

Е.В. КРАЙНІКОВ

Психологія розвитку.
Словник-довідник

Київ—2003

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету соціології та психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Протокол №1 від 01 жовтня 2003 року).

Крайніков Едуард Владиславович,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психодіагностики і медичної психології
факультету соціології та психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

ВІД АВТОРА

У пропонованому читачеві Словнику викладені різноманітні (часом суперечливі) теорії, що пояснюють феномен психічного розвитку людини в онтогенезі. Автор ухиляється від власних оцінок щодо істинності тієї чи іншої теоретичної побудови. Його завдання — представити читачеві розмаїття класичних та сучасних концепцій.

Оскільки вагома частка досліджень психології розвитку стосуються власне розвитку дитини (а терміни “психологія розвитку” та “вікова психологія” часто асоціюються з дитячою психологією), у додатку, розміщеному у кінці книги, наведені прийняті у США Етичні стандарти дослідження дітей. Автор сподівається, що незабаром з’являться аналогічні вітчизняні стандарти.

При написанні словника Автор об’єднував, у разі необхідності, невеликі за обсягом статті у ширші тематичні блоки. У цих випадках назва такого блоку набрана жирним накресленням, а назви статей, що розкриваються у ньому — звичайним накресленням, і теж подаються великими літерами. При визначенні певного поняття у рамках такої статті, його назва набрана у розрядку (напр., **ФРЕЙДА СТАДІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛБІДО — ОРАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ — с м о к т а н н я**).

Автор Словника велике значення приділяв тому, щоб у читача склалося цілісне уявлення про психологію розвитку, а окремі концепції сприймалися у зв’язках з дотичними до них. З цією метою у статтях Словника використані перехресні посилання на інші поняття. Напр., у статті **ПРИХИЛЬНІСТЬ** (термін уведений Дж. Боулбі у межах соціобіології) подане посилання на термін *Комплекс пожвавлення* (уведений М. Щеловановим у межах радянської педології).

Сподіваємося, що наша праця стане спонукою до активного вивчення проблем психології розвитку вітчизняними науковцями, допоможе у викладах цієї дисципліни у вищих навчальних закладах, стане у пригоді педагогам, усім, хто цікавиться психологічною проблематикою.

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

австр. — австрійський;	нім.-амер. — німецько-американський;
австро-амер. — австро-американський;	о-в — острів;
австро-англ. — австро-англійський;	пед. — педагогічний;
амер. — американський;	пер. — переклад;
англ. — англійський;	пол. — половина;
бл. — близько;	практ. — практичний;
букв. — буквально;	прибл. — приблизно;
г — грам;	пр-нт — президент;
год. — година;	проф. — професор;
гол. — головні;	р. — рік;
давньогр. — давньогрецький;	рад. — радянський;
давньорим. — давньоримський;	ред. — редакція;
див. — дивіться;	рос. — російський;
дит. — дитячий, дитячі;	рр. — роки;
ін. — інші, інших;	сер. — середній, середина;
ін-т — інститут;	см — сантиметр;
італ. — італійський;	соц. — соціальний;
зав. — завідувач;	ст. — століття;
К. — Київ;	т.зв. — так звані;
кг — кілограм;	т.і. — таке інше;
к-ра — кафедра;	т.ч. — тому числі;
лат. — латина, латинський;	т-во — товариство;
М. — Москва;	тиж. — тиждень;
мед. — медицина;	ун-т — університет;
міжн. — міжнародний;	франц. — французький;
міс. — місяць;	ф-т — факультет;
мн. — множина;	ф-я — функція;
н.е. — наша ера;	хв. — хвилина;
напр. — напрям;	швейц. — швейцарський.
наук. — науковий;	
нім. — німецький;	

СПИСОК АБРЕВІАТУР

АН — Академія наук;
АПА — Американська психологічна асоціація;
АПН — Академія педагогічних наук;
ВНД — вища нервова діяльність;
ГМ — головний мозок;
ДЗ — дізиготні (близнюки);
ЕЕГ — електроенцефалограма;
МДУ — Московський державний університет;
МЗ — монозиготні (близнюки);
НС — нервова система;
ООН — Організація Об'єднаних Націй;
РФ — Російська Федерація;
СПб — Санкт-Петербург;
СПбГУ — Санкт-петербурзький державний університет;
США — Сполучені Штати Америки;
ЦК ВКП(б) — Центральний комітет Всесоюзної комуністичної партії (більшовиків);
ЦНС — центральна нервова система.
DSM-IV — Diagnostic and Statistical Manual, 4-th edition.
IQ — Intelligence Quotient (коефіцієнт інтелекту).

ЗМІСТ

Передмова

Список скорочень

Список абревіатур

Словник термінів і персоналій

Додаток 1. Експериментальні оповідання Ж. Піаже для дослідження моральних суджень дитини

Додаток 2. Декларація прав дитини

Додаток 3. Конвенція про права дитини

Додаток 4. Етичні стандарти дослідження дітей

Використана література

Використані Internet-ресурси

Алфавітний покажчик

Іменний покажчик

СЛОВНИК ТЕРМІНІВ І ПЕРСОНАЛІЙ

А

АГРЕСИВНІСТЬ ДИТЯЧА — порушення соціальної поведінки дитини віком прибл. до 10 років, від котрого страждає насамперед оточуючий світ та яке досить легко розпізнається.

У феномені агресивності важлива роль належить таким ситуативним змінним, як особливості трактування намірів оточуючих, можливість отримання суб'єктом зворотного зв'язку тощо. Згідно з критеріями DSM-IV, дитяча агресивність діагностується у випадку, коли проблемна поведінка стабільно виникає як мінімум протягом півроку. Від порушень уваги (див. *Синдром гіпердинамічний*) агресивність диференціюють насамперед за критерієм інтенціональності (цілеспрямованості) поведінки.

За Ф. Петерман та У. Петерман (Peterman, F., & Peterman, U., 1996, 1997), про наявність агресивності свідчать такі ознаки:

- відсутність стабільних дружніх стосунків з ровесниками;
- домінування егоїстично мотивованих дій;
- відсутність чуття провини або каяття;
- нехарактерною є позитивна соціальна поведінка (кооперація, підтримка, адекватне самоствердження тощо);
- спотвореність сприйняття соціальної взаємодії;
- недостатність самоконтролю як здатності рефлексувати свої агресивні імпульси та стримувати їх;
- відсутність емпатії до інших людей та нездатність турбуватися про них.

Див. також *Афективність дитяча* та *Делінквентність*.

АДАПТАЦІЯ — у класичному психоаналізі З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*), здатність індивіда розрізняти суб'єктивні уявлення (фантазії) та зовнішні сприйняття, а також ефективно впливати на оточуюче середовище. А. виступає як функція середовища, котра для особистості, що розвивається, є результатом фрустраційного досвіду. У ширшому сенсі — пристосування організму до вимог середовища.

На думку Дж. Боулбі (Bowlby, J., 1969; див. *Боулбі Джон*), слід розрізняти поняття стану адаптованості та адаптації як процесу його досягнення.

Див. також *Розвиток когнітивний*.

АДАПТАЦІЇ ДО НЕБАТЬКІВСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА МОДЕЛІ — описують порушення у ході психічного розвитку (див. *Розвиток психічний*) дітей, що, починаючи з першого року життя, відвідують дошкільні заклади внаслідок професійної зайнятості матерів.

За Е. Ягер та В. Вайнрауб (Jaeger, E., & Weinraub, V., 1990), виділяють два підходи до розуміння причин етіопатогенезу у даному випадку:

- **МОДЕЛЬ ВІДОКРЕМЛЕННЯ ВІД МАТЕРІ** — щоденні розлучення сприймаються немовлятою або як відсутність матері, або як відторгнення з її боку; дитина починає піддавати сумніву її доступність та чуйність. У такому випадку саме відсутність матері заважає розвитку надійної прихильності (див. *Прихильність* та *Сепарація*).
- **МОДЕЛЬ ЯКОСТІ МАТЕРИНСЬКОЇ ТУРБОТИ** — патогенний вплив на немовля здійснює не власне професійна зайнятість матері, а те, як ця зайнятість відображається на його поведінці. Матір, що працює, не здатна виявляти у повній мірі ту чуйність, яку була б в змозі виявити за умов достатнього часу. Саме ці зміни у поведінці матері заважають розвитку в дитини надійної прихильності (див. *Прихильності стилі*).

NB! Основою більшості сучасних досліджень виступає друга модель. Зокрема доведено, що загальний рівень якості життя матері, її задоволеність виконанням ролей, рольові конфлікти, подружні стосунки, втома та тривога під час щоденного розлучення з дитиною можуть негативно вплинути на останню.

АДЛЕР (Adler) Альфред (1870—1937) — австр. психіатр, один із провідних діячів психоаналітичного руху; доктор мед. з 1895 р. У 1902—1911 рр. — член Віденського психоаналітичного т-ва, з якого вийшов внаслідок теоретичного розриву із З. Фрейдом (див. *Фрейд Зигмунд*), після чого заснував Товариство вільних психоаналітичних досліджень (у подальшому — Школа індивідуальної психології), а у 1914 р. — часопис “*Zeitschrift für Individual-Psychology*”. Засновник Дитячої консультативної клініки у Відні.

Основні напрями досліджень — проблеми цілеорієнтованості поведінки людини, осмисленості її життя, комплексу неповноцінності (див. *Комплекс неповноцінності*) та компенсаторних й надкомпенсаторних механізмів (див. *Комплекс зверхності*). За Адлером, подолання чуття безпорадності та утисненості, що переживаються у дитинстві, призводить до формування самоідеалу, який надає особистості відчуття сили і могутності, і таким шляхом, позбавляє від чуття неповноцінності.

У концепції Адлера постулюється існування трьох факторів стабільності та динаміки особистості: 1) чуття спільноти; 2) чуття неповноцінності; 3) устремління до само значимості. Якщо посилюється чуття неповноцінності, то зростає й устремління до самозначимості, але знижується чуття спільноти; якщо посилюється устремління до самозначимості, то також знижується чуття спільноти; якщо ж посилюється чуття спільноти, то знижується чуття неповноцінності.

Наукова творчість Адлера вплинула на розвиток гуманістичної психології, деяких напрямків неофрейдизму, дослідження у галузі дефектології, дитячої та клінічної психології тощо.

Гол. твори: “*Studie über die Mindertwerigkeit von Organen*” (1907), “*Der psychische Hermaphroditismus im Leben und der Neurose*” (1910), “*Über der nervösen Charakter*” (1912), “*Social interest: a challenge to mankind*” (1938) тощо.

Див. також *Атмосфера сімейна* та *Сиблінгів статус*.

АКСЕЛЕРАЦІЯ — 1) Прискорення розвитку дітей та підлітків, що спостерігається протягом останніх 100—150 років. Вважається, що А. обумовлена впливом як біологічних, так і соціальних факторів, зокрема інтенсивнішим інформаційним впливом. Виділяють такі аспекти акселерації:

- СОМАТИЧНА А. — проявляється у збільшенні ваги і розмірів тіла (зокрема у новонароджених). Так, за статистичними даними, за останнє століття зріст тіла новонароджених дітей збільшився у сер. на 0,5—1 см, а вага — на 100—300 г; зріст тіла дітей 5—7 років — на 15 см, вага — на 5 кг; зріст дітей шкільного віку — у сер. на 10—15 см.
- ФІЗІОЛОГІЧНА А. — проявляється у скороченні термінів статевого дозрівання організму, яке за останнє століття стало наступати у сер. на 1—2 роки раніше. Див. також *Пубертат*.
- ПСИХОЛОГІЧНА А. — полягає у прискоренні розумового розвитку сучасних дітей порівняно із таким минулих епох. Проте, надійні статистичні дані щодо психологічної акселерації відсутні.

2) Різновид асинхронії психічного розвитку (див. *Асинхронія психічного розвитку*). Див. також *Ретардація психічна*.

АНАНЬЄВ (Ананьев) Борис Герасимович (1907—1972) — рад. психолог, один із фундаторів “ленінградської” школи психології. Доктор наук, проф.

Дослідження у галузі чуттєвого сприйняття, психології спілкування, поновлення працездатності поранених під час II Світової війни. Відкрив феномен асинхронності у зростанні психічних функцій: у той час, як розвиток одних прискорюється, розвиток інших — уповільнюється. З метою подолання роздрібненості наук про людину запропонував створення єдиної системи людинознавства, що інтегрує дані різних наук про людину.

За Ананьєвим, індивідуальність — це продукт злиття соціального та біологічного в індивідуальному розвитку (див. *Онтогенез*) людини. Індивідуальність спрямовує розвиток розвитку індивіда, особистості та суб'єкта у загальній структурі людини та стабілізує її. Особистість є складовою індивідуальності, її характеристикою як суспільного індивіда, об'єкта та суб'єкта історичного процесу. Якщо особистість є вершиною усієї структури якостей людини, то індивідуальність є глибиною особистості та суб'єкта.

Гол. твори: “Пространственное различие” (1955), “Психология чувственного познания” (1960), “Человек как предмет познания” (1968), “О проблемах современного человекознания” (1977) тощо.

Див. також *Народження та Обдарованість дитяча*.

АНІМІЗМ — особливість дитячого мислення (див. *Дитини мислення*), що проявляється в оживленні неживих предметів (сонце, місяць, вітер, хмари тощо); А. є наслідком проєкування дитиною свого “Я” на зовнішні речі.

За М. Берзонскі, анімістичні погляди насамперед характерні для дітей 5-річного віку й щезають у міру подальшого розвитку.

За Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), в основі анімізму лежить феномен егоцентризму (див. *Егоцентризм*). А. притаманний допонятійному рівню доопераційної стадії розвитку інтелекту (див. *Операції інтелектуальні*) і з часом долається. У своєму розвитку анімістичні уявлення поступово модифікуються:

1. Прибл. від 4 до 6 років — дитина прирівнює життя до будь-якого виду активності; вважає, що предмет наділений почуттями за умов його реагування на зовнішні впливи (пік розвитку анімістичних уявлень).
2. Прибл. від 6 до 8 років — дитина вважає живими і наділяє почуттями предмети, що рухаються.
3. Прибл. з 8 років — дитина обмежує поняття “життя” лише тваринами і рослинами, тобто тими, що рухаються самі по собі.

АНОРЕКСІЯ — букв. відсутність апетиту; відмова від їжі. Може набирати таких форм:

- **НЕРОВО-ПСИХІЧНА** (істерична) А. — уперта відмова від їжі, що приховується від оточуючих; притаманна пубертатному віку (див. *Пубертат*). Може бути відображенням дисморфофобічних (див. *Дисморфофобія*) переживань. Найчастіше має місце при шизофренії підліткового і юнацького віку та ендореактивних психозах пубертатного періоду. Переважна кількість тих, хто страждає від анорексії — жінки у віці до 25 років. Загальноприйнятого методу лікування досі не існує.
- **ПІЗНЯ А.** — синдром психічної анорексії, що розвивається у літньому віці. У психопатогенезі поєднуються психогенні (ідеї отруєння) та психофізіологічні (недостатність центрального сприйняття метаболічної інформації, що сигналізує про енергетичні і поживні потреби організму) фактори. У значній кількості випадків пізня А. може бути симптомом злякисного новоутворення.

АРТИФІКАЛІЗМ — характеристика дитячого мислення (див. *Дитини мислення*), що проявляється у тому, що дитина, вважаючи себе центром Світобудови,

сприймає все суще як таке, що створене за волею людини й руками людини; виразно проявляється у “визначеннях за призначенням”, що дає дитина у віці прибл. від 5 до 6 років (напр.: “Що таке сонце? — Це щоб нам світити”. “Що таке мама? — Та, хто готує їжу”. “Що таке стілець? — Те, на чому сидять” тощо). В основі артифікалізму полягає феномен егоцентризму (див. *Егоцентризм*).

АРЬЄС (Ariès) Пилип (1914—1984) — фр. історик-аматор, видатний представник “Нової історичної науки” (т.зв. школа “Анналів”), що відкривала людину в її оточенні, у соціальному і речовому пейзажі.

У своїх творах ідеалізував минуле, в історії вбачав процес руйнації старого стійкого ладу, цінності якого були вищими за ті, що приходять їм на зміну. Одним із перших звернув увагу на проблему інакшості минулого, на культурно-історичну обумовленість ставлення до дитини та дитинства (див. *Дитинство*).

Гол. твори: “L’enfant et la vie familiale sous l’ancien régime” (1960) тощо.

Див. також *Костюму дитячого розвитку*.

АСІНХРОНІЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ — поняття, уведене Е. Кречмером (Kretschmer, E., 1956) для характеристики порушень термінів і темпу статевого та психічного дозрівання, при якому порушується гармонія у дозріванні різних систем, а саме воно стає дисгармонійним, дисоційованим. Ретардація (див. *Ретардація психічна*) одних якостей сполучається із акселерацією інших (див. *Акселерація 2*), що утворює картину складної асинхронії психічного розвитку.

За В. Гур’євою (Гур’єва В., 1994, 1995), найдраматичнішими є ті форми асоційованих асинхроній дозрівання (пришвидшення статевого розвитку, що сполучається з психічною ретардацією), які розвиваються на тлі грубих порушень соціально-психологічних умов життя дитини. Під останнім розуміють інфантилізуюче (див. *Інфантилізм психічний*) виховання у вигляді жорсткої гіперопіки з повним пригніченням будь-якої самостійності та індивідуальності.

За Г. Ушаковим (Ушаков Г., 1973), А. п. р. найповніше розкривається у періоди вікових криз (див. *Криза вікова*), з яких часто починається формування нових психічних якостей індивіда.

АТМОСФЕРА СІМЕЙНА — за А. Адлером (див. *Адлер Альфред*), другий після порядку народження (див. *Сиблінгів статус*) фактор, що впливає на формування індивідуального стилю життя дитини.

Виділені такі різновиди сімейної атмосфери:

1. ПОЗИТИВНА СІМЕЙНА АТМОСФЕРА:

- демократична;
- така, що приймає дитину;
- соціально спрямована.

2. НЕГАТИВНА СІМЕЙНА АТМОСФЕРА:

- авторитарна;
- така, що пригнічує дитину;
- меркантильна.

Див. також *Виховання стилі* та *Стилі батьківські*.

АУДИТОРІЯ УЯВНА — за Д. Елкіндом (Elkind, D., 1967), — притаманний підлітковому віку (див. *Отроцтво*) продукт фантазії суб’єкта; відчуття того, що інші люди постійно спостерігають за ним й оцінюють його.

Уявна аудиторія є своєрідною внутрішньою сценою, виступаючи на якій підліток “примірює” на себе різноманітні стилі поведінки; це у свою чергу обумовлює його сором’язливість, тому що постійно підтримується відчуття “публічності”. Оскільки суб’єкт вважає, що він та його поведінка настільки ж цікаві для інших людей, як і для самого нього (змішування власних інтересів з інтересами оточуючих),

феномен уявної аудиторії виступає проявом підліткового егоцентризму (див. *Егоцентризм підлітковий*).

Див. також *Міф персональний*.

АУТИЗМ (букв.: орієнтованість на себе) — уведене Е. Блейлером поняття, котре означає перевагу внутрішнього життя, що супроводжується активним відходом суб'єкта від зовнішнього світу; його “відщепленням” від дійсності, фіксацією на внутрішніх переживаннях і афективних комплексах. Під аутизмом розуміють зміни у ставленні хворого до людей, відхід у себе, відгородженість від навколишнього світу, втрату емоційного контакту з оточуючими. А. спостерігається, головним чином, при шизофренії, але має місце й при маренні в психопатичних особистостях істероїдного кола, й навіть у психічно здорових людей в певні моменти життя, коли логічне відступає на задній план (напр., в фантазуючих дітей).

За Б. Беттельхеймом (Bettelheime, В., 1967), аутистичним дітям не вистачає досвіду, який би демонстрував, що їх соціальні дії мають прогнозовані результати. У результаті при спілкуванні з людьми вони відмовляються від цілекоректованих дії та їх прогнозування; поведінка по відношенню до неживих об'єктів при цьому залишається цілекоректованою. Подібну точку зору виказала й М. Малер (Mahler, М., 1965), яка зауважила, що відхід у вторинний А. може бути наслідком непрогнозованості поведінки матері (див. також *Відношень об'єктних розвиток*).

Характеристики аутистичного мислення (домінування бажань і фантазій суб'єкта без урахування оточуючого середовища або реалістичного сприйняття простору та часу) у багатьох моментах відповідають уведеному Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*) поняттю егоцентризму (див. *Егоцентризм*).

Див. також *Аутизм дитячий ранній* та *Аутизм інфантильний*.

АУТИЗМ ДИТЯЧИЙ РАННІЙ — клінічний синдром, описаний Л. Каннером (Kanner, L., 1943). Проявляється у відгородженості від реального світу, недостатньому розрізненні живих та неживих об'єктів, відсутності потреби у спілкуванні, симбіотичною та індіферентною формами контакту з близькими.

Особливо ярко симптоми раннього дитячого аутизму проявляються у віці прибіл. від 3 до 5 років; супроводжуються страхами, негативізмом й агресією. Гострий період надалі змінюється порушеннями інтелектуального і особистісного розвитку. У хлопчиків зустрічається у 3—5 разів частіше, ніж в дівчат.

Основними симптомами раннього дитячого аутизму є:

- уроджена нездатність дитини до встановлення афективного контакту за допомогою погляду, міміки й жестів, що не обумовлена низьким інтелектуальним рівнем;
- стереотипії у поведінці та іграх;
- незвичні реакції на подразники;
- порушення мовного розвитку;
- ранній прояв (до 2,5 років життя).

Див. також *Аутизм* та *Аутизм інфантильний*.

АУТИЗМ ІНФАНТИЛЬНИЙ — згідно з класичним психоаналізом, різновид дитячого психозу, при якому суб'єкт повністю нездатний довіряти іншій людині або спілкуватися з нею. При інфантильному аутизмі дитина або переважно мовчить, або демонструє складні форми мовних розладів; якби не її здатність спілкуватися з неживими речами, їй можна було б поставити діагноз розумової відсталості.

Див. також *Аутизм* та *Аутизм дитячий ранній*.

АФЕКТИВНІСТЬ ДИТЯЧА — стійкі негативні емоційні переживання і деструктивна поведінка, що проявляються в дітей на фоні зниженого вольового контролю.

В основі поведінки афективних дітей лежить незадоволення важливих для їхнього існування потреб. Форми такої деструктивної поведінки можуть бути різними. Для одних дітей у ситуації невдачі притаманне її неприйняття, що може виявлятися в браваді, зарозумілості, в агресивній поведінці (див. *Агресивність дитяча*). Для інших — зниження рівня домагань, що супроводжується непевністю в собі, страхом розчарування, уразливістю, вразливістю. При постійному відтворенні неадекватні реакції на невдачу здобувають форму стійких рис характеру.

Див. також *Делінквентність*.

Б

БАНДУРА (Bandura) Альберт (1925—1988) — амер. психолог; ступінь доктора філософії (Айовський ун-т); з 1953 р. — проф. Стенфордського ун-ту (США), пр-нт АПА (1974); нагорода Міжн. т-ва з досліджень агресивності (1980), нагорода “За визначний науковий внесок” (1980) тощо.

Досліджуючи детермінанти наuczіння, описав механізми наuczіння (див. *Наuczіння*) через спостереження та абстрактне моделювання поведінки за допомогою правил. Досліджував роль символічного моделювання у соціальному розповсюдженні нових зразків поведінки та соціальної практики. На цій основі дав нову інтерпретацію феномену агресії. Так, експериментальним шляхом було з’ясовано, що агресивна поведінка розвивається в дітей, які знаходяться в умовах наuczіння на прикладах агресивної поведінки дорослих.

Досліджував механізми персональної дії, на основі яких описав феномен самоефективності (набута здатність долати специфічні ситуації) як засіб контролю над різноманітними аспектами людського буття.

Згідно з запропонованою ним соціально-когнітивною теорією, мислення та поведінка людини пояснюються за допомогою механізму потрійної взаємобумовленості. Це означає, що вони визначаються трьома різними факторами, які взаємодіють і впливають один на одній з інтенсивністю, що змінюється, одночасно й у різний час: 1) поведінка; 2) індивідуальні характеристики, когнітивні і біологічні (напр., рівень інтелекту, стать, зріст, расова приналежність тощо); 3) фактори або події оточуючого середовища.

Гол твори: “The adolescent aggression” (1959), “Social learning and personality development” (1963), “Principles of behavior modification” (1969), “Psychological modeling: conflicting theories” (1971), “Aggression: a social learning analysis” (1973), “Social learning theory” (1977), “Social foundations of thought and action: a social cognitive theory” (1986) тощо.

БАТЬКО ВИКЛЮЧЕНИЙ — той із батьків, хто перестав бути посередником соціалізації (див. *Соціалізація*) та референтною фігурою (див. *Ідентичності джерела*) внаслідок тісного зв’язку дитини з іншим із батьків або внаслідок самоусунення.

БАУМРІНД (Baumrind) Діана (нар. у 1927) — амер. психолог; ступінь доктора філософії Каліфорнійського ун-ту у Берклі (1951); дослідницька діяльність у Каліфорнійському ун-ті в Берклі; член вченої ради АПА, редактор-консультант часописів “Developmental psychology” та “Child development”.

Наукова творчість Б. присвячена аналізу індивідуальних розбіжностей у сферах компетентності (соціально відповідальна поведінка, що самоутверджується) та моральної поведінки. Проводила дослідження ролі сім’ї у розвитку особистості та соціально-відповідальної поведінки в дітей та підлітків. Керівник Проекту соціалізації сім’ї та розвитку соціальної компетентності, куратор досліджень статевої диференціації суспільства та причин підліткової наркоманії.

Гол. твори: “Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts” (1995) тощо.

Див. також *Виховання стилі* та *Колберга стадії морального розвитку*.

БЕЗПОРАДНІСТЬ — стан немовляти (див. *Немовляцтво*), яке є повністю залежним від інших людей у задоволенні власних потреб (харчування, тепловий та гігієнічний режими тощо) та нездатне здійснити жодних дій, що могли б послабити це внутрішнє напруження.

Феномен безпорадності пов’язаний із незрілістю новонародженого, яка притаманна людині більше, ніж будь-якому іншому біологічному виду. Таким чином,

са́ме біологічний фактор обумовлює потребу у турботі (див. *Турбота материнська*) та любові (див. *Любов*), які вже не залишають індивіда протягом усього його життя.

Див. також *Відношень об'єктних розвиток, Залежність інфантильна та Прихильність*.

БІНЕ (Binet) Альфред (1857—1911) — франц. психолог; докторська ступінь з природничих наук (1894), з 1894 р. директор лабораторії психології Вільного т-ва з дослідження психології дитини, у 1904 р. очолив Урядову комісію по роботі з “важкими” дітьми.

З 1882 по 1890 рр. працював у клініці Ла Сальпетрієр під керівництвом Ж. Шарко (див. *Шарко Жан*), у результаті чого опублікував 17 робіт з проблем істерії, гіпнозу та біомагнетизму. У 1894 р. став директором психологічної лабораторії у Сорбонні; у тому ж році заснував перший франц. психологічний журнал — “L'Année Psychologique”, редактором якого був аж до своєї смерті. Праці у галузі психології мислення, експериментальної психології, дослідження феномену психічного стомлення; у 1900—1903 рр. проводив лонгітюдне (див. *Методи вікової психології*) спостереження над психічним розвитком двох власних доньок. У 1905 р. спільно з Т. Сімоном він створив першу шкалу для вимірювання інтелекту (редакції 1908 та 1911 рр.), що базувалася на оцінці рівні розвитку дитини через порівняння з рівнем завдань, котрі вирішує більшість її однолітків (див. *Вік розумовий*).

Гол. твори: “La fatigue intellectuelle” (спільно з V. Henry, 1899), “L'etude expérimentale de l'intelligence” (1903), “Les idées modernes sur les enfants” (1908) тощо.

БОЛДУІН (Baldwin) Джеймс Марк (1861—1934) — амер. психолог і філософ; доктор філософії з 1889 р., почесний доктор Оксфордського ун-ту (1900), ун-ту Глазго (1901), Південно-Каролінського коледжу (1905), Женевського ун-ту (1909); пр-нт АПА (1907). З 1919 р. професор Вищої школи суспільних наук (Париж, Франція).

Заснував експериментальні психологічні лабораторії у Торонто (1889), Принстоні (1893) та ун-ті Дж. Хопкінса (1903). Один із фундаторів біогенетичного напрямку у психології (див. *Концепції біогенетичні*), стояв у зародків сучасної генетичної епістемології (див. *Епістемологія генетична*). Виявив соціально-психічні умови розвитку дитини. Увів у науковий обіг поняття кругової реакції (див. *Реакції циркулярні*).

Гол. твори: “Mental development in the child and the race” (1895), “Social and ethical interpretations in mental development” (1897), “Development and evolution” (1902), “Thought and things or genetic logic” (1906—1911) тощо.

БОНДІНГ — процес утворення емоційного зв'язку, прихильності (див. *Прихильність*); термін застосовується головним чином стосовно розвитку емоційних зв'язків між батьками та дітьми, що починається від моменту народження дитини і триває кілька місяців. Велику роль в утворенні бондінгу грають візуальні, слухові і нюхові стимули, що йдуть від немовляти (див. *Немовлятво*) і провокують відповідні патерни батьківського реагування. Також встановлено, що вже на самому початку свого розвитку дитина здатна до обмеженої імітації поведінки батьків (рухи головою, відкриття та закриття рота, висовування язика тощо).

Суттєвою основою бондінгу є важливі фізіологічні процеси в організмі матері (див. *Матір*), що запускаються внаслідок фізичних реакцій дитини (облизування або смоктання материнського соска викликає збільшення секреції пролактину — гормону, що стимулює вироблення молока; та окситоцину — гормону, що викликає скорочення матки і зменшення кровотечі). Такі ранні контакти батьків з дітьми мають велике значення для укріплення між ними емоційних зв'язків; особливо це стосується неповнолітніх матерів, тих, хто не мав досвіду нагляду за немовлятами й таких, чий діти народилися недоношеними або з тими чи іншими вадами. З цією метою

у багатьох сучасних пологових будинках існує практика одразу після народження дитини прикладати її до материнських грудей (див. *Груди материнські*) та дозволяти батькові бути присутнім при пологах (див. *Пологи*).

Див. також *Відношення об'єктні, Комплекс поживлення, Лоцці система, Немовляти емоційний розвиток, Прихильності поведінка, Прихильності постать, Прихильності стадії розвитку, Прихильності стилі, Сепарація та Шпиталізм*.

БОУЛБІ (Bowlby) Джон Мостін (1907—1990) — англ. психіатр і психолог; ступінь доктора мед. (Кембріджський ун-т, 1939), почесний доктор природничих наук Кембріджського ун-ту (1977).

У 1940 р. Б. як військовий психіатр провів обстеження 40 юних зловмисників, виявив в них психопатичні відхилення та пов'язав останні з відсутністю материнської любові. Досліджував вплив, що здійснює на психічний розвиток дитини її ранне відділення від батьків. Це була дійсно значна суспільна проблема, оскільки у роки II Світової війни багатьох дітей батьки відправляли в провінцію, щоб врятувати від німецьких бомбардувань. Працюючи у Тевістокській клініці, розробив програму дослідження поведінки немовлят, яких поміщали у незнайомих місцях з незнайомими людьми; у результаті були описані фази протесту, відчаю та відчуження, що супроводжуються інтенсивним неспокоєм (див. *Сепарація*). У поясненні зазначених феноменів, не задовольнившись психоаналітичною теорією, звернувся до етології (див. *Соціобіологія*) та запозиченої з біології загальної теорії систем, що призвело до формулювання теорії прихильності як поведінкової системи, яка виконує функцію захисту. Застосував концепцію прихильності до вирішення клінічних проблем (сепараційна тривога, депресія, амбівалентність чуттів, психологічний захист тощо), переформулювавши, таким чином, психоаналітичну теорію.

Гол. твори: “Maternal care and mental health” (1951), “Attachment” (1969), “The making and breaking of affectional bonds” (1970) тощо.

Див. також *Бондінг, Ейнсворт Мері, Прихильність, Прихильності стадії розвитку, Прихильності поведінка, Прихильності постать, Прихильності стилі, Тривога сепараційна та Харлоу Гаррі*.

БРЕХЛИВІСТЬ — форма поведінки, спрямованої на введення інших в оману заради досягнення особистих цілей. Здатність до подібної поведінки може бути виявлена в деяких видів тварин, напр., у шимпанзе, які у природніх умовах демонструють облудні дії. У людини подібні дії, чинені у дитячому віці (див. *Дитинство*), досить часто набувають стабільного характеру і стають рисою особистості.

Формуванню брехливості як особистісної риси сприяють занадто численні заборони і нездійсненні вимоги, що адресовані дитині. У цих умовах поява дитячої брехливості пов'язана з переживанням відчуття сорому за свій вчинок, страху перед покаранням, а також із прагненням до самоствердження, коли Б. спрямована на залучення до себе уваги оточуючих.

Див. також *Брехливість позірна*.

БРЕХЛИВІСТЬ ПОЗІРНА — схильність дитини сприймати події не такими, як вони були насправді, а такими, як би їй хотілося. При цьому дитина фантазує, отождоюючи себе з іншими людьми, напр., з героями казок. Позірна брехливість часто виявляється в дітей 4—5 років; з віком, як правило, проходить.

Від позірної брехливості слід розрізняти **брехливість патологічну**, що зазвичай поєднується з некритичною вірою у реальність вигаданого.

Див. також *Брехливість*.

БЮЛЕР (Bühler) Карл (1879—1963) — нім. психолог; захистив дисертації з медицини (1903) та філософії (1904); з 1938 р. в еміграції у Норвегії і згодом у США;

почесний пр-нт XVI Міжн. конгресу з психології (1960), кавалер медалі В. Вундта (1960). Чоловік Ш. Бюлер (див. *Бюлер Шарлотта*).

Після закінчення Берлінського ун-ту (1906) працював у Вюрцбургу, розробляючи методи спостереження та інтерпретації мислення (ряд запитань досліджуваним, що потребують послідовного пояснення). Результатом став *Ausfragemethod*, дуже близький до сучасного структурованого інтерв'ю, що застосовується у клінічній практиці. У 1909 р. став проф. психології Боннського ун-ту, займався дослідженням гештальт-феноменів у галузі психології сприйняття. У 1913 р. перейшов у Мюнхенський ун-т. У 1918 р. видав працю, яка вважається першою масштабною спробою дослідження дитячої психології — “Духовний розвиток дитини” (у 1919 р. вийшов її скорочений варіант — “Нарис духовного розвитку дитини”), де представив теорію трьох рівнів розвитку (див. *Бюлера трьох рівнів розвитку теорія*); у тому ж році був призначений проф. психології у Дрездені.

У 1922 р прийняв кафедру психології у Відні; завдяки старанням подружжя Бюлерів, Віденський ф-т психології перетворився в один із провідних світових центрів з досліджень у галузі дитячої психології. За допомогою дружини заснував психологічну лабораторію, на основі якої виник Інститут психології (т.зв. “школа Бюлера”) — перший у світі заклад такого роду.

Гол. твори: “*Die geistige Entwicklund des Kindes*” (1918), “*Abriß der geistige Entwicklund des Kindes*” (1919), “*Handbuch der Psychologie*” (1922), “*Die Krise der Psychologie*” (1927), “*Ausdruckpsychologie. Das System an der Geschichte aufgezeigt*” (1934), “*Die Zukunft der Psychologie und die Schule*” (1936), “*Das Gestaltprinzip im Leben des Menschen und der Tiere*” (1960) тощо.

Див. також *Вік дошкільний та Гри теорії*.

БЮЛЕР ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЖИТТЯ (періодизація життєвого шляху особистості) — за Ш. Бюлер (Bühler, S., 1922; див. *Бюлер Шарлотта*), у житті людини можна виділити такі основні тенденції: 1) задоволення життєвих потреб; 2) адаптивне самообмеження (адаптація до умов середовища); 3) творча експансія; 4) встановлення внутрішньої гармонії “Я” (прагнення до внутрішнього ладу). Провідним мотивом, що полягає в основі запропонованої Бюлер вікової періодизації, виступає потреба у с а м о з д і й с н е н н і або самовизначенні (всебічна реалізація самого себе).

На цій основі виділені такі фази життя:

- ФАЗА 1 (прибл. до 16—20 років) — період, що передує самовизначенню; характеризується відсутністю в індивіда власної родини і професійної діяльності, тому виноситься за межі життєвого шляху. Рівень самосвідомості низький.
- ФАЗА 2 (прибл. від 16—20 до 25—30 років) — період спроб; самовизначення має дифузний характер, людина пробує себе у різних сферах діяльності, налагоджує стосунки з особами протилежної статі. Особливістю внутрішнього світу молоді людини є прогнозування можливих шляхів подальшого життя.
- ФАЗА 3 (прибл. від 25—30 до 45—50 років) — пора зрілості; відбувається специфікація самовизначення у конкретних життєвих цілях, людина знаходить своє покликання і постійну справу, має власну родину. Періоду зрілості властиві: реальні сподівання від життя (1); об’єктивна оцінка власних можливостей (2); суб’єктивне бачення цього віку як апогею життя. Прибл. у 40 років усталюється самооцінка особистості, що є результатом життєвого шляху в цілому, життя як процесу вирішення завдань.
- ФАЗА 4 (прибл. від 45—50 до 65—70 років) — фаза старіння; завершується професійна діяльність, дорослі діти покидають батьківську

родину. В основі душевної кризи, що припадає на ці роки, лежить біологічне спад, втрата репродуктивної функції, скорочення часу подальшого життя. В старіючої людини посилюється схильність до мрій, самотності і спогадів. Наприкінці цього періоду припиняється самоздійснення і самовизначення, порушується мета життя та життєва перспектива.

