Виготського, який, аналізуючи за допомогою поняття «симптомокомплекс» зміст вікових криз до досягнення людиною 7 р.в., усунув наукову полеміку з приводу їх диференціації з суміжними (стабільними) віковими періодами у межах названого вікового діапазону. Це визначило наші дослідницькі орієнтири вже в підлітковому і юнацькому віці, в результаті чого встановлено, що підліткова криза, або криза 13 років, як перехід від молодшого шкільного віку, і юнацька криза, або криза 17 років, як перехід від підліткового до юнацького віку, мають спільну історичну хронологію вивчення, позитивні та негативні симптомокомплекси, зіставляються з умовними віковими інтервалами і є науковим відкриттям XX століття. Симптомокомплекс підліткової кризи, незважаючи на численні характеристики, залишається узагальненим і малодиференційованим з переживаннями підліткового віку, які є базовими для з'ясування його змісту.

Симптомокомплекс юнацької кризи в ситуації окремих загальних характеристик є нез'ясованим і недиференційованим із суміжними віковими періодами (підлітковим і юнацьким), причому базова інформація про нього знаходиться в симптоматиці кризи 13 років та особливостях 15-17 р.в. Інформація про кризу входження в дорослість, або кризу 23 років, як перехід від юнацького віку до дорослості, у наукових першоджерелах відсутня. Припускаємо, що витоки її симптомів переживань знаходиться в попередніх кризах.

Віковим ненормативним кризам властивий лише негативний симптомокомплекс переживань, зміст якого узагальнений і малодиференційований. Вони зіставляються з будь-яким віковим періодом. Відображаючи вплив несприятливої соціалізації, ускладнюють симптомокомплекси нормативних криз. У руслі власної історії вивчення вперше акцентовано привернули до себе увагу завдяки радянській педології, яка розглядала їх як інформаційний симбіоз з нормативними кризами, започаткувавши в 1920-30-х рр. концепції «кризового», а в 1940-50-х рр. − «безкризового розвитку».

Для західноєвропейської психології [155; 156; 286; 330; 528-547] феномен вікових криз, як фіксований віковий інтервал, є нетиповим, хоча інтерпретація нею ознак несприятливого розвитку схожа на симптомокомплекс ненормативних криз.

Здійснюючи розмежування структурно-функціональних особливостей вікових нормативних і ненормативних криз, ми наголошуємо на дискусійному протиставленні понять «вік» і «життєвий шлях». У нашому розумінні обидві кризи є основними в низці будь-яких інших життєвих криз, що й визначило конструювання концептуальної парадигми дисертаційної роботи.

Зміст розділу висвітлений у 23 публікаціях: 2 монографіях [336; 347], 4 навчальних посібниках [333; 334; 335; 342], 1 науково-популярному посібнику [367]; 14 статтях у фахових виданнях з психології [332; 338; 340; 345; 346; 348-350; 353; 355; 363-365; 369 ], по 1 статті в матеріалах науково-практичної конференції [380] та науково-практичного семінару [337].

# РОЗДІЛ ІІ
# КОНЦЕПТУАЛЬНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ПЕРЕЖИВАНЬ ВІКОВИХ КРИЗ У ПІДЛІТКОВОМУ І ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Концепція симптомокомплексів переживань вікових криз передбачає розроблення структурно-функціональних особливостей поняття «вікова норма кризового розвитку» (або синонімічному йому − «норма переживань вікових криз»), що виявляється у виокремленні базових гендерних симптомів переживань і комплексу необхідних соціальних умов результативного особистісно-орієнтованого впливу на підростаючу особистість у вікових кризах. Такий дослідницький підхід визначив дві основні смислові осі в конструюванні матеріалу цього розділу: 1) «особистісно-орієнтований підхід до особистості у вікових кризах» − «принципи дослідження переживань вікових криз»; 2) «базові симптомокомплекси нормативних криз» − «базові симптомокомплекси ненормативних криз».

## 2.1. Особистісно-орієнтований підхід – теоретико-практична основа концепції симптомокомплексів переживань вікових криз

Назва цього підрозділу є в нас вихідним пізнавальним моментом у створенні нашої концепції дослідження, де ми найбільше використовуємо наукові уявлення І. Д. Беха про зміст директивного виховного впливу, відображеного в схемі «вимога – сприймання − дія» [53]. За І. Д. Бехом, особистісно-орієнтований підхід передбачає ствердження 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, а ще гірше – їх ігнорують,

створюючи ілюзію досягнутого бажаного результату. Це також коректне використання інформації про мотивацію, поведінку, емоції, самоцінність особистості, заперечення директивного впливу на неї (І. Д. Бех, 2003), а отже, ствердження її загальних закономірностей функціонування й розвитку. Зрештою, виховання переживань як активних пристрасних внутрішніх дій стосовно світу людей і природи. Ключовою в з'ясуванні пріоритетів індивідуального особистісно-орієнтованого підходу у вікових кризах ми вважаємо думку вченого про домінування в практиці навчально-виховної діяльності переважно подолання негативних тенденцій в особистісному становленні, спрямованість на перевиховання, а не формування суспільно значущих властивостей і якостей [48-54]. На жаль, ця ідея залишається недооціненою й нереалізованою в умовах зростаючої несприятливої соціалізації і такого ж зростаючого виховного спротиву від більшості суб'єктів навчання і виховання, причому незалежно від віку і статі, але вихованих на авторитарних відносинах. У цьому випадку вони прагнуть отримати оперативний, нехай навіть тимчасовий, ефективний результат. Така навчально-виховна ситуація ускладнюється розчаруванням уже дорослих суб'єктів від малоефективних, як суб'єктивно здається, власних особистісно-орієнтованих впливів, які до того ж розцінюються авторитарним оточенням як нерішучість, слабкість, невпевненість, що часто призводить спочатку до епізодичної, а потім системної відмови від попередніх освітніх настанов. Однак недолік цієї позиції полягає в тому, що особи, які схильні до авторитарних відносин, вимагають від такого оточення іншого до себе ставлення – як до суб'єкта (поваги, розуміння), тобто демонструють сумніви в доцільності попередніх відносин, а отже, потенційну можливість їх перегляду, який дійсно відбувається за умови значних успіхів у діяльності саме при відсутності морального тиску чи примусу. У зв'язку з цим ми дотримуємося такої точки зору, згідно з якою індивідуальний підхід у нормативних кризових періодах має характеризуватися акцентуванням у розвитку саме позитивної симптоматики (у ненормативних кризах і стабільних періодах – навпаки), а не оперативної локалізації чи усунення негативних симптомів, що є утопічним завданням.

Негативна симптоматика – це показник місцеперебування особистості в системі вікового розвитку, а позитивна – окреслення нерозв'язаних проблем, які її зумовлюють, від нереалізованості яких переживають, наприклад: 1) якщо підлітки і юнаки почуваються покинутими, знехтуваними і сприймають світ як небезпечний, то найбільш імовірною стає поведінка, мотивована страхом, егоїзмом чи гнівом; 2) особистісні новоутворення зумовлені здатністю дорослих увійти в їх внутрішній світ за допомогою співпереживання; 3) щоб викликати емоційне переживання певної поведінкової ситуації, необхідно зробити її емоціогенною тощо (І. Д. Бех).

Завдяки переживанням життєвих явищ освоюється соціокультурний світ. У просторі переживань відбуваються саморозвиток і самовизначення. Визначаючи пристрасність як атрибут свідомості та пов'язуючи емоційне переживання зі сферою людських потреб, важливо розкрити механізми цього процесу, для чого, як приклад, використовується переживання радості [50]. Як наслідок, наше тлумачення змісту особистісно-орієнтованого підходу у вікових кризах передбачає розуміння, визнання, прийняття в особистості її симптомокомплексів переживань, оскільки тільки те, що власноруч емоційно пережите, стає в неї ціннісно-смисловим надбанням (І. Д. Бех), зокрема: 1) сприймання особистості має бути в усіх симптомах переживань (позитивних і негативних), що передбачає формування свідомого відходу від упередженого до неї ставлення; 2) обов'язкове визнання значущості будь-яких симптомів як закономірних явищ вікового розвитку; 3) з'ясування взаємозв'язків між симптомами як необхідної умови тлумачення їх нинішнього змісту та визначення для них можливих перспектив (навіть несприятливих), які потребують удосконалення чи корекції.

Переживання вікових криз найбільше виявляються в часто несприятливих відносинах суб'єктів навчання і виховання у: 1) ціннісно-орієнтаційному розшаруванні батьківського, учнівського, учительського середовища та їх взаємній відчуженості в діапазоні «авторитаризм – особистісна орієнтованість»; 2) суперечностях між прагненнями до демократизації відносин (ця ініціатива йде більше від підлітків і юнаків) та домінуванням директивної педагогіки (ініціатива властива всім суб'єктам); 3) спрощених батьківських уявленнях про віковий

розвиток своїх дітей та соціальне призначення професійної педагогічної діяльності; 4) взаємному та упередженому пошуку більше недоліків, ніж переваг, і, як наслідок, поширенні взаємних негативних стереотипів (більше – батьками, ніж педагогами); 5) взаємній втомі, де інформаційний масив випереджає природну зміну поколінь на тлі складних соціально-економічних реалій, а інтереси до суспільних проблем перебувають в стадії стагнації через домінуючу зосередженість на оперативному розв'язанні матеріальної проблематики; 6) знецінення загальнолюдських цінностей, пропагуванні індивідуалізму, корисливості; майновій та інтелектуальній поляризації; низькій спроможності до оптимальних контактів навіть з найближчим оточенням.

Такі тлумачення особистісно-орієнтованого підходу та наявні в різновікових суб'єктів навчання і виховання міжособистісні бар'єри спричиняють у вікових кризах проблему з'ясування змісту необхідних йому соціальних умов для свого доказового застосування до підростаючої особистості. Інакше сама ідея результативного навчально-виховного впливу залишиться деклараційною й узагальненою для будь-якого вікового періоду. Ці умови, виокремлення яких безпосередньо залежить від виконання поставлених завдань дослідження, є методологічними орієнтирами профілактичної роботи практичних психологів з підлітками і юнаками в період їх вікових криз із метою «пом'якшення», або «згладження», кризових явищ. Потенційно ними (умовами) можуть бути наукові уявлення, які базуються на достатньому емпіричному матеріалі, а не рівні теоретичних міркувань, наприклад: 1) з'ясування у вікових кризах пріоритетності навчально-виховного впливу − на позитивній чи негативній симптоматиці; 2) зіставлення суб'єктивно інтерпретованого підлітками і юнаками піку симптомокомплексу переживань, особливо негативного, з об'єктивно визначеними віковими інтервалами, що вказує на їхню здатність усвідомлювати своє реальне місце в системі вікового розвитку; 3) обізнаність підлітків і юнаків в психологічних особливостях власного нинішнього і майбутнього розвитку, що об'єднує різновікових суб'єктів навчання і виховання в подоланні різних перешкод на шляху взаємного особистісного становлення тощо.

Вагоме пізнавальне місце належить з'ясуванню змісту взаємозв'язків між симптомами переживань (для кожного гендеру) (зауважимо, що поняття «незначущі зв'язки» тотожне поняттю «слабкі зв'язки», а зворотні зв'язки передбачають зростання однієї альтернативи за рахунок зниження виявів іншої). Як наслідок, зміст РР. III-V передбачає схожу сюжетну лінію викладу матеріалу: «відносні межі вікових криз» − «гендерна суб'єктивна інтерпретація переживань» − «взаємовплив негативних і позитивних симптомів» – «психологічна характеристика кожного симптому». Це провідна особистісна настанова в системі необхідних умов особистісно-орієнтованого підходу, оскільки всім суб'єктам навчання і виховання вона невідома, а тому, не очікуючи від дорослих її реалізації в контексті диференційованого підходу, підлітки і юнаки вже попередньо налаштовуються спочатку на односторонню, потім − взаємну конфронтацію.

Це ж стосується дорослих, які, не знаючи психологічних закономірностей перебігу вікових криз, як правило, діють, виходячи з власного досвіду, і у випадку невдач відразу схильні до активної взаємної конфронтації, навіть випереджаючи у взаємній неприязні молодших суб'єктів навчання і виховання.

Частина умов, необхідних для ефективної профілактичної роботи в період вікових криз, підліткам, юнакам і дорослим здебільшого відомі, відрізняючись рівнем очікування свого впровадження від дорослих. Їх зміст ми конкретизуємо саме за допомогою концепції симптомокомплексів переживань вікових криз, основне смислове призначення якої полягає в доказовому гендерному розмежуванні структурно-функціональних особливостей базових симптомів вікових криз (нормативних і ненормативних) між собою та суміжними стабільними періодами.

Ефективне використання Л. С. Виготським поняття «симптомокомплекс» на прикладі аналізу криз дошкільного віку наголошує на правильності нашого дослідницького вибору стосовно актуалізації цього призабутого досягнення радянської психології, яке має значний пошуковий потенціал за умови застосування у вивченні навколишньої дійсності стабільних принципів пізнання, незалежних від історичного часу, тривалості та способу життя людини, а також оточуючих її різнопланових, часто несприятливих, суспільних трансформацій.

## 2.2. Принципи дослідження симптомокомплексів переживань вікових криз

Систему цих принципів ми розглядаємо в якості вихідних пізнавальних орієнтирів для розроблення методологічних положень концепції нашого дослідження (як результат, інформація наступних підрозділів цього розділу, частково крім п. 2.2, та інших розділів дисертаційної роботи повністю побудована на основі емпіричного матеріалу).

Це передусім принцип історизму, з приводу якого зараз часто лунають скептичні оцінки типу «давно відомий», «старий» тощо. Однак, саме він визначає історико-психологічну стабільність розуміння змісту будь-якого психічного явища та можливості реального, а не надуманого, прогнозування його потенційного розвитку. Його сутність: наявність у віковому розвитку певних консервативних (маломінливих) психологічних особливостей (у нашому випадку – симптомів), які істотно не залежать від плинності історичного часу й навіть глобальних соціальних трансформацій, що засвідчує в особистості будь-якого віку наявність стійких внутрішніх схильностей (цінностей) як необхідної умови власного самозбереження, пристосування до навколишньої дійсності, а також активного і відповідального перетворювального впливу на неї компетентного соціального оточення..

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 переживань зі своїми унікальними ознаками, які дозволяють зрозуміти психіку як системний історичний продукт, який розвивається за власними об’єктивними законами.

Ефективність застосування принципу у вікових кризах: аналіз переживань на ранніх етапах онтогенезу (передусім – до досягнення 7 р.в.), де з’ясування 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 наслідки сприятливої або несприятливої соціалізації). Щоб переконатися в цьому, варто задати такі питання, наприклад: 1) наскільки кількісно і якісно відрізняються переживання підлітків чи юнаків початку XXI і кінця XIX ст.; 2) наскільки відрізняються переживання 3-річних дітей названих століть? І, як підсумок: у якому із 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 можливе, якщо зміст старших вікових інтервалів розглядається поза контекстом молодших, порушуючи загальне бачення логіки вікового розвитку особистості в системі історичного та індивідуального часу («минуле, які потрібно досконало знати» – «можливе майбутнє»), а отже, реальну можливість його прогнозування, тобто використовується об’єктивна інформація (а не суб’єктивні, нехай навіть справедливі, узагальнення), але на основі знання лише окремого вікового етапу.

Отже, відображаючи в різному історичному часі типове й нетипове в переживаннях, цей принцип визначає зміст та особливості динаміки симптомокомплексів у конкретних вікових інтервалах, демонструючи відносну стабільність окремих симптомів, які, беручи свій початок, наприклад, у кризі 3 років, формують імовірні напрями розвитку подальших нормативних криз, і, що важливо, дозволяє спроектувати ближні та віддалені перспективи вікового розвитку. Очевидно, що для встановлення психологічних особливостей нормативних та індивідуальних тенденцій у переживаннях він передбачає їх експериментально-генетичне вивчення, тобто: 1) тривале відстеження в різних соціальних спільнотах динаміки симптомів у їх взаємозв’язках; 2) експериментальний аналіз причинності симптомів з подальшим їх описом та можливістю прогнозування; 3) з’ясування ролі генотипу для становлення особистості.

Така постановка проблеми актуалізується якраз неоднозначними тлумаченнями значення генотипу. За І. В. Равіч-Щербо, зміст людської психіки в

генах не кодується, а передається за законами культурної наступності, які М. П. Дубинін назвав «соціальною спадковістю» [146]. Ця програма є вирішальною для прогресу людства, де природний відбір у цілому втратив значення фактора, що спрямовує еволюцію, однак генофонд людини практично не змінився, він зберігається і буде надалі зберігатися [408]. Водночас відбуваються грандіозні за масштабами і глибиною процеси розвитку цивілізації – усього того, що визначає розвиток психіки. Однією з небезпек, які несе людині науково-технічний прогрес, − її «денатуралізація», відхід від першопочаткової «рідної» природи до створення нею ж за допомогою науки і техніки «штучної природи» (Л. Сморж).

За Д. К. Бєляєвим, 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, усуваючи з дослідницького поля неважливі з погляду історії явища й посилюючи важливі, а

отже, успішно трансформуючи історичне знання в логічне (за С. Д. Максименком, зіставлення реального розвитку та розвитку-відтворення). Наприклад, негативний симптомокомплекс кризи 3 років як чітко фіксована низка симптомів [134; 330] із 1930-х рр. не лише не піддається сумніву, а й став класичним, засвідчуючи відносну стійкість розвитку в будь-яких історичній епосі.

Іншим типовим прикладом можуть різні вікові періодизації (дод. А.), 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.

На думку Л. І. Авраментової, успіх генетичного аналізу – це наскільки вдалося розкласти складні поведінкові акти на прості та проаналізувати кожен з них (нам − це ще один аргумент для виокремлення симптомокомплексу переживань) [7]. За І. С. Булах, експериментально-генетичний метод як методологічний принцип дозволяє моделювати «динамічну систему», «дублювати «моменти розвитку», відтворюючи й демонструючи генезис нового психологічного утворення [76, с. 263-264] (нам − це наступний доказ на користь повторення окремих, передусім типових, симптомів у різних кризах, але вже з іншим змістом та особливостями психологічної профілактики перебігу кризових явищ).

Підсумовуючи, зазначимо, що дослідницькими пріоритетами принципу історизму у вивченні переживань є: 1) інтерпретація особистісно-орієнтованого індивідуального підходу на основі досягнень генетики та психогенетики, які в загальному плані мають бути відомими всім особам, які мають професійне відношення до навчально-виховної проблематики (практичним психологам і педагогам); 2) з'ясування в суб'єктів різних історичних епох (краще – найбільш віддалених в історичному часі) структури переживань, їх витоків, динаміки у відносно однакових або близьких життєвих інтервалах (у межах 1-2-х років);

3) виокремлення в особистості вікової логіки розвитку в минулому, поточному часі та з'ясування її найближчих і віддалених перспектив; 4) встановлення значущості для підростаючої особистості суспільного впливу, що виявляється в індивідуальних трансформаціях змісту симптомів; 5) осмислення симптомів як даність вікових криз.

Наступним принципом нашого дослідження є принцип природовідповідності, сутність якого полягає в ствердженні гармонічності розвитку людини і природи, тобто унікальність людини передбачає досягнення динамічної взаємодії між природним і соціальним, механізми якої можна зрозуміти на основі пізнання законів природи. Отже, віковий розвиток, зокрема, особливості переживань підлягають її об'єктивним (природним) закономірностям (фазовість, циклічність). І навпаки − протиставлення людини з природою загострює їх систему суперечностей, спонукаючи людину до боротьби передусім за одноосібне фізичне виживання, нехтування природою, а значить, обмежуючи потенційні можливості самопізнання, що є обов'язковою складовою духовного розвитку.

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: уважаючи, що людина як частина природи підпорядковується найголовнішим, загальним законам світу рослин і тварин [210], він прагнув визначити для неї аналогічні закономірності виховання. Схожі думки властиві Ж.-Ж. Руссо, А. Й. Дістервегу, Й. Г. Песталоцці. За К. Д. Ушинським, єдиним критерієм для речі є сама річ, а не на наші уявлення, тобто для пізнання сутності речі потрібно використовувати різну (*можливо, краще суперечливу?* – В. П.) інформацію без її суб'єктивного тлумачення чи власного сприятливого (несприятливого) ставлення до неї.

Призначення принципу: з'ясування типових і нетипових особливостей особистості дозволяє визначити в неї динамічну структуру та перспективи симптомів переживань, які є відносно стабільними або трансформованими в будь-якій соціальній ситуації, зберігаючи при цьому свою попередню цінність.

Ефективність застосування принципу у вікових кризах: розгляд в особистості будь-яких вікових закономірностей як відображення попередньо заданих її

схильностей, яких практично неможливо уникнути, але можна і потрібно коригувати, спрямовувати, удосконалювати.

Однак слід висловити певні застереження, оскільки принцип обмежений в інтерпретації психічної реальності через відсутність необхідних доказів навіть в умовах досягнень генетики та психогенетики, що виявляється передусім у нівелюванні вивчення тих особистісних характеристик, які є результатом активного соціального впливу. Уперше цю проблему актуалізував Л. С. Виготський, потім активно 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 [420; 421]. Тут доречно знову згадати висновки М. Мід про відсутність вікових криз, які мало враховували природничу парадигму, а тому тривалий час уважалися першими доказами на користь «безкризового розвитку» [425].

Таким чином, реалізація принципу природовідповідності у вивченні вікового розвитку (як 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 завжди розглядались у системі обов'язкових суперечностей, які іноді пропонувалось розв'язати радикальним способом. Наприклад, В. В. Давидов уважав за необхідне переглянути можливості природничої парадигми, оскільки та себе значно вичерпала [130-132]. Я. О. Пономарьов наголошував, що кожному практичному запиту 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 вони мають передати пріоритети дієво-перетворювальному типу психологічного знання, що корелює з потребами сучасної йому соціальної практики [383; 384]. І далі: під «ножем» об'єктивізму опиняється сама можливість повноцінно зобразити психологічну природу людини, а отримані знання ніколи не позбавляються суб'єктивної інтерпретації (С. О. Мусатов, 2003; 2008).

Усе ж є більш збалансовані наукові позиції. Наприклад, В. А. Роменець зазначав, що згадані методологеми відрізняються не тільки перевагами чи вадами [417; 463; 464]. Реалізація принципу природовідповідності передбачає певну регулярну повторюваність й послідовність чинників, станів, дій тощо і здебільшого бере до уваги емпіричні дані та досвід. Такий шлях до пізнання справді приваблює своєю наочністю, коли треба встановити причинно-наслідкові зв'язки, але тут нівелюється унікальна індивідуальність людини. Гуманістичні підходи, прагнучи усунути цей недолік, відмовившись при цьому від природничої парадигми, також втрачають свій пізнавальний потенціал. 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 взаємодоповнюватись 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 в минулому, і, на жаль, часто має місце й сьогодні в ставленні до природи за типом побудови різних водосховищ, спробах «перекидань річок», «змусити природу працювати на людину», тобто активізації техногенних впливів під пафосною турботою про блага людини. Її потрібно використовувати як багатовартісну, навіть виграшну, порівняно з позитивною (ідея є однією з провідних у І. Д. Беха) [48-54]. Перебуваючи в постійному динамічному

взаємозв’язку, всі симптоми, як наслідок, активізують динаміку вікового розвитку і визначають зміст індивідуального життєвого шляху. У цьому складному життєвому процесі знаходиться 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, життєдіяльність має свою черговість у стадіях, відзначається піднесеннями та спадами.

Отже, дослідницькими пріоритетами принципу природовідповідності у вивченні переживань є: 1) констатація всіх можливих симптомів для з’ясування їх частоти і сили виявів для виокремлення основного (базового) симптомокомплексу; 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.

Інший принцип – це принцип людиноцентризму, використання якого зумовлює максимальне відображення в особистості виявів переживань. Його 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 та гуманітарної наук (Г. С. Кисельов, 2003). Це також цілісне сприймання всіх виявів становлення людини і таке ж реагування на них у світлі досягнень антропології, еволюційної біології, особливо генетики, з’ясування в середині ХХ ст. структури ДНК (Дж. Уотсон, Г. Крік) [91; 115; 408; 528].

Зрештою, розвивається розмірковуюче, поліфонічне пізнання, яке долає еконоцентризм (прагматизм) людського буття; осягнення свого «Я» як нарису людського самопізнання [218]; актуалізується перегляд біологічних тлумачень (разом із соціальними) про становлення людини, які зазнали значних трансформацій і знаходять нові можливості для свого розвитку і практичного втілення. Безперечно, їх не потрібно переоцінювати, але вони непрямо засвідчують наявність в особистості внутрішньої програми розвитку.

Призначення: віковий розвиток як різновид людського буття завжди детермінується генетичними, соціальними, економічними, технологічними процесами, відображаючи його фрагменти, де основним напрямом діяльності людини є пізнання навколишньої дійсності, завдяки якому вона змінюється, демонструючи варіативність власних архетипів і належність до неї.

Ефективність застосування принципу у вікових кризах: поєднання об’єктивного та суб’єктивного (самостійного) аналізу важливого для особистості буття, внаслідок 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, яка ніколи не може залишатися байдужою до власного життєвого шляху. Її життя концентрується в миттєвості як моменті взаємного переходу реального та ідеального, свідомого і неусвідомлюваного, де виникає феномен «переживання буття», який визначає саме людські перспективи в системах «людина – людина», «людина – природа» [там само].

Людина яскравіше переживає згадуване минуле і передбачає майбутнє, якщо переживанням одночасно охоплюється більшість життєвих подій. Таке складне переживання – це продукт усієї змістовності життя (соціального, асоціального), індикатор його якості [49; 50; 54; 463], що безпосередньо зумовлюється антропологічною кризою, зокрема, зростаючими стресовими навантаженнями, наслідки яких, зокрема, виявляються в кризі педагогічної свідомості, яка потенційно має такі напрями розвитку: 1) триває протягом невизначеного терміну, оскільки

ускладнюється педагогічне повсякдення, а отже, прогресує передусім негативний симптомокомплекс, спричиняючи в усіх суб'єктів відносин реальне пожвавлення 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, розпочинаючи з юнацького віку, потенційно некерованого соціального вибуху.

Переживання спроможні визначити зміст цілісного буття в будь-якої, зокрема підростаючої, особистості, враховуючи особливості соціального, передусім педагогічного, оточення. Упорядковані в чітку ієрархічну систему, симптоми постійно активно взаємодіють. Для повного розуміння їх змісту важливо знати про них суб'єктивні уявлення підлітків і юнаків, а ті, у свою чергу, − хоча б загальну адресність наших навчально-виховних впливів, які часто для них є утаємниченими. Як наслідок, підлітки і юнаки в пізнанні та самопізнанні користуються своїми здогадками або порадами некомпетентних чи упереджених осіб як реальними умовами формування несприятливих відносин між собою чи дорослими. У цьому полягає якраз практична реалізація принципу людиноцентризму, актуалізованого ще В. О. Сухомлинським і практично залишеного в його формулюванні без відповідного аналізу сучасниками. Характерно, що підлітки, а особливо юнаки, самостійно успішно виокремлюють симптомокомплекси своїх вікових криз. У зв'язку з цим, вивчаючи суб'єктивну інтерпретацію ними власних переживань нормативних криз, ми визначили їх структуру (критерії переживань – сила і 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 та 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 − 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]. Такі тлумачення для нас − це провідна роль теоретичного знання, носієм якого мають бути дослідники, педагоги, практичні психологи, але, звичайно, зі збереженням своїх основних професійних обов'язків.

Отже, дослідницькими пріоритетами принципу людиноцентризму у вивченні переживань є: 1) актуалізація генетичних і соціальних наукових уявлень про особистість; 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 самостійному самопізнанні (або за допомогою дорослих), що є умовою оптимізації відносин із соціальним оточенням.

Сутність принципу проектування та моделювання, як завершального в низці наших принципів дослідження, полягає в уявному, але аргументованому створенні можливих симптомів переживань, яких не вистачає в реальній життєдіяльності, де йдеться про їх динаміку в межах певного вікового інтервалу. Також зауважимо, що неможливо повністю встановити їх характеристики в зіставленні з точною віковою хронологією, оскільки людина не може, як робот, розвиватися за законами механіки.

Вихідними інформаційними витоками для продукування таких характеристик як можливого прогнозу в розвитку наступних вікових криз є загальновизнана структура нормативних криз у дошкільному віці (кризи 1 і 3 років). Такі експериментальні моделі будуються для прогностичного пізнання, але вони є прототипом реальних функціональних процесів [170; 262]. Це важлива для нашого дослідження 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 ототожнення із суміжними стабільними (здебільшого, тут підтверджується друга позиція). Дієвість цього принципу істотно підвищується в процесі тривалого аналітичного 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 (це сила, яка творить і розвиває особистість), зазначає, що ідеальним варіантом теорії розвитку особистості може бути побудова такої моделі, яка б за допомогою теоретичних понять на кожному етапі онтогенезу охоплювала зв'язок з чуттєво-конкретним змістом, описувала його конкретним поняттям і кожне положення перевіряла практикою [76; 77] (*таким поняттям у нас є симптомокомплекс переживань, адресований передусім для криз.* – В. П.). 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. Також − не упустити в симптомах започаткування статевої диференціації. Ця дослідницька ситуація є стабільною передусім для криз 1 і 3 років, у яких симптоми є спільними для хлопців і дівчат, 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. Келлер у «семизір'я» і прокоментовані Л. С. Виготським [95]; 2) кризи «7 років»: позитивні симптоми – гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, переживання власних

успіхів чи невдач, усвідомлення рольової позиції учня, уміння співпереживати, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності; негативні, або «семизір'я», – упертість, негативізм, дратівливість, хвалькуватість, лінощі, недбалість, хитрість [95; 345].

Наведені симптоми поєдналися з попередньо емпірично визначеною низкою найбільш поширеної симптоматики (зухвалість, корисливість, пізнавальна обмеженість тощо) (дод. В.1). 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 (впізнавання) своїх виявів. У той самий час свавілля, гонористість потенційно трансформуються у зухвалість як негативний типовий симптом кризи 13 років і такими залишаються в подальших кризах 17, 23 років, хоча можуть істотно втратити попередню стабільність.

Дослідницькі пріоритети принципу проектування та моделювання: 1) з'ясування на основі теоретичного та емпіричного аналізу максимально можливої низки симптомів; 2) установлення базових симптомів та їх місцеперебування в 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 власних переживань підлітками і юнаками.

## 2.3. Симптомокомплекс як системна структурна одиниця переживань і феномен «дитинства»

Сутністю концепції симптомокомплексів переживань є повага до особистості у всіх її виявах позитивних і негативних симптомокомплексів, які відображають у

неї в період вікових криз трансформаційні світоглядні перетворення в ставленні до себе й навколишньої дійсності.

Це також оптимістичний аналіз будь-якої навчально-виховної ситуації, де кожний симптом, навіть негативний, має право на визнання, оскільки спричинений психогенними чинниками, впливами навколишнього середовища та власною життєвою позицією, які особистість може активно суб'єктивно інтерпретувати. У своїй віковій послідовності (вікова логіка розвитку) всі симптоми вікових криз визначають зміст поняття «вікова норма кризового розвитку», або синонімічне йому − «норма переживань вікових криз».

Згідно з *першим положенням* концепції (*взаємозв'язок нормативних і ненормативних криз)* вікові кризи поділяються на нормативні і ненормативні. Нормативні кризи як психогенний чинник у зіставленні з відносними віковими інтервалами, ширшими від своїх календарних назв, вибір яких визначається кульмінаційним перебігом симптоматики переживань, характеризуються циклічною взаємозаміною із суміжними стабільними періодами. Ненормативні − властиві будь-якому віковому періоду (кризовому чи стабільному). Обидві кризи об'єднуються під загальною назвою «життєві кризи» як їх основні різновиди, оскільки життєвий шлях особистості зіставляється з конкретними віковими етапами, незалежними від будь-яких історико-соціальних умов. Їх віковий інтервальний збіг лише ускладнює її кризовий розвиток.

Згідно *з другим положенням (динамічне співвідношення базових симптомів нормативних і ненормативних криз)* у загальній симптоматиці вікових криз існують базові симптоми (позитивні і негативні) нормативних (підліткової, юнацької, входження в дорослість) і ненормативних криз (комбіновані негативні симптоми), однакові за їхнім кількісним складом, але відмінні за віковим змістом. Зв'язок між ними здійснюється через їх негативні симптомокомплекси.

Згідно *з третім положенням (зворотній зв'язок негативних і позитивних симптомів нормативних криз)* негативні зміни в підростаючої особистості є тіньовим, зворотним боком її позитивних перетворень (Л. С. Виготський). Апріорі

кожний позитивний симптом у період вікових криз перебуває в сфері потужного адресного впливу певного для себе негативного симптому.

Згідно *з четвертим положенням (адекватність навчально-виховного впливу базовим симптомам вікових криз)* існує низка необхідних умов для профілактичного впровадження у вікових кризах результативного особистісно-орієнтованого впливу на підростаючу особистість при активній соціальної протидії їм несприятливих повсякденних навчально-виховних реалій і стереотипів життєдіяльності.

Названі концептуальні положення стали пізнавальним підгрунтям для розробки понятійного апарату дослідження:

Передусім – це: 1. Симптом (у широкому розумінні) як порівняно фіксована динамічна та стійка складова переживань, або симптом переживань, у якому виявляється ставлення до себе й навколишньої дійсності. У вузькому розумінні – окремі стійкі переживання (позитивні і негативні) як основні структурні одиниці вікових криз (Л. С. Виготський), які супроводжують процеси пізнання, формують прагнення до самопізнання. Основний показник життя (В. А. Роменець), який визначає клінічність і фрагментарність вікового розвитку. Тоді в зіставленні з будь-якими періодами симптоми є його зовнішніми психологічними критеріями, призначення яких полягає, зокрема, в його діагностиці, тобто з’ясуванні вікового місцеперебування особистості та прогнозуванні його потенційної динаміки.

Це соціальні сигнали особистості та оточенню про успіхи та невдачі, ігнорування яких хоча й ускладнює нормативну та ненормативну кризовість розвитку, але відображає його чітку етапність, стабільну в будь-якій навчально-виховній ситуації.

2. Критерії визначення змісту симптомів: 1) зіставлення отриманої з першоджерел теоретичної інформації з емпірично визначеною нами і, як наслідок, формулювання відповідних характеристик симптомів; 2) аналіз суб’єктивно інтерпретованої підлітками і юнаками інформації про особливості своїх переживань (для уточнення попередньо отриманих характеристик симптомів) (дод. Д).

3. Критерії визначення динаміки симптомів (дод. Е): 1) частота вияву (провідна ознака) – міра повторюваності в окремих умовних вікових інтервалах,

легше фіксується і диференціюється; стабільна, а тому привертає увагу; 2) сила виявів (допоміжна ознака) – домінантність виявів порівняно зі схожими виявами в інших інтервалах (важче диференціюється, а тому може залишатися непоміченою) (дод. Ж).

4. Нормативні кризи, або об'єктивні, як 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 на різному визнанні біологічних умов [7; 8; 13; 91; 95; 118; 146; 158-160; 186; 306; 328-330; 408; 417]. Глобальні явища вікового розвитку, своєрідні вузлові пункти переживань, які, визначаючи соціальну (або асоціальну) спрямованість життєвих перспектив, формують загальний симптомокомплекс переживань (дод. В.1).

Як не можна уникнути у віковому розвитку черговості в змінах років, так само не можна уникнути нормативних криз з їх унікальними, порівняно фіксованими, передусім негативними, переживаннями, які виявляються у відносних вікових діапазонах, що позначаються умовними назвами (кризи 13, 17, 23 років) як віковими орієнтирами свого місцеперебування.

Симптомокомплекс нормативних криз – це чітка структурована динамічна система умовних і порівняно стабільних позитивних і негативних симптомів переживань. Пріоритетним є негативний симптомокомплекс, уникнути якого неможливо навіть теоретично (це своєрідний віковий соціальний штамп для встановлення певної кризи). Його природне прогресування означає недостатній розвиток позитивного, у чому, власне, і полягає сутність таких криз: це з'ясування змісту і можливих перспектив кожного симптому, системи взаємозв'язків і потенційних вікових новоутворень (більше – прихованих), міра реалізації яких у ситуації сприятливих чи несприятливих соціальних впливів, що формують ситуативну симптоматику вже ненормативних криз, визначає полярний перебіг кризи («малопроблемний» − «ускладнений»), де потенційно існують проміжні рівні.

5. Ненормативні кризи, або суб'єктивні, випадкові є результатом некомпетентних соціальних впливів. Здебільшого, це 1) небажання або невміння

передусім найближчого оточення (сім'ї) враховувати трансформацію переживань підростаючої особистості, попередній рівень яких його цілком улаштовує, але не влаштовує її, 2) гіперболізоване та упереджене тлумачення оточенням в особистості будь-яких симптомів, особливо негативних.

Симптомокомплекс ненормативних криз – це чітка структурована динамічна система ситуативних комбінованих негативних симптомів переживань, яка співвідноситься з будь-якими визначеними у межах певного вікового діапазону віковими інтервалами і посилює аналогічну симптоматику, відповідно послаблюючи позитивну. Повністю уникнути таких симптомів можна лише на рівні теоретичного аналізу, потенційно – за допомогою доказового особистісно-орієнтованого підходу, результативне впровадження якого ускладнюється через недостатній розвиток позитивної симптоматики та прогресуванням негативних симптомів уже нормативних криз у поєднанні з глобальними та індивідуальними некомпетентними соціальними впливами, які виявляються в несприятливих повсякденних навчально-виховних реаліях і стереотипах.

6. У дослідженні симптомокомплексів вікових криз нами використана така термінологія: 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.

Для розуміння витоків вікових криз, які безпосередньо визначають формування їх симптомів (особливо – ненормативних криз), неможливо обійтися без структуризації поняття «дитинство», тому зауважимо, що в системі підліткового та юнацького віку вони визначаються його двома стабільними фазами (неофіційним і офіційним дитинством).

Вікові межі першої фази зумовлюються об'єктивним визнанням себе дитиною (до досягнення 7 р.в.) та «отроцтвом як неофіційним дитинством» (7-12 рр.), де спочатку домінує суб'єктивне визнання себе дитиною, а потім – прийняття об'єктивних суспільних прав і обов'язків. Друга фаза – це офіційне дитинство (12-

17 рр.), де спочатку переважає визнання об'єктивних суспільних прав і обов'язків, а потім – суб'єктивне визнання себе дитиною

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 (частину) неофіційного дитинства (7-12 рр.), яка закінчується входом у кризовий період, передбачаючи перший організований усвідомлений спротив впливам дорослих; 2) післякризову, або офіційне дитинство, заключна частина якого (14-17 рр.) 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, максимальні межі якого визначаються державними навчально-виховними системами в поєднанні із суб'єктивним небажанням визнавати статус «дитини», − тобто до підліткового віку, де особистість остаточно виходить за межі дитячості і в прагненні її позбавитися вимагає ставлення до себе як до дорослого (радикальні суперечності із соціальним оточенням значною мірою визначають подальший розвиток особистості, тому ця криза називається «великою», перекликаючись з кризою входження в дорослість).

Поза межами офіційного дитинства знаходиться криза 17 років, або вікова кульмінація в переосмисленні дитинства як глобального життєвого досвіду, вступу в юнацтво (за нерадикальні суперечності з соціальним оточенням її називають «малою»), і криза 23 років, або вікова кульмінація в переосмисленні юнацького віку і вступу в дорослість (за радикальні суперечності із соціальним оточенням її треба назвати «великою»).

Як наслідок, нами встановлені закономірності динамічної взаємодії симптомокомплексів нормативних і ненормативних криз:

1. Полярний регламентований зсув неофіційного (більш ранній вступ до школи) та офіційного дитинства (подовження шкільного навчання), директивність

навчально-виховної ситуації (протиставлення суб'єктів на основі різних прав і обов'язків, авторитарне ставлення оточення), особистісна та професійна невизначеність у юнацькому віці, посилені суб'єктивні переживання почуття дорослості. Усе це спричиняє інтервальне звуження 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 двохстороннє соціальне «стиснення» підліткового віку: з одного боку – молодшим шкільним віком (накопичення незадоволення статусом «дитячості»), з другого – 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 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. Акумульовані в попередніх вікових періодах наслідки негативної соціалізації цілеспрямовано шукають з нього виходу, що виявляється в активних протестах підростаючої особистості проти соціальної дійсності. Як пружина, вони прагнуть випрямитися у фіксованому напрямі – на майбутні вікові етапи. Це означає, що несприятливі особливості кризи 13 років беруть свій початок передусім у молодшому шкільному віці, хронологічно обмеженому 6/7-10/11 р.в.

5. Сила негативних соціальних впливів зумовлює дискомфорт ранніх вікових інтервалів, 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 посилених несприятливих суспільних трансформаціях і, на жаль, зростаючому повсякденному педагогічному примітивізмі. Наприклад, підлітки вже не вважають себе «дітьми», і, перебуваючи в тривалому спільному віковому періоді, вони поляризуються на його нижній і верхній межах у ставленні до навколишньої дійсності.

Переживання обох криз потенційно можуть збігатися, зміцнюючи негативну й послаблюючи позитивну симптоматику. Складність їх вивчення полягає в ретельній фіксації частоти і сили виявів симптомів, статевій диференціації, контролі мінливої досліджуваної ситуації, врахуванні динамічної системи відносин, соціальних впливів.

Зрештою, це інформаційне джерело для з'ясування змісту прихованих вікових новоутворень.

Як результат, унікальна сукупність симптомів кожної вікової кризи означає наявність чітко структурованих симптомокомплексів, завдяки яким, а не окремим симптомам, установлюються їх умовні межі та 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.

## 2.4. Базові симптомокомплекси нормативних і ненормативних криз у підлітків і юнаків

За результатами дослідження встановлена структура і зміст базових симптомокомплексів нормативних і ненормативних криз.

До базових симптомокомплексів нормативних криз за своїм функціональним призначенням входять такі симптоми (продовження низки понятійного апарату, початок якого викладений у п. 2.3.): 1) типові − комплекс пікових і домінантних симптомів кризового періоду, які збігаються за силою і частотою виявів; 2) супутні − домінантні негативні і позитивні симптоми, які не збігаються з піковою симптоматикою в певному кризовому періоді та детермінують у ньому типову симптоматику (окремо – позитивну і негативну), причому частота виявів, як правило, домінує над їх силою (дод. Ж); 3) нетипові, або фонові (тло-сиптоматика) – це негативні і позитивні симптоми з найменшою частотою і силою виявів у кризовому періоді (антипод типової симптоматики, який, однак, посилює її).

Крім того, ці симптоми можуть бути: 1) пікові – позитивні і негативні симптоми, які найбільше виявляються в окремому віковому інтервалі порівняно з іншими віковими інтервалами кризового періоду; 2) домінантні – позитивні і негативні симптоми, які порівняно з іншими симптомами мають найбільші вияви в окремому віковому інтервалі кризового періоду; 3) провідні домінанти – симптоми, властиві більше, ніж одному інтервалу певного кризового періоду; 4) «домінанти-лідери» – типові позитивні і негативні симптоми (у низці провідних домінант) з максимальними виявами в будь-якому віковому періоді: взаємодіючи із симптомами ненормативних криз, послаблюють позитивні або стабілізують негативні, визначаючи перспективи переживань (займають провідну рейтингову позицію, або ПРП); 5) «симптоми-аутсайдери» – нетипові (епізодичні та мінімальні) вияви позитивних і негативних симптомів (істотно не впливають на розвиток).

Установлено, що всі симптоми активно взаємодіють, групуючись навколо альтернативних систем виявів («приховані – неприховані», «стійкі – нестійкі»), де

одна з них залежно від симптому показує залежність від рівня певних особистісних досягнень. Крім того, неприховані переживання завжди є демонстративними, тому окреме згадування про них додатково засвідчує частоту і силу виявів.

До позитивних базових симптомів належать (всі визначення є авторськими):

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 за 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); 3) «приховану – неприховану» (рівень упевненості в доцільності та важливості виконуваних дій та очікуваних вчинків).

2. Відвертість – емоційне довірливе повідомлення будь-якої особистісної інформації (враження, ідеї, плани, спогади, мрії, сумніви) іншим особам (перевіреним 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 вибіркове інтимно-особистісне спілкування з конкретними особами на основі суб'єктивного (критичного або некритичного) вибору; 3) «приховану – неприховану» (рівень 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 соціальний ситуації (перебування в меншості, загроза особистому благополуччю, навіть життю). Вона поділяється на: 1) приховану, природну, або «відповідальність перед собою»; це пасивна позиція, або бажання залишатися непоміченим, наприклад, через сором'язливість або власну переконаність у необхідності такої поведінки, що зумовлюється потенційною розгубленістю в публічних, незвичних для себе ситуаціях; 2) неприховану, природну, демонстративну, або відповідальність перед «собою та іншими»; це стабільна позиція (активна або пасивна) як прагнення зміцнити свої уявлення про власну значущість; 3) неприховану, демонстративну, штучну, або «відповідальність для інших»; це вибіркова стабільна активна позиція як прагнення зміцнити в оточення уявлення про власну значущість і спрямувати їх на досягнення своїх меркантильних цілей; 4) «стійку – нестійку» (рівень 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»). 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, професійних, фізичних) і самостійні спроби їх реалізації, покладаючись більше на себе (домінування «потрібно» над «цікаво»); 3) «прихованими – неприхованими» (рівень сформованих чи несформованих звичок усвідомлювати доцільність власних дій).

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

Поділяються 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 ж 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); 3) «приховане – неприховане» (передусім усвідомлення власного внеску в досягнення успіху чи 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). Його види: 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; 3) «стійкі – нестійкі» (сформованість чи несформованість 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. 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; 3) «приховані – неприховані» (рівень захопленості від діяльності, усвідомлення її необхідності для себе та схвалення чи 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 вибірковим 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; 3) «приховану – неприховану» (міри досягнутого успіху чи невдачі).

9. Гордість за власні досягнення – емоційне піднесення, яке виявляється в позитивних емоційних станах (радість, сміх) через досягнутий успіх, передбачаючи його подальше осмислення, удосконалення, афішування. Буває: 1) нестійка – залежить від рівня значущості успіху, міри наданої оточенням допомоги, а також його схвалення (несхвалення); 2) тривала – визначається своєю самостійністю в досягненні успіху, схваленням оточення, складністю поставлених завдань, процесуальними труднощами і способами їх подолання; 3) «прихована – неприхована» (спочатку − усвідомлення значущості і перспектив успіху для себе; потім – схвальне чи несхвальне, більше – заздрісне, 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, якому довіряють; 2) неприхована – мінімізоване використання невербального спілкування, скутість і скупість вербального з будь-яким, особливо знайомим соціальним оточенням; 3) «стійка – нестійка» (рівень схвалення чи несхвалення оточенням).

11. Домагання ролі дорослого – суб'єктивне ототожнення своїх можливостей з можливостями дорослих (незадоволення, 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; 3) «приховане – неприховане» (рівень задоволеності в партнерських відносинах з дорослими).

12. Оптимізм – сприятливе й часто безкорисливе ставлення до будь-якого соціального оточення, що виявляється в особистому емоційному піднесенні (раціональному для себе та різних 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; 3) «стійкий − нестійкий» (міра 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: 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; 3) «приховану – неприховану» (рівень задоволеності досягнутим успіхом).

14. Прагнення до самостійності – демонстрування зрілості власної життєвої позиції, а отже, спроможності власноруч планувати й 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 розв'язувати проблеми навіть без сторонньої допомоги, допускаючи її ігнорування; 3) «приховане – неприховане» (рівень 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»); 3) «стійкі – нестійкі» (значущість 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 за 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); 3) «приховану – неприховану» (звичка до ретельного виконання дій та упевненості в очікуваному результаті).

17. Усвідомлення рольової позиції учня (9-16/17 рр.), або іншої соціальної ролі (16/17-24/25 рр.: у нашому випадку, як правило, 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 й обов'язками в 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; 3) «приховане – неприховане» (важливість собі − засіб самореалізації).

До негативних симптомів слід віднести:

1. Байдужість – вибіркове ігнорування значущих для 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: 1) приховану – прагнення не привертати увагу з метою локалізації організованого навчально-виховного впливу (формування ілюзії «спокою», «безпроблемності»); 2) неприховану – навмисне вербальне та 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; 3) «стійку – нестійку» (основна причина: як у попередньому випадку).

2. Упертість як неслухняність – мимовільне або навмисне зростаюче з віком невиконання вимог дорослих (незадоволення, крик, плач, ігнорування). Поділяють на: 1) нестійку – нетривале невиконання вимог дорослих щодо занять певною справою як результат власного небажання відміняти попередньо самостійно передбачені інші справи або їх безапеляційного тиску (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 (стає обов'язковим атрибутом протиставлення); 3) «приховану – неприховану» (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; 3) «прихованою – неприхованою» (результат отриманих санкцій та власної нереалізованості).

4. Жорстокість – фізичне та моральне приниження нереферентного 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»; 3) «стійкою – нестійкою» (міра 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. Буває: 1) прихована – виявляється у відносинах із партнерами, які погоджуються з таким ставленням; 2) неприхована – публічне демонстрування зневажливого ставлення до життєвих цінностей неприязного суб'єкта, як правило, без його присутності (сварки, образи, наклепи, самовиправдання); 3) «стійка – нестійка» (порівняння власних успіхів чи невдач з успіхами або 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). Види: 1) прихована – імітація приязних стосунків з референтними для оточення особами, які не поділяють такої життєвої позиції, суб'єктивно вважаючись маловартісними; 2) неприхована – демонстративне неприйняття життєвих цінностей інших осіб як неважливих, другорядних («другосортних») і нецікавих; 3) «стійка – нестійка» (схвальне чи несхвальне ставлення оточення до своїх 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. Буває: 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); 3) «стійкою – нестійкою» (рівень схвалення чи несхвалення оточення).

8. Індивідуалізм – вибіркове 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, яка 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; 3) «стійкий – нестійкий» (порівняння індивідуального успіху з мірою внеску своїх зусиль у колективний).

9. Корисливість – вибіркове споживацьке використання оточення (його можливостей, успіхів, маніпулювання невдачами) для задоволення передусім власних меркантильних потреб (активний пошук «подруги» або «друга»). Розрізняють: 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; 3) «стійку – нестійку» (причини – 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; 3) «приховане − неприховане» (результат схвального чи 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, утоми, 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; 3) «прихованими – неприхованими» (міра 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; 3) «стійкий – нестійкий» (рівень досягнутого успіху та схвалення оточення).

13. Недбалість – дезорганізація власної життєдіяльності, що виявляється, передусім, у побутовому безладі (розгардіяш 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: 1) нестійку – відволікання від виконуваної роботи під впливом значущих раціональних або емоційних подразників, які потенційно можуть змінитися на більш значущі; 2) стійку – системне неякісне та невчасне виконання власних зобов'язань, що дезорганізовує життєдіяльність, передусім,

оточення (результат відсутності переконаності в їх необхідності собі, байдужості до прихованих або публічних оцінок); 3) «приховану – неприховану» (причини – 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: 1) приховану (усвідомлена або неусвідомлена) – прагнення не привертати увагу, що характерне для ознайомлення з новим оточенням (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; 3) «стійку – нестійку» (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 «окремих 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 із часом навіть розпочинають вірити; 3) «стійке – нестійке» (причини: як у попередньому випадку).

16. Хвастощі – 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 привернення уваги до себе як наслідок відсутності

самореалізації в домінуючій для референтного соціального оточення певній сфері життєдіяльності (гра, дозвілля, навчання, спілкування); 3) «прихованими – неприхованими» (причини: 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 та несприятливої для себе ситуації («зберегти обличчя»): основа для формування брехливості як асоціального явища; 3) «приховану – неприховану» (причини: як у попередньому випадку).

Якщо в позитивному симптомокомплексі відсутній поділ на поляризовані блоки, то в негативному, навпаки – це: 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.

Установлено, що властивості базового симптомокомплексу вікових нормативних криз є такими:

1. Полярність (у широкому розумінні) – це наявність позитивних і негативних симптомів. Домінування позитивних зумовлює регрес негативних, і, навпаки − за будь-якими негативними симптомами приховуються позитивні, зміст яких полягає в переході до нової вищої форми розвитку) [95]. Співіснуючи в системі переживань будь-якої кризи, вони демонструють свою унікальність, складність і драматизм, що зумовлює неоднозначне соціальне ставлення до них. Однак саме негативні симптоми стають у дорослих пріоритетним предметом уваги, аналізу, тривог, що є

сумнівною тактикою, оскільки будь-яка акцентована на них дія спричиняє сильнішу, навіть неадекватну протидію. У вузькому розумінні – це характеристики кожного симптому, які будь-коли виявляються (не виявляються). За силою вони бувають прихованими та неприхованими; за частотою – стійкі, або ситуативні, та нестійкі, що дозволяє змоделювати їх у системах як «приховані – стійкі», приховані – нестійкі», «неприховані – ситуативні», «неприховані – 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 «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) наявність у 9-24 р.д. трьох кризових періодів, межі яких спричинені домінуванням пікових симптомів у 2 фазі, яка позначає перехідні періоди між ними; 2) кожен симптом, виходячи з кризи, має інший зміст.

5. Перспективи переживань як результат взаємовпливу позитивних і негативних симптомів та умови моделювання потенційного розвитку: 1) домінантна ($0,60 \leq r \leq 0,70$ при $p > 0,01$); 2) помірна, або середня ($0,40 \leq r \leq 0,59$ при $p > 0,01$); 3) слабка ($0,30 \leq r \leq 0,39$ при $p > 0,01$).

Спільність базових симптомів усіх вікових нормативних криз дозволяє створити їх динамічну психологічну модель (Рис. 1), яка демонструє передусім вікове та особистісне призначення базової негативної симптоматики, рівень розвитку якої визначає перспективи вже позитивних симптомів, часто – прихованих.

Типові симптоми характеризуються максимальними частотою і силою виявів, супутні – їх відносною паритетністю, а фонові – мінімальними показниками.

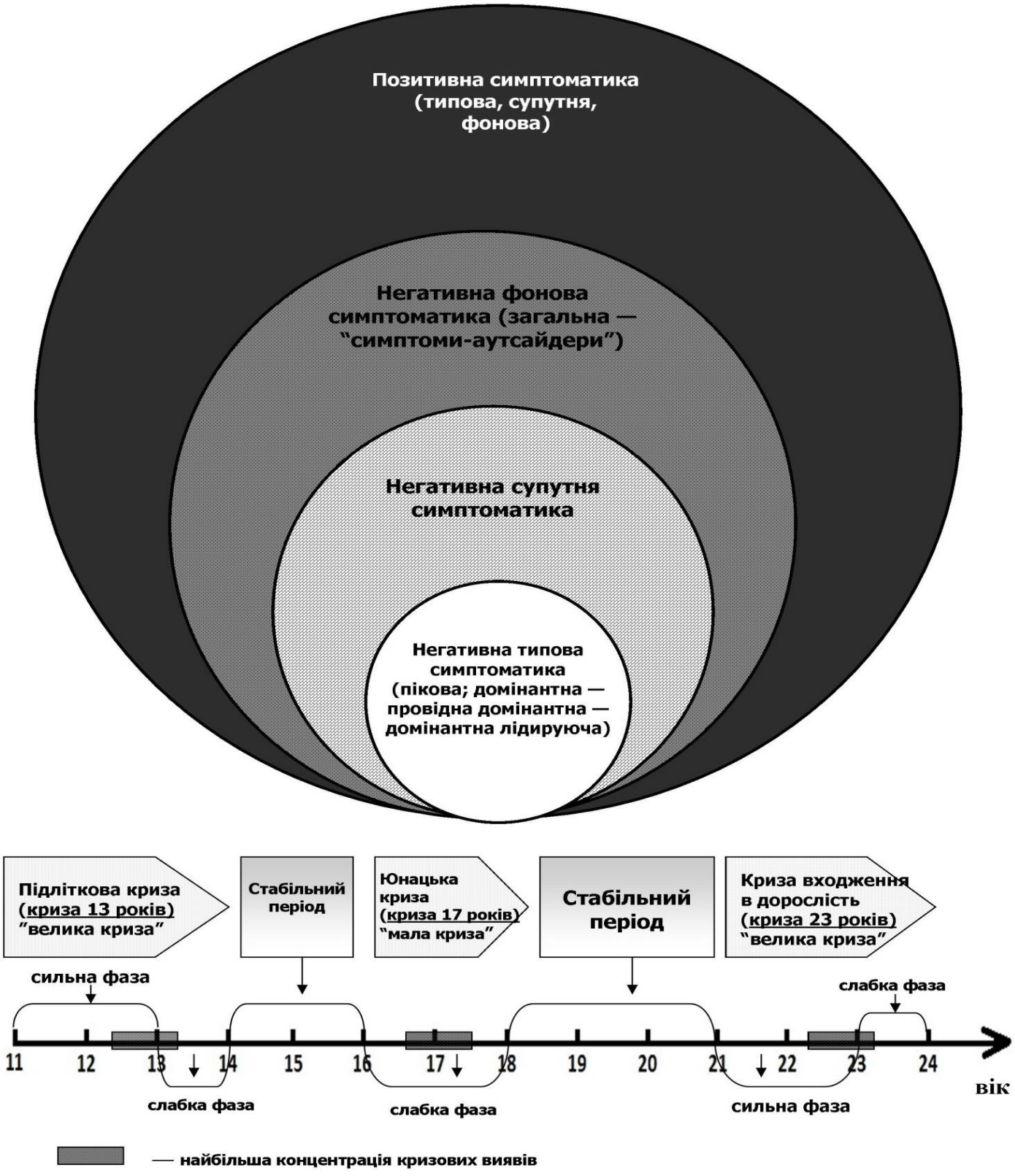



**Рис. 2.1. Динамічна психологічна модель вікових нормативних криз (підліткової кризи, юнацької кризи, кризи входження в дорослість)**

До базових симптомів ненормативних криз за рівнем функціонального призначення входять: 1) домінантні, або типові (порівняно з іншими симптомами

мають найбільші вияви в окремому віковому інтервалі певного вікового періоду); 2) провідні домінанти (властиві більше, ніж одному інтервалу в певному віковому періоді: в одному – перехідному, або двох – перехідному і суміжному з ним стабільному); 3) нетипові, або фонові (тло-симптоматика): мають найменші вияви (антипод домінантній симптоматиці).

Симптомокомплекс ненормативних криз залежить від мінливої соціальної дійсності, яка визначає його як ситуативний комбінований, причому − лише негативний. Стабілізується при затяжних, а отже, стабільних, несприятливих суспільних трансформаціях. Кількісно збільшується на переході від авторитарно-командної моделі навчання і виховання до особистісно-орієнтованої (і – навпаки).

Публічно виокремився на початку 1990-х рр. До того приховувався в СРСР через партійну тоталітарну ідеологічну доктрину. Результат активної взаємодії негативних симптомів нормативних криз. 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.

До цього симптомокомплексу належать (всі визначення є авторськими):

1. Брутальні словесні штампи – набір слів, висловів як асоціальний спосіб спілкування в цілому, спрямований 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 за 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 в

соціальних відносинах і ставлення до навколишньої дійсності (зневага, байдужість, зухвалість, пріоритетне наслідування негативних зразків). У Росії схожий феномен називають «мультиковим світосприйманням» (І. Медведєва, 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. 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, спрямованих на формування власного комфортного мікросвіту, як здається, стабільного і тривалого.

5. Кримінальні уявлення – активне прагнення до руйнації моральних відносин і таке ж збереження своїх антагоністичних уявлень про стійкі аморальні стереотипи щодо навколишньої дійсності та власної соціальної ролі в ньому за допомогою хитрості, зухвалості, хвастощів, цинізму, дратівливості, жорстокості (у Росії 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, в 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 це пріоритет матеріальних потреб над духовними, який супроводжується постійним прагненням матеріальної винагороди за досягнення навчального успіху;

надання навчальних, фінансових, ігрових послуг, пов’язаних з гарантуванням зворотної вигідної допомоги навіть без потреби (основний фактор самозадоволення – залежність оточення від себе).

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.

Властивості симптомокомплексу ненормативних криз: 1) позначення недостатнього розвитку позитивних симптомів нормативних криз і, навпаки, − прогресування негативних; відображення несприятливого впливу навчально-виховних реалій і стереотипів 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: а) домінантна – стійкий, навіть навмисне малоконтрольований розвиток, що виявляється в усвідомленому, часто агресивному протиставленні себе оточенню; б) помірна – стійкий, але контрольований розвиток, що виявляється в усвідомленому, вибірковому, іноді агресивному протиставленні себе оточенню; в) слабка – ситуативний, більше контрольований і неагресивний (усвідомлений або неусвідомлений) розвиток як наслідок тимчасового незадоволення оточенням.

Активну взаємодію базових симптомокомплексів обох криз покладено в основу їх динамічної психологічної моделі (Рис. 2), де симптоми нормативних криз, перебуваючи в різній ієрархічній залежності, позначають свій можливий взаємоперехід у межах типового, супутнього та фонового симптомокомплексів у ситуації активованого повсякденними навчально-виховними реаліями і стереотипами комбінованого симптомокомплексу ненормативних криз.

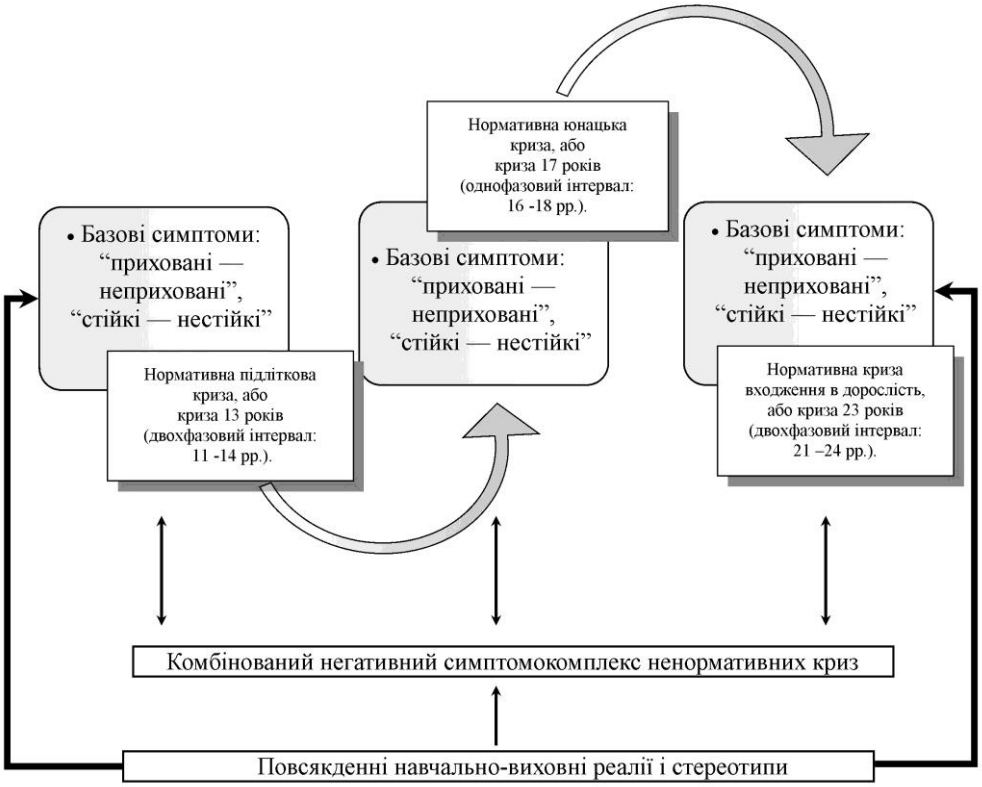



**Рис. 2.2. Динамічна психологічна модель нормативних і ненормативних криз у підлітковому і юнацькому віці**

Отже, обгрунтування змісту переживань вікових криз як низки базових симптомокомплексів визначило логіку нашого емпіричного дослідження, висвітлення результатів якого в наступних розділах роботи підпорядковано єдиному алгоритму.

## Висновки до другого розділу

У контексті *концептуальної парадигми розвитку переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці* обґрунтовано концепцію симптомокомплексів переживань вікових криз, сформульовано її основні положення, категоріальний апарат, понятійні визначення базових симптомів.

Сутністю названої концепції *є повага до особистості у всіх виявах її позитивних і негативних симптомів*, які відображають у неї в період вікових криз трансформаційні світоглядні перетворення в ставленні до себе й навколишньої дійсності, а також оптимістичний аналіз будь-якої навчально-виховної ситуації, де кожен симптом має право на життєдіяльність.

Концепція симптомокомплексів переживань вікових криз на основі особистісно-орієнтованого підходу до підростаючої особистості структурує наукові уявлення про психологію переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці, визначаючи їх феноменологію зі створенням індивідуально-типологічних варіантів через інтервальне розмежування ненормативних криз (підліткової, юнацької, кризи входження в дорослість) між собою, суміжними стабільними періодами та ненормативними кризами (дод. А). Встановлено основні положення концепції: взаємозв'язок нормативних і ненормативних криз; динамічне співвідношення базових симптомів нормативних і ненормативних криз; зворотній зв'язок негативних і позитивних симптомів нормативних криз; адекватність навчально-виховного впливу базовим симптомам вікових криз. В якості їх вихідних пошукових орієнтирів використано відомі в психологічній науці принципи історизму, природовідповідності, людиноцентризму, проектування та моделювання психічних явищ, де в кожного з них проаналізовано витоки, встановлено авторство, розроблено методологічний зміст, визначено мету, особливості застосування та з'ясовано дослідницькі пріоритети саме для вивчення переживань вікових криз.

На рівні теоретичного аналізу з'ясовано зв'язок базових симптомів вікових нормативних і ненормативних криз з поняттям «дитинство». Установлено їх

структурно-функціональні особливості з метою виокремлення єдиної логіки розвитку у вікових кризах, сутність якої виявляється в змісті поняття «вікова норма кризового розвитку» (або синонімічному йому − «норма переживань вікових криз»).

Окреслено потенційну систему соціальних необхідних умов доказового впровадження в нормативних і ненормативних кризах особистісно-орієнтованого впливу з метою «пом'якшення» («згладження») перебігу кризових явищ.

Створено окремі динамічні психологічні моделі нормативних криз, нормативних криз і ненормативних криз у підлітковому і юнацькому віці, які відповідно демонструють взаємозалежність їх позитивних і негативних симптомокомплексів та поступальність і циклічність вікового кризового розвитку.

Перспективи роботи у контексті змісту цього розділу полягають в деталізованому вивченні психологічного змісту симптомів переживань, виокремлених в 9-24-р.д., у наступних вікових інтервалах, зокрема вікових кризах зрілого та похилого віку з розробленням відповідних програм їх розвитку чи локалізації.

Зміст розділу висвітлений у 14 публікаціях: 1 монографії [336], 7 статтях у фахових виданнях із психології [343; 344; 346; 348; 356; 357; 370], 5 статтях у матеріалах науково-практичних конференцій [331; 341; 361; 368; 376] і 1статті – науково-методичного семінару [366].

# РОЗДІЛ ІІІ
# ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ (КРИЗА 13 РОКІВ)

## 3.1. Методичні основи вивчення переживань вікових криз

У цьому підрозділі ми розглянемо методи дослідження, за допомогою яких отримана емпірична інформація про переживання всіх вікових криз (нормативних і ненормативних) у підлітковому і юнацькому віці. Підставою для концентрованого викладу матеріалу, не розпорошуючи його в наступних розділах роботи, є наявність єдиного дослідницького підходу до вивчення переживань. Водночас ми будемо наголошувати на специфіці застосування методів стосовно кожної кризи (або в названому підрозділі, або в контексті наступних розділів, або в додатках).

Усі методи об'єднані під назвою «Дослідницька програма комплексного вивчення переживань вікових криз», впровадження якої розкриває вікову логіку розгортання базових симптомів нормативних і ненормативних криз та особливості використання в них доказового особистісно-орієнтованого впливу, що однаково є керівництвом до дії для науковця і практичного психолога на рівні теоретичного аналізу й практичної педагогічної діяльності.

Організаційно дослідження складається з 2 етапів, де 1 етап, або підготовчий (1996-1998 рр.) ідентифікується з пілотажним дослідженням та започаткуванням лонгітюду. Його мета: 1) з'ясування в 9-24 р.д. максимальної низки загального симптомокомплексу вікових криз (дод. В.1); 2) розробка його первинних авторських визначень; 3) виділення найбільш розповсюджених, або базових симптомів.

Як результат, установлена доцільність сформульованих вихідних положень концепції симптомокомплексів переживань вікових криз.

2 етап: констатувальний (1998-2010 рр.). У його хронологічних межах використані лонгітюд (1998-2010 рр.) і порівняльні зрізи (2000-2010 рр.). Передбачав верифікацію сформульованих положень концепції, що виявилося в: 1) подальшому виокремленні із загального симптомокомплексу базових симптомів (дод. В.2), трифазова динаміка яких зіставлялась в 9-24 р.д. з певними віковими інтервалами, внаслідок чого визначені межі нормативних і ненормативних криз та їхні унікальні базові структуровані симптомокомплекси (РР. ІІІ-VI); 2) уточненні динаміки симптомів нормативних криз та її порівнянні з динамікою аналогічних симптомів у суміжних (стабільних) періодах; 3) установленні взаємозалежності між виявами позитивних і негативних симптомів; 4) з'ясуванні змісту несприятливого повсякдення як соціальної причини виникнення ненормативних криз і ускладнення перебігу нормативних криз; 5) виокремленні необхідних умов для результативного особистісно-орієнтованого впливу в кризових періодах з метою «пом'якшення» кризових явищ; 6) з'ясуванні потенційного перебігу базових симптомокомплексів ненормативних криз, що безпосередньо визначає «пом'якшений» або болісний зміст перебігу базових симптомокомплексів нормативних криз; 6) створенні власних методик вивчення симптомокомплексів нормативних криз та їх апробації.

Серед емпіричних методів використані (РР. ІІІ-VI):

1. Аналітичне спостереження: 1) фіксація максимально можливих симптомів, які виявляються в навчальній, позанавчальній, частково − професійній діяльності, ситуаціях різних взаємин із соціальним оточенням, з наступним створенням контрольних списків таких симптомів для кожної кризи (дод. В). Призначення: формування вихідного інформаційного масиву як результат спільної роботи дослідника з педагогами і батьками для виокремлення в підлітків і юнаків базової симптоматики (дод. В.2); 2) фіксація та шкалювання базових симптомів нормативних криз на основі попередньо визначених критеріїв (частоти і сили), внаслідок чого симптоми з найменшими частотою і силою виявів виводилися з дослідницького поля (дод. В.1). При цьому схожі питання однаково адресувалася педагогам і батькам («Ви відзначаєте в своїх дітей (учнів, студентів) високі рівні

частоти (сили) виявів переживань?») і оцінювались за такою шкалою: а) так; б) більше так, ніж ні; в) буває всяк (ситуативно); г) більше ні, ніж так; д) ні.

В основі такого спостереження за симптомами нормативних криз знаходиться карта симптомокомплексу переживань, або КСП (дод. Н); ненормативних – карта спостережень за виявами комбінованих симптомів (дод. З.1). Призначення: виокремлення названих симптомів як потенційних складових симптомокомплексів різних вікових криз з їх наступним рангуванням у кожному інтервалі 9-24-р.д. (дод. В і М); 3) систематизація на основі практики педагогічної діяльності, як результат тривалої співпраці дослідника і педагогів), несприятливих повсякденних навчально-виховних реалій і стереотипів з наступним з'ясуванням їх змісту (дод. З.2 і З.3). Призначення: вивчення впливу названих реалій і стереотипів на формування негативного симптомокомплексу спочатку ненормативних, потім – нормативних криз; фіксація частоти і сили симптомів на основі зіставлення з певними віковими інтервалами і, як наслідок, встановлення меж нормативних криз та особливостей їх симптоматики та перспектив, виокремлення необхідних і достатніх умов для результативного впровадження в них особистісно-орієнтованого підходу (п. 3.2, 4.1, 5.1, 6.1, 6.2. відповідно РР. III-VI).

2. Аналіз продуктів діяльності – зіставлення усних і письмових відповідей досліджуваних, педагогів, батьків на питання психологічної бесіди, анкети і результатів незалежних характеристик, отриманих на основі лонгітюду та поперечного зрізу, Призначення: з'ясування динаміки переживань у стабільних і кризових періодах, і, як наслідок, установлення особливостей їх генезису − вікових меж, структури, динаміки, системи взаємозв'язків (пп. 3.3, 3.4, 4.2, 4.3, 5.2, 5.3, 6.2 відповідно РР. III-VI).

3. Анкетування: 1) психологічне опитування підлітків і юнаків для визначення в них рівня гендерного суб'єктивного усвідомлення значущості певних вікових періодів для свого становлення (дод. К.1). Призначення: з'ясування в досліджуваних змісту гендерної суб'єктивної інтерпретації своїх симптомів переживань нормативних криз як ключового моменту у виробленні спільної з дорослими навчально-виховної позиції про особливості та перспективи їх розвитку (пп. 3.5, 4.4,

5.4 відповідно РР. ІІІ-V); 2) опитування педагогів і батьків з метою виявлення їхньої інтерпретації змісту симптоматики ненормативних криз і повсякденних навчально-виховних реалій та стереотипів (дод. К.3 і К.4) (п. 6.1 Р. VI).

4. Біографічний метод – установлення точних дат народження досліджуваних для їх фіксованого інтервального групування (11-12, 12-13, 13-14 рр. тощо), де нижня межа, як мінімум, має відповідати такій даті, або бути за 2 місяці до неї; верхня – позначати 10 місяць від початку відліку (такі ж умови передбачалися для інших методів під час проведення поперечних зрізів). Призначення: зіставлення в 9-24 р.д. попередньо визначених вікових меж нормативних криз із загальною динамікою симптоматики, і, як наслідок, визначення її змісту; рангування окремих симптомів (пп. 3.2, 4.1, 5.1 відповідно РР. ІІІ-V).

5. Контент-аналіз – зіставлення усних і письмових відповідей досліджуваних, педагогів, батьків на питання психологічної бесіди, анкети і результатів незалежних характеристик, отриманих на основі лонгітюду й поперечного зрізу. Призначення: виявлення та об’єктивізація прихованих тенденцій у відповідях, з’ясування динаміки переживань у стабільних і кризових періодах, і, як наслідок, установлення їх особливостей їх генезису – вікових меж, структури, динаміки, системи взаємозв’язків (пп. 3.3-3.6 Р. ІІІ; РР. IV-VI).

6. Нестандартизовані самозвіти – суб’єктивне визначення досліджуваними важливих собі переживань на пропонованих нами вікових етапах. Призначення: уточнення інформації, отриманої за допомогою анкетування (розгорнуті характеристики вражень, спогади, вияв власного ставлення до минулих подій з позиції наявного досвіду і набутих знань) та її наступне використання у встановленні закономірностей симптомокомплексів різних вікових криз; доповнення інформації про гендерні суб’єктивні переживання нормативних криз; створення узагальненої різновікової описової характеристики дитинства (дод. И), яка наочно ілюструє витоки проблем особистісного становлення (пп. 3.5, 4.4, 5.4, 6.3 відповідно РР. ІІІ-VI).

7. Прикладне моделювання особливостей переживань вікових нормативних криз (гендерний аналіз симптомів криз). Призначення: з’ясування можливих

трансформацій симптомів, відомих з попередніх криз; ймовірне встановлення нових симптомів і прогнозування їхнього розвитку, але основне – це визначення низки позитивної симптоматики нормативних криз, яка потенційно приховується за бурхливими виявами негативної (пп. 3.2, 4.1, 5.1 відповідно РР. III-V).

8. Психологічна бесіда з досліджуваними про зміст переживань у власному 9-24 р.д., а також на аналогічну тему з їх батьками і педагогами, які тривалий час (більше 3 років – це стосується педагогів) перебувають у безпосередній взаємодії з ними (крім того – з'ясування в них суб'єктивних уявлень про ймовірні повсякденні навчально-виховні реалії та стереотипи) (дод. Л). Призначення: уточнення інформації про симптоматику (доповнення, розгорнуті характеристики, перевірка сумнівних даних), навчально-виховні реалії та стереотипи, отриманої внаслідок спостереження та анкетування; уточнення результатів аналітичного спостереження про зміст необхідних соціальних умов для результативного впровадження у вікових кризах особистісно-орієнтованого впливу (пп. 3.2-3.6 РР. III; РР. IV-VI).

9. Узагальнення незалежних характеристик: зіставлення та систематизація автономних оцінювань підлітками і юнаками всіх можливих симптомів нормативних і ненормативних криз для виокремлення їх розуміння психологічного змісту симптомокомплексу і нашого, авторського, отриманих, зокрема, за допомогою спостережень; також – батьків (враховувався рівень їх освіченості), які користуються довірою в нас і досліджуваних, авторитетних педагогів, студентів педагогічних вузів, які мають досвід взаємодії з різновіковими групами, у складі яких перебувають підлітки і юнаки з різних регіонів України і країн СНД, зокрема в літніх таборах праці і відпочинку, переважно − на південному узбережжі Автономної Республіки Крим (у тому числі, самі належать до цих груп). Характерно, що у випадку значних розбіжностей в оцінюванні ми знаходили їх причини, з чим досліджувані погоджувалися (не погоджувалися), що, зрештою, означало формулювання однакового, схожого чи різного висновку. Призначення: визначення в конкретних вікових кризах основних тенденцій у розвитку симптомів, зокрема фазовості, де найменші вияви зіставляються зі вступом (виходом) у кризу, а максимальні – з її кульмінацією (РР. III-VI).

З математичних методів нами використані:

1. Кореляційний аналіз – визначення взаємозв'язків у симптомокомплексах нормативних криз (рангова кореляція). Призначення: інтерпретація витоків симптомокомплексів кожної нормативної кризи та визначення їх основних напрямів (перспектив) розвитку в ситуації ймовірного впливу симптоматики ненормативних криз як результату повсякденних навчально-виховних реалій та стереотипів (окремо для кожної статі) (пп. 3.3-3.5, 4.1-4.3, 5.1-5.3 відповідно РР. III-V).

2. Рангування даних − визначення порядкового місця кожного симптому в позитивному та негативному симптомокомплексів нормативних криз, що є одним з ключових моментів дослідження. Призначення: з'ясування динаміки і структури кожного симптому залежно від їх базової належності (типові, супутні, фонові) на основі свого зіставлення з певними віковими інтервалами − сприятливими чи несприятливими для розвитку (пп. 3.3, 3.4, 4.2, 4.3, 5.2, 5.3 відповідно РР. III-V).

3. Середні показники об'єму – визначення рівня частоти і сили виявів кожного симптому в окремих вікових інтервалах на основі його оцінювання в особистості, вік якої співвідноситься з такими інтервалами (за результатами аналітичного спостереження, психологічної бесіди, анкетування) (дод. М). Призначення: установлення вікової динаміки симптомів та їх характеристик в окремих вікових інтервалах (пп. 3.2, 3.3, 4.2, 4.3, 5.2, 5.3 відповідно РР. III-V).

Відбувалося постійне зіставлення отриманої інформації, отриманої за допомогою названих методів, внаслідок чого типовими розглядалися автономні симптоми з високим рівнем виявів за умови їх збігу з попередньо визначеною низкою типових симптомів (в іншому випадку – це супутні або фонові симптоми). Встановлено, що симптоматика концентровано групується в трьох вікових діапазонах (9-15; 15-19; 19-24 рр.), де перші вікові межі уособлюють зростання переживань, другі – водночас їх спад і зростання, позначаючи свої гендерні серединні позиції як кульмінаційні у виявах. Така динаміка переживань у порівнянні з її гендерною суб'єктивною інтерпретацією стали вихідними пізнавальними позиціями для вивчення витоків, структури, динаміки: 1) змісту переживань підліткової кризи, або кризи 13 років, та її можливих перспектив у кризі 17 років;

2) змісту переживань юнацької кризи, або кризи 17 років, та її можливих перспектив у наступній віковій кризі – входження в дорослість, або кризі 23 років; 3) змісту переживань кризи входження в дорослість, або 23 років, та її можливих перспектив у наступній віковій кризі (гіпотетично – кризі 27 років), – та встановлення їх місця в системі вікового розвитку на основі зіставлення з умовним віковим інтервалом.

Окреме місце у вивченні симптомокомплексів переживань кожної нормативної кризи (окремо для гендеру) належить спробі розроблення методик (дод. Н). Початково вони створювалися за результатами паралельних форм пілотажного дослідження осіб 9-24-р.в., потім − вдосконалювалися на констатувальному етапі шляхом вивчення базових симптомів через зіставлення з віковими інтервалами, які відповідають нормативним кризам (11-14 рр.: підліткова криза; 16-18 рр.: юнацька криза; 21-24 рр.: криза входження в дорослість). Загальна кількість експериментальної вибірки − 360 осіб (по 120 осіб у кожній групі з пропорційним розподілом за статями). Для дотримання вимог операціональної, зовнішньої і внутрішньої валідності вибірки було передбачено: 1) підбір досліджуваних у різних регіонах України (Сумська, Вінницька і Тернопільська область) як необхідна умова екстраполяції отриманої інформації на генеральну популяцію; 2) віднесення до базових симптомів лише тих із загальних, які неодноразово повторювалися.

Для перевірки валідності ми провели повторні зрізи (інтервал – 1 місяць): якщо отримана інформація є достовірною, то результати повторного зрізу або відповідають попереднім даним, або вказують на перехід до наступного рівня розвитку кризи. Наприклад, якщо в першому зрізі досліджуваному були властиві помірні кризові явища, то в другому – їх засвідчує аналогічна пізнавальна ситуація (тобто найближчим часом слід очікувати нового якісного стрибка кризи з відповідними наслідками). Співставлення результатів зрізів показало, що такі ситуації властиві більшості досліджуваних (86,5 %). Невідповідність результатів у решти осіб (13,5 %) ми схильні пояснювати суб’єктивними впливами.

Вихідною складовою методик є карта симптомокомплексу переживань (КСП), призначення якої полягає в одночасному зіставленні інформації кількох осіб з

метою уникнення суб'єктивних висновків (для підліткової кризи – це дод. Н.1 і Н.4). Для цього учасники дослідження отримують необхідну інструкцію. Для зручності ми розмістили симптоми в таблицях з відповідним рівневим розподілом. Оцінювання отриманої інформації передбачає інтеграцію експертних оцінок через визначення їх рейтингу. Оскільки обрані симптоми належать до одного з трьох рівнів, то кожен з них має отримати коефіцієнт, який водночас урівноважує загальну оцінку симптоматики і визначає вагу симптомів для характеристики кризи та встановлення її фази. Тоді підрахунок загальної кількості балів (з урахуванням коефіцієнтів) дозволив би виокремити різні рівні кризових проявів (від відсутності − до піку), а значить, отримати чітку картину: що характерно в цей момент, чого очікувати найближчим часом і чи доцільно втручатися в процес (якщо так, то як?).

Обробка КСП передбачає занесення отриманих даних до таблиці (закреслення порядкових номерів симптомів). У кожній колонці рахується кількість виборів, яка множиться на коефіцієнт значущості симптому. Підсумкові бали для кожної групи симптомів заносяться в зведену таблицю, потім − сумарна кількість балів зіставляється з 5 рівнями кризових виявів. Оскільки для побудови КСП ми оперували гендерною диференційованою базою даних для кожної нормативної кризи, то, як результат, закономірними є гендерні відмінності в кількісному оцінюванні рівнів кризових виявів.

Зміст методик та отримані з їх допомогою дані обговорювалися в Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки на Міжрегіональних науково-практичних семінарах «Депривація та вікові кризи особистості: базові симптомокомплекси» (Луцьк, 14 грудня 2011 р.), «Вікові кризи в контексті психогенези особистості» (Луцьк, 4 жовтня, 2012 р.), в Інституті проблем виховання НАПН України (директор – академік І.Д. Бех), де відзначено їх доцільність і необхідність наступного вдосконалення.

Зауважимо, що різні назви підпунктів 3.3, 3.4, 4.2, 4.3, 5.2, 5.3 формують цілісну картину динамічних особливостей кожного симптому переживань у контексті єдиної логіки вікового розвитку.

## 3.2. Базові симптомокомплекси: причинно-наслідкові зв'язки і структурно-функціональний зміст

Ці симптомокомплекси мають чіткі гендерні особливості, тому спочатку розглянемо їх психологічний зміст у дівчат.

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 рольової позиції учня (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, хвастощі (пік – 10 р.в.).

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 в 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 рольової позиції учня, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності). Найбільше таких кульмінаційних виявів зафіксовано в 11-12 р.в. (11) та 13-14 р.в. (10), сумарно – 21 (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомокомплексу в дівчат 9-15-річного віку (кількість симптомів, %)**

| Симптоматика | Вік (роки) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 9-10 | 10-11 | 11-12 | 12-13 | 13-14 | 14-15 |
| Позитивна | 0 | 0 | 5 (29 %) | 6 (35 %) | 3 (17 %) | 1 (17 %) |
| Негативна | 0 | 1 (17 %) | 6 (35%) | 2 (12 %) | 7 (41 %) | 4 (24 %) |

У базовому симптомокомплексі є 13 універсальних складових (5 позитивних і 8 негативних), у яких пікові (кульмінаційні) вияви потенційно можуть повторитися в межах окремого року або іншого більш тривалого вікового діапазону, причому зі значною перервою. Наприклад, упертість як неслухняність, недбалість (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.), пристосовництво (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 кількісне збільшення, яке після досягнення 13 р.в. потенційно передбачає якісні перетворення вже в позитивній симптоматиці, реальна відсутність яких ускладнює перебіг кризового розвитку. Це своєрідне приховане 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 свідчитиме про проблемність диференціації цих симптомів. Або ж симптоми будуть розгортатися як синусоїдна лінія (хвилеподібно): типовим прикладом є впертість з полярними виявами (неслухняність і наполегливість). На тлі максимальних виявів симптомів 11-14 р.в. у вікових інтервалах визначаються 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 рольової позиції учня, 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 по-інтервальне зіставлення симптомів, особливо провідних домінантних, свідчить про «розмитість» (нечіткість виявів) негативного й відносну чіткість позитивного симптомокомплексу.

Складові попереднього негативного семизір'я кризи 7 років [345] поступово видозмінюються, набуваючи власної, несхожої між собою динаміки, наприклад: після 13 р.в. зарозумілість порівняно з іншими симптомами стрімко зменшується, а її супутніми ознаками стають негативізм, індивідуалізм, лінощі, хвастощі. Стрімко прогресує пізнавальна обмеженість, що виявляється у втраті інтересу до навчання, зокрема, у 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 хитрощі – домінанта негативного симптомокомплексу. До супутніх симптомів додаються пристосовництво, жорстокість. Знижується вияв лихослів'я, індивідуалізму, негативізму, хвастощів. У цілому, з 14 р.в. негативний симптомокомплекс поступово втрачає у виявах.

Серед типових негативних симптомів лише п'ять (зарозумілість, лихослів'я, корисливість, байдужість, зухвалість) безпосередньо впливають на зміст

усвідомлення рольової позиції учня. Це свідчення відносної невизначеності нинішнього і майбутнього шкільного статусу, який балансує на межі між наступним успішним розумінням рольової позиції учня 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.

Така аритмічна динаміка переживань демонструє наявність у кризі 13 років двох фаз, де перша фаза, або сильна, витоки якої лежать у кризі 7 років, формується в 11-12 рр. Вона має таку первинну структуру: 1. Позитивні симптоми: 1) типові: усвідомлення рольової позиції учня, 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 ПС (недбалість, байдужість); 2) супутні: хвастощі, 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 НС (лінощі); 2) супутні: пристосовництво, жорстокість.

Як наслідок, до кінця 14 р.в. визначається остаточна структура симптомокомплексу кризи 13 років (дод. Е.1 і Ж.1): 1. Позитивні симптоми: 1) типові: усвідомлення рольової позиції учня, 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. 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.

Отже, симптомокомплекс кризи 13 років залежно від особливостей двохфазового 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. із 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 із кризового періоду.

Негативні типові симптоми в 11-13 рр. потужніше домінують над позитивними типовими, ніж після досягнення 13 р.в. (табл. 3.2): 1) Д (домінантний вплив): $0,63 \leq r \leq 0,69$ при $p>0,01$; 2) П (помірний): $0,41 \leq r \leq 0,43$ при $p>0,01$; 3) С (слабкий): $0,34 \leq r \leq 0,37$ при $p>0,01$.

Таблиця 3.2

**Взаємовплив типових позитивних і негативних симптомів у дівчат 11-14-річного віку**

| Симптоми | Усвідомлення рольової позиції учня | Прагнення до самостійності | Домагання ролі дорослого | Уміння співпереживати |
|---|---|---|---|---|
| Упертість як неслухняність | С | С | П | П |
| Зарозумілість | Д | Д | Д | Д |
| Дратівливість | С | П | С | П |
| Лихослів'я | Д | Д | Д | Д |
| Хитрість | С | П | П | П |
| Недбалість | С | С | П | П |
| Байдужість | Д | Д | Д | Д |
| Зухвалість | П | С | П | П |
| Пізнавальна обмеженість | С | П | П | П |
| Лінощі | С | П | П | С |
| Корисливість | Д | Д | Д | Д |

Із кризи 7 років стабільними за формою залишилися хитрість (домінанта), упертість як неслухняність, недбалість, дратівливість, лінощі. Знижується негативізм, і особливо хвастощі – супутні негативні симптоми як основні відмінності в переживаннях кризи 13 років.

У 13 р.в. їх місце та лінощів 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 самостійності поступово трансформуються із ситуативних неприхованих на приховані або навмисні демонстративні.

Базовий симптомокомплекс хлопців також має свої особливості, наприклад: максимальні за виявами симптоми, як і в дівчат, 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 рольової позиції учня, зухвалість, байдужість, індивідуалізм, зарозумілість, старанність (пік – 11 р.в.); 4) 11-14 рр.: лінощі, лихослів'я, вміння самооцінювати (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 дівчат їх трохи менше (11), що пояснюється, зокрема, вищим рівнем відвертості в хлопців. Негативні (зухвалість, байдужість, корисливість, індивідуалізм, жорстокість, пізнавальна обмеженість, заздрість, пристосовництво, зарозумілість) і позитивні симптоми (упертість як наполегливість, організованість, відповідальність, гордість за власні досягнення,

уміння самоконтролю, переживання власних успіхів або невдач, усвідомлення рольової позиції учня, старанність) співвідносяться як 9 : 8, тобто в хлопців, як і в дівчат, негативна симптоматика вперше має незначну кількісну перевагу.

Таблиця 3.3

**Динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомокомплексу в хлопців 9-15-річного віку (кількість симптомів, %)**

| Симптоматика | Вік (роки) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 9-10 | 10-11 | 11-12 | 12-13 | 13-14 | 14-15 |
| Позитивна | 0 | 1 (5 %) | 10 (59 %) | 3 (17 %) | 2 (11 %) | 2 (11 %) |
| Негативна | 0 | 0 | 9 (53 %) | 1 (5 %) | 5 (29 %) | 4 (23 %) |

У 13 рр. пропорція стає 4 : 2 на її користь (хвастощі, хитрість, лихослів'я, дратівливість – уміння самооцінювати, оптимізм), тоді як у дівчат – 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 дівчат, саме вони привертають увагу оточення.

У базовому 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 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 негативних симптомів, а в 13 р.в. – до їх незначного домінування, однак «вибух», як у дівчат, є відсутнім, що пояснюється 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. ще не трансформується в типову, засвідчуючи уповільнене усвідомлення її важливості. Окремі позитивні симптоми (у

дівчат вони є основними) у хлопців менш виразні й утворюють супутню групу (гордість за власні досягнення, усвідомлення рольової позиції учня, домагання ролі дорослого). Із супутньої симптоматики в типову переходять уміння співпрацювати, домагання ролі дорослого. Стабілізується старанність, яка після 14 р.в. прогресує, але 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 дівчат.

Отже, криза 13 років у хлопців має нижчий негативний потенціал. Аналогічно, як у дівчат, у 12-15 р.в. виокремлюються 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 по-інтервальне зіставлення симптомів (особливо провідних домінантних) доводить «розмитість» позитивної і відносну чіткість негативної симптоматики. Крім того, кількісна меншість домінантних симптомів та чіткість провідних негативних симптомів означає вищу концентрацію кризових явищ, ніж у дівчат («більше закриті»). У хлопців кризові явища є «більше відкритими».

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, заздрість, оптимізм, вимогливість. Прогресують далі зухвалість, пристосовництво, старанність, уміння самоконтролю. Зменшуються хвастощі.

У 14 рр. порівняно з 12 р.в. негативна симптоматика, як і в дівчат, послаблюється, тобто базовий симптомокомплекс кризи 13 років концентрується переважно в 12-14 рр. з домінуванням негативних симптомів у 13-14 рр.

Така аритмічна динаміка переживань демонструє в кризі 13 років, як у дівчат, наявність двох фаз, де перша, або сильна, витоки якої знаходяться в кризі 7 років, формується в 11-12 рр. Вона має таку первинну структуру: 1. Позитивні симптоми: 1) типові: уміння самооцінювати, оптимізм; 2) супутні: усвідомлення рольової позиції учня, прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, старанність, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів або невдач. 2. Негативні симптоми: 1) типові: блок АС (дратівливість, хитрість, хвастощі, 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, установлюється 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.2. і Ж.2). 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 рольової позиції учня, прагнення самостійності, старанність, уміння самоконтролю.

2. Негативні симптоми: 1) типові: блок АС (дратівливість, хитрість, хвастощі, лихослів'я); блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм); блок НС (недбалість, байдужість, лінощі); 2) супутні (домінування частоти над силою виявів, за винятком зухвалості і пристосовництва): індивідуалізм, корисливість, зухвалість, пристосовництво, жорстокість, пізнавальна обмеженість.

Отже, симптомокомплекс кризи 13 років залежно від особливостей двохфазового 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.

Негативні типові симптоми в 11-13 рр. потенційно потужніше домінують над позитивними типовими, хоча менше, ніж у дівчат (табл. 3.4.). Це позначення уповільненого входження в кризовий період і відповідного впливу негативної типової симптоматики на позитивну типову: Д (домінантного): $0,65 \leq r \leq 0,69$ при $p > 0,01$; П (помірного): $0,43 \leq r \leq 0,45$ при $p > 0,01$; С (слабкого): $0,31 \leq r \leq 0,35$ при $p > 0,01$.

Таблиця 3.4

**Взаємовплив типових позитивних і негативних симптомів у хлопців 11-14-річного віку**

| Симптоми | Уміння самооцінювати | Уміння співпереживати | Домагання ролі дорослого | Оптимізм |
|---|---|---|---|---|
| Упертість (як неслухняність) | С | С | П | П |
| Хвастощі | Д | Д | Д | Д |
| Дратівливість | С | П | С | П |
| Лихослів'я | Д | Д | Д | Д |
| Хитрість | С | П | П | П |
| Недбалість | С | С | П | П |
| Байдужість | Д | Д | Д | Д |
| Лінощі | П | С | П | П |
| Негативізм | С | П | П | П |

Крім того, 11-13-річні хлопці менше усвідомлюють рольову позицію учня для власного становлення, який, як симптом, не є для них типовим (ситуація змінюється на виході з кризи – після 14 р.в.). Очевидно, це одне з пояснень більш уважного ставлення дівчат до шкільного навчання.

Встановлені базові симптоми підліткової кризи в кожному віковому інтервалі мають власну унікальну динаміку, яка характеризує їх теперішній стан та потенційно окреслює майбутні перспективи.

### 3.3. Змістові характеристики симптомокомплексу в дівчат-підлітків

До їх типового позитивного симптомокомплексу належать:

*Усвідомлення рольової позиції учня,* яке 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. із 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 упертості як наполегливості та організованості, у 13 р. – п'ята (після вміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, вмінь 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». Тоді, 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. трансформується, знаходячись у стійкому зв'язку з умінням співпереживати, з прихованого стану в неприхований з подальшим стрімким зростанням (3 РП – після вміння співпрацювати й 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., – відсутність цілеспрямованих претензій на права дорослих у віці, в якому їх стрімке зростання започатковує саме ці тенденції, сягнувши 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 рольової позиції учня, вимогливості. Детермінанта 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 із 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 рольової позиції учня. У 13 р. – знову третя РП, яка ще більше зміцнюється (після вміння співпрацювати й 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 позитивні 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 в схваленні. Сприяє розвитку відповідальності. Разом із переживанням власних успіхів чи невдач 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 поставлених вимог.