- ФАЗА 5 (після прибіл. 65—70 років) — старість; більшість людей залишає професійну діяльність, замінюючи її хобі. Відбувається редукція соціальних зв'язків; внутрішній світ звертається до минулого, в емоційному житті переважає тривога, передчуття смерті та бажання спокою. Людина веде переважно “рослинне” життя, тому ця фаза не зараховується до життєвого шляху. Див. також *Старість*.

Див. також *Методи вікової психології*.

БЮЛЕР ЧИННИКИ РОЗВИТКУ — виділені Ш. Бюлер (див. *Бюлер Шарлотта*) фактори онтогенетичного розвитку людини, що лежать в основі запропонованої нею моделі фаз життя (див. *Бюлер періодизація життя*).

Виділені такі чинники розвитку людини:

- ВІТАЛЬНИЙ (обумовлює біологічний розвиток) — пік творчих досягнень збігається з біологічним оптимумом.
- МЕНТАЛЬНИЙ (обумовлює психологічний розвиток) — творча активність людини досягає максимуму і стабілізується на досить високому рівні наприкінці біологічного оптимуму або у період біологічного спаду.

БЮЛЕР (Bühler) Шарлотта (1893—1974) — нім., австр. та амер. психолог; ступінь доктора філософії з 1918 р. (Мюнхенський ун-т); стипендіат Рокфеллерівської стипендії (1923), редактор серії “Quellen und Studien zur Jugendkunde” (1925—1937); проф. Віденського ун-ту (з 1929 р.); з 1938 р. в еміграції у Норвегії і згодом у США; одна із організаторів конференції в Олд-Сейбруку (1964), результатом якої стало заснування Асоціації гуманістичної психології, пр-том якої була у 1965—1966 рр. Дружина К. Бюлера (див. *Бюлер Карл*).

У роки роботи у Відні розробила схему періодизації життєвого шляху особистості (див. *Бюлер періодизація життєвого шляху*), що стала початком біографічного методу у психології (див. *Методи вікової психології*). Досліджувала періоди отрочтва і юності (див. *Фаза негативна* та *Фаза позитивна*), феномен перехідного віку пояснювала через дозрівання статевої функції (див. *Пубертат*), розглядаючи останнє як основний процес, що визначає усі інші сторони вікового розвитку на цій стадії. Автор робіт із загальних проблем психології розвитку; клінічна і психотерапевтична практика у Лос-Анджелосі, згодом проф. клінічної психіатрії Південно-Каліфорнійського ун-ту.

Гол. твори: “Das Seelenleben des Jugendlichen” (1922), “Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem” (1933), “Psychologie im Leben unserer Zeit” (1962) тощо.

Див. також *Бюлер чинники розвитку, Вік розумовий, Періодизація вікова* та *Пубертат*.

БЮЛЕРА ТРЬОХ РІВНІВ РОЗВИТКУ ТЕОРІЯ — запропонована К. Бюлером (Bühler, С., 1918; див. *Бюлер Карл*) теорія, згідно з якою у ході еволюції розвиток поведінки організмів поступово проходив через три послідовних рівні. Бюлер пов'язував виникнення цих рівнів не тільки із факторами дозріванням мозку і ускладненням відносин з навколишнім середовищем, але й із розвитком афективних процесів, з розвитком переживання задоволення, що пов'язане з дією. Критерієм виділення цих рівнів став перехід задоволення “з кінця на початок”.

Були виділені такі рівні розвитку:

1. ІНСТИНКТИ — насолода настає внаслідок задоволення інстинктивної потреби, тобто після виконання певної дії.
2. НАВИЧКИ — задоволення переноситься на самий процес здійснення дії; звідси поняття функціонального задоволення.
3. ІНТЕЛЕКТ — характеризується передбачаючим задоволенням.

Проводячи на дітях експерименти, подібні тим, які В. Келер (див. *Келер Вольфганг*) проводив на шимпанзе, Бюлер помітив схожість примітивного вживання знарядь у людиноподібних мавп і дитини; тому сам період вияву первинних форм мислення у дитини назвав “ ш и м п а н з е п о д і б н и м в і к о м ” .

NB! Критичний аналіз концепції Бюлера пізніше був даний К. Лоренцем (див. *Лоренц Конрад*). На думку останнього, уявлення Бюлера про надбудову в процесі філогенезу вищих рівнів поведінки над нижчими суперечить істині, оскільки насправді існують три незалежні одна від одної лінії розвитку, що виникають на певному етапі еволюції тваринного царства: інстинкт не готує дресури, дресура не передує інтелекту.

В

ВАЛЛОН (Wallon) Анрі (1879—1962) — франц. психолог і педагог, засновник Паризької школи генетичної психології (див. також *Психології генетичної Женевська школа* та *Психологія генетична*). Отримав філософську та мед. освіту, кар'єру починав в якості психіатра.

Працюючи у клініці Ла Сальпетрієр, захистив докторську дисертацію з медицини за темою “Манія переслідування” (1908). Розробляючи етіологію психозів, прийшов до висновку, що в їх основі мають полягати порушення відношень індивіда з іншими людьми. Наступним кроком була ідея про те, що передумови для таких інтерперсональних порушень створюються у дитинстві. Узагальнив результати своїх досліджень, у 1925 р. захистив другу докторську дисертацію за темою “Стадії та розлади психомоторного та рухового розвитку дитини”. Звернення до психомоторики було обумовлено тим, що надмірна збудженість дитини, що проявляється у її гіпермоторній активності (див. *Синдром гіпердинамічний*), перешкоджає психічному розвитку. Дитина не може сконцентрувати свою увагу на речі, на вказівках дорослих, в неї не розвивається здатність до саморегуляції. Таким чином, бачимо проблему оволодіння людиною, що зростає, власними формами психічної активності.

Згодом звернувся до проблеми генезису психіки. З 1937 р. розгорнув наукову і викладацьку діяльність на спеціально створеній для нього к-рі психології і виховання дитини у Коледж де Франс.

У своїх поглядах виходив з того, що природа дитини від початку є соціальною. Після народження дитина є істотою, якій притаманне дифузне тяжіння до світу людей. Взаємодія з ним через дорослих, що здійснюють догляд за дитиною, опосередковує усі соціальні відношення. Для налагодження контакту з оточуючими дитина, що не володіє мовою, має оволодіти емоціями та навчитися їх контролювати (тобто продиференціювати свій первісний нерозчленований афективний стан). На відміну від Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), що вважав взаємодію “дитина — предметний світ” провідним фактором інтелектуального розвитку, В. вважав, що дії з предметами оточуючого середовища опосередковуються відношеннями “дитина — дорослий”.

Досліджуючи феномен дитячої гри (див. *Гра*), виділив *постуральну-тонічну активність* — зусилля, що докладає дитина для утримання певних тілесних поз. Оскільки своїми позами дитина імітує оточуючі об'єкти (речі, тварин, людей), то саме ця активність лежить в основі формування ментальних образів — уявлень; при цьому тілесна модель відкарбовується у психіці та стає основою формування внутрішнього світу.

Гол. твори: “L'enfant turbulent” (1925), “Les origines du caractere chez l'enfant” (1934), “Les origines de la pensée chez l'enfant” (1945) тощо.

Див. також *Валлона стадії дитинства*.

ВАЛЛОНА СТАДІЇ ДИТИНСТВА — запропонована А. Валлоном (див. *Валлон Анрі*) схема психічного онтогенезу на основі емоційного та пізнавального розвитку. Переходи від стадії до стадії є часом криз, зовнішніх та внутрішніх конфліктів (див. *Криза вікова* та *Періоди критичні*).

Були виділені такі послідовні стадії дитинства:

1. **ІМПУЛЬСИВНА СТАДІЯ** (від народження до прибл. 6 міс.) — стадія рефлексів, що автоматично розвиваються у відповідь на подразнення; з часом ці рефлекси все більше поступаються місцем контрольованим рухам і новим формам поведінки (що переважно пов'язані із харчуванням).
2. **ЕМОЦІЙНА СТАДІЯ** (прибл. від 6 до 10 міс.) — характеризується збагаченням репертуару емоцій, що дозволяє дитині встановлювати тісні контакти з оточуючим соціальним середовищем.

3. СЕНСОМОТОРНА СТАДІЯ (прибл. від 10 до 14 міс.) — початок практичного мислення; можливість реагувати на речі цілеспрямованими рухами настає завдяки закріпленню зв'язку між рухами та перцептивними ефектами, що внаслідок них настають. Важливу роль на цій стадії грають циркулярні форми активності (див. *Реакції циркулярні*).
4. ПРОЕКТИВНА СТАДІЯ (прибл. від 14 міс. до 3 років) — пов'язана із розвитком ходи і, згодом, мови; дитина отримує можливість досліджувати оточуючий світ та впливати на об'єкти, про назви яких вона дізнається разом із їх якостями. Набуваючи все більшої незалежності від предметів, дитина урізноманітнює свої відношення з оточуючим середовищем і через це самоутверджується.
5. ПЕРСОНАЛІСТСЬКА СТАДІЯ (прибл. від 3 до 6 років) — включає три періоди, що характеризуються розвитком незалежності дитини і збагаченням її власного “Я”:
 - 5.1. П е р і о д п р о т и с т а в л е н н я (прибл. у 3 роки) — відбувається активний розвиток “Я”: дитина вчиться відрізняти себе від інших людей й одночасно набуває все більшої здатності до розрізнення речей за їх розмірами, формою або кольором.
 - 5.2. П е р і о д н а р ц и с и з м у (прибл. у 4 роки) — дитина може назвати своє ім'я, прізвище, вік тощо; спостерігаючи за собою і своїми діями, вона стає все більш наполегливішою у досягненні поставленої мети. Сприйняття речей стає абстрактнішим, що дозволяє дитині розрізняти прості графічні знаки, лінії, напрями тощо.
 - 5.3. П е р і о д н а с л і д у в а н н я (прибл. у 5 років) — дитина вчиться грати роль та вигадувати собі героя; її мисленню притаманний синкретизм (див. *Синкретизм*).
6. НАВЧАЛЬНА СТАДІЯ (прибл. від 6 до 12—14 років) — мислення дитини стає об'єктивнішим, чому сприяє поглиблення її знань про речі, їх якості та застосування; відбувається знайомство з категоріями не тільки речей, а й різноманітних форм активності, до яких залучається дитина. Розвиток дитини супроводжується розвитком її незалежності.
7. СТАДІЯ СТАТЕВОГО ДОЗРІВАННЯ (прибл. від 12 до 14 років) — увага дитини знов зосереджується на власній особі та потребах свого “Я”, що штовхає її на пошуки більшої незалежності і оригінальності й водночас відкриває для неї сенс речей та законів, якими ними керують. Так в підлітка (див. *Отроцтво*) з'являється здатність до розмірковування і мислення за допомогою абстрактних понять.

За Валлоном, передумови розвитку, які створюються на кожній із стадій, є набагато багатшими шляхів їх наступної реалізації.

ВАГІТНІСТЬ — період часу з моменту запліднення й до моменту пологів (див. *Пологи*); в людини складає у сер. 266 днів. В. прийнято розділяти на триместри — рівні інтервали, що у сумі охоплюють увесь її період:

I ТРИМЕСТР — закладення основ усіх основних органів і загальної структури тіла, інтенсивний розвиток органів.

II ТРИМЕСТР — додавання ряду структурних елементів (губ, нігтів на пальцях ніг та зародків зубів), дозрівання таких життєво важливих органів, як серце, легені та головний мозок; в кінці цього періоду здоровий плід вважається життєздатним, тобто таким, що може вижити поза материнським організмом за умов інтенсивної підтримки й особливого догляду.

ІІІ ТРИМЕСТР — дозрівання різноманітних структур ГМ, підготовка до роботи усіх систем організму та перетворення зародка на немовля, що здатне адаптуватися (див. *Адаптація*) до навколишнього середовища.

Див. також *Розвиток пренатальний*.

ВЕРЕДЛИВІСТЬ ДИТЯЧА — специфічна форма поведінки дітей, яка проявляється у протидії й опорі вимогам, вказівкам і порадам дорослих, у неслухняності. У дошкільному віці дитяча вередливість зазвичай супроводжується загальним руховим збудженням, криком та плачем. Дитяча вередливість може носити випадковий, епізодичний (внаслідок стомлення, хвороби, перезбудження тощо) або стійкий, звичний (стаючи формою поведінки) характер. В останньому випадку цьому сприяють вікові особливості дитини раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку: слабкість НС, висока емоційна збудженість (див. *Синдром гіпердинамічний*) тощо.

Основною причиною виникнення феномену дитячої вередливості є дисгармонійна система відношень між дитиною та дорослим. Насамперед мається на увазі роль розпещеної дитини, яка приймається за сприянням батьків, а також різноспрямованість або завищеність вимог, що висувуються перед дитиною з боку членів її родини (див. *Виховання стилі*). Іноді в основі вередливості дитини лежать гострі та глибокі переживання, що пов'язані із об'єктивною фрустрацією потреби у турботі (див. *Турбота материнська*) та любові (див. *Любові види*). Можливе виникнення вередливості як реакції на розлучення, від'їзд або смерть батьків (див. *Сепарація*), появу нового члена родини тощо.

Для запобігання феномену вередливості слід насамперед потурбуватися про гармонійні стосунки у сім'ї, належну організацію життєдіяльності дитини (у т.ч. стосовно режиму), атмосферу доброзичливої вимогливості до неї тощо.

Див. також *Криза трьох років* та *Криза семи років*.

ВЕРНЕР (Werner) Хайнц (1902—1964) — австро-амер. психолог; докторська ступінь (Віденський ун-т, 1914), заслужений проф. у відставці Гейдельберзького ун-ту (1957). У 1948—1960 рр. проф. генетичної психології ун-ту Кларка (США) та завідувач відділом психології; голова Ради директорів Інституту розвитку людини (1960).

Увів порівняльно-еволюційний організмичний підхід до дослідження психологічних феноменів. Описаний Вернером загальноеволюційний принцип (ортогенетичний принцип, див. також *Концепції біогенетичні*) стосується усіх природничих наук, тому його робота стала міждисциплінарною, вплинувши на медицину, біологію, антропологію, педагогіку, лінгвістику та естетику. Феномен розвитку досліджувався емпіричним шляхом на основі даних онто- і філогенезу, нейро- і психопатології, різних рівнів життєдіяльності дорослого організму (від сну до активного неспання).

Дослідження Вернера здійснювалися у кількох галузях: розумова відсталість дітей з травмами ГМ; мова і символи (афазія та утворення символів, виразність мови тощо); чуттєвий досвід людини та розробка сенсорно-тонічної польової теорії сприйняття тощо.

Гол. твори: “Grundfragen der Sprachphysiognomik” (1932), “Symbol formation: An organismic-developmental approach to language and expression of thought” (спільно з В. Kaplan, 1963) тощо.

Див. також *Структуралізм*.

ВИГОТСЬКИЙ (Выготский) Лев Семенович (1896—1934) — рад. психолог, автор культурно-історичної концепції (див. *Виготського культурно-історична концепція*), згідно з якою розвиток вищих психічних функцій людини відбувається в

процесі засвоєння цінностей, що притаманні сучасному для неї суспільству (див. *Знаряддя психологічне*).

До другої половини 20-х рр. ХХ ст. (ранній період творчості) розробляв питання психології мистецтва; вважав, що об'єктивна структура витвору мистецтва породжує в людини як мінімум два протилежних афекти, протиріччя між якими знімається у катарсисі. Трохи згодом розробляв проблеми методології і теорії психології, намічає програму побудови конкретно-наукової методології психології на основі філософії марксизму. Протягом 10 років В. займався також дефектологією, створивши у 1925—1926 рр. лабораторію психології аномального дитинства. На заключному етапі своєї творчості досліджував проблеми співвідношення феноменів мислення та мови, розвитку значень в онтогенезі і егоцентричної мови (див. *Мова егоцентрична*). Крім того, В. розробляв проблеми системної і смислової побудови свідомості, різноманітні проблеми дитячої психології, проблеми розвитку психіки у філо- та соціогенезі тощо.

В. значно вплинув на радянську і світові психологію та суміжні з психологією нею науки (дефектологія, мовознавство, педагогіка, філософія, мистецтвознавство тощо). Його учнями були О. Лурія, О. Леонт'єв (див. *Леонт'єв Олексій*), О. Запорожець (див. *Запорожець Олександр*), Л. Божович тощо.

Гол. твори: “Педология школьного возраста” (1928), “Педология подростка” (1929), “История развития высших психических функций” (1931), “Мышление и речь” (1934), “Основы педологии” (1934) тощо.

Див. також *Виготського вікова періодизація, Діагностика вікова нормативна, Інстанції моральні, Мова автономна, Мова внутрішня, Новоутворення вікове, Періоди літичні, Періоди критичні, Поняття дитяче, Розвитку психічного порушення, Розвитку соціальна ситуація, Розвитку типи, Розвиток вищих психічних функцій, Розвиток психічний, Синкретизм та Слухняність*.

ВИГОТСЬКОГО ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ — запропонована Л. Виготським (див. *Виготський Лев*) періодизація онтогенетичного розвитку дитини (див. *Періодизація вікова*). Основними її характерними рисами є: уведення критичних періодів розвитку (див. *Періоди критичні*); включення у схему постнатального розвитку дитини; закінчення періодизації дитячого розвитку віком 17—18 років; розгляд пубертатного віку як стабільного, а не критичного.

Були виділені такі вікові періоди:

1. Криза новонародженості (див. *Криза новонародженості*).
2. Вік немовляти (прибл. від 2 міс. до 1 року). Див. *Немовлятство*.
3. Криза одного року (див. *Криза одного року*).
4. Раннє дитинство (прибл. від 1 до 3 років). Див. *Вік ранній*.
5. Криза трьох років (див. *Криза трьох років*).
6. Дошкільний вік (прибл. від 3 до 7 років). Див. *Вік дошкільний*.
7. Криза семи років (див. *Криза семи років*).
8. Шкільний вік (прибл. від 8 до 12 років). Див. *Вік молодший шкільний*.
9. Криза 13 років (див. *Криза підліткова*).
10. Пубертатний вік (прибл. від 14 до 18 років). Див. *Пубертат*.
11. Криза 17 років (див. *Криза юнацька*).

Див. також *Періоди літичні*.

ВИГОТСЬКОГО КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА КОНЦЕПЦІЯ — концепція психічного розвитку (див. *Психічний розвиток*) людини, розроблена у 20—30-х рр. ХХ ст. Л. Виготським (див. *Виготський Лев*) за участю його учнів О. Лурія та О. Леонт'єва (див. *Леонт'єв Олексій*). Культурно-історична концепція базувалася, насамперед, на критично осмислених надбаннях гештальтпсихології (див. *Келер Вольфганг*) та генетичної психології (див. *Психології генетичної Женецька школа*) Ж.

Піаже (див. *Піаже Жан*); її методолого-теоретичним підґрунтям стала марксистська філософія.

Згідно з положеннями культурно-історичної теорії, головною закономірністю онтогенезу дитячої психіки є *інтеріоризація* (перехід у внутрішній, ідеальний план) структури зовнішньої (спільної з дорослим та опосередкованою системою знаків) діяльності. У результаті попередня структура психічних функцій опосередковується інтеріорізованими знаками; з “натуральних” вони стають “окультуреними”. Зовні це знаходить вияв в їх усвідомленні та довільності; так інтеріоризація виступає в якості соціалізації (див. *Соціалізація*). У ході інтеріоризації структура зовнішньої діяльності трансформується та “згортається”; протягом наступної екстеріоризації, коли на основі певної психічної функції будується відповідна зовнішня соціальна діяльність, ця структура знов трансформується й “розгортається”. Універсальним знаряддям, що змінює психічні функції, є мовний знак — слово (див. *Знаряддя психологічне*).

Див. також *Діагностика вікова нормативна, Періоди літичні, Періоди критичні, Розвитку психічного порушення, Розвитку типи та Розвиток вищих психічних функцій*.

ВИПАДОК МАЛЕНЬКОГО ГАНСА — казуїстичний випадок етіопатогенезу та психоаналітичної терапії фобічного неврозу в дитини, що був описаний у праці З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*) “Аналіз фобії п’ятирічного хлопчика” (Freud, S., 1909). Остання уявляє із себе опис процесу лікування хлопчика, що був проведений його батьком, без прямого втручання самого З. Фрейда. Класична ілюстрація батьківського комплексу (див. *Комплекс батьківський*), Едіпового комплексу (див. *Комплекс Едіпа*) та комплексу кастрації (див. *Комплекс кастрації*).

Центральним моментом у випадку Ганса виступає страх перед кінями, асоціації з якими пов’язуються у нього з батьком, матір’ю та самим собою. Цей страх має подвійну природу: з одного боку він боїться бути вкушеним конем (страх кастрації батьком як покарання за едіпові бажання), а з іншого — боїться, що кінь впаде (побоювання за батька, котрий може постраждати від деструктивних бажань хлопчика; сама дитина при цьому має до нього ніжну прихильність).

Окрім *первинного виграшу* (символічна реалізація через симптоми того, що лежить в їх основі), фобія дає хлопчику також *вторинний виграш* від хвороби (він залишається удома з матір’ю — об’єктом своїх інцестуозних бажань).

ВИХОВАННЯ — діяльність, яка реалізується в особистісній взаємодії вихователя та вихованця, а також самих вихованців між собою; змістом В. є передача новим поколінням суспільно-історичного досвіду. В. передбачає цілеспрямований та планомірний вплив на індивіда з метою формування у нього певних світоглядних орієнтацій, соціальних установок, життєвих принципів, норм поведінки тощо. Головними інститутами В. протягом періоду дитинства (див. *Дитинство*) є батьківська сім’я (див. *Сім’я*) та школа.

Однією з найважливіших проблем В. є питання про шляхи досягнення цілей виховної діяльності: або вони полягають у допомозі особистості у її вільному розкритті (див. *Руссо Жан*), або у свідомому формуванні особистості відповідно до певних суспільних вимог (див. *Научіння*).

За З. Фрейдом (див. *Фрейд Зигмунд*), метою В. є сприяння дитині у подоланні принципу задоволення та переході до принципу реальності.

Сучасна педагогіка розглядає В. не як односторонні S→O впливи, а як повноцінну S↔S взаємодію, що заснована на сприйнятті кожної дитини як неповторної індивідуальності. Кінцевою метою такого В. є формування активної та всебічно розвинутої особистості, яка свідомо приймає гуманістичні ідеали та втілює їх у конкретні дії. Для організації виховного процесу у наш час широко використовуються надбання вікової психології, насамперед знання про сензитивні періоди розвитку (див.

Періоди сензитивні), про зону найближчого розвитку (див. *Діагностика вікова нормативна*), про психологічні закономірності того чи іншого вікового періоду, про перебіг вікових криз (див. *Криза вікова*) тощо.

Див. також *Соціалізація*.

ВИХОВАННЯ СТИЛІ — за Д. Баумрінд (Baumrind, D., 1975, 1980, 1989; див. *Баумрінд Діана*), залежно від того, наскільки в батьків розвинуті такі якості, як батьківський контроль (міра вираженості тенденцій до заборони: схильність обмежувати права дітей слідувати своїм потягам, намагання підпорядкувати їх поведінку встановленим правилам, контроль над виконанням ними своїх обов'язків тощо) і батьківське тепло (міра, з якою батьки проявляють свою любов та схвалення поведінки дітей: частота їхніх посмішок, підтримки, критики, покарань тощо), виділяють такі стилі батьківської поведінки:

- **АВТОРИТЕТНИЙ** (високий рівень контролю; теплі стосунки) — сприяє адаптованості і шкільній успішності дітей, призводить до розвитку в них високої самооцінки, самоконтролю та соціальних навичок.
- **АВТОРИТАРНИЙ** (високий рівень контролю; прохолодні стосунки) — сприяє розвитку понурості, замкненості, боязливості та дратівливості; хлопчики можуть стати агресивними і некерованими, а дівчинки — пасивними і залежними.
- **ЛІБЕРАЛЬНИЙ** (низький рівень контролю; теплі стосунки) — сприяє розвитку неслухняності і агресивності, призводить до невимогливості дітей до себе, імпульсивності і неадекватності; у певних випадках діти можуть стати творчими, активними та рішучими людьми.
- **ІНДИФЕРЕНТНИЙ** (низький рівень контролю; прохолодні стосунки) — сприяє розвитку делінквентної поведінки (тобто асоціальної; такої, що веде за собою карне покарання) дітей внаслідок зворотних (спрямованих на батьків) агресивних імпульсів.
- **ТРАДИЦІЙНИЙ** — притаманний для повних сімей, де батьки притримуються різних стилів батьківської поведінки, що історично закріплені у даній культурі за чоловіком та жінкою (вимогливий і авторитарний батько; турботлива і вседозволяюча матір).

Див. також *Атмосфера сімейна* та *Стилі батьківські*.

ВІДНОШЕНЬ ОБ'ЄКТНИХ РОЗВИТОК — запропонована М. Малер модель онтогенетичного розвитку дитини, що базується на теорії об'єктних відношень (див. *Відношення об'єктні*). Згідно з останньою, новонароджені не здатні відокремити себе від речей, що не є ними, вони знаходяться у стані психічного злиття з об'єктами оточуючого середовища. Внаслідок повної залежності від матері (див. *Матір*), дитина й після фізичного відокремлення залишається з нею одним цілим. Зі зростанням дитини це злиття поступово щезає й людина розвиває свою особистість.

Виділені такі стадії цього розвитку:

1. **АУТИЗМ** (від народження до прибл. 2 міс.) — дитина знаходиться у стані психічної ізоляції (майже весь час спить), що схожий на внутрішньоутробний (див. *Розвиток пренатальний*); стан повного єднання з матір'ю, оскільки дитина не відділяє себе від неї. Зазначена стадія є психологічно закритою (аутистичною, див. *Аутизм*), тому що увага дитини спрямована на себе.
2. **СИМБІОЗ** (прибл. від 2 до 6 міс.) — починають проявлятися перші ознаки розпізнавання зовнішніх об'єктів, які сприймаються як такі, що здатні задовольнити біологічні потреби (голод, спрага, тепло тощо). Дитина ще нездатна провести межу між собою та іншою людиною.

3. РОЗКРИТТЯ (прибл. від 6 до 10 міс.) — світ для дитини починає поступово розкриватися й розширятися, але вона зазнає незручностей, оскільки оточуюче починає її лякати, а зручності попередніх стадій ще не забути. На цьому етапі дитина часто потребує якої-небудь речі (перехідний об'єкт), яка допомагає їй подолати свої страхи. Також у цей час розвивається феномен чужинця, що лякає: дитина починає побоюватися незнайомих людей. Зазначений феномен пояснюється розвитком сепараційної тривоги (див. *Тривога сепараційна*).
4. ПРАКТИКА (прибл. від 10 до 16 міс.) — дитина вже повністю усвідомлює, що не є одним цілим із світом, й починає перевіряти свою незалежність, активно використовуючи заперечення (існує думка, що підлітки удруге проходять цю стадію).
5. НАБЛИЖЕННЯ (прибл. від 16 до 24 міс.) — до дитини приходять відчуття своєї самотності, тому вона знов встановлює теплі стосунки з матір'ю.
6. КОНСТАНТНІСТЬ ОБ'ЄКТУ (прибл. від 24 до 36 міс.) — дитина знов стає здатною діяти самостійно, оскільки розуміє, що оточуючі об'єкти (насамперед, матір як первинний об'єкт) існують об'єктивно й незалежно від неї, а їх тимчасове зникнення із поля зору не веде за собою остаточної втрати.

Див. також *Безпорадність, Відношень об'єктних типи, Відношення об'єктні, Відношення об'єктні первинні та Груді материнські*.

ВІДНОШЕНЬ ОБ'ЄКТНИХ ТИПИ — запропонована М. Балінтом (Balint, M., 1959) дихотомічна модель, що описує різні види ставлення дитини до об'єкту:

- ОКНОФІЛІЯ — проявляється у потребі триматися за надійний і стійкий об'єкт, що надає захист і відчуття безпеки.
- ФІЛОБАТІЯ — проявляється у радості від залишення об'єкта, своєрідній суміші чуттів тривоги та задоволення, що відчуває дитина, опинившись у дружньому, але позбавленому об'єктів середовищі.

Див. також *Відношень об'єктних розвиток, Відношення об'єктні та Відношення об'єктні первинні*.

ВІДНОШЕННЯ ОБ'ЄКТНІ — зв'язки (відношення), що встановлює суб'єкт з іншими людьми (об'єктами). Особистість є продуктом власних уявлень про себе (1), уявлень інших людей про неї (2) та складної взаємодії між першими та другими (3). Тому провідну роль відіграють не стільки реальні міжособистісні взаємовідношення, скільки думки та ідеї індивіда про інших людей (об'єкти).

У свою чергу, об'єктні відношення обумовлюють ставлення суб'єкта до світу як прояв складної і цілісної організації його особистості, як наслідок пов'язаного із фантазуванням індивідуального сприйняття об'єктів, як результат способів захисту, що ним обирається тощо.

Теорія об'єктних відношень була висунута М. Малер на основі концепцій М. Кляйн (див. *Кляйн Мелані*), Р. Ферберна, Д. Віннікотта тощо. Вона базується на двох спільних для них пунктах:

- 1) модель поведінки індивіда відносно інших людей формується у процесі спілкування у ранньому віці;
- 2) сформована модель поведінки має тенденцію повторюватися знов і знов протягом життя людини.

Див. також *Відношень об'єктних розвиток, Відношень об'єктних типи та Відношення об'єктні первинні*.

ВІДНОШЕННЯ ОБ'ЄКТНІ ПЕРВИННІ — за М. Кляйн (див. *Кляйн Мелані*), відношення немовляти із материнськими грудьми (див. *Груди материнські*) та матір'ю (див. *Матір*).

У первинному ставленні до грудей важливу роль грають зовнішні обставини. Якщо народження було важким (особливо у випадку кисневого голодування плоду), утруднюється адаптація (див. *Адаптація*) до зовнішнього світу. Це порушує здатність дитини пережити нові джерела задоволення, внаслідок чого вона не здатна достатньо інтеріоризувати справді гарний об'єкт. Для подальшого розвитку важливо, чи отримує матір задоволення від догляду за дитиною, чи вільна вона сама від тривоги — зазначені чинники впливають на здатність дитини приймати молоко із задоволенням. За нормальних умов фізична і психічна близькість дитини до задовольняючих потреби грудей певною мірою компенсує їй втрачену при народженні єдність з матір'ю і пренатальне відчуття безпеки (див. також *Тривога персекуторна*). Багато у чому це залежить від здатності немовляти до сильної прихильності (к а т е к с и с у) до грудей (або пляшечки, що символічно їх замінює); частина особистості, котра сформувалася у немовляти у пренатальному стані, і яка втілює для нього образ матері, сприяє виникненню чуття, що зовні існує щось, що здатне задовольнити всі потреби і бажання. Пізніше хороші груди інтроєкуються: немовля, що було спочатку всередині матері, приймає її у себе. Материнські груди як первинний хороший об'єкт утворюють ядро Его і є життєво важливими для його зростання; немовля буквально відчуває, що інтерналізує молоко. На цій основі виникає невизначене уявлення про зв'язок грудей та інших аспектів і частин матері. Якщо цей первинний об'єкт укоріниться в Его з достатньою стабільністю, то буде закладена основа для задовільного розвитку особистості.

За Е. Балінт, первинні (або архаїчні) об'єктні відносини уявляють із себе егоцентричний тип любові, спрямований з початку виключно на матір; його основною рисою є те, що власні інтереси матері при цьому абсолютно не враховуються. За М. Балінтом (Balint, M., 1937), ця форма об'єктних відносин не пов'язана з жодними ерогенними зонами — це не є оральна, орально-смоктальна, анальна, генитальна (див. *Любов генитальна*) або ін. форма любові.

Див. також *Відношень об'єктних розвиток*, *Відношень об'єктних типів*, *Відношення об'єктні*, *Прихильність* та *Прихильності постать*.

ВІК — якісно специфічна стадія онтогенетичного розвитку індивіда, що має культурно-історичну обумовленість. Перехід до наступного вікового етапу відбувається у формі криз вікового розвитку (див. *Криза вікова*). Абсолютний (календарний, хронологічний або паспортний) В. життя датується в одиницях часу (роки, місяці, тижні, дні тощо). У віковій психології (див. *Психологія вікова*) використовують умовний В., що визначається методом структуризації людського життя.

Прийнято виділяти такі послідовні вікові періоди: немовлятство (див. *Немовлятство*), ранній вік (див. *Вік ранній*), дошкільний вік (див. *Вік дошкільний*), молодший шкільний вік (див. *Вік молодший шкільний*), отрочество (див. *Отрочество*), юність (див. *Юність*) та дорослість (див. *Дорослість*). Вікова періодизація (див. *Періодизація вікова*) дозволяє не тільки поділити життєвий шлях на відтинки, а й надати їм змістовного значення. За допомогою певних нормативів можна оцінити адекватність психофізичного, інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку індивіда у кожному з таких періодів (т.зв. нормативи розвитку; див., напр., *Новонародженого шкала поведінки*).

Див. також *Вік розумовий*, *Періоди критичні* та *Періоди літичні*.

ВІК ДОШКІЛЬНИЙ (дошкільний період розвитку) — етап психічного розвитку (див. *Розвиток психічний*) дитини, що триває прибл. від 3 до 6—7 років,

тобто до початку шкільного навчання; вік (див. *Вік*) казок (див. *Казка*) за К. Бюлером (див. *Бюлер Карл*). Дошкільний вік поділяється на такі періоди:

1. МОЛОДШИЙ ДОШКІЛЬНИЙ ВІК (прибл. від 3 до 4 років);
2. СЕРЕДНІЙ ДОШКІЛЬНИЙ ВІК (прибл. від 4 до 5 років);
3. СТАРШИЙ ДОШКІЛЬНИЙ ВІК (прибл. від 5 до 7 років).

Провідною діяльністю (див. *Діяльність провідна*) дитини дошкільного віку виступає гра (див. *Гра*), у рамках якої відбувається засвоєння основних прийомів предметної діяльності і норм соціальної поведінки, відбувається розвиток г р у б о ї м о т о р и к и (здатність здійснювати рухи великої амплітуди: стрибки, біг тощо). Поряд з ігровою діяльністю в цьому віці формуються й інші форми діяльності, наприклад, конструювання та малювання (див. *Малюнок дитячий*). Істотним у формуванні особистості стає те, що мотиви і бажання дитини починають узгоджуватися між собою, виділяються більш і менш значимі, за рахунок чого відбувається перехід від імпульсивної, ситуативної поведінки до опосередкованої певним правилом чи зразком.

За Д. Ельконіним (див. *Ельконін Данило*), основними психологічними новоутвореннями (див. *Новоутворення вікове*) дошкільного віку є:

- Виникнення першого схематичного абриса цільного дитячого світогляду, що проявляється у явищах анімізму (див. *Анімізм*) та артифікалізму (див. *Артифікалізм*).
- Виникнення первинних етичних інстанцій (див. *Інстанції моральні*) на кшталт “що таке добре і що таке погано”. Ці етичні інстанції формуються поруч з естетичними (“красиве не може бути поганим”). Див. також *Колберга стадії морального розвитку* та *Розвиток моральний за Піаже*.
- Виникнення супідрядності мотивів, переваги обміркованих дій над імпульсивними. Подолання безпосередніх бажань визначається не стільки очікуванням нагороди чи покарання з боку дорослого, але і висловленою обіцянкою самої дитини (принцип даного слова). Завдяки цьому формуються такі якості особистості, як наполегливість і вміння переборювати труднощі; виникає також почуття обов’язку по відношенню до інших людей.
- Виникнення довільної поведінки — тобто такої, що опосередкована певним уявленням. На цій основі в дитини з’являється прагнення керувати собою і своїми вчинками.
- Усвідомлення свого обмеженого місця в системі відносин з дорослими, прагнення до здійснення суспільно значимої і суспільно оцінюваної діяльності.

Див. також *Виготського вікова періодизація*.

ВІК МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ (молодший шкільний період) — період життя дитини прибл. від 6—7 до 11—12 років, який співпадає із її навчанням у початкових класах школи.

Молодший шкільний вік характеризується диференціацією старих систем взаємин “дитина—дорослий” та “дитина—діти” на нові: “дитина—вчитель” (де уперше моделюються відношення індивіда з суспільством), “дитина—дорослий”, “дитина—батьки”, “дитина—діти”. Як провідна (див. *Діяльність провідна*) у молодшому шкільному віці формується навчальна діяльність (див. *Діяльність навчальна*), в якій відбувається засвоєння представленого у формі наукових знань людського досвіду; у її рамках виникають два основних психологічних новоутворення (див. *Новоутворення вікове*) цього віку — можливість довільної регуляції психічних процесів і побудова внутрішнього плану дій.