*Уміння співпрацювати* залежить, зокрема, від реакцій на шкільні успіхи та невдачі, які часто не знаходять відгуку в найближчого соціального оточення, передусім у батьків. Не співвідносяться з усвідомленням рольової позиції учня, яка 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 симптому, 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 детермінанта усвідомлення шкільного статусу (основна умова усвідомлення рольової позиції учня). Це доводить ПРП в 11 р.в. (друга – у гордості за власні досягнення) і 12 р.в. (друга – у вмінь 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, уміння співпрацювати), коли посилюється старанністю. Як наслідок, надалі виникає тенденція до стійкого прогресування, яке більше ніколи не досягає рівня виявів 9-10 р.в. Найбільше дівчата 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 симптому як свідчення значущості комплексу переживань, спрямованого на досягнення задоволення у відносинах на основі самостійних досягнень, оскільки соціальне оточення, передусім батьки, несхильні 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, уміння співпрацювати), яке супроводжується й першими масштабними розчаруваннями – у друзях, шкільному навчанні, найближчому оточенні. Пізніше – в собі (характерно, що переживання власних успіхів чи невдач мають ПРП у цьому інтервалі). Після 12 рр. так само стрімко спадає, як до цього зростав, 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. ця РП зберігається: після вміння співпереживати, переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення, усвідомлення рольової позиції учня. 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 має місце домінування знову-таки самостійних рішень, але вже без ігнорування досвіду найближчого, особливо

референтного оточення. Після 14 рр. очікується прогресування вже раціонального прихованого оптимізму (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, витоки якого лежать у кризі 3 років. З 9-10 рр. є також стабільним, демонструючи більші вияви (ПРП, 2 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 рольової позиції учня). Разом з відповідальністю, дисциплінованістю, старанністю, організованістю створює стійку симптоматичну систему, яка визначає подальший сприятливий розвиток переживань у наступному – підлітковому періоді, а отже, його керованість.

*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. Дівчата більше, ніж хлопці, 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 в 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 неї способами усвідомлення поставленого завдання, обов'язкового для розв'язання. Так, виокремлення зручних і ефективних шляхів для досягнення поставленої мети та їх практична реалізація передбачають вимогливість 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 дівчата 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 процесом, оскільки можливі власні епізодичні успіхи руйнують несприятливі враження від попередніх ситуативних невдач, посилюючи значущість власних знань і досвіду та повторно ігноруючи досвід дорослих. Зміцнюється вмінням співпереживати, усвідомленням рольової позиції учня, упертості як наполегливості, що свідчить про значущість цього інтервалу для розвитку. З 13 р.в. очікується незначне зниження 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 позитивні 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 рольової позиції учня). Часто є ситуативною, зумовлюється взаємною, а ще більше – однобічною приязню зі сподіванням у майбутньому на обов'язкову взаємність. Причина розчарувань: обмеженість у виборі приязних 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.

*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 та прихованою з орієнтацією на референтних осіб, схвальна оцінка яких

стимулює поступове зростання її вже як неприхованої, особливо в наступному інтервалі (тут несхвальна оцінка, навпаки, змушує зачаїтися, стабілізуючи прихованість виявів). Цей симптом посилюється також або через нерозуміння вимог оточення, або невміле пояснення йому власного плану дій, тому дорослим в 11-12-річних підлітків 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. Водночас 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 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 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 та критичного ставлення оточення). Тоді в наступних інтервалах він може однаково прогресувати та 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. 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 та регресувати (залежно від власної задоволеності результатами й 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 рольової позиції учня) як межі між неофіційним і офіційним дитинством. Закінчився тривалий період безпосереднього сприймання навколишньої дійсності як ідеальної. Починається раціоналізація сприймання оточення: відзначаються спроби не лише його змінити, а й пристосуватися, причому на меркантильних засадах. Тоді з 11-12 рр. симптом стрімко спадає до найменших у 13-14 р.в. виявів, остаточно означаючи закінчення неофіційного дитинства.

*Вимогливість* має найнижчі РП (останні або передостанні), засвідчуючи тимчасову неспроможність постійно дотримуватися 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 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, але в 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.

До типових негативних симптомів належать:

*Дратівливість* є ознакою переважно агресивних відносин, коли, наприклад, кілька дівчат з різними інтересами об'єднуються для помсти конкретній особі. Виявляється в бійках, погрозах або імітації фізичного нападу. Цей симптом − необов'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 хлопців, тобто ситуативні, слабко 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, чи для себе неприязних. Відчутно активізується за межами шкільної території. Супроводжується слабкістю зв'язків з усвідомленням рольової позиції учня. У 9-10 рр. вона найменша як результат усталених традиційних уявлень про її нетиповість у дівчат, 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 й 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 виграшну для себе ситуацію (бажано – тривалу й 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 невиразної іншої негативної симптоматики (2 РП – після недбалості) цей вік оптимальний для розвитку. Тоді в 10-11 рр. хитрість 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, дівчата 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 й непряме демонстрування переваг осіб, до яких відчувається неприязнь. Стабільні приховані вияви зберігаються 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 (осуд, відчуженість), 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 подальшим усвідомленням небажаного використання; 2) посилену прихованість і активне формування в оточення ілюзій про їх відсутність, що властиво, передусім, при авторитарності дорослих (обидві ситуації

позначають усвідомлення небажаності виявів, однак друга завжди є резервом для повторного прогресування, якщо застосування є успішним і непоміченим).

*Зухвалість* постійно прогресує, але без 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 − 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, обіцянок ініціаторів.

*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. Зараз − важливий каталізатор конфліктних ситуацій. Легко диференціюється серед інших негативних симптомів. Постійний супутник зухвалості. Завжди 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* порівняно незначна на тлі іншої негативної симптоматики, але стабільна. Реальна умова 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, стабілізуючись у 10-12 р.в. як оптимальному, унаслідок чого в 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 (3 РП – після хвастощів і лінощів), тому 10-11 р.в. є оптимальним, започатковуючи тенденцію 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. 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) в 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. Найменша в 9-11 р.в. (оптимальний для нейтралізації), інакше очікується поступове зростання, особливо в 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 та лінощів, які складно диференціювати. Спосіб 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 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. Стимул 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 результат незадоволення вже байдужим ставленням оточення (передусім – ровесників) до себе як адекватною відповіддю на таку ж байдужість до нього, що усвідомлюється більше за 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 в 9-10 рр. (3 РП – після недбалості і хитрості), започаткувавши тут своє стрімке зростання: у 10–11 рр. (2 РП – після хвастощів), 11-12 рр. (4 РП зі збереженням попередніх виявів – після хитрості, хвастощів, 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 досягненням ПРП, визначаючи на перспективу з пізнавальною обмеженістю і пристосовництвом несприятливі переживання.

Супутні негативні симптоми:

*Індивідуалізм* утворює стійку систему з пристосовництвом, зухвалістю, дратівливістю. Передбачає досягнення мети будь-якими засобами. Активно впливає на розвиток упертості як неслухняності. Пригнічує інтереси передусім ровесниць. Емоційний: 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 вибірковим, 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.

*Хвастощі* 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 із 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 привернення до себе уваги тоді, коли оточення неспроможне перевірити сказане. Унаслідок цього мають обмежене поле вияву, оскільки пристосовуються до конкретної ситуації. Як правило, коли інші засоби самоствердження вичерпані або хочеться досягти негайного, навіть тимчасового результату, спрямовуються на ровесниць для привернення уваги серед них. Ця мотивація є здебільшого ситуативною, особливо в 9-11 р.в. Про наслідки власних учинків у вигідних для себе умовах дівчата, 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 хвастощі 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 симптоматику. У 10-11 рр. очікується його зростання як наслідок прогресування домагання ролі дорослих: 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 усього 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 воно ще більше локалізується, а отже, слабко 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 (зовні – аналогічними висловлюваннями) «я – тобі, ти – мені»: «я тобі дам цукерку, а ти мені за це...». Витоки знаходяться в кризі 7 років. 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 й 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 (це більше 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 негативні симптоми («тло»).

*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 нереферентних. 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 бути неприхованою, проте не знизиться. 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 було 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.

### 3.4. Змістові характеристики симптомокомплексу в хлопців-підлітків

До типових позитивних симптомів хлопців належать:

*Уміння самооцінювати* в типовому симптомокомплексі – це єдиний симптом, у якого з іншими симптомами переважають слабкі зв'язки. Особливо це стосується негативних симптомів, 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 в 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 коливаннями 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, хлопці некритичні до себе через неспроможність реально оцінити проблемну ситуацію, яка потребує оперативного розв'язання.

*Оптимізм* має помірні зв'язки передусім із недбалістю і дратівливістю (тенденція – до послаблення зв'язку). 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 рольової позиції учня), 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 виявів (замкнутість, прагнення обмежити пропоновані 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 істотно і постійно впливає на усвідомлення рольової позиції учня 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 можуть безпосередньо не стосуватися теми суперечки («суперечка заради суперечки»), або використовується будь-який зручний для себе аргумент дорослих, який відразу трансформується в контраргумент, навмисне (частіше – ненавмисне) відволікаючи від суті полеміки. Навіть, якщо позиція дорослих є переконливою, то на них все одно 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 хлопців 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, наштовхнувшись 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 різнопланові помірні і домінантні зв'язки з усіма симптомами, крім передусім упертості як неслухняності (потім – недбалістю і лінощами). Активізується внаслідок усвідомлення рольової позиції учня, 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. можливе вже 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 по-інтервальна циклічність як умова прогнозування їх розвитку.

Супутні позитивні 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. (ПРП) 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. Детермінанта самоствердження в ровесників, попередня оцінка яких спочатку не була вагомою й 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. продовжує зростати, хоча на тлі зростання інших позитивних симптомів втрачає у РП (3-й – після старанності, переживання власних успіхів чи невдач). Посилюється усвідомленням рольової позиції учня, що свідчить про поступове домінування соціальної мотивації в навчанні. Тривалі або ситуативні значущі невдачі, навіть утома 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 розчаровувати 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 ступені 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 деклараційне нав’язування останніми цінностей, на авторитарність у розв’язанні проблемних ситуацій. Це також виклик 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. − більше приховане, адресне, залишаючись на рівні попереднього інтервалу.

*Переживання власних успіхів (невдач)* виявляються передусім у ситуаціях шкільного навчального успіху та відносин, які базуються на взаємній або однобічній симпатії. Вони значною мірою впливають на формування інтелектуальних почуттів. Вихідна основа для їх розвитку – уміння 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 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 рольової позиції учня* найменше у 9-10 рр.: це передусім навчальна розгубленість, спричинена тимчасовою невизначеністю власних шкільних перспектив в умовах переходу від навчання одним вчителем до кількох. Тоді 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 рольової позиції учня 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 дівчат), 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 симптоматиці, відрізняючись від домагання ролі дорослого (бути самостійним – це передусім відособлення від дорослих, а не претендування на їхні права й 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. симптом 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 в 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 навіть сягнути ПРП), виявляючись у 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 уважають за потрібне; 2) зниження конфронтації як результат розуміння дорослими 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* вибіркові, 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 учинили»). 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. Тоді, після 13 р.в., можливі два варіанти незначного зростання (сприятливого або несприятливого), які в будь-якому разі перевищують вияви 12-13 р.в. як повторному оптимальному. Отже, більш імовірним є зростання, оскільки вміння самоконтролю пов'язане з домінуючим тут умінням самооцінювати.

Фонові позитивні 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 − незадоволеність у такому спілкуванні (характерно, що підлітки очікують на відвертість, виклично і демонстративно реагуючи за її відсутності без пояснення причин). Активно детермінується вміннями співпрацювати. Як наслідок, у 10-11 рр. вона 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, трансформувавши 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 й 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 в 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. вона потенційно зростає зі збереженням РП 13-14 р.в.

*Організованість* є найменшою у 9-10 рр., однак від дезорганізації власної життєдіяльності, особливо побутової, підлітки швидко втомлюються, вимагаючи від оточення дотримання відповідних правил стосовно себе (виконання прохань, обіцянок), тоді як власна ініціатива, адресована знову-таки собі, може бути нереалізованою. В 10-11 рр. очікується стрімке зростання виявів організованості, які в 11-12 рр. є максимальними (оптимальний період), співвідносячись із 6 РП (після

старанності, переживання власних успіхів чи невдач, гордості за власні досягнення, усвідомлення рольової позиції учня, 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 нереферентного оточення (схоже на тенденції у впертості як наполегливості).

*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 рольової позиції учня). 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. 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. 12-13 р.в. продовжує 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.

Негативні типові симптоми є такими:

*Дратівливість* завжди пов'язується з негативізмом. Найменше 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 й, 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, хвастощів, лінощів, хитрості). Помірний зв'язок з умінням співпереживати з тенденцією до послаблення.

*Хитрість* до 13 рр. спочатку є нейтральною у формуванні домагання ролі дорослого, а згодом стає відвертим бар'єром. Знаходиться в зворотному зв'язку з дитячою безпосередністю. Спричиняє пізнавальну обмеженість, байдужість, зарозумілість. Постійним її супутником є хвастощі, 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 хлопців для дестабілізації в них хитрості через хвастощі, 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 лінощів). 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 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 перевершені, то хитрість трансформується в стійку світоглядну властивість (3 РП – після лихослів'я, хвастощів). 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).

*Хвастощі* мають нестійку динаміку, що є умовою дестабілізації типового позитивного симптомокомплексу. Наприклад, в 11-12 р.в. як оптимальному для локалізації 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 стрімке прогресування, яке в 13-14 рр. стає неприхованим і демонстративним. Має місце стійкий зв'язок з хитрістю, при цьому їх уже складніше диференціювати: хвастощі 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). Хвастощі 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 прискореного визнання в соціального оточення, тобто домагання ролі дорослого тут є усвідомленою й 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 тут є зворотній 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 хлопців воно менш агресивне: у повсякденні 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 дівчат – воно більше адресне, оскільки спрямоване на багаторазове публічне та безцеремонне приниження конкретної, неприязної для себе особистості (у хлопців, навпаки, ситуативне й загальне). Активізується зухвалістю, агресивністю та, 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 приховати. Як наслідок, з 14 р.в. уживання 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 (залишаються наодинці або подумки).

*Упертість як неслухняність* – стабільне й 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 створення стійкої системи з пристосовництвом, 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. упертість як неслухняність перевищує вияви 9-10 та 12-13 рр. і досі прогресує, претендуючи на 2 РП (після лінощів), посилившись уже недбалістю як основною ознакою свого розрізнення з іншим видом упертості. Постійні ознаки – примхливість, бажання нашкодити дорослим, ровесникам, що не сприяє взаєморозумінню, перешкоджає самовдосконаленню: хлопці часто діють інерційно, про що згодом приховано жалкують, тобто, навіть адекватно оцінюючи вимоги дорослих, здебільшого несхильні до публічного визнання власних помилок.

*Негативізм* – це один з найбільш прогресуючих негативних симптомів, постійним супутником якого є дратівливість. Його стійкий антагонізм з упертістю як неслухняністю («несприйнятливе реагування на вимогу» – «несприйнятливе реагування на людину, яка вимагає») створює умови для руйнації блоку ПС, а отже, визначає передусім провідну роль блоку АС (близький до процесів, які відбуваються в дівчат, 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), актуалізувавши 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. – це 3 РП (після хитрості, лінощів, пристосовництва), стійко пов'язана із заздрістю, 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, хвастощів, 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 (зокрема, за 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 ровесниками і часто схвалюється сім'єю («навіщо воно тобі?», «тобі що, потрібно більше за всіх?» тощо), тобто має давні витоки, стабільні історичні традиції, які значно посилилися в умовах глобальної кризи дитинства. Сильні 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. 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, тимчасово, уміння самооцінювати (з часом може сформуватися помірний зв'язок). 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). 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 хвастощів), 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 лінощів 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 лінощів зростає, коли дорослі беруть на себе частину обов'язків, займають примирливу позицію, ставлячись як до «лінивих» («що з них візьмеш»). Як наслідок, у 12-13 рр. лінощі 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, хвастощів), 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 негативні 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 противному разі 11-12 р.в. стане оптимальним уже для розвитку, коли індивідуалізм потенційно зросте найбільше (ПРП). Разом із заздрістю 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 й 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 програшного 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 й 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 ці 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 порівняно легко розпізнається з подальшою локалізацією, що в кризі є важливою умовою для розвитку і зміцнення переживань.

*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 заздрістю 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 противному 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 в період кризи є другим супутнім симптомом для розвитку і зміцнення переживань, 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 індивідуалізму: в 11-12 рр. поділяється на дві частини – сильну й 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, хвастощів, 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.

*Пристосовництво* спрямоване на досягнення комфортних відносин з референтними або матеріально й статусно «вигідними» ровесниками. В обох випадках переслідується корисність. Виявляється, наприклад, у підлабузництві та відвертому прислуговуванні (холуйстві), що більше властиве системі «хлопці – хлопці» і вперше стає помітним у 9-10 рр. (2 РП – після хитрості), коли посилюється лінощами. Виокремлюється тенденція до досягнення успіху з мінімальними витратами, де вирішальною є взаємовигідна, а ще краще – однобічна допомога оточення (більше – ровесників), тобто, використавши партнера, згодом можна позбутися його («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 і неприхованого зростання (4 РП – після індивідуалізму, заздрості, корисливості). Протидія передусім ровесників, особливо референтних, змушує надалі, 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 – дівчата, 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.: тут 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 інтересу 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 її повторне зростання через незадоволеність 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.

Фонові негативні симптоми («тло»):

*Заздрість* завжди адресна, спрямовуючись на успішніших 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 нереферентних 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 в приховану, особливо в 13-14 р.в. як оптимальному 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, всілякі 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 й сильну. Після 14 р.в. очікується стабілізація, тобто підлітки не побоюються конфронтації з оточенням: у перспективі вона однаково може регресувати та прогресувати, що визначається критичним (некритичним) прихованим або публічним зіставленням власного внеску у свій успіх та внеску оточення.

### 3.5. Суб'єктивна інтерпретація переживань підлітками

Така інтерпретація має чіткі гендерні відмінності, позначаючи спрямованість власних переживань підлітків на самопізнання (в 11-14 р.в. і суміжних вікових інтервалах), їх витоки і перспективи (дод. Д. 1). Названі ними провідні домінанти є важливою умовою досягнення взаєморозуміння з дорослими (аналогічне призначення в роботі мають пп. 4.4 Р. IV і 5.4 Р.V).

Розглянемо спочатку суб'єктивну інтерпретацію переживань дівчатами в зіставленні з певними віковими періодами.

9-10 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – уміння співпрацювати (домінанта), відповідальність, переживання власних успіхів або невдач; 2) негативний – зухвалість (домінанта), недбалість. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – гордість за власні досягнення; 2) негативний – дратівливість, хвастощі.

Позитивний симптомокомплекс, особливо вміння співпрацювати, найкраще виявляється в навчанні: дівчата вважають, що навчаються краще за хлопців, оскільки не порушують дисципліни (хлопці, як правило, несхильні це пояснювати, а ще більше – доводити). Показники відповідальності – обов'язковість, турботливість, тоді як недбалості – нетерплячість, неуважність. 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 така система провідних симптомів: «уміння співпрацювати – домагання ролі дорослого – зухвалість». Очікується зростання позитивної й зниження негативної симптоматики.

10-11 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – відповідальність (домінанта), відвертість; 2) негативний – зухвалість (домінанта), упертість як неслухняність, недбалість. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – упертість як наполегливість; 2) негативний – хвастощі, 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, неуважність, крутійство). 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 (дівчатам – 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». Самостійно очікується зростання позитивної й зниження негативної симптоматики.

11-12 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – гордість за власні досягнення (домінанта), прагнення до самостійності, переживання власних успіхів (невдач), організованість; 2) негативний – зухвалість (домінанта), недбалість, хвастощі. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – упертість як наполегливість; 2) негативний – дратівливість, негативізм.

Гордість за власні досягнення як важлива ознака шкільного навчання виявляється в суб'єктивному тлумаченні успішності: дівчата 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 неуважність до них через зосередженість на власних проблемах. Як наслідок, стосунки стають вибірковими, зростає взаємне протиставлення. Якщо формуються дружні мікрогрупи, то з кількісним переважанням хлопців. Вияви недбалості аналогічні як у попередніх інтервалах. Хвастощі 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. Тоді визначається система провідних симптомів: «гордість за власні досягнення – домагання ролі дорослого» і «упертість як неслухняність – зухвалість». Очікується одночасне зростання позитивних і негативних симптомів, де пріоритет належать домінантним із 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.: 1 Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – відповідальність (домінанта), упертість як наполегливість, гордість за власні досягнення, прагнення до самостійності, відвертість; 2) негативний – зухвалість (домінанта), упертість як неслухняність. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – організованість; 2) негативний – хвастощі, хитрість, дратівливість, 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. Тоді визначається система провідних симптомів: «відповідальність – домагання ролі дорослого – зухвалість». Очікується зростання позитивної й зниження негативної симптоматики.

13-14 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – відповідальність (домінанта), гордість за власні досягнення, усвідомлення рольової позиції учня,

переживання власних успіхів (невдач), відвертість; 2) негативний – зухвалість, хвастощі, хитрість. 2. 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 нестійкий пріоритет належить зухвалості, виявляючись у суб'єктивній критиці оточення, власній нетерплячості, демонстративності. Хвастощі такі ж як у попередньому інтервалі, однак відверто спрямовані на отримання для себе зиску (похвала, винагорода). Хитрість – це постійна умова потенційного обману. У той самий час дівчата вперше неприховано зауважують, що із часом часто жалкують про немотивовані вчинки.

Допоміжні детермінанти – домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, упертість як неслухняність. Визначається складна система провідних симптомів: «відповідальність – домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, упертість як неслухняність – негативна симптоматика з відносним домінуванням зухвалості, хитрості, хвастощів», засвідчуючи власну розгубленість стосовно адекватної оцінки свого вікового розвитку («щось зі мною відбувається?», «що зі мною відбувається?»). Очікується зниження позитивної та значне прогресування негативної симптоматики (відсутність у неї домінант – це паритетність складових цієї системи).

14-15 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – організованість (домінанта), уміння співпереживати, уміння співпрацювати; 2) негативний – зухвалість (домінанта), упертість як неслухняність. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – гордість за власні досягнення, самостійність; 2) негативний – хвастощі, дратівливість, негативізм.

Організованість як вчасне виконання зобов'язань вимагається передусім від батьків, потім – від ровесників, тоді як власна неорганізованість (суб'єктивно –

необов'язковість) уважається звичним явищем, не вартим особистого або громадського осуду. Уперше акцентується увага на значущості вмінь співпереживати й співпрацювати як необхідних для спільної діяльності. Показниками стрімко прогресуючої зухвалості вже є осмислена, а не спонтанна вимога уваги до себе (дівчата 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 себе в разі невдач робляться протилежні приховані висновки.

При цьому негативні симптоми й далі зростають, але дівчата мають необхідний досвід 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. Визначається система провідних симптомів: «організованість – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення – зухвалість». 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. Уважають себе дорослими близько 50% дівчат-

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. Уважаючи, 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 учинків, 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, хоча відповідальні особи їм імпонують і 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 противному 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 свою організованість і вміння співпрацювати як сформовані феномени, хоча розуміють їх значущість і прагнуть до вдосконалення, яке визначається як приваблива мета. Однак не завжди прагнуть їх

дотримуватися, хоча в аналогічних ситуаціях схильні вимагати цього від оточення. Інші позитивні симптоми (старанність, уміння співпереживати, переживання власних успіхів або невдач, оптимізм, відповідальність, організованість прагнення ролі дорослого) прагнуть приховувати, не вважаючи за потрібне про них заявляти публічно. Помітного зниження негативної симптоматики не помічають, уважаючи, 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, уміння співпереживати, багатше спілкування. Починає домінувати навчальна мотивація, виявляючись 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 необов'язковість вважається звичною не вартою особистого або громадського осуду. Також у себе вважають незначною вимогливість. Недооцінюють сформовані вміння співпереживати. Гіперболізують хвастощі й водночас, як і хлопці, мінімізують у себе дратівливість, негативізм (хлопці додатково – хвастощі).

Суб'єктивна інтерпретація переживань хлопцями також має власні особливості, зокрема у 9-10 рр.:

1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – гордість за власні досягнення (домінанта), переживання власних успіхів або невдач; 2) негативний – зухвалість, недбалість. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – усвідомлення рольової позиції учня, 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, що хлопці поступово втрачають інтерес до них, і в цілому до шкільного навчання. Закономірно, що усвідомлення рольової позиції учня належить до нетипової симптоматики. Така навчально-виховна ситуація 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, відносний пріоритет серед яких належить зухвалості і недбалості (як у дівчат).

Допоміжна детермінанта – домагання ролі дорослого. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «гордість за власні досягнення – домагання ролі дорослого – негативний симптомокомплекс з відносним домінуванням зухвалості і недбалості». 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.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – відповідальність (домінанта), організованість, уміння співпрацювати, відвертість; 2) негативний – зухвалість (домінанта), недбалість, лінощі. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – вимогливість; 2) негативний – хвастощі.

Відповідальність як домінанта позитивного симптомокомплексу позначає прагнення хлопців до встановлення справедливості, протидію хитрості в 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, хлопці спостережливі, помічають навіть незначущі чи ненавмисні ухиляння 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 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 нереферентних 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. Визначається система провідних симптомів: «відповідальність – прагнення до самостійності – зухвалість». Очікується зростання позитивної та зниження негативної симптоматики.

11-12 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – прагнення до самостійності (домінанта), гордість за власні досягнення, усвідомлення рольової позиції учня, домагання ролі дорослого, організованість; 2) негативний – зухвалість і дратівливість (домінанти), упертість як неслухняність, негативізм, лінощі. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – наполегливість; 2) негативний – недбалість, хитрість.

Центр взаємовпливу позитивних симптомів знаходиться навколо усвідомлення рольової позиції учня, 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 треба диференціювати: 1) прагнення до самостійності – це наполегливе доведення собі власної соціальної рольової значущості та оточенню (як учня, члена сім'ї), протидія спробам обмеження власної свободи і може виявлятися у навмисних вчинках зробити оточенню «щось» неприємне для самореабілітації,

демонстрації сили, тобто змусити його з собою рахуватися (основна детермінанта – зацікавленість у результаті); 2) зухвалість – свідома неадекватна реакція (плач, погрози, крик) на небажані вимоги соціального оточення (передусім – дорослих), 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 антипатичних особах, а потім – на вимогах. Симбіоз цих симптомів загострює дратівливість, яка завжди адресна й найбільше небезпечна 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». Очікується значне зростання всієї симптоматики. Зараз між ними встановилася нестійка рівновага як свідчення ілюзії зовнішнього благополуччя, за якою накопичується незадоволення оточенням, потім – собою).

12-13 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – прагнення до самостійності (домінанта), гордість за власні досягнення; 2) негативний – недбалість (домінанта), хитрість, упертість як неслухняність. 2. 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 іншій 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 неуважністю до шкільних проблем, зменшенням інтересу до шкільного навчання,

чим підлітки можуть навіть хизуватися. У свою чергу, зниження успішності призводить до невпевненості. Неоднозначно оцінюється дратівливість: хоча хлопці 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. Визначається система провідних симптомів: «прагнення до самостійності – переживання власних успіхів чи невдач, хвастощі – недбалість». Самостійно очікується незначне зростання позитивної та негативної симптоматики (у цьому віці між ними існує нестійка рівновага: відбувається подальше накопичення незадоволення оточенням, потім – собою).

13-14 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – домагання ролі дорослого (домінанта), упертість як наполегливість, відвертість, уміння співпрацювати; 2) негативний – зухвалість (домінанта), індивідуалізм. 2. 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, коли 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 дівчат у виборі привабливих симптомів хлопці 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. Визначається складна система провідних симптомів: «домагання ролі дорослого – прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, хвастощі, упертість як неслухняність, пристосовництво – зухвалість», засвідчуючи складність адекватного оцінювання власного вікового розвитку. Очікується загострення протидії негативних і позитивних симптомів зі значним домінуванням негативних.

14-15 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – прагнення до самостійності (домінанта), упертість як наполегливість, гордість за власні досягнення, відвертість; 2) негативний – зухвалість (домінанта), пристосовництво, зарозумілість. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – домагання ролі дорослого, уміння співпрацювати; 2) негативний – хвастощі, недбалість, упертість як неслухняність.

Прагнення до самостійності – єдиний симптом, який удруге 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 уважається 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) неуважність: здебільшого пасивне ігнорування не стільки вимог, скільки прохань, коли вдають, що не чують адресованих їм звернень; 3) нетерплячість: небажання до кінця вислухати поставлені прохання або вимоги; 4) неадекватна реакція на критику: крик, плач, сміх, роздратування тощо.

Підлітки 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. Визначається система провідних симптомів: «прагнення до самостійності – гордість за власні досягнення, лихослів'я, пізнавальна обмеженість, упертість як неслухняність – зухвалість». Очікується загострення протиборства негативної та позитивної симптоматики з домінуванням негативної.

Отже, вхід у кризу 13 років (11-12 рр.) – це динамічна взаємодія типової позитивної та негативної симптоматики. 12-14 і 11-15 р.в. самостійно вважаються складними. Хлопці 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 2-3 роки учнями: різноплановість інтересів, вищий рівень розумового розвитку, незалежну поведінку (безтурботність, розв'язність, цинізм, викличність). Цікавляться меншими на 4-6 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. уважають більш зухвалими і байдужими; 3) у ровесників і дорослих найбільше цінують відвертість,

доброзичливість, у батьків – доброзичливість, але особливо – розуміння; 4) у пошуках самостійності пріоритетною є власна модель «дорослого», де права домінують над обов'язками.

Антагонізм у відносинах зменшується, може заперечуватись усупереч реаліям (особливо – хвастощі, недбалість, упертість як неслухняність), засвідчуючи усвідомлення його недоцільності. Як і дівчата, мінімізують у себе наявність дратівливості, негативізму (додатково – хвастощі). Недооцінюють вміння самооцінювати, оптимізм, домагання ролі дорослого, уміння співпереживати. Гіперболізують упертість як наполегливість, що більше схожа до неслухняність, і зарозумілість − як нетипову їм (на відміну від дівчат).

У цілому, симптоматика в хлопців виразніша, легше диференціюється, 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 позитивних і локалізації негативних симптомів.

### 3.6. Психологічна профілактика підліткової кризи

Зміст психологічної профілактики підліткової кризи, передбачаючи врахування необхідних соціальних умов для впровадження в кризі особистісно-орієнтованого впливу, де основними серед них є двохфазовий перебіг її симптомокомплексів і порівняння емпірично визначених гендерних характеристик базових симптомів із суб'єктивними характеристиками підлітків (пп. 3.2-3.5), має такі напрями (складові) з відповідними опорними знаннями:

1. Пріоритетність розвитку позитивних симптомів в 11-14 р.в.

Потрібно акцентувати увагу на позитивних типових симптомах у межах 13 р.в. (з максимальним відхиленням у півроку), враховуючи їх гендерний аспект. Обидві групи симптомів (позитивні типові і супутні) визначають наявні і можливі характеристики системи переживань у наступних вікових інтервалах. У дівчат

позитивна симптоматика концентрується навколо прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, умінь співпереживати; негативна – дратівливості, хитрості, зарозумілості, лінощів. У хлопців − домагання ролі дорослого; негативна – дратівливості, лихослів'я, упертості як неслухняності, негативізму, лінощів як провідних пізнавальних симптомів всього симптомокомплексу (домінант-лідерів), а значить, названої кризи (частота виявів супутнього симптомокомплексу домінує над його силою).

2. Гендерні суб'єктивні особливості переживань (можливість ідентифікації дорослого з підростаючою особистістю).

Дівчата спроможні з 13 р.в. самостійно та мотивовано розмежовувати типові і нетипові симптоми. Їм властива: 1) суперечлива оцінка ролі гордості за власні досягнення, організованості (одночасно відносять їх до типової та нетипової симптоматики); 2) самостійна констатація фіксованого кількісного співвідношення позитивних і негативних симптомів (пропорція): а) 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; б) нетипових – 1 : 2; 1 : 3; 1 : 2; 1 : 4; 1 : 1; 2 : 3 відповідно.

В 11-14 р.в. самостійно називають такі симптоми: 1) як типові: позитивні – гордість за власні досягнення (домінанта), прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, відповідальність, відвертість, усвідомлення рольової позиції учня; негативні – зухвалість, упертість як неслухняність, недбалість, хвастощі, хитрість; 2) як нетипові: позитивні – вимогливість; негативні – дратівливість, негативізм.

У цілому, це також несхильність дівчатами позначати в 11-12 рр. у власних переживаннях помітні вікові зміни, однак з 12-13 рр. вони самостійно визнають поступальне суперечливе зростання негативної симптоматики з одночасним зниженням позитивної. Крім того, вважають 13-14 рр. несхожим 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, а також зростанням зухвалості. До 15 р.в. визнають незначне

зниження негативних симптомів (пік суб'єктивних переживань припадає більше на 12-14 р.в).

Хлопці з 13 р.в. свідомо розмежовують типові і нетипові симптоми. Тенденційними явищами в них є 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; самостійна констатація фіксованого кількісного співвідношення позитивного і негативного симптомокомплексів (пропорція): 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.

У 12-15 р.в. відзначають у себе такі симптоми: 1) як типові: позитивні – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, упертість як наполегливість, відвертість; негативні – хитрість, зухвалість, індивідуалізм, пристосовництво, зарозумілість; 2) як нетипові: позитивні – організованість; негативні – дратівливість, хвастощі, негативізм.

Загалом, хлопці також несхильні помічати в 11-13 р.в. у своїх переживаннях значущі вікові зміни, хоча 13-15 р.в. визнається несхожим на інші (пояснюють таке аналогічно, як дівчата), коли самостійно відзначається поступальне зростання негативної симптоматики з одночасним зниженням позитивної, особливо в 13-14 р.в., де негативні симптоми є домінуючими. Пік суб'єктивних переживань співвідноситься більше з 13-15 р.в.

Спільна суб'єктивна інтерпретація дівчатами і хлопцями власних переживань найбільша лише після досягнення 13 р.в., що означає безпідставність пред'явлення їм претензій у свідомому спротиву навчально-виховним впливам, оскільки вони поки що мало усвідомлюють реальне місце в системі вікового розвитку (часто про це й не задумуються). З 13 р.в. у них зростає здатність до критичного осмислення переживань, особливо негативних. Здебільшого, не цікавляться в інформаційних джерелах даними про себе, можуть навіть піддавати їх сумніву. Як наслідок, чітка

одностороння конфронтація з дорослими, як правило, викликана саме неврахуванням останніми їх гендерного аспекту переживань (особливо у 13-14 р.в.).

3. Зіставлення в дівчат і хлопців змісту суб'єктивної інтерпретації симптомів з емпірично визначеною нами.

Необхідно врахувати наявність спільного кількісного виділення (дослідником і підлітками) симптомів у підлітків: 1) позитивні: а) типові – домагання ролі дорослого, уміння співпереживати (у дівчат і хлопців – 2 з 4); б) супутні – старанність, уміння співпрацювати, переживання власних успіхів чи невдач, гордість за власні досягнення (у дівчат і хлопців – 4 з 7); 2) негативні: а) типові: блок АС – дратівливість, хитрість, лихослів'я (у дівчат – 3 з 5, у хлопців – 3 з 4), блок ПС – упертість як неслухняність (у дівчат – 1 з 3, у хлопців 1 з 2), блок НС – недбалість, байдужість, лінощі (кількісно повністю збігається); б) супутні – пристосовництво, жорстокість, індивідуалізм (у дівчат – 3 з 5, у хлопців – 3 із 6).

Підлітки спроможні самостійно визначити в себе в окремих вікових інтервалах типові і нетипові симптоми, які частково збігаються із симптомами, емпірично визначеними нами (порівняння «власних типових симптомів» з «типовими», а також «власних типових» з «супутніми»).

У дівчат − це: 1) позитивні: типові – усвідомлення рольової позиції учня, 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 хлопців: 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 підлітків розвитком певних симптомів. Більш неприховано, ніж приховано, вони всіляко

намагаються привернути увагу, і, не отримавши від оточення зворотного відгуку, можуть сформувати в нього про себе стереотипну думку як про важковиховуваних.

4. Динаміка кризових явищ.

У дівчат з 13 р.в. кульмінаційна динаміка негативної симптоматики призводить до її «вибуху» (підтверджується гіпотеза Л. С. Виготського про тривалість вікових криз близько двох і більше років). 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 позитивному симптомокомплексі стабілізуються усвідомлення рольової позиції учня, прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого. До кінця 14 р.в. він поступово поповнюється такими симптомами, як організованість і особливо вміннями 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 рази 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. До кінця шкільного віку дитяча безпосередність уже нетипова для стосунків з офіційним соціальним оточенням (передусім – педагогами). Високі вияви усвідомлення рольової позиції учня 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 вже ненормативної кризи, який, у свою чергу, посилює симптоми нормативної, позначаючи в ній пригнічення позитивних симптомів.

У хлопців перебіг кризи більш тривалий і навіть менш стрибкоподібний, внаслідок чого кульмінаційні вияви передусім негативної симптоматики не мають такої болісності (у дівчат вони сконцентровані в першій фазі). Незважаючи на індивідуальні відмінності, симптоми в 10-14 р.в. у цілому збалансовані (якщо в дівчат домінують типові негативні симптоми, то хлопцям 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 в 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 дівчат), трансформуються більше із ситуативних неприхованих у приховані, ніж у навмисно демонстративні.

5. Результати взаємовпливу негативної й позитивної симптоматики.

Цей напрям психологічної профілактики підсумовує зусилля теоретиків і практиків у реалізації доказового особистісно-орієнтованого впливу в будь-якій віковій кризі.

У дівчат у кризі 13 років домінантними негативними симптомами є зарозумілість, лихослів'я, корисливість, байдужість. Помірний вплив на позитивну симптоматику характерний для зухвалості, хитрості, пізнавальної обмеженості; слабкий – для упертості як неслухняності, дратівливості, лінощів, недбалості. У хлопців − це: 1) домінантні симптоми: хвастощі, лихослів'я, байдужість; 2) помірні: хитрість, лінощі, негативізм; 3) слабкі: упертість як неслухняність, дратівливість, недбалість.

Для впевненості в правильності вибору навчально-виховних пріоритетів ці симптоми необхідно зіставляти спочатку з типовими, потім – супутніми. Характерно, що підлітки самостійно ніколи не надають важливого значення фоновій симптоматиці, вважаючи її вияви ситуативними і випадковими.

Рівневий кількісний розподіл симптомів за силою взаємовпливу визначає згідно з їхніми назвами перспективи переживань. У дівчат такими перспективами є:

1) домінантна: домагання ролі дорослого, уміння співпереживати – зарозумілість, лихослів'я, корисливість, байдужість; 2) помірна: прагнення до самостійності – хитрість, зухвалість, пізнавальна обмеженість; 3) слабка: усвідомлення рольової позиції учня – дратівливість, недбалість, упертість як неслухняність, лінощі.

Ці перспективи дозволяють визначити негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних, у чому ми вбачаємо розв'язання проблеми, свого часу сформульованої Л. С. Виготським про приховані за негативними симптомами потенційні позитивні перетворення. Серед них: 1) упертість як неслухняність і недбалість, які є тіньовим, 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 позитивних типових симптомів; 3) дратівливість – прагнення до самостійності як умови нереалізованої потреби у формуванні довільності дій, ініціативності; уміння співпереживати; 4) пізнавальна обмеженість і хитрість – усіх позитивних типових, крім усвідомлення рольової позиції учня; 5) зухвалість – усіх позитивних типових симптомів, крім прагнення до самостійності; 6) лінощі – прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого.

Хлопцям властиві свої перспективи переживань: 1) домінантна: оптимізм – хвастощі, лихослів'я, байдужість; 2) помірна: домагання ролі дорослого – хитрість, лінощі, негативізм; 3) слабка: уміння співпереживати та вміння самооцінювати – упертість як неслухняність, дратівливість, недбалість.

Названі перспективи збалансованіші, ніж у дівчат, у яких домінантна та слабка – більше поляризовані, однак вони також дозволяють виокремити негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних. Це: 1) упертість як неслухняність і недбалість є тіньовим, зворотним боком розвитку домагання ролі дорослого, оптимізму; 2) лихослів'я, хвастощі, байдужість – усіх позитивних типових симптомів; 3) дратівливість – уміння співпереживати, оптимізму; 4) хитрість і негативізм – усіх позитивних типових симптомів, крім уміння самооцінювати; 5) лінощі – усіх позитивних типових, крім уміння співпереживати.

**Висновки до третього розділу**

З’ясовано гендерну структуру базових симптомокомплексів переживань підліткової кризи, або кризи 13 років, як «великої кризи», симптоми якої (типові, супутні і фонові) рівномірно концентруються лише в 11-13 р.в., відзначаючись з 11 р.в. зростанням, а з 14 р.в. тенденцію до спаду. Їх аритмічна динаміка є свідченням двохфазового перебігу кризи, де перша фаза, або сильна, зіставляючись з 11-12 р.в., започатковує її первинну структуру з кількісним домінуванням складових, а друга, або слабка фаза (13-14 р.в.), доповнює її незначною кількістю нових симптомів, загалом констатуючи їх нерівномірний розподіл в 11-14 р.в. Фонові симптоми − це постійний резерв типових і супутніх, що наголошує на обов’язкових індивідуальних варіантах кризового розвитку.

Емпірично встановлено найменші та максимальні за виявами симптоми зі своїми кульмінаційними (піковими) показниками, їх динаміка в 9-15 р.д. і рейтингові місця в системі базової симптоматики (позитивної й негативної). Визначено рівень взаємовпливу різних симптомів, де пріоритетними є відношення між полярними симптомами. Виходячи зі сформульованих визначень базових симптомів, установлено їх гендерні змістові характеристики в окремих вікових інтервалах, які потенційно можуть бути сприятливими чи несприятливими для розвитку в умовах різнопланових соціальних впливів, та можливості потенційного розвитку в наступних вікових періодах. Доведено, що складна взаємодія між групами типових, супутніх і фонових симптомів, можливість їх взаємопереходу властива саме 11-14 р.в. з кульмінацією навколо 13 р.в., що по-своєму виявляється в кожного гендеру. Так, у дівчат симптомокомплекс концентрується у 12-14 р.в. з домінуванням негативного в 13 р.в., у хлопців – 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. У дівчат він більш сконцентрований і виразний («вибух» негативної симптоматики), у хлопців – рівномірно розподілений, а тому є менш помітним, що створює в оточення ілюзію зовнішнього благополуччя перебігу кризи. Встановлено гендерний

зміст типових негативних симптомів за рівнем впливу на типові позитивні (домінантні, помірні, слабкі) та однойменні напрями розвитку симптомокомплексу, або перспективи переживань (домінантна, помірна, слабка), сутність яких полягає в розвитку позитивної симптоматики.

По-інтервально визначена суб'єктивна інтерпретація власних переживань, яка зводиться до змістового розмежування типових і нетипових симптомів, де перші уособлюються більше з типовою й супутньою симптоматикою, емпірично визначеною нами, а нетипова – з фоновою. Встановлено суб'єктивні провідні симптоми, які визначають рівень самостійних очікувань підлітків у наступному потенційному розвитку позитивної чи негативної симптоматики. Суб'єктивно підлітки не схильні помічати в себе значущі особистісні зміни (більше – хлопці), однак з 12-13 р.в. самостійно визнають зростання негативного симптомокомплексу.

Визначено напрями психологічної профілактики кризових явищ, спрямовані на розвиток позитивної та локалізацію негативної симптоматики, які базуються на особливостях двохфазового перебігу симптомокомплексів підліткової кризи, її об'єктивних гендерних змістових характеристиках у порівнянні із суб'єктивними характеристиками підлітків, де визначальним є формування позитивних симптомів переживань, що апріорі перебувають у сфері потужного розвитку конкретних для себе негативних симптомів.

Наступні наукові розвідки в контексті цього розділу полягають у поглибленні гендерного психологічного змісту про базові симптоми підліткової кризи та розробці для кожного з них психоконсультативних і психокореційних програм, що є, виходячи з кількості симптомів, складним, але перспективним завданням.

Зміст розділу висвітлений у 19 публікаціях: 2 монографіях [336; 347], 4 навчальних посібниках [333; 334; 402; 403], 1 науково-популярному посібнику [367]; 9 статтях фахових видань із психології [345; 348; 353; 356; 363; 364; 369; 372; 373], 2 статтях у матеріалах міжнародних науково-практичних конференцій [341; 380] і 1− науково-практичного семінару [337].

# РОЗДІЛ IV
# ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ ЮНАЦЬКОЇ КРИЗИ (КРИЗА 17 РОКІВ)

Цей розділ виконаний на основі емпіричної інформації, отриманої за допомогою методів дослідження, вказаних у п. 3.1. Р.ІІІ.

Зауважимо, що його зміст ми постійно порівнюємо із закономірностями підліткової кризи.

## 4.1. Однофазовий зміст базового симптомокомплексу

Встановлено, що в дівчат 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 (пропорція− 9 : 12); 2) 16-17 рр.: позитивні – уміння самооцінювати, переживання власних успіхів чи невдач, усвідомлення рольової позиції учня; 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).

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 її кількісне зростання значно нейтралізується якісною протидією позитивних симптомів. Як наслідок, вихід із кризи співвідноситься з 17-18 р.в., відповідно демонструючи більшу умовність її назви (криза 17 років) для дівчат, ніж хлопцям.

Крім того, це означає, що на відміну від підліткової кризи пікові вияви зосереджуються в більш вузькому інтервалі, що свідчить про їх швидкоплинність, навіть непомітність (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомокомплексу в дівчат 15-19-річного віку (кількість симптомів, %)**

| Симптоматика | Вік (роки) | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 15-16 | 16-17 | 17-18 | 18-19 |
| Позитивна | 9 (47 %) | 3 (17 %) | 2 (11 %) | 4 (23 %) |
| Негативна | 12 (71 %) | 1 (5 %) | 1 (5 %) | 3 (17) |

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); 2) 16-17 рр.: позитивні – усвідомлення рольової позиції учня, 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 по-інтервальне співвідношення засвідчує чіткість симптомів як умову їх успішного пізнання і самопізнання.

На їх тлі визначаються провідні пізнавальні орієнтири кризи, або домінанти-лідери: прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, умінь співпереживати, дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво, зарозумілість і лінощі.

У цілому, динаміка симптомів має сильний (найбільші частота і сила виявів у 15-17 р.в., який співвідноситься з кризою) і слабкий етапи (18-19 рр.: позначає вихід з кризи − основне зосередження пікових і провідних домінантних симптомів), тобто негативна симптоматика певним чином затухає.

Симптоматиці переживань юнацької кризи, витоки якої лежать у попередній кризі та 14-16 р.в., невластива аритмічна динаміка, що вказує на її однофазовий перебіг (дод. Е.1 і Ж.1). Це також свідчення невиразного перебігу кризи порівняно з попередньою, що змушує теоретиків розглядати можливість її відсутності або місцеперебування в інших вікових інтервалах.

Наше дослідження визначає таку структуру даної кризи: 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. 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.

Негативні типові симптоми в 15-17 рр. неістотно домінують над позитивними типовими, визначаючи в змісті переживань незначний поляризований вплив (табл. 4.2): 1) Д (домінантний): $0,61 \leq r \leq 0,68$ при $p>0,01$; 2) П (помірний): $0,42 \leq r \leq 0,45$ при $p>0,01$; 3) С (слабкий): $0,30 \leq r \leq 0,36$ при $p>0,01$; 3) З (зворотній): $r=-0,25$ при $p<0,05$.

Це засвідчує вищу внутрішню узгодженість симптомокомплексу, тобто його невиразний перебіг, що є потенційною теоретичною підставою для ствердження відсутності кризи або її місцеперебування в інших вікових інтервалах.

Таблиця 4.2

**Взаємовплив типових позитивних і негативних симптомів у дівчат 15-17-річного віку**

| Симптоми | Гордість за власні досягнення | Прагнення до самостійності | Домагання ролі дорослого | Уміння співпереживати | Відвертість |
|---|---|---|---|---|---|
| Зарозумілість | С | Д | С | Д | С |
| Дратівливість | С | Д | П | Д | С |
| Індивідуалізм | С | Д | С | Д | С |
| Хитрість | С | Д | С | Д | С |
| Лінощі | С | Д | С | Д | П |
| Негативізм | С | Д | П | Д | С |
| Пристосовництво | З | З | Д | С | З |

Серед позитивних симптомів з перевагою домінантних зв'язків вирізняються вміння співпереживати, прагнення до самостійності, потім – домагання ролі дорослого. Такий кількісний розподіл є додатковим доказом невиразного перебігу кризи.