Див. також *Виготського вікова періодизація* та *Успішності шкільної фактори*.

ВІК ПСИХОЛОГІЧНИЙ — суб'єктивне переживання індивідом власного віку, ставлення до себе як до молоді, зрілої або старої людини. Феномен психологічного віку обумовлений не завжди усвідомленим задоволенням собою, мірою власної самореалізації. Психологічний вік ніколи не співпадає із біологічним, оскільки є віком не організму, а особистості.

Перший аналіз феномену психологічного віку як системної категорії зробив Л. Виготський (див. *Виготський Лев*). Згідно з його культурно-історичної концепцією (див. *Виготського культурно-історична концепція*), ключовою характеристикою психологічного віку є соціальна ситуація розвитку (див. *Розвитку соціальна ситуація*), яка відображає місце дитини у системі суспільних відносин, її діяльність, психологічні новоутворення тощо. Кожен з якісно своєрідних етапів психологічного віку характеризується притаманними йому життєвими завданнями, від вирішення яких залежить як особистісний розвиток у цілому, так й успішність переходу на вищий рівень функціонування. Процес такого переходу передбачає глибоку перебудову усіх компонентів психологічного віку й може супроводжуватися конфліктами та протиріччями (див. *Періоди критичні та Криза вікова*).

Можна виділити наступні фактори, що обумовлюють незбіг біологічного та психологічного віку людини:

- нерівномірність ліній біологічного, психологічного та соціального розвитку;
- кількість значимих подій, що переживає людина на певному віковому етапі;
- самооцінка індивідом своєї ролі у подіях, що відбуваються.

Конкретні хронологічні межі психологічного віку залежать також від економічних, соціокультурних та історичних факторів.

ВІК РАННІЙ (ранній період розвитку) — стадія психічного розвитку дитини від 1 до 3 років, що характеризується якісними змінами у розвитку функцій кори великих півкуль ГМ. Провідною (див. *Діяльність провідна*) у ранньому віці виступає предметно-маніпулятивна діяльність (див. *Діяльність предметно-маніпулятивна*), у рамках якої відбувається оволодіння культурно фіксованими способами вживання предметів. При цьому формування предметних дій дитини невіддільно від її спілкування з дорослим, котре є ситуативно-діловим (див. *Розвиток спілкування в онтогенезі*).

Ранній вік прийнято поділяти на такі етапи:

1. **ДОМОВНИЙ РОЗВИТОК** (прибл. від 1 до 1,5 років) — триває пасивне оволодіння мовою.
2. **МОВНИЙ РОЗВИТОК** (прибл. від 1,5 до 3 років) — на фоні розвитку розуміння мови (на другому році дитина вже розуміє назви предметів, з якими взаємодіє; на третьому році — також і предметів, що знаходяться поза її безпосереднім сприйняттям) відбувається оволодіння словниковим запасом; з кінця другого року засвоюється граматичний лад мови. На третьому році зростає мовна активність дитини під час спілкування та ігор (див. *Гра*).

Для психіки дитини раннього віку характерні висока залежність від наочної ситуації, функціонування психічного відображення в нерозривному зв'язку з практичними діями та виражений афективний характер спрямованості на зовнішній світ.

У ранньому віці також відбуваються наступні події індивідуального розвитку:

- розширення можливостей пізнання навколишнього світу за рахунок формування ходи, локомоції та дрібної моторики;
- розвиток когнітивних процесів;
- розвиток афективної і вольової сфери, формування самосвідомості (див. *Домагання дитячі*).

Див. також *Виготського вікова періодизація та Криза трьох років*.

ВІК РОЗУМОВИЙ — показник успішності виконання тестових завдань, що використовувався у перших тестах інтелекту; дозволяє визначити ту вікову групу, якій найбільшою мірою відповідають результати дитини по даному тесту. При збіганні розумового віку з хронологічним рівень інтелекту відповідає віку (див. *Вік*); при незбігу — може бути вищим або нижчим. Поняття розумового віку введено А. Біне (див. *Біне Альфред*) і Т. Сімоном у 1908 р. (ними використовувався термін “розумовий рівень”). На думку Біне, останній визначається лише генетичними факторами й не залежить від навчіння (див. *Навчіння*).

В. Штерн (див. *Штерн Вільям*) у 1912 р. запропонував просту формулу, що дозволяє визначити коефіцієнт інтелекту:
$$IQ = \left(\frac{\text{Розумовий вік}}{\text{Хронологічний вік}} \right) \times 100\%$$
. Основою його визначення виступає стандартизоване тестування здібностей індивіда до розв’язання когнітивних завдань.

Ш. Бюлер (див. *Бюлер Шарлотта*) для визначення рівня психічного розвитку пропонувала замість терміну “коефіцієнт інтелекту” використовувати поняття “коефіцієнт розвитку”.

ВМИРАННЯ — процес необоротного згасання і припинення діяльності життєво важливих функцій організму, що призводить до його смерті. При нормальному ході онтогенетичного розвитку В. є закономірним закінченням людського життя, що настає, як правило, у віці пізньої дорослості (див. *Старість*).

Див. також *Старіння*.

ВРІВНОВАЖЕННЯ КОГНІТИВНЕ — за Ж. Піаже (*Піаже Жан*), основний процес, що полягає в основі адаптації (див. *Розвиток когнітивний*) людини й забезпечує гармонійний баланс між правилами мислення та уявленнями індивіда з одного боку, та зовнішнім середовищем, що змінюється, — з іншого. Врівноваження операцій (див. *Операції інтелектуальні*) всередині пізнавальної структури досягається за рахунок їх повної з в о р т н о с т і .

В основі когнітивного врівноваження лежить інтелект, що виступає інструментом адаптації.

Див. також *Теорія невідповідності*.

Г

ГЕККЕЛЬ (Haeckel) Ернст (1834—1919) — нім. зоолог і філософ; у 1865—1909 рр. проф. Йєнського ун-ту.

Автор концепції монізму, згідно з якою заперечував існування апіорних знань та постулював необхідність базування філософії на принципі розвитку; людина, вважав Г., не здатна мислити першопочаток матерії, форми її руху та її кінець; не припускав існування Бога як того, хто спрямовує хід світових подій. Сформулював біогенетичний закон (див. *Закон біогенетичний*).

Гол. твори: “Generelle Morphologie der Organismen” (1866), “Natürliche Schöpfungsgeschichte” (1868), “Anthropogenie” (1874), “Der Monismus” (1892), “Die Lebenswunder” (1904), “Gott — Natur” (1906), “Kristallseelen” (1917) тощо.

ГІППОКРАТ (Ἱπποκράτης) (бл. 460—бл. 377 до н.е.) — давньогр. лікар, “батько медицини”, родина якого за легендою походила від бога-цілителя Асклепія.

Перу Гіппократа приписують 58 творів, що складають “Corpus Hippocraticum”. Автор вчення про чотири типи темпераменту, що засноване на уявленні про співвідношення в організмі людини чотирьох соків (кров, слиз, жовта та чорна жовч); на основі гуморального принципу описав емоційні прояви людини. Вважав, що органом мислення та відчуттів є мозок. Пов’язував особливості характеру людини та соціальну організацію суспільства із впливом клімато-географічних умов місцевості.

Запропонував класифікацію віку людини (див. *Періодизація вікова*), що базувалася на ідеї пропорційності періодів життя. У ній Г. виходив із давніх поглядів про клімактеричні (переломні) роки життя, у чому проявлялася притаманна іонійській філософії (див. *Філософія іонійська*) ідея цифрового символізму. Розділяв життя людини на 10 вікових періодів: 0—7; 7—14; 14—21; 21—28; 28—35; 35—42; 42—49; 49—56; 56—63; 63—70 роки; кожні 7 років в організмі людини відбувається небезпечна перебудова систем.

Див. також *Піфагор*.

ГОДИННИК ВІКОВИЙ — внутрішня часова діаграма, або графік життя, що використовується людиною як суб’єктивний критерій темпів розвитку у період дорослості (див. *Дорослість*); засіб дізнатися про те, наскільки індивідуальний розвиток відстає або випереджає ключові соціальні події, що припадають на цей період.

Віковий годинник також сигналізує про те, коли повинні відбутися певні події людського життя; у випадку, коли вони трапляються раніше або пізніше терміну, що визначив для себе індивід, можливості адаптуватися до них виявляються заниженими. Одне з пояснень у тому, що, коли індивід своєчасно зустрічає нормативні події свого життя, він отримує більше підтримки з боку ровесників (див. також *Фактори онтогенетичного розвитку*).

Такі внутрішні очікування, обмеження і примуси щодо різних періодів життя, що індивід застосовує як до себе, так й до оточуючих, мають як психологічну, так й (і переважно!) соціальну природу. Внаслідок розмиття меж традиційних вікових періодів, що відбулося в останні десятиріччя, сучасний віковий годинник менш суворо приписує час, коли мають трапитися основні події людського життя. Сучасне суспільство стає все більш байдужим до віку.

Див. також *Цикл сімейний* та *Час психологічний*.

ГОТОВНІСТЬ — момент індивідуального життя організму, коли досягнутий рівень зрілості дозволяє йому мати зиск з конкретного досвіду навчіння (див. *Навчіння*).

Див. також *Готовність шкільна*.

ГОТОВНІСТЬ ШКІЛЬНА — показник набуття дитиною необхідних вмінь та навичок, знань, аттitudів, мотивацій та інших доцільних рис поведінки, які дають їй можливість мати максимальний зиск з шкільного навчання. За Дж. Хантом та Г. Кірком (Hunt, J., & Kirk, G., 1974) такі передумови складають т.зв. “навички входження”, що необхідні дитині для того, щоб подолати ситуацію навчання-учіння, коли вона поступає у перший клас.

Розрізняють два види психологічної готовності до школи: спеціальна (індивідуальні показники насамперед інтелектуального і сенсомоторного розвитку) та загальна (загальний рівень особистісного розвитку, що виявляється у ставленні до навчання, здатності до спілкування та співробітництва з вчителем та однолітками тощо).

За І. Кулагіною, виділяють такі аспекти психологічної готовності до шкільного навчання:

1. **ОСОБИСТІСНИЙ** (мотиваційний) — стосується бажання дитини посісти новий соціальний статус, її схильності до серйозних занять та відповідальних доручень. Для діагностики міри сформованості мотиваційної (особистісної) сфери застосовують, серед інших, такі методики:
 - Структурована бесіда (за Н. Гуткіною) — після того, як дитина протягом хвилини подивилася на іграшки, що знаходяться у кімнаті, їй починають читати казку, яку переривають на найцікавішому місці; далі психолог питає, чого дитина більше хоче: дослухати казку або погратися з іграшками. Методика виявляє перевагу пізнавального або ігрового мотиву.
 - Тест шкільної зрілості Керна—Йєрасека — включає такі завдання: 1) малювання по пам'яті фігури чоловіка (показує загальну сформованість розумової сфери); 2) змалювання букв у фразі “Він їв суп” (показує сформованість уявлення про поділ мови на слова та окремі букви); 3) змалювання групи крапок. Два останні завдання (і особливо третє) діагностують здатність дитини працювати за зразком.
 - Методика “Хатка” (за Н. Гуткіною) — є аналогом завдань 2 і 3 тесту Керна—Йєрасека.
 - Завдання Л. Венгера “Домалюй мишенятам хвостики” та “Намалюй ручки для парасольок”, де хвостики і ручки є елементами букв.
 - Методика Ельконіна—Венгера “Графічний диктант”: від цятки, що заздалегідь поставлені на аркуші у клітинку, дитина повинна за вказівками експериментатора викреслювати орнамент; психолог диктує, в який бік й на скільки клітинок треба проводити лінії, а потім пропонує самостійно домалювати отриманий узор до кінця сторінки. Методика визначає, наскільки точно дитина може слідувати усним вказівкам дорослого, а також самостійно виконувати завдання за певним зразком.
 - Методика Ельконіна—Венгера “Взірець та правило”: дитина повинна одночасно орієнтуватися як на зразок (дається завдання намалювати по цятках ідентичну зразку фігуру), так і на правило (ставиться умова: не з'єднувати між собою кружок із кружком, хрестик із хрестиком, трикутник із трикутником). Методика виявляє рівень орієнтування дитини на складну систему вимог.
2. **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ** — пов'язаний із розвитком мисленнєвих процесів — узагальнення, порівняння та класифікації об'єктів, виділення їх суттєвих ознак, здатності робити висновки; дитина повинна мати певну широту

уявлень, у тому числі образних і просторових, відповідний мовний розвиток та пізнавальну активність. Методики, що застосовуються для дослідження інтелектуальної сфери, можна розділити на кілька категорій:

Діагностика пам'яті:

- Ряд слів, не пов'язаних за значенням — дитині зачитують ряд із 10 не пов'язаних між собою слів (напр., “рік, слон, меч, мило, сіль, шум, рука, дах, весна, син”), які вона має відтворити. У складних випадках може застосовуватися повторне відтворення (після додаткового прочитання ряду) та відстрочене відтворення (через 1 год. після прослуховування). Л. Венгер наводить такі нормативні показники механічної пам'яті, притаманної дітям 6—7-річного віку: не менше 5 слів після першого зачитування ряду; 9—10 слів після 3—4 зачитувань ряду; не більше 2 забутих слів у відстроченому відтворенні; у процесі послідовного запам'ятовування матеріалу не з'являються “провали”, коли після одного із зачитувань дитина відтворює меншу кількість слів, ніж раніше (що, зазвичай, є ознакою стомлення).
- Методика піктограм (за О. Лурія) — дитині зачитують ряд із 10—12 слів і словосполучень (напр., “вантажівка, розумна кішка, темний ліс, день, весела гра, мороз, вередлива дитина, гарна погода, сильна людина, покарання, цікава казка”), які вона повинна запам'ятати за допомогою лаконічних малюнків, що треба намалювати до кожного поняття. Через 1—1,5 год. після прослуховування ряду і створення відповідних зображень дитина отримує назад своє малюнки для того, щоб пригадати, яке слово стоїть за кожним з них. Окрім проєктивного компоненту, методика виявляє загальний рівень розумового розвитку, міру володіння узагальнюючими поняттями, здатність до планування своїх дій.

Діагностика просторового мислення:

- Методика “Лабіринт” (за Л. Венгером) — дитина повинна знайти шлях до певної хатки серед інших, невірних шляхів і тупиків лабіринту. У цьому їй допомагають вказівки — мимо яких об'єктів (дерева, кущі, квіти, гриби) вона має пройти. Дитина, таким чином, повинна орієнтуватися як у самому лабіринті, так й у схемі, що відображає послідовність шляху, тобто рішення запропонованого завдання.

Діагностика вербально-логічного мислення:

- “Пояснення складних малюнків” — дитині показують малюнок і пропонують розказати, що на ньому зображено. Методика дає уявлення про те, наскільки вірно дитина розуміє смисл зображеного, чи може виявити головне, чи губиться в окремих деталях, рівень мовного розвитку.
- “Послідовність подій” — стимульним матеріалом виступають групи із 3—6 сюжетних малюнків (можуть бути різної міри складності), що зображують етапи певної знайомої для дитини дії. Дитина повинна розташувати ці малюнки у правильний ряд і розповісти про перебіг подій. Окрім даних, що дає попередня методика, “Послідовність подій” дозволяє виявити розуміння дитиною причинно-наслідкових зв'язків.

Діагностика узагальнення і абстрагування, послідовності умовиводів

тощо:

- Методика предметної класифікації — дитині пропонують скласти групи з карток, на яких зображені неживі предмети і живі істоти. Класифікуючи різноманітні об'єкти, дитина може виділяти групи за функціональними, зовнішніми, ситуативними ознаками тощо, й давати їм узагальнюючі назви.

Діагностика процесів аналізу і синтезу:

- Інтерпретація прислів'їв (за Б. Зейгарнік) — дитині пропонують обрати один з двох варіантів тлумачення прислів'я, який, на її думку, розкриває його зміст, й обґрунтувати свій вибір. Методика виявляє, на які ознаки (змістовні чи зовнішні) орієнтується дитина.

ГРА — діяльність, якою суб'єкт займається заради неї самої, заради задоволення, що з нею пов'язане, без урахування серйозних цілей та завдань; часто Г. виступає в формі умовного моделювання тієї чи іншої розгорнутої діяльності.

Виникнення гри в процесі еволюції тваринного світу обумовлено ускладненням видової життєдіяльності і необхідністю засвоєння молодими тваринами досвіду видового співтовариства. В індивідуальному розвитку дитини Г. стає провідною діяльністю (див. *Діяльність провідна*); з її ускладненнями пов'язані найбільш важливі зміни в психіці дитини і відбувається підготовка до переходу на нові ступені розвитку.

Див. також *Валлон Анрі, Гра серйозна, Гри види, Гри рівні, Гри розвиток в онтогенезі, Гри способи, Гри теорії та Штерн Вільям.*

ГРА СЕРЙОЗНА — за В. Штерном (див. *Штерн Вільям*), особливе проміжне утворення між грою дитини та серйозною відповідальною діяльністю дорослої людини. На думку Штерна, підліток зверхне ставиться до дитячих ігор з іграшками — все, за що він береться, має серйозний характер; серйозні й його наміри. Проте, те, що він насправді робить, є ще не зовсім серйозною справою, а лише “попередньою спробою”. Тому про серйозну гру можна казати у тому випадку, коли має місце об'єктивна серйозність, яка не відповідає не зовсім серйозному змісту самої діяльності.

Прикладами серйозної гри можуть бути ігри любовного характеру (кокетство, флірт, платонічне поклоніння тощо), вибір професії та підготовка до неї, заняття спортом, участь в молодіжних організаціях тощо. Важливість феномену серйозної гри у тому, що вона привчає підлітка ставити реалістичні цілі, гартувати свої сили, визначати ставлення до своїх різноманітних інтересів.

ГРИ ВИДИ — залежно від системи організму, що переважно задіяна при гри (див. *Гра*), виділяють такі види ігор:

1. СЕНСОРНА ГРА — гра, основним мотивом якої є задоволення, що дитина отримує від зорової (тактильної, слухової тощо) стимуляції. Найперший вид гри, що притаманний вже немовлятам.
2. МОТОРНА ГРА — гра, основним мотивом якої є задоволення, що дитина отримує від різноманітних рухів як таких.
3. МОВНА ГРА — форма гри, у якій відбувається експериментування дитини з ритмікою і милозвуччям мови; діти об'єднують між собою різні слова, вигадують нові. Завдяки мовній грі відбувається оволодіння граматиною та синтаксисом (див. *Мови розвиток в онтогенезі та Стадії мовного розвитку*).

Див. також *Гри розвиток в онтогенезі.*

ГРИ РІВНІ — за критерієм включеності дитини у спільну гру (див. *Гра*) інших дітей М. Партен (Parten, M., 1932—1933) виділив такі рівні ігор, кожному з яких відповідає певний віковий період:

1. ГРА У САМОТНОСТІ — взаємодія з іншими дітьми відсутня.

2. **ГРА-СПОСТЕРЕЖЕННЯ** — має місце у випадку, коли дитина спостерігає за грою інших дітей.
3. **ПАРАЛЕЛЬНА ГРА** — дитина грає поруч з іншими дітьми, використовує такі ж самі іграшки, але не намагається взаємодіяти з ними.
4. **АСОЦІАТИВНА ГРА** — діти певною мірою взаємодіють між собою (напр., діляться іграшками), проте не координують свої дії відносно єдиного сюжету або мети гри.
5. **СПІЛЬНА ГРА** — діти зайняті спільною справою, використовуючи при цьому єдині для всіх правила.

Див. також *Гри види*, *Гри розвиток в онтогенезі* та *Гри способи*.

ГРИ РОЗВИТОК В ОНТОГЕНЕЗІ — згідно з концепцією гри (див. *Гра*) Д. Ельконіна (див. *Ельконін Данило*), протягом індивідуального розвитку дитини її гра приймає такі послідовні форми:

1. **ПРЕДМЕТНА ГРА** — відтворення дитиною предметних дій дорослих.
2. **СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА** — форма гри, у якій відбувається ігрове моделювання дій і взаємин дорослих людей. Роль дорослого, що виконується, потребує слідування певним, часто неявним правилам; внаслідок цього відбувається регулювання як предметних дій, так і взаємин з іншими дітьми, також включеними у групову гру. За рахунок виникнення сильних емоційних переживань, що пов'язані зі змістом самої ролі, з якістю її виконання всіма учасниками та з реалізацією спільного сюжету, досвід такої гри дуже істотно впливає на розвиток особистості дитини. У контексті сюжетно-рольової гри відбувається формування найважливіших новоутворень цього періоду дитинства: оволодіння знаково-символічною функцією, розвиток уяви, становлення елементів довільного контролю за поведінкою. За Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), саме у сюжетно-рольовій грі діти навчаються співробітничати, обмислюють свою поведінку та керують нею. Зустрічається переважно в дітей дошкільного віку (див. *Вік дошкільний*).
3. **ГРА ЗА ПРАВИЛАМИ** — вид групової або парної гри, в якій дії учасників та їх взаємодія регламентовані заздалегідь сформульованими правилами, що є обов'язковими для всіх учасників. Гра за правилами займає велике місце в дітей дошкільного віку, поступово переростаючи у спортивні ігри.

Окремо виділяються **РЕЖИСЕРСЬКА ГРА** — індивідуальна гра, у ході якої дитина розіграє певний сюжет за допомогою іграшок (див. *Іграшка*), поєднуючи ролі режисера і актора; та **ДИДАКТИЧНА ГРА** — гра дитини дошкільного віку, що організовується дорослим для вирішення навчального завдання; може бути як рольовою, так і з правилами.

Див. також *Гра серйозна*, *Гри види*, *Гри рівні* та *Гри способи*.

ГРИ СПОСОБИ — за М. Михайленко, протягом онтогенетичного розвитку дитини можна виділити три способи гри (див. *Гра*), які поступово ускладнюються:

1. Розгортання і позначення у грі умовних предметних дій.
2. Рольова поведінка — позначення та реалізація умовної ігрової позиції.
3. Сюжетоскладання — розгортання послідовності цілісних ситуацій, їх позначення та планування.

Див. також *Гри види*, *Гри рівні* та *Гри розвиток в онтогенезі*.

ГРИ ТЕОРІЇ — згідно з операційною концепцією гри К. Гросса, гра характерна саме для тих тварин, поведінка яких не зводиться лише до автоматичної реалізації інстинктивних актів, проте є варіативним пристосуванням до мінливих умов існування. Гра в цьому випадку служить для попереднього пристосування інстинктів

до умов майбутнього життя. Звідси й дитяча гра, що виникає в процесі історичного розвитку суспільства, полягає у відтворенні дітьми дій і взаємин дорослих.

К. Бюлер (див. *Бюлер Карл*) запропонував доповнення до теорії Гросса, в якому акценти були зміщені на мотиваційні компоненти гри. Намагання грати, що заключається у бажанні повторювати стереотипні дії, може підтримуватися лише позитивними емоціями, які породжуються власне процесом такої діяльності (тобто функціональним задоволенням).

За С. Холлом (див. *Холл Стенлі*), гра дитини — це необхідна вправа для повної втрати рудиментарних і тепер вже некорисних функцій; дитина вправляється в них подібно пугловку, який безперервно рухає своїм хвостом, щоб він відвалився.

На думку нідерландського історика Й. Хейзінга (Huizinga, J., 1938), гра є вільною (тобто недермінованою) діяльністю, що протиставляється серйозному. При грі відбувається перехід від повсякденного життя до тимчасової сфери діяльності, що має власну спрямованість й ізольоване за параметрами часу і простору. У значній мірі гра розташовується на території естетичного — вона має схильність бути красивою, оскільки сповнена ритму і гармонії. У своїх високорозвинутих формах гра уявляє із себе або змагання за що-небудь, або представлення чого-небудь.

За Ф. Бойтендайком, феномен гри можна пояснити потребою у реалізації провідних рис вдачі, котрі притаманні організму, що зростає, й обумовлені поступовим дозріванням (див. *Дозрівання*) його нервово-психічних структур. Серед таких рис відмічалися: 1) імпульсивність; 2) неспрямованість рухів; 3) наявність афективних зв'язків з оточуючими; 4) несміливість, боязливість та сором'язливість.

Див. також *Гра, Гра серйозна, Гри види, Гри рівні, Гри розвиток в онтогенезі та Гри способи*.

ГРУДИ МАТЕРИНСЬКІ — поняття, що стосується як власне жіночого анатомічного органу, так й суб'єктивної ідеї дитини про нього. Материнські груди для дитини — не тільки фізичний об'єкт: вона наділяє їх якостями, що далеко виходять за межі власне живлення (аналогія з царини колективного несвідомого: казкові “молочні ріки з кисільними берегами”). У кляйніанському психоаналізі материнські груди виступають як первинний об'єкт — об'єкт оральних бажань, фантазій, імпульсів та тривоги індивіда, синонім самої матері (див. *Відношення об'єктні первинні*).

Феномен парціальності (частковості) грудей виявляється не тільки у тому, що вони репрезентують для немовляти всю матір, а й у тому, що сам їх образ поділяється на дві частини. Одна з них стає “гарними грудьми” (які уявляються досконалими, привабливими, здатними задовольнити всі бажання), а друга — “поганими грудьми” (які ненавидять й не приймають дитину). Дихотомія гарних та поганих грудей — це не тільки зіставлення їх якостей (bad — це ще й розбещені, аморальні, хворі груди), а й протиставлення добра і зла, життя і смерті, до якого з самого народження залучаються дитина і матір. Феномен поділу грудей захищає дитину від необхідності визнати, що її любов та ненависть спрямовані на один і той самий об'єкт — матір. Таким чином, свобода від амбівалентності купується ціною персекutorної тривоги (див. *Тривога персекutorна*).

Г

ГАЛЬПЕРИН (Гальперин) Петро Якович (1902—1988) — рад. психолог; базова мед. освіта, доктор пед. наук (1965). Доцент філософського ф-ту МДУ (1943—1965), проф. ф-ту психології МДУ (1965—1971), зав. к-рою дит. психології МДУ (1971—1988); заслужений науковий співробітник РФ.

З початку 30-х рр. ХХ ст. разом з О. Леонтєвим (див. *Леонтєв Олексій*) та О. Запорожцем (див. *Запорожець Олександр*) розробляв діяльнісний підхід, що був пов'язаний із культурно-історичною концепцією Л. Виготського (див. *Виготського культурно-історична концепція*). У роки II Світової війни працював у лікарні, згодом перейшов до Московського ун-ту.

На відміну від основних авторів теорії діяльності — Леонтєва та С. Рубінштейна, Г. вважав, що лише орієнтовний аспект діяльності може бути предметом психологічного дослідження. За Гальпериним, все розмаїття мисленнєвої діяльності є результатом інтеріоризації зовнішніх форм дослідницької (орієнтовної діяльності), що здійснюється через серію послідовних стадій (на кожній з яких орієнтовна діяльність приймає нову форму). Зазначені форми внутрішньої діяльності визначаються за допомогою кількох параметрів: рівень інтеріоризації (1); міра узагальненості (2); міра завершеності операцій (3); міра майстерності (4). Провідним вважається перший параметр.

Гол. твори: “Введение в психологию” (1976), “Управляемое формирование психических процессов” (1977), “Методы изучения и умственное развитие ребёнка” (1985) тощо.

Див. також *Гальперина теорія формування розумових дій*.

ГАЛЬПЕРИНА ТЕОРІЯ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ДІЙ (теорія поетапного формування розумових дій) — розроблена П. Гальпериним (див. *Гальперин Петро*) концепція керування процесом утворення уявлень та понять про об'єкти на основі зовнішніх дій суб'єкта; відноситься до групи генетико-моделюючих методів (див. *Метод експериментально-генетичний*). В основі зазначеної теорії лежать такі методологічні припущення: перед виконанням нової дії необхідне активне орієнтування суб'єкта в умовах дії (1); побудова дії переважно здійснюється, спираючись на знаряддя психічної діяльності, серед яких виділяють еталони, знаки, міри (2); сприйняття і мислення є інтеріоризованими зовнішніми предметними діями (3).

В контексті теорії описані чотири групи умов, що необхідні для оволодіння новою розумовою дією: 1) наявність мотивації; 2) виконання дії у зовнішній формі без помилок; 3) набуття дією якостей узагальнення, усвідомленості; 4) перехід дії у розумовий план. Практична реалізація вимог теорії Гальперина у навчальному процесі передбачає регламентацію наступних дій: спочатку учню пояснюють орієнтовну основу дії, що представлена на картці у вигляді схеми; на основі цієї схеми починається виконання завдань, повна сукупність яких складає повноцінну дію.

Автором були виділені такі послідовні стадії, що проходить дія у процесі її формування:

1. Формування мотиваційної основи дії — складається ставлення суб'єкта до цілей і завдань майбутньої дії, до змісту матеріалу, що необхідно засвоїти.
2. Складання схеми орієнтовної основи³ діяльності — виділяються системи орієнтирів та вказівок, урахування яких необхідне для виконання дії; у ході виконання дії зазначена схема постійно уточнюється.

³ Гальпериним та його співробітниками було виділено три типи орієнтовної основи дії: 1) зразки самої дії або її продукту; учень при цьому не отримує вказівок про те, як треба виконувати дану дію, тому пошук правильного способу відбувається за методом спроб та помилок; 2) крім зразків дії та їх

3. Виконання та відпрацювання дії у матеріалізованій формі — суб'єкт виконує необхідні дії, спираючись на зовнішньо представлені зразки дії (зокрема на схему орієнтовної основи діяльності, див. п. 2).
4. Перевід дії у план гучної соціалізованої мови, що доступна контролю з боку дорослого — в результаті багаторазового підкріплення складу дії правильним рішенням, зміст орієнтовної основи діяльності відображається у мові, яка, у свою чергу, сама починає виступати опорою для дії.
5. Поступове зникнення зовнішньої мови, що редукується до внутрішньої мови (див. *Мова внутрішня*); остання виступає у ролі внутрішньої дії, яка є засобом самоконтролю з боку суб'єкта.
6. Здійснення дії виключно у формі її предметного змісту, без супроводжування мовою.

У проведеній Н. Тализіною серії експериментальних досліджень психологічних механізмів становлення і функціонування наукових понять (зокрема, доведення та класифікації) була продемонстрована можливість їх формування вже в дітей 5—6 років.

Див. також *Діагностика вікова нормативна*.

ГЕЗЕЛЛ (Gesell) Арнольд Луїцій (1880—1961) — амер. психолог, один із засновників дитячої психології (див. *Психологія вікова*). Наукові ступені доктора філософії (ун-т Кларка, 1906) та доктора медицини (Йельський ун-т, 1915), почесний доктор наук ун-ту Кларка (1930) та Віконсинського ун-ту (1953).

У своїх наукових поглядах Г. зазнав великого впливу особистості С. Холла (див. *Холл Стенлі*), еволюційний підхід якого вважав концептуальною основою власних розробок. Він вважав, що процеси внутрішнього становлення (див. *Дозрівання*) превалюють у всіх змінах, що супроводжують процес розвитку, та перевищують будь-які впливи оточуючого середовища та культури.

У 1911—1948 рр. Г. керував Йельською клінікою дитячого розвитку, на базі якої згодом був створений Гезеллівський інститут дитячого розвитку. Розробив практичну систему діагностики психічного розвитку дитини від народження до юнацького віку, що базувалася на систематичних порівняльних дослідженнях норми та різних форм патології із застосуванням кіно- і фотореєстрації вікових змін моторної активності, мови, реакцій пристосування, соціальних контактів дитини тощо. Для експериментального спостереження за досліджуваними першим почав використовувати напівпрозоре скло (дзеркало Гезелла). Ввів у психологію план лонгitudного (див. *Методи вікової психології*) дослідження психічного розвитку. Відкрив феномен “хвилеподібності” вікового розвитку дитини, при якому чергуються фази уповільнення та прискорення. Досліджуючи МЗ близнюків, одним із перших використав метод близнюків (див. *Метод близнюків*) для аналізу відношення між процесами дозрівання та навчання. В останні роки життя досліджував психічний розвиток сліпої дитини для того, щоб глибше зрозуміти особливості нормального розвитку.

У клінічній практиці й досі широко застосовується складений Гезеллом Атлас поведінки немовляти (1934), що містить 3200 фотографій, які фіксують рухову активність і соціальну поведінку дитини від народження до 2 років.

Гол. твори: “The first five years of life” (1940), “Developmental diagnosis” (1941), “Infant and child in the culture of today” (1943), “The embryology of behavior” (1945), “The

продуктів учню пропонуються докладні інструкції про належне виконання дії; завдяки цьому стає можливим переніс набутих вмінь на нові (але подібні до старих) завдання; 3) аналіз самого завдання, при цьому об'єкти, з якими має справу учень, розглядаються як окремі випадки загальнішої структури; сформовані таким чином дії характеризуються практично необмеженою здатністю до переносу.

child from five to ten” (1946), “Infant development: the embryology of early human behavior” (1952) тощо.

Див. також *Мови розвиток в онтогенезі* та *Монтессорі Марія*.

Д

ДЕКАЛАЖ (від фр. *decalage* — розходження, розклинювання) — поняття, уведене Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*) в рамках його операційної теорії інтелекту (див. *Операції інтелектуальні*); означає повторну появу пізнавальних структур у процесі розвитку.

Виділені такі класи декалажей:

- **ВЕРТИКАЛЬНІ** — повторення на новому рівні феноменів, які були подолані на попередньому рівні розвитку (див. *Розвиток психічний*). Пізнавальні структури, що таким чином з'являються на різних рівнях розвитку, є формально подібними; подібні також і ті змісти, до яких вони застосовуються. Проте, рівні їх функціонування є принципово різними — на кожному з них застосовуються різні операції. Вертикальні декалажи відображають поступову диференціацію між можливими типами угруповань (див. *Угруповання*): практичними, логічними та інфралогічними.
- **ГОРИЗОНТАЛЬНІ** — повторення певного явища у межах одного й того ж самого рівня розвитку; результат запізнення між угрупованнями, що відносяться до різного змісту. Загальний рівень функціонування структури при цьому не змінюється, проте відмінним є її вияв. Особливо ярко такі повторення проявляються у процесі оволодіння поняттями: чим більше перешкод постає цьому шляху, тим вираженішим є запізнення у розвитку певного поняття. Напр., у віці 7—8 років діти здатні до серіації предметів за їх довжиною та розміром; у 9—10 років — за їх вагою; лише в 11—12 років вони приходять до транзитивності відносно обсягу (див. також *Розуміння збереження*).

ДЕВІАНТНІСТЬ — відхилення від загальноприйнятих норм поведінки дітей та підлітків — моральних, а іноді й правових.

За В. Ковальовим (Ковалёв В., 1988), під девіантністю слід розуміти антидисциплінарні, антисоціальні, делінквентні (протиправні, див. *Делінквентність*) та аутоагресивні вчинки. Останні можуть бути як патологічними (різноманітні форми патології особистості та особистісного реагування), так й непатологічними (психологічними). В основному вони обумовлені соціально-психологічними девіаціями особистості (насамперед, мікросоціально-психологічною занедбаністю) та є виявом ситуаційних характерологічних реакцій (протесту, відмови, імітації, емансипації тощо).

Група патологічних форм девіантної поведінки у клінічному плані пов'язана в основному із патологічними ситуаційними реакціями (патохарактерологічними реакціями), психогенними утвореннями особистості, виявами психопатій у стадії їх становлення, а також з непроцесуальними (резидуально-органічними і соматогенними) психопатоподібними станами.

За В. Ковальовим (Ковалёв В., 1976, 1981), найважливішими критеріями диференціальної діагностики патологічних форм девіантної поведінки від непатологічних є:

- Наявність певного патохарактерологічного синдрому (емоційно-вольової нестійкості, підвищеної емоційної збуджуваності, істероїдних, гіпертимних, епілептоїдних рис вдачі тощо).
- Вияв делівіантної поведінки за межами основних для дитини мікро соціальних груп (сім'я, шкільний клас, референтна група ровесників тощо).
- Поліморфізм девіантної поведінки — сполучення у поведінці однієї особи девіантних вчинків різного характеру (антисоціальних, антидисциплінарних, аутоагресивних, делінквентних тощо).

- Сполучення порушень поведінки із розладами невротичного рівня (афективними, руховими, соматовегетативними тощо).
- Динаміка девіантної поведінки у напрямку фіксації стереотипів порушеної поведінки, їх переходу в аномалії характеру і патологію потягів з тенденцією до патологічної трансформації особистості.

ДЕЛІНКВЕНТНІСТЬ — патохарактерологічна реакція дитини віком від 10 до 16—18 років, що проявляється у цілеспрямованій асоціальній поведінці (проступки та дрібні правопорушення); термін запропонований Дж. Беннеттом (Bennett, J., 1960). Д. має спільне коріння із феноменом дитячої агресивності (див. *Агресивність дитяча*), проте, внаслідок процесів дорослішання (див. *Дорослішання*), веде за собою відповідальність перед законом.

Делінквентна поведінка може мати такі прояви: проблеми із шкільним навчанням, вандалізм, бродяжництво, підпалення, крадіжки та взломування, грабування, проституція, зловживання алкоголем та наркотиками тощо.

Найчастіше спостерігається при психопатіях і особистісних акцентуаціях нестійкого типу; також зустрічається при гіпертимній та істероїдній психопатії і акцентуації, при епілептоїдній та шизоїдній психопатії, а також в емоційно лабільних підлітків в умовах емоційного відторгнення й безконтрольності.

Мотиви одних й тих самих делінквентних вчинків можуть бути різними залежно від типу психопатії або акцентуації характеру. За О. Олександровим (Александров А., 1981), виділяють агресивно-захисний, опозиційний, конформний та ін. типи делінквентної поведінки.

Див. також *Девіантність* та *Депривація*.

ДЕМЕНЦІЯ — набута розумова слабкість. Стійке, малозворотне зниження рівня психічної, насамперед інтелектуальної, діяльності. Ризик етіопатогенезу деменцій значно підвищується у похилому віці (див. *Старість*).

Залежно від топографії осередку атрофії, виділяють такі форми деменцій:

- **КОРКОВІ ДЕМЕНЦІЇ** — проявляються, насамперед, як порушення у мисленні, пам'яті та мові з певними руховими порушеннями як вторинними симптомами; формами коркових деменцій є хвороба Альцгаймера (див. *Деменція альцгаймерівського типу*) та хвороба Піка.
- **ПІДКОРКОВІ ДЕМЕНЦІЇ** — проявляються, як правило, до початку старості у вигляді порушень сфери рухів (внаслідок чого деякі дослідники не вважають їх “справжньою” розумовою слабкістю); формами підкоркових деменцій є хвороба Паркінсона та хвороба Хантінгтона.
- **СУДИННІ ДЕМЕНЦІЇ** — загальна назва для широкої групи деменцій, що виникають внаслідок пошкодження тканин ГМ через закупорку кровоносних судин тромбом або через розрив у стінці кровоносної судини й крововилив. Можуть локалізуватися як на кортикальному, так й на субкотрикальному (лакунарні крововиливи та хвороба Бінсвангера) рівні.

ДЕМЕНЦІЯ АЛЬЦГАЙМЕРІВСЬКОГО ТИПУ (хвороба Альцгаймера) — захворювання з групи пресенільних деменцій (див. *Деменція*), досить рано (прибл. у 40—60 років, тобто у передпохилому віці) настаюча форма старечої розумової слабкості. Можливий, проте, й більш пізній початок. Відноситься до спадкових захворювань з мультифакторним характером наслідування. Описана А. Альцгаймером (Alzheimer, A., 1906).

Від власне старечої розумової слабкості відрізняється виразнішою осередковістю психопатологічної симптоматики. На початку розвитку хвороби спостерігаються сенільні зміни особистості (тобто типові для похилого віку), прогресуюче послаблення пам'яті та когнітивних функцій; разом із цим індивід

тривалий час зберігає усвідомлення власної меншовартості. Типовою є така динаміка етіопатогенезу: 1) амнестична афазія (труднощі у доборі необхідних слів, називанні предметів при збереженні уявлення про ці предмети та їх якості); 2) сенсорна афазія (порушення здатності розуміти значення слів при відсутності будь-яких уражень слуху; відносно збереження експресивної мови); 3) моторна афазія (порушення експресивної мови, втрата здатності вимовляти слова при відсутності ознак органічного ураження периферійного мовного апарату; для мови притаманні аграматизм, парафазії і контамінації).

Патологоанатомічно хвороба Альцгеймера виражається у дифузній атрофії кори великого мозку, що є найвиразнішою у долях скронь і чола. Гістологічно — в атрофії клітин кори ГМ, великій кількості сенільних бляшок, альцгеймерівському переродженні нейрофібрил (останнє проявляється у потовщенні нейрофібрил, які, завиваючись, утворюють клубки та спіралі; ядра нервових клітин зморщуються та розпадаються, а замість власне клітин залишається клубкоподібний пучок нейрофібрил).

ДЕПРЕСІЇ ПІДЛІТКОВОЇ ФАКТОРИ — біологічні (пубертатні, див. *Пубертат*) та соціальні (перехід у старші класи школи, зміна соціального статусу тощо) зміни у житті підлітка потребують значних зусиль для психологічної адаптації (див. *Адаптація*) до них. Невипадково саме у цей період зростає ризик етіопатогенезу різноманітних неврологічних та психічних порушень.

Так, ризик розвитку депресивних станів та патологічних стресових реакцій підвищують наступні фактори:

- негативний образ тіла (див. *Дисморфофобія*);
- здатність до критичного переосмислення власної особистості та майбутнього, що веде до фіксації на негативних наслідках;
- дисфункції батьківської сім'ї або проблеми з психічним здоров'ям батьків;
- сварки або розлучення батьків, економічні труднощі;
- низький рівень популярності серед ровесників (є також надійним провісником депресії в дорослих);
- низька шкільна успішність (сильніше впливає на хлопчиків, ніж на дівчат).

У середньому, дівчатам більш притаманно закінчувати отроцтво з деформованим “Я”-образом (низький рівень очікувань та упевненості у собі і своїх можливостях), ніж хлопчикам.

NB! Протективними факторами виступають гармонійні стосунки з батьками (у кінці отроцтва — на початку юності також з ровесниками); певна сфера компетентності або майстерності (що забезпечує упевненість у своїх силах); відповідальність за інших (молодших сибсів, старших членів родини тощо).

Див. також *Отроцтво*.

ДЕПРИВАЦІЯ — психічний стан, що виникає внаслідок позбавлення чогось необхідного (того, що є нагальною потребою або викликає позитивні емоції). Нездатність особистості подолати депривацію або компенсувати її наслідки призводить до розвитку психологічного захисту та неусвідомлених або напівусвідомлених комплексів (див. *Комплекс*). Отримані психічні травми спотворюють реальну картину світу та викликають неадекватні поведінкові реакції (див., напр., *Делінквентність*).

Виділяють такі види депривації:

- **МАТЕРИНСЬКА** — брак спілкування дитини з матір'ю (див. *Матір, Постать материнська та Прихильності постать*) у перші роки життя, що призводить до симптомів шпиталізму (див. *Шпиталізм*).

- ЕМОЦІЙНА — неможливість встановлення тісних емоційних зв'язків або їх розрив (див. *Сепарація*). Див. також див. *Бондінг*, *Любов*, *Прихильність* та *Турбота материнська*.
- КОГНІТИВНА (Д. значень) — має місце у випадку надто змінливої, хаотичної структури зовнішнього світу, у якому важно знайти лад та сенс, що не дає змоги розуміти, передбачати та регулювати події. Див. також *Теорія невідповідності*.
- СЕНСОРНА (стимульна) — зменшення кількості сенсорних стимулів або обмеження їх варіативності.
- МОТОРНА — обмеження рухової активності суб'єкта.
- СОЦІАЛЬНА (Д. ідентичності) — обмеження можливості встановлювати соціальні зв'язки, засвоювати соціальні ролі. Див. також *Розвитку психічного порушення* та *Соціалізація*.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ — педагогічна наука, що досліджує особливості розвитку, навчання і виховання дітей з фізичними або (і) психічними вадами, розробляє методи їхнього лікування та соціально-трудова адаптації. Використовує дані психологічних і психоневрологічних досліджень.

Див. також *Ретардація психічна*, *Розвитку психічного порушення* та *Формування особистості за дефіцитарним типом*.

ДЕЦЕНТРАЦІЯ — за Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), процес подолання егоцентризму (див. *Егоцентризм*) особистості, який заключається у зміні позицій суб'єкта в результаті їх зіткнення, порівняння та інтеграції з відмінними від них позиціями. Джерелом децентрації виступає безпосереднє або інтеріорізоване у внутрішній діалог (див. *Мова внутрішня*) спілкування з іншими людьми.

Здатність до децентрації змінюється із віком: спостерігається її зростання від дитинства до середнього віку та певне зниження до старості. Також вона варіює залежно від сфери діяльності індивіда: у професійній взаємодії суб'єкт більш схильний до децентрації, ніж у побутових взаємовідношеннях. Суттєве зниження здатності до децентрації може бути ознакою невротизації, що розвивається, а її вихідні низькі показники — важливим фактором у психопатогенезі деяких психічних захворювань, напр., шизофренії.

Як одне з провідних понять генетичної епістемології (див. *Епістемологія генетична*), Д. використовується для пояснення процесів соціалізації (див. *Соціалізація*), когнітивного (див. *Розвиток когнітивний*) та морального (див. *Піаже стадії морального розвитку*) розвитку особистості.

У класичному психоаналізі З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*) до змісту поняття децентрації досить близько стоїть процес переходу від принципу задоволення до принципу реальності (див. також *Аутизм*).

ДИЛЕМА МОРАЛЬНА — неоднозначна і спірна з точки зору етики ситуація, що припускає кілька рішень залежно від індивідуальних особливостей моральної сфери того чи іншого суб'єкта.

У дослідженнях Л. Колберга (див. *Колберг Лоренс* та *Колберга стадії морального розвитку*) використовувалися дев'ять моральних дилем, найвідомішою з яких є т.зв. "Історія Хайнца" (дилема III): "Одна жінка, що мешкала у європейській країні, помирала від важкої форми раку. Був лише один засіб, що, на думку лікарів, міг її врятувати — різновид радію, котрий нещодавно у тому ж місті відкрив один фармацевт. Виготовлення цих ліків обходилося дуже дорого, проте фармацевт вимагав за них у 10 разів більше, ніж коштувало їх виготовлення. Він платив за радію 200\$, а за невелику дозу ліків вимагав 2.000\$. Чоловік хворої жінки, Хайнц, звертався до всіх своїх знайомих, щоб позичити грошей, але йому вдалося зібрати лише 1.000\$ — половину необхідної суми. Він сказав аптекарю, що його

дружина помирає, й попросив відпустити ліки за нижчою ціною або у кредит. Але аптекар відмовив: “Ні, я відкрив ці ліки і хочу заробити на них гроші”. Хайнц був у відчай і став обмірковувати, чи не вдертися йому на склад, щоб вкрасти ці ліки. Чи слід Хайнцу красти ліки? Чому?”.

ДИСМОРФОФОБИЯ — соматоформний невротичний розлад, якому притаманні уявлення про позірну зовнішню потворність. Типовими є часті сполучення ідей про фізичні вади з ідеями упередженого ставлення з боку оточуючих, тенденції до дисимуляції і корекції позірної “вади”. Д. може носити характер нав’язливих, надцінних ідей та маячні (у цьому випадку діагностується *дисморфоманія*⁴). Найчастіше зустрічається у пубертатному віці (див. *Пубертат*), сполучаючись із преморбідними рисами вдачі, явищами деперсоналізації і дереалізації, нервової анорексії (див. *Анорексія*).

Див. також *Депресія підліткової фактори*.

ДИТИНИ МИСЛЕННЯ — якісно відмінне від мислення дорослої людини, що проявляється у вираженості таких його характеристик: омніпотентності (див. *Омніпотентність*), домінуванні принципу задоволення, егоцентризму (див. *Егоцентризм*), анімізму (див. *Анімізм*), артифікалізму (див. *Артифікалізм*), реалізму (див. *Реалізм*), синкретизму (див. *Синкретизм*) тощо.

Особливості мислення дитини найяскравіше проявляються у феномені егоцентричної мови (див. *Мова егоцентрична*).

Див. також *Аутизм*.

ДИТИНСТВО — етап онтогенетичного розвитку людини, що триває від моменту її народження до появи можливості включення у доросле життя. Протягом історичного розвитку суспільства має місце поступовий підйом верхньої межі дитинства, що пояснюється насамперед ускладненням змісту процесів навчання та виховання, зміною їх соціальних завдань. Згідно з Конвенцією про права дитини, прийнятою ООН у 1989 р., “...дитиною є кожна людська істота, що не досягла 18-річного віку, якщо, згідно з законом, що застосовується до неї, вона не досягне повноліття раніше” (див. Додаток 3).

З сер. віків внаслідок християнізації вже не тільки зовнішнього, обрядового, а й внутрішнього, духовного планів, починається поступова відмова від погляду на Д. як на вік невираженості, нерозвиненості дорослих якостей і рис (див. *Дорослість*). У період Нового часу, на думку П. Арьєса (Ariès, P., 1960; див. *Арьєс Пилип*), цьому сприяла і зміна демографічної ситуації, внаслідок чого до дитини перестали ставитися як до малоцінного об’єкту, втрата якого не є трагічною. Справжнє “відкриття” дитинства приходить на XIX ст., коли німецькі романтики “штурму і натиску” вперше заговорили про самоцінність дитячого життя та дитячої особистості. Згодом (з сер. XIX ст.) Д. стало особливим предметом дослідження у науці і мистецтві.

У дитячій психології поняття дитинства обмежують періодами немовлятства (див. *Немовлятство*), раннього дитинства (див. *Вік ранній*), переддошкільного віку (див. *Вік переддошкільний*) та молодшого шкільного віку (див. *Вік молодший шкільний*); від дорослості Д. відділяється періодами отрочтва (див. *Отрочтво*) та юності (див. *Юність*).

Див. також *Субкультура дитяча*.

ДІАГНОСТИКА ВІКОВА НОРМАТИВНА — згідно з культурно-історичною концепцією (див. *Виготського культурно-історична концепція*) Л. Виготського (див.

⁴ Психічний розлад, що супроводжує перебіг невротичної анорексії (див. *Анорексія*), психозів (шизофренії та маніакально-депресивного психозу) і транссексуалізму.

Виготський Лев), діагностика вікового розвитку дитини, що складається з визначенням наступних двох рівнів:

- РІВЕНЬ АКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ — визначається рівнем складності завдань, що доступні дитині у самостійній діяльності.
- РІВЕНЬ НАЙБЛИЖЧОГО РОЗВИТКУ (зона потенційного розвитку) — теоретичний конструкт, що пояснює можливість навчання людини через підтягування її психічного розвитку за навчанням, що випереджає. Рівень найближчого розвитку — це відстань між рівнем актуального розвитку дитини, що визначається результатами самостійного виконання завдань, і рівнем потенційного розвитку, що визначається результатами виконання завдань у співробітництві з дорослою людиною або досвідченішими ровесниками. Сама наявність зони найближчого розвитку свідчить про провідну роль дорослого у психічному розвитку (див. *Розвиток психічний*) дитини.

ДІЯЛЬНІСТЬ ДИТЯЧА (дитяча діяльність) — активна взаємодія дитини зі світом, у ході якої відбувається онтогенетичне формування її психіки. При здійсненні дитячої діяльності, за рахунок підлаштування до конкретних умов оточуючого середовища, відбувається її збагачення і виникнення принципово нових компонентів структури. Зміна структури дитячої діяльності обумовлює, у свою чергу, психічний розвиток (див. *Розвиток психічний*).

Генетично самою першою самостійною дитячою діяльністю є предметна діяльність (див. *Діяльність предметно-маніпулятивна*). Трохи пізніше на основі предметної діяльності відбувається формування інших видів дитячої діяльності, зокрема ігрової (див. *Гра*). У переддошкільний період (див. *Вік дошкільний*) починається становлення пов'язаної із створенням певної речі продуктивної діяльності (конструктивна, образотворча, музична тощо), яка передбачає співвіднесення інтелектуальних і афективних процесів та є істотним фактором розвитку особистісного пізнання. Навчальна діяльність (див. *Діяльність навчальна*) стає провідною (див. *Діяльність провідна*) у молодшому шкільному віці. В отроцтві на перший план виступає діяльність спілкування. Надалі відбувається формування трудової діяльності, у якій відпрацьовуються складні за своєю структурою навички.

ДІЯЛЬНІСТЬ НАВЧАЛЬНА — цілеспрямований та контрольований зовні процес засвоєння індивідом суспільно-виробленого досвіду, насамперед у вигляді інтелектуальних операцій (див. *Операції інтелектуальні*) та теоретичних понять; як провідна (див. *Діяльність провідна*) навчальна діяльність притаманна молодшому шкільному віку (див. *Вік молодший шкільний*).

Навчальна діяльність подібна до предметної (див. *Діяльність предметно-маніпулятивна*), за винятком того, що її предмет є ідеальним, теоретичним, а тому його спільне опанування утруднено. За Д. Ельконіним (див. *Ельконін Данило*), це діяльність з самозміни, продуктом якої є ті відповідні зміни, що відбуваються у самому суб'єкті.

Виділяють такі компоненти структури навчальної діяльності:

1. **НАВЧАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ** — певна інформація, яку має засвоїти суб'єкт навчальної діяльності (учень).
2. **НАВЧАЛЬНА ДІЯ** — певні трансформації навчального матеріалу з метою виявлення його суттєвих якостей, що здійснюються учнем для його засвоєння.
3. **ДІЯ КОНТРОЛЮ** — вказівка вчителя на те, чи правильно суб'єкт (учень) здійснює навчальну дію.

4. **ДІЯ ОЦІНЮВАННЯ** — з'ясування того, чи досягнутий суб'єктом навчальної діяльності (учнем) бажаний результат.

У процесі розвитку навчальної діяльності має місце поступова передача вищезазначених її компонентів від вчителя до учня.

Див. також *Коменський Ян*.

ДІЯЛЬНІСТЬ ПРЕДМЕТНО-МАНІПУЛЯТИВНА — діяльність, структура якої обумовлена особливостям предметів, притаманних тому чи іншому суспільству або культурі. Спрямована на засвоєння способів правильного використання цих предметів й розвиток на цій відповідних основі здатностей, умінь і навичок.

Предметно-маніпулятивна діяльність є провідною (див. *Діяльність провідна*) на етапі другого півріччя (див. *Немовлятство*).

ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОВІДНА — діяльність, розвиток якої обумовлює найсуттєвіші зміни у психічних процесах і особистісних особливостях дитини на даній стадії її розвитку (див. *Розвиток психічний*).

За О. Леонт'євим (див. *Леонт'єв Олексій*), провідна діяльність має наступні ознаки:

- від неї безпосередньо залежать основні психологічні новоутворення (див. *Новоутворення вікове*) дитини у даний віковий період;
- у ній виникають та диференціюються нові види діяльності;
- у ній виникають, формуються та перебудовуються окремі психічні процеси.

ДОВІРА ТА НЕДОВІРА БАЗИСНІ — загальне ставлення суб'єкта до світу, яке є глибинним наслідком гарного або поганого материнського догляду (див. *Турбота материнська*). Терміни використовувалися у теоретичних побудовах Е. Еріксона (див. *Еріксон Ерік*), Д. Віннікотта, М. Балінта (Balint, M., 1952) тощо.

Базисна довіра, що є першою з еріксоніанських стадій життя людини (див. *Еріксона стадії психосоціального розвитку*), відповідає фрейдівській оральній фазі організації лібідо (див. *Фрейда стадії організації лібідо*) та первинній онтологічній безпеці екзистенціальної психології. Базисна недовіра у деяких випадках призводить до розвитку параноїдної тривоги (див. *Тривога персекуторна*).

Див. також *Бондінг, Спілкування синхронність та Прихильність*.

ДОЗРІВАННЯ — процес розвитку, що уявляє із себе обумовлені певною генетичною програмою зміни (на фізичному та психічному рівні). Так, за Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), саме Д. виступає фактором, що обумовлює перехід дитини на нову, якісно вищу стадію когнітивного розвитку (див. *Конструктивізм та Операції інтелектуальні*).

Див. також *Концепції біогенетичні*.

ДОМАГАННЯ ДИТЯЧІ — готовність дитини до самоствердження. Д. д. обумовлені розвитком самосвідомості, що розвивається у ранньому віці (див. *Вік ранній*) на основі засвоєння соціальних норм (див. *Соціалізація*).

ДОРΟΣЛІСТЬ (дорослий вік, період дорослості) — найтриваліший період онтогенетичного розвитку людини, що починається прибіл. з 20 років. Д. може бути розділений на такі послідовні стадії:

1. **РАННЯ Д.** (молодість; триває прибіл. від 20 до 40 років) — вік розквіту фізичних можливостей організму людини. Як правило, саме на ранню Д. припадає отримання освіти, початок професійної діяльності, вибір шлюбного партнера й народження дітей. Див. також *Криза тридцяти трьох років*.
2. **СЕРЕДНЯ Д.** (зрілість; триває прибіл. від 40 до 60 років) — вік максимально ефективного соціального функціонування особистості. Провідним поняттям,

що описує індивіда у віці середньої дорослості, є зрілість. Зрілість складається із сукупності факторів біологічного (очікувана тривалість життя конкретної людини, що залежить від стану її здоров'я, екологічних умов середовища, способу життя та звичкам тощо), соціального (міра відповідності соціального статусу індивіда притаманним його культурному середовищу нормам) та психологічного (міра адаптованості індивіда до вимог середовища; включає об'єктивні (рівень інтелекту, здатність до навчання, рухові навички тощо) та суб'єктивні (мотиви, установки та чуття) фактори) віку. Виділяють такі характеристики, притаманні зрілій особистості: розвинута відповідальність; потреба у турботі про інших людей; здатності до активної участі у суспільному житті й до використання власних знань і можливостей, до психологічної близькості з іншою людиною, до конструктивного вирішення різноманітних життєвих проблем на шляху до самореалізації тощо. Див. також *Криза середини життя*.

3. ПІЗНЯ Д. — див. *Старість*.

ДОРΟΣЛІШАННЯ — фаза індивідуального життя людини, змістом якої є перехід від дитинства (див. *Дитинство*) до дорослого віку (див. *Дорослість*); триває прибл. від 12—14 до 20—24 років.

За Р. Ферберном (Fairbairn, R., 1952), психологічним змістом процесу Д. є просування індивіда від інфантильної залежності (див. *Залежність інфантильна*) до залежності зрілої людини. Особливістю Д. виступає його подвійний характер: з одного боку, воно є перехідним періодом, з іншого — самостійним, якому притаманні специфічні соціальні ролі, форми поведінки, норми, установки, конфлікти, типи соціальних угруповань тощо.

Процес Д. розділяють на такі стадії:

1. ВТРАТА ДИТЯЧОГО СТАТУСУ — характеризується чисельними соматичними, психічними й психосоціальними змінами (див. *Пубертат*), що призводять до подвійного стану: суб'єкт вже не є дитиною, але ще не утвердився у субкультурі підлітків.
2. РЕОРГАНІЗАЦІЯ — характеризується редукцією тривоги і невпевненості, що панували на першій стадії; підлітки починають орієнтуватися у житті, знаходять контакт із ровесниками та у значній мірі відмовляються від дитячого статусу. Проте статус дорослого ще не досягнутий, мають місце проблеми з ідентифікацією (див. *Ідентичності статуси*), можливі конфлікти з традиційними суспільними інститутами.

ДОРΟΣЛІШАННЯ БІОЛОГІЧНЕ — аспект феномену дорослішання (див. *Дорослішання*), під яким розуміють сукупність соматичних змін, що найочевидніше виражаються у фізичному розвитку тіла і статевому дозріванні організму (див. *Пубертат*).

Див. також *Дорослішання правове*, *Дорослішання психологічне* та *Дорослішання соціальне*.

ДОРΟΣЛІШАННЯ ПРАВОВЕ — аспект феномену дорослішання (див. *Дорослішання*), під яким розуміють зростання міри відповідальності суб'єкта перед законом.

Див. також *Дорослішання біологічне*, *Дорослішання психологічне* та *Дорослішання соціальне*.

ДОРΟΣЛІШАННЯ ПСИХОЛОГІЧНЕ — аспект феномену дорослішання (див. *Дорослішання*), під яким розуміють сукупність індивідуальних процесів, пов'язаних з особистісним переживанням соматичних змін (див. *Дорослішання*).

біологічне), з необхідністю адаптації до них, опанування ними, а також із соціальними реакціями на них. Дія психосоціальних факторів обумовлюється культурно-історичними факторами — уявленнями про дитинство та дорослість, що притаманні певному суспільству. Велику роль у психологічному дорослішанні відіграє когнітивний розвиток (див. *Розвиток когнітивний*), що проявляється у виникненні нових когнітивних структур (див. *Операції інтелектуальні*), розвитку загального інтелекту, здатності до інтроспекції, розвитку вольового регулювання, моральному (див. *Колберга стадії морального розвитку*) і ціннісному розвитку тощо. Відбувається стрімкий розвиток “Я”-концепції та пошуки ідентичності (див. *Ідентичності статуси*).

Див. також *Дорослішання біологічне*, *Дорослішання правове* та *Дорослішання соціальне*.

ДОРΟΣЛІШАННЯ СОЦІАЛЬНЕ — аспект феномену дорослішання (див. *Дорослішання*), під яким розуміють таку проміжну стадію вікового розвитку, протягом якої молоді люди, що досягли біологічної статевої зрілості, ще не можуть брати шлюб, набувати професії, розпоряджатися майном, обирати й бути обраними до органів влади тощо.

Див. також *Дорослішання біологічне*, *Дорослішання правове* та *Дорослішання психологічне*.

ДОСВІД ЛЮБОВНИЙ — особистий досвід любовних відношень з іншими людьми, що формується в індивіда протягом його онтогенетичного розвитку.

У дослідженні К. Хазана та П. Шевера (Hazan, C., & Shaver, P., 1987) досліджуваним пропонувалися судження, що об’єднувалися у 12 “шкал любовного досвіду”: щастя (1); дружба (2); довіра (3); страх близькості (4); прийняття (5); емоційні крайнощі (6); ревності (7); нав’язлива одержимість (8); сексуальна привабливість (9); бажання тісного союзу (10); бажання взаємності (11); любов з першого погляду (12).

У результаті була підтверджена гіпотеза про те, що ранній стиль прихильності, що формується у відношеннях між дитиною та матір’ю, обумовлює дорослий тип романтичної любові. Таким чином, виділені М. Ейнсворт (див. *Ейнсворт Мері*) стилі прихильності (див. *Прихильності стилі*) були наповнені змістом любовних патернів дорослої людини:

- **НАДІЙНА ПРИХИЛЬНІСТЬ** (бл. 25% респондентів) — індивід вважає, що зближуватися з людьми не складно, його не бентежить залежність від них або їх залежність від нього. Він рідко переживає внаслідок віддалення або, навпаки, тісного зближення з них людей.
- **ПРИХИЛЬНІСТЬ, ЩО УНИКАЄ** (бл. 25% респондентів) — індивід відчуває певний дискомфорт при тісному зближенні з іншою людиною; йому важко довіряти людям, вжко відчувати свою залежність від них. Він нервується, коли хтось виявляється надто близько до нього; його коханим людям часто хотілося більшої інтимності, ніж це було припустимо для нього.
- **ТРИВОЖНО-АМБІВАЛЕНТНА ПРИХИЛЬНІСТЬ** (бл. 19% респондентів) — індивід вважає, що інші люди неохоче погоджуються на таку близькість, яку б він хотів. Його часто непокоїть, що його партнер насправді не любить його або не хоче з ним бути. Він хоче злитися з іншою людиною в одне ціле, проте таке бажання іноді відлякує людей.

Див. також *Любов* та *Прихильність*.

ДРУЖБА — форма міжсуб’єктного спілкування, що характеризується встановленням особистісних стосунків з іншою людиною, які обумовлені спільністю інтересів та духовною близькістю. Оскільки у феномені дружби дуже значну роль

відіграють емоційні переживання, її формування і розвиток залежать від факторів частоти контактів, спільності діяльності, приналежності до однієї соціальної групи тощо. Функції дружби та закономірності її розвитку суттєво змінюються на різних етапах життя людини та залежать, у тому числі, від гендерного фактору (див. *Схеми гендерні*).

В онтогенезі людини Д. приймає такі послідовні форми:

1. ДИТЯЧА Д. — базується, насамперед, на спільності діяльності; характеризується вираженою емоційною прив'язаністю партнерів.
2. ЗРІЛА Д. — формується з віком на основі потреби в іншій людині як в особистості; основана на розвитку потреби у самопізнанні й співвіднесенні власних переживань з переживаннями Іншого. На цій основі відбуваються посилені пошуки друга й виникає можливість його ідеалізації. В дорослої людини засади для дружби мають більш диференційований характер, оскільки дружні почуття можуть бути локалізовані також у коханні (див. *Любов*), сім'ї (див. *Сім'я*), батьківських стосунках (див. *Виховання стилі*) тощо.

Див. також *Дружби розвитку стадії та Пізнання соціальне*.

ДРУЖБИ РОЗВИТКУ СТАДІЇ — модель розвитку дружби (див. *Дружба*), запропонована Р. Селманом (Selman, R., 1976, 1981) на основі моделі соціального пізнання. При дослідженні використовувалася методика соціальної дилеми (подібна до методики моральної дилеми Л. Колберга, див. *Дилема моральна*): дітям розповідали історію і ставили питання, що дозволяли оцінити загальне розуміння себе та інших, здатність до рефлексії, уявлення про дружбу та вчинки, які її підривають. Провідним критерієм вікових змін у ставленні до феномена дружби вважалася здатність дитини стати на точку зору іншої людини (див. також *Егоцентризм*).

Описані наступні стадії дружби:

1. До прибл. 7 років — дружба базується на фізичних або географічних факторах; внаслідок притаманного цьому віку егоцентризму (див. *Егоцентризм*) діти не здатні зрозуміти позиції інших.
2. Прибл. від 7 до 9 років — дружба починає засновуватися на взаємності та усвідомленні чуттів інших людей; основу дружби складають соціальні дії (в ч и н к и) та їх оцінювання іншою стороною.
3. Прибл. з 9 до 12 років — основу дружби складає справді рівний обмін; діти вважають друзями тих, хто допомагає один одному; виникає взаємне оцінювання дій, з'являються уявлення про зобов'язання.
4. Від 11—12 років та старше — дружба розуміється як стійкі, тривалі стосунки, що базуються на взаємних зобов'язаннях та довірі; діти стають здатними дивитися на дружні стосунки з позицій третьої сторони.

NB! За результатами дослідження Т. Ріццо і У. Корсаро (Rizzo, T., & Corsaro, W., 1988), маленькі діти імпліцитно знають набагато більше про дружбу та дружні стосунки, ніж це можна виявити за допомогою методу інтерв'ю (див. *Методи вікової психології*).

Е

ЕГОЦЕНТРИЗМ (центрація) — за Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), базова характеристика дитячого мислення (див. *Дитини мислення*); пізнавальна позиція, при якій суб'єкт розглядає світ та інших людей з єдино можливої для нього — власної точки зору, яку він не здатний відокремити від чужої.

Під егоцентризмом Піаже розумів комплекс таких феноменів: моральна гетерономія (див. *Піаже стадії морального розвитку*); неприйняття протиріч; ігнорування загального при аналізі часткового; нерозуміння відносності деяких понять тощо. Е. знаходить свій прояв у феноменах анімізму (див. *Анімізм*), артифікалізму (див. *Артифікалізм*) та реалізму (див. *Реалізм*).

Подолання егоцентризму (див. *Децентрація*) відбувається через розвиток спілкування з однолітками: сперечаючись між собою та організовуючи спільну діяльність, діти навчаються координувати альтернативні точки зору і досягати компромісів. У внутрішньому плані децентрація стає можливою тоді, коли процеси акомодатії та асиміляції (див. *Розвиток когнітивний*) починають не суперечити один одному, а прогресивно взаємодіяти один з одним. Внаслідок цього інтелектуальні операції дитини набувають якостей об'єктивності, реципрокності та релятивності — іншими словами, стають зворотними.

Власне Е. притаманний допонятійній стадії доопераційного мислення (див. *Операції інтелектуальні*), проте, Піаже вважав, що егоцентричні тенденції проявляються при кожному входженні у нову сферу інтелектуального життя (див., напр., *Егоцентризм підлітковий*).

ЕГОЦЕНТРИЗМ ПІДЛІТКОВИЙ — форма егоцентризму (див. *Егоцентризм*), притаманна підлітковому віку (див. *Отроцтво*); проаналізована у роботі Д. Елкінда (Elkind, D., 1967).

Проявляється у нездатності відрізнити тимчасове від постійного (дрібна невдача уявляється підліткові непоправною і трагічною), суб'єктивне від об'єктивного (див. *Аудиторія уявна*), унікальне від універсального (власні чуття сприймаються підлітком як такі, що непритаманні іншим людям). За Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), остаточна децентрація відбувається тоді, коли підліток починає брати на себе дорослі ролі і таким чином зіштовхується із неможливістю реалізувати свої утопічні ідеї щодо перебування суспільного ладу.

ЕЙНСВОРТ (Ainsworth) Мері Дінсмор (нар. у 1913 р.) — доктор філософії (Торонтський ун-т, 1939), почесний доктор наук (Торонтський ун-т, 1990); у 1942—1945 рр. служила у Канадському жіночому військовому корпусі; у 1945—1950 рр. працювала у Тевістокській клініці (Лондон, Велика Британія), у 1950—1954 рр. — старший науковий співробітник Коледжу Макрер (Кампала, Уганда); далі на професорських посадах ун-ту Дж. Хопкінса, Вірджинського ун-ту тощо.

Як співробітниця Дж. Боулбі (див. *Боулбі Джон*), допомогла останньому синтезувати етологічні концепції (імпринтинг, вплив генетичних факторів, ранне навчання, сензитивні періоди) з психоаналізом, у результаті чого була сформульована теорія ранньої дитячої прихильності (див. *Прихильність*). В Уганді досліджувала вплив сепарації від матері (див. *Сепарація*) на поведінку дитину, роль соціалізації та культурних факторів. У 1970 р. розробила концепцію прихильності на основі впевненості у собі; розвила її, досліджуючи реакції дитини на розлучення з матір'ю у незвичній ситуації (див. *Прихильності стилі*). Дані Е. суперечать фрейдівському (див. *Фрейд Зигмунд*) розумінню пасивності і рецептивності оральної стадії лібідінозної організації (див. *Фрейда стадії організації лібідо*).

Гол. твори: “Child care and growth of love” (1965), “Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love” (1967) тощо.

Див. також *Соціобіологія*.

ЕЛЬКОНІН (Ельконин) Данило Борисович (1904—1984) — рад. психолог, послідовник Л. Виготського (див. *Виготський Лев*).

На основі розвитку ідей культурно-історичної концепції Виготського (див. *Виготського культурно-історична концепція*) і діяльнісного підходу О. Леонтєва (див. *Леонтєв Олексій*) створив оригінальну концепцію періодизації психічного розвитку в онтогенезі (див. *Ельконіна вікова періодизація*).

Розробив психологічну теорію гри (див. *Гра та Гри теорії*), своїми дослідженнями формування особистості дитини зробив значний внесок у розуміння історичної природи дитинства (див. *Дитинство*). Автор оригінальної методики навчання дітей читанню, що полегла в основу ряду написаних ним експериментальних букварів.

Гол. твори: “Развитие речи в дошкольном возрасте” (1958), “Детская психология” (1960), “Психология обучения младшего школьника” (1974), “Как учить детей читать” (1976), “Психология игры” (1978) тощо.

Див. також *Інстанції моральні*.

ЕЛЬКОНІНА ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ — запропонована Д. Ельконіним (див. *Ельконін Данило*) періодизація розвитку дитини (див. *Періодизація вікова*), в основі якої лежить виділення двох систем, що впливають на психічний розвиток дитини:

- “Д и т и н а — с у с п і л ь н и й п р е д м е т”. Суспільно вироблені способи дій з предметами не є безпосередньо даними (як, напр., їх фізичні характеристики). Тому необхідним стає засвоєння дитиною суспільних способів дій з предметами; фізичні характеристики речі виступають при цьому як орієнтири для дій з нею.
- “Д и т и н а — с у с п і л ь н и й д о р о с л и й”. Дорослий виступає перед дитиною насамперед не з боку випадкових та індивідуальних якостей, а як носій певних видів суспільної діяльності, такий, що здійснює певні суспільні завдання, включений при цьому у різноманітні відношення з іншими людьми та підкоряється виробленим нормам.

Розвиток дитини у цих двох системах є взаємопов’язаним, оскільки засвоєння мотивів, норм та завдань (система “дитина—суспільний дорослий”) відбувається через їх моделювання у власній діяльності дитини; остання при цьому стикається із необхідністю засвоювати нові предметні дії (система “дитина—суспільний предмет”), без яких неможливо здійснювати діяльність дорослих.

Відповідно до зазначених систем виділені дві групи діяльностей, притаманних дитині: діяльності у системі “дитина—суспільний предмет” та діяльності у системі “дитина—суспільний дорослий”.

Таким чином була отримана наступна динаміка вікового розвитку дитини:

1. ЕПОХА РАННЬОГО ДИТИНСТВА:

1.1. Період немовлятства — провідною діяльністю виступає спілкування (система “дитина—суспільний дорослий”). Див. також *Немовлятство*.

1.2. Період раннього дитинства — провідною є предметно-маніпулятивна діяльність (система “дитина—суспільний предмет”). Див. також *Вік ранній*.

2. ЕПОХА ДИТИНСТВА:

2.1. Період дошкільного дитинства — провідною діяльністю є рольова гра (система “дитина—суспільний дорослий”). Див. також *Вік дошкільний.ї*

- 2.2. Період молодшого шкільного дитинства — провідною діяльністю є навчання (система “дитина—суспільний предмет”). Див. також *Вік молодший шкільний*.
3. ПІДЛІТКОВА ЕПОХА:
- 3.1. Період молодшого підліткового віку — провідною діяльністю є інтимно-особистісне спілкування (система “дитина—суспільний дорослий”). Див. також *Отроцтво*.
- 3.2. Період старшого підліткового віку (юнацтво) — провідною є навчально-професійна діяльність (система “дитина—суспільний предмет”). Див. також *Юнацтво*.