У хлопців максимальні за виявами симптоми, як і в дівчат, концентруються у 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 рольової позиції учня, 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, пікові вияви юнацької кризи зосереджуються у вужчому віковому інтервалі з аналогічними тенденціями, як у дівчат. Кількісно негативна симптоми також переважають позитивні 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, завдяки чому зростання негативної симптоматики нейтралізується. Як наслідок, вихід з кризи співвідноситься з досягненням 18 р.в.

Таблиця 4.3

**Динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомокомплексу в хлопців 15-19-річного віку (кількість симптомів, %)**

| Симптоматика | Вік (роки) | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 15-16 | 16-17 | 17-18 | 18-19 |
| Позитивна | 7 (41 %) | 4 (23 %) | 5 (29 %) | 5 (29 %) |
| Негативна | 11 (65) | 1 (5 %) | 1 (5 %) | 6 (35 %) |

На тлі максимальних виявів симптомів також виокремлюються домінантні симптоми: 1) 15-16 рр.: позитивні – прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, домагання ролі дорослого, уміння 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, уміння 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, уміння співпрацювати, домагання ролі дорослого; негативні – пристосовництво, байдужість, упертість як неслухняність, зарозумілість, індивідуалізм (5 : 5).

Їх значно більше, ніж у підлітковій кризі (тенденції як у дівчат – п. 3.2), і вони є інформаційною базою для виділення 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): 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.).

На тлі домінантних симптомів, як у дівчат, вирізняються домінанти-лідери: прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, гордість за власні досягнення, уміння співпрацювати, дратівливість, лихослів'я, індивідуалізм, упертість як неслухняність, негативізм, лінощі.

Зауважимо, що названі тенденції в розвитку симптомів є аналогічними, як у дівчат. Загалом, їх динаміка 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 домінантними симптомами визначає у 19-20 рр. сприятливий перебіг вікового розвитку.

Отже, симптомокомплексу переживань юнацької кризи, витоки якої знаходяться в підлітковій кризі 15-17-річному віці, невластива аритмічна динаміка,

що засвідчує наявність однофазового перебігу переживань (дод. Д.2). Її структура (дод. Е.2 і Ж.2): 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. 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.

Такі незначні кількісні і якісні зміни у переживаннях в юнаків порівняно з кризою 13 років демонструють кризу 17 років як «малу кризу». У дівчат вони все ж виразніші через актуалізацію типових позитивних симптомів (кризовий перебіг є більш «м'яким»), у хлопців – негативних (перебіг – «жорсткіший»).

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, однак визначають у переживаннях єдину домінантну лінію впливу з пріоритетністю індивідуалізму та негативізму (перевага домінантних зв'язків) (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

**Взаємовплив типових позитивних і негативних симптомів у хлопців 16-18-річного віку**

| Симптоми | Гордість за власні досягнення | Прагнення до самостійності | Домагання ролі дорослого | Уміння співпрацювати | Упертість як наполегливість |
|---|---|---|---|---|---|
| Упертість як неслухняність | Д | П | Д | Д | Д |
| Лихослів'я | Д | П | Д | Д | Д |
| Дратівливість | П | П | Д | Д | Д |
| Індивідуалізм | Д | Д | Д | Д | Д |
| Лінощі | П | П | Д | Д | Д |
| Негативізм | Д | Д | Д | Д | Д |

У позитивних симптомів, крім прагнення до самостійності, переважають домінантні (0,63≤r≤0,69 при p>0,01) і помірні зв'язки (0,41≤r≤0,45 при p>0,01). У дівчат, крім того, є зворотні зв'язки.

Загалом, складається досить суперечлива картина: «пом'якшений» перебіг кризи в дівчат фактично нівелює інтерес до них з боку дорослих, формуючи штампи типу «слухняних», а «жорсткий» у хлопців складає про них недоказові уявлення як про більше важковиховуваних.

## 4.2. Динаміка позитивного і негативного симптомокомплексів у дівчат

У дівчат, *прагнення до самостійності*, як типовий позитивний симптом, перебуває в домінантних і помірних взаємозв'язках з іншими такими симптомами, особливо з гордістю за власні досягнення, та негативними (слабкий і зворотній – із домаганням ролі дорослого та пристосовництвом). Має значні переваги над іншими віковими домінантами – гордістю за власні досягнення та 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 рольової позиції учня 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 симптоматиці. 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 (слабкі – із гордістю за власні досягнення, відвертістю, хитрістю, дратівливістю, індивідуалізмом, зарозумілістю, лінощами). Значні коливання виявів у 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 противному разі в наступному інтервалі вияви можуть стати мінімальними, що означає або їх маскування для уникнення конфліктів з оточенням, або руйнацію як досі неприхованих, які супроводжувались, 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 стабільних взаємозв'язках з типовими позитивними, особливо з прагненням до самостійності (слабкий зв'язок – із домаганнями ролі дорослого), але слабкими − з негативними симптомами, особливо з хитрощами (крім пристосовництва, з яким зафіксовані зворотні зв'язки). Як провідна домінанта, також має істотні 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, який 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 (слабкий зв'язок – з домаганням ролі дорослого), менше – з негативними, причому з пристосовництвом такий зв'язок є зворотнім з тенденцією до втрати. У 15-16 р.в. як оптимальному вона має найбільші вияви (5 РП – після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, уміння 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 уже сумарного незадоволення в довірі та оптимізмі. Істотно не впливає на позитивну симптоматику; і така тенденція стабілізується у 19-20 р.в.

Супутні позитивні 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 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 вибіркове 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 дівчат, ніж у хлопців (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 та 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. Завжди мотивована. 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 трансформується з неприхованої в приховану, визначаючи потенційні можливості ще більшого спаду (імовірно, цей період є найбільш несприятливим для неї).

*Уміння самоконтролю* пов’язане з умінням самооцінювати. У цілому, вони мають незначний вплив на симптоматику. Якщо в 15-16 р.в. як оптимальному − 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 програшного порівняння себе з ним бажана довільність дій не є метою, а воно (оточення) усіляко наголошує на власній перевазі. Реалізується прагнення будь-яким чином протиставити себе йому, незважаючи також на будь-яку громадську думку, яка із 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 («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 із часом стає провідною. Більше неприхована, ніж прихована. Поки що істотно не впливає на позитивну симптоматику, оскільки в майбутньому потенційно зростатиме.

Фонові позитивні 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 усупереч 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 більш тривалий по 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 короткочасних 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 та 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 всіляко самостійно наголошується. Однак короткочасні 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 та 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 та, зрештою, сприяє взаємному розвитку. Найбільше це вміння виявляється в прагненні до взаємодопомоги, де 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 рольової позиції учня, 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 (залицяння, 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 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., який, імовірно, є найбільш несприятливим періодом.

*Переживання власних успіхів чи невдач* порівняно з попереднім інтервалом стрімко зростають у 16-17 р.в. як оптимальному (3 РП – після прагнення до самостійності, усвідомлення рольової позиції учня, або «НСР»). Є результатом активного реагування на зовнішні впливи (сприятливі чи несприятливі), які слід ураховувати. 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). Приховані вияви можуть також 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 є переживання значущих невдач на тлі значних інтелектуальних і фізичних витрат. Тоді розчарування від невиправданих сподівань, спроб повторно досягти мети на основі розв'язання аналогічних або більш складних завдань, їх урізноманітнення потенційно стабілізують вияви в наступних інтервалах без перспектив істотного зростання.

*Усвідомлення рольової позиції учня* (*нової соціальної ролі; далі в тексті – «НСР»*) 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. Імовірне зростання на основі незначного досвіду спричиняється переоцінкою невиправданих сподівань, які

призводять або до повторного ще більшого професійного розчарування, або, навпаки, − до професійної й особистісної впевненості.

*Дитяча безпосередність* найменше виявляється в 15-16 рр., що пояснюється, передусім, домаганням ролі дорослого: чим більше таке домагання, тим менше виявляється дитяча безпосередність (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 реального стану розвитку.

*Старанність* завжди пов’язана з відповідальністю, синхронно з нею розвиваючись у 15-17 рр. Нестабільна, особливо у 16-17 р.в., якщо досягнення самостійно поставленої мети визначається постійним контролем оточення, що особистістю розцінюється як недовіра. Тоді діяльність може імітуватися, до чого всіляко привертається увага дорослих, які частіше не розуміють (або не хочуть розуміти) 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 прийнятний результат, виконуються вчасно та якісно. Не завжди обов’язкова 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, уміння співпрацювати, уміння співпереживати, домагання ролі дорослого). Характерно, що одночасно знижується відповідальність, засвідчуючи 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 вмінь співпереживати), яка надалі потенційно зміцнюється, істотно впливаючи на всю симптоматику.

До негативних типових симптомів належать:

*Дратівливість* взаємопов'язана з типовими позитивними (помірної і слабкі − передусім із домаганням ролі дорослого й відвертістю), але особливо негативними симптомами (передусім з індивідуалізмом, зарозумілістю, негативізмом, лінощами), крім пристосовництва, тому 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 чиєїсь переваги. У відносинах з ровесницями реалізує меркантильні інтереси за 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 за допомогою) і менше – собою (через невикористання наданих можливостей). У разі невдачі юнки вимагають їх повторного авансування; успіху – повторити здійснене. Як групова ознака, стрімко прогресує в умовах взаємних суб'єктивно результативних наслідувань. Більше властива мікрогрупам, у яких попередньо ретельно планується й реалізовуються 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 й 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 (слабкий зв'язок передусім із 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., де 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 в 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 й пристосовництва), що додатково ілюструє прогрес пристосовництва. Як наслідок, хитрість у 18-19 р.в. 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 (слабкий зв'язок – із домаганням ролі дорослого, гордістю за власні досягнення, відвертістю) і особливо негативними симптомами (передусім – дратівливістю, зарозумілістю, негативізмом, лінощами). Зв'язку з пристосовництвом не має: 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 в прихований, тобто його значущість для 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 маскуючись 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 вибірковим 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 в 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.

*Пристосовництво* має суперечливі зв’язки з позитивною симптоматикою: домінантні – з домаганням ролі дорослого; слабкі – з уміннями співпереживати; зворотні – з прагненням до самостійності, гордістю за власні досягнення, відвертістю. Слабкі – із негативною симптоматикою, що є свідченням 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, уміння співпереживати, тому в 16-17 р.в. як оптимальному для локалізації є найменшим, що лише посилює ілюзію незначущості. Навпаки, пристосовництво активно 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 – демонстративні, зневажливі, які є своєрідним протестом на незадоволеність власної ініціативи, ігнорування оточенням власних, нехай хибних уявлень. Також − це результат споглядання несприятливої соціалізації, де за хибними, навіть – злочинними, рішеннями часто відсутня будь-яка відповідальність. Тоді пристосовництво 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 пристосовництва та пристосовницького досвіду оточення, що, однак, потребує певного часу, тому воно стрімко спадає. Надалі пристосовництво 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 різноплановому зв'язку взаємозв'язку з позитивною (слабкий зв'язок, зокрема, з відвертістю), а особливо негативною симптоматикою (передусім – дратівливістю, індивідуалізмом, лінощами), крім пристосовництва. Найбільше виявляється в 15-16 рр., засвідчуючи свої потужні 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, неуважність) 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 реакція протесту, спричинена необхідністю професійного вибору, потім – зростаючою відповідальністю. У цьому періоді втрачає загальну агресивність, трансформуючись у вибіркову форму, тобто спрямовуючись на осіб, які, на думку дівчат, винні в їхніх негараздах, або схожих на них зовнішністю, манерами спілкування, вчинками. До 19 р.в. вплив на негативну симптоматику нівелюється.

*Зарозумілість* знаходиться переважно у слабкому взаємозв'язку з типовою позитивною і особливо негативною симптоматикою, крім пристосовництва. Найбільшою є в 15-16 р.в. як оптимальному: перебуває в стійкому зв'язку з корисливістю (5 РП – після хитрості, дратівливості, лінощів, індивідуалізму). Необхідна умова 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 – неуважність, 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. Однак, це дійсно сприятливий інтервал для локалізації. Інакше з 18 р.в. можливе стрімке зростання, яке, однак, не сягає виявів 15-16 рр.

*Ліпощі* взаємопов'язані з типовими позитивними (слабкий зв'язок, зокрема, з домаганням ролі дорослого) і особливо негативними симптомами (передусім з дратівливістю, індивідуалізмом, негативізмом), крім пристосовництва. Як інтелектуальні та фізичні вони є найбільшими в 15-16 рр., і надалі прогресування не очікується (3 РП – після хитрості й дратівливості). Основні причини – 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; навіть пряма залежність від майнового стану батьків. Різні в сільських і міських дівчат, де останні, особливо мешканок мегаполісів, які часто не приховуючи, відверто цураються фізичної праці й зневажають тих, хто до неї причетний. Виявляються знову-таки в побуті, зокрема в самообслуговуванні. Потребують системного впливу, зокрема через розподіл доручень, їх ретельне виконання та контроль. У 16-17 р.в. стрімко спадають через необхідність самостійного догляду за собою (властиве особам, які від'їжджають на навчання, тимчасову чи постійну роботу), осмислення потенційної або реально нової соціальної ситуації розвитку, унаслідок чого до 18 р.в. стають мінімальними (імовірно, 17-18 р.в. є оптимальний для 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 негативні симптоми:

*Зухвалість* є найбільшою в 15-16 р.в. як оптимальному. Спрямована на фізично слабших або соціально незахищених, спочатку – менших від себе, потім – ровесників. Результат постійного незадоволення собою, але передусім 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 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. 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 нинішніх 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 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 критиці, ніж у роз'ясненні, апелюванні до попередніх, начебто більш сприятливих, вікових етапів («ти ж раніше таким не був!»). У відповідь очікується мовчазне кепкування, нехтування сказаним, що призводить водночас до ще більшої прихованості й пошуків однодумців. Черговий спад у 18-19 рр. (тенденції як у 16-17 рр.) засвідчує також приховане накопичення, яке вже нечутливе до зауважень, а враховуючи попередній негативний 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 серед негативних симптомів 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 симптоматиці, 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, тому хочеться помститися). 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. 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, особливо в публічних місцях, однак у змішаних групах (хлопці й дівчата) він активізується за схвальної чи мовчазної підтримки хлопців.

Фонові негативні симптоми («тло»):

*Упертість як неслухняність* є стабільним симптомом (відсутні сприятливі вікові інтервали для локалізації). 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, хвастощів), але без посилення попереднього впливу. Розглядається як засіб самозахисту від небажаних впливів, особливо в тлумаченні способів вибору товаришів. Надалі знижується і виходить за межі основної симптоматики. Іноді стає навмисною 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 неуважності, ігноруванні їх інтересів. Найбільша у 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.

*Хвастощі* 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. хвастощі трансформуються в неприховані, адресні, спрямовані передусім на нереферентних ровесників з демонстрацією їм відверто придуманих переваг, що навіть не приховується, супроводжуються висміюванням, зловтіхою. До референтних 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 та хитрості). Однак характер хвастощів несистемний через переконаність у неефективності, тому надалі очікується їх зниження.

*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 тлумачитись 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, уміння 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. Найбільші вияви в нових після закінчення школи групах, у яких реальний зміст інтересів (навчальних, професійних) спочатку часто знову приховується (до з'ясування інтересів ровесників), а потім події розгортаються залежно від вигідної для себе ситуації. Водночас, це повторне свідчення для сприятливого розвитку позитивних симптомів, зокрема вміння самооцінювати. З часом прагнення виокремити власні недоліки зменшується через власну інтелектуальну неспроможність, але це більше є результатом налагодження постійних і дружніх відносин з подібним оточенням. Усе ж 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 інтервалу, коли після закінчення школи накопичилося особистісне та професійне розчарування, спричинене завищеними, здебільшого безпідставними, власними очікуваннями та 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 заздрість 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.

### 4.3. Динаміка позитивного і негативного симптомокомплексів у хлопців

До позитивних типових симптомів належать *прагнення до самостійності* взаємопов'язане на домінантному рівні з типовою позитивною, особливо з домаганням ролі дорослого (помірний – з упертістю як наполегливістю) і негативною симптоматикою (помірний, але з тенденцією до послаблення, – 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 й 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 в начебто самостійно сплановані перспективи («якби не ви, то було б краще», «хто вас просив!», «я ж казав!»).

Потім − *гордість за власні досягнення*, яка має домінантні та помірні зв'язки з усіма позитивними і негативними симптомами. Тоді 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 короткочасних 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 ПРП (як у 15-16 рр.).

*Домагання ролі дорослого* має домінантні 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 та гордості 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 усе ж не наближається до виявів 15-16 рр. (4 РП – після прагнення до самостійності, оптимізму, гордості за власні досягнення). Виявляється в публічних спробах привернути увагу дорослих до своїх 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 у 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 домінантні 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 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 та негативною симптоматикою. Воно спрямоване на досягнення індивідуальної мети, яка підпорядковується груповій. У своєму розвитку схоже на відповідальність, але більш суперечливе (таких тенденцій 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.

Супутні позитивні симптоми:

*Відвертість* найбільша в 15-16 р.в. як оптимальному. Причина – прагнення в найближчому оточенні до інтимно-особистісного спілкування, потреба в якому тут 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 відвертість повторно спрямовується на батьків, потім – ровесників, тому із 17 р.в. очікується її зростання 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. Найбільші 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.

*Уміння самооцінювати* насамкінець передбачає формування адекватної самооцінки. Найменші вияви у 15-16 р.в., що пояснюється, зокрема, загостренням юнацького максималізму, знеціненням вимог оточення, значущості дорослої спільноти в цілому. Із 16 р.в. можливе незначне, а із 17 р.в. стрімке зростання, однаково зумовлене власними невдачами та апелюванням до досвіду дорослих, які вчасно не змогли допомогти, і успіхами, які визначають сприятливі перспективи. Тоді у 18-19 р.в., завдяки спільній діяльності очікуються максимальні вияви завдяки стійкому зв’язку з умінням співпрацювати.

Фонові позитивні 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 в 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 відвертістю, яка для нього є провідною. Активізується в 17-19 рр., де існує тенденція не приховувати свої переживання і

ставлення до оточення. Надається перевага дискусіям, публічним суперечкам, у яких за 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 організованості за умови вмілого поточного і перспективного 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, найбільші вияви властиві 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. Відповідальність визнається перед собою, тоді як перед іншими ігнорується, що створює підстави для свідомої втечі від неї (одна 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, визначаючись 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 та 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: з віком така тенденція посилюється на тлі зниження дитячої безпосередності. Кількісно більше переживаються невдачі, які, як правило, знаходять відгук у ровесників. Стосовно успіхів, то це частіше виглядає навпаки: хлопці потребують розуміння та допомоги референтних дорослих.

*Усвідомлення рольової позиції учня (або НСР)* найменше в 15-16 рр. Імовірно, у період закінчення шкільного навчання воно неістотне для учнів, яких хвилюють вже зовсім нові проблеми, пов’язані не лише з професійним вибором, а й пошуками нового місця проживання, яке необов’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 про їх доцільність і ефективність ,

тому діють на основі власного досвіду. Споглядання досвіду оточення не дозволяє за зовнішніми його особливостями знову-таки через відсутність власного досвіду помітити істотне, тому вони часто ненавмисне бувають некоректними, а їх прорахунки не передбачають штучності, меркантильності. Вияви є найбільшими в 17-18 р.в. як оптимальному, коли названі помилки частково локалізуються, але острах потрапити в неприємну ситуацію все ж залишається. Тоді частішають випадки, коли хлопці, продовжуючи розчаровуватись у вміннях співпереживати, відсутності потрібних порад, уже не прагнуть до публічності переживань. У 18-19 рр. схильні усуватися від будь-яких негативних емоційних станів оточення, стимулюючи в себе розвиток байдужості й жорстокості, й, 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. (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 на інших, як правило, приязних 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 висуваються 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 усвідомлюють її обов'язкове призначення для планування і здійснення діяльності. Схожість з організованістю зумовлює стійкий зв'язок з нею. ЇЇ найбільші вияви у 16-18 рр., коли вона стабільна, найменші – у 15–16 рр. (свідчення відвертої недосконалості, зумовленої надмірною опікою дорослих). Має антипод – недбалість (обов'язкова прогресуюча відповідь на регресуючу старанність) Виникає в ранніх уміннях самообслуговування, де для завершеності дій потрібне цілеспрямоване вольове зусилля, тобто доведення розпочатої справи до логічного завершення з дотриманням усіх необхідних атрибутів типу впорядкованості речей у кімнаті, на робочому столі.

Динаміка негативних типових симптомів визначається такими особливостями:

*Лихослів'я* має домінантні зв'язки з типовою позитивною (помірні – з прагненням 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, за 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 трансформує 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 противному 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 її асоціальності.

*Індивідуалізм* має переважно домінантні 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, що 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 як результат задоволеності досягнутим спокоєм, претензійними амбіціями, які виникають від успіхів референтних осіб. Поступово наближається до ПРП (поки що 6-та – після впертості як неслухняності, лінощів, 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 домінантні зв'язки з типовою позитивною (помірні − з прагненням 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», виявляючись у роздратуванні, провокаційній поведінці, зокрема в образах, які підбурюють до спланованих і ситуативних бійок. 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 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 та 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 домінантні зв'язки з типовою позитивною (помірні – з прагненням до самостійності), але особливо з негативною

симптоматикою (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 суперечливої, 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 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 виключно домінантні 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 є хоча б ситуативна симпатія, 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 досягнення мети) негативізм втрачає попередню стабільність.

*Лінощі* мають переважно домінантні зв'язки з типовою позитивною (помірні − прагненням до самостійності та гордістю за власні досягнення) 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, або таких, для виконання яких потрібно докласти вольове зусилля, скоригувати власний розпорядок дня, брати участь у справах, щодо яких відсутня безпосередня зацікавленість. Типова ситуації: «маніловщина», або пасивне 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», або з відвертим негативним відтінком − «так у нас завжди роблять», не задумуючись, що потенційно самі є такими особистостями. 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 перетворить у стійку звичку: у 17-18 рр. зростають (2 РП разом із дратівливістю – 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 негативні 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 її недооцінки 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 типовою ситуацією є 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 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 знущання. 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, готовий до застосування спочатку приховано, потім – неприховано. 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. 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 в 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 з схожими виявами. 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 зі знайомими, ніж із малознайомими чи незнайомими людьми, тобто є вибірковою – прихованою чи неприхованою. Найменша у 18-19 р.в. як оптимальному для локалізації (результат активної протидії оточення або реального самоствердження). У противному 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., де вона започатковує і зміцнює меркантильне ставлення до оточення. У професійному становленні – це пошук такої професії, яка давала б максимальний 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 негативні симптоми («тло»):

*Хвастощі* 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 за допомогою неіснуючих засобів: видуманих власних здібностей, впливових друзів, можливостей найближчого оточення, відносин з впливовими ровесниками. У таке із 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, а може й ні». Нереалізованість бажаних сподівань зменшує хвастощі в 16-17 р.в. як оптимальному для локалізації, однак у 17-18 р.в. тривале незадоволення в

самореалізації та, 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 «хвастощів для всіх» − до «хвастощів 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, причому остаточний вибір 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, 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 – за 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. уважались 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 постраждалі довго пам'ятатимуть і будуть надалі остерігатися, навіть − боятися.

*Пристосовництво* 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 заспокійливо 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 й 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 прийдуть нові успіхи, бо можна знайти «потрібних» осіб, аби «було б до кого притулитися». Крім того, пристосовництво 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 усієї 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 симптоматиці. 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 пристосовництва, 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.

## 4.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань дівчатами і хлопцями

Встановлено, що у 15-16 р.в. у дівчат ця інтерпретація є такою: 1. 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. 2. 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 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 сподіванням 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 нереферентного 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, яким заздрять. Допоміжна детермінанта – індивідуалізм. Як наслідок, визначається система провідних симптомів: «уміння співпереживати – індивідуалізм

– дратівливість». Потенційно самостійно очікується незначне зниження позитивного і незначне публічне зростання негативного симптомокомплексів.

16-17 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – усвідомлення рольової позиції учня (або НСР), відвертість, оптимізм; 2) негативний – упертість як неслухняність, корисливість, пізнавальна обмеженість, лихослів'я. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – старанність, домагання ролі дорослого, уміння співпрацювати; 2) негативний – жорстокість, заздрість, лінощі.

Стрімке зростання усвідомлення рольової позиції учня пояснюється передусім перспективами остаточного професійного самовизначення. Залишається стабільною потреба в інтимно-особистісному спілкуванні, посилюючись оптимізмом, який досі був нетиповим симптомом («ще не все втрачене»). Послаблюються попередні позиції вміння співпереживати, хоча їх 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 вибіркове, 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)». Домінанти − відсутні. Потенційно самостійно очікується стрімка протидія негативних і позитивних симптомів з незначною перевагою негативних.

17-18 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – відповідальність (домінанта), оптимізм, старанність; 2) негативний – індивідуалізм та лінощі (домінанти), недбалість, хвастощі, негативізм, пізнавальна обмеженість, пристосовництво, заздрість, зарозумілість. 2. Нетиповий симптомокомплекс:

1) позитивний – вимогливість, домагання ролі дорослого, усвідомлення рольової позиції учня, або іншої соціальної ролі; 2) негативний – жорстокість, лихослів'я.

У типовій позитивній симптоматиці 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 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». Потенційно самостійно очікується зниження негативного симптомокомплексу з пріоритетністю вміння співпереживати і переживань власних успіхів чи невдач.

18-19 рр.: 1. 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. 2. 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 одноосібно 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», «дістали», «ситий по горло», «скільки можна». 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». 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, зацікавлені 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 залишитись дитиною»,

оскільки дитинство асоціюється з безтурботністю і безвідповідальністю (близько 70%). Типове явище – наслідування сімейних зразків, передусім материнських (піклування). У сімейних відносинах акцентується альтернатива «розуміння – нерозуміння» (більше, ніж у хлопців) 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. Уважаючи, що 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. Уважають 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 хлопців – 12-17 р.в., у дівчат – 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 із 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 уважають, що люди мають допомагати один одному і бути «самими собою» (такі суперечливі характеристики властиві наступним віковим інтервалам). З аналогічних, як раніше, 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 рольової позиції учня, 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 ровесниками 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. 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 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 уважають, 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. Неоднозначна оцінка альтернативи «щирість – корисливість», «чесність – хитрість» засвідчує 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 рольової позиції учня, 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. Домінуючі матеріальні потреби – 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, прагнення до успіху, самореалізація в діяльності та інтимно-особистісному спілкуванні. Стабільний рівень домагань виявляється в бажанні бути впертими (як наполегливість), 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 (неврахування 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», «менше думай – живи на повну». 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, дружелюбність, 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, єхидність, жадібність. У батьків цінують розуміння, порадництво, допомогу, вірність, чесність, відвертість. Водночас уважають, 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», «сміливість – 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 (результат попереднього, часто невдалого, власного досвіду), де ним не цінується прагнення до самореалізації. Навпаки: домінує прагнення до пристосування, очікування зиску, корисливості. Позитивні й негативні симптоми чітко диференціюються: уперше з підліткової кризи започатковується усвідомлене стрімке прогресування подвійних моральних стандартів на тлі усвідомлення значущості позитивної симптоматики. Актуальність негативного симптомокомплексу намагаються публічно заперечувати (особливо – заздрість), хоча самі для себе це приховано визнають. Уперше не соромляться демонстрування власних почуттів, зокрема співпереживання, що супроводжується дитячою безпосередністю. Знову актуалізується потреба в інтимно-особистісному

спілкуванні, для себе 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.

Гендерна специфіка властива переживанням хлопців, наприклад у 15-16 рр. це: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – відповідальність (домінанта), відвертість, уміння самоконтролю, уміння самооцінювати, усвідомлення рольової позиції учня, уміння співпереживати, домагання ролі дорослого; 2) негативний – дратівливість (домінанта), упертість як неслухняність, недбалість, негативізм, пізнавальна обмеженість. 2. 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 приязних собі ровесників. Низькі вміння самоконтролю та самооцінки виявляються за відсутності самостійної зацікавленості в кінцевому результаті та 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 рольової позиції учня 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, короткочасні 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». 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.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – уміння співпрацювати (домінанта), організованість, усвідомлення рольової позиції учня, 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. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – дитяча безпосередність, уміння самооцінювати, усвідомлення рольової позиції учня; 2) негативний – хвастощі, заздрість, недбалість.

Стрімке збільшення вміння співпрацювати свідчить про значущість спільної діяльності в розв'язанні власних проблем. Їх основний стимул, а саме – прагнення до самостійності й відповідальність, є рушійними силами всього позитивного симптомокомплексу. Акцентуються невдачі. Організованість і вимогливість уважаються антиподом недбалості. Стабільною залишається впертість, яка самостійно диференціюються 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. Тоді визначається система провідних симптомів: «уміння співпрацювати – відповідальність, прагнення до самостійності, індивідуалізм – пристосовництво». Потенційно самостійно очікується уповільнення позитивної симптоматики разом зі збереженням негативної попередніх темпів розвитку.

17-18 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – старанність, усвідомлення рольової позиції учня (або НСР); 2) негативний – хитрість (домінанта), жорстокість, заздрість. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – дитяча

безпосередність, вимогливість, уміння самоконтролю; 2) негативний – хвастощі, 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 наведеним 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». Цей період є найбільш невизначеним: юнаки плутаються у відповідях, відмовляються відповідати, засвідчуючи ускладнене розуміння свого симптомокомплексу. 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.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – гордість за власні досягнення (домінанта), уміння самооцінювати, оптимізм, упертість як наполегливість; 2) негативний – хвастощі, заздрість. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – вимогливість, дитяча безпосередність, усвідомлення рольової позиції учня (або НСР); 2) негативний – жорстокість, заздрість, недбалість.

Гордість за власні досягнення важлива на тлі успіхів референтних або приязних 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 вважають, що в цілому мають уміння самооцінювати. Наголошують на значущості впертості як наполегливості разом із неважливістю для себе впертості як

неслухняності. Нівелюється значення спільної діяльності. Соціальним досягненням є перехід жорстокості до складу нетипової негативної симптоматики. Хвастощі – це засіб 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)». Потенційно самостійно очікується збільшення виявів позитивної симптоматики (наявність домінантних і більшість типових симптомів), зниження негативної (відсутність домінантних 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 цікавою 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. 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 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 атрибутах 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 уважають, 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 та 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 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, уважаючи 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. Нестійким 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. Уважають неважливим усвідомлення рольової позиції учня, оскільки «це в минулому». Заперечують у собі жорстокість, хитрість, зухвалість, корисливість і водночас не вбачають прогресування індивідуалізму, дратівливості. Схильні до демонстративної незалежності, неуважності. Вважають, що будь-яка симптоматика є корисною.

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, де вирішальним чинником є народження 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 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 несхильні наполягати на їх безсумнівній пріоритетності. Навколишнє інформаційне середовище, передусім ЗМІ, агресивне лише ситуативно (зафіксовано оцінки типу «огидне»). Себе агресивними не вважають, а ровесників, навпаки: схильними до бійок, пиятики, несамокритичними. Власне майбутнє розглядають у діапазоні «думаю про нього – не задумуюсь – не знаю» (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 (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. Старанні передусім у навчальній діяльності, пояснюючи це 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 та, особливо, хитрості. У той самий час не засуджують лихослів'я, індивідуалізму, дратівливості, 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 деклараційно проголошують, що відрізняються від 17-18 рр. Наприклад, зміст і діапазон інтересів, ставлення до майбутньої дорослості залишаються майже незмінними: «усе буде добре», «побачимо», «до завтра ще далеко». Знижуючи читацькі інтереси, пізнавальні інтереси в цілому, водночас претендують на самовдосконалення і самовизначення. Тоді 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. Разом з тим засуджують вживання алкоголю, наркотиків. Себе агресивними 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, неспроможних самостійно або не бажаючих визначатись 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. Водночас прагнуть приховати прагнення до самостійності та домагання ролі дорослого. Перебільшують уміння самооцінювати. Визнають розвиток індивідуалізму і зважають на стрімкий прогрес лихослів'я, дратівливості, упертості як неслухняності, негативізму, лінощів.

## 4.5. Психологічна профілактика юнацької кризи

Зміст психологічної профілактики цієї кризи має аналогічну, як у кризи 13 років (п. 3.6), теоретико-емпіричну базу та структуризацію (пп. 4.1-4.4):

1. Надання у 16-18 р.в. навчально-виховних пріоритетів позитивним симптомам.

Необхідно акцентувати увагу на розвитку позитивних типових симптомів у межах 17 р.в. (з максимальним відхиленням у півроку), враховуючи їх гендерний аспект (у дівчат, зокрема – більш раннє входження в кризу). Це важливо, оскільки на практиці в дорослих може створитися деформоване враження про «затягнення» підліткової кризи в дівчат, передбачаючи відповідну пізнавальну орієнтацію на її симптоматику, хоча насправді йдеться про симптоми зовсім іншої кризи − юнацької. Така підміна понять, а разом з нею неправильний вибір змістових пріоритетів у розвитку позитивних симптомів однозначно призведе до загострення кризових явищ, спричинених уже професійною некомпетентністю, що є сферою розгортання ненормативних кризових явищ. У цьому контексті юнацька криза найбільш сприятлива для ускладнення вікового розвитку.

Обидві групи симптомів (позитивні типові й супутні) також визначають наявні та можливі характеристики системи переживань у наступних вікових інтервалах, передусім у 18-19 р.в., що передує кризі входження в дорослість (18-19 рр.).

У дівчат позитивна симптоматика знаходиться навколо прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого (відбувається збіг з двома симптомами попередньої кризи); негативна – дратівливості, хитрості, зарозумілості (збіг з трьома симптомами). У хлопців – навколо домагання ролі дорослого, уміння співпрацювати (збіг з одним симптомом); негативна – дратівливості, лихослів’я, упертості як неслухняності, негативізму, лінощів (повний збіг) як провідних пізнавальних симптомів усього симптомокомплексу (домінант-лідерів), а значить, названої кризи.

Частота виявів супутнього симптомокомплексу в хлопців домінує над його силою, за винятком хитрості й жорстокості.

2. Гендерні суб’єктивні особливості переживань.

Дівчата визнають важливість уміння співпереживати, переживань власних успіхів чи невдач, оптимізму, відвертості, відповідальності, дратівливості, але особливо пристосовництва та впертості, пояснюючи це закінченням школи та необхідністю майбутнього професійного вибору, причому без самостійної актуалізації проблеми власного самопізнання. У 18-19 рр. відзначають у себе високий рівень дитячої безпосередності (як потенційна противага індивідуалізму). Вважають, що негативний симптомокомплекс концентрується у 16-18 рр. і співвідноситься з позитивним таким чином: 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.

Загалом, до 16-18 р.в., як кризового, відносять такі симптоми: 1) типові: позитивні – відвертість, оптимізм, відповідальність; негативні – упертість як неслухняність, зухвалість, корисливість, пізнавальна обмеженість, індивідуалізм, лінощі, недбалість, хвастощі, негативізм, пристосовництво, зарозумілість; 2) нетипові: позитивні – домагання ролі дорослого, уміння співпрацювати, вимогливість; негативні – жорстокість.

Хлопці найбільш важливими вважають відповідальність, уміння співпрацювати, гордість за власні досягнення, дратівливість, пристосовництво, хитрість. Найбільші вияви негативного симптомокомплексу зіставляють з 16-18 р.в., де кількісне співвідношення з позитивним є таким: 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.

Загалом, до цього вони інтервалу відносять: 1) типові симптоми: 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 симптоми: позитивні – дитяча безпосередність, уміння самооцінювати, усвідомлення рольової позиції учня (або НСР), вимогливість, уміння самоконтролю; негативні – хвастощі, заздрість, недбалість, зарозумілість.

Характерно, що хлопці самостійно, як і дівчата, відзначають неординарність для себе 16-17 р.в., але менше схильні помічати (але схоже пояснювати) у власних переживаннях значущі вікові зміни, що означає в них наявність чіткої суперечності між фіксацією зовнішніх змін у віковому розвитку на основі порівняння себе в попередніх вікових інтервалах та відсутністю сконцентрованості на потенційних внутрішніх новоутвореннях. Цим, власне, у них пояснюється так звана «жорсткість» перебігу юнацької кризи, що на практиці лише додатково наголошує на неприпустимості акцентування навчально-виховного впливу на негативних симптомах.

Як і в підлітковій кризі, одностороння конфронтація з дорослими викликана саме неврахуванням цього аспекту переживань, причому хлопці з часом більше налаштовані вже на двохсторонню конфронтацію з її постійним загостренням, як правило, свідомо уникаючи  першого кроку до взаємного примирення, вважаючи це власною слабкістю, особливо якщо така позиція активно підтримується референтними ровесниками.

3. Зіставлення в дівчат і хлопців змісту суб’єктивної інтерпретації симптомів з емпірично визначеною нами.

Тут чітко встановлюються два смислові аспекти, де зіставлення в дівчат і хлопців такої інтерпретації симптомів дає можливість визначити до них спільну та окремі гендерні навчально-виховні стратегії. У позитивному симптомокомплексі − це: 1) типові симптоми – прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого, гордість за власні досягнення (у дівчат і хлопців – 3 з 5); 2) супутні симптоми – уміння самоконтролю (у дівчат – 1 з 4, у хлопців – 1 з 3).

У негативному: 1) типові симптоми: блок АС – дратівливість, 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); 2) супутні симптоми – зухвалість, корисливість, жорстокість (у дівчат – 3 з 4, у хлопців – 3 з 5).

За аналогією з підлітковою кризою необхідно врахувати наявність спільного кількісного бачення (дослідником і юнаками) симптомів у юнаків, що дозволяє впровадити до них такий особистісно-орієнтований підхід, який одночасно поєднує

в дорослих і молодших суб'єктів навчання виховання схожі та різні тенденції самопізнання.

У дівчат − це: 1) позитивні симптоми: типові – відвертість (власні типові – 1 з 3; типові – 1 з 5); супутні – відповідальність (власні типові – 1 з 3; супутні – 1 з 4); 2) негативні симптоми: 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).

У хлопців: 1) 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); 2) негативні – дратівливість (власні типові – 1 з 2; типові – 1 з 6); супутні – корисливість (власні типові – 1 з 2; супутні – 1 з 5).

Такий збіг у цілому є незначним, однак відзначимо в дівчат специфічне розуміння своєї типової негативної симптоматики, а в хлопців – позитивної. Це позначення в дівчат більш свідомої противаги дорослим, тоді як хлопці схильні орієнтуватися не на власні, а зовнішні поведінкові зразки, виявляючи тут вищий рівень конформності. Тоді стереотипна думка про них, як про важковиховуваних, стабілізована ще з підліткової кризи, лише зміцнюється.

4. Динаміка кризових явищ.

У дівчат 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 рольової позиції учня, або НСР», перейшовши до фонової симптоматики. Якщо типова негативна симптоматика кризи 13 років мала 11 складових, то в кризі 17 років їх 7: у блоці АС залишилися дратівливість, хитрість; блоці ПС – зарозумілість; блоці НС – лінощі. З нових симптомів – це 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; 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 і 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 симптомокомплексів, що засвідчує їх незначний вплив в основній симптоматиці.

Вплив решти симптомів як нетипових є неістотним. Особливо це стосується симптомів-аутсайдерів: з позитивних – дитяча безпосередність, яка значно знизилася, що прямо пов'язано з реалізаціями прагнення до самостійності й претендування на роль дорослого; з негативних – недбалість і байдужість. Аналогічний вплив в усвідомлення рольової позиції учня, що пояснюється потребою в особистості прийняття вже іншої нової рольової позиції, або НСР (наприклад: студента, робітника тощо), а ще більше – ситуацією професійної невизначеності.

У хлопців із 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 й байдужість. Отже, якщо типова позитивна симптоматика кризи 17 років на 1 складник збільшується, причому 4 залишаються незмінними, то типова негативна зменшується на 3, 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 рольової позиції учня, яке перебувало в них у типових симптомах, у хлопців – у супутніх. Із 6 супутніх негативних симптомів кризи 13 років залишаються й стабілізуються в кризі 17 років (усього – 5) жорстокість, корисливість, зухвалість. Значно втрачають пізнавальна обмеженість і пристосовництво. Отже, в юнацькій кризі відбувається зміна типового позитивного, розпад супутнього позитивного, стабілізація типового і супутнього негативного симптомокомплексів. Вплив решти нетипових симптомів є неістотним, особливо симптомів-аутсайдерів: позитивного – дитячої безпосередності; негативного – заздрості. Під впливом супутніх негативних симптомів знижуються вміння самооцінювати та значущість рольової позиції учня з аналогічними, як у дівчат, причинами.

5. Результати взаємовпливу негативної і позитивної симптоматики.

Уже зазначалося, що ця складова психологічної профілактики підсумовує зусилля теоретиків і практиків у реалізації доказового особистісно-орієнтованого впливу в будь-якій нормативній кризі. Для цього необхідно взяти до уваги значущість домінантних симптомів, якими в дівчат є зарозумілість, лихослів'я, корисливість, байдужість. Помірний вплив на позитивну симптоматику характерний для зухвалості, хитрості, пізнавальної обмеженості; слабкий − упертості як

неслухняності, дратівливості, лінощів, недбалості. У хлопців − це: 1) домінантні симптоми: хвастощі, лихослів'я, байдужість; 2) помірні: хитрість, лінощі, негативізм; 3) слабкі: упертість як неслухняність, дратівливість, недбалість.

Для впевненості в правильності вибору навчально-виховних пріоритетів ці симптоми також необхідно зіставляти з типовими і супутніми. Юнаки самостійно не надають значення фоновій симптоматиці, але не вважають її вияви ситуативними і випадковими, що, однак, більше свідчить про демонстрацію критичного самоставлення, аніж його реальне функціонування, але водночас − це соціальний сигнал про їх активізацію до активного самопізнання.

Рівневий кількісний розподіл названих симптомів за силою впливу визначає аналогічні за назвами перспективи переживань. У дівчат – це: 1) домінантна перспектива: уміння співпереживати, домагання ролі дорослого – лихослів'я, негативізм, зарозумілість, хитрість, дратівливість, індивідуалізм; 2) помірна: прагнення до самостійності, гордість за власні досягнення, відвертість – «відсутня негативна симптоматика»; 3) слабка: «відсутня позитивна симптоматика» – пристосовництво.

Названі перспективи виокремлюють у дівчат негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних: 1) хитрість, дратівливість, індивідуалізм, зарозумілість, негативізм, лінощі (тіньовий бік розвитку всіх типових симптомів, передусім прагнення до самостійності, уміння співпереживати, гордості за власні досягнення); 2) пристосовництво – домагання ролі дорослого (менше – уміння співпереживати).

Хлопцям властива переважно домінантна перспектива переживань (п. 4.1), що вкотре наголошує на несхожості їх кризового перебігу з дівчатами: 1) індивідуалізм, негативізм є тіньовим, 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 до четвертого розділу

З’ясовано гендерну структуру базових симптомокомплексів переживань юнацької кризи, або кризи 17 років, як «малої кризи», симптоми якої (типові, супутні та фонові) рівномірно знаходяться в дівчат у 15-17 р.в. з концентрацією негативних симптомів у 17 років, у юнаків – у 16-18 рр. з їх концентрацією до досягнення 18 р.в. Симптомам невластивий аритмічний перебіг, що вказує на однофазовий зміст кризи. У позитивному типовому симптомокомплексі в дівчат зміцнюються позиції прагнення до самостійності; у позитивному супутньому – відповідальність та організованість; у негативному типовому – дратівливість, хитрість, зарозумілість. У хлопців – прагнення до самостійності як типовий симптом лише займає лідируючі позиції; у позитивному супутньому – це уміння самоконтролю; у негативному типовому − дратівливість, лихослів’я, упертість як неслухняність, негативізм, лінощі. Крім того, в дівчат частота виявів супутнього симптомокомплексу переважає над силою, а в хлопців відзначається домінуванням частоти лише позитивних симптомів, тоді як у негативних – хитрість і жорстокість. Це свідчення не лише наявності певної спільної логіки вікового розвитку в будь-якій навчально-виховній ситуації, а також її гендерної диференціації, яка актуалізується в юнацькій кризі через потенційну можливість підміни розуміння її як продовження підліткової кризи.

Фонові симптоми, які розглядаються юнаками закономірними життєвими явищами, є постійним резервом типових і супутніх, продовжуючи з попередніх вікових інтервалів активне формування індивідуальних варіантів кризового розвитку. Емпірично встановлені найменші та максимальні за виявами симптоми зі своїми кульмінаційними (піковими) показниками, їх динаміка у 15-19 р.д. і рейтингові місця в системі базової симптоматики (позитивної і негативної). Визначено рівень взаємовпливу різних симптомів, система їх взаємозв’язків з пріоритетністю відношення між полярною симптоматикою. Встановлено їх гендерні змістові характеристики в окремих вікових інтервалах, які потенційно можуть бути

сприятливими чи несприятливими для розвитку в умовах різнопланових соціальних впливів, та можливості потенційного розвитку в наступних вікових періодах. Хронологічно 17 р.в. розділяє навпіл перебіг кризового розвитку в дівчат і хлопців, цим самим засвідчуючи в перших своє прогресуюче інтервальне випередження, але інше світоглядне ставлення до виявів власної симптоматики, згідно якого так званий «жорсткий» перебіг кризи в хлопців насправді є більше усвідомленим. Встановлено гендерний зміст типових негативних симптомів за рівнем впливу на типові позитивні (домінантні, помірні, слабкі) та однойменні перспективи розвитку симптомокомплексу з превалюванням у хлопців домінантної перспективи. По-інтервально визначена суб'єктивна інтерпретація власних переживань, яка зводиться до змістового розмежування типових і нетипових симптомів, де перші уособлюються більше з типовою і супутньою симптоматикою, емпірично визначеною нами, а нетипові – з фоновою. Встановлено суб'єктивні провідні симптоми, які визначають рівень самостійних очікувань підлітків у наступному потенційному розвитку позитивної чи негативної симптоматики. Теоретико-емпірична база психологічної профілактики юнацької кризи та її напрями є аналогічними для профілактики підліткової кризи. Апріорі позитивні симптоми перебувають у сфері потужного розвитку з'ясованих для себе конкретних негативних симптомів.

Наступні наукові розвідки в контексті цього розділу потрібно спрямувати на поглиблення гендерного психологічного змісту базових симптомів та розробку для кожного з них психоконсультативних і психокореційних програм (як логічне продовження таких програм для підліткової кризи).

Зміст розділу висвітлений у 18 публікаціях: 1 монографії [336], 4 навчальних посібниках [333; 334; 401; 402], 1 науково-популярному посібнику [367]; 5 статтях у фахових виданнях з психології [349; 350; 357; 370; 375], 4 статтях у матеріалах міжнародних науково-практичних конференцій [341; 368; 377; 380], 1 статті – науково-практичної інтернет-коференції [379], по 1 статті в матеріалах науково-практичного [337] і науково-методичного семінарів [366].

# РОЗДІЛ V
# ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ КРИЗИ ВХОДЖЕННЯ В ДОРОСЛІСТЬ (КРИЗА 23 РОКІВ)

Цей розділ виконаний в руслі єдиного дослідницького підходу щодо Р. III-IV. Його зміст ми постійно порівнюємо із закономірностями попередніх вікових нормативних криз.

## 5.1. Двохфазовий перебіг симптомокомплексу

Кульмінаційні показники симптомів у дівчат (жінок) такі (потім – спад): 1) 19-20 рр.: позитивні – уміння співпереживати, дитяча безпосередність, вимогливість; негативні – упертість як неслухняність, лихослів'я (пропорція −3 : 2); 2) 20-21 рр.: позитивні – уміння співпрацювати; негативні – лінощі, хвастощі, пізнавальна обмеженість (1 : 3); 3); 21-22рр.: 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 соціальної позиції, прагнення до самостійності, старанність; негативні – недбалість, хвастощі, хитрість, зухвалість, байдужість, корисливість, індивідуалізм, заздрість, пристосовництво, лихослів'я (8 :10).