ЕПІСТЕМОЛОГІЯ ГЕНЕТИЧНА — гносеологічне вчення Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*); досліджує психологічні механізми, які обумовлюють структуру знання та її розвиток. Піаже виділяв дві групи проблем генетичної епістемології: 1) онтогенетичний розвиток, закономірності якого виявляються за допомогою психологічного експерименту; 2) загальні теорії сучасної логіки та математики. Епістемологія (теорія пізнання) розглядає логічні проблеми як такі, що вже вирішені, тому логічні схеми включаються нею у теоретичні побудови поруч із психологічними даними. За своєю сутністю генетична епістемологія близька до біогенетичних теорій (див. *Концепції біогенетичні*): так, сам Піаже вказував, що між онто- та філогенезом складаються такі ж самі відношення, як між ембріологією та порівняльною анатомією.

Згідно з положеннями генетичної епістемології, як історичний, так й генетичний розвиток знання мають вихідним пунктом стан відносного егоцентризму (див. *Егоцентризм*) та феноменалізму (тобто провідним є пізнання очевидного; суб'єкт не здатний осмислити свою власну позицію як такого, що пізнає). Розвиток знання йде двома шляхами: 1) конструювання, що обумовлене все більшим проникненням у сутність об'єкту; 2) роздуми, що спрямовані на рефлексію власної пізнавальної позиції. Будь-яка галузь знання включає в себе елементи загальної координації (тобто певну логіко-математичну структуру); навпаки, будь-яка логіко-математична структура є потенційним носієм окремого змісту. Відносна “вага” цих двох компонентів визначає, якою мірою та чи інша наука визначається у своєму змісті або “загальними координаціями” (філософія, математика, логіка тощо), або специфічними особливостями об'єктів (біологія, фізика, хімія тощо).

Генетична епістемологія займається аналізом феномену знання як на інтра-, так й на інтернауковому рівні, загальної структури наукового знання в його історичному розвитку та системи наук на сучасному етапі. Особливу роль у цій системі наук грає психологія: хоча вона й не впливає на теоретичні структури і методи інших наук, проте оволодіння цими структурами можливе лише через вплив суб'єкта на об'єкти. Останню діяльність в її розвитку дозволяє дослідити саме психологія. Як приклад можна навести зроблений Піаже генетичний аналіз формування таких понять, як “швидкість” та “тривалість часу”, в результаті якого було доведено, що в онтогенезі ці поняття виникають з просторових відношень.

ЕРІКСОН (Erikson) Ерік Хомбургер (1902—1994) — амер. психолог, отримав психоаналітичну освіту (Віденський ін-т психоаналізу); особистий аналіз проходив в Г. Фрейд (див. *Фрейд Ганна*); представник третього покоління фрейдистів (школа егопсихології); викладав в ун-тах Каліфорнії та Берклі; з 1960 по 1970 р. — проф. Гарвардського ун-ту.

Е. розширив теорію психосексуального розвитку З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*), включивши в неї психосоціальний розвиток людини. Ключовим поняттям Еріксона стала Его-ідентичність (див. *Ідентичність*) — основний фактор психічного здоров'я, набуття якого у різних культурах відбувається по різному. Еріксонівська теорія розвитку Его оперує поняттями, запозиченими з ембріології (насамперед,

принцип епігенезу). Він вважав, що новий живий організм розвивається з недиференційованої субстанції, що запрограмована на послідовний розвиток. У процесі цього розвитку Его проходить через заплановані стадії, кожна з яких є вирішенням унікального завдання розвитку, що представлене у формі кризи (виклику). Криза не є катастрофою, вона є точкою підвищеної вразливості та можливостей. Чим більше криз буде успішно подолано, тим успішніше буде й розвиток індивіда.

Гол. твори: “Young man Luther” (1958), “Childhood and society” (1963), “Insight and responsibility” (1964), “Identity, youth and crisis” (1968), “Gandhi’s truth” (1969), “Dimensions of a new identity” (1974), “Life history and the historical moment” (1975), “Toys and reasons” (1977), “The life cycle completed” (1982) тощо.

Див. також *Базова довіра та недовіра* та *Еріксона стадії психосоціального розвитку*

ЕРІКСОНА СТАДІЇ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ —

запропонована Е. Еріксоном (див. *Еріксон Ерік*) модель нормативних криз життя, згідно з якою виділяються вісім послідовних вікових періодів, кожному з яких притаманний специфічний конфлікт і відповідне до нього завдання розвитку. Незважаючи на те, що кожний конфлікт є критичним тільки на одній із стадій, він лишається присутнім протягом усього життя індивіда. Вирішення кожного з цих конфліктів носить кумулятивний характер й обумовлює можливості вирішення наступного.

Протягом життя індивід проходить через такі стадії психосоціального розвитку:

1. **ОРАЛЬНО-СЕНСОРНА** (від народження до прибл. 1 року) — перший віковий етап розвитку людини, предметом конфлікту якого є питання “Чи можу я довіряти світу?”. Можливими психосоціальними наслідками є *довіра* (за умов підтримки, задоволення основних потреб, генеративності) або *недовіра* (за умов відсутності підтримки, депривації, непослідовності). Див. також *Довіра та недовіра базисні*.
2. **М’ЯЗОВО-АНАЛЬНА** (прибл. від 1 до 3 років) — другий віковий етап розвитку людини, предметом конфлікту якого є питання “Чи можу я керувати власною поведінкою?”. Можливими психосоціальними наслідками є *автономія* (за умов розумної дозволеності та підтримки) або *сумнів* (за умов гіперопіки, відсутності підтримки та довіри).
3. **ЛОКОМОТОРНО-ГЕНИТАЛЬНА** (прибл. від 3 до 6 років) — третій віковий етап розвитку людини, предметом конфлікту якого є питання “Чи можу я стати незалежним від батьків та дослідити межі власних можливостей?”. Можливими психосоціальними наслідками є *ініціатива* (за умов заохочення активності та наявності можливостей) або *провина* (за умов відсутності можливостей та несхвалення активності).
4. **ЛАТЕНТНА** (прибл. від 6 до 12 років) — четвертий віковий етап розвитку людини, предметом конфлікту якого є питання “Чи можу я стати настільки умілим, щоб вижити і пристосуватися до світу?”. Можливими психосоціальними наслідками є *працелюбство* (за умов систематичного виховання, успіхів у шкільному навчанні, наявності гідних прикладів для наслідування) або *відчуття неповноцінності* (за умов поганого навчання, відсутності керівництва і підтримки).
5. **ОТРОЦТВО І ЮНІСТЬ** (прибл. від 12 до 18 років) — п’ятий віковий етап розвитку людини, предметом конфлікту якого є питання “Хто я? Які мої переконання, погляди та позиції?”. Можливими психосоціальними наслідками є *Его-ідентичність* (за умов внутрішньої стійкості і спадковості, наявності чітко визначених статевих моделей для наслідування та позитивного зворотного зв’язку) або *змішання ролей* (за умов

нечіткості мети та зворотного зв'язку, невизначених очікувань). Див. також *Ідентичність* та *Ідентичності статуси*.

6. **МОЛОДІСТЬ** (прибл. від 18 до 35 років) — шостий віковий етап розвитку людини, предметом конфлікту якого є питання “Чи можу я повністю віддати себе іншій людині?”. Можливими психосоціальними наслідками є близькість (за умов душевної теплоти, розуміння та довіри) або ізоляція (за умов самотності і остракізму).
7. **ДОРΟΣЛІСТЬ** (прибл. з 35 років) — сьомий віковий етап розвитку людини, предметом конфлікту якого є питання “Що я можу запропонувати наступним поколінням?”. Можливими психосоціальними наслідками є генеративність (за умов цілеспрямованості та продуктивності) — головне завдання розвитку дорослої людини, що реалізується через професійну діяльність, художню творчість або виховання дітей; чи стагнація (за умов збіднення особистого життя та регресії).
8. **ЗРІЛІСТЬ** — останній віковий етап розвитку людини, предметом конфлікту якого є питання “Чи задоволений я прожитим життям?”. Можливими психосоціальними наслідками є цілісність Его (за умов відчуття завершеності життєвого шляху, здійснення планів та цілей, повноти і цілісності) або відчай (за умов відсутності завершеності, незадоволеності прожитим життям). Див. також *Мудрість*.

NB! У 1938 р. серед 300 студентів Гарвардського ун-та було розпочате лонгітюдне дослідження Grant Study. На основі отриманих даних Г. Вайллент (Vaillant, G., 1977) доповнив класифікацію Еріксона двома стадіями:

- **ЗМІЦНЕННЯ КАР'ЄРИ** — знаходиться між стадіями 6 (молодість: встановлення близькості) та 7 (дорослість: генеративність) за Еріксоном. Період відносного спокою, оскільки індивід зосереджується на навчанні, зміцненні професійного статусу (див. *Розвиток професійний*) та забезпеченні сім'ї.
- **КОНФЛІКТ МІЖ ЗБЕРЕЖЕННЯМ СМISЛУ ТА НЕГНУЧКІСТЮ** — знаходиться між стадіями 7 (дорослість: генеративність) та 8 (зрілість: цілісність Его) за Еріксоном. Жорсткість соціокультурних ролей, норм та стереотипів пом'якшується, проте людина ще не досягла того рівня терпимості, що характеризує цілісність Его.

ЕТАЛОН СЕНСОРНИЙ — поняття, розроблене О. Запорожцем (див. *Запорожець Олександр*) у рамках теорії формування перцептивних дій (див. *Теорія формування перцептивних дій*); означає системи чуттєвих якостей предметів, що були виділені у процесі суспільно-історичного розвитку і потім пропонуються дитині для засвоєння і використання у якості зразків при обстеженні об'єктів і аналізі їхніх властивостей.

Як подібні еталони можуть розглядатися геометричні фігури, кольоровий спектр веселки, нотний ряд, мовні фонемні тощо.

ЕФЕКТ “ГІРКОЇ ЦУКЕРКИ” — феномен, що проявляється в одному із психолого-педагогічних експериментів для дітей дошкільного (див. *Вік дошкільний*) та молодшого шкільного (див. *Вік молодший шкільний*) віку.

Зміст зазначеного експерименту такий: діти отримують завдання дістати цукерку із середини великого столу, що можливо лише за умов застосування морально не виправданих засобів. У відсутність експериментатора вони дістають таким чином цукерку та отримують її у нагороду. Більшість дітей при цьому переживають, що їх нагородили за неправдивий вчинок; деякі з них навіть плачуть та відмовляються від цукерки.

Див. також *Інстанції моральні* та *Криза семи років*.

Ж

ЖАНЕ (Janet) П'єр Мари Фелі (1859—1947) — фр. психіатр та психолог. Ступені доктора літератури (Сорбонський ун-т, 1889) та доктора медицини (1893). Професійна діяльність: проф. лицю Шатору (1882—1883), проф. Гаврського лицю (1883—1889), проф. психології Коледжу да Франс (1902—1935).

Автор дисоціативної системи психопатології, вважав, що істерія і неврози викликаються депресією та виснаженням мозку. Оспорював у З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*) пріоритет у відкритті катартичного методу терапії неврозів. Один із засновників “*Journal de Psychologie Normale et Pathologique*” (1904), редактором якого залишався до 1937 р.

Один із піонерів досліджень життєвого шляху особистості (див. *Методи вікової психології*). Зіставляючи вікові фази (див. *Періодизація вікова*) та біографічні ступені життєвого шляху, синтезував біологічний, психологічний та історичний час у єдину систему координат.

Гол. твори: “*L’automatisme psychologique*” (1889), “*L’Etat mental des hystériques*” (1892), “*Névroses et idées fixes*” (1898), “*The major symptoms of hysteria*” (1907), “*Les névroses*” (1909), “*Les médications psychologiques*” (1919), “*La médecine psychologique*” (1923), “*De l’angoisse à l’extase*” (1926) тощо.

ЖИТТЯ АКТИВНОГО ТРИВАЛІСТЬ — кількість років, протягом яких людина може вести достатньо активне життя.

Див. також *Життя середня тривалість*, *Коефіцієнт залежності літнього населення*, *Старіння фізіологічне* та *Цицерон Марк*.

ЖИТТЯ СЕРЕДНЯ ТРИВАЛІСТЬ — хронологічний вік (див. *Вік*), до досягнення котрого приблизно половина людей, народжених в один час, помирає. Величина середньої тривалості життя залежить, насамперед, від рівня дитячої смертності та успіхів системи охорони здоров'я, які, у свою чергу, обумовлюються соціально-історичними факторами.

Див. також *Життя активного тривалість* та *Коефіцієнт залежності літнього населення*.

3

ЗАВДАННЯ БАТЬКІВСЬКІ — на думку Т. Бенедєка (Benedek, T., 1970), кожний критичний період (див. *Криза вікова* та *Періоди критичні*) розвитку дитини викликає відповідну кризу у житті батьків. Е. Галінський (Galinsky, E., 1980) описує такий інтерактивний процес у вигляді окремих стадій батьківства:

1. **ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ** (від запліднення до пологів) — подружжя намагається уявити, якими батьками вони стануть; власна очікувана поведінка співвідноситься з суб'єктивними стандартами ідеальних батьків.
2. **ВИГОДОВУВАННЯ** (від народження до прибл. 2 років) — формування емоційних зв'язків з дитиною (див. *Бондінг*, *Прихильність* та *Прихильності стадії розвитку*); батьки вчать співвідносити час, який вони віддають один одному, роботі, друзям тощо з потребами дитини.
3. **АВТОРИТЕТ** (прибл. з 2 до 5 років) — подружжя ставить собі питання про те, якими батьками вони були та якими стануть. Прогрес має місце у випадку усвідомлення того, що як вони, так й їх дитина не завжди відповідають раніше створеному ідеальному образу.
4. **ІНТЕРПРЕТАЦІЯ** (середнє дитинство) — перевірка та перегляд батьками багатьох із сталих припущень.
5. **ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ** (отроцтво і юність) — ревізія старих (основаних на владі) відношень з майже дорослою дитиною.
6. **РОЗЛУЧЕННЯ** — необхідність не тільки “відпустити” дитину, що покидає батьківську домівку, але й критично переосмислити, якими батьками вони були.

Батьки, що зазнали певної поразки на якійсь із стадій батьківства, можуть успішно виконувати свої обов'язки на наступних. Навпаки, успішне проходження одних стадій батьківства не гарантує успіху у подальшому.

На кожній із зазначених стадій подружжя має вирішити свої внутрішні конфлікти на новому, вищому рівні інтеграції. Інакше вони можуть не подолати своїх чуттів, що негативно вплине на подружні стосунки та на виконання батьківських функцій. За Б. Картером та М. Мак-Голдріком (Carter, B., & McGoldrick, M., 1980), на кожній стадії сімейного циклу батьки повинні не тільки вирішувати питання розвитку дитини, але й долати труднощі, що виникають у подружній та сімейній системах.

Див. також *Цикл сімейний*.

ЗАКОН БІОГЕНЕТИЧНИЙ — засноване на еволюційній теорії Ч. Дарвіна емпіричне узагальнення, згідно з яким індивідуальний розвиток особі (онтогенез, див. *Онтогенез*) є своєрідним коротким повторенням (рекапітуляцією) найважливіших етапів еволюції (філогенезу) виду, до якого належить дана осіб; сформульований Е. Геккелем (див. *Геккель Ернст*) у роботі “Загальна морфологія організмів” (1866).

Див. також *Концепції біогенетичні*.

ЗАЛЕЖНІСТЬ ІНФАНТИЛЬНА — психоаналітичний термін, що має подвійне значення: 1) реальна потреба дитини у піклуванні і захисті з боку дорослої людини, насамперед батьків (див. також *Любов інфантильна*); 2) явище фіксованості невротиків на батьківських фігурах (див., напр., *Постать материнська*). Протилежністю поняття “залежність” є “незалежність” як поведінка, що притаманна зрілій людині (див. *Дорослість* та *Любов генитальна*).

У працях Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*) використовуються близькі за змістом поняття “гетерономія” та “автономія” (див. *Розвиток моральний за Піаже*).

Див. також *Безпорадність*, *Прихильність* та *Інфантилізм психічний*.

ЗАПОРОЖЕЦЬ (Запорожец) Олександр Володимирович (1905—1981) — рад. психолог; наук. ступінь канд. (1936) та доктора пед. наук (1958).

Учень Л. Виготського (див. *Виготський Лев*). У 1923 р. взяв участь в експедиції на Алтай, на матеріалі якої написав роботу “Розумовий розвиток та психічні особливості ойротських дітей”. У 30-х рр. ХХ ст. належав до Харківської школи психології, разом з О. Леонтьєвим (див. *Леонтьєв Олексій*) стояв у витоків теорії діяльності.

Головним внеском Запорожця у теорію діяльності були онтогенетичні дослідження. Так, ним було доведено, що в основі будь-якого когнітивного процесу дитини лежать практичні дії: сприйняття є згорнутою “перцептивною дією”, що уподібнюється основним якостям об’єкту; мислення спочатку виникає як практичне (тобто дійове) узагальнення тощо. Надалі відбувається згортання зовнішніх форм дії та її інтеріоризація у внутрішній, суб’єктивний план. На цій основі запропонував оригінальну вікову класифікацію:

- 1) р а н н є д и т и н с т в о — рівень перцептивних дій (здійснюються у полі безпосереднього сприйняття);
- 2) д о ш к і л ь н и й в і к — рівень уявних перетворень дійсності (у плані наочно-образного мислення);
- 3) ш к і л ь н и й в і к — рівень розумових дій (здійснюються за допомогою знакових систем; понятійне мислення).

Згодом З. почав розробку теорії розвитку емоцій, де розглядав такий як поступове оволодіння суб’єктом діями по оцінці смислу ситуації.

Гол. твори: “Восприятие ребёнком литературного произведения” (1959), “Развитие произвольных движений” (1960), “О психологии детей раннего дошкольного возраста” (1969), “Об эмоциях и их развитии у ребёнка” (1978) тощо.

Див. також *Гальперин Петро, Еталон сенсорний, Метод експериментально-генетичний та Теорія перцептивних дій*.

ЗНАРЯДДЯ ПСИХОЛОГІЧНЕ — у культурно-історичній теорії розвитку психіки (див. *Виготського культурно-історична концепція*) Л. Виготського (див. *Виготський Лев*), система знаків та символів, вироблених у ході історичного розвитку певного суспільства. Провідним психологічним знаряддям є мова. У психічному плані психологічне знаряддя виконує функцію, аналогічну функції знарядь праці для розвитку та структури трудової діяльності людини. Засвоєння психологічних знарядь відбувається у процесі інтеріоризації спільної діяльності протягом онтогенезу.

Див. також *Розвиток психічний та Слухняність*.

ЗРОСТАННЯ — збільшення розмірів, функціональних можливостей та рівня складності органу або організму у цілому аж до точки оптимальної зрілості.

I

ІГРАШКА — призначений для дитячої гри (див. *Гра*) предмет, що моделює певну реальну річ дорослого світу.

Згідно із концепцією гри Д. Ельконіна (див. *Ельконін Данило*), стосовно іграшки не існує жорсткої логіки її застосування, тому дорослий не нав'язує дитині спосіб дій із нею; іграшка поліфункціональна, з нею можна робити все, що завгодно. Внаслідок цих якостей іграшки відбувається відокремлення орієнтовної сторони дії від виконавчої, а в саму орієнтацію включається ситуація, в результаті чого відбувається подальша схематизація дії. Дитина починає порівнювати свої дії із діями дорослого, впізнавати у них дії дорослого та вперше називає себе іменем дорослого. Таким чином відбувається розпад старої соціальної ситуації розвитку (див. *Розвитку соціальна ситуація*): роль дорослого зростає в очах дитини, а сам дорослий починає сприйматися як носій зразків людських дій.

ІДЕНТИФІКАЦІЯ — процес, через який суб'єкт 1) поширює свою ідентичність (див. *Ідентичність*) на кого-небудь; 2) позичає свою ідентичність від кого-небудь (див. *Ідентичності джерела*); 3) змішує або плутає свою ідентичність з ідентичністю іншого.

У психоаналітичній традиції виділяють такі типи ідентифікації:

1. ПЕРВИННА І. — притаманний періоду немовлятства (див. *Немовлятво*) стан, що полягає у необхідності відрізнити свою ідентичність від ідентичності об'єктів; відмінності “Я” від “Ти” поки що немає.
2. ВТОРИННА І. — процес ідентифікації з об'єктом (див. *Відношення об'єктні*), сепаратна ідентичність якого вже виявлена. На відміну від первинної, вторинна І. є різновидом психологічного захисту особистості, оскільки зменшує вираженість ворожнечі між суб'єктом та об'єктом й дозволяє заперечувати переживання сепарації (див. *Сепарація*) з ним. Вторинна І. з батьківськими фігурами є частиною нормального процесу розвитку.
3. ПРОЕКТИВНА І. — процес, за допомогою якого людина уявляє собі, що знаходиться всередині певного об'єкту, котрий є зовнішнім по відношенню до нього. Проективна І. також є формою психологічного захисту особистості, оскільки створює в суб'єкта ілюзію контролю над об'єктом й дозволяє йому отримувати сурогатне задоволення від своїх дій.
4. ІНТРОЕКТИВНА І. — процес ідентифікації з інтроектом або процес, що надає суб'єкту можливість уявити іншого всередині себе та як частину себе; за своєю сутністю інтроективна І. досить близька до вторинної.

ІДЕНТИЧНІСТЬ (Его-ідентичність, ідентичність “Я”) — за Е. Еріксоном (див. *Еріксон Ерік*), відчуття безперервності власного буття як сутності, що відмінна від всіх інших; відчуття самототожності, власної справжності, повноцінності, причетності до світу та інших людей.

Формування цього відчуття набуття, адекватності і стабільного володіння своєю особистістю залежить від успішності вирішення завдань, що повстають перед індивідом на кожному етапі його розвитку. Досягнення ідентичності напряму залежить від успішності процесів ідентифікації (див. *Ідентифікація*). Так, нездатність до ідентифікації з батьками (особливо із тим з батьків, що є своєї статі) у періоді дитинства зменшує відчуття ідентичності; до того ж результату призводить й порушення процесів ідентифікації у підлітковому віці.

Див. також *Ідентичності джерела*, *Ідентичності статуси* та *Схеми гендерні*.

ІДЕНТИЧНОСТІ ДЖЕРЕЛА — виділяють такі шляхи формування індивідуальної ідентичності (див. *Ідентичність*) у періоди отрочтва і юності:

- РЕФЕРЕНТНА ГРУПА — соціальна група або сукупність людей, чії ідеали, цінності, переконання та правила поведінки приймаються суб'єктом як власні. Ефект референтної групи базується на виділеному Г. Хайменом (1942) феномені референтності — тому факті, що людина у своїй поведінці орієнтується не тільки на симпатії та антипатії до окремих осіб, а й на колективні цілі, думки і цінності, з якими співвідносить власні погляди. Референтною може бути як група, до якої суб'єкт належить, так і група, з якою він себе співвідносить, не будучи її учасником. Виділяють “позитивні” (цінності яких сприймаються індивідом як свої власні) та “негативні” (цінності яких викликають в індивіда відразу) референтні групи. Провідними ознаками референтної групи виступають економічні, політичні, професійні, культурні атрибути тощо.
- ЗНАЧУЩИЙ ІНШИЙ — людина, чю думку про себе суб'єкт високо цінує і яка є для нього референтною. Значущим іншим може бути як близька (друг, старший брат) або знайома (педагог, керівник) для юнака людина, так і незнайома з ним (актор, видатна людина) чи навіть неіснуюча (напр., літературний герой).

Див. також *Батько виключений, Ідентичності статуси та Соціалізація*.

ІДЕНТИЧНОСТІ СТАТУСИ — варіанти або стани формування ідентичності (див. *Ідентичність*), виділені Дж. Марсія (Marcia, J., 1980); базуються на епігенетичній теорії Е. Еріксона (див. *Еріксон Ерік*). Критеріями виділення виступають криза ідентичності — період прийняття рішень стосовно таких кардинальних питань, як “хто я?” та “куди прямує?” (варіанти розв'язання: пройдена; у процесі проходження; не пройдена) та зобов'язання щодо вибору кар'єри, цінностей або системи переконань (варіанти розв'язання: наявні; у процесі прийняття; немає; прийняті самостійно).

Виділяють такі статуси ідентичності:

- ДИФУЗІЯ — статус ідентичності, що притаманний тим, хто не проходив кризи ідентичності й не брав на себе жодних життєвих зобов'язань; стосується тих молодих людей, яким бракує відчуття життєвого напрямку й не вистачає мотивації для його віднайдення. Часто зустрічається в осіб, батьки яких нехтували своїми обов'язками і не цікавились дітьми. Носії такого типу ідентичності можуть бути декласованими особами, схильними до вживання алкоголю і наркотиків. Див. також *Делінквентність*.
- МОРАТОРІЙ — статус ідентичності, що притаманний тим, хто переживає пік кризи ідентичності; стосується тих молодих людей, які все ще зайняті “пошуками себе” (стосовно вибору професії, етичних, політичних або релігійних переконань тощо). Домінуючою емоцією таких юнаків є тривога, що витікає з їх нерішучості; відношення з батьками часто носять амбівалентний характер.
- НАПЕРЕДВІРШЕНІСТЬ — статус ідентичності, що притаманний тим, хто прийняв на себе зобов'язання, не приймаючи при цьому самостійних рішень; стосується тих молодих людей, чий вибір професії, ідеології, віросповідання тощо був вирішений наперед батьками або вчителями. Криза ідентичності у такому випадку відсутня, а перехід до дорослості відбувається практично без конфліктів. Особи зі статусом напередвирішеності менш схильні до тривоги; вони притримуються авторитарніших цінностей й проявляють послідовність і стабільність у діях. Проте їхній рівень самоповаги нижчий і вони вразливіші до порад з боку оточуючих.

- **ДОСЯГНЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ** — статус ідентичності, що притаманний тим, хто пройшов кризу ідентичності й взяв на себе зобов'язання внаслідок прийняття самостійних рішень; стосується тих молодих людей, які власноруч будують своє життя на основі наперед сформульованих власних правил. Особи, що досягли ідентичності, мають гармонічніші стосунки з сім'єю та батьками, їх пошуки незалежності менш емоційні; з віком доля таких людей збільшується.

ІНДИВІДУАЦІЯ — за К. Юнгом, одне із головних завдань середнього віку (див. *Дорослість*), що полягає в особистісному становленні індивіда або усвідомленні себе як унікальної самості. Психологічним змістом процесу індивідуації виступає самоусвідомлення суб'єкта як окремого та відмінного від інших, а також відчуття своєї цілісності й неподільності.

Розглядаючи індивідуацію як процес відокремлення від батьківської сім'ї, Дж. Хоффман (Hoffman, J., 1984) виділив такі типи незалежності, що у результаті набуває молода людина:

- **ЕМОЦІЙНА НЕЗАЛЕЖНІСТЬ** — зменшення потреби у батьківській любові та підтримці.
- **АТТИТЮДНА НЕЗАЛЕЖНІСТЬ** — формування установок, цінностей та систем переконань, що відрізняються від батьківських;
- **ФУНКЦІОНАЛЬНА НЕЗАЛЕЖНІСТЬ** — здатність матеріально утримувати себе та самостійно вирішувати повсякденні проблеми.
- **КОНФЛІКТНА НЕЗАЛЕЖНІСТЬ** — відсутність чуття провини перед батьками за відокремлення, що відбулося. Брак конфліктної незалежності призводить до проблем з психологічною адаптацією.

Див. також *Ідентичність*.

ІНІЦІАЦІЯ (обряд переходу) — комплекс переважно обрядових дій, за допомогою яких здійснюється і формально закріплюється перехід індивіда у вищий соціальний статус (включення у вищі касты в Давній Індії; посвята у лицарі в Середньовічній Європі; перше причастя у християнській традиції, монарша коронація тощо). У вужчому значенні — притаманне багатьом культурам прийняття підлітка у дорослі члени соціуму. Форма обрядів ініціації в різних народів є неоднаковою: варіює вік того, хто посвячується, тривалість й міра публічності ритуалу, охоплення ним однієї статі чи обох тощо.

Найпоширенішими з обрядів ініціації є:

- тимчасова ізоляція випробовуваного від невтаємничених;
- очищувальні обряди, напр., омиття або покріплення водою (кров'ю);
- різноманітні фізичні або моральні випробовування;
- символічна смерть випробовуваного та його воскресіння у новій якості;
- залучення того, хто посвячується, до таємних знань;
- отримання нового або додаткового імені;
- отримання особливих знаків втаємниченого (шрами, татування, ритуальні предмети, одяг тощо).

ІНСТАНЦІЇ МОРАЛЬНІ (внутрішні етичні інстанції) — за Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), моральні уявлення та чуття індивіда.

Д. Ельконін (див. *Ельконін Данило*) причини виникнення внутрішніх етичних інстанцій вбачав у зміні характеру взаємовідношень дитини дошкільного віку з дорослими. На відміну від дітей раннього віку, діяльність яких здійснюється переважно у співробітництві з дорослими, у дошкільному віці дитина стає здатною самостійно задовольнити багато своїх потреб і бажань.

В результаті розпаду спільної з дорослими діяльності змінюється стара соціальна ситуація розвитку (див. *Розвитку соціальна ситуація*), що призводить до послаблення єдності дитини з дорослими. Проте, дорослі продовжують залишатися певним центром, навколо якого будується життя дитини; це породжує в дітей потребу брати участь у їх житті, діяти за їх зразком. Дитина при цьому намагається не тільки відтворювати окремі дії дорослих, а й наслідувати усі складні форми їх поведінки, вчинки, стосунки з іншими людьми тощо. Таким чином, в умовах повсякденного спілкування з дорослими в дошкільника формується узагальнене знання багатьох моральних норм; це знання ще не до кінця усвідомлене й безпосередньо пов'язане із позитивними та негативними емоційними переживаннями дитини.

Отож, перші етичні інстанції уявляють із себе відносно прості системні утворення, що є зародками моральних чуттів; на цій основі у подальшому формуються вже зрілі моральні чуття та переконання.

ІНТЕГРАЦІЯ — процес поєднання частин у цілісність.

Згідно з класичним психоаналізом З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*), психіка людина починається як неінтегроване, неорганізоване Id (“Воно”) й стає інтегрованою в результаті розвитку Ego.

За об’єкт-теорією (див. *Відношення об’єктні*) У. Ферберна (Fairbairn, W., 1952), немовля починає життя у стані первинної інтеграції, з єдиним, динамічним Ego, що складає його вихідну особистість. Надалі під дією захисних механізмів особистості відбувається розділення та витіснення частин потенційно інтегрованої самості; такою ціною суб’єкт звільняється від тривоги (див. *Тривога персекуторна*). Завдання психоаналітичної терапії тому і полягає у відновленні втрачених частин самості й сприянні інтеграційним процесам особистості.

ІНФАНТИЛІЗМ ПСИХІЧНИЙ — форма психологічної незрілості дитини, що при неправильному вихованні (див. *Виховання*) призводить до затримки соціалізації (див. *Соціалізація*); поведінка дитини не відповідає віковим вимогам до неї. Поняття уведені Е. Ласе (Laségue, E., 1864).

У дослідженнях Дж. Раша та співавторів (Ruesch, J. et al., 1961) доведено, що інфантильна особистість може уявляти із себе преморбід психічних захворювань. У цих особистостей виявляється затримка у соціальному розвитку, знижена здатність до соціального навчання, тенденція до використання прямих фізичних дій або тілесних (соматичних) каналів, залежність та пасивність, мислення за дитячим типом, імітація підвищеної совістливості, завищеність й нереалістичність прагнень, виражена соціальна конформність тощо.

Передумови до психічного інфантилізму створюються конституційно-генетичними, ендокринно-гормональними факторами, гіпоксією або інфекційно-токсичними шкідливостями у період внутрішньоутробного розвитку (див. *Розвиток пренатальний*) важкими інфекційними хворобами у перші місяці життя (див. *Немовлятство*). Розвитку психічного інфантилізму сприяє егоцентричне або тривожно-помисливе виховання.

Виділяють такі варіанти психічного інфантилізму:

- **ІСТИННИЙ** (простий за В. Ковальовим) — в основі полягає затримка розвитку скронь чола ГМ. Характеризується розвитком інтелекту відповідно до вікових норм (або навіть з їх випередженням); жвавістю, необачливістю та необережністю поведінки. Зазначені якості не є патологічними — вони просто не відповідають віку дитини.
- **ГАРМОНІЙНИЙ** (за Г. Сухарьовою; або загальна психофізіологічна незрілість за інфантильним типом) — передумови та причини відповідають таким при істинному інфантилізмі, але незрілість стосується не тільки психічного, а й фізичного

розвитку (низька вага тіла, маленький зріст, грацильна конституція). Внаслідок цього в такої дитини (а потім й в дорослого) відсутнє відчуття власної нездатності, вона приймає себе такою, як є.

- НАБУТИЙ — не має жодного підґрунтя, є наслідком сімейного виховання за принципом гіперопіки та ізоляції від ровесників. Зазначені фактори штучно стримують розвиток скронь чола ГМ.

Терапія психічного інфантилізму базується на формуванні дисципліни дитини (вміння сприймати поняття “треба”, “не можна”, “гарно/погано” тощо), її соціалізації (навчання повсякденним знанням та вмінням, організація ігор з ровесниками, а не з молодшими дітьми тощо).

Див. також *Ретардація психічна, Розвитку психічного порушення та Синдром гіпердинамічний*.

ИСИДОР (Isidorus) Севільський (бл. 570—636) — лат. учений, архієпископ Севільї (600—601); народився у Картагені (Іспанія).

Як автор чисельних природничих, граматичних, історичних та теологічних творів (в основному, компіляційного характеру), став одним із найзначніших посередників між античністю та середньовіччям. Склав популярну у свій час енциклопедію “Етимологія, або Начала у 20 книгах”, що містила найрізноманітнішу інформацію, та яка стала взірцем стилю й композиції для подальших творів такого типу. Звертаючись у ній (том IV) до проблеми періодизації життєвого шляху людини (див. *Періодизація вікова*), запропонував класифікацію, що містить сім вікових періодів (відповідно до семи відомих на той час планет, у чому проявляється іонійська традиція (див. *Філософія іонійська*) пов’язування усього з усім):

1. ДИТИНСТВО (enfance; від народження до прибл. 7 років) — вік, що насаджує зуби; оскільки вони ще не окріпли й не зайняли своїх місць, дитина не може вдало говорити та досконало складати фрази.
2. ПУЕРІЛЬНІСТЬ (pueritia; прибл. від 8 до 14 років) — вік, названий так тому, що протягом його людина подібна до зіниці ока.
3. ОТРОЦТВО (adolescence; прибл. від 15 до 28, доходячи навіть до 30—35 років) — вік, названий так тому, що людина стає здатною народити подібного собі; у цьому віці кінцівки є ще гнучкими й можуть зростати, отримуючи сили і міць від природного тепла. Внаслідок цього людина у цьому віці досягає розмірів та сили, що йому даровані природою.
4. МОЛОДІСТЬ (jeunesse; прибл. від 30 до 45 років) — вік, що знаходиться посередині між іншими; людина у ньому досягає найвищої сили. Тому за цю силу, на думку Аристотеля, його так і називають.
5. ЗРІЛІСТЬ (senectus; прибл. від 46 до 55 років) — вік, який І. називає важкістю, тому що людина у ньому надзвичайно важка у вчинках та манерах; вона ще не стара, проте молодість пройшла.
6. СТАРІСТЬ (vieillesse; прибл. від 56 до 70 років) — вік, коли людина перетворюється на немовля — вона не розуміє здорового глузду й втрачає розум.
7. СЕНІЛЬНІСТЬ (senies; від 70 років до смерті) — остання стадія старості, вік, коли людина сповнена кашлем, харканням і нечистотами, поки не повернеться у порох та прах, з яких була створена.

Див. також систему вікової класифікації, наведену у статті *Цицерон Марк*.

К

КАЗКА — переважно прозовий епічний твір чарівного, авантюрного або побутового характеру, призначений насамперед для усної розповіді дитині дошкільного віку (див. *Вік дошкільний*).

На відміну від літературних казок (О. Пушкіна, Х. Андерсена, В. Гауфа тощо), народна К. допомагає дитині пройти неминучі кризи розвитку (див. *Криза вікова*) і відреагувати інфантильні травми (див. *Травма інфантильна*). Відшліфовані поколіннями оповідачів, казкові сюжети увібрали у себе досвід психотерапевтичного вирішення конфліктів. Народні казки нерідко жорстокі, проте переживання страху необхідне дитині, оскільки воно насичує її психіку архаїчною енергетикою і стримує агресивні імпульси фобійними образами, уособленими в персонажах. За Б. Беттельхеймом, саме через переживання страху дитина долає первинний нарцисизм і набуває здатності любити: у казці тільки той герой одружується, хто пізнав страх і позбавлення. Казкові “жахи” дозволяють каналізувати страх назовні, проекуючи його на образи “чужих”. За Д. Віннікоттом, К. є своєрідним п е р е х і д н и м о б ’ е к т о м (див. також *Відношення об’єктні*) інтермедіарною ділянкою фантазування, що забезпечує перехід дитини від залежності від матері до реальних відносин. У майбутньому ця проміжна ділянка (потенційний психічний простір) продовжується у феноменах гри (див. *Гра*), креативності, філософії і релігії. Її загальність дозволяє надалі насолоджуватися ілюзіями і суб’єктивними уявленнями у мистецтві й обмінюватися ними з іншими людьми. Особливо важливим цей перехідний об’єкт стає під час відходу до сну (який означає для дитини тимчасову смерть); К. допомагає перебороти цю “втрату життя”.