З 19-20 рр., відбувається незначне зростання симптомокомплексу з такою ж перевагою негативних симптомів; з 22-23 рр. – стрімке з домінуванням позитивних,

передусім старанності, прагнення до самостійності; у негативних – це індивідуалізм і хитрість (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

**Динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомокомплексу в дівчат (жінок) 19-24-річного віку (кількість симптомів, %)**

| Симптоматика | Вік (роки) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 19-20 | 20-21 | 21-22 | 22-23 | 23-24 |
| Позитивна | 3 (17 %) | 1 (5 %) | 0 | 10 (59 %) | 8 (47 %) |
| Негативна | 2 (11 %) | 3 (17 %) | 2 (11 %) | 4 (23 %) | 10 (59 %) |

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 негативної зростає вся симптоматика (більше до 23 р.в.). Така відносна збалансованість основного симптомокомплексу полягає у більших вміннях самостійно й адекватно оцінювати власні особистісні зміни, у чому полягає основна відмінність кризи 23 років від кризи 13 років, яка є для 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.); 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.).

Ця аритмічна динаміка переживань передбачає наявність трьох етапів, перший з яких, або помірний (19-21 рр.), завершує попередній стабільний період (юнацький), а у 21-24 рр. має місце двохфазовий перебіг кризи. Перша (сильна) фаза формується після 21 рр. Її структура: 1. Позитивні симптоми: 1) типові: гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння 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: уміння співпрацювати, відповідальність. 2. Негативні: 1) типові: блок АС – пристосовництво; блок ПС – корисливість; 2) супутні – байдужість.

Тоді до кінця 23 р.в. визначається остаточна структура кризи 23 років (дод. Е.1 і Ж.1): 1. Позитивні симптоми: 1) типові: гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, прагнення до самостійності, старанність, оптимізм; 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком відповідальності, організованості, уміння співпрацювати): уміння співпрацювати, домагання ролі дорослого, організованість, відповідальність, упертість як наполегливість. 2. Негативні симптоми: 1) типові: блок АС – дратівливість, хитрість, індивідуалізм, пристосовництво); блок ПС – зарозумілість, заздрість, корисливість; 2) супутні (домінування сили над частотою виявів, за винятком недбалості): недбалість, зухвалість, байдужість, лихослів'я.

Отже, симптомокомплекс кризи 23 років залежно від особливостей двохфазового 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.

Загалом, у кризі входження в дорослість відбувається стабілізація попередньої симптоматики (наслідок її реального або потенційного усвідомлення). Крім того, за місцеперебування в широкому інтервалі та двохфазовий перебіг її можна умовно назвати «великою кризою». Головний симптом-аутсайдер − 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 поляризованого впливу: 1) Д (домінантний): $0{,}66 \le r \le 0{,}70$ при $p > 0{,}01$; 2) С (слабкий): $0{,}30 \le r \le 0{,}33$ при $p > 0{,}01$; 3) З (зворотній): $r = -0{,}27$ при $p < 0{,}05$ (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

**Взаємовплив типових позитивних і негативних симптомів у дівчат (жінок) 21-24-річного віку**

| Симптоми | Гордість за власні досягнення | Прагнення до самостійності | Переживання власних успіхів чи невдач | Уміння самооцінювати | Старанність | Уміння самоконтролю | Оптимізм |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Заздрість | С | С | З | С | С | Д | С |
| Зарозумілість | Д | Д | Д | Д | Д | С | Д |
| Дратівливість | З | З | З | З | З | З | З |
| Індивідуалізм | Д | Д | Д | Д | Д | Д | Д |
| Хитрість | Д | Д | Д | Д | Д | Д | Д |
| Пристосовництво | Д | Д | С | Д | Д | Д | С |
| Корисливість | С | С | З | С | С | Д | З |

Характерно, що в дівчат (жінок) автономний розвиток дратівливості є більше спонтанним, супроводжуючись вербальною агресією. Відбувається безпосереднє поєднання жіночої дратівливості з чоловічою з претендуванням на першість, тим самим заперечуючи її в чоловіків як типову гендерну особливість.

У юнаків (чоловіків) встановлено, що 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 позиції, домагання ролі дорослого, прагнення до самостійності, вимогливість; негативні – упертість як неслухняність, дратівливість, негативізм, зухвалість, індивідуалізм, пристосовництво (7 : 6); 5) 23-24 рр.: позитивні – відвертість, організованість, відповідальність, уміння співпрацювати, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи невдач, усвідомлення нової соціальної позиції, 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).

Таблиця 5.3

**Динаміка пікових (кульмінаційних) виявів симптомокомплексу в юнаків (чоловіків) 19-24-річного віку**

| Симптоматика | Вік (роки) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 19-20 | 20-21 | 21-22 | 22-23 | 23-24 |
| Позитивна | 3 (17 %) | 1 (5 %) | 0 | 10 (59 %) | 8 (47 %) |
| Негативна | 2 (11 %) | 3 (17 %) | 2 (11 %) | 4 (23 %) | 10 (59 %) |

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, пристосовництвом, 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 непублічність 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 – пристосовництво, індивідуалізм, упертість як неслухняність, лихослів'я, лінощі, корисливість (кількісне зіставлення – 5 : 6); 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, дратівливість (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 − як у дівчат).

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 двохфазовий 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; 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 (пристосовництво); блок ПС (негативізм, зарозумілість); 2) супутні – хитрість, пізнавальна обмеженість.

Як наслідок, після 23 р.в. встановлюється остаточна структура кризи 23 років (дод. Е.1. і Ж.1): 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. 2. Негативні симптоми: 1) типові: блок АС (лихослів'я, корисливість, дратівливість, індивідуалізм, пристосовництво); блок ПС (упертість як неслухняність, негативізм, зарозумілість); блок НС (лінощі); 2) супутні (домінування сили над частотою виявів): хитрість, пізнавальна обмеженість.

У юнаків (чоловіків) класифікація поляризованого впливу типових негативних симптомів на типові позитивні є такою: 1) Д (домінантний): $0,62 \leq r \leq 0,69$ при $p>0,01$; 2) С (слабкий): $0,30 \leq r \leq 0,35$ при $p>0,01$ (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

**Взаємовплив типових позитивних і негативних симптомів в юнаків (чоловіків) 21-24-річного віку**

| Симптоми | Гордість за власні досягнення | Прагнення до самостійності | Переживання власних успіхів чи невдач | Уміння співпрацювати | Оптимізм |
|---|---|---|---|---|---|
| Лихослів'я | Д | Д | Д | Д | Д |
| Зарозумілість | Д | Д | Д | Д | Д |
| Дратівливість | Д | Д | Д | Д | Д |
| Індивідуалізм | С | С | С | С | С |
| Негативізм | Д | Д | Д | Д | Д |
| Пристосовництво | Д | С | С | С | С |
| Корисливість | Д | Д | Д | Д | С |
| Упертість як неслухняність | Д | Д | Д | Д | Д |
| Лінощі | Д | Д | Д | Д | Д |

Отже, симптомокомплекс кризи 23 років залежно від особливостей двохфазового перебігу та співвідношення полярних 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.

Вплив решти симптомів як нетипових є неістотним, особливо симптомів-аутсайдерів: позитивних – дитячої безпосередності; негативних – жорстокості й лінощів. Недостатнє усвідомлення нової соціальної ролі посилює проблему формування активної життєвої позиції, самостійного пошуку варіантів ефективного життєвого шляху на основі нейтралізації передусім типових негативних симптомів.

Крім того, у кризі входження в дорослість відбувається стабілізація попередньої симптоматики як наслідок її реального або потенційного усвідомлення (за широкий інтервал та двохфазовий перебіг її можна умовно назвати «великою кризою»). Юнакам притаманний автономний розвиток індивідуалізму, який є більш спонтанним і супроводжується неприхованим фізичним впливом.

## 5.2. Динамічні особливості переживань у дівчат (жінок)

У дівчат (жінок) вияви позитивного типового симптомокомплексу є такими:

*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 (слабкий – з умінням самоконтролю) і негативними симптомами – хитрістю, індивідуалізмом, зарозумілістю, крім дратівливості, заздрості, корисливості (особливо – із пристосовництвом). У 19-20 р.в. він найбільший, після чого стрімко зменшується, стабілізуючись 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 прогнозованим може бути 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 і себе, що 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 різнопланові взаємозв'язки з типовими позитивними і негативними симптомами, крім дратівливості (зворотній зв'язок), заздрості, корисливості (слабкі зв'язки). 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, 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, переконує 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: наступає 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 названого в позитивному симптомокомплексі. І, навпаки: невдачі, їх некритичне осмислення, протиставлення власних досягнень досягненням оточення може призвести до спаду (перехід на 3 РП – після старанності й вмінь співпрацювати).

*Уміння самооцінювати* має домінантні взаємозв'язки з типовими позитивними, особливо з прагненням до самостійності, і негативними симптомами, крім дратівливості (зворотні зв'язки). Слабкі – зокрема з корисливістю. 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 за 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). 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 (слабкі – із переживанням власних успіхів чи невдач, оптимізмом) і негативними симптомами, крім дратівливості (зворотній зв'язок). Слабкі зв'язки − із зарозумілістю. Після 19 р.в. прогресує, у 21-22 рр. стабілізується, а 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 домінантні взаємозв'язки з типовими позитивними і негативними симптомами, крім дратівливості, заздрості, корисливості (зворотні зв'язки). Слабкі − із пристосовництвом. Стабільні в 15-19 р.д., відзначаючись після 19-20 р.в. більшими виявами, 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 програшними, лише збільшують переживання, 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 вибіркове почуттєве ставлення до оточення, а й спробу уникнути публічного аналізу (у повсякденні – розголосу), передусім невдач та їх наслідків, що пригнічує, призводить до усамітнення, зрештою формує заздрість, пристосовництво. У 22-23 рр. такі 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 домінантні взаємозв'язки з типовими позитивними, особливо з умінням самооцінювати, старанністю і негативними симптомами, особливо з хитрістю, крім дратівливості (зворотні зв'язки). Слабкі 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 малоконфліктний 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 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 не реалізація 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 відтіснивши 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 у розвитку.

*Старанність* взаємопов'язана з типовими позитивними, особливо з прагненням до самостійності та вмінням самооцінювати, і негативними симптомами, крім дратівливості та корисливості (зворотні, слабкі). Слабкі – зокрема із заздрістю. У 19-20 р.в. як оптимальному незначно зростає, але є впливовою (ПРП): передусім, це прагнення вчасно виконувати поставлені дорослими завдання, але недостатньо якісно 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 вона стрімко прогресує, хоча й переходить спочатку на 3 РП (після гордості за власні досягнення та прагнення до самостійності), але цього досить, щоб після 23 р.в. знову перейти на ПРП, як це було у 19-20 рр., але вже потужніше, надалі визначаючи розвиток всієї симптоматики.

Супутні позитивні симптоми:

*Уміння співпрацювати* є досить нестабільним, що пояснюється бажанням досягти оперативного результату, часто не докладаючи адекватних зусиль. У 19-20

рр. 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 нижчі на тлі зростання позитивної симптоматики (це повторна спроба реалізації прагнення до самостійності). 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 зовнішньо 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, тоді 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. як здебільшого невдала спроба змінити ровесників і себе. У 22-23 рр. стає

найбільшою, залишаючись на вторинному плані й супроводжуючись переосмисленням набутого досвіду. Імовірно, тривале перебування в такому оточенні та категоричні невтішні оцінки самостійно ініційованої самоорганізації («попереджували ж мене, що нічого не вийде») формують стабільну звичку звертатися по сторонню допомогу навіть за умови самостійного правильного рішення, чим акцентовано позначається своя невпевненість, яка часто дратує ще більше, ніж очевидна залежність. Ситуації, які вимагають негайного самостійного прийняття рішень, можуть попередньо бути невтішними або програшними, 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. Тоді переглядається звичний розпорядок дня, зокрема частина важливих доручень свідомо перекладається на оточення, особливо на батьків, або він раціоналізується (виконання цікавих або необхідних для себе справ). Однак найчастіше – це прагнення разом виконувати доручення, заздалегідь 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 передостанні РП, це результат комфортності у відносинах, які не ініціюють самостійне 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 самостійно 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 самостійності, 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 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 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 оберненій залежності від впертості як неслухняності. Має чітку тенденцію до зростання за винятком 21-22 р.в., де 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 позитивні 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, властивого попередньому антипатичному оточенню. Самостійно може наголошуватися потреба в допомозі або розумінні. Однак бажані вияви 15-16 рр. уже недосяжні. 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 («все одно 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 є відсутнім («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 й гордості за власні

досягнення). Стає більш вибірковим, але неприхованим, спрямовується на приязних 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 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 це лише епізоди, які блокуються вже 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.

До основних виявів негативного типового симптомокомплексу належать:

*Дратівливість* – єдиний негативний симптом, який має зворотні взаємозв'язки з типовою симптоматикою (негативною і позитивною). До 17 р.в. завжди істотно впливала на негативні симптоми, 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 малоймовірно, 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 однобічної 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», «зовні схожі»). Активізується попередній досвід, у якому переважає нестриманість, роздратування, нав'язливе прагнення завдати фізичних або моральних страждань передусім

ровесницям, причому «просто так», аби «знали, з ким мають справу» (активізується знову-таки більше дівчатами).

*Хитрість* має домінантні взаємозв'язки з типовими позитивними і негативними симптомами, крім дратівливості, особливо з індивідуалізмом (слабкі – із заздрістю і корисливістю). Найбільші вияви характерні для 18-19 рр., після чого хитрість стрімко спадає: імовірно, через невдале спілкування з оточенням. Тоді, 19-20 р.в., у якому хитрість є найменшою, є оптимальним для локалізації. У противному разі у 20-21 рр. можлива її трансформація в приховану, попередньо сплановану з переходом на ПРП. У 21-22 рр., наштовхнувшись 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 домінантні взаємозв'язки з типовими позитивними і негативними симптомами, крім дратівливості (слабкі – із заздрістю 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 вибірковим, часто прихованим використанням порад навіть нереферентного оточення, які у випадку успіху видаються за свої. У разі невдач приховані звинувачення трансформуються в плітки, наклепи. Як наслідок, індивідуалізм дедалі стабілізується, циклічно і 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. Має переважно домінантні взаємозв'язки з типовими позитивними (слабкі – з переживанням власних успіхів чи невдач і оптимізмом) та негативними симптомами, крім дратівливості (слабкі – із заздрістю). Після 18 р.в. стрімко зростає, що невластиве жодному негативному симптому: це результат успіхів нереферентних осіб, порівняння їх здобутків із витратами на них (у 19-20 рр. 2 РП – 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 переважно домінантні взаємозв'язки з типовими позитивними (слабкі – із 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 передбачається. Навпаки: вона дедалі стабілізується як необхідна умова зниження самокритичності.

*Заздрість* має слабкі взаємозв'язки з типовими позитивними, крім переживання власних успіхів чи невдач (зворотні), умінням самоконтролю (домінантні) і негативними симптомами (крім зарозумілості та дратівливості). Найбільш 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, незворотніми, а отже, такими, які можна виправити. Водночас успіхи не-референтних 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 – не референтного. Тоді у 19-20 рр. вона стабілізується (3 РП – після дратівливості та 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 противному разі після 21 р.в. заздрість стабілізується на рівні 19-20 рр. (3 РП – після корисливості та хитрості). Надалі після незначного спаду, спричиненого власними

успіхами, у 22-23 рр. знову очікується прискорене, уже найбільше зростання, яке однак на тлі зростання негативної симптоматики втрачає попередню РП із збереженням в ній істотного впливу (5 РП – після індивідуалізму, хитрості, пристосовництва, корисливості). Надалі прогнозується стабілізація зі збереженням РП останнього вікового інтервалу.

*Корисливість* має слабкі або зворотні взаємозв'язки з типовими позитивними, крім тих, що в заздрості (домінантні – із умінням самоконтролю) і негативними симптомами, крім зарозумілості й 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 – 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 її зниження, спричинене пригляданням до корисних осіб, сумнівами щодо правильності вибору цих осіб як «потрібних». 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 негативні 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 самоствердження фізично слабших або соціально незахищених ровесників внаслідок наслідування референтних осіб. Однак, зіштовхнувшись з адекватною протидією, може значно знизитися, особливо в разі її агресивності, що забезпечить у 19-20 рр. уже набільше 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 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 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: як демонстративна, використовується для 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 приязного 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-ї 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 визначеним до себе ставленням – сприятливим чи несприятливим. Надалі очікується адресне зростання, яке може перевищити вияви 19-20 рр. Потім − потенційно зростатиме як симбіоз прихованого і демонстративного з домінуванням прихованого, указуючи на дискомфорт у відносинах, який поступово їх примітизовує.

*Недбалість* до 19 р.в. ніколи істотно не впливала на симптоматику, хоча у 19-20 рр. стрімко зростає як результат очікування 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. Очевидно, це переосмислення у 20-22 рр. власних ціннісних норм, які стосуються, зокрема, своєї зовнішності та спілкування: те, що до 20 р.в. уважалося звичним, згодом може не схвалюватися, і навпаки. Тому у 22-23 рр. можливе чергове (найбільше) зростання прихованої або неприхованої недбалості, що залежить від безпосередньої присутності референтних чи нереферентних осіб.

Фонові негативні симптоми («тло»):

*Упертість як неслухняність* – єдиний симптом, який насправді претендує на місце в супутній симптоматиці. 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 і самоствердження впертість як неслухняність до 23 р.в. трансформується в ситуативну та короткотривалу. Після 23 р.в. на зміну приходить 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 їх 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.

*Хвастощі,* 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. хвастощі 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 неминуча перспектива викриття. Загалом їх вплив у негативній симптоматиці може нівелюватися через прогресування передусім типових негативних симптомів.

*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 вибіркове 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 р.в. стрімке зростання (5 РП – після впертості як неслухняності, пристосовництва, індивідуалізму, корисливості). У 20-21 р.в. вона ще більше стабілізується (4 РП – після хитрості, пристосовництва, 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 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. 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 випадах, 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».

### 5.3. Динамічні особливості переживань у юнаків (чоловіків)

До позитивного типового симптомокомплексу юнаків (чоловіків) належать:

*Прагнення до самостійності* взаємопов'язане з типовою позитивною (особливо з умінням співпрацювати і переживанням власних успіхів чи невдач) і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму (слабкі – із 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. Схоже на гордість за власні досягнення, крім 22-23 рр., коли на 2 РП переходить оптимізм. 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 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 без втрати 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 індивідуалізму (слабкі – передусім із корисливістю). Не має слабких вікових ланок. Так, у 19-20 рр. майже зберігаються вияви попереднього інтервалу, позначаючи перехід з 2-ої на 3 РП (після прагнення до самостійності й 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 невиправданої довіри 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 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 РП – після прагнення до самостійності). Після 23 р.в. очікується незначне зниження (5 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 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 домінантні 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 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 вагомі досягнення передбачають обов'язкову самореалізацію. У противному 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 приязних собі дівчат як емоційних чи моральних стимулів («краще – два в одному») для досягнення успіху, що всіляко афішується, або шукають причини для розчарування у власних можливостях з подальшим прагненням уникати розв'язання складних завдань і приховувати невдачі («мабуть, так на роду написано»). Така суб'єктивна неоднозначність в оцінці симптому зумовлює після 22 р.в. його стрімке зростання з переходом на 3 РП (після прагнення до самостійності й оптимізму). З 23 р.в. він є більш стриманим, вибірковим, диференціюється за значущістю: попередня РП (після прагнення до самостійності та переживання власних успіхів чи невдач) дедалі стабілізується, визначаючи сприятливі перспективи всієї симптоматики.

*Уміння співпрацювати* пов'язане з типовою позитивною, особливо з прагненням до самостійності, і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму та

пристосовництва (слабкі зв'язки). Це вміння нестійке, однак постійно прогресує, що зумовлюється пошуком успішних партнерів, реалізацією домагань у спільній діяльності, якщо цього не вдається самостійно. Тоді, у 19-20 р.в. як оптимальному воно знову зростає зі стабілізацією попередньої 4 РП (після прагнення до самостійності, гордості за власні досягнення, оптимізму): це повторне переконливе для себе зіставлення колективного, а отже, і власного успіху з перспективами його самостійного 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 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. 4 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 РП). У 23-24 рр. вияви є ще більше усвідомленими, забезпечуючи собі стабільну динаміку і визначаючи сприятливі перспективи всього симптомокомплексу (2 РП – після прагнення до самостійності).

*Переживання власних успіхів чи невдач* має переважно домінантні взаємозв'язки з типовою позитивною, особливо з умінням співпрацювати та прагненням до самостійності, і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму та пристосовництва (слабкі зв'язки). Як і вміння співпрацювати, вони нестабільні, проте постійно прогресують, відображаючи значущість для себе передусім самостійних 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», «не бери до серця», «начхай»). Стабілізуються за допомогою гордості за власні 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 й 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 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 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 позитивні 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

непублічної 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 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 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 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 деклараційних 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», «треба було слухатися»), переосмислюються попередні конфліктні ситуації і навіть незначні непорозуміння. Існує ймовірність непублічного 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 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»). Є одним із засобів розвитку самостійного планування діяльності й прийняття рішень. У 19-20 рр. порівняно з 18-19 рр. стрімко прогресують, започатковуючи стійке поступальне зростання («скільки можна покладатися на інших»). Найбільші вияви у 23-24 рр. (6 РП як найвища у 19-24 р.д.), потенційно засвідчуючи в наступних інтервалах свою прогресуючу стабілізацію.

Фонові позитивні 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 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 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 позитивні симптоми.

*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 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 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 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): тут 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 РП). Надалі до 24 р.в. такі тенденції мають лише прогресувати (6 РП).

*Уміння співпереживати* є нестабільним: 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 впливу на позитивну симптоматику. Спочатку розвиваються синхронно із переживаннями власних успіхів чи невдач і можуть навіть перевищувати їх. Часті розчарування у своїх невдачах, незначущі успіхи, заспокійлива позиція дорослих спричиняють бар'єри в співпереживанні іншим, особливо на тлі їхніх кращих, як суб'єктивно здається, досягнень. Це активізує заздрість, яка разом із прогресуючою гордістю за власні досягнення як результатом окремих успіхів, становить альтернативу не менш значущим досягненням оточення, особливо не референтного, чим ще більше блокує спроби співпереживати. Така синхронність зберігається у 20-21 р.в., у якому воно (уміння) значно відстає, хоча на тлі попередніх інтервалів є найбільшим. Імовірно, цей вік є оптимальним для розвитку, інакше надалі очікується зниження виявів симптому через прогресування заздрості. Після 22 р.в. однаково прогнозується або чергове зростання, або продовження спаду, що лише стабілізує заздрість, і – навпаки. Ця нестабільна динаміка зберігається до 24 р.в. без істотного впливу на позитивні симптоми.

*Дитяча безпосередність* як неприхована після 19 р.в. виявляється передусім у найближчому оточенні й зумовлюється в спілкуванні взаємною цікавою тематикою. Із 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 порівняно з дівчатами не має.

*Вимогливість* з 19 р.в. зростає, переорієнтовуючись за умови важливості знову-таки для себе поставленої мети з критичного ставлення «до оточення» на «себе». Це результат власних прорахунків, підтвердження важливих прогнозів оточення, які заперечувалися. Свій попередній досвід успіхів і невдач хлопці зіставляють з аналогічним досвідом передусім нереферентних осіб, перевага яких сприяє переоцінці змісту попередніх вчинків, часто немотивованих, навіть образливих для інших. Як наслідок, 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. прогресує, після чого вчинки знову переоцінюються з урахуванням рівня досягнутих успіхів чи невдач, значущість яких у наступних вікових періодах стає очевидною (або неочевидною). Незалежно від цього у 23-24 рр. очікується тимчасове зниження через втому, спричинену необхідністю перебувати в постійному напруженні під впливом домагання ролі дорослого. Тоді залишається високою ймовірність нервового зриву через відсутність бажаного результату та споглядання успіхів осіб, які не доклали для його досягнення рівнозначних зусиль, що спричиняє зниження вимогливості та прогресування заздрості.

*Старанність* до 18-19 рр. зумовлюється ситуативною або вузькою особистісною і професійною зацікавленістю. 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.

До негативного типового симптомокомплексу належать:

*Упертість як неслухняність* тісно пов'язана (домінантні зв'язки) із типовою позитивною і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму. У 19-20 рр. вона зберігає попередню стабільність через протиставлення юнаками себе дорослим (З 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 були...». 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 неслухняність 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 РП – після індивідуалізму, пристосовництва, хитрості й дратівливості). З 22-23 р.в. через важливі невдачі очікується її повторне зростання, наприклад, спочатку до виявів 19-20 р.в. (3 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 посилюються (2 РП разом з корисливістю – після лихослів'я), забезпечуючи надалі аналогічну стабільну динаміку. У 23-24 рр. навіть від результативних порад оточення не зменшується, оскільки є прихованою, демонструючи прагнення до самостійної ініціації дій і такого самого прийняття рішень (ця тенденція в дівчат є менш виразною).

*Негативізм* тісно пов'язаний з типовою позитивною і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму. У 19-20 рр. він найменший, тому цей вік є оптимальним для локалізації, що пояснюється переглядом ставлення до оточення, передусім не референтного, 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 це можуть бути референтні 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 РП – після впертості як неслухняності, індивідуалізму), а отже, й можливу з його боку адекватну протидію. Тоді 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 зиск. Однак пошук референтних для себе осіб триває, зумовлюючись 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. Як наслідок, 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 РП – після індивідуалізму, пристосовництва, впертості як неслухняності) втрачає виразність, але не впливовість, залишаючись прихованим (в оточення складається враження про його зниження). Після 23 р.в. очікується вже значне зниження виявів, що видно водночас у прагненні до встановлення примирливих стосунків з оточенням і в стабільному, прихованому чи неприхованому, ставленні до окремих неприязних собі осіб.

*Зарозумілість* має домінантні 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 найменша внаслідок перегляду попереднього досвіду, визначення адресного спрямування, пошуку схожих на себе осіб. Тоді у 21-22 р.в. однаково власних невдач чи епізодичних успіхів очікується спочатку її незначне зростання як самозахист від оточення. Пізніше, у 22-23 р.в., відбувається прискорене зростання як усвідомлення майнових переваг найближчого оточення, шанобливого ставлення до себе ровесників, які очікують від стосунків заздалегідь визначеного зиску, що самостійно усвідомлюється, але здебільшого не демонструється за винятком вимоги відвертого прислуговування (4 РП – після

лихослів'я, упертості як неслухняності, корисливості). Після 23 р.в. передбачається подальша стабілізація зарозумілості зі значним впливом на симптоматику.

*Лихослів'я* тісно 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 і 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 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 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 без втрати істотного впливу на всю симптоматику.

*Корисливість* тісно пов'язана з типовою позитивною (слабкі – з оптимізмом) і негативною симптоматикою, крім індивідуалізму. Після стрімкого зростання у 18-19 р.в. зі збереженням попередньої РП значно 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. Тут 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, 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 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 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* тісно 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 вибірковому 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, призначаючись більше для самозахисту, а не нападу.

*Індивідуалізм* – єдиний негативний симптом, який має слабкі зв'язки з іншими позитивними і негативними симптомами (крім пристосовництва). У 19-20 р.в. стрімко прогресує з переходом з 6-ї на 2 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. Виявляється в усамітненні, відчуженості від колективних справ, протиставленні 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 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 пристосовництвом, 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.

*Пристосовництво* слабко пов'язане з типовою позитивною і негативною симптоматикою. Однак, постійно залишається одним із стабільних симптомів. Причини цього схожі з причинами стабільності індивідуалізму, передусім з невдалим досвідом групових відносин. Незважаючи 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 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 РП – після індивідуалізму): відбувається черговий зворотній 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 РП (після індивідуалізму). У 23-24 р.в. очікується наступне значне зниження, що є результатом самозадоволення як прихованої самодостатності, яка не потребує публічності (6 РП – після лихослів'я, упертості як неслухняності, корисливості, зарозумілості, дратівливості). 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 домінантні 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 стабілізуються і трансформуються з неприхованих у приховані, про що відомо лише найближчому оточенню, яке всіляко 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 та 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 РП – після лихослів'я, корисливості, впертості як неслухняності, зарозумілості).

Супутні негативні 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 непросто 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 (3 РП – після індивідуалізму, пристосовництва). Такі спроби здебільшого розвінчуються, що сприяє з 22 р.в. її стрімкому зниженню, але це не стільки усвідомлення її асоціальності, скільки трансформація 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 РП – після лихослів'я, зарозумілості, упертості як неслухняності, лінощів), яке після 24 р.в. дійсно може претендувати на входження до типової симптоматики.

Фонові негативні 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 недбалість 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 навіть усвідомленого чи неусвідомленого бажання хизуватися ними, за якими часто приховуються спроби глобального осмислення навколишньої дійсності й потенційно втрачаються важливі, але малопомітні подробиці. Недбалість може навіть засвідчувати приховані нереалізовані

можливості, про що юнаки самостійно можуть не здогадуватися. До 24 р.в. 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 часто є способом привернення уваги оточення для самоствердження, якщо інші засоби відсутні або маловпливові. У 19-20 р.в. як оптимальному для локалізації вони найменші через протидію оточення. Спочатку – це публічний і деклараційний засіб самоствердження; потім вони стрімко знижуються через невиправдані очікування («не вірять»), коли власні можливості перебільшуються, у що дійсно можуть щиро повірити навіть у разі незначних успіхів. За таких обставин 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 відкладалися: «не хочеться псувати настрій», «іншим разом». Самостійно епізодично ініціюється в ситуаціях власної безпеки та обмеженому колі спілкування. Завжди має певний розрахунок, зокрема завдати прикрощів «комусь» (неприязній собі особі): фізично слабшому і соціально незахищеному – демонстративно і публічно, сильнішому і захищеному – приховано та анонімно, і при цьому самому не постраждати. У групових виявах, яких більшість, домінує публічне приниження (розголошення таємниць, імітація або реалізація 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 РП) через часті або значущі невдачі 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 РП). І все ж 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 задавненої 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 – це незворушність, осуд жорстокості в інших і одночасно спонтанні протести, злість, що властиве передусім 20-21 р.в. як оптимальному для її локалізації і водночас сприятливого для розвитку, коли вона є найменшою, що заспокійливо впливає на оточення. Тоді у 21-23 р.в. прогресує (перевищує вияви 19-20 р.в., наближаючись до виявів 18-19 рр.), де переходить з

імпульсивної, спонтанної, прихованої – у системну, продуману, публічну. У 23-24 р.в. є найбільшою, а в 19-24 р.д. значно перевищує вияви навіть 15-16 рр., активно стимулюючи поширену агресивність. Після 24 р.в. очікується наступна стабілізація виявів, а отже, й агресивності з істотним або неістотним впливом на всю симптоматику, що залежить від ситуації – як загрозливої чи незагрозливої передусім для власної самореалізації (надалі регресу 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, 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 істотно 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, але все одно значний регрес заздрості надалі не передбачається.

## 5.4. Суб'єктивна інтерпретація переживань дівчатами (жінками) і юнаками (чоловіками)

Дівчата (жінки) свої переживання групують таким чином: у 19-20 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – переживання власних успіхів чи невдач (домінанта), відвертість, усвідомлення нової соціальної ролі; 2) негативний – пристосовництво (домінанта), лінощі, негативізм, хитрість, жорстокість,

зарозумілість. 2. 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 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». Потенційно самостійно очікується зростання позитивної і негативної симптоматики з перевагою негативної. У цьому віці між ними існує нестійка рівновага.

20-21 рр.: 1.Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – відвертість; 2) негативний – упертість як неслухняність, дратівливість. 2. 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 ставиться як до «дітей». 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)». 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.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – дитяча безпосередність; 2) негативний – лінощі. 2. 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 витратами, 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)». Домінанти − відсутні. Потенційно самостійно очікується зростання позитивних і негативних симптомів з прихованою перевагою негативних. 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.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – уміння співпереживати (домінанта), старанність; 2) негативний – упертість як неслухняність (домінанта), пізнавальна обмеженість, лінощі, байдужість, корисливість, лихослів'я. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – дитяча безпосередність, домагання ролі дорослого, відвертість; 2) негативний – негативізм, жорстокість, заздрість.

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 неуважності 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 кругозору,

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 (P. VI). 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», позначаючи складність розуміння особливостей власного вікового розвитку. Потенційно очікується зростання позитивних і негативних симптомів з незначною перевагою негативних, у яких пріоритет має пара «вміння співпереживати – упертість як неслухняність». Попередня нестійка рівновага руйнується, оскільки піклування про «ілюзію зовнішнього благополуччя» відсутнє.

23-24 рр.: 1. 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. 2. Нетиповий симптомокомплекс: 1) позитивний – дитяча безпосередність, відвертість; 2) негативний – лихослів’я, корисливість, жорстокість.

Стрімко зростає і стабілізується типовий симптомокомплекс, у якому найбільше прогресують домінантні 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 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 пристосовництвом. 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. Зауважують, що в 15-17 р.в. бажання швидше стати дорослим так само швидко може змінитися на бажання довго залишатися дитиною. Основні пояснення: 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 невизначеність (63%). Мають такий діапазон інтересів: «фундаментальне пізнання навколишньої дійсності – чутки, плітки». Переважає пасивне слухання музики, обговорення юнаків як спосіб «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 брехливості, лицемірства, заздрості, підлості, зухвалості, нахабства, егоїзму, лихослів'я, корисливості, мстивості, хвастощів, цинізму, упертості, самовпевненості. У батьках цінують піклування, доброзичливість, розуміння; стурбовані недбалими 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 в 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 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. Серед знайомих, незнайомих, малознайомих 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 хвастощі, брехливість, лицемірство, заздрість, нахабство, егоїзм, самовпевненість, зухвалість, цинізм, хитрість, жорстокість. У батьків − 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 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 почуваються. Рівень їх домагань є часто неадекватним через максималізм: «хочеться мати все відразу, а не як наші батьки, що 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.

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 ж 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 вважати учнів 8-9 кл. зі старшокласниками. Вимагають сприймати себе як відповідальних. Думають, що не потребують відвертості в спілкуванні. Заперечують у собі дитячу безпосередність, лихослів'я, корисливість, жорстокість (інші характеристики схожі на особливості попереднього інтервалу).

Суб'єктивна інтерпретація переживань юнаками (чоловіками): у 19-20 рр. – це: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – відвертість (домінанта), усвідомлення нової соціальної ролі, вимогливість; 2) негативний – пристосовництво (домінанта), упертість як неслухняність. 2. 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». Потенційно очікується зростання позитивної симптоматики і зниження негативної.

20-21 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – уміння співпрацювати (домінанта), уміння самоконтролю, переживання власних успіхів чи

невдач, уміння співпереживати, організованість; 2) негативний – пізнавальна обмеженість, заздрість. 2. 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 (необов'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 (все одно отримується задоволення). Під впливом соціальних правил 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. Інакше незадоволення успіхами, часткові невдачі зміцнюють заздрість, причини яких шукаються 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'ясовувати зміст інших симптомів. Допоміжні детермінанти – відповідальність, прагнення до самостійності, пристосовництво, індивідуалізм. Тоді встановлюється складна система провідних симптомів: «уміння співпрацювати – відповідальність, прагнення до самостійності, пристосовництво, індивідуалізм – негативна симптоматика (дві складові)». Очікується зростання позитивних і негативних симптомів з прихованою перевагою негативної, а поки між ними існує нестійка рівновага завдяки позитивній домінанті.

21-22 рр.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – прагнення до самостійності (домінанта); 2) негативний – хитрість і зухвалість (домінанти), недбалість, негативізм, байдужість, жорстокість. 2. 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 розчарувань і сподівань, у якому вирішальне значення належить оточенню. Допоміжні детермінанти – уміння співпрацювати, пристосовництво, індивідуалізм. Як наслідок, установлюється складна система провідних симптомів: «прагнення до самостійності – уміння співпрацювати, пристосовництво, індивідуалізм – хитрість, зухвалість». 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.: 1. Типовий симптомокомплекс: 1) позитивний – прагнення до самостійності та відповідальність (домінанти), гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, домагання ролі дорослого, оптимізм, упертість як наполегливість, дитяча безпосередність; 2) негативний – індивідуалізм (домінанта), негативізм, хвастощі. 2.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 як феноменів. 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 усвідомленням 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 прикрощі, завдані в попередньому інтервалі найближчому референтному оточенню. Допоміжні детермінанти – переживання власних успіхів чи невдач, пристосовництво. Як наслідок, установлюється складна система провідних симптомів: «прагнення до самостійності, відповідальність – переживання власних успіхів чи невдач, пристосовництво – індивідуалізм». Потенційно очікується зростання позитивної симптоматики та її домінування над негативною.

23-24 рр.: 1. 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. 2. 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». 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.

Отже, 19-20 р.в. – це динамічна взаємодія відвертості й 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.

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 визначатися у власних життєвих перспективах: «ми й так дорослі» (близько 22%). 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 задавнені 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 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 – хвастощі, 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 пристосовництва і впертості як неслухняності. У себе заперечують жорстокість, заздрість.

20-21 р.в. повністю співвідноситься зі вступом у кризу. Інтереси є аналогічними інтересам 19-20 р.в. 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 визначається полюс наступного розвитку – позитивний або негативний. До 24% збільшується кількість осіб, які самостійно не спроможні й не бажають визначатися 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 і 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 неспроможні й не бажають визначатися 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 особливо брехливість, жорстокість, підлість «тих, хто пройде по головах». 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. 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 (чоловіки) 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 в їх розвитку – стабілізація.

### 5.5. Психологічна профілактика кризи входження в дорослість

Психологічна профілактика цієї кризи має аналогічну, як в попередніх нормативних кризах (пп. 3.6 Р. ІІІ і 4.5 Р. IV), теоретико-емпіричну базу та структуризацію свого змісту (пп. 5.1-5.4):

1. Надання у 21-24 р.в. навчально-виховних пріоритетів позитивним симптомам.

Необхідно акцентувати увагу на розвитку позитивних типових симптомів у межах 22-23 р.в, враховуючи їх гендерний аспект, тоді як в реальній дійсності насправді переважає негативна симптоматика, зокрема в обох статей, як типова, вона розташовується навколо блоку АС. Типова позитивна − навколо прагнення до самостійності як домінантного симптому, чим засвідчується схожість світоглядних трансформацій, але знову-таки з інтервальним випередженням в дівчат (жінок) в межах календарних півроку, що можна частково пояснити стабілізацією названого домінантного симптому ще з підліткової кризи. Сила виявів усіх супутніх симптомів у юнаків (чоловіків) (3-х позитивних і 2-х негативних) переважає над частотою, тоді як у дівчат (жінок) жінок це стосується домагання ролі дорослого і впертості як наполегливості (2-х з 5-и) та всіх негативних симптомів, за винятком недбалості.

У межах названого вікового інтервалу неприховані суперечності між полярною симптоматикою, де юнаки (чоловіки) вкотре привертають до себе більшу увагу за рахунок відвертості негативних виявів симптомів, легше розв’язати, ніж, наприклад, у підлітковій кризі, оскільки тут вона усвідомлена. Загалом, обидві групи симптомів визначають наявні й потенційні характеристики системи

переживань на початкових етапах дорослості, що, однак, потребує окремого теоретико-емпіричного дослідження.

2. Гендерні суб'єктивні особливості переживань.

Дівчата (жінки) визнають важливість прагнення до самостійності, відповідальності, домагання ролі дорослого, гордості за власні досягнення, індивідуалізму. Негативну симптоматику зіставляють з 19-20 (сильна фаза) та 22-23 р.в. (слабка фаза). Її кількісне співвідношення з позитивною: 1) типовою: 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) нетиповою – 3 : 3; 3 : 3; 3 : 3; 3 : 3; 3 : 2 відповідно.

Дівчата (жінки) вважають, що найбільші власні трансформаційні перетворення у переживаннях, які осмислюються з домаганнями цілісності, осмисленості, прагматизму стосовно ставлення до навколишньої дійсності, можна віднести до 22-23 р.в. (зі зміщенням до 23 р.в.), мотивуючи це потребою остаточного професійного вибору, але передусім сімейного (наявного, імовірного, бажаного): 1) типові симптоми: 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.

Юнаки (чоловіки) свідомо розмежовують типові й нетипові симптоми. Тенденційним явищем є часто приховане зміцнення прагнення до самостійності, домагання ролі дорослого як «дорослості», особливо відповідальності, а не потреба публічно доводити оточенню про їх значущість. Негативний симптомокомплекс зіставляють з 20-21 р.в. (слабка фаза), потім – з 21-23 р.в. (сильна фаза, яка виходить за межі 23 р.в.), що не збігається з емпірично визначеними нами тлумаченнями фаз (спочатку – сильна, потім – слабка). Кількісне співвідношення негативного і позитивного симптомокомплексів є таким: 1) типових: 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) нетипових: 2 : 2; 3 : 3; 2 : 2; 3 : 1; 1 : 3 відповідно.

Вони вважають, що найбільші свої трансформаційні перетворення у переживаннях кризи 23 років можна віднести до 21-24 р.в. (зі зміщенням до 21 р.в.

та після 23 р.в.), мотивуючи це необхідністю передусім остаточного професійного вибору, менше – сімейними перспективами. До типових симптомів відносять: позитивних – прагнення до самостійності й відповідальність (домінанти), гордість за власні досягнення, уміння самооцінювати, уміння самоконтролю, оптимізм, упертість як наполегливість; негативних – індивідуалізм і дратівливість (домінанти), негативізм, лінощі, хитрість, зухвалість, корисливість, заздрість, зарозумілість; 2) нетипових: позитивних – організованість; негативних – жорстокість.

Осмислення власної симптоматики в них є прагматичним, але менш цілісним, тому імпульсивним, неприхованим; усвідомленим і контрольованим більше у 23-24 р.в. (дівчата раціональніші, тому в разі успіху схильні до прихованого самоконтролю; якщо частішають невдачі, то приховано дратівливі). Звідси проглядається одна суперечність, яка була нетиповою для попередніх криз, – це різна, навіть діаметральна, характеристика досліджуваними і оточуючими їх дорослими змісту двохфазового перебігу кризи за силою і частотою виявів: якщо дорослі акцентують увагу на силі, то досліджувані – на частоті. На практиці – це не лише підміна несхожих понять, а й соціальна умова потенційного розгортання неприязних взаємин між різновіковими суб'єктами.

Крім того, це перший показник в обох гендерів самостійної усвідомленої потреби у цілеспрямованій і кваліфікованій психологічній допомозі саме у 22-23 р.в. З цього приводу досліджувані проводять аналогію з підлітковим віком, актуалізуючи там проблему первинної психологічної просвіти стосовно власного самопізнання. Також їх спільна суб'єктивна інтерпретація власних переживань засвідчує зниження критичного осмислення власних переживань, особливо негативних, унаслідок чого чітко виявляється одностороння конфронтація з дорослим оточенням, яка досягає апогею після досягнення 23 р.в., що означає, принаймні, зовні будь-яке ігнорування їхніх вимог. Необхідно звернути увагу, що несхоже з дорослими в обох гендерів осмислення двохфазового перебігу кризи є прямим наслідком неаргументованих оцінок тими ж дорослими юнацької кризи, згідно яких розповсюджені буденні уявлення про гендерний віковий розвиток типу

«стрімкішого вияву кризового розвитку в жіночої статі» насправді не є такими однозначними, а часто зовсім не відповідають дійсності.

3. Зіставлення у дівчат (жінок) і юнаків (чоловіків) змісту суб'єктивної інтерпретації симптомів та з емпірично визначеною нами.

Тут чітко визначаються свої змістові складові (як для попередніх криз). Так, встановлено гендерну схожість симптомокомплексів: 1) позитивного: а) типові симптоми – прагнення до самостійності, оптимізм, гордість за власні досягнення, переживання власних успіхів чи невдач (у дівчат – 4 з 7, в юнаків – 4 з 5); б) супутні симптоми – домагання ролі дорослого (у дівчат – 1 із 5, в юнаків – 1 з 3); 2) негативного: а) типові симптоми: блок АС – дратівливість, індивідуалізм, пристосовництво (у дівчат – 3 з 4, в юнаків– 3 з 5), блок ПС – зарозумілість (у дівчат і хлопців – 1 із 3), блок НС – «відсутні» (у дівчат – «відсутні», в юнаків – «відсутні» з одного симптому); б) супутні симптоми– «відсутні» (у дівчат відсутні з 4, в юнаків «відсутні» з 2).

Значний збіг типової симптоматики продовжує і зміцнює нашу думку про схожість гендерних світоглядних трансформацій, висловленої стосовно блоку АС і прагнення до самостійності як визначальних симптомів у кризі входження в дорослість. Суб'єктивна інтерпретація дівчатами (жінками) і юнаками (чоловіками) симптомокомплексів кризи входження в дорослість частково збігається з емпірично визначеною.

У дівчат (жінок) – це: 1) 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); 2) негативний: типовий – індивідуалізм, пристосовництво (власний типовий – 2 з 5; типовий – 2 з 7); супутній – відсутній (власний типовий – відсутній з 5; супутній – з 4).

В юнаків (чоловіків): 1) 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); 2) 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).

Значний збіг у типових симптомах стосується більше юнаків (чоловіків), потенційно засвідчуючи їх вищу відкритість у взаєминах, що суперечить розповсюдженим уявленням про перевагу такої відкритості в дівчат (жінок).

4. Динаміка кризових явищ.

У дівчат (жінок) 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 фоновою. 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 й лихослів’я (супутні симптоми), що, у цілому, справляє враження незначущих відмінностей. Супутня позитивна симптоматика також стабілізується (було – 4, стало – 5): залишаються відповідальність і організованість, стабільні ще з підліткової кризи. З нових симптомів – домагання ролі дорослого (перейшов 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 – це недбалість і байдужість, які мали місце в кризі 13 років. Втрачає у виявах жорстокість.

В юнаків (чоловіків) 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 й негативізму з блоку ПС уперше приєднується 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 динамічні тенденції у симптоматиці засвідчують потенційну наявність другого, але вже усвідомленого її «вибуху» (перший – властивий підлітковій кризі). Закономірно, що її нерівномірний розподіл, особливо негативних симптомів, протягом тривалого вікового інтервалу ускладнює цілісну картину перебігу кризи, де легко помилитися з її віковим місцеперебуванням, прийнявши за неї динамічні характеристики 19-21 р.в.

5. Результати взаємовпливу негативної і позитивної симптоматики.

Ще раз підкреслимо значущість цього аспекту психологічної профілактики, яка в поєднанні з першим напрямом уособлює її як завершену систему. Це також можливість доказового превентивного навчально-виховного впливу саме на позитивну симптоматику. Тоді в дівчат (жінок) необхідно виявити перспективи переживань на основі взаємовпливу кількісної полярної симптоматики (п. 5.1): 1) домінантна: прагнення до самостійності, уміння самоконтролю, уміння самооцінювати, старанність – зарозумілість, індивідуалізм, хитрість,

пристосовництво; 2) слабка – переживання власних успіхів чи невдач, гордість за власні досягнення, оптимізм – заздрість, дратівливість, корисливість.

Це дозволяє виокремити в них негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних: 1) індивідуалізм, хитрість, пристосовництво є тіньовим, зворотним боком усіх позитивних симптомів; 2) зарозумілість – також усіх (менше – уміння самоконтролю); 3) пристосовництво – також усіх (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).

Зазначимо, що відсутність у дівчат (жінок) помірної перспективи практично поляризує решту перспектив, наголошуючи в себе на внутрішньому неспокої світу переживань. В юнаків (чоловіків) відзначаються інші тенденції, про що свідчать їх перспективи з несхожим розподілом полярних симптомів: 1) домінантна: «відсутня позитивна симптоматика» – лихослів'я, зарозумілість, дратівливість, негативізм, упертість як неслухняність, лінощі, пристосовництво, «корисливість»; 2) помірна: «уся позитивна симптоматика» – «відсутня негативна симптоматика»; 3) слабка: «відсутня позитивна симптоматика» – «індивідуалізм».

Ці перспективи дозволяють визначити негативні симптоми, які перешкоджають формуванню позитивних: 1) лихослів'я, зарозумілість, дратівливість, негативізм, упертість як неслухняність, лінощі, пристосовництво, корисливість є тіньовим, зворотним боком усіх позитивних симптомів; 2) корисливість – усіх позитивних симптомів (менше – оптимізму); 3) пристосовництво – передусім гордості за власні досягнення (менше – прагнення до самостійності, переживання власних успіхів чи невдач, уміння співпрацювати).

Домінування помірної перспективи в юнаків (чоловіків) вказує на більше цілісне осмислення ними власних переживань, незважаючи на пізніший перебіг кризи.

**Висновки до п’ятого розділу**

З’ясовано гендерну структуру базових симптомокомплексів переживань кризи входження в дорослість, або кризи 23 років, як найбільшої до цього часу «великої кризи», що особливо видно на тлі характеристик попередніх криз, зокрема кризи 13 років як свого вікового аналогу стосовно істотних світоглядних трансформацій. Її симптоми (типові, супутні й фонові) концентруються у 21-23 р.в. з домінуванням негативних у дівчат (жінок) близько 22 р.в., в юнаків (чоловіків) – після 22 р.в. зі зміщенням до 23 р.в.

Аритмічна динаміка симптомів відзначається двохфазовим перебігом кризи, де перша фаза (сильна) співвідноситься з 21-22 р.в., започатковуючи її первинну структуру з кількісним домінуванням складових, а друга (слабка) − з 22-23 р.в., доповнюючи її незначною кількістю нових симптомів і констатуючи їх нерівномірний розподіл у 21-24 р.в. При цьому суб’єктивна інтерпретація вікових меж кризи не співпадає з емпірично визначеною: дівчата (жінки) переважно співвідносять їх з 22-23 р.в. (зі зміщенням до 22 р.в.), а юнаки (чоловіки) − з 21-24 р.в. (зі зміщенням до 21 р.в. та 23 р.в.). Фонові симптоми, як і в попередніх криз, є постійним резервом типових і супутніх, що наголошує на обов’язкових індивідуальних варіантах кризового розвитку.

У позитивному типовому симптомокомплексі в дівчат (жінок) зміцнюються вікові позиції прагнення до самостійності; у позитивному супутньому – відповідальності, організованості (в юнаків чи чоловіків – уміння самоконтролю). У негативному типовому – дратівливості та хитрості (в юнаків чи чоловіків – дратівливості, лихослів’я, упертості як неслухняності, негативізму, ліношів), які на тлі перебігу всіх базових симптомів в системі підліткового і юнацького віку позначають унікальну вікову логіку кризового розвитку, яка властива всім трьом нормативним кризам у будь-якій навчально-виховній ситуації. Дівчата (жінки) більше схильні помічати в себе значущі особистісні зміни, пояснюючи їх необхідністю майбутнього професійного вибору та сімейними перспективами (в

юнаків чи чоловіків – це необхідність передусім остаточного професійного вибору). Вони входять і виходять раніше з кризи, негативна симптоматика якої концентрується у фіксованому інтервалі з перевагою над позитивною і є неприхованою, часто демонстративною, з потенційним загостренням суперечностей з оточенням. Крім того, в обох статей серед позитивних типових симптомів стабілізується гордість за власні досягнення.

Як і в попередніх нормативних кризах, емпірично встановлено: найменші та максимальні за виявами симптоми зі своїми кульмінаційними (піковими) показниками; їх динаміка і рейтингові показники в 19-24 р.д.; взаємовплив різних симптомів; гендерні змістові характеристики в окремих вікових інтервалах та можливості потенційного розвитку в наступних вікових періодах; по-інтервальну суб'єктивну інтерпретацію власних переживань; гендерний зміст типових негативних симптомів за рівнем впливу на типові позитивні та однойменні напрями розвитку симптомокомплексу, або перспективи переживань, які в дівчат (жінок) є більше полярними, а в юнаків (чоловіків) цілісними, що виявляється в їх тривалішій в часі, однак менш демонстративній і контрольованій негативній симптоматиці; складові психологічної профілактики кризових явищ. Доведено, що складна взаємодія між типовими, супутніми і фоновими симптомами, їх взаємоперехід властивий саме 21-24 р.в. з кульмінацією навколо 22-23 р.в., позначаючи в дівчат (жінок) потенційну можливість другого (після кризи 13 років) вибуху негативної симптоматики, незважаючи на те, що вона виразніша в юнаків (чоловіків).

Наступні наукові розвідки в контексті цього розділу полягають у поглибленні гендерного психологічного змісту про базові симптоми кризи, розробленні для кожного з них психоконсультативних і психокореційних програм, виходячи з реалізації названих завдань на прикладі підліткової і юнацької криз.

Зміст розділу висвітлений у 9 публікаціях: 1 монографії [336], 4 статтях у фахових виданнях з психології [344; 351; 371; 374], 1 статті у фаховому виданні з педагогіки [352] і 3 статтях у матеріалах міжнародних науково-практичних конференцій [331; 361; 376].

# РОЗДІЛ VI
# ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПЕРЕЖИВАНЬ ВІКОВИХ НЕНОРМАТИВНИХ КРИЗ

Зміст цього розділу є результатом аналітичного спостереження та психологічних бесід з досліджуваними (педагогами, учнями і студентами) (дод. З.1 і Л.4). Напрями психологічної профілактики ненормативних криз, які можна реалізувати передусім у формі тематичних групових та індивідуальних бесід, розглядаються в контексті характеристики кожного симптому переживань.

## 6.1. Повсякденні несприятливі навчально-виховні реалії і стереотипи як соціальні витоки ненормативних криз

До несприятливих повсякденних навчально-виховних реалій належать такі явища педагогічного повсякдення:

1. Відсутність повної схожості між поколіннями навіть у межах незначного вікового інтервалу.

На відміну від ровесників попередніх, передусім післявоєнних, десятиліть підлітки і юнаки 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 їх осмислення на основі попередньо сформованих і, як правило, стабільних власних особистісних утворень, то в

молодших такі зміни лише визначають особистісний розвиток. Дорослим, особливо найстаршого віку, 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 й виховуючи молодших. Саме недостатність кваліфікованих виконавців навчально-виховних замовлень зумовлює хибність життєвих перспектив підлітків і юнаків, домінування індивідуалізму на засадах грубої конкуренції, приниження оточення.

Потенційний результат: негативний симптомокомплекс ненормативних криз 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».

2. Розшарування педагогічної свідомості, або поляризація розуміння навчально-виховних функцій педагогами як основних суб'єктів навчання і виховання.

Наприкінці 1990-х рр. у педагогічній свідомості визначилися тенденції, які формують у підростаючої особистості стійкий соціальний комплекс неповноцінності (тлумачення фатальності життєвих подій як замкненого життєвого кола, який неможливо розірвати, особливо в період суспільних трансформацій).

Це: 1) зміцнення традиційних декларацій про значущість педагогічної діяльності з її одночасним практичним знеціненням, що виявляється, зокрема, у стереотипних уявленнях оточення про вчителя: «стурбованого опозиціонера» щодо інших суб'єктів (передусім – вихованців), який постійно вичікує зручної нагоди завдати їм неприємності; »вдумливого» опозиціонера до «нерозумного» педагогічного зібрання, який має партнерів-вихованців (у першому випадку ними були педагоги) і постійно, особливо в проблемних навчально-виховних ситуаціях, начебто демонструє зразки педагогічної майстерності («педагогіка фокусу») [435], що мають обов'язково приголомшити будь-яке оточення; 2) орієнтація на «безстатевого» і «невизначеного віку» вчителя на тлі кількісного домінування в освіті жінок-педагогів, які виконують основну частину навчально-виховних завдань; 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 інформаційного протиставлення повсякдення села і міста, особливо мегаполісів, які вже давно стали «державами» в державі; 5) інерційна передача соціальної надії між поколіннями про кращу долю для власних дітей.

Ефективність локалізації цих тенденцій як необхідних умов загострення симптомокомплексу переживань ненормативних криз має визначатись у суб'єктів відповідними професійними пріоритетами. Наприклад: у педагогів і батьків – це єдність психологічної готовності до співпраці з вихованцями, яка актуалізується нинішнім ціннісно-орієнтаційним розривом між поколіннями, особливо найстаршими і наймолодшими. 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»). У ставленні до підлітків і юнаків, яким така взаємодія зі старшими поколіннями здебільшого невластива, їм важливо збагнути тематику їх спілкування, необхідності уникати позицій типу «Я не знаю, що це, але знаю, що погано, бо існує «щось» таке, яке, я точно знаю, є кращим». У противному разі очікується неминучий зворотній адекватний відгук, виявляючись, наприклад, у негативізмі, упертості як неслухняності, хитрощах, лінощах.

Крім того, у підлітків, юнаків та їхніх батьків в умовах планетарної конкуренції між державами – це також 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 особистісне становлення молодших і старших поколінь.

Зрештою, в усіх суб'єктів – це єдність у досягненні поставленої навчально-виховної мети, яка ускладнюється професійно-мотиваційним розколом

зацікавленого в цьому середовища: 1) учительського – поляризація в старшого і молодшого поколінь уявлень про значущість педагогічної діяльності (від патріотичних почуттів – до споживацького ставлення); 2) батьківського – поляризація в ставленні до педагогів, що часто залежить від суб'єктивного й упередженого оцінювання; 3) підлітково-юнацького – вибіркова референтна орієнтація на одного з попередніх суб'єктів.

Потенційний результат: негативні симптоми ненормативної кризи властиві передусім підлітковій кризі, коли підлітки через споглядання в дорослих накопичення негативних переживань вперше схильні до їх усвідомленого використання у відносинах з ними та ровесниками.

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 може зумовлюватися особистою сімейною задоволеністю чи незадоволеністю, яка, у свою чергу, визначається рівнем розв'язання побутових проблем. Наприклад: «педагогічна сім'я» – це подружжя, яке, не маючи інших доходів, як правило, вже може бути приреченим на майнові негаразди. Попередньо відзначається значними професійними інтересами та високою працездатністю. Імовірні несприятливі тенденції в самопізнанні: 1) за наявності інших матеріальних джерел (обробка земельної ділянки, репетиторство) педагогічна діяльність виявляється у несистемному професійному самовдосконаленні, причому 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 навчальної бездіяльності підлітків і юнаків, яким відоме до себе байдуже ставлення, притаманна чітка професійна орієнтація на тих з них, у навчальній результативності яких домінує батьківський внесок.

Інший випадок: «педагог-одинак» – один з 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: її зміст аналогічно тлумачиться через приховану неприязнь, оскільки для неприхованої немає підстав; професійні успіхи вважаються необов'язковими, що є постійним джерелом взаємної приязні (часто – імітованої), світоглядно об'єднуючи дорослих суб'єктів («спілкування для спілкування»).

І насамкінець, − це «педагог-сумісник», коли тиск майнових негараздів змушує постійно або періодично займатися іншими видами діяльності, що приносять матеріальний прибуток, унаслідок чого в себе може сформуватись вторинність педагогічної діяльності.

Її результат: негативний симптомокомплекс ненормативних криз посилюється в юнацькій кризі, яка символізує незворотність і відповідальність власного майбутнього професійного вибору через постійне споглядання соціальних негараздів професійної педагогічної діяльності.

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

Ми виділяємо два таких типи, зокрема «ідеальний тип», який відзначається терплячістю до неприязні, навіть знущань підлітків і юнаків та їх батьків, мінімальним соціальним захистом і таким ж можливостями для професійного становлення. Має домінуючі учнівські 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; не поділяє учнів на «улюблених» і «неулюблених»; більшість завдань розв'язується в класі, а не вдома;

не абсолютизує власний предмет поза контекстом з іншими навчальними предметами; 5) уміє зацікавити; 6) знайомий з життєвими негараздами («знає життя»), а тому спілкується на будь-яку тему.

Наступний − антипатичний тип: вимогливий, але несправедливий, ворожий і нечесний, байдужий. Як в ідеального типу, має аналогічний соціальний захист і такі ж можливості для професійного удосконалення. Вирізняється домінуючими учнівськими суб'єктивними характеристиками: 1) моралізатор, похмурий або запальний; незадоволений, неохайний, одноманітний, істеричний, дратівливий, крикливий, самовпевнений, упереджений; заохочує улесливість, навіює страх, навіть ненавидить свою справу, може її не знати або не вдосконалюється; не схильний до компромісів, а отже, конфліктує; нехтує батьківською допомогою; 2) не поважає учнів, які для нього лише підлеглі, а тому у відносинах безперечну перевагу надає авторитаризму шляхом негайного виконання відданих розпоряджень; поділяє на «улюбленців» і «неулюблених», надаючи більше уваги першим; 3) абсолютизує власний предмет; занижує оцінки, які може ставити за поведінку, а не знання; більшість завдань виконується вдома, а не в класі; 4) несхильний 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; 5) може немотивовано переривати відповіді, вимагаючи максимально відтворити пояснене, а не витрачатися на «пусті» розмови; 6) приховане критиканство, як суб'єктивно здається, прорахунків колег з більше навмисним і спотвореним висвітленням особистісних якостей; 7) апелювання до власного досвіду як референтного, нав'язування власної думки як безальтернативної.

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

Її результат: негативний симптомокомплекс ненормативних криз властивий передусім підлітковій кризі через перше усвідомлення підлітками реальної

впливовості соціальної ролі педагога в ситуації декларування її професійної значущості.

5. Професійне розчарування, або переорієнтація педагогів з мети професійної діяльності на розв'язання особистих проблем (її результат схожий з результатом попередньої реальності).

Характерна для педагогів, які спорадично професійно вдосконалюються.

Встановлено, що їм властива своя несприятлива вікова градація: 1) випускники педагогічних навчальних закладів 1970-1980-х рр., які, як правило, стабілізують відносини між старшими і молодшими колегами: тяжіють до старших, маючи високу, часто приховану, самоорганізацією; прихильники індивідуальної, а не колективної відповідальності; не схвалюючи непрофесійності інших, доти можуть бути байдужими в оцінках, доки це їх не стосується; 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., які схильні скептично розглядати власні професійні перспективи (система освіти часто розглядається тимчасовим притулком від соціальних негараздів і засобом можливого старту в інших видах діяльності); поєднують загальнолюдські та моральні цінності (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, часто – байдужість до процесу і результатів навчання і виховання) та несистемними знаннями про віковий розвиток сучасних підлітків і юнаків); 3) новітня хвиля, або «втікачі»: випускники кінця 1990 -х рр. – початку XXI ст., яким байдуже, де і як навчатись у ситуації надання переваги будь-яким іншим, зокрема кон'юнктурним професійним інтересам: схильні перебільшувати свої інтелектуальні можливості; потенційні дестабілізатори і дискредитатори педагогічної ідеї.

Реальність 6. Формування навчально-виховної ситуації «повинен» на авторитарних засадах (блокування можливостей творчої діяльності).

Така ситуація 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., у системі освіти 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 ній культивуються відносини за прикладом неповної сім'ї або сім'ї, коли чоловік згадує про батьківські обов'язки за потреби застосування до дітей санкцій (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 і професійним удосконаленням. 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 невдах, 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.

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

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

Існують стійкі уявлення, що зростаюча особистість завжди повинна пам’ятати й виконувати настанови дорослих. 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 й звіряють свої вчинки, то швидше з батьківськими вимогами [436]. 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 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. Спочатку такий лідер на основі значних соціальних очікувань сприймається ображеним, навіть реформатором. Потім – від нього дратуються, надалі – ігнорують, і насамкінець, поступово звикнувши, стають байдужими, але одночасно переконуються: 1) в ефективності примусу: мета досягається оперативно (байдужість може трансформуватись у зацікавленість засобами досягнення результативності авторитарних взаємин); 2) у 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.

Її результат: у ситуації авторитарних відносин негативний симптомокомплекс ненормативних криз посилюється в усіх нормативних кризах.

Зазначені повсякденні навчально-виховні реалії ускладнюються взаємними стереотипними уявленнями суб'єктів про соціальне призначення навчання і виховання:

Стереотип 1. Кожний педагог має бути організатором (передбачає зміцнення соціальних розчарувань від професійних невдач педагогів на тлі їх активного пропагування організаторських якостей як провідних у структурі педагогічних здібностей).

Його 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.

Основні ознаки:

1. Соціальне розуміння управлінської ролі педагога як педагогічного штампу, згідно з яким учитель має обов'язково вражати оточення педагогічною майстерністю як вирішальною умовою розв'язання будь-яких проблемних ситуацій, зміст яких, незважаючи на сюжет, завжди є однотипним. Його недоречність полягає в штучності, відвертому протиставленні суб'єктів навчання виховання, 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 ним, а не вихованцями.

2. Ідеалізація образу «вчителя-переможця», внаслідок чого його оточення часто 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 себе спочатку до хитрості, потім – обману.

3. «Вождізм»: 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 – те саме 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 виявляється в педагогів у звичці працювати за вказівкою.

Стереотип 2. Зайнятість батьків (позначає розрив у співпраці між дорослими суб'єктами). Через тривале педагогічне невтручання трансформується в соціальну звичку, яка зміцнюється наступними поколіннями.

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

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 сім'ї знижується взаємний інтерес до пізнання (необхідна умова 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: до превентивних порад про можливі проблеми в навчанні й вихованні в поєднанні зі 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, 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, позитивні відгуки на пропозиції про співпрацю та їх системна і, як правило, результативна, реалізація, яка не залежить від

спрямованості переживань, визначаючись обов'язковим розв'язанням проблемної ситуації.

Стереотип стабілізувався із середини 1990-х, виявившись у несприятливих трансформаціях розуміння батьками свого навчально-виховного призначення:

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

2. Гендерні буденні уявлення про зміст вільного часу, які полягають не в співпраці з дітьми, а у відпочинку від них, коли пріоритет надається організації особистого (краще – індивідуального) дозвілля. Типова соціальна ознака вихідців із сімей, батьки яких свого часу мали аналогічну позицію, тому навіть в умовах справжньої бездіяльності вони переконані у власній зайнятості, легко конфліктуючи з тими, хто в цьому сумнівається.

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. Часто невдалі економічні зусилля сім'ї за реальне виживання, які знижують проблему шкільного успіху, хоча відсутність батьківської уваги однакова в матеріально полярних сім'ях. Наприклад, як значний, він поступово не задовольняє, тобто потребує постійного поповнення й оновлення.

Стереотип 3. Байдужість батьків до навчання і виховання: 1) зміцнює попередній стереотип, спричиняючи навчально-виховну поляризацію всіх суб'єктів; 2) поглиблюючи в педагогів соціальну звичку невтручання в навчально-виховні сімейні негаразди, формує байдужість до потенційних успіхів власної діяльності.

Його витоки: 1) стабілізаційний вплив попереднього стереотипу (зміцнення суспільних уявлень про відсутність батьківського прагнення до співпраці) на схожі уявлення в педагогів; 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.). Крім того, передбачається також однобічне (батьківське) очікування, супроводжуючись знову-таки однобічним висуненням, розчаруванням, потім − публічним висуненням претензій, звинувачень, що не є типовим для попереднього навчання дітей (вияв другого, більш потужного і системного батьківського відходу від навчально-виховних проблем). Також − це 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 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 дітьми проблемних навчально-виховних ситуацій); 2) послаблення (поглиблення) батьківського відходу, а отже, актуалізація розв'язання навчально-виховних проблем, потреби в допомозі, рівень якої визначається знову-таки дітьми 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 зі свідомим прагненням створити їй рольове сімейне перевантаження, але саме його присутність у центрі шкільного навчання і виховання (краще – обох батьків) показує справжній інтерес сім'ї до співпраці зі школою. 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 знівелюватися через взаємне домінування негативного симптомокомплексу переживань, коли стосунки зводяться лише до ділових з декларацією конкурентних, а не партнерських позицій.

Стереотип 4. Нівелювання позитивних переживань (спосіб передачі соціальної зневіри між поколіннями; спрямованість на самостійне й зручне розв'язання проблем власного буття в системі «добро – зло»).

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

Виявляється у життєвих позиціях, які зіставляються передусім з віковими інтервалами 10-11, 13-14, 16-17 рр., де підлітки і юнаки мають стійкий інтерес до історії власного роду і, знаючи хоча б імена своїх родичів або попередників (прабабусі, прадіда тощо), менше схильні до асоціальних виявів:

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).

2. «Мовчазна», або пасивна, позиція: прихована публічна популяризація загальнолюдських цінностей, яка передбачає небажання, острах виокремитися на тлі несхожих уявлень. Виявляється на основі довірчих відносин спочатку з найближчим оточенням, тобто декларація своїх світоглядних уявлень, яка не передбачає їх обов'язкової практичної реалізації, потім − з іншими особами (прагнення «бути, як усі»). Власне оточення здебільшого публічно наслідує 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 їх життєвих цінностей причинами несприятливого життєвого фіналу в контексті їх нинішнього повсякдення, розглядаючи його для себе як можливість вже власних життєвих невдач. Водночас до попередніх цінностей завжди можна повернутися, якщо з цього очікується зиск.

Стереотип 5. Абсолютизація навчально-виховного впливу в умовах ігнорування індивідуальних особливостей (передбачає потенційні професійні невдачі, які попередньо визначають негаразди у відносинах).

Його витоки: 1) вплив колишніх 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.

Основні ознаки:

1. Авторитарна спрямованість на молодших суб'єктів. Відображення ідеологічних настанов про формування «нової людини». Ігнорування наукових уявлень про індивідуальний рівень научуваності та виховуваності.

2. Посилання на відомі авторські досягнення (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.), де поза увагою наукового аналізу залишався феномен високої фізичної та інтелектуальної цінності досягнутого успіху цих учених, які, крім того, ніколи не возвеличували (абсолютизували) свої здобутки.

Стереотип 6. Підлітки і юнаки мають бути слухняними (один із найбільш стабільних після «зайнятості» батьків).

Передбачає прогресуючу дезорієнтацію дорослих у змісті вікового розвитку підлітків і юнаків, тим самим лише посилюючи авторитарні відносини та активізуючи взаємну конфронтацію (з часом незадоволеність підлітків і юнаків авторитаризмом дорослих знижується, трансформуючись у перспективі на аналогічні відносини вже з власними дітьми)

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 прагнуть до волевиявлення; 2) авторитарна вихованість дорослих суб'єктів, яка навіть ситуативно, особливо за вимоги негайного результату, переноситься на молодших.

Основні ознаки:

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 від неї відверто дратуються, ще більше активізуючи негативні переживання. Зрештою, така ситуація з боку дорослих виглядає закликом до з'ясування стосунків, на що молодші суб'єкти

активно відгукуються, організовано налаштовуючись на опір, часто – на опір ради опору («головне – 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»).

Названі повсякденні навчально-виховні реалії і стереотипи трансформують комбінований негативний симптомокомплекс переживань ненормативних криз із ситуативного в стійкий, який, в свою чергу, активно впливає на негативні симптоми нормативних криз, спричиняючи їх ускладнений перебіг (рис. 2.2. Р.ІІ).

## 6.2. Базовий комбінований симптомокомплекс переживань ненормативних криз

До такого симптомокомплексу належить передусім *віртуальне світосприймання* як результат взаємовпливу насамперед дратівливості, зухвалості, байдужості, індивідуалізму, пізнавальної обмеженості, жорстокості, лихослів'я.

Стимулює руйнівні пізнавальні інтереси, блокує вольове зусилля, сприяючи моральній деградації підростаючої особистості (від соціальної апатії – до неприхованої жорстокості). Означає також неадекватні реакції на впливи оточення незалежно від його смислової спрямованості. У спогляданні екранних напружених подій, де героїв зображають актори, домінує неприродність, яка мало схожа на реальність, унаслідок чого формується її «екранне бачення», тобто перенесення у віртуальний світ через «ігрову фізичну силу» як спосіб впливу на будь-яких

персонажів (позитивних і негативних), які набувають деформованого, спотвореного вигляду. 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 їх віку. Пропагує правила відносин типу «для досягнення благородної мети 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) їх 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 навчанні стабілізується, зокрема, через гіперболізацію принципу наочності, який спонукає не до читання, а споглядання – оглядового ознайомлення з матеріалом. Втрачається його осмисленість, коли на тлі привабливих, захоплюючих епізодів часто залишаються непоміченими істотні події. Це пригнічує ситуативну позитивну симптоматику переживань: особистість звикає гортати, а не читати книгу, бо для системного інтелектуального розвитку потрібне вольове зусилля, ступінь якого визначається цікавістю та значущістю інформації.

До основних ознак симптому можна віднести:

1. Новітні технологічні винаходи (спецефекти), які в поєднанні з насиллям приваблюють навіть за попереднього усвідомлення їх несприятливого значення. Результат: видовище нетерпляче очікується, трансформуючись в азарт, як умова блокування позитивних переживань, формуючи примітивізм мислення й поведінки.

2. «Слогани» в ігрових героїв, які одночасно позначають у них 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, яка спричиняє фіксовані бажання, де провідним чинником є безпосередня участь у них у ролі агресивного нападника-переможця, але не жертви. Потім – бажання бути в їх центрі: максимальна рухливість – погоні, протистояння із суцільним застосуванням фізичної сили, спостереження за небезпечними 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, потрібною 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 явищем, оскільки реальні переживання, адресовані скривдженим чи навіть негативним персонажам, блокуються досвідом комфортного споглядання схожих екранних випадків. Результат: формування у відносинах авторитарних стереотипів типу «сильний – слабкий», що стимулюють зневагу до слабших, а отже, перехід від його пасивних до активних форм уже в реальному світі.

6. Пасивне сприймання реальної небезпеки, яка особисто не загрожує у віртуальному світі (фізичні й моральні страждання, загроза життю): 1) для себе – активний самозахист, не відмовляючись від допомоги будь-яких сторонніх осіб; 2) іншим – як правило, аналогічна пасивність, яка 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 значущості 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 віртуальних подій, а отже, розуміння їх штучності.

Наступний симптом – це *брутальні словесні штампи* як результат взаємовпливу передусім лінощів, дратівливості, хвастощів, хитрості, зухвалості, байдужості, пізнавальної обмеженості, жорстокості, зарозумілості й особливо лихослів'я типу «закінчуй базар», «не криши батон», «не вичавлюй пасту».

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 референтного оточення, використовуються як «слова-зв'язки» в повсякденному спілкуванні: 1) неконфліктному: суб'єктивна ознака дорослості, яка супроводжується задоволеністю; 2) конфліктному, особливо в екстремальних ситуаціях: для приниження, 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 гендеру, можуть одночасно протестувати проти батьківської брутальності й 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. У чоловіків – це: 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, навіть ціною пригнічення інших; фізично успішно протидіє кільком супротивникам і, зрештою, завжди виходить переможцем з будь-яких екстремальних ситуацій, але обов'язково загрозливих для життя. У жінок: також фізично розвинена (привабливої статури) особа близько 30-35 рр. (максимум – близько 45 р.в.), яка вміє подобатися і подобається оточенню, водить автомобіль; залежно від ситуації – стримана або емоційна, кмітлива і, як чоловіки, успішно протидіє супротивникам, але віртуозно.

Основними ознаками є:

1. Наслідування дорослих («ті самостійно обирають свій стиль спілкування разом із вживанням алкоголю, курінням»). 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 (про входження в дорослу спільноту, або хоча б вийти із «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 почуваючись 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, несхильності до компромісу, що виявляється в обов'язкових пошуках безвідмовного 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 [516]. 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: 1) іронічне ставлення до названих штампів як словотворчих бар'єрів у формуванні мовленнєвої культури; 2) спільне з дорослими обговорення витоків, змісту, причин активного вживання; 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 – це 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. Констатуючи 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. Ситуація особистої безпеки в момент агресивних впливів на інших, зокрема потенційне використання захисту найближчого референтного оточення: впливового соціального статусу батьків, родичів, знайомих. 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 та безперечне визнання неприйнятності інших засобів у відносинах, зокрема, особистісно-орієнтованих; 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: 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 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 ефективне 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 вимірюються 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 поляризацію.

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 замінніку (солодощі, будь-які подарунки тощо). Результат: індивідуальне або групове хизування та здирництво (мета – 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 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 розгляд як товару. 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»). 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 схилянні перед «повелителями».

Основні ознаки симптому:

1. Лихварство: передбачає обов’язкове застосування санкцій за несвоєчасне повернення боргів, де найбільш популярними є погрози, насилля або здирництво

(вимагання грошей з більшими відсотками, ніж було попередньо домовлено, способи яких безпосередньо запозичені більше з екранних, ніж реальних ситуацій). Схиляння перед багатством, «владою грошей», «красивим життям», причому не важливо, як вони дістаються. Пропагуються гасла на кшталт «засоби виправдовують мету» − більш популярний у юнаків. Результат: самовпевненість, безкарність, елітаризм, кастова належність, де основним критерієм є майнове домінування.

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 зростати під впливом реваншизму.

Результат: зміцнення подвійних моральних стандартів.

Основні пріоритети в подоланні симптому: 1) роз’яснення причин майнової та інтелектуальної поляризації; 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.

*Інфантилізм* – результат взаємовпливу передусім лінощів, хвастощів, хитрості, байдужості, індивідуалізму, пристосовництва.

Започатковується з несформованого самообслуговування, або побутової байдужості (прибрати постіль, помити посуд), стабілізуючись у неуважності, 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 через реалізацію 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», стабілізувавши іншу соціальну звичку − взаємного ігнорування спільних проблем навіть у спільному чи близькому життєвих просторах; 2) формування з 1950-х рр. феномена так званого «пересічного громадянина», що знайшло виявлення в знеціненні громадської думки (осуд, схвалення тощо) як етнічно традиційному для нас впливовому регуляторі відносин.

Основними ознаками є:

1. Збіднення позитивних симптомів переживань з перспективою їх відчутного послаблення; вештання, неробство, негативне ставлення до громадської діяльності; небажання підкорюватися висунутим вимогам, які «ображають гідність»; бойкот – спроба створення своєрідної «моди» в групі, спрямованої проти неприязних собі осіб; інтриги – прихована помста з бажанням отримати таку саму приховану насолоду від неприємностей інших; фальшиві амбіції, замкнутість, самоізоляція,

відвертий опір впливам, які начебто обмежують власну мобільність. Результат: прогресування байдужості.

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 типу «світ зараз жорстокий, і виживає в ньому тільки сильніший». Результат: формування замкнутості, безініціативності.

До основних пріоритетів в подоланні симптому 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 – часто прихильників життєвих цінностей типу «не висовуйся», «як усі». Дозування поведінки і спілкування. Прагнення управляти через владність (погрози, залякування). Стійкі авторитарні взаємини у системах «трикутник» і «чотирикутник» тощо (кількісний склад групи), які розвиваються за таким сценарієм: 1) чиясь спроба вийти з групи, однак інші переконують залишитися; 2) через незначний час − спроба вже другого (третього – якщо це «чотирикутник») учасника вийти з групи, однак він також залишається; 3) через незначний час наступає найбільш рішуча спроба останнього учасника, який ризикує зазнати неприхованого фізичного насилля з боку інших учасників групи, оскільки всі вони вже побували в ролі ображених, або «кинутих».

Мають потужну історико-соціальну базу, зокрема, через: 1) значні людські втрати в громадянській, Першій і Другій світовій війнах, які призвели до

світоглядних трансформацій, ускладнення криміногенної ситуації, зокрема кількісного збільшення та стійкого 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 у групі 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?». Тоді для самозахисту обирається пасивна вичікувальна або агресивна позиція: «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 феномена; 2) формування зворотної жорстокості як відповідь на обов'язкову жорстокість до себе.

Результат: симбіоз «культу» фізичної сили та всіх негативних симптомів.

2. Відчуженість від можливого гармонічного співіснування поколінь разом з нехтуванням можливістю самостійного створення матеріальних і духовних благ та

лише споживацьким використанням існуючих з обов'язковим пригніченням (особливо – фізичним) осіб, яким вони належать. Негативне ставлення до праці: глузування типу «робота дурнів любить», «робота – не вовк, у ліс не втече». Результат: ігнорування колективної праці, хитрість, егоїзм, брехливість.

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 гідності, звичка «пасти задніх», бути «незначущим», отримуючи від цього задоволення.

4. Поєднання авторитарних відносин з неприхованою самовпевненістю і неповагою до оточення. Порівняння можливостей нових і старих кримінальних авторитетів: 1) нові не вийшли з попередніх, а ствердилися самостійно, позбавившись 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 навіювання оточенню страху і покірності.

Основний пріоритет у подоланні: протиставлення змісту авторитарних і особистісно-орієнтованих взаємин.

*Соціальний «дебілізм»* – результат взаємовпливу всіх негативних симптомів (як у кримінальних уявлень).

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); 2) невизначеним, або байдужим (переважає в осіб, які не мають у родині педагогів); 3) сприятливим, або

погоджувальним (переважає в родинах 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 типу «розумник»; фізичні знущання) та 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 продатися 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 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.

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**

Повсякденні навчально-виховні реалії і стереотипи – це: 1) система загрозливих соціальних викликів для компетентного розуміння вікового розвитку, яка, відображаючи неузгодженість інтересів усіх суб'єктів навчання і виховання (педагогів, підлітків і юнаків та їхніх батьків, інших дорослих), спричиняє виникнення ненормативних кризових виявів; 2) безпосередні соціальні противаги необхідних умовам результативного особистісно-орієнтованого підходу до особистості у будь-якому віковому періоді – кризовому чи стабільному, що акцентує для підростаючої особистості значущість кваліфікованої педагогічної діяльності в контексті її постійного зв'язку з усіма зацікавленими суб'єктами навчання і виховання в ситуації директивного навчально-виховного впливу.

Навчально-виховні реалії як соціальні, традиційні й мінливі за змістом життєві явища педагогічного повсякдення позначають процеси нестабільної несприятливої соціалізації та авторитарну роль спочатку педагогів, потім – інших суб'єктів навчання і виховання.

Навчально-виховні стереотипи відображають стійкі освітні традиції і є результатом директивної педагогіки з провідною авторитарною роллю суб'єктів навчання і виховання з домінуванням у них знову-таки авторитарних відносин, у яких роль педагога необов'язково є провідною.

З'ясовано їх соціальні витоки, ознаки, потенційний результат, який полягає у спробі мотивованого зіставлення спричиненого ними симптомокомплексу ненормативних криз з певним видом нормативних (підліткової, юнацької чи входження в дорослість). Є відносно автономними з тенденцією до активної взаємодії і взаємного ускладнення. Активно формують симптоматику ненормативних криз, яка спочатку функціонує як комбінований ситуативний симптомокомплекс переживань, що складається лише з негативних симптомів. З часом він може трансформуватися в стабільний комбінований симптомокомплекс з передбачуваним майбутнім розпадом або на окремі відомі складові, або на досі

маловідомі чи нові. Зіставляючись з будь-якою нормативною кризою, зміцнює й ускладнює її негативну симптоматику, відображаючи на рівні свого окремого симптому можливе поєднання різних негативних симптомів нормативних криз, та опосередковано послаблює позитивну (через негативні симптоми), сприяючи формуванню стійких асоціальних виявів, тобто ускладненому, або «затяжному» її перебігу. Не має гендерної диференціації.

Кожному симптому ненормативних криз властиві власні витоки і властивості, сутність яких полягає у відображенні несприятливого минулого, теперішнього і майбутнього повсякдення, в чому вбачається їх відносна постійність і наступність на лише на рівні історичного часу, а й між різновіковими поколіннями як його активними носіями.

Встановлені взаємозв'язки симптомів, їх асоціальна результативність і перспективи подолання, які є базовими для розроблення необхідних психоконсультативних і психокорекційних технологій.

Зміст розділу висвітлений у 14 публікаціях: 1 монографії [335], 5 навчальних посібниках [332; 333; 334; 341], 1 науково-популярному посібнику [367]; 4 статтях у фахових виданнях з психології [342; 354; 362; 378], 1 підрозділі в колективній монографії [358], по 1 статті в матеріалах міжвузівської [359] і міжнародної науково-практичної конференцій [360].

# ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично обґрунтовано та емпірично вирішено проблему психології переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці, що в руслі особистісно-орієнтованого підходу до підростаючої особистості виявляється в створенні концепції симптомокомплексів переживань вікових криз (нормативних і ненормативних), виявленні структурно-функціональних особливостей та динаміки базових симптомів вікових криз, їх відносних вікових меж, з'ясуванні в підлітків і юнаків рівнів суб'єктивної інтерпретації базових симптомів нормативних криз, розробці та обгрунтуванні змістових напрямів психологічної профілактики нормативних і ненормативних криз.

Результати проведеного дослідження дали підстави для формулювання таких висновків:

1. Вікові кризи як науково-психологічний феномен завжди були предметом постійного зацікавлення вчених і їх творчого намагання з'ясувати закономірності вікового розвитку особистості. Психологічна хронологія і наукові уявлення про вікові кризи свідчать про поляризоване розуміння їх вікового призначення («норма онтогенезу як регулярний процес зміни стабільних і кризових періодів» – «свідчення вчасно незавершеного переходу»), що в контексті періодів життя людини, зокрема підліткового і юнацького віку, актуалізує дослідження їх вікових альтернатив (нормативних і ненормативних криз). Такими нормативними кризами є підліткова (криза 13 років) і юнацька (криза 17 років), які, як наукові відкриття XX століття, мають спільну історію вивчення, де першій зі значним інформаційним відривом належить пріоритетність і масштабність відкриття. Про кризу входження в дорослість (криза 23 років) відомості в науковій літературі відсутні. Ненормативні кризи мають власну історію вивчення й актуальну причинність (від стрімко прогресуючої в минулому демографічної ситуації − до несприятливих суспільних трансформацій 1990-х рр. – початку XXI ст.).

У зв’язку з цим здійснено теоретико-емпіричну спробу реанімування і наповнення новим змістом наукових здобутків радянської педології 1920-30-х рр. про симптомокомплекси переживань вікових криз, зміст яких дозволяє чітко диференціювати їх з особливостями суміжних стабільних періодів, як це було зроблено на прикладі криз 1 року, 3 років, 7 років, а значить, розробити в підлітковому і юнацькому віці доказовий навчально-виховний вплив на підростаючу особистість на основі його зіставлення з конкретними віковими періодами.

2. Сформульовано теоретичні положення та понятійній апарат концепції симптомокомплексів переживань вікових криз. За допомогою емпіричних доказів обґрунтовано градацію вікових криз на нормативні й ненормативні, розроблено їх динамічні психологічні моделі. З’ясовано структуру, зміст базових симптомів переживань, систему їхніх внутрішніх взаємозв’язків у потенційно оптимальних чи несприятливих для розвитку вікових інтервалах (передусім – кризових).

Розроблена концепція засвідчила, що переживання вікових криз − це системне динамічне явище, яке, як комплекс особливостей емоційно-почуттєвої сфери і особистісних якостей людини, залежить від психогенних чинників і соціальних впливів. Переживання складається з унікальних базових симптомів, вікова послідовна трансформація яких у всіх нормативних кризах визначає зміст поняття «вікова норма кризового розвитку» як основної змістової характеристики оптимального перебігу вікового кризового розвитку. Виокремлює в календарних назвах суміжних стабільних вікових періодів (зокрема, «молодший шкільний вік») понятійні суперечності, розв’язання яких визначає перспективи їх наступних досліджень разом з психологічними особливостями кризових періодів, оптимізує практику педагогічної діяльності, тобто уникаючи попередньо визначеної залежності від навчально-виховної системи.

3. Нормативні кризи (підліткова, юнацька, входження в дорослість) у підлітковому і юнацькому віці − це окремі вікові періоди, які уособлюють динамічність і цілісність вікового розвитку. Наявність у них відносних вікових меж є необхідною умовою розрізнення між собою та суміжними стабільними періодами: кризи 13 років – передусім з підлітковим віком, потім – молодшим шкільним; кризи

17 років – з юнацьким, потім – підлітковим; кризи 23 років – зі вступом у дорослість, потім − юнацьким.

Ненормативні кризи однаково можуть бути властивими для нормативної кризи чи стабільного вікового періоду.

4. Нормативні кризи мають власний різний унікальний базовий симптомокомплекс переживань як складну динамічну систему позитивних і негативних симптомів (типові, супутні, фонові) зі схожою структурою і властивостями, однак різним змістом, де негативні симптоми в ставленні до навколишньої дійсності відзначаються блочним розподілом. Їх базові типові симптоми характеризуються відносною гармонійністю частоти і сили виявів без явної переваги певних симптомів. Супутні симптоми − в підлітковій та юнацьких кризах домінуванням у хлопців на відміну від дівчат, 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. Фонові симптоми мають мінімальні вияви без істотної переваги сили чи частоти. Виявлено часову динаміку базових симптомокомплексів, де одні симптоми є стабільними, відображаючи в усіх нормативних кризах їх емоційно-пізнавальні диференційні характеристики, або вікову логіку розвитку переживань у дівчат – це прагнення до самостійності, відповідальність, організованість, дратівливість, хитрість, зарозумілість. У хлопців − прагнення до самостійності, уміння самоконтролю, дратівливість, лихослів’я, упертість як неслухняність, негативізм, лінощі. Інші симптоми однаково тимчасово втрачають або посилюють свою значущість.

Аритмічна динаміка симптомів переживань та особливості їхнього двохфазового перебігу дозволяють назвати підліткову кризу, але передусім кризу входження в дорослість, якій властиві радикальні розбіжності в самостійних тлумаченнях юнаками її психологічного змісту порівняно з оцінками оточення, «великими кризами», а юнацьку кризу за специфіку її однофазового перебігу – «малою кризою». Схожість обох «великих криз» − це також соціальна значущість

трансформаційних світоглядних перетворень, тому вони є віковими рольовими аналогами, де найбільші світоглядні суперечності виявляються в кризі входження в дорослість. Періодичність нормативних криз у підлітковому та юнацькому віці, враховуючи 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 − криза 27 років («мала»), 33 («велика»), 37 років («мала») тощо, де в обох криз сумарно спостерігається 10-річний календарний цикл та ієрархічна залежність. Ця система потребує експериментального завершення, але очевидно інше: вікові нормативні кризи зі своїм динамічним симптомокомплексом, стійкість якого полягає у відносно фіксованій кількості симптомів та їх якісних інтервальних характеристиках, засвідчують циклічність вікового розвитку, а отже, циклічність симптомів переживань, що означає можливість їх діагностики та прогнозування в будь-яких історичних соціальних умовах.

5. Ненормативні кризи позначають у взаєминах суб’єктів навчання і виховання педагогічну некомпетентність дорослих суб’єктів, а також особливості несприятливої соціалізації з її повсякденними навчально-виховними реаліями і стереотипами, вирізняються власними ознаками і потенційними пріоритетами їх подолання. Дедалі стабілізуються при глобальних суспільно-економічній, світоглядній кризах, кризі дитинства й педагогічної свідомості, водночас зазначаючи власну залежність від них і потенційні можливості своєї нейтралізації. Для кожної статі властивий схожий унікальний ситуативний базовий симптомокомплекс переживань як складна динамічна система лише негативних симптомів, яка не групується в блоки, але має власну структуру (основні, домінанти, провідні домінанти, фонові симптоми) і властивості, а також подібний зміст, започаткований з підліткової кризи, що, як наслідок, передбачає схожі динамічні характеристики та психологічну профілактику кожного симптому. Це емоційно-пізнавальний віковий показник для розрізнення з базовими симптомокомплексами нормативних криз, які він постійно ускладнює, що виявляється в зміцненні негативних і послабленні позитивних симптомів. У зв’язку з несприятливою

соціалізацією ситуативний базовий симптомокомплекс потенційно трансформується вже в стабільний комбінований.

6. Суб'єктивна інтерпретація підлітками і юнаками базових симптомів нормативних криз засвідчує високу схожість із емпірично визначеними нами характеристиками. Починаючи з 9 р.в., досліджувані спроможні в 9-24 р.д. диференціювати власну симптоматику переживань на типову і нетипову, співвідносити її з віковими інтервалами, помічати в ній провідні позитивні й негативні симптоми. Із віком у них простежується тенденція до зростання розбіжностей з дорослими в спільній інтерпретації базових симптомів, які наочно постають на прикладі кризи входження в дорослість.

Така інтерпретація є необхідною умовою взаєморозуміння різновікових суб'єктів навчання і виховання під час спільного пошуку спільних позицій стосовно стану і вікових перспектив самопізнання чи пізнання соціального оточення.

7. Сутність психологічної профілактики вікових криз у підлітковому та юнацькому віці полягає у врахуванні практичними психологами і педагогами в підростаючої особистості закономірностей життєдіяльності полярних симптомів, де недосконаліть однієї альтернативи обов'язково передбачає активізацію іншої, можливого взаємопереходу симптомів у типових, супутніх і фонових симптомокомплексах нормативних криз, закономірностей утворення комбінованих симптомів ненормативних криз.

Ефективність психологічної профілактики залежить від застосування комплексу необхідних умов доказового особистісно-орієнтованого впливу, спрямованих на «пом'якшення» перебігу кризових явищ. Це: 1) розуміння відносних вікових меж у кризах; 2) збіг піку суб'єктивного симптомокомплексу переживань, особливо негативного, з об'єктивними віковими інтервалами; 3) виокремлення в підлітків і юнаків спільних і відмінних симптомів нормативних криз; 4) здатність підлітків і юнаків до самостійного виокремлення в себе типових і нетипових симптомів в об'єктивно існуючих базових симптомокомплексах; 5) особливості суб'єктивної інтерпретації змісту симптомокомплексів із подальшим виокремленням провідних домінант у кожному віковому інтервалі; 6) наявність

типових негативних симптомів, які визначаючи напрями розвитку симптомокомплексу (домінантний, помірний, слабкий) у ситуації активного взаємовпливу з позитивними симптомами сприяють успішному становленню підлітків і юнаків у їх спільному з дорослими життєвому просторі; 7) психологічні характеристики кожного симптому переживань та їх динаміка в окремих вікових інтервалах, оптимальних чи несприятливих для розвитку.

За рівнем свого впровадження дорослими названі умови мають таку градацію: 1) неочікувані (як правило, підліткам і юнакам невідомі); 2) очікувані (як правило, їм відомі).

Проведене дослідження не претендує на вичерпний виклад усіх аспектів психології переживань вікових криз у підлітковому та юнацькому віці. Його результати необхідно розглядати у рамках дедуктивних та індуктивних висновків і як екстраполювання. Перспективами наступних розвідок є поглиблення структурно-функціональних особливостей кожного базового симптому; з'ясування їх змісту в підлітків і юнаків з асоціальними виявами, позбавленими дієвої батьківської уваги, можливим перебуванням у навчально-виховних закладах закритого типу, місцях позбавлення волі; створення психоконсультативних і психокорекційних програм для оптимізації кожного позитивного та локалізації негативного симптому на основі їх наступного поглибленого вивчення з упровадженням встановленого структурованого комплексу необхідних умов особистісно-орієнтованого впливу на підростаючу особистість у ситуації його соціальної противаги − несприятливих повсякденних навчально-виховних реалій і стереотипів; удосконалення методів вивчення симптомокомплексів вікових криз; з'ясування змісту психології переживань вікових криз спочатку на початкових етапах дорослості, потім – у зрілості та похилому віці.

# 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. Психологічні 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 с.

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 : Вышейшая 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.

14. Александрова Н. Х. Субъектность на поздних этапах онтогенеза / Наталья Христова Александрова. – Нижний Новгород : Нижнегородский гуманит. центр, 2000. – 126 с.

15. Алексеєва М. І. Психологія ранньої юності / Майя Іванівна Алексеєва. – 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. Генезисъ науки, ея принципы и методы / И. С. Андреевский / – К. : И. Н. Кушнарев 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. Баранщиков]. – М. : Наука, 1990. – С. 61–67.

25. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Арьес Ф. – 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 юринститута Минюста России, 2001. – 153 с.

30. Астапов В. М. Тревожность у детей / Валерий Михайлович Астапов. – М. : ПЭР СЭ, 2001. – 160 с.

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. Баєв Б. Ф. Чи знаєте ви свою дитину / Борис Федорович Баєв. – 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 рациогуманистической перспективе : Избранные работы / Георгий Алексеевич Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.

36. Балл Г. О. До обгрунтування раціогуманістичного 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.

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 / Бех І.Д. // 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.

65. Бойправ М. Д. Психологічні погляди та освітня діяльність М. Я. Грота / Марія Дмитрівна Бойправ. – Ніжин : НДУ, 2002. – 165 с.

66. Болтівець С.І. Теоретико-методичні засади педагогічної психогієни : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. І. Болтівець. – К., 2005. – 40 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. – 215с.

76. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис. … доктора психол. наук: 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна. – К., 2004. – 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.

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 статеворольового самовизначення хлопців-підлітків із неповної сім'ї : дис. … канд. психол. наук : 19.007 / 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.

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 настроенияхъ / Викторов П.П. – Выпускъ первый. Общія основы ученія 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-смислова 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 семилетного возраста / Гаврилова Н.; 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.

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 / Гвоздев И.О.. – 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 / Глосикова О.; под ред. В.И. Литвинец. – Минск, 2004.–192с.

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. : Аконіт, 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.

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.Мєдінцев, 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. Клочко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2003. – 264 с.

135. Демков М. І. Исторія русской педагогіи / Михайло Іванович Демков. – Санктъ-Петербургъ : Типографія М. М. Стаеголевича. – Часть 2. Новая русская педагогія, 1907. – 691 с.