Стиль казки простий і зрозумілий для дитини, в ній у доступній й алегоричній формі представлені базальні теми добра та зла. Ідентифікуючи себе з позитивним героєм, дитина привчається розрізняти категорії гарного та поганого.

КЕЛЕР (Köhler) Вольфганг (1887—1967) — нім.-амер. психолог; ступінь доктора філософії (Берлінський ун-т, 1909); проф. Геттингенського ун-ту (1921), завідувач к-ри психології Берлінського ун-ту (1922—1935); у 1935 р. емігрував у США; проф. Суотморського коледжу (1935—1958); нагорода АПА “За видатний науковий внесок” (1957), президент АПА (1958), почесний пр-нт Нім. психологічного товариства (1967).

Один із засновників гештальтпсихології. Працюючи на нім. експериментальній станції на Канарських о-вах (о-в Тенеріфе, сер. 10-х рр. ХХ ст.), досліджував мислення людиноподібних мавп й прийшов до висновків про хибність біхевіористської моделі вирішення завдань шляхом проб та помилок, про наявність у вищих мавп інтелектуальної (продуктивної) поведінки. Аналізуючи умови такої поведінки, зробив висновок про те, що в її основі повинне бути утворення “гарного гештальту” у зоровому полі тварини. На основі експериментів з шимпанзе на назвисько Султан сформулював ідею про і н с а й т у научінні (див. *Научіння*) — раптове усвідомлення необхідних взаємозв’язків.

З часів студентства К. перебував під науковим впливом М. Планка, тому вважав, що фізика зможе пояснити біологічні процеси, які, у свою чергу, дадуть відповіді на психологічні питання. Досліджуючи зорове та слухове сприйняття та ілюзії, він відкрив певні закономірності, на основі яких постулював існування нейронних ділянок ГМ, що відповідають за різні феномени сприйняття, у тому числі такі гештальт-феномени, як угруповання, завершення, точність тощо. У подальшому, займаючись загальнопсихологічними питаннями гештальтпсихології, прийшов до висновку про існування цілісних структур (гештальтів) не тільки у свідомості, але й на фізіологічному та фізичному рівнях, що зіграло свою роль у становленні цілісного підходу у психології.

Гол. твори: “Intelligenzprüfungen an Menschenaffen” (1917), “Gestalt psychologie” (1929), “The place of value in a world of facts” (1938), “The task of gestalt psychology” (1969) тощо.

КЛАПАРЕД (Claparede) Едуард (1873—1940) — швейц. психолог; наук. ступінь доктора медицини (Женевський ун-т, 1897); ген. секретар II (1904) та VI (1909) Міжн. психологічних конгресів, проф. психології Женевського ун-ту (1915—1940), фундатор Асоціації прикладної психології та Ін-ту Руссо (Женева), що був ним задуманий як центр інноваційних досліджень і практичних розробок у сфері освіти. Засновник та редактор журналу “Archives de Psychologie” (1901—1940).

Сформулював закон свідомого розвитку, згідно із яким психічна активність не зачіпає свідомості до тих пір, доки організм успішно здійснює свої функції; подібно інстинктам, когнітивна обробка також може ефективно здійснюватися без залучення свідомості — тільки у випадку, коли оточуюче середовище висуває нові вимоги, психічні процеси будуть виявлені свідомістю, а набутий досвід згодом може використовуватися для вирішення задач і адекватної оцінки виконаної дії. Такий динамічний підхід до свідомості виник завдяки об'єднанню психоаналізу та порівняльної психології.

Із закону свідомого розвитку витікає, що процеси, які притаманні самим раннім стадіям індивідуального розвитку (коли усвідомлення не є необхідним), пізніше за інших виявляються свідомістю.

Гол. твори: “L’association des idées” (1903), “Psychologie de l’enfant et pedagogie experimentale” (1905), “L’education fonctionelle” (1931) тощо.

Див. також *Синкретизм*.

КЛІМАКТЕРІЙ (клімакс, клімактеричний період) — період життя людини, що характеризується закінченням генеративної функції.

К. включає широкий діапазон фізичних й емоційних симптомів, що супроводжують зміни репродуктивної функції у зв'язку із згасанням діяльності статевих залоз у середньому віці (див. *Дорослість*). В жінок клімактеричні зміни включають в себе також й менопаузу — необоротне припинення менструацій, що відбувається у середньому віці й може супроводжуватися фізичними симптомами та інтенсивними емоційними реакціями (див. *Криза середини життя*). Протягом клімактеричного періоду частими є неврозоподібні стани, що соматично обумовлені.

Див. також *Клімактерій патологічний* та *Клімактерій ранній*.

КЛІМАКТЕРІЙ ПАТОЛОГІЧНИЙ (клімактеричний синдром) — клімакс (див. *Клімактерій*), що перебігає із різноманітними ендокринними, вегето-судинними і психічними порушеннями.

Див. також *Клімактерій ранній*.

КЛІМАКТЕРІЙ РАННІЙ (ранній клімакс) — клімакс (див. *Клімактерій*), що настає раніше 45 років в жінок і 50 в чоловіків.

Див. також *Клімактерій патологічний*.

КЛОАКИ ТЕОРІЯ — притаманне хлопчикам інфантильне уявлення, в якому не розрізняються жіночі піхва та анус; дитина вважає, що вони об'єднані у єдиний отвір на кшталт клоаки рептилій, птахів і примітивних ссавців.

КЛЯЙН (Klein) Мелані (1882—1960) — австро-англ. психоаналітик, мистецтвознавець за базовою освітою. У 1914 р. пройшла курс психоаналізу в Ш. Ференчі, а в 1921—1926 рр. навчалася у Берліні в К. Абрахама. За підтримки Е. Джонса переїхала у Лондон, де створила власну школу психоаналізу.

Залишаючись у межах фрейдівського (див. *Фрейд Зигмунд*) психоаналізу, ідеї К. відмінні від нього у таких принципових моментах:

- 1) інстинкт смерті розглядається як клінічне поняття, а деструктивний компонент амбівалентності виступає у якості захисної проєкції саморуйнівного інстинкту назовні;
- 2) розвиток Его відбувається у процесі постійної інтроєкції і проєкції об'єктів (концепція “п о з и ц і й”), а не у проходженні по стадіях (див. *Фрейда стадії організації лібідо*);
- 3) невротична етіологія пов'язана із проходженням депресивної позиції (а не фіксацією на різних стадіях дитинства) й відноситься до першого року життя (а не до кількох перших років); внаслідок цього роль депресивної позиції у кляйнманському аналізі можна порівняти із Едіповим комплексом (див. *Комплекс Едінів*) у фрейдівському аналізі;
- 4) теорія К. є об'єкт-теорією (а не інстинкт-теорією), оскільки надає головне значення вирішенню амбівалентності по відношенню до матері (див. *Матір*) та грудей (див. *Груді материнські*); розвиток Его базується на інтроєкції матері та (або) грудей.

Займалася проблемами дитячого психоаналізу (див. *Психоаналіз дитячий*), де активно використовувала методи ігрової терапії. Розглядаючи психічний розвиток дітей, акцентувала увагу на соціальному і когнітивному, а не на сексуальному аспектах. За К., інстанція Super-Ego (“Над-Я”) формується у 2 роки; для дитини у цьому віці притаманна перевага агресивних інстинктів над сексуальними. Значний внесок зробила у розробку концепції первинних об'єктних відношень немовляти (див. *Відношення об'єктні та Відношення об'єктні первинні*).

Гол. твори: “The Psychoanalysis of children” (1932), “Love, hate and reparation” (1937), “Envy and gratitude” (1957), “Narrative of a child analysis” (1961) тощо.

Див. також *Груді материнські*, *Матір ідеальна*, *Матір фалічна*; *Психоаналіз дитячий*, *Тривога депресивна* та *Тривога персекуторна*.

КОГОРТА — сукупність людей, які мають певний спільний досвід та якусь спільну рису чи якість, що дозволяє їх об'єднати в одну групу (виділену за певним показником чи показниками). Найчастіше К. визначається по року народження. Поняття когорти використовується насамперед при проведенні експериментальних досліджень (див. *Методи вікової психології*).

Див. також *Когорти ефект*.

КОГОРТИ ЕФЕКТ — розходження у результатах виконання тестових завдань при використанні методу поперечних зрізів (див. *Методи вікової психології*), що обумовлені розбіжностями поколінь у досвіді та вихованні, а не власне фактором віку (див. *Вік*).

Див. також *Когорта*.

КОЕФІЦІЄНТ ЗАЛЕЖНОСТІ ЛІТНЬОГО НАСЕЛЕННЯ — відношення кількості людей пенсійного віку до кількості людей працездатного віку. Збільшення коефіцієнту залежності похилого населення призводить до зростання кількості пасивних споживачів пенсійних програм та медичних послуг з відповідним зменшенням кількості безпосередніх “виробників” матеріальних та інтелектуальних цінностей. У більшості розвинутих суспільств К. з. л. н. складає прибіл. $\frac{1}{5}$ (дані 2000 р.); у 2040 р., за прогнозами демографів, він сягне $\frac{1}{3}$.

Див. також *Життя активного тривалість* та *Життя середнього тривалість*.

КОЛБЕРГ (Kohlberg) Лоренс (1927—1987) — амер. психолог, послідовник ідей Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*). У 1958 р. захистив докторську дисертацію, викладав у Чиказькому (1962—1968) та Гарвардському (1968—1987) ун-тах.

Розвиваючи теорію стадій моральної свідомості за Ж. Піаже (див. *Піаже стадії морального розвитку* та Додаток 1), К. зацікавився не власне моральними судженнями

дитини, а процесом прийняття моральних рішень. На цій основі були виділені три рівні морального розвитку, кожний з яких містить дві стадії (див. *Колберга стадії морального розвитку*). Кожна з цих стадій уявляє із себе метод вирішення моральної проблеми, а не власне саме рішення. На цій основі К. виділив ряд ознак діагностики стадій морального розвитку, що узагальнені у вигляді оціночної шкали.

За Колбергом, хоча зазначені стадії відображають моральний розвиток індивіда, що пов'язаний з його когнітивним розвитком, сам по собі останній не визначає морального розвитку. Для того, щоб перетнути прекоконвенційний рівень, дитина має бути підданою такому впливу батьків або соціальної ситуації, котре викличе когнітивну нерівновагу — конфлікт між існуючими моральними нормами та новими ідеями.

Гол. твори: “The relations between moral judgment and moral action” (1969), “The child as a moral philosopher” (1970), “Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach” (1976), “The philosophy of moral development” (1981), “The meaning and measurement of moral development” (1981) тощо.

Див. також *Дилема моральна*.

КОЛБЕРГА СТАДІЇ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ — послідовні стадії розвитку моральних суджень індивіда в онтогенезі, запропоновані Л. Колбергом (див. *Колберг Лоренс*). Перші три з них мають багато спільного із стадіями моральної свідомості за Ж. Піаже (див. *Розвиток моральний за Піаже*), а інші продовжують їх до періоду зрілості. Дослідження Колберга були проведені за допомогою методики оцінки респондентами проблемних з моральної точки зору історій, найвідомішою з яких є дилема Хайнца (див. *Дилема моральна*). Див. також *Дружби розвитку стадії*.

Виділені шість стадій морального розвитку, що об'єднуються у три рівні:

Рівень 1. ПРЕКОНВЕНЦІЙНА (гедоністична) МОРАЛЬ; орієнтована на покарання та заохочення:

1. Слухняність та орієнтація на покарання — дитина вважає, що певні владні фігури встановлюють фіксований набір правил, яким треба підкорятися. Оцінка тих чи інших вчинків здійснюється ним на основі урахування їх можливих наслідків (напр., “красти погано, тому що можуть покарати”).
2. Індивідуалізм та обмін — діти усвідомлюють, що єдиного правила, котре виходить із певних владних структур, не існує, натомість різні індивіди мають різні точки зору; згідно з цією позицією, покарання — це лише небезпека, яку злочинець намагається уникнути.

Рівень 2. КОНВЕНЦІЙНА (прагматична) МОРАЛЬ; основана на соціальній конформності:

3. Гарні міжособистісні стосунки — на цій стадії (настає прибіл. з пубертатним віком, див. *Пубертат*) підлітки вважають, що люди мають вчиняти у відповідності із очікуваннями сім'ї та суспільства (поводити себе “гарним” чином).
4. Збереження соціального ладу — респондент починає більше турбуватися про суспільство у цілому. Акцент при цьому робиться на підпорядкування законам, повагу до влади та виконання своїх обов'язків з метою збереження суспільного ладу; моральні рішення, таким чином, приймаються з точки зору суспільства у цілому.

Рівень 3. ПОСТКОНВЕНЦІЙНА (самодостатня) МОРАЛЬ; основана на автономних моральних принципах:

5. Соціальний контракт та індивідуальні права — респонденти наближаються до концепції гарного суспільства; вони вважають, що громадянам необхідно захищати певні соціальні права та

вирішувати суперечки за допомогою демократичних процедур; саме суспільство розглядається при цьому у вигляді “соціального контракту”, який заключають вільні люди для того, щоб працювати задля загального добробуту.

6. Універсальні принципи — для вирішення моральних проблем респонденти звертаються до універсальних принципів, використовуючи, напр., категоричний імператив І. Канта; на цій стадії, на відміну від попередньої, респонденти припускають використання методу громадської непокори.

За Д. Баумрінд (Baumrind, D., 1978; див. *Баумрінд Діана*), концепція Колберга не враховує специфіки панівної моралі у різних суспільствах, оскільки в її основу покладений етичний абсолютизм — методологічний принцип тлумачення природи моральності, згідно з яким культурними розбіжностями у людській моралі можна знехтувати без збитків для її розуміння.

За К. Пауером та Дж. Реймером (Power, K., & Reimer, J., 1978), шкала Колберга вимірює моральні установки, а не відповідну поведінку, оскільки існують значні розбіжності між моральними судженнями індивіда та його реальною поведінкою у ситуації морального вибору.

Див. також *Піаже стадії морального розвитку, Соціальне пізнання та Судження морального типу*.

КОМЕНСЬКИЙ (Komensky) Ян Амос (1592—1670) — чеський педагог та філософ, реформатор освіти, гуманіст і демократ.

У своїх поглядах спирався на матеріалізм Ф. Бекона. Розглядав пізнання як активний процес, що тісно пов’язаний із навчанням. Був переконаний у тому, що усі люди здатні до пізнання та освіти, тому вважав за необхідне дати простому народу доступ до знань. Першим в історії педагогіки побудував систему дидактики (теорії навчання) як особливої науки про навчання. Його дидактичні принципи (наочність, поступовість, наслідування, вправа) потребували пізнання законів природи та раціонального закріплення знань.

Розробив єдину шкільну систему. Запропонував диференціювати рівні освіти залежно від періодів життя людини:

1. ДИТЯЧИЙ (0—6 років).
2. ПІДЛІТКОВИЙ (6—12 років).
3. ЮНАЦЬКИЙ (12—18 років).
4. ЗМУЖНІЛІСТЬ (18—24 роки).

Для дітей до 6 років призначена материнська школа, далі слідує загальноосвітня школа двох рівнів: елементарна школа рідної мови та середня школа-гімназія для здатних і бажаючих займатися розумовою діяльністю. Вища школа — академія. Ввів поняття учбового року, розділив його на чверті; увів класну систему навчання.

Погляди Коменського значно вплинули на весь подальший розвиток педагогіки, а написані ним підручники використовувалися протягом 150 років.

Гол. твори: “Magna didactica” (1657) тощо.

Див. також *Кондільяк Етьєн, Локк Джон, Песталоцці Йохан, Теорії психічного розвитку та Фребель Фрідріх*.

КОМПЛЕКС — група взаємопов’язаних між собою свідомих та неусвідомлених компонентів (ідей і чуттів), які здійснюють динамічний вплив на поведінку суб’єкта. У класичному психоаналізі детально описані батьківський комплекс (див. *Комплекс батьківський*), Едіпів комплекс (див. *Комплекс Едіпа*) та кастраційний комплекс (див. *Комплекс кастрації*), в адлеріанському (див. *Адлер Альфред*) — комплекс неповноцінності (див. *Комплекс неповноцінності*) та комплекс зверхності (див. *Комплекс зверхності*).

Див. також *Депривація* та *Комплекс підлітковий*.

КОМПЛЕКС БАТЬКІВСЬКИЙ — у психоаналізі, головний аспект едіпового комплексу (див. *Комплекс Едіна*), який виражається в амбівалентному (з поєднанням чуттів любові та ненависті) ставленні до того з батьків, хто є протилежної статі.

Див. також *Комплекс* та *Комплекс Електри*.

КОМПЛЕКС ЕДІПА (Едіпів комплекс) — згідно з класичним психоаналізом, ніжна прихильність дитини до того з батьків, хто є протилежної статі, та неприязнь й ревності по відношенню до того, хто є такої ж самої статі (позитивний Едіпів комплекс). При негативному Едіповому комплексі має місце любов до того з батьків, хто є такої ж самої статі (див. *Любов Едіпова*), та ненависть до того, хто є протилежної статі. У випадку змішування обох форм Едіпового комплексу виникає амбівалентне (суперечливе) ставлення до батьків.

К. Е. названий за іменем сина фіванського царя, який, не знаючи того, вбив свого батька, Лаія (в інших перекладах — Лай), та одружився на своїй матері, Іокасті.

Див. також *Комплекс*, *Комплекс батьківський* та *Комплекс Електри*.

КОМПЛЕКС ЕЛЕКТРИ — рідше використовувана назва Едіпового комплексу (див. *Комплекс Едіна*) стосовно до дівчат; уведений К.Г. Юнгом.

Названий за іменем доньки мікенського царя, яка помстилася своїй матері, Клітеместрі (в інших перекладах — Клітеместра), за смерть свого батька, Егісфа. Окрім едіпальних компонентів К. Е. містить у собі також т.зв. заздрість до пенису (див. також *Комплекс кастрації*).

Див. також *Комплекс*, *Комплекс батьківський*.

КОМПЛЕКС ЗВЕРХНОСТІ — зворотний бік комплексу неповноцінності (див. *Комплекс неповноцінності*). А. Адлер (див. *Адлер Альфред*) визначив його як невротичну фантазію, що сама по собі є непродуктивною.

К. з. формується внаслідок витіснення комплексу неповноцінності у несвідоме та розвитку компенсаторної діяльності. Оскільки жодні досягнення не здатні подолати комплекс неповноцінності, зусилля індивіда стають надмірними, приводячи до гіперкомпенсації, яка й породжує К. з.

Поведінка, породжена комплексом зверхності, на побутовому рівні сприймається як вияв сили та впевненості у собі, тобто “безкомплексна”.

Див. також *Комплекс*.

КОМПЛЕКС КАСТРАЦІЇ (кастраційний комплекс) — згідно з класичним психоаналізом З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*), комплекс (див. *Комплекс*) переживань, що виникає в дитини протягом фалічного етапу геніальної організації лібідо (див. *Фрейда стадії організації лібідо*) внаслідок розвитку сексуальної сфери.

К. к. в хлопчиків знаходить своє вираження у кастраційній тривозі (див. *Тривога кастраційна*). В дівчат К. к. з'являється після відкриття статевих розбіжностей і полягає у своєрідному (з амбівалентним поєднанням почуттів страху та заздрості) ставленні до чоловічого пенису та певних сексуальних фантазіях (див. також *Комплекс Електри*).

Класичний опис комплексу кастрації наведений у праці З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*) “Аналіз фобії п'ятирічного хлопчика” (див. *Випадок Маленького Ганса*).

КОМПЛЕКС НЕПОВНОЦІННОСТІ — провідне поняття індивідуальної психології А. Адлера (див. *Адлер Альфред*), означає сукупність установок, уявлень або вчинків, що у більш-менш замаскованому вигляді виражають відчуття неповноцінності (що базується на справжній органічній, морфологічній або функціональній ваді) та пов'язані із ним індивідуальні реакції (тобто спроби компенсувати цю ваду: суб'єкт буде фіктивну кінцеву мету, що відмічена в олею

д о в л а д и ; це дозволяє йому зосередити у цьому напрямку усі свої сили). В жінок К. н. (як відчуття приналежності до неповноцінної статі) знаходить свій вираз у такому реактивному утворенні, як *м а с к у л і н н и й п р о т е с т*.

В адлеріанській індивідуальній психології К. н. грає таку ж провідну роль, як лібідо у класичному психоаналізі З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*).

Див. також *Комплекс зверхності*.

КОМПЛЕКС ПІДЛІТКОВИЙ — за Х. Хомбургером (Homburger, H., 1926), різко виражені психологічні особливості підлітків, що включають у себе неспокій, тривогу, схильність до різких коливань настрою, меланхолії, імпульсивність, негативізм, конфліктність, протиріччя чуттів, агресивність, сензитивність (до оцінки іншими своєї сили, зовнішності, вмінь та здібностей) у поєднанні із зайвою самовпевненістю, вираженою критичністю, нехтуванням думки дорослих. Підліток сповнений протиріччями: його чутливість поєднується із жорстокістю, хвороблива сором'язливість із розбещеністю, відмова від загальноприйнятих правил з обожнюванням випадкових кумирів, фантазування з сухим раціоналізмом.

Див. також *Комплекс та Криза підліткова*.

КОМПЛЕКС ПОЖВАВЛЕННЯ — поняття, уведене у 20-х рр. ХХ ст. М. Щеловановим. Означає емоційно-позитивну реакцію дитини на обличчя дорослого, красиві іграшки (див. *Іграшка*), приємні звуки тощо. К. п. виражається у завмиранні і зоровому зосередженні на об'єкті сприйняття, посмішці, звуках, руховому поживавленні. Крім емоційної, К. п. виконує також комунікативну функцію, про що свідчить те, що в залежності від ситуації дитина може підсилювати чи загальмовувати той чи інший його компонент.

Формування комплексу поживавлення відбувається починаючи з третього тижня життя: спочатку з'являється завмирання і зосередження при зоровій фіксації предмета чи при звуках, потім — посмішка, вокалізація і рухове поживавлення. У віці 3—4 міс. К. п. видозмінюється у складніші форми поведінки.

При дефіциті спілкування (див. *Шпиталізм дитячий*) поява комплексу поживавлення затримується або має місце його неповнота, збільшений латентний період, низька інтенсивність представлених компонентів, реактивний характер тощо. Низька вираженість компонентів комплексу поживавлення також може свідчити про наявність анатомічної або фізіологічної патології певних аналізаторів.

Див. також *Бондінг, Криза новонародженості, Немовляти емоційний розвиток, Прихильність та Прихильності стадії розвитку*.

КОНДІЛЬЯК (Condillac) Етьєн Бонно де (1715—1780) — фр. філософ-просвітник, засновник сучасного сенсуалізму (див. *Теорії психічного розвитку*).

Здійснював спроби пояснити усі психічні процеси, починаючи із сприйняття й закінчуючи мисленням та волею, перетворенням чуттєвих сприйнятих (sensations), що є єдиним джерелом пізнання. Засновник асоціанізму у психології.

Гол. твори: "Traité des sensations" (1754).

Див. також *Коменський Ян та Локк Джон*.

КОНСТРУКТИВІЗМ — запропонована Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*) модель пояснення феномену когнітивного розвитку (див. *Розвиток когнітивний*) в онтогенезі. Намагаючись зрозуміти дійсність, дитина постійно зіштовхується з новими проблемами, які руйнують уявлення, що вже склалися. Фактором, що спонукає її шукати нові відповіді на ці проблеми, є внутрішній процес врівноваження (див. *Когнітивна рівновага*). Так дитина крок за кроком долає сходинки пізнання. Зазначений процес обумовлюється, насамперед, дією фактору дозрівання (див. *Дозрівання*); це підтверджується тією обставиною, що всі діти долають стадії когнітивного розвитку (див. *Операції інтелектуальні*) в одному й тому самому

порядку. Фактори оточуючого середовища можуть лише загальмувати або зупинити такий послідовний розвиток.

КОНЦЕПЦІЇ БІОГЕНЕТИЧНІ — об'єднуюча назва для різноманітних концепцій розвитку людини, в основі яких лежить біогенетичний закон (див. *Закон біогенетичний*). Суттєвий вплив на розвиток біогенетичних концепцій мали також праці представників психології розвитку О. Кро і Х. Вернера (див. *Вернер Хайнц*).

Біогенетичні концепції виходять із таких принципів послань:

1. **ЕНДОГЕННІСТЬ РОЗВИТКУ** — розвиток запрограмований біологічно й спонтанно здійснюється у відповідності із заданим планом, якщо тільки цьому не перешкоджають несприятливі умови. Провідну роль при цьому грають процеси дозрівання; зовнішні впливи можуть лише пришвидшувати або загальмовувати хід дозрівання, але не в змозі його змінити. План дозрівання і розкриття задатків визначений генетично і є неоднаковим в різних індивідів внаслідок генетичної варіативності виду. До таких задатків належить, напр., обдарованість (музикальна, математична, мовна тощо), що успадковується у деяких родинах. У концепції ендogenous управління розвитком велику роль відіграють такі поняття, як зростання, дозрівання (див. *Дозрівання*), диференціювання й структурування. Так, згідно з теорією Вернера (Werner, H., 1953), розвиток здійснюється у відповідності до запозиченого з ембріології “ортогенетичного принципу” — від первісного стану цілісності й не диференційованості до диференціювання, розчленування і ієрархічної інтеграції (див. також *Розвиток пренатальний*).
2. **СТАДІАЛЬНІСТЬ РОЗВИТКУ** — розвиток здійснюється не безперервно (плавно), а дискретно (від нижчої до вищої сходинки). При цьому виділяються закономірні та послідовні фази або ступені, що ієрархічно підпорядковані одна одній. Проходження індивідом таких ступенів є необоротним (за нормальних умов) або розглядається як еволюційний регрес (NB! на відміну від ступенів, фази в принципі припускають можливість повернення певних вже пройдених станів). При розбіжностях у конкретних визначеннях цих фаз або ступенів, загальним для них є те, що це відрізки розвитку, які характеризуються у порівнянні із попереднім станом раптовою і глибокою зміною рівня функціонування, що зберігається протягом тривалого часу. Див. також *Періодизація вікова*.

Див. також *Розвитку типи*, *Розвиток психічний* та *Теорія розвитку еволюційна*.

КОСТЮМУ ДИТЯЧОГО РОЗВИТОК — загальні тенденції історичної еволюції дитячого одягу в Європі, виділені П. Арьєсом (Ariès, P., 1960; див. *Арьєс Пилип*) на основі аналізу портретних зображень дітей та літературних описів:

- **ФЕМІНІЗАЦІЯ** — костюм для хлопчиків багато в чому повторює деталі жіночого одягу.
- **АРХАЇЗАЦІЯ** — еволюція дитячого одягу запізнюється у порівнянні з дорослою модою і багато в чому повторює дорослий костюм минулої епохи.
- **ПЛЕБЕЇЗАЦІЯ** — використання для дітей вищих суспільних прошарків звичайного дорослого костюму нижчих верств населення (як правило, селянського одягу).

КРИЗА ВІКОВА — перехід у віковому розвитку людини до нового якісно специфічного етапу; проявляється у вигляді особливих, відносно нетривалих (до року) періодів життя людини, що характеризуються різкими змінами в її особистості, які відбуваються протягом короткого часу. На відміну від криз травматичного або невротичного характеру, вікові кризи є нормативними процесами, що необхідні для

нормального поступального розвитку особистості. Поняття вікової кризи розглядається у концепціях, що постулюють стадіальність психічного розвитку дитини (див. *Концепції біогенетичні*).

Протягом життя людини виділяють такі послідовні вікові кризи: новонародженості (див. *Криза новонародженості*), одного року (див. *Криза одного року*), трьох років (див. *Криза трьох років*), семи років (див. *Криза семи років*), підліткова (див. *Криза підліткова*), юнацька (див. *Криза юнацька*), середини життя (див. *Криза середини життя*) тощо.

Л. Виготський (див. *Виготський Лев*) використовував поняття критичних періодів (див. *Періоди критичні*), які лежать на межах стабільних періодів (див. *Періоди літичні*) та обумовлені виникненням основних новоутворень (див. *Новоутворення вікове*) попереднього літичного періоду, які призводять до руйнації старої соціальної ситуації розвитку (див. *Розвитку соціальна ситуація*) та виникнення нової, адекватної новому рівню розвитку дитини.

Див. також *Асинхронія психічного розвитку*, *Періоди сензитивні* та *Фрейда стадії організації лібідо*.

КРИЗА НОВОНАРОДЖЕНОСТІ (триває від народження до прибл. 1 міс.) — пов'язана із переходом дитини від паразитарного типу існування у материнській утробі на фізично самостійне (але фізіологічно залежне від опіки з боку дорослих, насамперед матері) функціонування. Про закінчення кризи новонародженості свідчать такі критерії:

- ПСИХОЛОГІЧНИЙ — полягає у найважливішому новоутворенні періоду новонародженості — комплексі поживлення (див. *Комплекс поживлення*).
- ФІЗІОЛОГІЧНИЙ — поява зорового і слухового зосередження, можливість формування в дитини умовних рефлексів на зорові і слухові подразники.
- МЕДИЧНИЙ — досягнення дитиною первісної ваги, з якою вона народилася; свідчить про те, що фізіологічні системи життєдіяльності функціонують нормально.

Див. також *Виготського вікова періодизація* та *Криза вікова*.

КРИЗА ОДНОГО РОКУ — за Д. Ельконіним (див. *Ельконін Данило*), у кінці першого року життя людини (див. *Немовлятво*) відбувається вибух старої соціальної ситуації розвитку: замість повного злиття дитини і дорослого з'являються двоє — дитина та дорослий. Дитина стає неслухняною, інтенсивно протиставляє свої бажання вимогам дорослих. Можливі елементи регресії, тимчасового повернення на попередню стадію розвитку. Пробуджується ще неусвідомлена потреба у волі, зростає рівень суб'єктності.

Див. також *Виготського вікова періодизація*, *Еріксона стадії психосоціального розвитку* та *Криза вікова*.

КРИЗА ПЕРЕХОДУ ДО ДОРΟΣЛОСТІ (прибл. у 22—23 роки) — відбувається побудова максималістичних планів на все наступне наступне життя. У цей період потреба у близькості співіснує із потребою у дистанціюванні, готовністю відстоювати свій внутрішній простір. Можливі негативні новоутворення (див. *Новоутворення вікове*) у вигляді тенденції уникати стосунків, що можуть призвести до близькості.

Див. також *Еріксона стадії психосоціального розвитку* та *Криза вікова*.

КРИЗА ПІДЛІТКОВА — припадає на вік прибл. 11—12 років; пов'язана із процесом статевого дозрівання (див. *Пубертат*); при цьому нові фізичні можливості суб'єкта починають суперечити його старому статусу як дитини (див. *Дорослішання*). За Е. Шпрангером, змістом підліткової кризи є звільнення суб'єкта від дитячої залежності (див. також *Отроцтва розвитку типу*).

Див. також *Виготського вікова періодизація, Комплекс підлітковий, Криза вікова, Отроцтва розвитку типи, Отроцтво та Фаза негативна.*

КРИЗА СЕМИ РОКІВ — пов'язана із приходом дитини до школи і формуванням нової провідної діяльності (див. *Діяльність провідна*) — навчальної (див. *Діяльність навчальна*). Новий спосіб життя потребує переоцінки цінностей, нового ставлення до оточення та формування довільної поведінки. Як наслідок виникають труднощі у вихованні: дитина втрачає єдність внутрішнього та зовнішнього, замикається у собі й стає некерованою.

Основними симптомами кризи семи років є:

- втрата безпосередності — між бажанням та дією вклинюється переживання того, які наслідки певний вчинок буде мати для самої дитини;
- манерна поведінка — дитина починає щось приховувати, грати якусь роль, удавати із себе когось;
- симптом “гіркої цукерки” — навіть якщо дитині погано, вона намагається цього не видавати. Див. також *Ефект “гіркої цукерки”*.

Див. також *Вередливість дитяча, Виготського вікова періодизація та Криза вікова.*

КРИЗА СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ (прибл. у 37—40 років) — період екстраординарних внутрішніх змін, пов'язаний із переоцінкою і переосмисленням прожитого життя. Розчарувавшись у собі та своєму житті, людина сприймає цей злам як останній шанс знайти себе, відбутися. Значну роль у кризі середини життя грає клімактеричний синдром (див. *Клімактерій*). Вираженість кризи середини життя пов'язана також із кумулятивним ефектом шкідливих звичок, що настає у цьому віці (див. *Дорослість*).

К. с. ж. може бути описана за допомогою двох різних моделей:

1. **МОДЕЛЬ КРИЗИ** — кризовий характер феномену розглядається як передбачений і нормативний, а сама криза як подія, що закономірно пов'язана із віковим розвитком (див. *Розвиток психічний*).
2. **МОДЕЛЬ ПЕРЕХОДУ** — розвиток людини розглядається як такий, що характеризується послідовністю важливих подій, котрі можна передбачити й по відношенню до яких можна здійснювати планування подальших життєвих кроків.

Див. також *Еріксона стадії психосоціального розвитку та Криза вікова.*

КРИЗА ТРИДЦЯТИ ТРЬОХ РОКІВ — пов'язана із віком Ісуса Христа. Внаслідок перших серйозних життєвих невдач зменшується ентузіазм попередніх років, приходять розчарування та сумніви. Людина примирюється із власними обмеженнями, усвідомлює свої реальні можливості, приймає життєві обставини. Неминучою стає корекція життєвих планів, сформованих під час попередньої кризи (див. *Криза переходу до дорослості*) та у своїй більшості нереалізованих. Загострюється потреба почати все спочатку: змінити роботу, житло, сім'ю, виробити новий життєвий стиль.

Див. також *Дорослість, Еріксона стадії психосоціального розвитку, Криза вікова та Синдром Мідаса.*

КРИЗА ТРЬОХ РОКІВ — Е. Келер у роботі “Про особистість трирічної дитини” виділила такі симптоми цієї кризи:

- **негативізм** — форма протестної поведінки дитини, що проявляється у відмові підкорятися вимогам дорослих; на відміну від простої неслухняності, яка буває й у ранішньому віці (див. *Вік ранній*), негативізм притаманний саме 3-річній дитині;

- **упертість** — реакція дитини на своє власне рішення; не тотожна наполегливості, тому що її сутність полягає в акценті саме на власних вимогах; через впертість відбувається виділення власної особистості (“Я”) та висувається вимога, щоб з цією особистістю рахувалися;
- **норолливість** — протест дитини проти заведених удома порядків; близька до негативізму і упертості, але має специфічні особливості, оскільки носить більш генералізований і знеособлений характер;
- **свавільність** — намагання дитини емансипуватися від дорослого, робити щось самостійно (“я сам”); нагадує кризу одного року (див. *Криза одного року*), але, на відміну від устремління до фізичної самостійності, у цьому випадку йдеться про набагато глибші речі — самостійність наміру, задуму тощо;
- **знецінення дорослих** — прояви зневаги з боку дитини до оточуючих її дорослих; може приймати форми відвертого обзивання;
- **протест-бунт** — виявляється у частих сварках із батьками, протестній поведінці у відповідь на їх вимоги.

Див. також *Вередливість дитяча*, *Виготського вікова періодизація*, *Еріксона стадії психосоціального розвитку* та *Криза вікова*.

КРИЗА ЮНАЦЬКА — пов’язана із процесом входження індивіда у самостійне життя. Амбітність та величність планів, притаманних юнацькому віку (див. *Юнацтво*), входять у конфлікт з обмеженістю можливостей, що характеризує початок професійної кар’єри (див. *Розвиток професійний*).

Див. також *Виготського вікова періодизація* та *Криза вікова*.

КУРСИ ФРЕБЕЛІВСЬКІ — платні педагогічні навчальні заклади у дореволюційній Росії, готували вихователюк для роботи у сім’ях й дитячих садках з дітьми дошкільного віку. Перші фребелівські курси відкриті у Санкт-Петербурзі (1872) Фребелівським товариством (див. *Товариства фребелівські*); згодом відкрилися у Харкові, Тифлісі (Тбілісі), Одесі й інших містах. Після 1917 р. петроградські Ф. к. були реорганізовані в Інститут дошкільного виховання. Названі за іменем Ф. Фребеля (див. *Фребель Фрідріх*).

Л

ЛАКАН (Lacan) Жак (1901—1981) — франц. філософ та психоаналітик; проф. психіатричного шпиталю Сент-Анн (з 1953), викладач у практичній школі вищої освіти (з 1963 р.), керівник психоаналітичної серії у видавництві “Seuil”, засновник та голова Паризької школи фрейдизму (1964—1980). Засновник структурного психоаналізу, що ґрунтується на ідеях З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*) про особливе значення мовної діяльності у психодіагностиці і психотерапії. Пафос творів Лакана — гасло “Назад до Фрейда!”.