136. Денисенко Т. А. Кризис психологической науки и герменевтико-феноменологическая разрабока онтологии личности как условие его проеодоления /

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.

142. Донченко О. А. Адаптаційний невроз як ознака нашого часу / О. А. Донченко // Соціальна політика в Україні та сучасні стратегії адаптаціїї 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. − 322 с.

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 Даниилович 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 воздасте : 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.

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., Соловієнко 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.

172. Заззо Р. Стадии психического развития ребенка / Р. Заззо // 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. / Запорожец А. В. – 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 апмлификации / 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. : Стилос, 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.

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 психологічної 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.

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 педагогия / Компейре Г. – 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. Копець Л. В. Психологія особистості / Людмила Володимирівна Копець. – [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 Силович 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.

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 дезонозологических 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 / Кричевская Е.К. – 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. Пуртинга, 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. Кузьменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років : [монографія] / Віра Ульянівна Кузьменко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.

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. Лактіонов О. М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Лактіонов 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.

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 развиия человека / Н. С. Лейтес // Принцип развития в психологии / [под ред. Л. И. Анцыферовой]. – М. : Наука, 1978. – С. 196–219.

244. Леонтьев А. А. Ключевые идеи Л. С. Выготского – вклад в мировую психологию XX века / А. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 5–11.

245. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

246. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова, А. А. Леонтьева, 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.

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. Повякель. – 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 / Лукин Н.С. – 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. Макеєва 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. : НПЦ «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.

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. – 928с.

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 Польщи) / Гражина Милковска-Олейничак. – СПб. : Образование-Культура, 2000. – 302 с.

283. Мир детства. Юность / [под ред. А.Г.Хрипковой]. − М.: Педагогика, 1991.–256с.

284. Миронов А. И. Критические периоды детства / Миронов А.И. – М. : Знание, 1979. – 96 с.

285. Мирославский Ю. А. Саморегуляция и активность в юношеском возрасте / Юрий Александрович Мирославский. – 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.

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 Вильгемовна 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. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Олифирович 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. Слободчикова]. – 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 / Ордынец И.О. – 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.

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 : Вышейшая 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 практикующего 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. Базові симптомокомплекси переживань вікових криз / В. М. Поліщук // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. статей і матеріалів ІІ міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 26-27 жовтня 2012 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. 231–235.

332. Поліщук В. М. Вихідні наукові уявлення про вікові кризи (до початку ХХ ст.) / В. М. Поліщук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. № 32 (56). – С. 48–55.

333. Поліщук В. М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи / Валерій Миколайович Поліщук. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 169 с.

334. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія / Валерій Миколайович Поліщук. – [2-е вид.]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2009. – 320 с. (С. 77, 78, 106−110, 112, 170, 171, 179, 180, 186).

335. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія / Валерій Миколайович Поліщук. – [3-тє вид., випр.]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2010. – 352 с. (С. 64, 65, 69, 93−98, 151, 152, 159−161, 174, 175).

336. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : [монографія] / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми, 2012.− 478 с.

337. Поліщук В. М. Вікові кризи в системі вікового розвитку / В. М. Поліщук // Актуальні проблеми практичної психології : матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару (Глухів, 11-12 жовтня 2012 р.) [ред. кол.: Я. О. Гошовський, Г. К. Радчук, В. М. Чернобровкін]; відп. ред. В.М. Поліщук. – Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. – С. 42−46.

338. Поліщук В. М. Вікові кризи у психічному розвитку / В. М. Поліщук // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1(8). – С. 126–130.

339. 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.

340. Поліщук В. М. Вікові нормативні кризи як феномен вікового розвитку / В .М. Поліщук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. − К., 2011. – Т. XIII. – Част. 5. – С. 282−291.

341. Поліщук В. М. Динаміка симптомокомплексів переживань нормативних криз у підлітковому та юнацькому віці / В. М. Поліщук // Основные парадигмы педагогики и психологии в XX веке : материалы Международной научно-практической конференции по педагогике и психологии, 11-12 ноября 2011 года. – Харьков : Восточноукраинская организация «Центр педагогических исследований», 2011. – С. 70−71.

342. Поліщук В. М. Життєві кризи особистості / Валерій Миколайович Поліщук. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2006. – 96 с. (37−39, 47−75).

343. Поліщук В. М. Комбінований ситуативний симптомокомплекс переживань ненормативних криз у підлітків та юнаків / В. М. Поліщук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна : зб. наук. праць / гол. ред. М. Й. Варій. – Львів : ЛьвДУВС, 2011. − Вип. 2. – С. 188−199.

344. Поліщук В. М. Криза входження в дорослість як перехідний період від юнацького віку до вступу у дорослість / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – №. 9. − С. 1–6.

345. 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.

346. Поліщук В. М. Криза 13 років у хлопців: структура симптомокомплексу і його зміст / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – №. 4. − С. 2–8.

347. Поліщук В. М. Криза 13 років: феноменологія, проблеми [монографія] / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2006. – 188 с.

348. Поліщук В. М. Криза 13 років як перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку (дівчата) / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 4. – С. 11–14.

349. Поліщук В. М. Криза 17 років як перехідний період від підліткового до юнацького віку (дівчата) / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. − 2011. − № 11. – С. 16−20.

350. Поліщук В. М. Криза 17 років як перехідний період від підліткового до юнацького віку (хлопці) / В.М. Поліщук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. − № 35 (59). – С. 97−103.

351. Поліщук В. М. Криза 23 років як перехідний період від юнацького віку до вступу в дорослість (дівчата) / В. М. Поліщук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Вип. 6. –С. 160−167.

352. Поліщук В. М. Криза 23 років як перехідний період від юнацького віку до вступу у дорослість (юнаки) / В. М. Поліщук // Наукові праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2011. – Вип. 10 (193). – С. 219−226.

353. 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.

354. Поліщук В. М. Міфічні уявлення в практиці педагогічної діяльності / В. М. Поліщук // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 29–31.

355. Поліщук В. М. Наукові уявлення про вікові кризи у радянській педології / В. М. Поліщук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. № 34 (58). – С. 66–72.

356. Поліщук В. М. Основні ознаки негативного симптомокомплексу переживань вікових криз / В. М. Поліщук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. – К., 2011. − Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. − Вип. 5. − С. 448−456.

357. Поліщук В.М. Основні ознаки позитивного симптомокомплексу переживань вікових криз / В. М. Поліщук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. – К.: Фенікс. – 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 14. – С. 203 −209.

358. 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. Семеног]. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – С. 43–56.

359. Поліщук В. М. Переживання ненормативних криз і повсякденні навчально-виховні реалії та стереотипи / В. М. Поліщук // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. статей і матеріалів І міжвузівської науково-практичної 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.

360. Поліщук В. М. Переживання підлітками і юнаками вікових ненормативних криз / В. М. Поліщук // Людські цінності і толерантність : міжконтинентальний діалог інтелектуалів : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (16 листопада 2011 року) / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський ун-т ім. Б. Грінченка; за заг. ред. В. О. Огнев'юка ; [редкол. :

В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Н. М. Віннікова]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – С. 98−101.

361. Поліщук В. М. Принципи дослідження симптомокомплексів вікових криз у підлітковому і юнацькому віці / В. М. Поліщук // Основные вызовы и пути их решения : научно-практическая конференция по педагогике и психологии, 2-3 декабря 2011 года. – Харьков : Восточноукраинская организация «Центр педагогических исследований, 2011. – С. 41−43.

362. Поліщук В. М. Психологічна готовність вчителя до праці в школі / В. М. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 2. – С. 8–10.

363. Поліщук В. М. Психологічні особливості переживань у кризі 13 років (дівчата) / В. М. Поліщук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка (Серія : Психологічні науки) / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – Т. ІІ. – Вип. 82. – С. 143–146.

364. Поліщук В. М. Психологічні особливості переживань у кризі 13 років (хлопці) / 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.

365. 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 імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 24. – С. 61–67.

366. Поліщук В. М. Психологія вікового розвитку як складник професійної компетентності шкільного психолога / В.М. Поліщук // Становлення професійних якостей практичного психолога у різних галузях діяльності : матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару (Умань, 20 січня 2012 р.) / ред. кол. : Ткачук Л.В. (гол. ред.) та інші. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – С. 34−36.

367. Поліщук В.М. Психологія педагогічного повсякдення: реальність і міфи / Валерій Миколайович Поліщук : [науково-популярне видання]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2012. − 152 с.

368. Поліщук В. М. Симптоматика переживань вікових нормативних і ненормативних криз у підлітковому та юнацькому віці / В. М. Поліщук // Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи: міжнародна науково-практична конференція, 16-17 грудня 2011 р. − Львів : Львівська педагогічна спільнота. – 2011. – С. 40−41.

369. Поліщук В. М. Симптоматика переживань вікових криз у підлітковому та юнацькому віці / В. М. Поліщук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. − К., 2011. – Т. XIII. – Част. 7. – С. 166−172.

370. Поліщук В. М. Симптоматика переживань дівчатами кризи 17 років / В. М. Поліщук // Психологічні перспективи / голова ред. ради М. Слюсаревський. − К. : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Волинський державний університет ім. Лесі Українки, 2011. – Т. 1. : Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху. – С. 55−63.

371. 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.

372. Поліщук В. М. Симптоматика переживання кризи 13 років дівчатами / В. М. Поліщук // ОСВІТА РЕГІОНУ. Політологія. Психологія. Комунікації. – К. : Університет «Україна», 2011. – № 3. – С. 147–151.

373. Поліщук В. М. Симптоматика переживань кризи 13 років хлопцями / 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. – Част 2. – С. 139–146.

374. Поліщук В. М. Симптоматика переживань кризи 23 років юнаками / В. М. Поліщук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. − Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 14. – С. 637−646.

375. Поліщук В. М. Симптоматика переживань юнаками кризи 17 років / В. М. Поліщук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. − К., 2011. – Т. XIII. – Част. 6. – С. 235−243.

376. Поліщук В. М. Симптомокомплекси вікової нормативної кризи «вхождження у дорослість» / В.М. Поліщук // Психологія і педагогіка : актуальні питання XXI ст.: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 23-24 грудня 2011 року. − Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2011. – С. 24−26.

377. Поліщук В. М. Симптомокомплекси юнацької кризи / В. М. Поліщук // Психологія і педагогіка: актуальні питання XXI ст.: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 25-26 листопада 2011 року. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2011. – С. 27−28.

378. 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.

379. Поліщук В. М. Суб'єктивна інтерпретація переживань кризи 17 років / В. М. Поліщук // Вітчизняна наука : сучасний стан, актуальні проблеми та перспективи розвитку : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 16-18 березня 2012 року). – С. 132−134.

380. Полищук В. Н. Подростковый и старший школьный возраст в системе периодизации возрастного развития / В. Н. Полишук // Психолого-педагогические проблемы воспитания подрастающего поколения : материалы международной научно-практической конференции / под ред. Н. В. Матяш. – Брянск : Изд-во БГУ, 2004. – С. 115–120.

381. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі освіти / Едуард Олександрович Помиткін. – К. : ІЗМН, 1996. – 164 с.

382. 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. – 42с.

383. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию / Яков Александрович Пономарев. – Ч. : Наука, 1983. – 204 с.

384. 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.

385. Принцип развития в психологии / [отв. ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1978. – 368 с.

386. Приходько Ю.О. Дитяча психологія : нариси становлення та розвитку / Юлія Олексіївна Приходько. – [2-е вид. доп.]. – К. : Міленіум, 2004. – 192 с.

387. Проблемы индивидуальности в онтопсихологии / [под ред. А. А. Крылова, Е. Ф. Рыбалко]. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1994. – 123 с.

388. Проблемы психологии современного подростка / [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : АПН СССР, 1988. – 160 с.

389. Прозоров Г. С. Детские капризы / Григорий Степанович Прозоров. – М. : Учпедгиз РСФСР, 1959. – 30 с.

390. Протасова Н. И. Психологическая диагностика девиантного поведения несовершеннолетних / Наталья Ивановна Протасова. – Астрахань : НИИ гуманит. проблем Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 26 с.

391. Психогигиена детей и подростков / [под ред. Г. Н. Сердюковской, Г. Гельница]. – М. : Медицина, 1985. – 224 с.

392. Психологические особенности формирования личности школьника / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : АПН СССР, 1983. – 138 с.

393. Психологические программы развития личности в подростковом и юношеском возрасте / [под ред. И. В. Дубровиной]. – Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 128с.

394. Психологічна енциклопедія / [авт.-упор. С. О. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

395. Психология XXI века / [под ред. В. Н. Дружинина]. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.

396. Психологія життєвої кризи / [відпов. ред. Т. М. Титаренко]. – К. : Агропромвидав України, 1998.– 348 с.

397. Психологія / [за ред. Ю. Л. Трофімова]. – К. : Либідь, 2000. – 559 с.

398. Психология индивидуальных различий / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романовой]. – М. : ЧеРо, 2000. – 775 с.

399. Психологія і педагогіка життєтворчості / [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, В. О. Тихоновича]. – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с.

400. Психология подростка. Полное руководство / [под ред. А. А. Реан]. – СПб. : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2003.

401. Психологія розвитку / [Калашникова Л. В., Гурова О. М., Зубченко Г. В., Уличний І. Л.]. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. – 332 с.

402. Психологія сім'ї / [Поліщук В. М., Ільїна Н. М., Поліщук С. А. та ін.] ; за заг. ред. В. М. Поліщука. – Суми : Університетська книга, 2008. – 238 с. (С. 5–49).

403. 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, 2009. – 282 с. (С. 5–52, 273, 274).

404. Психология. Словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 496 с.

405. Психология формирования и развития личности / [отв. ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1981. – 368 с.

406. 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.

407. Рабочая книга школьного психолога / [И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.]. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.

408. Равич-Щербо И. В. Психогенетика / Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М, Григоренко Е. Л. – М. : Аспект-Пресс, 1999. – 477 с.

409. Радзиховский Л. А. Современные исследования творчества Л. С. Выготского / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 165–168.

410. Развитие личности на разных этапах онтогенеза / [под ред. Т. Н. Разуваевой]. – Сургут : РИО СурГПИ, 2001. – 174 с.

411. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филипп Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.

412. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Хельмут Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 320 с.

413. Рибалка В. В. Особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруетністю / Валентин Васильович Рибалка. – К. : Вид-во КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – 53 с.

414. 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.

415. Рыбников Н. А. Деревенский школьник и его изучение / Николай Александрович Рыбников. – М. : Задруга, 1916. – 122 с.

416. Рибо Т. Психология чувств : в 2 ч. / Теодуль Рибо. – Одесса : Южнорусское издательство Иогансона, 1895. – 274 с.

417. 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.

418. Роменець В. А. Історія психології XX століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.

419. Рубинштейн М. М. Психология, педагогика и гигиена юности / М. М. Рубинштейн, В. Е. Игнатьев. – М. : Луч, 1925. – 264 с.

420. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – 488 с.

421. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

422. Руднева Е. И. Педологические извращения Л. С. Выготского / Елизавета Израилевна Руднева. – М. : Учпедгиз, 1937. – 137 с.

423. 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.

424. Рюле О. Психика пролетарского ребенка / Отто Рюле.–М.; Л. : Госиздат,1926. – 80 с.

425. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

426. Санникова О. П. Кризис личности: попытка типологии / О. П. Санникова // Наука і освіта. – 2006. – № 5. – С. 66–70.

427. Санникова О. П. Феноменология личности / Ольга Павловна Санникова. – Одесса : СМИЛ, 2003. – 256 с.

428. Сарджveладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Нодар Ильич Сарджveладзе. – Тбилиси : Мицниеренба, 1989. – 230 с.

429. Саугстад П. История психологии: от истоков до наших дней / Пер Саугстад ; пер. с норвежского Э. Панкратовой. – Самара : Бахрах-М, 2008. – 544 с.

430. Сафин В. Д. Динамика оценочных процессов в подростковом и юношеском возрасте / В. Д. Сафин // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 69–75.

431. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с.

432. Седов Л. Психология юношеского возраста / Седов Л. – М., 1897.

433. Селли Дж. Очерки по психологии детства / Джеймс Селли. – М. : Изд-во К. Тихомирова, 1904. – 456 с.

434. 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.

435. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

436. Сидоркин А. М. Парад предрассудков / Александр Михайлович Сидоркин. – М. : Знание, 1992. – 80 с.

437. Сикорский И. А. Душа ребенка с кратким описанием души животного и души взрослого человека / Иван Алексеевич Сикорский. – К. : К. и Кушнарев, 1909.–159 с.

438. Сикорский И. А. Психологические основы обучения и воспитания / Иван Алексеевич Сикорский. – К. : К и Кушнарев, 1909. – 112 с.

439. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2000. – 212 с.

440. Ситник В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых / Ситник В.Л. – СПб. : Химиздат, 2001. – 287.

441. Слободчиков В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии.– 1996. – № 5. – С. 35–50.

442. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–49.

443. 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.

444. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 14–22.

445. Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

446. Словарь русского языка : в 4 т. / АПН СССР, Институт русского языка. – М. : Госиздат иностр. и нац. сл., 1958. – Т. 2. – 1014 с.

447. Смирнов А. А. Психология ребенка и подростка / Анатолий Александрович Смирнов. – М. : Работник просвещения, 1926. – 258 с.

448. Смирнов В. Е. Психология юношеского возраста / Смирнов В.Е. – М. ; Л. : Молодая гвардия, 1929. – 334 с.

449. Смит Н. Современные системы психологии: История, постулаты, практика / Ноэль Смит. – СПб. : Олма ПРЕСС, 2003. – 382 с.

450. Снегирева Т. В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте / Т. В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1989. – № 32. – С. 27–35.

451. 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.

452. Современные исследования по психологии развития / Семенов В. В., Егорова М. С., Степанов С. Ю., Толстых Н. Н. // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 174–176.

453. Сознание личности в кризисном обществе / [под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой]. – М. : ИП РАН, 1995. – 193 с.

454. Соловейчик М. Я. Кризис и основы кризисной интервенции / М. Я. Соловейчик // Мастерство психологического консультирования. – СПб. : Речь, 2006. – С. 98–111.

455. Сочивко Д. В. Психодинамика / Дмитрий Владиславович Сочивко. – М. : ПЭР СЭ, 2003. – 285 с.

456. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отоношения личности: модели психического развития / Елена Борисовна Старовойтенко. – К. : Либідь, 1992.–216 с.

457. Степанов С. С. Век психологии: имена и судьбы / Сергей Сергеевич Степанов. – М. : Эксмо, 2002. – 542 с.

458. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов н / Д : Феникс, 2000. – 670 с.

459. Стратегии формирования антикризисного поведения подростков и молодежи/Ульяновский гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова, Институт повыш. квалиф. и перепод. работн. образов., НИИ психолого-пед. и социолог. диагностики. – Ульяновск, 2001. – 102 с.

460. Стрелков Ю. К. Психология жизненных кризисов и значимых событий / Ю. К. Стрелков // Психологический журнал. – 1993. – Т. 13. – № 5. – С. 75–86.

461. Сучасний вчитель як суб’єкт педагогічної комунікації : книга для вчителя / [за ред. С. О. Мусатова]. – К. : Наукова думка, 2003. – 96 с.

462. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

463. Татенко В. О. Володимир Андрійович Роменець (1926–1998): життя як вчинок і подія / В. О. Татенко, Т. М. Титаренко // Історія психологія XX століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 2003. – С. 7–37.

464. 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.

465. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Татенко Віталій Олександрович. – К., 1996. – 373 с.

466. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретико-методологічні проблеми / Віталій Олександрович Татенко. – К. : Нау-друк, 2009. – 286.

467. Терлецька Л. Г. Психологія дитинства : практикум / Лариса Георгіївна Терлецька. – К. : Главник, 2006. – 144 с.

468. Титаренко Т. М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход : дисс. … доктора психол. наук : 19.00.01/ Титаренко Тетяна Михайлівна.– К., 1994. – 305 с.

469. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 373 с.

470. Титаренко Т. М. Життєві кризи особистості / Т. М. Титаренко // Основи практичної психології / [Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелєва Н. В. та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – С. 155–168.

471. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Главник, 2007. – Ч. 1. – 144 с.

472. Титаренко Т. М. Испытание кризисом: Одиссея преодоления / Татьяна Михайловна Титаренко. – [2-е изд., испр.]. – М. : Когито-Центр, 2010.– 304 с.

473. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

474. Титаренко Т. М. Подія як вузловий момент життєвого шляху / Т. М. Титаренко // Основи практичної психології / [Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелєва Н. В. та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – С. 149–155.

475. 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.

476. Толковый словарь живаго великорусского языка Владимира Даля / [под ред. И. А. Бодуна-де-Куртенэ]. – СПб., 1914. – Т. 2. – 2030 с.

477. Толстых А. В. Возрасты жизни / Александр Валентинович Толстых. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 221 с.

478. Толстых Н. Н. Жизненные планы подростков и юношей / Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 79–86.

479. Трудный подросток: причины и следствия / [под ред. В. А. Татенко]. – К. : Радянська школа, 1985. – 175 с.

480. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / [Сухомлинська О. В., Антонець Н. Б., Березівська Л. Д. та ін.] ; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 622 с.

481. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / [Сухомлинська О. В., Антонець Н. Б., Березівська Л. Д. та ін.] ; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – 622 с.

482. Учителям и родителям о психологии подростка / [Аракелов Г. Г., Жариков Н. М., Зеер Э. Ф. и др.]. – М. : Высшая школа, 1990. – 304 с.

483. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К. Д. Ушинський ; ред.-кол. : В. М. Столєтов (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с.

484. Файзуллаев А. А. Мотивационные кризисы личности / А. А. Файзуллаев // Психологический журнал. – 1989.– № 10. – Т. 3. – С. 28–33.

485. Фасмер М. Ф. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / Макс Юлиус Фридрих Фасмер. – М. : Прогресс, 1987. – Т. 2. – 672 с.

486. Федорова Г. Г. Трудный подросток: становление личности / Галина Григорьевна Федорова. – СПб. : Знание, 1992. – 32 с.

487. Федорченко Н. В. Феномен переживання: 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.

488. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Давид Иосифович Фельдштейн. – М. : Межд. пед. академия, 1995. – 367 с.

489. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Давид Иосифович Фельдштейн. – Москва ; Воронеж: Педагогика, 1996. – 512 с.

490. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка / Давид Иосифович Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1987. – 236 с.

491. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Ильичев Л. Ф., Федосеев Н. П., Ковалев С. М., Панов В. Г.] – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

492. Флейвелл Дж. Генетическая психология Ж. Пиаже / Джон Флейвелл. – М. : Просвещение, 1967. – 623 с.

493. Формирование личности в переходном периоде: От подросткового к юношескому возрасту / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Педагогика, 1987. – 184с.

494. Формирование личности старшеклассника / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Педагогика, 1989. – 168 с.

495. Фортунатов Г. А. Педология / Г. А. Фортунатов, М. В. Соколов. – М. : Госучпедгиз РСФСР, 1935. – 237 с.

496. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность / Феликс Аронович Фрадкин. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

497. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение. – 1991. – 288 с.

498. Фридман Л. М. Психология детей и подростков / Лев Моисеевич Фридман. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 479 с.

499. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм. – М. : Республика, 1989. – 447 с.

500. Хьелл Л. Теории личности / Ларри Хьелл, Даниель Дж. Зиглер.– СПб. : Питер, 2002. – 608 с.

501. Циба В. Т. Соцалізація особистості: виховання характеру / В. Т. Циба // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної дільності акад.

С. Д. Максименка (Київ, 17-18 грудня 2001 р.). – К. : Міленіум, 2002. – Т. 1. – С. 226–230.

502. Цуканов Б. Й. Время в психике индивида / Борис Йосипович Цуканов. – Одесса : Астропринт, 1999. – 68 с.

503. Цуканов Б. Й. Диференційна психологія (конспект лекцій) / Борис Йосипович Цуканов. – Одеса : Астропринт, 1999. – 68 с.

504. Чепа М.-Л.А. П. П. Блонський і генетична психологія / М.-Л.А. Чепа // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної дільності акад. С. Д. Максименка (Київ, 17–18 грудня 2001 р.). – К. : Міленіум, 2002. – Т. 1. – С. 387–389.

505. Чепелєва Н. В. Життєва ситуація особистості / Н. В. Чепелєва // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 112–136.

506. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень // Володимир Миколайович Чернобровкін. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка «Альма-матер», 2006. – 415 с.

507. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

508. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии/В. Э. Чудновский//Психологический журнал.–1993.–Т.14.– № 5.–С.3–12.

509. Чудновский В. Э. Становление личности и проблемы смысла жизни: Избранные труды / Виль Эммануилович Чудновский. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.

510. Шамне А. В. Період «adolescence» в контексті проблеми вікових переходів та «кризовості-безкризовості» психічного розвитку в онтогенезі / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – С. 427–435.

511. 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.

512. Швалб Ю. М. Возрастная психология / Ю. М. Швалб, И. Ф. Муханова. – Донецк : Норд-Пресс, 2005 – 304 с.

513. 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.

514. Шевченко П. Д. Проблема развития личности в истории советской психологии довоенного времени (1917–1941) / Поліна Дмитрівна Шевченко. – К. : Рад. школа, 1967. – 148 с.

515. 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.

516. Широкорадюк Л. А. Психолого-педагогічні 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. Широкорадюк. – Тернопіль, 2001 – 18 с.

517. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Гейл Шихи ; пер. с англ. – СПб. : Ювента, 1999. – 436 с.

518. Шумилин Е. А. Психологические особенности формирования личности старшеклассника / Евгений Анатольевич Шумилин. – М. : Педагогика, 1979. – 152 с.

519. Юревич А. В. Психология и методология / А. В. Юревич // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – С. 35–47.

520. Юрьева Л. Н. Кризисные ситуации / Людмила Николаевна Юрьева. – Днепропетровск : Арт-пресс, 1998. – 164 с.

521. 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.

522. 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.

523. Ярошевский М. Г. История психологии: от античности до середины XX века / Михаил Григорьевич Ярошевский. – [2-е изд.]. – М. : Академия, 1997. – 416 с.

524. Ярошевский М. Г. История психологии / Михаил Григорьевич Ярошевский. – [3-е изд. перераб.]. – М. : Мысль, 1985. – 576 с.

525. 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.

526. Ярошевский М. Г. Современное состояние зарубежной психологии / М. Г. Ярошевский, Л. И. Анцыферова. – М. : Педагогика, 1974. – 303 с.

527. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Тамара Сергівна Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

528. 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.

529. Boom J. The concept «Development stage» / Boom J. – Proefscript Nijmegen, 1992. – 325 p.

530. Caspi A. Personaliti in the life course / A. Caspi // Journal of personaliti and Social psjchology. – 1987. – V. 53. – 1203–1213.

531. Coleman J. C. The nature of adolescence. L. / Coleman J. C. – N.Y., 1980. – 214 p.

532. Douvan E. The adolescent experience / E. Douvan, J. Adelson. – N.Y. : Jonh Wiley, 1966. – 236 p.

533. Dryden W. Reason to change: a rational emotive and behavior therapy (REBT) workbook / Dryden W. – Washington : Taylor & Francis Inc., 2001. – 280 p.

534. 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.

535. Ellis A. Overcoming Resistance: A Rational Emotive Behaviour Therapy Integrative approach / Ellis A. – New York : Springer, 2002. – 294 p.

536. 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.

537. Fucuyama. Our Posthuman Future: Conseguences of the Bitechnology Revolutian Farrar, Straus and Giroux / Fucuyama. – N. Y., 2002. – P. 9.

538. Havighurst R. Developmental Tasks and Education / Havighurst R . – N. Y. : D. Mckay Company, 1972. – 230 p.

539. Havighurst R. History developmental psychology: Socialization and personality development through lifespan // Baltes P.B. & Schaie (Eds.) Lifespan developmental psychology: Personality and socialization / R. Havighurst. – N.Y. : Academic press, 1973. – P. 3–24.

540. Kirmayer L. Healing and the invention of metapchor: the effectiveness of symbols revisited / L. Kirmayer // Culture, medicine, ans psycyiatry. – 1993. – V. 17. – P. 161–195.

541. Kruger A. The midlife transition: crisis of chimera / A. Kruger // Psychological reports. – 1994. – Dec. 75 (3 pt 1). – P. 1299–1305.

542. Levinson D. A conception of adult development / D. Levinson // American psychologist. – 1986. – № 41. – P. 3–13.

543. Marcia J. The status of statuses: Research review / Marcia, Watter-man, et al Ego identity; A hadbook for psychological research. – N. Y. : Springer-Verlag, 1993. – P. 241.

544. Mitchel J.R. Normality in adolescence / J.R. Mitchel // Adolescent Psychiatry. – 1980. – V. 8. – P. 200–213.

545. Oettingen G. Gross-cultural perspectsves on self-efficacy / G. Oettingen // Self-efficacy in Changing Societies / ed. bu Flbert bandurs. – Cambridge Universitety Press, 2002. – P. 149–176.

546. Patrik H. Philippe Aries and the Politics of French cultural history / H. Patrik. – Massachusets : Univ of Massachusets Press, 2004. – 73 p.

547. Zirkel S. Ptrsonal construal of life tasks: thost who struggle for independence / S. Zirkel, N. Cantor // Journal of personaliti and Social psjchology. – 1990. – V. 58. – P. 172–185.

## Додаток А

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

А.1. Афінська система: 1. Сімейне виховання (до 7 р.в.). 2. Школа граматиста (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 вікова періодизація (невідомий автор): 1. Обов'язкове домашнє виховання (до 7 р.в.). 2. Паж у дружини сюзерена, герцога, князя, графа (7-14 рр.). 3. Зброєносець 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.-…рр).

А.5. Аристотель: 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). 3. Дошкільне дитинство (з кризи 3 років). 4. Молодше шкільне дитинство (з кризи 7 років). 5. Криза підліткового віку: 1 фаза (12-14 рр.: емансипацація від дорослих); 2 фаза (15-17 рр.: 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 отроцтва: підлітковий вік (10-15 рр.) з кризою 11-12 років; рання юність (15-17 рр.) з кризою 15 років.

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 статевих 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 переддошкільного 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 р.). 3. Перехід до раннього дитинства (1-3 рр.). 4. Дошкільне дитинство. 5. Молодше шкільне дитинство. 6. Підлітковий вік (кінець дитинства; перехід до дорослості). 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 (7-12 рр.). 4. Палестра: школа фізичного виховання (12-16 рр.). 5. Юнацький вік: ефебія (18-20 рр.).

А.19. 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 (4-й р.); 2) середній дошкільний (5-й р.); 3) старший дошкільний (6/7 рр.). 7. Молодший шкільний вік (зріле дитинство): 1-4 кл. (6/7-10/11 рр.). 8. Дорослішання: 1) підлітковий (середній шкільний) вік: 4-8 кл. (11-14 рр.) – у дівчат; 5-9 кл. (12-15 рр.) – у хлопців; 2) рання юність (старший шкільний вік): 10-11 кл. (15/16-17/18 рр.); 3) зріла юність: 18-20 рр. 9. Дорослість: 1) рання (20-40 рр.); 2) зріла (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.).

## Додаток Б

Таблиця Б.1

**Наукові уявлення про можливі вікові межі підліткової кризи**

| Учені | Вік | Основні характеристики |
|---|---|---|
| Аристотель | 14 | Початок періоду, сприятливого для морального виховання |
| Ф. Бергер | 12-13 | Усвідомлені спроби зрозуміти сторонню людину |
| А. Біне | 13 | Розв'язання життєвих завдань |
| Л. Божович | 12-14<br>15-17 | Центральні новоутворення: 1 фаза: цілепокладання; 2 фаза: нова перспектива |
| А. Буземан | 13-14 | Симптом незадоволення; зростає частота засвоєння моральних суджень |
| Ш. Бюллер | 11-13 (дівчата);<br>14-16 (хлопці)<br>11-12 | Закінчення негативної фази (тривожність, збудливість, стурбованість), яка завершує тілесне дозрівання, і початок позитивної (суперечливі почуття, меланхолія, мрійливість).<br>Прелюдія до періоду психічної пубертатності (симптоми − неприборканість, задерикуватість) |
| А. Валлон | 11 | Закінчення стадії розрізнення, Початок стадії статевого дозрівання та юності |
| Л. Вечерка | 13 (дівчата) | Закінчення негативної й початок позитивної фази |
| Л. Виготський | 13 | Закономірний етап, на якому за негативними утвореннями розгортаються позитивні зрушення |
| Н. Вяземський | 14-15 | Значно збільшується маса мозку |
| Г. Гетцер | 14-16 (хлопці) | Закінчення негативної фази (песимізм, падіння продуктивної діяльності, негативізм, самотність, пошук друзів). Початок позитивної (мрійливість) |

Продовж., табл. Б.1

| | | |
|---|---|---|
| Д. Ельконін | 11-12<br><br>15 | Перехід від молодшого шкільного до підліткового віку (велика криза).<br>Перехід від підліткового до старшого шкільного віку |
| Г. Енг | 10-12 | Помітне зростання функції визначення понять |
| Е. Еріксон | 12–13 | Закінчення шкільного віку та початок юності |
| П. Загоровський | 14 р. 2 міс. (дівчата);<br>14 р. 6 міс. (хлопці) | Середній вік дітей, які переживають негативну фазу (зниження успішності й працездатності) |
| Заззо | 14 | Початок статевого дозрівання |
| Р. Кеган | 12-13 | Межа між імперською та інтерперсональною стадіями (дод. А.13) |
| Г. Костюк | 11 | Підліткова криза не є неминучою |
| А. Краковський | 11-12 | «П'яті класи»: у 42 рази збільшення немотивованих учинків відносно молодшого шкільного віку |
| О. Кро | 13 | Відштовхування; дезорієнтація в навколишній дійсності, собі: розходження свого «Я» і зовнішнього світу; логічне оперування поняттями |
| О. Леонтьєв | 13 | Перехідний період, але криза не є неминучою |
| Е. Ляу | 15-16 | Втрата інтересу до власної діяльності |
| С. Масгутова | 12,5-13 | Різка зміна системи переживань |
| Е. Мейман | 12<br>13-14 | Початок стадії поміркованого синтезу<br>Останній термін для вмінь здійснювати умовисновки |
| В. Моргун,<br>Н. Ткачова | 15-17 | Старший підлітковий вік |

Продовж.,табл. Б.1

| | | |
|---|---|---|
| Г. Орміан | 11 | Перехід до формального мислення |
| А. Петровський | 10-11 | Кризовий період |
| Ж. Піаже | 11-12 | Розвиток інтелекту: від стадії конкретних операцій – до формальних операцій; соціалізація (криза адаптації) |
| В. Петерс | 14 | Закінчення фази потягів і початок фази інтересів |
| К. Поліванова | 13 | Криза є закономірністю вікового розвитку |
| К. Рейнінгер | 13 (дівчата) | Закінчення негативної і початок позитивної фази (продуктивна успішність і розумова діяльність) |
| Г. Ролофф | 10-12 | Посилене зростання функції визначення понять |
| Ж.-Ж. Руссо | 12 | Закінчення періоду, сприятливого для шкільного навчання та початок стабілізації почуттєвої сфери (період «бурі і пристрастей») |
| Дж. Селлі | 12 | Пік у розвитку пам’яті |
| О. Скрипченко | 10-11 | Переломний вік |
| В. Слободчиков | 11-14 | Криза отроцтва (персоналізація) |
| Л. Столяренко | 13-14 | Велика криза (взаємини із суспільним оточенням) |
| 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 |

# Додаток В
# Симптомокомплекси вікових нормативних криз

## Додаток В.1
## 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 рольової позиції учня (або НСР), 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.

## Додаток В.2

## 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 рольової позиції учня (або НСР).

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

## Додаток Д

## Суб'єктивні уявлення про симптомокомплекси вікових нормативних криз

Таблиця Д.1

**Суб'єктивні уявлення про симптомокомплекси вікових нормативних криз (дівчата-підлітки, юнки, жінки)**

| Симптоматика | Криза 13 років | Криза 17 років | Криза 23 років |
|---|---|---|---|
| Позитивна типова | 1. Відповідальність<br>2. *Відвертість*<br>3. Гордість за власні досягнення<br>4. Прагнення до самостійності<br>5. Переживання власних успіхів чи невдач<br>6. Усвідомлення рольової позиції учня | 1. Відповідальність<br>2. *Відвертість*<br>3. Оптимізм | 1. Відповідальність<br>2. Уміння співпереживати<br>3. Старанність<br>4. Домагання ролі дорослого |
| Позитивна нетипова | 1. *Вимогливість* | 1. *Вимогливість*<br>2. Домагання ролі дорослого<br>3. Уміння співпрацювати | 1. Відвертість<br>2. Дитяча безпосередність |

Продовж., табл. Д.1

| | | | |
|---|---|---|---|
| Негативна типова | 1. Упертість як неслухняність<br>2. *Зухвалість*<br>3. *Недбалість*<br><br><br><br><br><br><br><br><br>. | 1. Упертість як неслухняність<br>2. *Зухвалість*<br>3. *Недбалість*<br>4. *Пізнавальна обмеженість*<br>5. *Індивідуалізм*<br>6. *Лінощі*<br>7. *Пристосовництво*<br>8. Зарозумілість<br>9. Хвастощі<br>10. Негативізм<br>11. Корисливість | 1. Упертість як неслухняність<br><br><br><br>2. *Пізнавальна обмеженість*<br>3. *Індивідуалізм*<br>4. *Лінощі*<br>5. *Пристосовництво* |
| Негативна нетипова | 1. Дратівливість<br>2. Негативізм<br>3. Хитрість | 1. *Жорстокість* | 1. *Жорстокість* |

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

Таблиця Д.2

**Суб'єктивні уявлення про симптомокомплекси вікових нормативних криз (хлопці-підлітки, юнаки, чоловіки)**

| Симптоматика | Криза 13 років | Криза 17 років | Криза 23 років |
|---|---|---|---|
| Позитивна типова | 1. Прагнення до самостійності<br>2. Гордість за власні досягнення<br>3. Упертість як наполегливість<br>4. Відвертість | 1. Прагнення до самостійності<br>2. Гордість за власні досягнення<br>3. Упертість як наполегливість<br>4. *Відповідальність*<br>5. *Оптимізм*<br>6. Старанність<br>7. Уміння співпрацювати<br>8. Переживання власних успіхів (невдач) | 1. Прагнення до самостійності<br>2. Гордість за власні досягнення<br>3. Упертість як наполегливість<br>4. *Відповідальність*<br>5. *Оптимізм*<br>6. Уміння самооцінювати<br>7. Уміння самоконтролю |
| Позитивна нетипова | 1. *Організованість* | 1. Дитяча безпосередність<br>2. Уміння самооцінювати<br>3. Усвідомлення рольової позиції учня,або іншої нової соціальної ролі<br>4. Вимогливість<br>5. Уміння самоконтролю | 1. *Організованість* |

Продовж., табл. Д.2

| | | | |
|---|---|---|---|
| Негативна типова | 1. Пристосовництво<br>2. *Індивідуалізм*<br>3. *Хитрість*<br>4. *Зухвалість*<br>5. *Зарозумілість* | 1. *Корисливість*<br>2. *Дратівливість* | 1. *Корисливість*<br>2. *Дратівливість*<br>3. *Індивідуалізм*<br>4. *Хитрість*<br>5. *Зухвалість*<br>6. *Зарозумілість*<br>7. Заздрість<br>8. Негативізм<br>9. Лінощі |
| Негативна нетипова | 1. *Хвастощі*<br>2. Дратівливість<br>3. Негативізм | 1. *Хвастощі*<br>2. Заздрість<br>3. Недбалість<br>4. Зарозумілість | 1. Жорстокість |

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

## Додаток Е

## Динаміка симптомокомплексів вікових нормативних криз

Таблиця Е.1

**Динаміка симптомокомплексів вікових нормативних криз**

**(дівчата-підлітки, юнки, жінки)**

| Симптоматика | Криза 13 років | Криза 17 років | Криза 23 років |
|---|---|---|---|
| Позитивна типова | 1. Прагнення до самостійності<br>2. *Домагання ролі дорослого*<br>*3. Уміння співпереживати*<br>4. Усвідомлення рольової позиції учня | 1. Прагнення до самостійності<br>2. *Домагання ролі дорослого*<br>3. *Уміння співпереживати*<br>4. *Гордість за власні досягнення*<br>5. Відвертість | 1. Прагнення до самостійності<br>2. Уміння самоконтролю<br>3. Переживання власних успіхів чи невдач<br>*4. Гордість за власні досягнення*<br>5. Оптимізм<br>6. Вміння самооцінювати<br>7. Старанність |
| Позитивна супутня | 1. Відповідальність<br>2. Організованість<br>*3. Уміння співпрацювати*<br>4. Гордість за власні досягнення<br>5. Оптимізм<br>6. Старанність<br>7. Переживання власних успіхів чи невдач | 1. Відповідальність<br>2. Організованість<br>3. Уміння самоконтролю<br>4. Вимогливість | 1. Відповідальність<br>2. Організованість<br>3. *Уміння співпрацювати*<br>4. Домагання ролі дорослого<br>5. Упертість як наполегливість |

Продовж., табл. Е.1

| | | | |
|---|---|---|---|
| Негативна типова | Блок АС:<br>1. Дратівливість.<br>2. Хитрість.<br>3. Зухвалість.<br>4. Лихослів'я.<br>5. Корисливість.<br><br>Блок ПС:<br>1. Зарозумілість.<br>2. Упертість як неслухняність.<br>3. Пізнавальна обмеженість<br><br>Блок НС:<br>1. *Лінощі*<br>2. Недбалість<br>3. Байдужість | Блок АС:<br>1. Дратівливість<br>2. Хитрість<br>*3. Індивідуалізм*<br>*4.Пристосовництво*<br><br>Блок ПС:<br>1. Зарозумілість<br>2. Негативізм<br><br>Блок НС:<br>1. *Лінощі* | Блок АС:<br>1. Дратівливість<br>2. Хитрість<br>*3. Індивідуалізм*<br>*4. Пристосовництво*<br><br>Блок ПС:<br>1. Зарозумілість<br>2. Заздрість<br>3. Корисливість<br><br>Блок НС:<br>(відсутній) |
| Негативна супутня | 1. *Жорстокість*<br>2. Індивідуалізм<br>3. Хвастощі<br>4. Негативізм<br>5. Пристосовництво | 1. *Жорстокість*<br>2. *Лихослів'я*<br>3. *Зухвалість*<br>4. Корисливість | 1. Недбалість.<br>2. *Лихослів'я*<br>3. *Зухвалість*<br>4. Байдужість |

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

Таблиця Е.2

**Динаміка симптомокомплексів вікових нормативних криз**

**(хлопці-підлітки, юнаки, чоловіки)**

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

Продовж., табл. Е.2

| | | | |
|---|---|---|---|
| Негативна типова | Блок АС:<br>1. Дратівливість<br>2. Лихослів'я<br>3. Хитрість<br>4. Хвастощі<br><br>Блок ПС:<br>1. Упертість як неслухняність<br>2. Негативізм<br><br>Блок НС:<br>1. Лінощі<br>2. Недбалість<br>3. Байдужість | Блок АС:<br>1. Дратівливість<br>2. Лихослів'я<br>3. *Індивідуалізм*<br><br>Блок ПС:<br>1. Упертість як неслухняність<br>2. Негативізм<br><br>Блок НС:<br>1. Лінощі | Блок АС:<br>1. Дратівливість<br>2. Лихослів'я<br>*3. Індивідуалізм*<br>4. Корисливість<br>5. Пристосовництво<br>Блок ПС:<br>1. Упертість як неслухняність<br>2. Негативізм<br>3. Зарозумілість<br>Блок НС:<br>1. Лінощі |
| Негативна супутня | 1. Індивідуалізм<br>2. *Пізнавальна обмеженість*<br>3. *Жорстокість*<br>4. *Корисливість*<br>5. *Зухвалість*<br>6. Пристосовництво | 1. *Хитрість*<br>2. Недбалість<br><br>3. *Жорстокість*<br>*4. Корисливість*<br>*5. Зухвалість* | *1. Хитрість*<br>2. *Пізнавальна обмеженість* |

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

## Додаток Ж

## Частота (Ч) і сила (С) виявів супутніх симптомокомплексів вікових нормативних криз

Таблиця Ж.1

**Частота (Ч) і сила (С) виявів супутніх симптомокомплексів вікових нормативних криз (дівчата-підлітки, юнки, жінки)**

| Криза 13 років / симптоми | Ч | С | Криза 17 років / симптоми | Ч | С | Криза 23 років / симптоми | Ч | С |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Позитивні: | | | Позитивні: | | | Позитивні: | | |
| 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: | | | Негативні: | + | − | Негативні: | + | − |
| 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 | + | − | | | | | | |

*Примітка*: + домінантні вияви; − неістотні вияви.

Таблиця Ж.2

**Частота (Ч) і сила (С) виявів супутніх симптомокомплексів вікових нормативних криз (хлопці-підлітки, юнаки, 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 рольової позиції учня | + | − | | | | | | |
| 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 | − | + | | | | | | |

*Примітка*: + домінантні вияви; − неістотні вияви.

# Додаток З

# Аналітичні спостереження

## Додаток З.1

## Аналітичне спостереження

## за симптоматикою переживань ненормативних криз

Інструкція. Шановний (а)_____. Просимо Вас, виходячи з власного досвіду та досвіду інших осіб, позначити знаком (+) навпроти кожного симптома переживань, як комбінованого життєвого явища (по вертикалі), його потенційні складові (по горизонталі).

Таблиця З.1.1

**Карта спостережень за виявами комбінованих симптомів ненормативних криз**

| **Симптоми** | Віртуальне світосприй-мання | Брутальні словесні штампи | Злісні навмисні вчинки | Максималь-ний зиск | «Купи-продай» | Інфанти-лізм | Кримінальні уявлення | Соціальний «дебілізм» |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Байдужість | | | | | | | | |
| Дратівливість | | | | | | | | |
| Жорстокість | | | | | | | | |
| Заздрість | | | | | | | | |
| Зарозумілість | | | | | | | | |
| Зухвалість | | | | | | | | |
| Індивідуалізм | | | | | | | | |
| Корисливість | | | | | | | | |
| Лінощі | | | | | | | | |
| Лихослів’я | | | | | | | | |
| Негативізм | | | | | | | | |
| Недбалість | | | | | | | | |
| Пізнавальна обмеженість | | | | | | | | |
| Пристосовництво | | | | | | | | |
| Упертість як неслухняність | | | | | | | | |
| Хитрість. | | | | | | | | |
| Хвастощі | | | | | | | о | |

**Додаток З.2**

**Аналітичне спостереження**

**за несприятливими повсякденними навчально-виховними реаліями**

Інструкція. Шановний (а)_____. Просимо Вас, виходячи з власного досвіду та досвіду інших осіб, у довільній формі описати в графі «Параметри» зміст указаних навчально-виховних реалій.

Таблиця З.2.1

**Карта спостережень за навчально-виховними реаліями**

| Навчально-виховні реалії | Параметри |
|---|---|
| Відсутність повної схожості між поколіннями навіть у межах незначного вікового інтервалу. | |
| Розшарування педагогічної свідомості, або поляризація розуміння навчально-виховних функцій педагогами як основних суб'єктів навчання і виховання. | |
| Майнова та інтелектуальна диференціація педагогів і поляризоване розуміння ними своєї соціальної ролі. | |
| Полярні уявлення підлітків і юнаків про типологію педагогів (більше байдужі або жалісливі, ніж приязні чи неприязні). | |
| Професійне розчарування, або переорієнтація педагогів з мети професійної діяльності на розв'язання особистих проблем. | |

Продовж., табл. 3.2.1

| | |
|---|---|
| Формування навчально-виховної ситуації «повинен» на авторитарних засадах (блокування можливостей творчої діяльності). | |
| Владність і педагогічний авторитаризм, або зміцнення взаємних уявлень про результативність авторитаризму. | |

## Додаток 3.3

## Аналітичне спостереження

## за несприятливими повсякденними навчально-виховними стереотипами

Інструкція. Шановний (а)_____. Просимо Вас, виходячи з власного досвіду та досвіду інших осіб, у довільній формі описати в графі «Параметри» зміст указаних навчально-виховних стереотипів.

Таблиця 3.3.1

**Карта спостережень за навчально-виховними стереотипами**

| Навчально-виховні стереотипи | Параметри |
|---|---|
| Кожний педагог має бути організатором. | |
| Зайнятість батьків. | |
| Байдужість батьків до навчання і виховання. | |
| Нівелювання позитивних переживань. | |
| Абсолютизація навчально-виховного впливу. | |
| Підлітки і юнаки мають бути слухняними. | |

## Додаток И

### 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, дивуєшся навколишньому світові, віриш у неможливе. Там кожна дитина мріє кимось бути, але мало думає, що для цього потрібно цілеспрямовано навчатися, а не безцільно витрачати і так коротке життя. 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 зайдемо 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 забутися, 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 К

## Анкети для підлітків і юнаків на вияв у них рівня гендерного суб'єктивного усвідомлення значущості певних вікових періодів для свого становлення

### Додаток К.1

### Анкета «Світ твоїх захоплень» (для 9-22 р.в.)

***Стать_____***

***Вік_____***

1. Визнач світ своїх захоплень, поставивши кожному запропонованому варіанту ступінь значущості (1 – найвищий ступінь, 2 – менший, 3 тощо):

*1) кіно – __; 2) театр – __; 3) живопис – __; 4) архітектура –__;*

*5) телебачення –__; 6) культура –__; 7) графіка –__; 8) музика –__;*

*9) література –__.*

2. Спробуй конкретизувати свій вибір за першими трьома позиціями (наприклад, якщо вибрав літературу, то про який твір йдеться тощо).

3. Підкресли в цьому переліку назви (згідно п. 1), з якими ти незнайомий (а), але вони для тебе цікаві (якщо такі є):

*1) кіно – __; 2) театр – __; 3) живопис – __; 4) архітектура –__;*

*5) телебачення –__; 6) культура –__; 7) графіка –__; 8) музика –__;*

*9) література –__.*

4. Згадай, які інтереси були в тебе раніше (вони тебе зараз не хвилюють, або мало хвилюють) і як давно це було.

5. Як ти гадаєш, оточуюче тебе інформаційне середовище (засоби масової інформації – телебачення, преса тощо) є агресивним (варіант відповіді підкресли)?

6. Як ти гадаєш, твої ровесники схильні до агресивності (відповідь підкресли)?

8. А ти схильний (а) до агресивності (відповідь підкресли)?

*1) так; 2) не знаю; 3) ні.*

8. Ти вважаєш себе самокритичним (ою) (відповідь підкресли)?

*1) так; 2) не знаю; 3) ні.*

**Додаток К.2**

**Анкета «Світ твоїх вікових захоплень» (для 17-22 р.в.)**

***Стать_____***

***Вік_____***

1. Які сфери духовної діяльності зараз мають для тебе найбільший інтерес (визнач у порядку спадання їх рейтинг типу 1, 2, 3 і т. д.)?

*1) література −__; 2) декоративне мистецтво –__; 3) живопис –__;*

*4) музика –__; 5) графіка −  ; 6) хореографія –  ; 7) театр –__;*

*8) фотографія –__; 9) кіно – __; 10) телебачення –__; 11) естрада –__;*

*12) цирк –__; 13) скульптура –__;14) архітектура –__; 15) інші варіанти –__.*

Спробуй обгрунтувати свій вибір за першими трьома позиціями, вказавши, наприклад, конкретні твори (якщо це література тощо).

2. Чи є в цьому переліку такі варіанти (згідно п. 1), які могли б потенційно тебе зацікавити (визнач у порядку спадання їх рейтинг типу 1, 2, 3 тощо)?

*1) література −__; 2) декоративне мистецтво –__; 3) живопис –__;*

*4) музика –__; 5) графіка −  ; 6) хореографія –  ; 7) театр –__;*

*8) фотографія –__; 9) кіно – __; 10) телебачення –__; 11) естрада –__;*

*12) цирк –__; 13) скульптура –__;14) архітектура –__; 15) інші варіанти –__.*

Спробуй обгрунтувати свою відповідь за першими трьома позиціями.

3. Твої інтереси за цими позиціями є професійними чи ситуативними (згідно п. 1)? Підкресли свій варіант:

*1) так; 2) більше так, ніж ні; 3) не маю стійкої позиції, оскільки буває всяк (залежно від ситуації); 4) більше ні, ніж так; 5) ні.*

4. Свої інтереси до навколишньої дійсності дійсності ти вважаєш стійкими? Підкресли потрібний варіант:

*1) так; 2) більше так, ніж ні; 3) не маю стійкої позиції, оскільки буває всяк (залежно від ситуації); 4) більше ні, ніж так; 5) ні.*

5. Спробуй згадати, як давно визначилися твої життєві уподобання (скажи хоча б орієнтовно). Підкресли потрібний варіант (числа позначають життєвий вік):

*11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24 рр.*

*Якщо потрібно зробити уточнення, то стисло аргументуй свій вибір:*

_____

_____

6. Спробуй згадати, чи були в тебе в колись періоди зміни життєвих інтересів (скажи хоча б орієнтовно). Підкресли потрібний варіант (числа позначають життєвий вік):

*11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24 рр.*

Якщо потрібно зробити уточнення, то стисло аргументуй свій вибір:

_____

_____

7. Спробуй згадати, які причини спонукали тебе до зміни інтересів (якщо таке було). Підкресли потрібну відповідь, визначивши рейтинг у порядку спадання:

*батьки__; ровесники__; школа__; інші дорослі__; інші причини__.*

Якщо потрібно зробити уточнення, то стисло аргументуй свій вибір:

8. Назви причини, якими мотивуються твої сьогоднішні інтереси. Підкресли потрібну відповідь, визначивши рейтинг у порядку спадання:

*1) загальний розвиток −__; 2) професійне зростання −__; 3) особисте благополуччя −__; 4) бажання самоствердитися −__; 5) інші причини −__.*

Якщо потрібно зробити уточнення, то стисло аргументуй свій вибір:

_____

_____

9. Ти вважаєш себе цікавою для інших особою (підкресли потрібний варіант)?

*1) так; 2) більше так, ніж ні; 3) не маю стійкої думки, буває всяк (залежно від ситуації); 4) більше ні, ніж так; 5) ні.*

Спробуй аргументувати свою відповідь на це питання:_____

_____

**Додаток К.3**

**Експрес-опитування: симптоматика переживань ненормативних криз**

ПІБ респондента (вказується за бажанням)_____

Вік _____

Місце роботи (навчання) _____

Інструкція. Шановний (а)_____**.** Вашій увазі пропонуються вихідні понятійні визначення симптоматики переживань особистості. Беручи до уваги Ваші уявлення про них, просимо оцінити кожне твердження за 5-бальною шкалою: 5 – згодний (а); 4 − швидше згодний (а), ніж незгодний (а); 3 − погоджуюсь лише частково; 2 − швидше незгодний (а), ніж згодний (а); 1 – незгодний (а).

У випадку потреби аргументуйте свою думку.

1. Віртуальне світосприймання: у спогляданні екранних напружених подій, де героїв зображають актори, домінує неприродність, яка мало схожа на реальність, унаслідок чого формується її «екранне бачення», тобто відбувається перенесення реальний подій у віртуальний світ через «ігрову фізичну силу» як спосіб впливу на будь-яких персонажів (позитивних і негативних), які набувають деформованого, спотвореного вигляду.

1_____2_____3_____4_____5___

*Я вважаю, що*_____

_____

2. Брутальні словесні штампи – це використання лайливих слів у повсякденному спілкуванні.

1_____2_____3_____4_____5___

*Я вважаю, що*_____

_____

3. Злісні навмисні вчинки – це агресивне ставлення до певної особи, що супроводжується ідентифікацією себе зі зловмисником, а не жертвою.

1_____2_____3_____4_____5___

*Я вважаю, що*_____

_____

4. Максимальний зиск – це стабілізація ситуативної життєдіяльності, яка залежить від вигідних перспектив.

1_____2_____3_____4_____5___

*Я вважаю, що*_____

_____

5.«Купи-продай» –відсутність власного створення матеріальних чи духовних продуктів; лихварство.

1_____2_____3_____4_____5___

*Я вважаю, що*_____

_____

*6 Інфантилізм* – побутова байдужість, неохайне ставлення до потреб, інтересів оточення, а ще більше − небажання організувати власну життєдіяльність.

1_____2_____3_____4_____5___

*Я вважаю, що*_____

_____

*7. Кримінальні уявлення* – це примітивізм мислення та поведінки; поєднання усі відомих Вам негативних виявів; відображення і зміцнення світогляду окремих представників старших поколінь, які є прихильниками життєвих цінностей типу «не висовуйся», «як усі» тощо.

1_____2_____3_____4_____5___

*Я вважаю, що*_____

_____

*8. Соціальний «дебілізм»* – це результат взаємовпливу всіх негативних симптомів (як у кримінальних уявлень).

1_____2_____3_____4_____5___

*Я вважаю, що*_____

_____

## Додаток К.4

## Експрес-опитування: навчально-виховні реалії

ПІБ респондента (за бажанням)_____

Вік _____

Місце роботи (навчання) _____

Інструкція. Шановний (а) _____. Вашій увазі пропонуються різні точки світоглядні позиції про зміст повсякденних навчально-виховних реалій. Зважаючи на Ваш досвід, просимо оцінити кожне твердження за 5-бальною шкалою: 5 – згодний (а); 4 − швидше згодний (а), ніж незгодний (а); 3 − погоджуюсь лише частково; 2 − швидше незгодний (а), ніж згодний (а); 1 – незгодний (а).

У випадку потреби аргументуйте свою думку:_____

_____

_____

Таблиця К.4.1

| **Твердження** | **Варіанти оцінювання** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |
| Різні покоління не можуть бути повністю схожими між собою. | | | | | |
| Кожен учитель по-різному розуміє свою роль у навчанні та вихованні учнів. | | | | | |
| Відмінність між педагогами пояснюється різним рівнем їх інтелекту і матеріальних можливостей. | | | | | |
| Учитель може бути або «добрим», або «поганим». | | | | | |

Продовж., табл. К.4.1

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Учителі часто розчаровуються у своїй роботі з усіма наступними звідси наслідками. | | | | | |
| У вчителя не має необхідних умов і достатнього часу для педагогічної творчості. | | | | | |
| Кваліфікований учитель – це авторитарний учитель. | | | | | |

## Додаток К.5

## Експрес-опитування: навчально-виховні стереотипи

ПІБ респондента (за бажанням)_____

Вік _____

Місце роботи (навчання) _____

Інструкція. Шановний (а)_____. Вашій увазі пропонуються різні точки світоглядні позиції про зміст повсякденних навчально-виховних стереотипів. Зважаючи на Ваш досвід, просимо оцінити кожне твердження за 5-бальною шкалою: 5 – згодний (а); 4 − швидше згодний (а), ніж незгодний (а); 3 − погоджуюсь лише частково; 2 − швидше незгодний (а), ніж згодний (а); 1 – незгодний (а).

У випадку потреби аргументуйте свою думку.

Таблиця К.5.1

| **Твердження** | **Варіанти оцінювання** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |
| Учитель повинен бути організатором. | | | | | |
| У батьків обмаль часу, щоб займатися навчанням своїх дітей. | | | | | |

Продовж., табл. К.5.1

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Батькам однаково, що відбувається з їхніми дітьми в школі. | | | | | |
| Кожний має жити власним життям. Діти самі повинні зрозуміти, що таке «добро і «зло». | | | | | |
| У школі повинні лише вчити, а не перейматися особистими проблемами учнів. | | | | | |
| Ознака доброго виховання – це слухняність підлітків і юнаків. | | | | | |

# Додаток Л

# Психологічні бесіди з підлітками і юнаками про самостійне розуміння свого місцеперебування в системі вікового розвитку

## Додаток Л.1

## Бесіда «Я і дитинство» (для 9-24-р.в.)

1. Тебе задовольняє ставлення дорослих?

1) так; 2) більше так, ніж ні; 3) не маю стійкої думки, оскільки буває всяк (залежно від ситуації); 4) більше ні, ніж так; 5) ні.

Обгрунтуй свою відповідь, наголосивши про яких дорослих йдеться (батьків, вчителів, сторонніх людей тощо).

2. Ти вважаєш себе дитиною чи дорослим (підкресли свій варіант і проаналізуй його за такою самою шкалою)?

1) так; 2) більше так, ніж ні; 3) не маю стійкої думки, оскільки буває всяк (залежно від ситуації); 4) більше ні, ніж так; 5) ні.

Обгрунтуй свою відповідь.

3. Тобі добре в цьому світі? 1) так; 2) більше так, ніж ні; 3) не маю стійкої думки, оскільки буває всяк (залежно від ситуації); 4) більше ні, ніж так; 5) ні.

Обгрунтуй свою відповідь.

4. Як ти вважаєш: у якому віці сучасна людина може бути самостійною, тобто стверджувати, що вона вже не дитина?

Обгрунтуй свою відповідь.

**Додаток Л.2**

**Бесіда «Я і дитинство»: ретроспектива (для 9-24-р.в.)**

***Стать_____***

***Вік_____***

1. Ти вважаєш себе дорослою особистістю (підкресли потрібний варіант)?

*1) так; 2) більше так, ніж ні; 3) не маю стійкої позиції, оскільки буває всяк (залежно від ситуації); 4) більше ні, ніж так; 5) ні.*

2. Ти почуваєшся комфортно в цьому світі (підкресли потрібний варіант)?

*1) так; 2) більше так, ніж ні; 3) не маю стійкої позиції, буває всяк ( залежно від ситуації; 4) більше ні, ніж так; 5) ні.*

3. Спробуй згадати, коли ти вперше усвідомив (ла), що дитинство вже закінчилося (закінчиться). Назви орієнтовний вік:

*9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 22; 23; 24 рр.*

4. Спробуй згадати, що було причиною такого усвідомлення.

5. Спробуй згадати ті вікові інтервали, коли твоє бажання швидше стати дорослою людиною так само швидко змінювалося на бажання ще довго залишатися дитиною. Назви орієнтовний вік:

*9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 22; 23; 24 рр.*

6. Спробуй згадати: чому так відбувалося?

7. Як ти гадаєш: у якому віковому інтервалі знаходиться дитинство (не згадуй, що кажуть твої ровесники, менші чи старші від тебе особи: нас цікавить саме твоя думка).

*День народження; 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18 рр.*

8. Уяви собі, що ти частинка суспільства. Щоб ти сказав (ла) про своє місце в суспільстві. Поміркуй і скажи, як думаєш (що тобі подобається, не подобається, твоє ставлення до інших, їх – до тебе тощо).

9. Спробуй стисло висловитись про значення дитинства в житті людини.

## Додаток Л.3

## Бесіда «Я у світі» (для 9-24 р.в.)

Блок 1. Загальні питання:

1. Що ти найбільше цінуєш у людях?

2. Що ти найбільше цінуєш у природі?

3. Що ти найбільше цінуєш у батьках?

4. Що ти найбільше не цінуєш у людях?

5. Як ти гадаєш: з якими якостями можна сьогодні успішно жити?

6. Як ти гадаєш: якими якостями повинна володіти людина, яка заслуговує на повагу оточення?

7. Як ти гадаєш: якими якостями повинна володіти людина, яку не поважає оточення?

8. Як ти гадаєш: старшокласники – це ті ж підлітки, чи між ними все-таки є істотні відмінності?

9. Якщо такі відмінності існують, то в чому полягає їх сутність?

Блок 2. Питання для 9-17 р.в.:

1. До учнів яких класів ти маєш найбільший інтерес?

2. До учнів яких класів ти маєш найменший інтерес?

3. Учні яких класів мають до тебе найбільший інтерес?

3. Учні яких класів мають до тебе найменший інтерес?

Блок 3. Питання для 17-22 р.в.:

1. Як ти гадаєш (із твого досвіду): коли учні в межах 11-17 років стають найбільш проблемними в навчанні вихованні? (спробуй орієнтовно визначити такий інтервал та його пік з точністю до місяця: окремо для хлопців і дівчат):

11− 12 −13 −14 − 15 −16 – 17 (дівчата).

11− 12 −13 −14 − 15 −16 – 17 (хлопці).

2. Як ти гадаєш (із твого досвіду): коли учні в межах 11-17 років стають найменш проблемними в навчанні і вихованні? (спробуй орієнтовно визначити такий інтервал та його пік з точністю до місяця: окремо для хлопців і дівчат):

11− 12 −13 −14 − 15 −16 – 17 (дівчата).

11− 12 −13 −14 − 15 −16 – 17 (хлопці).

3. Як ти гадаєш: старшокласники – це ті ж підлітки, чи між ними все-таки знаходяться істотні відмінності?

4. Якщо відмінності між підлітками, на твою думку, існують, то назви їх.

5. Як ти гадаєш (із твого досвіду): коли люди в межах 11-22 років стають найбільш проблемними в навчанні і вихованні? (спробуй орієнтовно визначити такий інтервал та його пік з точністю до місяця: окремо для хлопців і дівчат):

11− 12 −13 −14 − 15 −16 – 17 − 18 −19 – 20 – 21 −22 (дівчата).

11− 12 −13 −14 − 15 −16 – 17 − 18 −19 – 20 – 21 −22 (хлопці).

6. Як ти гадаєш (з твого досвіду): коли люди в межах 11-22 років стають найменш проблемними в навчанні і вихованні? (спробуй орієнтовно визначити такий інтервал та його пік з точністю до місяця: окремо для хлопців і дівчат):

11− 12 −13 −14 − 15 −16 – 17 − 18 −19 – 20 – 21 −22 (дівчата).

11− 12 −13 −14 − 15 −16 – 17 − 18 −19 – 20 – 21 −22 (хлопці).

## Додаток Л.4

## Бесіда «Я і повсякденна навчально-виховна реальність» (для педагогів)

1. Чи можна відзначити радикальні зміни в особистісному становленні сучасних підлітків і юнаків порівняно з їх ровесниками, наприклад, Вашого покоління?

2. Структуруйте сучасне педагогічне повсякдення (проблеми; рольове місце педагогів і батьків).

3. Укажіть типові соціальні сімейні чоловічі ролі стосовно виховання власних дітей.

4. Укажіть типові соціальні сімейні жіночі ролі стосовно виховання власних дітей.

5. Як би Ви скомбінували негативні симптоми переживань (на основі базової симптоматики)?

6. Спробуйте дати таким варіантам свої назви?

## Додаток М

## Вихідні дані для встановлення рейтингових показників у симптомів переживань в окремих вікових інтервалах

Таблиця М.1

**Приклад середніх значень виявів сили симптомів переживань у 9-14-річних хлопців**

| Симптоматика | Вік (роки) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 1. Впертість як непослух | 2,6 | 2,45 | 2,4 | 2,65 | 2,6 | 2,85 |
| 2. Впертість як негативізм | 2,35 | 2,7 | 3,45 | 2,8 | 2,8 | 2,85 |
| 3. Недбалість | 2,8 | 2,25 | 2,2 | 2,8 | 2,8 | 2,85 |
| 4. Лінощі | 2,9 | 2,6 | 2,55 | 3 ? | 2,95 | 3,1 |
| 5. Дратівливість | 2,0 | 2,2 | 2,0 | 2,4 | 2,9 | 2,5 |
| 6. Хвастощі | 2,6 | 2,4 | 1,8 | 2,65 | 3,05 | 1,85 |
| 7. Організованість | 2,35 | 3,15 | 3,5 | 2,9 | 2,8 | 2,65 |
| 8. Відповідальність | 2,25 | 3,25 | 3,55 | 2,65 | 2,7 | 3,0 |
| 9. Негативізм | 1,85 | 2,0 | 2,0 | 2,15 | 2,45 | 2,7 |
| 10. Хитрощі | 3,45 | 2,55 | 1,95 | 2,6 | 2,95 | 2,65 |
| 11. Почуття гордості за власні досягнення | 3,65 | 3,6 | 3,85 | 3,55 | 3,6 | 3,25 |
| 12. Вміння співпрацювати | 3,0 | 3,45 | 3,35 | 3,6 | 3,35 | 3,2 |
| 13. Вміння самооцінювати | 2,7 | 2,85 | 3,2 | 2,8 | 3,3 | 3,05 |
| 14. Вміння самоконтролю | 2,25 | 2,8 | 3,3 | 2,85 | 2,6 | 2,85 |
| 15. Переживання власних успіхів (невдач) | 3,0 | 3,5 | 4,1 | 3,45 | 3,35 | 3,3 |
| 16. Усвідомлення рольової позиції учня | 2,75 | 3,4 | 3,85 | 3,3 | 3,1 | 3,2 |
| 17. Вміння співпереживати | 2,75 | 3,15 | 3,0 | 3,3 | 2,9 | 3,55 |
| 18. Домагання ролі дорослого | 2,5 | 3,2 | 2,8 | 3,5 | 3,2 | 3,85 |
| 19. Дитяча безпосередність | 3,55 | 3,5 | 2,15 | 3,35 | 2,45 | 2,1 |
| 20. Прагнення до самостійності | 2,4 | 3,1 | 2,9 | 3,7 | 3,55 | 3,5 |
| 21. Оптимізм | 3,3 | 3,3 | 2,6 | 3,25 | 3,3 | 3,05 |
| 22. Відвертість | 2,85 | 2,95 | 2,45 | 2,35 | 2,6 | 2,95 |
| 23. Зухвалість | 2,6 | 2,25 | 2,85 | 1,75 | 2,05 | 2,25 |
| 24. Байдужість | 2,6 | 2,05 | 2,6 | 2,15 | 2,55 | 2,3 |
| 25. Корисливість | 2,8 | 1,9 | 3,25 | 1,9 | 2,2 | 2,3 |
| 26. Індивідуалізм | 2,65 | 2,1 | 3,95 | 2,9 | 2,2 | 2,3 |
| 27. Обмеженість | 2,6 | 1,55 | 3,11 | 2,05 | 2,1 | 2,7 |
| 28. Жорстокість | 2,15 | 1,8 | 2,55 | 1,8 | 1,75 | 2,25 |
| 29. Вимогливість | 2,2 | 2,85 | 2,4 | 2,35 | 2,7 | 2,55 |
| 30. Заздрість | 2,8 | 2,35 | 3,6 | 1,95 | 2,4 | 1,9 |
| 31. Пристосовництво | 2,9 | 2,15 | 3,2 | 2,05 | 1,85 | 2,45 |
| 32. Зарозумілість | 2,3 | 1,95 | 3,15 | 2,15 | 2,45 | 2,45 |
| 33. Лихослів'я | 2,5 | 2,0 | 2,65 | 2,97 | 3,05 | 2,55 |
| 34. Старанність | 2,65 | 3,2 | 4,05 | 2,7 | 2,7 | 3,05 |

## Додаток Н

## Методики вивчення симптомокомплексів переживань вікових нормативних криз

Основа методик − карта симптомокомплексу переживань (КСП), яка зіставляючи інформацію кількох осіб, запобігає суб'єктивним висновкам (симптоми переживань для зручності бажано розміщувати вертикально). Заповнюється педагогом, батьками, іншими особами, які добре знайомі з досліджуваними. Обробка даних однакова для всіх криз: 1) дані КСП заносяться в таблицю 2 (закреслюються номери симптомів, характерні для особистості), де сума виборів кожної колонки множиться на коефіцієнт значущості симптому; 2) підсумкові бали для кожної групи симптомів фіксуються в зведеній таблиці 3, після чого вони зіставляються з 5-ма рівнями кризових виявів.

Інтерпретація даних та діагностичні висновки – це компетенція психолога.

*Інструкція.* Уважно прочитайте запропоновані судження і зіставте їх з переживаннями особистості. На реєстраційному бланку КСП підкресліть найбільш характерні вияви. Правильних або неправильних відповідей не має.

Дякуємо за співпрацю.

## Додаток Н.1

**Криза 13 років, або підліткова криза** (вивчаються 11-14-річні хлопці).

Таблиця Н.1.1

**Карта симптомокомплексу переживань (КСП)**

| Симптоми | Вияви симптомів |
|---|---|
| Позитивні типові (ПТС) | 1. Неадекватно оцінює 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 перемежовуються оптимістичними настроями. |
| | 9. Адекватно оцінює свої можливості. 10. Уміє співпереживати. 11. Постійно домагається ролі дорослого. 12. Оптиміст. |

Продовж., табл. Н.1.1

| | |
|---|---|
| Позитивні супутні (ПСС) | 1. Нездатний до самоконтролю. 2. Відсутня гордість за власні досягнення. 3. Не переживає з приводу власних успіхів чи невдач. 4. Не усвідомлює рольової позиції учня. 5. Не прагне до самостійності. 6. Не виявляє старанності. 7. Не вміє співпрацювати. |
| | 8. Поодинокий самоконтроль. 9. Поодинокі вияви гордості за власні досягнення. 10. Іноді переживає за власні успіхи чи невдачі. 11. Епізодичність усвідомлення рольової позиції учня. 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. |
| Негативні типові (НТС) | 1. Урівноважений. 2. Нелихослівний. 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. 22. Хвалько. 23. Упертий (неслухняний). 24. Негативіст. 25. Лінивий. 26. Недбалий. 27.Байдужий. |
| Негативні супутні (НСС) | 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. Пристосуванець. |

Переживання є однаковими для всіх криз (невластиві, епізодичні, чіткі):

I. ПТС: 1-4 – невластиві кризі ($k$ = 1); 5-8 – епізодичні ($k$ = 2); 9–12 – чіткі ($k$=4). II. ПСС: 1-7 – невластиві кризі ($k$ = 1); 8-14 – епізодичні ($k$ = 2); 15-21 – чіткі ($k$ = 3). III. НТС: 1-9 – невластиві кризі ($k$ = 1); 10-18 – епізодичні ($k$ = 2); 19-27 – чіткі ($k$ = 4). IV. НСС: 1-6 – невластиві кризі ($k$ = 1); 7-12 – епізодичні ($k$ = 2); 13-18 – чіткі ($k$ = 3).

Таблиця Н.1.2

**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 | | | |

Продовж. табл. Н.1.2

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | 27 | | | |
| х 1 | х 2 | х 4 | х 1 | х 2 | х 3 | х 1 | х 2 | х 4 | х 1 | х 2 | х 3 |

Таблиця Н.1.3

**Зведена таблиця виявлених рівнів симптомокомплексу переживань**

| ПТС | ПСС | НТС | НСС | Сума |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

Рівні кризи: 1 – відсутня (26–38); 2 – вхід у кризу, або вихід з кризи (39–51); 3 – помірні вияви (52–65); 4 – чіткі вияви (65–78); 5 – пік (79–91).

## Додаток Н. 2

**Криза 17 років, або юнацька криза** (вивчаються 16-18-річні юнаки)

Таблиця Н.2.1

**Карта симптомокомплексу переживань (КСП)**

| Симптоми | Вияви симптомів |
|---|---|
| Позитивні типові (ПТС) | 1. Не прагне до самостійності. 2. Відсутня гордість за власні досягнення. 3. Не домагається ролі дорослого.4. Не виявляє впертості як наполегливості. 5. Нездатний до співпраці. 6. Поодинокі вияви прагнення до самостійності. |
| | 7. Поодинокі вияви гордості за власні досягнення. 8. Іноді домагається ролі дорослого. 9. Поодинокі вияви впертості як наполегливості. 10. Поодинокі вияви здатності співпрацювати. |
| | 11. Прагне до самостійності. 12. Характерна гордість за власні досягнення. 13. Постійно домагається ролі дорослого. 14. Виявляє впертість як наполегливість.15. Вміє співпрацювати. |
| Позитивні супутні (ПСС) | 1. Нездатний до самоконтролю. 2. Не відвертий. 3. Нездатний себе оцінити. |
| | 4. Поодинокі вияви самоконтролю. 5. Іноді відвертий. 6. Не завжди об’єктивно себе оцінює. |
| | 7. Контролює себе. 8. Відвертий. 9. Здатний себе оцінити. |

Продовж., табл. Н.2.1

| | |
|---|---|
| Негативні типові (НТС) | 1. Урівноважений. 2. Нелихослівний. 3. Колективіст. 4. Слухняний. 5. Слухає порад. 6. Працьовитий. 7. Іноді дратується. |
| | 8. Іноді лихослівний. 9. Іноді виявляє індивідуалізм. 10. Іноді впертий (неслухняний). 11. Як правило, прислухається до порад. 12. Іноді лінується. |
| | 13. Дратівливий. 14. Лихослівний. 15. Індивідуаліст. 16. Упертий (неслухняний). 17. Негативно ставиться до порад. 18. Лінивий. |
| Негативні супутні (НСС) | 1. Безхитрісний. 2. Старанний. 3. М'який. 4. Безкорисливий. 5. Толерантний. |
| | 6. Іноді хитрує. 7. Поодинокі вияви старанності. 8. Іноді буває жорстоким. 9. Схильний шукати зиск. 10. Іноді зухвалий. |
| | 11. Хитрий. 12. Недбалий. 13. Жорстокий. 14. Корисливий. 15. Зухвалий. |

I. ПТС: 1-6 – невластиві кризі (k=1); 7-10 – епізодичні (k=2); 11-15 – чіткі (k=4). II. ПСС: 1-3 – невластиві кризі (k=1); 4-6 – епізодичні (k=2); 7-9 – чіткі (k=3). III. НТС: 1-7 – невластиві кризі (k=1); 8-12 – епізодичні (k=2); 13-18 – чіткі (k=4). IV. НСС: 1-5 – невластиві кризі (k=1); 6-10 – епізодичні (k=2); 11-15 – чіткі (k=3).

Таблиця Н.2.2

**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 | |

Продовж.,табл. Н.2.2

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 11 | | | | | 11 | | | | 11 |
| | | 12 | | | | | 12 | | | | 12 |
| | | 13 | | | | | | 13 | | | 13 |
| | | 14 | | | | | | 14 | | | 14 |
| | | 15 | | | | | | 15 | | | 15 |
| | | | | | | | | 16 | | | |
| | | | | | | | | 17 | | | |
| | | | | | | | | 18 | | | |
| x 1 | x 2 | x 4 | x 1 | x 2 | x 3 | x 1 | x 2 | x 4 | x 1 | x 2 | x 3 |

Таблиця Н.2.3

**Зведена таблиця виявлених рівнів симптомокомплексу переживань**

| ПТС | ПНС | НТС | НСС | Сума |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

Рівні кризи: 1 – відсутня (19-28); 2 – вхід у кризу, або вихід з кризи (29-38); 3 – помірні кризові явища (39-47); 4 – чіткі вияви (48-57); 5 – пік (58-68).

## Додаток Н.3

## Криза 23 років, або криза входження в дорослість

(вивчаються 21-24-річні юнаки та чоловіки).

Таблиця Н.3.1

**Карта симптомокомплексу переживань (КСП)**

| Симптоми | Вияви симптомів |
|---|---|
| Позитивні типові (ПТС) | 1. Не прагне до самостійності. 2. Відсутня гордість за власні досягнення. 3. Не переживає з приводу власних успіхів чи невдач. 4. Нездатний до співпраці. 5. Песиміст. |
| | 6. Поодинокі вияви прагнення до самостійності. 7. Поодинокі вияви гордості за власні досягнення. 8. Іноді переживає за власні успіхи чи невдачі. 9. Співпрацює епізодично. 10. Вияви песимізму перемежовуються оптимістичними настроями. |
| | 11. Прагне до самостійності. 12. Гордий за власні досягнення. 13. Переживає за власні успіхи чи невдачі. 14. Уміє співпрацювати. 15. Оптиміст. |
| Позитивні супутні (ПСС) | 1. Нездатний до самоконтролю. 2. Неадекватно оцінює свої можливості. 3. Не домагається ролі дорослого. |
| | 4. Поодинокі вияви самоконтролю. 5. Періодично оцінює себе адекватно. 6. Іноді домагається ролі дорослого. |
| | 7. Контролює себе. 8. Адекватно оцінює свої можливості. 9. Постійно домагається ролі дорослого. |
| Негативні типові (НТС) | 1. Урівноважений. 2. Нелихослівний. 3. Колективіст. 4. Безкорисливий. 5. Безкомпромісний. 6. Слухняний. 7. Слухає порад. 8. Не схильний до зарозумілості. 9. Працьовитий. |
| | 10. Іноді дратується. 11. Іноді лихослівний. 12. Іноді виявляє індивідуалізм. 13. Схильний шукати зиск. 14. Іноді пристосовується. 15. Іноді впертий (неслухняний). 16. Як правило, дослухається порад. 17. Схильний до зарозумілості.18. Іноді лінується. |
| | 19. Дратівливий. 20. Лихослівний. 21. Індивідуаліст. 22. Корисливий. 23. Пристосовується. 24. Упертий (неслухняний). 25. Негативіст. 26. Зарозумілий. 27. Лінивий. |
| Негативні супутні (НСС) | 1. Безхитрісний. 2. Допитливий. |
| | 3. Іноді хитрує. 4. Епізодична допитливість. |
| | 5. Хитрий. 6. Пізнавально обмежений. |

I. ПТС: 1-5 – невластиві кризі (k=1); 6-10 – епізодичні (k=2); 11-15 – чіткі (k=4).
II. ПСС: 1-3 – невластиві кризі k=1); 4-6 – епізодичні (k=2); 7-9 – чіткі (k=3).
III. НТС: 1-9 – невластиві кризі (k=1); 10-18 – епізодичні (k=2); 19-27 – чіткі (k=4).
IV. НСС: 1-2 – невластиві кризі (k=1); 3-4 – епізодичні (k=2); 5-6 – чіткі (k=3).

Таблиця Н.3.2

**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 | | | | | |
| | 8 | | | | 8 | 8 | | | | | |
| | 9 | | | | 9 | 9 | | | | | |
| | 10 | | | | | | 10 | | | | |
| | | 11 | | | | | 11 | | | | |
| | | 12 | | | | | 12 | | | | |
| | | 13 | | | | | 13 | | | | |
| | | 14 | | | | | 14 | | | | |
| | | 15 | | | | | 15 | | | | |
| | | | | | | | 16 | | | | |
| | | | | | | | 17 | | | | |
| | | | | | | | 18 | | | | |
| | | | | | | | | 19 | | | |
| | | | | | | | | 20 | | | |
| | | | | | | | | 21 | | | |

Продовж., табл. Н.3.2

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | 22 | | | |
| | | | | | | | | 23 | | | |
| | | | | | | | | 24 | | | |
| | | | | | | | | 25 | | | |
| | | | | | | | | 26 | | | |
| | | | | | | | | 27 | | | |
| х 1 | х 2 | х 4 | х 1 | х 2 | х 3 | х 1 | х 2 | х 4 | х 1 | х 2 | х 3 |

Таблиця Н.3.3

**Зведена таблиця виявлених рівнів симптомокомплексу переживань**

| ПТС | ПНС | НТС | НСС | Сума |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

Рівні кризи: 1 – відсутня (19-28); 2 – вхід у кризу, або вихід з кризи (29-39); 3 – помірні кризові явища (40-50); 4 – чіткі вияви (51-61); 5 – пік (62-71).

## Додаток Н.4

**Криза 13 років, або підліткова криза** (вивчаються 11-14-річні дівчата)

Таблиця Н.4.1

**Карта симптомокомплексу переживань (КСП)**

| Симптоми | Вияви симптомів |
|---|---|
| Позитивні типові (ПТС) | 1. Не прагне до самостійності. 2. Не домагається ролі дорослого. 3.Не виявляє співпереживання.4. Не усвідомлює рольової позиції учня. |
| | 5. Поодинокі вияви прагнення до самостійності. 6. Лише іноді домагається ролі дорослого. 7. Може співчувати, але не співпереживає. 8. Поодинокі вияви усвідомлення рольової позиції учня. |
| | 9. Прагне до самостійності. 10. Постійно домагається ролі дорослого. 11. Уміє співпереживати. 12. Усвідомлює роль школяра. |

Продовж., табл. Н.4.1

| | |
|---|---|
| Позитивні супутні (ПСС) | 1. Безвідповідальна. 2. Неорганізована. 3. Не вміє співпрацювати. 4. Відсутня гордість за власні досягнення. 5. Песимістка. 6. Не виявляє старанності. 7. Не переживає з приводу власних успіхів (невдач). |
| | 8. Поодинокі вияви відповідальності. 9. Іноді виявляється організованість. 10. Епізодично співпрацює. 11. Поодинокі вияви гордості за власні досягнення. 12.Вияви песимізму перемежовуються оптимістичними настроями. 13. Поодинокі вияви старанності. 14. Іноді переживає за власні успіхи чи невдачі. |
| | 15. Відповідальна. 16. Організована. 17. Уміє співпрацювати. 18. Характерна гордість за власні досягнення. 19. Оптимістка. 20. Старанна. 21. Переживає власні успіхи чи невдачі. |
| Негативні типові (НТС) | 1. Урівноважена. 2. Щира. 3. Толерантна. 4. Нелихослівна. 5. Безкорислива. 6. Слухняна. 7. Допитлива. 8. Працьовита. 9. Охайна. 10. Не байдужа. 11. Не схильна до зарозумілості. |
| | 12. Іноді дратується. 13. Іноді хитрує. 14. Іноді зухвала. 15. Іноді лихослівна. 14. Схильний шукати зиск. 16. Іноді вперта (неслухняна). 17. Іноді допитлива. 18. Іноді лінується. 19. Буває недбалою. 20. Буває байдужою. 21. Схильна до зарозумілості. |
| | 22. Дратівлива. 23. Хитра. 24. Зухвала. 25. Лихослівна. 26. Корислива. 27. Уперта (неслухняна). 28. Пізнавально обмежена. 29. Лінива. 30. Недбала. 31. Байдужа. 32. Зарозуміла. |
| Негативні супутні (НСС) | 1. М’яка. 2. Колективістка. 3. Не хвалиться. 4. Слухає порад. 5. Безкомпромісна. |
| | 6. Іноді буває жорстокою. 7. Схильна до індивідуалізму. 8. Іноді хвалиться. 9. Як правило, дослухається порад. 10. Іноді пристосовується. |
| | 11. Жорстока. 12. Індивідуалістка. 13. Хвалько. 14. Негативістка. 15. Пристосуванка. |

I. ПТС: 1-4 – невластиві кризі (k=1); 5-8 – епізодичні (k=2); 9-12 – чіткі (k=4).

II. ПСС: 1-7 – невластиві кризі (k=1); 8-14 – епізодичні (k=2); 15-21 – чіткі (k=3).

III. НТС: 1-11 – невластиві кризі (k=1); 12-21 – епізодичні (k=2); 22-32 – чіткі (k=4).

IV. НСС: 1-5 – невластиві кризі (k=1); 6-10 – епізодичні (k=2); 11-15 – чіткі (k=3).

Таблиця Н.4.2

**Обробка даних карти симптомокомплексу переживань (КСП)**

| ПТС | | | ПСС | | | НТС | | | НСС | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | |

Продовж., табл. Н.4.2

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 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 | | | | |
| | | | | | 17 | | 17 | | | | |
| | | | | | 18 | | 18 | | | | |
| | | | | | 19 | | 19 | | | | |
| | | | | | 20 | | 20 | | | | |
| | | | | | 21 | | 21 | | | | |
| | | | | | | | 22 | | | | |
| | | | | | | | | 23 | | | |
| | | | | | | | | 24 | | | |
| | | | | | | | | 25 | | | |
| | | | | | | | | 26 | | | |
| | | | | | | | | 27 | | | |
| | | | | | | | | 28 | | | |
| | | | | | | | | 29 | | | |

Продовж., табл. Н.4.2

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | 30 | | | |
| | | | | | | | | 31 | | | |
| | | | | | | | | 32 | | | |
| | | | | | | | | 33 | | | |
| х 1 | х 2 | х 4 | х 1 | х 2 | х 3 | х 1 | х 2 | х 4 | х 1 | х 2 | х 3 |

Таблиця Н.4.3

**Зведена таблиця виявлених рівнів симптомокомплексу переживань**

| ПТС | ПНС | НТС | НСС | Сума |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

Рівні кризи: 1 – відсутня (27-39); 2 – вхід у кризу або вихід з кризи (40-54); 3 – помірні кризові явища (55-68); 4 – чіткі вияви (69-82); 5 – пік (83-96).

## Додаток Н. 5

**Криза 17 років, або юнацька криза** (вивчаються 15-18-річні дівчата)

Таблиця Н.5.1

**Карта симптомокомплексу переживань (КСП)**

| Симптоми | Вияви симптомів |
|---|---|
| Позитивні типові (ПТС) | 1. Не прагне до самостійності. 2. Не домагається ролі дорослого. 3. Відсутня гордість за власні досягнення. 4. Не співпереживає. 5. Не відверта. |
| | 6. Поодинокі вияви прагнення до самостійності. 7. Лише іноді домагається ролі дорослого. 8. Поодинокі вияви гордості за власні досягнення. 9. Може співчувати, але не співпереживає. 10. Іноді відверта. |
| | 11. Прагне до самостійності. 12. Постійно домагається ролі дорослого. 13. Характерна гордість за власні досягнення. 14. Уміє співпереживати. 15. Відверта. |

Продовж., табл. Н.5.1

| | |
|---|---|
| Позитивні супутні (ПСС) | 1. Безвідповідальна. 2. Неорганізована. 3. Не здатна до самоконтролю. 4. Невимоглива. |
| | 5. Поодинокі вияви відповідальності. 6. Іноді організована. 7. Поодинокі вияви самоконтролю. 8. Поодинокі вияви вимогливості. |
| | 9. Відповідальна. 10. Організована. 11. Контролює себе. 12. Вимоглива. |
| Негативні типові (НТС) | 1. Урівноважена. 2. Щира. 3. Колективістка. 4. Безкомпромісна. 5. Слухняна. 6. Не схильна до зарозумілості. 7. Працьовита. |
| | 8. Іноді дратується. 9. Іноді хитрує. 10. Іноді виявляє індивідуалізм. 11. Іноді пристосовується. 12. Як правило, дослухається порад. 13. Схильна до зарозумілості. 14. Іноді лінується. |
| | 15. Дратівлива. 16. Хитра. 17. Індивідуалістка. 18. Пристосуванка. 19. Негативно ставиться до порад. 20. Зарозуміла. 21. Лінива. |
| Негативні супутні (НСС) | 1. М'яка. 2. Не лихословить. 3. Толерантна. 4. Безкорислива. |
| | 5. Іноді буває жорстокою. 6. Іноді лихослівна. 7. Іноді зухвала. 8. Схильна шукати зиск. |
| | 9. Жорстока. 10. Лихослівна. 11. Зухвала. 12. Корислива. |

I. ПТС: 1-5 – невластиві кризі (k=1); 6-10 – епізодичні (k=2); 11-15 – чіткі (k=4).

II. ПСС: 1-4 – невластиві кризі (k=1); 5-8 – епізодичні (k=2); 9-12 – чіткі (k=3).

III. НТС: 1-7 – невластиві кризі (k=1); 8-14 – епізодичні (k=2); 15-21 – чіткі (k=4).

IV. НСС: 1-4 – невластиві кризі (k=1); 5-8 – епізодичні (k=2); 9-12 – чіткі (k=3).

Таблиця Н.5.2

**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 |

Продовж., табл. Н.5.2

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 10 | | | | 10 | | 10 | | | | 10 |
| | | 11 | | | 11 | | 11 | | | | 11 |
| | | 12 | | | 12 | | 12 | | | | 12 |
| | | 13 | | | | | 13 | | | | |
| | | 14 | | | | | 14 | | | | |
| | | 15 | | | | | | 15 | | | |
| | | | | | | | | 16 | | | |
| | | | | | | | | 17 | | | |
| | | | | | | | | 18 | | | |
| | | | | | | | | 19 | | | |
| | | | | | | | | 20 | | | |
| | | | | | | | | 21 | | | |
| х 1 | х 2 | х 4 | х 1 | х 2 | х 3 | х 1 | х 2 | х 4 | х 1 | х 2 | х 3 |

Таблиця Н.5.3

**Зведена таблиця виявлених рівнів симптомокомплексу переживань**

| ПТС | ПНС | НТС | НСС | Сума |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

Рівні кризи: 1 – відсутня (20-29); 2 – вхід у кризу або вихід з кризи (30-40); 3 – помірні кризові явища (41-51); 4 – чіткі вияви (52-62); 5 – пік (63-72).

## Додаток Н.6

## Криза 23 років, або криза входження в дорослість

## (вивчаються 21-24-річні дівчата та жінки).

Таблиця Н.6.1

**Карта симптомокомплексу переживань (КСП)**

| Симптоми | Вияви симптомів |
|---|---|
| Позитивні типові (ПТС) | 1. Не прагне до самостійності. 2. Нездатна до самоконтролю. 3. Не переживає з приводу власних успіхів чи невдач. 4. Відсутня гордість за власні досягнення. 5. Песимістка. 6. Неадекватно оцінює свої можливості. 7. Не виявляє старанності. |

Продовж., табл. Н.6.1

| | |
|---|---|
| | 8. Поодинокі вияви прагнення до самостійності. 9. Поодинокі вияви самоконтролю. 10. Іноді переживає за власні успіхи чи невдачі. 11. Поодинокі вияви гордості за власні досягнення. 12. Вияви песимізму перемежовуються оптимістичними настроями. 13. Періодично оцінює себе адекватно. 14. Поодинокі вияви старанності. |
| | 15. Прагне до самостійності. 16. Контролює себе. 17. Переживає за власні успіхи (невдачі). 18. Характерна гордість за власні досягнення. 19. Оптимістка. 20. Адекватно оцінює свої можливості. 21. Старанна. |
| Позитивні супутні (ПСС) | 1. Безвідповідальна. 2. Неорганізована. 3. Не вміє співпрацювати. 4. Не домагається ролі дорослого. 5. Не виявляє впертості як наполегливості. |
| | 6. Поодинокі вияви відповідальності. 7. Організованість виявляється час від часу. 8. Співпрацює епізодично. 9. Лише іноді домагається ролі дорослого. 10. Поодинокі вияви впертості як наполегливості. |
| | 11. Відповідальна. 12. Організована. 13. Вміє співпрацювати. 14. Постійно домагається ролі дорослого. 15. Вперта як наполеглива. |
| Негативні типові (НТС) | 1. Урівноважена. 2. Щира. 3. Колективістка. 4. Безкомпромісна. 5. Слухняна. 6. Не заздрісна. 7. Безкорислива. |
| | 8. Іноді дратується. 9. Іноді хитрує. 10. Іноді виявляє індивідуалізм. 11. Іноді пристосовується. 12. Як правило, дослухається порад. 13. Поодинокі вияви заздрості. 14. Може виявляти зиск. |
| | 15. Дратівлива. 16. Хитра. 17. Індивідуалістка. 18. Пристосуванка. 19. Негативно ставиться до порад. 20. Заздрісна. 21. Безкорислива. |
| Негативні супутні (НСС) | 1. Старанна. 2. Не лихослівна. 3. Толерантна. 4. Небайдужа. |
| | 5. Поодинокі вияви старанності. 6. Іноді лихослівна. 7. Іноді зухвала. 8. Буває байдужою. |
| | 9. Недбала. 10. Лихослівна. 11. Зухвала. 12. Байдужа. |

I. ПТС: 1-7 – невластиві кризі (k=1); 8-14 – епізодичні (k=2); 15-21 – чіткі (k=4).

II. ПСС: 1-5 – невластиві кризі (k=1); 6-10 – епізодичні (k=2); 11-15 – чіткі (k=3).

III. НТС: 1-7 – невластиві кризі (k=1); 8-14 – епізодичні (k=2); 15-21 – чіткі (k=4).

IV. НСС: 1-4 – невластиві кризі (k=1); 5-8 – епізодичні (k=2); 9-12 – чіткі (k=3).

Таблиця Н.6.2

**Обробка даних карти симптомокомплексу переживань (КСП)**

| ПТС | | | ПСС | | | НТС | | | НСС | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | |

Продовж., табл. Н.6.2

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 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 | | | |
| | | 17 | | | | | | 17 | | | |
| | | 18 | | | | | | 18 | | | |
| | | 19 | | | | | | 19 | | | |
| | | 20 | | | | | | 20 | | | |
| | | 21 | | | | | | 21 | | | |
| x 1 | x 2 | x 4 | x 1 | x 2 | x 3 | x 1 | x 2 | x 4 | x 1 | x 2 | x 3 |

Таблиця Н.6.3

**Зведена таблиця виявлених рівнів симптомокомплексу переживань**

| ПТС | ПНС | НТС | НСС | Сума |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

Рівні кризи: 1 – відсутня (23-34); 2 – вхід у кризу, або вихід з кризи (35-46); 3 – помірні кризові явища (47-58); 4 – чіткі вияви (59-70); 5 – пік (71-83).