Вважав, що несвідоме є структурованим на зразок мови; для його аналізу використовував методи структурної лінгвістики, топології, риторики тощо. Виділяв два типи мовлення — повне (автором якого є суб’єкт несвідомого — “Інший”, а зміст зумовлений психічними травмами, що витясняють потяги та інші неусвідомлені компоненти) та порожнє (таке, що маскує неусвідомлені причини психосимптоматики).

Запропонував концепцію трьох основних реєстрів психічного:

- РЕАЛЬНЕ — недоступний іменуванню хаос вражень, відчуттів, станів, потягів та почуттів, в якому живе дитина до того моменту, коли почне засвоювати знакові засоби вираження.
- УЯВЛЯНЕ (або інстанція, що відчужується) — починається із стадії дзеркала, коли дитина встановлює зв’язки між організмом та реальністю.
- СИМВОЛІЧНЕ — формується на Едіповій стадії розвитку (див. *Комплекс Едіпов* та *Фрейда стадії організації лібідо*), коли Реальне знаходить можливості для символічної реалізації.

На такому розумінні Реального базується переглянute Лаканом поняття суб’єкта, який уявляє із себе функцію культури, перехрестя різноманітних символічних структур, точку, де докладає сили несвідоме. Таким чином, не культура є атрибутом індивіда, а індивід є атрибутом культури, що говорить за допомогою суб’єкта; сам суб’єкт є ніщо, порожнеча, що заповнюється змістом символічних матриць. Звідси постійна взаємодія між суб’єктом як носієм культурних норм та “Я” як носієм бажання, тобто між Символічним та Уявляним. Символічне намагається повністю підпорядкувати собі індивіда, тоді як завдання “Я” полягає у тому, щоб, використовуючи надбання культури, створити за їх допомогою власний нарцисичний образ, тобто, підставивши себе на місце суб’єкта, створити собі культурне алібі. Таким чином, несвідоме уявляє із себе мову “Іншого”, що постійно редагується Уявляним.

Гол. твори: “*Écrites*” (1966) тощо.

Див. також *Стадія дзеркала*.

ЛЕОНТЬЄВ (Леонтьев) Олексій Миколайович (1903—1979) — рад. психолог; закінчив МДУ, ступінь доктора педагогічних наук (Ленінградський пед. ін-т, 1940), почесний доктор Паризького та Будапештського ун-тів. Професор МДУ (1941—1945), зав. каф. (1945—1966), декан ф-ту психології (1966—1979); член АПН РФ, почесний академік Угорської АН; віце-президент Міжн. союзу психологічних наук, лауреат Ленінської премії.

Наук. кар’єра Леонтьєва почалася у 1924 р. під керівництвом проф. Г. Челпанова. Відійшовши від ідеалістичної філософії останнього, приєднався до Л. Виготського (див. *Виготський Лев*). Після кількох років московської праці з Виготським та О. Лурія у руслі культурно-історичної теорії, Л. на початку 1930-х рр. переїхав у Харків, де зайнявся розробкою теорії діяльності. Основну увагу теорія діяльності приділяє активній взаємодії організма та середовища, що у певних моментах зближає її з екологічним підходом Дж. Гібсона. Внутрішня структура психіки відображає структуру поведінки (діяльності) при приматі останньої.

Л. організував секцію дитячої психології при Московському Ін-ті психології, де намагався застосувати загальні принципи психології діяльності до розвитку дитини. Розвивав концепцію, згідно з якою кожному періоду дитинства притаманний свій провідний тип діяльності, що грає визначальну роль у фізичному та розумовому розвитку дитини (див. *Діяльність провідна*). Подальший розвиток зазначені принципи отримали у теорії дитинства Д. Ельконіна (див. *Ельконін Данило*).

Гол. твори: “Очерк развития психики” (1947), “Проблемы развития психики” (1959), “Потребности, мотивы, эмоции” (1971), “Деятельность, сознание, личность” (1975) тощо.

Див. також *Виготський Лев*, *Виготського культурно-історична концепція*, *Гальперин Петро*, *Ельконін Данило*, *Метод експериментально-генетичний* та *Поняття дитяче*.

ЛАТЕРАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІЙ — процес перерозподілу психічних функцій між лівою і правою півкулями ГМ, що має місце в онтогенезі. Для людини характерно, що процес спеціалізації півкуль мозку триває аж до 14—16 років. До 12 років ще не відбувається поділу функцій домінантної та субдомінантної півкуль мозку, тому при поразці лівої півкулі не відбувається порушень мовної діяльності. Спеціалізація півкуль носить досить диференційований характер, тому можливо різне співвідношення домінантності півкуль у відношенні мови, слуху, зору, домінування правої чи лівої руки. При цьому домінантність руки не пов'язана напряму із домінуванням мовних центрів.

Див. також *Психофізіологія вікова*.

ЛОКК (Locke) Джон (1632—1704) — англ. філософ, психолог, педагог, політичний діяч.

Створив фундамент емпіричної психології свідомості (див. *Теорії психічного розвитку*), заперечував уродженість ідей (теоретичних чи етичних). За Локком, свідомість спочатку уявляє із себе чисту дошку (*tabula rasa*); лише за допомогою досвіду вона набуває змісту (“ідей”). Виділив дві форми досвіду: 1) зовнішній досвід (відчуття), за допомогою якого пізнається оточуючий світ; 2) внутрішній досвід (рефлексія), за допомогою якого пізнається діяльність власного розуму, тобто свідомість. Відповідно основними елементами структури свідомості вважав ідеї відчуття і ідеї рефлексії, що можуть бути простими та складними. Останні утворюються двома шляхами. Найчастіший — через особливу діяльність розуму — порівняння, узагальнення, абстрагування тощо, що призводить до формування понять. Менш розповсюджений шлях — утворення складних ідей через асоціації (термін “асоціація” запропонований саме Локком): так утворюються випадкові, довільні об'єднання ідей (страхи, забобони тощо).

Ідеї Локка стали філософським фундаментом для розвитку асоціаністської, інтроспективної та біхевіористської психології.

Гол. твори: “An essay concerning human understanding” (1690), “Two treatises of government” (1690), “The reasonableness of Christianity” (1695) тощо.

Див. також *Коменський Ян* та *Кондільяк Етьєн*.

ЛОРЕНЦ (Lorenz) Конрад (1903—1989) — австр. психолог і етолог; доктор мед. з 1928 р., доктор філософії з 1932 р.; у 1940—1941 рр. — зав. к-ри порівняльної психології Кенігсберзького ун-ту, у 1941—1944 рр. — у війську, у 1944—1949 рр. — рад. військовополонений, після повернення до Австрії — проф. Ін-ту експериментальної психології Макса Планка у Зеевізені; лауреат Нобелівської премії з психології і медицини (1973).

Постулював існування уроджених форм поведінки, що можуть бути об'єктивно виділені й піддані аналізу. Захопившись ідеєю нової науки — науки про поведінку

тварин (етології), — спільно із Н. Тінбергеном створив теорію “уродженого пускового механізму” й провів низку експериментів, що її ілюстрували.

Автор мотиваційної теорії агресії, яку протиставив біхевіористському розумінню агресії як результату науління.

Гол. твори: “King Solomon’s ring” (1952), “On aggression” (1963), “The evolution and modification of behavior” (1965), “Studies in animal and human behavior” (1970—1971), “Behind the mirror: a search for a natural history of human knowledge” (1977), “The foundation of ethology” (1981), “The waning of humaneness” (1987) тощо.

Див. також *Боулбі Джон, Бюлера трьох рівнів теорія, Ейнсворт Мері та Соціобіологія.*

ЛОЦЦІ СИСТЕМА — методи виховання дітей у дитячих будинках, що були розроблені в Угорщині у Державному методологічному ін-ті дитячих будинків (Будапешт, вул. Лоцці), створеному Е. Піклер. Співробітники Ін-ту з 1946 р. працювали над усуненням важких наслідків шпиталізму (див. *Шпиталізм*) в закритих установах Угорщини, в яких виховувалися здорові діти у віці від двох тижнів після народження до 3 років.

Основні принципи, розроблені Ін-том, такі:

- **СТАБІЛЬНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ** — дитину обслуговує одна й та сама вихователька протягом усього її життя в установі; за кожен із двох половин групи (що складається з восьми дітей) відповідає одна і та ж сама вихователька. Дотримання принципу стабільності спілкування закладає основу для подальшої емоційної урівноваженості дитини.
- **ІНТЕРЕС ДО ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ** — виявляється в орієнтації дорослого на знаки і сигнали, що йдуть від дитини, як на показники активності і співучасті самої дитини у взаємодіях. Розуміння дитини дорослим і розуміння дитиною дій і очікувань дорослого сприяють встановленню стабільних відносин між ними.
- **“ЗОЛОТЕ ПРАВИЛО ВИХОВАННЯ”** — дитині необхідно спочатку дати можливість зорієнтуватися, а потім вона сама починає діяти. Це правило стосується будь-яких, навіть найпростіших, дій (годілля, купання, одягання, прогулянки тощо). Особливість контактів дорослого і дитини полягає у тому, як дорослий інформує дитину про свої дії — при цьому він терпляче, не поспішаючи може чекати прояву активності дитини.
- **ПАРТНЕРСЬКІ СТОСУНКИ** — дитина розглядається як розумний партнер, якого постійно інформують про те, що з ним відбувається. Так із самого початку в дитини виховується почуття безпеки і довіри, що засновані на розумному порядку.
- **АЛЬТЕРНАТИВИ ДЛЯ ВИБОРУ** — відносини дорослого з дитиною виявляються у тому, яким чином дорослий зуміє надати дитині альтернативи для вибору дії і можливість закінчити значимі для неї дії.

Вищезазначені принципи створюють умови, за яких сама дитина активно зацікавлена навчатися в дорослого на основі своєї участі в освоєнні навколишньої дійсності. У традиційній системі виховання зовнішнє підкріплення, постійний примус дорослого формують у дитини почуття слабкості.

ЛЮБОВ — інтимне і глибоке відчуття, що спрямоване на іншу людину. У давньогрецькій міфології і поезії — космічна сила, що подібна силі тяжіння. За Платоном, Л. є спонукальною силою духовного удосконалення; звідси платонічна Л. — Л., що вільна від тілесних потягів. Статева Л. у її сучасній формі індивідуально-вибіркового відчуття є результатом тривалого історичного розвитку особистості людини.

За Е. Шпрангером, естетична любов, або еротика, є станом єднання з іншою психікою, вчування у неї, що здійснюється через її видиме віднайдення у зовнішньому тілесному образі.

За Р. Стернбергом (Sternberg, R., 1968), Л. має трикомпонентну природу:

1. ІНТИМНІСТЬ — відчуття близькості, що проявляється у любовних стосунках: люди, що кохають один одного відчувають себе пов'язаними між собою. Інтимність має кілька проявів:
 - намагання бути разом з коханою людиною;
 - намагання поліпшити життя коханої людини;
 - розрахунок на те, що кохана людина допоможе у скрутну годину та готовність зробити теж саме для неї;
 - спільність речей, планів на майбутнє, інтересів, занять тощо.
2. ПРИСТРАСТЬ — збудження, що обумовлює фізичний потяг і сексуальну поведінку у відношеннях. В одних випадках пристрасть викликається близькістю, в інших — навпаки. Можливі варіанти, коли пристрасть не супроводжується близькістю (напр., секс з байдужою для суб'єкта людиною), а близькість — пристрастю (напр., у стосунках сиблінгів).
3. РІШЕННЯ (ЗАБОВ'ЯЗАННЯ) — складова любові, що має такі аспекти:
 - короткотривалий — рішення про те, що конкретна людина кохає іншу;
 - довготривалий — зобов'язання зберігати цю любов.

Комбінація якісних показників (наявність — відсутність) зазначених компонентів утворює такі варіанти любові: симпатія (1); пристрасна Л. (2); надумана Л. (3); романтична Л. (4); Л.-дружба (5); сліпа Л. (6); досконала Л. (7). Більшість реальних любовних стосунків попадає у проміжки між цими категоріями, оскільки компоненти любові мають не дискретну, а континуальну природу.

Див. також *Відношення об'єктні первинні, Досвід любовний, Любов генитальна, Любов Едіпова, Любов інфантильна, Любов об'єктна та Любові типологія.*

ЛЮБОВ ГЕНИТАЛЬНА — у класичному психоаналізі З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*), любов, на яку здатна людина, що досягла генитального рівня розвитку (див. *Фрейда стадії організації лібідо та Характер генитальний*).

ЛЮБОВ ЕДІПОВА — у класичному психоаналізі З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*), любов до когось з батьків (як правило, протилежної дитині статі) або до того, хто його замінює (див. *Постать материнська*).

Див. також *Комплекс батьківський, Комплекс Едіпа та Комплекс Електри.*

ЛЮБОВ ІНФАНТИЛЬНА — у класичному психоаналізі З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*), незріла, залежна любов; протилежність об'єктній любові (див. *Любов об'єктна*).

Див. також *Залежність інфантильна.*

ЛЮБОВ ОБ'ЄКТНА — у класичному психоаналізі З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*), любов, яка визнає потреби й саме існування іншого, синонім зрілої любові (див. *Любов генитальна*); протилежність інфантильній любові (див. *Любов інфантильна*).

ЛЮБОВІ ВИДИ — за Е. Фроммом, любов є установкою, орієнтацією характеру, що задає ставлення людини до світу взагалі; форма виявлення чуття турботи, відповідальності, поваги та розуміння; бажання та здатність зрілого характеру активно цікавитися життям та розвивати об'єкт любові. Статевий потяг — лише одна з форм виявлення потреби у любові; остання є мистецтвом, що вимагає вмінь, знань та дисципліни.

За об'єктами любові виділені такі її види:

- БРАТЕРСЬКА ЛЮБОВ (любов рівних) — чуття відповідальності, турбота та повага до іншої людини, бажання допомогти їй у житті. Характерною рисою братерської любові є її загальний характер, відсутність уподобань.
- МАТЕРИНСЬКА ЛЮБОВ (альтруїстична любов) — безумовне ствердження життя дитини, її потреб, що прививає своєму об'єктові любов до життя.
- ЕРОТИЧНА ЛЮБОВ — на відміну від двох попередніх форм любові, спрямована виключно на конкретну людину. Проявляється у бажанні повного злиття з Іншим.
- ЛЮБОВ ДО СЕБЕ — відмінна від егоїстичної любові, оскільки тут стверджується принципова єдність усього живого. Справжня любов до іншої людини неможлива без любові до всіх людей; любов до всіх людей неможлива без любові до себе як одного з людей.
- ЛЮБОВ ДО БОГА — невід'ємна від любові до батьків й залежить від любові індивіда до людини (яка, у свою чергу, визначається структурою того чи іншого суспільства).

ЛЮБОВІ ТИПОЛОГІЯ — модифікація давньогр. класифікації типів любові (див. *Любов*), запропонована американським соціологом Дж. Лі. Згідно з його класифікацією, виділяють наступні види любові:

- ЕРОС — тип кохання, що базується на фізичному потязі і характеризується потужним сексуальним магнетизмом. Еротичне кохання швидко спалахує, але є нетривалим; у деяких випадках може перейти у глибоке, тривале почуття.
- ЛЮДУС — ігровий різновид любові, якому притаманні радше розважальні, ніж серйозні взаємини між партнерами. Див. також *Гра* та *Гри теорії*.
- СТОРГЕ — тепла прихильність, що повільно і непомітно переростає у кохання. Такий тип любові часто виростає з дружних взаємин (див. *Дружба*), є вільним від гарячки та нерозсудливості, базується на солідному досвіді. Тому таке кохання може протистояти кризам, проте у ньому немає справжньої пристрасті.
- МАНІЯ — коханцями рухають потужні пристрасті, не насиченість у володінні один одним. Емоції знаходяться у діапазоні від піка екстазу до безодні відчаю, що постійно збуджує почуття.
- ПРАГМА — найврівноваженіша практична форма любові, при якій людина свідомо шукає собі партнера, що відповідає переліку певних рис (зовнішніх та внутрішніх). Між партнерами часто укладається угода про подальші відношення. Іноді така любов може перерости у палкіше почуття.
- АГАПЕ — любов, що залишається нездійсненим ідеалом; базується на традиційних релігійних уявленнях про те, що таке почуття повинне бути стійким, тривалим та невимогливим.

Див. також *Відношення об'єктні первинні*, *Любов генитальна*, *Любов Едіпова*, *Любов інфантильна* та *Любов об'єктна*.

М

МАЛЮНКА ДИТЯЧОГО РОЗВИТОК (розвиток образотворчої діяльності дитини в онтогенезі) — виділені К. Річчі два послідовних етапи розвитку дитячого малюнку (див. *Малюнок дитячий*) в онтогенезі, у кожному з яких виділяють певні стадії:

1. **ДООБРАЗОТВОРЧИЙ ЕТАП** — зображення як такого ще не існує, оскільки дитина не здатна співвідносити те, що малює, з якостями реального об'єкту. Підрозділяється на дві стадії:
 - 1.1. **Карлючки** (прибл. від 1 до 2 років) — за Г. Кершенштейнером, К. Річчі та ін., — випадкові мітки, у хаотичному порядку розміщені на папері; дитина ще не пов'язує зорові образи із малюванням — вона одержує задоволення від самих рухів олівця по паперу (при цьому може навіть дивитися по сторонах). Прибл. з 1,5-річного віку посилюється зоровий контроль над процесом малювання карлючок — дитина тепер пильно слідкує за слідами, що залишає на папері олівець.
 - 1.2. **Інтерпретація карлючок** (прибл. від 2 до 3 років) — дитина починає давати карлючкам, що зображує, назви. Називання карлючок має величезне значення, тому що це означає зміну у мисленні дитини — якщо раніше вона отримувала задоволення від рухів як таких, то тепер вона починає пов'язувати свої рухи із зовнішнім світом.
2. **ОБРАЗОТВОРЧИЙ ЕТАП** — починається із появи першого зображення — графічного об'єкту, що несе у собі певні ознаки об'єкту реального. Підрозділяється на такі стадії:
 - 2.1. **Малюнки з примітивною виразністю** (прибл. від 3 до 5 років) — такі малюнки мають мімічний, а не графічний характер; через певний час дитина може навіть забути, що означали ті чи інші елементи зображення.
 - 2.2. **Схематичні малюнки** (прибл. від 6 до 7 років) — дитина зображує об'єкти з притаманними ним суттєвими якостями.
 - 2.3. **Малювання за спостереженням** (прибл. з 7 років) — наступна стадія розвитку образотворчої діяльності дитини, що виділена у дослідженнях Н. Сакуліної і О. Флеріної. Дитина стає здатною малювати предмет, що знаходиться у полі її зору. На думку Сакуліної, для появи стадії образного малюнка більше значення має формування навичок спостереження об'єктів, а не техніка малювання.

МАЛЮНОК ДИТЯЧИЙ — продукт образотворчої діяльності дитини. Передумови до оволодіння малюванням — насамперед у вигляді усвідомлення того, що деякі предмети можуть залишати сліди — виникають у ранньому віці (див. *Вік ранній*) в контексті предметно-маніпулятивної діяльності (див. *Діяльність предметно-маніпулятивна*).

На думку Ф. Гуденаф, існує чіткий зв'язок між психічним розвитком дитини та її малюнком: чим краще малюнок, тим вище розумова обдарованість (див. *Обдарованість дитяча*). На підставі цього вона рекомендує використовувати малювання як тест на розумовий розвиток (див. *Обдарованості дитячої діагностика*).

На думку А. Шуберта, може бути інше пояснення: чим досконаліший малюнок у всіх відношеннях, тим він характерніший, але не для життя розуму, а для життя емоції.

На думку В. Штерна (див. *Штерн Вільям*), у дитячому малюнку має місце не зображення конкретно сприйнятого об'єкту, а того, що дитина про нього знає. Тому, згідно з поглядами Штерна, Д. Селлі та ін., малюнок варто розглядати як символ

певних понять. До таких позицій близька Лейпцизька школа комплексних переживань. На думку психологів цієї школи (Г. Фолькельт та ін.), дитяче мистецтво носить експресіоністський характер — дитина зображує не те, що вона бачить, а те, що вона переживає, свої почуття і емоційні стани. Тому малюнок дитини є суб'єктивним і часто незрозумілим для сторонньої людини.

Див. також *Малюнок дитячого розвитку* та *Малювальників типи*.

МАЛЮВАЛЬНИКІВ ТИПИ — за Х. Гарднер (Gardner, H., 1973), опановуючи малювання, діти вже у віці 4—5 років (етап малюнків з примітивною виразністю, див. *Малюнок дитячого розвитку*) поділяються на два типи художників:

1. **ВІЗУАЛІЗАТОРИ** — віддають перевагу малюванню окремих предметів; зосереджуються на самому малюнку, малюють самозабутньо, не звертаючи уваги на те, що відбувається коло них. Такі діти зосереджені на зображенні, активно сприймають предмети і створювані ними малюнки, піклуються про їх якість; в них переважає інтерес до декорування зображення, тобто до структурного боку своїх добутків.
2. **КОМУНІКАТОРИ** — схильні до розгортання сюжету, оповідання; а сам процес малювання завжди включений у гру, у драматичну дію, спілкування. Такі діти відрізняються живою уявою, активністю мовних проявів; малюнок стає в них лише опорою для розгортання розповіді; образотворча ж сторона розвивається в цих дітей гірше.

Див. також *Малюнок дитячий* та *Стилі мовні*.

МАТЕРИНСТВА ПОЧУТТЯ — за Д. Віннікоттом, властивий для досить хорошої матері (див. *Матір досить хороша*) стан підвищеної чутливості, майже хворобливий, схожий з шизоїдним (шизоїдність тут розуміється як здатність переживати почуття і стан іншої людини як свої власні). Почуття материнства розвивається поступово під час вагітності і продовжується ще декілька тижнів після пологів (див. *Пологи*).

МАТІР — центральна фігура психічного життя дитини з моменту народження (див. *Немовлятво*) й до згасання едіпового комплексу (див. *Комплекс Едіпів* та *Фрейда стадії організації лібідо*); головна функція матері полягає у безперервному здійсненню по відношенню до дитини материнської турботи (див. *Турбота материнська*).

М. є об'єктом перших ідентифікацій (див. *Ідентифікація*) суб'єкта. Емоційний зв'язок з матір'ю формується у ході пренатальної єдності (див. *Розвиток пренатальний*) плоду з жінкою й триває усе життя індивіда.

Див. також *Матір досить хороша*, *Прихильність* та *Прихильності постануть*.

МАТІР ДОСИТЬ ХОРОША — за Д. Віннікоттом, досить хороша матір повинна не тільки задовольняти потреби дитини, давати їй любов і турботу, але і забезпечувати можливість фрустрацій, які є умовами нормального подальшого розвитку. У той же час фрустрації не повинні бути надмірними, щоб не викликати в дитини аутичний (див. *Аутизм*) відхід у власний ілюзорний світ.

Майже цілковито відповідаючи потребам дитини, досить хороша матір створює у немовляти ілюзію, що вона сама та її груди є його частиною. Таким чином, вона дає можливість переживати омніпотенцію (див. *Омніпотентність*), що виявляється у магічному контролі, управлінні, регулюванні дитиною матері. Якщо цей досвід закріплюється, дитина отримує можливість наповнювати матір своїм суб'єктивним змістом, спрямовувати на неї енергією прагнення (к а т е к с и с).

Мати як об'єкт створюється дитиною як сукупність проєкцій, проте на матір спрямовуються не лише творчі, але й деструктивні імпульси. Дуже багато залежить від того, чи зможе матір “встояти”, “пережити” атаки дитини. Раз за разом перевіряючи

стійкість об'єкта, немовля формує уявлення про його константність. Оскільки ставлення дитини до материнських грудей визначається не тільки прагненням до насичення, але містить також й хижацькі компоненти, то навіть після достатнього орального задоволення у неї може залишитися відчуття, що її ошукали. Тому досить хороша матір не тільки дає дитині молоко, але і дозволяє жадібно себе хапати. Однак, у зв'язку з подібними нападами дитини, матір не переживає виключно позитивні почуття: з самого початку вона також ненавидить свою дитину, однак здатна не втілювати цю ненависть у дії. Досить хороша матір чекає винагороди, яка, можливо, прийде пізніше.

Див. також *Груди материнські*.

МАТІР ІДЕАЛЬНА (а також “матір, що переслідує”) — у психоаналізі, уявлення про реальну матір (див. *Матір*), що існують у психіці дитини внаслідок розділення материнського образу на позитивну та негативну частини.

Зазначені терміни є досить близькими до кляйніанського поняття гарних або поганих грудей (див. *Груди материнські*).

МАТІР НАДДБАЙЛИВА (а також “матір відторгаюча” та “матір шизофреногенна”) — психоаналітичні терміни, за якими стоять реальні матері, що, внаслідок власних певних особистісних особливостей, здійснюють своєю поведінкою відповідний патогенний вплив на дітей.

МАТІР ФАЛІЧНА — у класичному психоаналізі З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*), інфантильна концепція матері, що має місце протягом преєдіпальних фаз розвитку лібідо (див. *Фрейда стадії організації лібідо*).

У теорії М. Кляйн (див. *Кляйн Мелані*) використовується близьке поняття “об'єднаних батьків”, однією із складових якого є інфантильний фантазм дитини про “жінку з пенисом”. Загалом, під фалічною жінкою розуміють (у нетермінологічному сенсі) жінку з чоловічими рисами вдачі, напр., авторитарністю.

МЕТОД БЛИЗНЮКІВ — експериментально-психологічний метод дослідження природи індивідуальних розбіжностей, запропонований Ф. Гальтоном (Galton, F., 1875); найінформативніший із психогенетичних методів. Використання методу базується на факті існування двох типів близнюків — монозиготних (однойцевих, МЗ) з ідентичним генотипом та дізиготних (двойцевих, ДЗ) з генотипами, що відрізняються, як у звичайних сибсів (див. *Сиблінгу*).

М. б. існує у таких різновидах:

1. **МЕТОД КОНТРАСТНИХ ГРУП** — заснований на співставленні міри внутрішньопарної подібності (розбіжностей) членів МЗ та ДЗ пар близнюків. Якщо певна ознака формується під впливом головним чином середовищних впливів, які внутрішньопарно однакові в близнюків обох видів, то внутрішньопарна подібність МЗ та ДЗ пар також повинна виявитися прибіл. однаковою. Якщо ж певна ознака контролюється генотипічними факторами, то міра подібності МЗ близнюків має бути вищою, ніж ДЗ пари. Таким чином, в основі методу лежить постулат про рівність середовищних впливів на членів однієї пари близнюків.
2. **МЕТОД КОНТРОЛЬНОГО БЛИЗНЮКА** — заснований на здійсненні різних впливів на різних членів МЗ пар близнюків (напр., в одного близнюка тренують певну функцію — а в іншого ні; або членів пари навчають чому-небудь різними способами). Оскільки спадковість в МЗ близнюків тотожна, то всі розбіжності у прояві функції, що досліджується, можуть бути пояснені лише за допомогою різниці у середовищних впливах. Якщо ці розбіжності недостатньо виражені, можна зробити висновок про те, що роль

відповідного впливу не є визначальною у формуванні досліджуваної функції порівняно з генетично обумовленими факторами.

3. **МЕТОД РОЗЛУЧЕНИХ БЛИЗНЮКІВ** — сутність методу полягає у зіставленні внутрішньопарної подібності МЗ близнюків, що виховувалися разом (тобто мають однаковий генотип і спільне середовище) та МЗ близнюків, що виховувалися окремо один від одного (тобто мають однаковий генотип, але різне середовище). Внаслідок труднощів у підборі досліджуваних, метод розлучених близнюків не став поширеним (відомі лише три значних дослідження розлучених близнюків, в яких описані біля 130 подібних пар).
4. **МЕТОД БЛИЗНЮКОВОЇ ПАРИ** — об'єктом дослідження виступає близнюкова ситуація, тобто психологічні особливості розвитку близнюків.
5. **ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ МЗ БЛИЗНЮКІВ** — різновид методу близнюків, що виник в останні десятиріччя; засновується на тому, що діти МЗ близнюків мають прибіл. половину однакових генів, тобто генетично є звичайними сибсами. У той же час вони мають різних батьків та виховуються у різних умовах. Показником генотипічної або середовищної обумовленості варіативності певної ознаки виступає результат співставлення внутрішньопарної подібності таких “квасисибсів” та звичайних сибсів того ж віку.

Див. також *Методи вікової психології*.

МЕТОД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ГЕНЕТИЧНИЙ (“лінія Виготського”, формуючий експеримент) — розроблений Л. Виготським (див. *Виготський Лев*) у рамках його культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій (див. *Виготського культурно-історична концепція*), є провідним методом досліджень у віковій психології. Сутність методу полягає у простеженні змін у психіці досліджуваного (насамперед, дитини) у ході активного впливу на нього експериментатора.

Формуючий експеримент є різновидом природнього експерименту й передбачає дослідження певних психічних процесів при їх цілеспрямованому формуванні; заснований на підході до розвитку психіки як до феномену, що обумовлений факторами навчіння та виховання. Метод дозволяє виявити не так актуальний стан знань, вмінь та навичок, як особливості їх становлення в онтогенезі. Метод формуючого експерименту використовується разом з методом констатуючого експерименту, завдяки чому вдається встановити різницю між початковим, актуальним, рівнем розвитку та кінцевим, який відповідає зоні найближчого розвитку (див. *Діагностика вікова нормативна*).

Експериментально-генетичний метод базується на наступних положеннях:

- притаманні людині психічні процеси є процесами опосередкованими, що використовують різноманітні культурні знаряддя, вироблені у ході розвитку суспільства (мову, знаки, символи тощо);
- будь-який психічний процес виникає та функціонує у двох планах — соціальному та психологічному (за Виготським, спочатку як *інтерпсихічна*, а потім як *інтрапсихічна* категорія).

Вперше експериментально-генетичний метод був застосований Виготським та О. Лурія при дослідженні формування вищих культурно-опосередкованих форм уваги та пам'яті; після смерті Виготського метод використовувався у роботах О. Леонтьєва (див. *Леонтьєв Олексій*), О. Запорожця (див. *Запорожець Олександр*), Л. Венгера тощо. Суттєвий внесок у розвиток експериментально-генетичного методу зробив П. Гальперин (див. *Гальперин Петро*), який розробив методику поетапного формування розумових дій (див. *Гальперина теорія формування розумових дій*). У 60-х рр. ХХ ст. із

застосуванням експериментально-генетичного методу проводилися чисельні польові дослідження впливу процесу навчання на психічний розвиток дитини (Гальперин, В. Давидов, Д. Ельконін (див. *Ельконін Данило*) тощо).

Див. також *Методи вікової психології*.

МЕТОД КЛІНІЧНИЙ — експериментальна методика структурованої бесіди, розроблена у Женевській школі генетичної психології (див. *Психології генетичної Женевська школа*); широко використовувався Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*) у його дослідженнях операційної структури інтелекту (див. *Операції інтелектуальні*). Клінічний метод передбачає дослідження не симптомів (тобто зовнішніх ознак) певного явища, а процесів, які призводять до його виникнення; відноситься до найвільніших методів проведення дослідження, оскільки діапазон реакцій досліджуваного є необмеженим.

Основою клінічного методу є клінічна бесіда — гнучка, напівстандартизована методика постановки перед дітьми питань та завдань. У такій бесіді психолог звертає увагу не тільки на явний зміст відповідей досліджуваного, але й на його поведінку (затримки у відповідях, інтонації, жестикуляція тощо). Передумовою використання методу клінічної бесіди є встановлення позитивних особистісних стосунків між її учасниками.

Див. також *Методи вікової психології*.

МЕТОДИ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ — способи пізнання, що використовуються у дослідженнях з вікової психології (див. *Психологія вікова*).

Виділяють такі основні групи методів вікової психології:

1. **ОРГАНІЗАЦІЙНІ** — методи, за допомогою яких відбувається підготовка та проведення дослідження:
 - 1.1. **Лонгітюдний метод** (повздовжний план) — організація проведення психологічного експерименту, що полягає у дослідженні (методами спостереження та експерименту) одних і тих же суб'єктів протягом певного (часто досить тривалого) періоду. За А. Гезеллом (див. *Гезелл Арнольд*), вікові розбіжності між досліджуваними вибірками повинні бути тим менше, чим більш ранні періоди розвитку досліджуються.
 - 1.2. **Метод (план) поперечних зрізів** — організація проведення психологічного експерименту, що полягає у дослідженні двох або більше різних вікових когорт (див. *Когорта*) з подальшим порівнянням отриманих результатів.
 - 1.3. **Когортно-послідовний метод** (план лонгітюдного дослідження, що перекривається) — організація проведення психологічного експерименту, що полягає у періодичних дослідженнях кількох вікових когорт протягом тривалого часу. В основі когортно-послідовного методу лежить об'єднання принципів лонгітюдного плану та плану поперечних зрізів, що дозволяє усунути ефект когорти (див. *Когорти ефект*).
2. **МЕТОДИ ОТРИМАННЯ ДАНИХ** — методи, за допомогою яких дослідник отримує емпіричні дані, що підтверджують (спростовують) висунуту раніше гіпотезу або дозволяють сформулювати нову концептуальну модель. У віковій психології існують такі основні методи отримання емпіричних даних:
 - 2.1. **Спостереження** (описовий метод) — навмисне та цілеспрямоване сприйняття, що обумовлене завданням отримання емпіричних даних. Існують такі різновиди методу спостереження:

- 2.1.1. **Об'єктивне спостереження** — експериментатор не втручається у зовнішнє по відношенню до нього явище, обмежуючись лише якомога точнішою реєстрацією параметрів, що його цікавлять. У свою чергу, об'єктивне спостереження може здійснюватися у таких формах: просте, або звичайне (події реєструються зі сторони); включене (дослідник бере участь у певній ситуації й аналізує її “зсередини”).
- 2.1.2. **Суб'єктивне спостереження** (інтроспекція) — досліджуваним явищем виступають власні психічні процеси дослідника та (або) його поведінка; суб'єктом та об'єктом спостереження є одна й та сама особа. Здатність до самоспостереження формується у ході психічного розвитку дитини, розвиваючись подібно до зовнішнього сприйняття: від безсловесного та неосмисленого до словесного, смислового та предметного.
- 2.2. **Інтерв'ю** — структурована бесіда, що ведеться за певним планом та передбачає відповіді досліджуваного на питання експериментатора. Див. також *Метод клінічний*.
- 2.3. **Експеримент** — метод, що передбачає часткову та цілеспрямовану модифікацію ситуації, в якій знаходяться досліджувані. Застосовується у ситуації, коли досліднику відомі гіпотези, що потребують перевірки. Виділяють такі різновиди експериментального методу:
- 2.3.1. **Лабораторний експеримент** — штучне моделювання діяльності та поведінки досліджуваного суб'єкта, яке полягає в ізолюванні експериментальної змінної (при контролі залежних змінних) з метою дослідження міри її варіативності. Така організація експерименту дає можливість точно реєструвати всі його параметри та відтворювати досліджуване явище. Проте, внаслідок штучності лабораторних умов, отримані дані можуть відрізнятися від тих, які б мали місце у реальних умовах життєдіяльності людини. Окремо слід виділити психодіагностичний метод, що полягає у виявленні та вимірюванні індивідуальних особливостей особистості за допомогою стандартизованих процедур — психодіагностичних методик і тестів. Див. також *Методика візуального обриву*, *Методика обумовленого повороту голови*, *Методика переваг* та *Методика реєстрації рухів очей*.
- 2.3.2. **Природний експеримент** — запропонований О. Лазурським (Лазурский А., 1910, 1918) експериментальний метод, що об'єднує позитивні риси об'єктивного спостереження (природність) та лабораторного експерименту (цілеспрямований вплив на досліджуваного). Природний експеримент проводиться в умовах, близьких до повсякденної активності досліджуваного (гра, навчання, праця тощо), який не знає, що є об'єктом дослідження. Недоліками методу є складність виділення для спостереження окремих елементів цілісної діяльності досліджуваного, а також певні труднощі у використанні прийомів кількісного аналізу.
- 2.3.3. **Формуючий експеримент** (перетворюючий експеримент, генетико-моделюючий експеримент тощо) — див. *Метод експериментально-генетичний*.

- 2.4. **Кореляційне дослідження** — дослідження, при якому відсутнє жодне маніпулювання з незалежною змінною; фактори, що впливають на досліджуваного, а також параметри його поведінки вимірюються у природньому вигляді. Результати кореляційного дослідження, як правило, оцінюються за допомогою коефіцієнту кореляції — індексу зв'язку між двома змінними, значення якого розташовані у діапазоні від -1 (абсолютно негативна кореляція) до 0 (відсутність кореляції) й від 0 до $+1$ (абсолютно позитивна кореляція).
- 2.5. **Біографічні методи** — отримання даних про особливості онтогенетичного розвитку суб'єкта через аналіз його життєвого шляху; у психології вперше був застосований Ш. Бюлер (див. *Бюлер Шарлотта* та *Жане П'єр*). Сучасні біографічні методи базуються на дослідженні особистості в контексті її історії, перспектив індивідуального розвитку і взаємовідносин із значимими іншими (див. *Ідентичності джерела*); спрямовані на реконструкцію життєвих програм суб'єкта та сценаріїв його розвитку. Біографічні методи передбачають використання: 1) автобіографічних методик (дослідження анкет, автобіографій, сповідей, опитувальників тощо); 2) аналіз продуктів діяльності⁵ (щоденники, листування, літературні та художні твори тощо); 3) свідчення близьких, очевидців та сучасників. Окремо виділяють метод дитячої біографії — спостереження батьків за розвитком власної дитини. Див. також *Час психологічний*.
3. **МЕТОДИ ОБРОБКИ ДАНИХ (статистичні)** — методи прикладної статистики, що використовуються насамперед для обробки даних, отриманих у ході психодіагностичного експерименту. У вікову психологію статистичні методи залучаються з метою збільшення міри обґрунтованості висновків проведеного дослідження за рахунок використання логіки імовірнісних моделей. Можна виділити такі напрями використання статистичних методів у психології: 1) описова статистика (включає групування, табулювання, графічний вивід та кількісний опис даних); 2) теорія статистичного виводу (використовується для прогнозу експериментальних результатів за даними обстеження вибірок); 3) теорія планування експерименту (служить для виявлення й перевірки причинних зв'язків між змінними).

Див. також *Метод близнюків* та *Метод експериментально-генетичний*.

МЕТОДИКА ВІЗУАЛЬНОГО ОБРИВУ — методика дослідження перцептивної сфери (особливості сприйняття глибини) немовляти, розроблена Р. Уолком та Е. Гібсоном (Walk, R., & Gibson, E., 1961). Сутність методики полягає у реєстрації реакцій (поведінкових, фізіологічних, емоційних тощо) дитини на різкий перепад висоти, що видається, під поверхнею скла.

Див. також *Новонародженого стратегії дослідження*.

МЕТОДИКА ОБУМОВЛЕНОГО ПОВОРОТУ ГОЛОВИ — методика дослідження перцептивних (зорових, слухових) можливостей немовляти. Оцінка здатності дитини розпізнавати й розрізняти стимули здійснюється за допомогою

⁵Згідно з проєктивною гіпотезою Л. Франка (Frank, L., 1948), кожна дія індивіда, його емоції, висловлювання, чуття, рухові акти несуть на собі відбиток особистості. Таким чином, продукти діяльності у вигляді щоденників, літературних, художніх та музикальних творів тощо можуть використовуватися як джерело матеріалу, що дозволяє проникнути у внутрішній світ особистості та відтворити динаміку її становлення.

критерію наявності або відсутності реакції у формі обумовленого повороту голови при появі стимулу.

Див. також *Новонародженого стратегії дослідження*.

МЕТОДИКА ПЕРЕВАГ — методика дослідження зорових можливостей немовляти, за допомогою якої оцінюється його увага до двох стимулів, що пред'являються одночасно. Метою методики є відповідь на питання про те, чи здатне немовля розрізнити один зоровий стимул від іншого. Залежною змінною виступає час, протягом якого дитина зосереджується на одному із стимулів. Методика дозволяє не тільки отримати інформацію про здатність до розрізнення, але й виявити перцептивні уподобання немовляти. Розроблений Р. Фанцем (Fantz, R., 1961; див. *Фанц Роберт*).

Див. також *Новонародженого стратегії дослідження*.

МЕТОДИКА РЕЄСТРАЦІЇ РУХІВ ОЧЕЙ — методика дослідження зорових можливостей немовляти. Полягає у вимірюванні послідовності фіксацій погляду немовляти при дослідженні ним візуального стимулу. Застосовується як самостійно, так й у якості технічного інструментарію при проведенні методики переваг (див. *Метод переваг*).

Див. також *Новонародженого стратегії дослідження*.

МІД (Mead) Маргарет (1901—1978) — амер. соціолог, етнограф і етнопсихолог. Досліджувала процеси соціалізації (див. *Соціалізація*) дітей у різних культурах.

Гол. твори: “Sex and temperament in three primitive societies” (1935), “Male and female” (1949), “Continuities in cultural evolution” (1964) тощо.

МІФ ПЕРСОНАЛЬНИЙ — притаманне підлітковому віку (див. *Отроцтво*) усвідомлення суб'єктом своєї унікальності, відчуття того, що він є особливою, безсмертною і невразливою особою, своєрідним винятком із законів природи, що керують долями пересічних людей. Це відчуття безсмертя обумовлює схильність підлітка до ризикованої та небезпечної поведінки. Персональний міф є виявом підліткового егоцентризму (див. *Егоцентризм підлітковий*) і з віком долається.

Див. також *Аудиторія уявна* та *Роман сімейний*.

МОВА АВТОНОМНА — один з ранніх етапів розвитку мови (див. *Мови розвиток в онтогенезі*), виділений у роботах Л. Виготського (див. *Виготський Лев*) та О. Лурія. Характеризується тим, що слова чи склади, що відтворюються дітьми за зразком мови дорослих, істотно спотворюються, напр., за рахунок повторення.

Автономній мові притаманні ситуативність, невизначеність і багатозначність, оскільки дитина ще не володіє змістом поняття, що означається. Узагальнення в автономній мові базуються на об'єднанні в одному слові ознак неспоріднених предметів. Формально автономна мова не має флексій та інших синтаксичних ознак. Залежно від різноманітності та якості мовного середовища дитини, автономна мова може зберігатися досить тривало і гальмувати розумовий розвиток.

МОВА ВНУТРІШНЯ — прихована вербалізація, що супроводжує процес мислення людини. Внутрішня мова є довільної формою зовнішньої (звукової) мови, що спеціально пристосована до виконання мисленнєвих операцій подумки. Її феномен найяскравіше проявляється при плануванні дій, мисленнєвому розв'язанні різноманітних завдань, читанні про себе, уважному слуханні інших людей, запам'ятовуванні та припам'ятовуванні тощо. Завдяки внутрішній мові здійснюється логічне упорядкування сприйнятої інформації, включення її до існуючої системи понять, аналізування власних дій та переживань, самоінструктаж тощо.

За своєю логіко-граматичною структурою, котра суттєво визначає зміст думок, внутрішня мова уявляє із себе узагальнені семантичні комплекси (що складаються із фрагментів слів і фраз), з якими групуються різноманітні наочні образи й умовні знаки. У випадку утруднень або протиріч внутрішня мова набуває розгорнутішого характеру й може переходити у внутрішній монолог, у шепіт або голосну мову, по відношенню до яких суб'єкту простіше здійснювати логічний та соціальний контроль. Найбільшого розвитку внутрішня мова набуває у дорослому віці (див. *Дорослість*).

За Л. Виготським (Выготский Л., 1934), внутрішня мова походить з егоцентричної мови (див. *Мова егоцентрична*) дитини, яка поступово редукується, згортається й на порозі шкільного віку переходить у внутрішній план (інтеріоризується), стаючи мовою “про себе й для себе”. Див. також *Педологія*.

За П. Блонським (Блонский П., 1935), внутрішня мова виникає одночасно з зовнішньою мовою в результаті беззвучного повторення дитиною звернених до неї слів дорослих (що спостерігається вже у кінці першого року життя).

МОВА ЕГОЦЕНТРИЧНА — за Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), різновид дитячої мови, що уявляє із себе мовлення без спроб стати на точку зору співрозмовника; прикладом егоцентричної мови є феномен “колективного монологу”, що має місце у групі з кількох дітей.

В основі феномену егоцентричної мови лежить відсутність інтелектуальних операцій (див. *Операції інтелектуальні*), які б дозволили дитині усвідомити розбіжності між власною та чужою точками зору. Коефіцієнт егоцентричної мови ($\frac{\text{Егоцентрична мова}}{\text{Вся спонтанна мова}}$) змінюється відповідно до активності самої дитини й до типу соціальних відношень, що складаються в неї з дорослими та ровесниками; його максимум приходить на вік 3 років — 75% від усієї спонтанної мови. Якщо дитина розвивається в збідненому у плані спілкування середовищі, то частка її егоцентричної мови є достатньо значною; у ситуації ж спілкування й організації спільної діяльності з однолітками (ігри, дискусії, суперечки тощо) вона різко спадає і практично щезає після 7 років.

За Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), егоцентрична мова є мовою “для себе”, що у ході розвитку не зникає, а перетворюється у внутрішню мову (див. *Мова внутрішня*). У полеміці з Виготським Піаже підкреслив, що своєрідність егоцентричної мови полягає у тому, що суб'єкт недостатньо усвідомлює об'єктивне значення своєї позиції та особистісних можливостей у зовнішньому світу, й тому проєкує у нього власні суб'єктивні уявлення.

Див. також *Аутизм, Егоцентризм та Мови розвиток в онтогенезі*.

МОВИ РОЗВИТОК В ОНТОГЕНЕЗІ — процес оволодіння мовою, ускладнення та удосконалення її застосування, що відбувається протягом життя індивіда, насамперед у дитинстві (див. *Дитинство*).

Від народження до 4 років мовний розвиток дитини проходить наступні основні віхи:

- 1). 3 міс. — посміхається, коли з нею розмовляють, лепече;
- 2). 4 міс. — повертає голову на звук людського голосу;
- 3). 5 міс. — видає під час лепету характерні голосні та приголосні звуки;
- 4). 6 міс. — лепет переходить у белькотіння, в якому представлені всі звуки людської мови;
- 5). 8 міс. — повторює окремі слоги (напр., “ма-ма”);
- 6). 1 рік — розуміє деякі й може вимовляти окремі слова;
- 7). 1,5 роки — вимовляє до 50 слів;
- 8). 2 роки — словниковий запас перевищує 50 слів, використовує кілька двослівних речень;

- 9). 2,5 роки — словниковий запас збільшується до кількох сот, використовує фрази довжиною від 3 до 5 слів;
- 10). 3 роки — словниковий запас досягає прибіл. 1000 слів;
- 11). 4 роки — добре володіє основними аспектами мови.

Виділяють такі особливості процесу мовного розвитку дитини:

- ІНТЕРАЦІЯ — навмисне повторення, розтягування та обривання немовлятами звуків, що імітують мову дорослих; зовні може виглядати як діалог дитини з самою собою.
- ЕКСПРЕСІВНИЙ ЖАРГОН — за А. Гезеллом (див. *Гезелл Арнольд*), стадія близького до членоподільної мови белькотіння немовляти, в якому воно відтворює інтонації та малюнок мови дорослих; єдиний для всіх мовних груп. Починається прибіл. з 6 міс.
- ХОЛОФРАЗА — одиноке слово, за допомогою якого дитина передає зміст повноцінної фрази або навіть комплексу ідей; дитина при цьому здатна розуміти цілі речення у мові дорослих.
- ТЕЛЕГРАФНА МОВА — за Р. Брауном (Brown, R., 1965), висловлювання дітей 2—3 року життя, в яких залишені тільки найінформативніші слова (контентиви) та пропущені другорядні (функтори: флексії, допоміжні дієслова та прийменники).
- СТРИЖНЕВА ГРАМАТИКА — за М. Брейном (Braine, M., 1963), спосіб, яким діти у прибіл. 2-річному віці будують двослівні речення; характеризується використанням опорних слів (дієслова дії, службові слова, присвійні займенники) у поєднанні з ікс-словами (завичай представлені іменниками).
- ВІДМІНКОВА ГРАМАТИКА — за К. Філмором (Fillmore, C., 1968), використання дітьми порядку слів у реченні для передачі різних відношень у двослівних реченнях.

Див. також *Гри види, Мова автономна, Мова внутрішня, Мова егоцентрична, Стадії мовного розвитку та Стилі мовні.*

МОДЕЛЬ ДЕТЕРМІНІСТСЬКА (біхевіористська модель) — точка зору, згідно з якою установки, моральні цінності, особливості поведінки та емоційного реагування людини визначаються факторами оточуючого середовища, що діють в актуальний момент або мали місце у минулому. Найвідомішими прихильниками детерміністської моделі були Дж. Уотсон та Б. Скіннер (див. *Скіннер Беррес*).

Концептуальною протилежністю детерміністській є мотиваційна модель, найяскравішим представником якої виступає психоаналіз З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*).

МОДЕЛЬ ЕКОЛОГІЧНИХ СИСТЕМ — запропонована У. Бронфенбреннером (Bronfenbrenner, U., 1979) модель, згідно з якою дитина у своєму розвитку активно реструктурує своє багаторівневе життєве середовище, й водночас сама зазнає впливів з боку його елементів.

Екологічне середовище розвитку дитини складається з чотирьох ієрархічних систем, де кожний вищий рівень ширше нижчих (представлені автором у вигляді концентричних кіл):

1. МІКРОСИСТЕМА — взаємодія індивіда з його найближчим оточенням (сім'я, дитячий садок, школа тощо).
2. МЕЗОСИСТЕМА — утворюється взаємодією двох або більше мікросистем (напр., вплив шкільної успішності на стосунки з батьками).
3. ЕКЗОСИСТЕМА — суспільні структури, що знаходяться поза сферою безпосереднього досвіду індивіда, проте впливають на нього (напр., умови роботи батьків, що впливають на їх вільний час).

4. МАКРОСИСТЕМА — життєві цінності, закони й традиції тієї культури, в якій мешкає індивід (напр., наявність або відсутність у школі, де навчається дитина, спецкласу для дітей з вадами розвитку).

Втручання, що підтримують та стимулюють хід розвитку, можуть здійснюватися на всіх чотирьох рівнях середовища, проте, на думку Бронфенбреннера, вони є найвпливовішими на рівні макросистеми, оскільки остання впливає на інші рівні.

Див. також *Розвитку соціальна ситуація*.

МОНТЕССОРІ (Montessori) Марія (1870—1952) — італ. педагог. Отримала мед. освіту і у віці 26 років стала першою жінкою-лікарем в Італії. Почесний доктор Амстердамського ун-ту, проф. ун-ту у Перуджі; кавалер ордену Почесного легіону.

Професійне становлення почала навчанням дітей, що відстають у розвитку. У 1907 р. у Римі заснувала школу для дітей з найбідніших сімей — “Дитячий будинок”, де були розроблені і втілені у життя принципи її педагогіки, що базувалася на вірі у внутрішні сили розвитку, закладені у дитині (самостійність, вільний вибір, відмова від покарань, поступове оволодіння навичками тощо).

Теоретичною основою методу М. стала філософія вільного розвитку Ж. Руссо (див. *Руссо Жан*), педагогіка Й. Песталоцці (див. *Песталоцці Йохан*) і психологія А. Гезелла (див. *Гезелл Арнольд*). Звертаючи увагу на якісні відмінності між дитиною та дорослим, М. вбачала рушійні сили розвитку особистості у життєвій енергії, що проходить через низку трансформацій та взаємодіє з оточуючим середовищем. Ключовими поняттями її теорії є рефлекторна дуга (метафора звільнення психічної енергії у процесі мислення); розум, що абсорбує (аналог біологічної асиміляції); активність інтелекту та періоди чутливості (див. *Монтессорі періоди чутливості*).

Праці М. вплинули на наукові розробки Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*) та Л. Колберга (див. *Колберг Лоренс*).

Гол. твори: “The Montessori method” (1909), “The advanced Montessori method” (1917), “Peace in education” (1932), “The child in the family” (1936), “The secret of childhood” (1936), “Education for a new world” (1946), “The discovery of the child” (1948), “From childhood to adolescence” (1948), “The absorbent mind” (1949), “The formation of man” (1950) тощо.

МОНТЕССОРІ ПЕРІОДИ ЧУТЛИВОСТІ — виділені М. Монтессорі (див. *Монтессорі Марія*) генетично запрограмовані відрізки часу, коли дитина особливо прагне та здатна оволодівати певними навичками; подібні до критичних періодів (див. *Періоди критичні*). У такі періоди дитина з усіх сил намагається, удосконалюючи відповідні навички. Якщо ж у якомусь такому періоді їй не надано можливості займатися тим, чого вона хоче, особливі здібності до оволодіння певною навичкою пропадуть, що негативно вплине на весь подальший хід розвитку. Завдання педагогів і батьків полягає у тому, щоб дозволяти дитині реалізовувати свої специфічні потреби на кожному із періодів чутливості, та забезпечувати для цього відповідні умови.

Виділені такі частково перекриваючі один одного періоди чутливості (точні вікові межі авторкою визначені не були):

1. **ЧУТЛИВІСТЬ ДО ПОРЯДКУ** (від народження до прибл. 3 років) — дитина відчуває сильний потяг до упорядкування предметів, їй подобається ставити їх на місце й вона навіть може розгубитися, коли певна річ знаходиться не на своєму місці.
2. **ЧУТЛИВІСТЬ ДО ДЕТАЛЕЙ** (прибл. від 1 до 2 років) — якщо раніше дитину приваблювали великі об’єкти та яскраві кольори, то у цьому періоді вона схильна концентрувати увагу саме на найдрібніших деталях.
3. **ЧУТЛИВІСТЬ ДО ОВОЛОДІННЯ РУКАМИ** (прибл. від 1,5 до 3 років) — дітям особливо подобається щось зачиняти і відчиняти, класти речі

всерединою чогось та діставати їх звідси, складати і будувати; протягом наступних двох років вони удосконалюють свої рухи і відчуття дотику.

4. **ЧУТЛИВІСТЬ ДО ХОДИ** (прибл. від 1 до 2 років) — завдяки ході дитина із безпорадної перетворюється на активну; за словами самої Монтесорі, навчитися ходити означає вдруге народитися. Дитина ходить не для того, щоб кудись прийти — вона ходить заради самого цього процесу.
5. **ЧУТЛИВІСТЬ ДО МОВИ** (прибл. від 6 міс. до 6 років) — складається із двох підперіодів:
 - 5.1. **н е с в і д о м е о в о л о д і н н я м о в о ю** (прибл. від 6 міс. до 3 років) — опанування дитиною мови схоже на її відкарбування у пам'яті, звідки робиться висновок про те, що дитина має бути наділеною особливим механізмом сприйняття мови;
 - 5.2. **с в і д о м е о в о л о д і н н я м о в о ю** (прибл. від 3 до 6 років) — дитина починає активно використовувати нові слова, з'являється здатність складати фрази і цілі речення. Фаза настає стрибкоподібно і характеризується більш-менш свідомим інтересом дитини до граматики мови.

Див. також *Періоди сензитивні*.

МУДРІСТЬ — вищий рівень особистісної інтеграції індивіда; кульмінаційний пункт у розвитку інтелекту людини (див. *Піаже стадії розвитку інтелекту*). М. є когнітивною якістю, в основі якої лежить кристалізований, культурно-обумовлений інтелект, та яка пов'язана з досвідом та особистістю суб'єкта, тому, як правило, вона асоціюється з літнім віком (див. також *Старіння фізіологічне, Старість та Цицерон Марк*).

М. уявляє із себе експертну систему знань, що орієнтована на практичний (насамперед інтерперсональний) бік життя й дозволяє виносити виважені судження і давати корисні поради по життєво важливих питаннях, включаючи сенс життя та стан справ конкретної людини. Знання, що асоціюються із мудрістю, можна поділити на кілька категорій:

- ф а к т у а л ь н і з н а н н я про практичний бік життя (визначення суб'єкта, об'єкта та особливостей ситуації; приклади подібних ситуацій; варіанти вирішення проблеми тощо);
- п р о ц е д у р н і з н а н н я практичного боку життя (стратегії збору інформації, прийняття рішень та надання порад; вибір моменту для поради та контроль емоційних реакцій співрозмовника; аналіз проблеми з позицій “витрати—результат”, сценарії поведінки; аналіз цілей та засобів);
- к о н т е к с т у а л ь н і з н а н н я, що пов'язані з подіями особистого життя та історичними змінами (урахування вікового, культурного та індивідуального контекстів ситуації, що склалася);
- з н а н н я про відносність цінностей (відокремлення особистих цінностей від цінностей інших людей; релігійні уподобання; сучасні та майбутні цінності; культурно-історичний релятивізм);
- з н а н н я про непередбачуваність та невизначеність життя (відсутність ідеального рішення; оптимізація співвідношення “здобутки/втрати”; неможливість точного передбачення майбутнього; запасні варіанти вирішення проблеми).

За П. Балтесом та ін. (Baltes, P. et all., 1993), виділяють такі основні якості мудрості:

1. М. пов'язана із вирішенням складних та важливих питань (сенс життя, стан тієї чи іншої людини тощо).

2. Виключно високий рівень знань, суджень та порад, що асоціюються з мудрістю.
3. Пов'язані з мудрістю судження є надзвичайно широкими, глибокими та збалансованими, та можуть застосовуватися в особливих ситуаціях.
4. М. поєднує у собі розум та чесноти й використовується як заради особистого добробуту, так й на користь людству.
5. Досягти мудрості нелегко, проте більшість людей легко її розпізнають.

Н

НАРОДЖЕННЯ — біологічне явище, сутністю якого виступає початок автономного людського життя. Народженню передують пренатальний розвиток (див. *Розвиток пренатальний*). Див. також *Криза новонародженості*.

Оскільки на момент Н. в людини відсутні жодні семантичні структури, переживання, що пов'язані із появою на світ, не зберігаються у свідомості. Власну біографію індивід починає вести прибіл. з 2—3-річного віку, коли формування найпростіших мовних ф-й призводить до здатності усвідомлювати себе як суб'єкта діяльності. Тому, за Б. Ананьєвим (див. *Ананьєв Борис*), особистість є завжди молодшою за індивіда (див. також. *Вік психологічний*). На момент Н. людини визначено низку факторів, що будуть визначати її подальше свідоме буття: певна суспільна модель, соціальний статус родини, особистісні особистості батьків тощо.

З позицій психоаналізу, аналітичної та трансперсональної психології, переживання, що отримані дитиною до, під час та безпосередньо після Н., не щезають, а зберігаються у несвідомом і суттєво впливають на подальший розвиток особистості (див. *Народження травма*). За С. Грофом, клінічні стадії пологів (див. *Пологи*) та відповідний суб'єктивний досвід їх переживання дитиною є основою для формування базових перинатальних матриць, що несуть емоційний і психосоматичний зміст та виступають принципами організації матеріалу на інших рівнях несвідомого. У подальшому такі матриці тісно пов'язані із формуванням специфічних систем конденсованого досвіду, у якому представлені фізичне насильство та жорстокість, біль, розлука, жахи тощо (див. також *Тривога персекуторна*).

НАРОДЖЕННЯ ТРАВМА — поняття, уведені О. Ранком (див. *Ранк Отто*). Означає емоційно-негативний досвід, набутий дитиною у процесі проходження через пологовий канал матері (див. *Матір*) та народження (див. *Народження*), й згодом витіснений внаслідок своєї виняткової травматичності.

За Ранком, кожний етап індивідуального розвитку характеризується актуалізацією травми народження, що суб'єктивно сприймається індивідом як відчуття тривоги, покинутості та самотності; проте, це надає людині можливість встановлення нових відношень з світом. Подолання травми народження повинно здійснюватися за допомогою спеціальної психотерапії.

Див. також *Тривога персекуторна*.

НАУЧІННЯ — пов'язаний із онтогенетичним розвитком процес поступових змін індивіда в результаті набуття особистого досвіду або тренування. Традиційно виділяють такі основні види Н.:

- **КЛАСИЧНЕ ОБУМОВЛЮВАННЯ** — відкритий та описаний І. Павловим (Павлов І., 1903) тип Н., при якому нейтральний подразник починає викликати певну реакцію організму внаслідок багаторазового сполучення з безумовним подразником (їжа, вода, біль тощо). Після цього такий раніше нейтральний подразник стає умовним подразником, а сама реакція — умовно-рефлекторною (схема S→R, тобто Стимул→Реакція). Б. Скіннер (див. *Скіннер Беррес*) назвав класичне обумовлювання респондентним навчанням.
- **ОПЕРАНТНЕ ОБУМОВЛЮВАННЯ** — тип Н., при якому вироблення умовних рефлексів відбувається при підкріпленні певної реакції організму (спонтанної або викликані експериментатором). Принципи оперантного обумовлювання були описані Скіннером (Skinner, В., 1938), який систематизував відкриті Е. Торндайком (Thorndike, Е., 1890; див. *Торндайк Едвард*) Н. методом спроб та помилок. В основі оперантного обумовлювання полягає механізм формування реакції —

систематичне підкріплення з боку експериментатора послідовних наближень поведінки тварини або людини до бажаної дії (схема $S^d \rightarrow R \leftrightarrow S^r$, де S^d — модельний стимул, R — поведінка (реакція), S^r — підкріплюючий стимул). Згодом представник пізнього біхевіоризму Е. Толмен (Tolman, E., 1948; див. *Толмен Едвард*) запропонував виділення проміжної ланки (проміжних змінних, до яких відносяться, напр., когнітивні карти): $S \rightarrow V \rightarrow R$, де $V = r \rightarrow s$ (тобто Стимул → Проміжна ланка → Реакція).

- ІНСАЙТ — відкритий В. Келером (Köhler, W., 1917; див. *Келер Вольфганг*) тип Н., що характеризується раптовим розумінням відношень і структури проблемної ситуації, без “сліпої” поведінки за принципом спроб і помилок (т.зв. ага-реакція). За Келером, в основі інсайту лежить переструктурування зорового поля відповідно до проблемної ситуації, у результаті чого досягається внутрішнє зв’язування її елементів. За М. Вертхеймером, при інсайті рішення відбувається не у результаті сприйняття окремих частин, а шляхом мисленнєвого осягнення цілого; особливе значення при цьому приділяється митевості рішення, відсутності ознак спроб, виробленню реакції тощо. Здатність до інсайту залежить від попереднього досвіду, рівня мотивації тощо.
- СОЦІАЛЬНЕ НАУЧІННЯ — відкритий та описаний А. Бандурою (Bandura, A., 1962, див. *Бандура Альберт*) тип Н., в основі якого полягає на сл і д у в а н н я (імітація) суб’єктом дій моделі. Н. через спостереження необхідне у ситуаціях, коли помилки можуть мати значимі, іноді навіть фатальні наслідки. Схема научіння через спостереження така: $S^r \rightarrow A \rightarrow S^d \rightarrow V \rightarrow R$, де S^r — очікуване підкріплення, A — процеси уваги, S^d — моделюючий стимул, V — когнітивні фактори (символічне кодування, когнітивна організація, повторення), R — поведінка. Виділені такі процесуальні компоненти, що керують научінням через спостереження: 1) процеси уваги (розпізнання відмінностей, афективна валентність моделі, складність дій, превалентність, функціональна цінність нової поведінки, сенсорні здібності суб’єкта, рівень його збудження, перцептивні установки, попереднє підкріплення); 2) процеси мнемічного збереження (символічне кодування, особливості когнітивної організації суб’єкта, символічне повторення, моторне повторення); 3) моторно-репродуктивні процеси (фізичні можливості суб’єкта, наявність усіх компонентів реакції, самоспостереження за відтворенням, зворотний зв’язок); 4) мотиваційні процеси (зовнішнє підкріплення, опосередковане підкріплення, само підкріплення). Факторами, що обумовлюють процес Н. через спостереження, є характеристики моделі, характеристики спостерігача та наслідки дій моделі, що асоціюються з даною поведінкою. Швидкість Н. залежить від психологічної доступності предмету наслідування (можливість безпосереднього спілкування, складність самої наслідуємої поведінки тощо) та від ефективності словесного кодування суб’єктом поведінки, що спостерігається.
- ІМПРИНТИНГ — відкритий К. Лоренцом (див. *Лоренц Конрад*) вид Н.⁶, при якому фіксуються відмінні ознаки об’єкту, за яким рухається дитинча. Під

⁶ Сам Лоренц розводив поняття научіння та імпринтингу, оскільки останнє 1) відбувається протягом короткого сензитивного періоду; 2) необоротне; 3) уявляє із себе надіндивідуальну форму научіння (у даному контексті це означає, що у подальшому поведінка організму буде спрямовуватися не на конкретну осіб, яка виступила стимулом-об’єктом, а на цілий біологічний клас, до якого вона належить); 4) впливає на форми поведінки, які ще не отримали свого розвитку і відсутні у репертуарі організму (напр., вибір сексуального об’єкту).

імпринтингом завжди розуміють а) розвиток явно вираженої переваги; б) надавання переваги, що розвивається досить швидко та зазвичай у межах обмеженого періоду у рамках загального життєвого циклу (див. *Періоди сензитивні*); в) надавання переваги, що після її формування залишається достатньо стійкою. Див. також *Прихильність*.

НАУЧІННЯ ЗАКОНИ — загальні закономірності, що діють у процесі навчання (див. *Научіння*), сформульовані Е. Торндайком (див. *Торндайк Едвард*).

Виділені такі закони навчання:

- **ЗАКОН ЕФЕКТУ** — зв'язок між ситуацією та реакцією на неї міцнішає, якщо процес його встановлення супроводжується суб'єктивним станом задоволення.
- **ЗАКОН ГОТОВНОСТІ** — швидкість утворення зв'язку між ситуацією та реакцією на неї залежить від актуального стану суб'єкта, насамперед від особливостей або станів його нервової системи.
- **ЗАКОН ВПРАВИ** — зв'язок між ситуацією та реакцією на неї міцнішає зі зростанням частоти повторення ситуації (у роботах Торндайка, написаних після 1930 р., закон вправи був практично відкинутий).

НЕЗДАТНІСТЬ ДО НАВЧАННЯ — поняття, що об'єднує досить широку категорію індивідуальних випадків; означає надзвичайні труднощі, що зазнає дитина у засвоєнні таких шкільних предметів, як читання, письмо або математика. Діагностується при нормальному рівні інтелектуального розвитку і відсутності дефектів у сенсорно-моторній сфері.

Близько 80% дітей, в яких встановлено Н. д. н. — хлопчики. Кожна невдача, що вони зазнають в оволодінні шкільними знаннями, посилює відчуття безпорадності і безнадії; у свою чергу це призводить до розвитку замкненості одних дітей та зухвальства й дратівливості інших. Причини, що лежать в основі нездатності до навчання, можна розділити на такі дві групи.

2. Фактори, що уявляють із себе певні нозологічні форми:

- **ДИСЛЕКСІЯ** — нездатність дитини до навчання, що проявляється у надзвичайних труднощах в оволодінні читанням; пов'язана із проблемами в оволодінні мовою взагалі. Діти з діагнозом дислексії пізніше, ніж ровесники, починають говорити або мають менш розвинуту мову; зазнають труднощів не тільки у називанні букв або написаних слів, а й кольорів і простих предметів. Причини дислексії досі не з'ясовані, проте відмічається її спадковий характер; статистично частіше дислексія має місце у сім'ях, де спостерігається ліворукість (хоча остання сама по собі з дислексією пов'язана слабо — більшість дислектиків є праворукими).
- **ДИСГРАФІЯ** — нездатність до навчання, що пов'язана з надзвичайними труднощами в оволодінні письмом.
- **ДИСКАЛЬКУЛІЯ** — нездатність до навчання, що пов'язана з надзвичайними труднощами в оволодінні арифметичними навичками.

3. Чинники, що пов'язані з браком довольного вольового контролю або надмірною збудженістю; серед них:

- **ДЕФЦИТ УВАГИ** — нездатність дитини утримувати увагу, бути зосередженою на певній інформації протягом часу, що необхідний для її засвоєння.

- ГІПЕРАКТИВНІСТЬ — див. *Синдром гіпердинамічний*⁷.

НЕЗРІЛІСТЬ КОГНІТИВНА — характеристика когнітивної сфери дитини, що знаходиться на доопераційній стадії розвитку інтелекту (див. *Піаже стадії розвитку інтелекту*). Важливою складовою феномену когнітивної незрілості є егоцентризм (див. *Егоцентризм*).

За Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), К. н. є виявом недорозвинутості психічної сфери дитини й має перехідний характер. Навпаки, сучасні дослідження підкреслюють її адаптивну роль у подальшому розвитку. Так, напр., недорозвиненість моторної сфери дитини сприяє тому, що вона тримається біля матері; переоцінка власних можливостей веде до наполегливості і оптимізму; егоцентричне мислення надає інформації, що сприймається, суб'єктивного характеру, завдяки чому вона легше запам'ятовується і т.д.

Див. також *Безпорадність*.

НЕМОВЛЯТИ ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК — етапи емоційного та соціального розвитку, що проходить немовля й у результаті яких встановлюються його перші тісні стосунки (див. *Прихильність*).

На основі досліджень Дж. Боулбі та М. Ейнсворт (див. *Боулбі Джон, Ейнсворт Мері, Прихильність, Прихильності поведінка та Прихильності стилі*), С. Грінспен та Н. Грінспен (Greenspen, S., & Greenspen, N., 1985) виділили шість основних етапів емоційного розвитку немовляти у межах його перших відношень з оточуючими (див. також *Відношення об'єктні та Відношення об'єктні первинні*):

1. ПРИСТОСУВАННЯ ТА ІНТЕРЕС ДО СВІТУ (від народження до прибл. 3 міс.) — немовля намагається знайти баланс між надлишком та браком стимуляції (бажає регулярності і спокою й водночас не хоче пропустити жодного з переживань, пов'язаних зі світом). Використовуючи зв'язок з оточуючими (візуальне стеження, плач, голосові вокалізації), дитина стає чутливішою до соціального середовища. Реакції немовляти на людей ще не диференційовані залежно від міри близькості.
2. ЗАКОХАНІСТЬ (прибл. від 2 до 7 міс.) — увага немовляти спрямовується у першу чергу на тих, хто піклується про нього. Посмішкою та рухами усього тіла дитина виражає своє емоційно-позитивне ставлення до світу і людей.
3. РОЗВИТОК ІНТЕНЦІОНАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (прибл. від 3 до 10 міс.) — дитина стає здатною до діалогу з батьками або старшими сибсами, де інша людина та немовля ініціюють власні послідовності ігрової взаємодії: обмін поглядами, дотиками, паузи тощо.
4. ПОЯВА СТІЙКОГО ЧУТТЯ “Я” (прибл. від 9 міс. до 1,5 років) — дитина стає у змозі точніше й ефективніше сповіщати про свої потреби, починається використання слів (див. *Мови розвиток в онтогенезі*), з'являються нові емоції (сум, радість, гнів тощо). У кінці періоду дитина усвідомлює свою відмінність від інших.
5. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ УЯВИ (прибл. від 1,5 до 3 років) — діти, що почали ходити, здатні на ігрову імітацію, символічне зображення та створення внутрішніх образів людей і предметів. Наявність чуття “Я” (основа для диференціації себе та інших) веде до амбівалентних потреб в автономії (див. *Еріксон Ерік*) та залежності. Емоційний репертуар розширюється й починає включати у себе соціальні емоції (збентеження, співчуття, згодом сором, провини та гордість). Ці прояви співпадають з

⁷ Згідно з сучасною науковою тенденцією (напр., у класифікації DSM-IV), поняття гіперактивності трактують широко, включаючи у нього також синдром дефіциту уваги. У такому випадку говорять про синдром дефіциту уваги з гіперактивністю.

подальшим розвитком чуття “Я” та розширенням знань про соціальні правила.

6. **ЕМОЦІЙНЕ МИСЛЕННЯ** (прибл. від 2,5 до 4 років) — зазначеним мисленням створюється основа для розвитку реалістичного сприйняття світу, фантазії та самооцінки; стосунки з близькими людьми наближаються до партнерських. Діти стають здатними зрозуміти очікування дорослого та відповідним чином організувати свою поведінку.

Див. також *Бондінг* та *Комплекс поживлення*.

НЕМОВЛЯТИ ПОВЕДІНКОВІ СТАНИ — класифікація поведінкових станів, в яких перебуває дитина з моменту народження. Запропонована П. Вульфом (Wolff, P., 1966).

Виділяють такі стани немовляти:

1. **РІВНИЙ (ГЛИБОКИЙ) СОН** — тіло розслаблене; очі закриті, вії нерухомі; обличчя без ознак напруження і тривоги; дихання повільне й рівне.
2. **НЕРІВНИЙ (ПОВЕРХНЕВИЙ) СОН** — мають місце різноманітні слабкі рухи кінцівками; вії закриті, іноді спостерігаються т.зв. “швидкі рухи очима” (REM)⁸; міміка обличчя змінюється.
3. **ПІВСОН** — рухи тіла практично відсутні; очі відкриті, проте часто закриваються; дихає рівно, але частіше, ніж при глибокому сні; погляд тьмянний, відсутній.
4. **СПОКІЙНЕ НЕСПАННЯ** — рухи відсутні; очі відкриті й блищать, погляд ясний, зорові вісі конверговані, проводжає очима предмети, що рухаються; міміка відсутня.
5. **АКТИВНЕ НЕСПАННЯ** — різноманітні рухи, в яких приймає участь все тіло; очі відкриті; дихання дуже нерівне.
6. **КРИК (ПЛАЧ)** — рухи енергійні та дезорганізовані; дитина голосно і надривно кричить.

Див. також *Немовлятство*.

НЕМОВЛЯТСТВО — період життя дитини між її народженням та досягненням 1-річного віку. Про особливості психічної сфери немовляти див. *Омніпотентність* та *Соліпсизм*.

Виділяють такі етапи віку немовляти:

1. **НОВОНАРОДЖЕНІСТЬ** — віковий період від народження до досягнення віку 4—6 тиж., коли відбувається первинна адаптація дитини до навколишнього світу; період, коли дитина відділена від матері фізично, але пов’язана із нею фізіологічно. На момент народження у дитини розвинуті нюх, тактильна, больова, температурна, вестибулярна і кінестетична чутливість; до 80% її часу займає сон. Див. також *Криза новонародженості*, *Новонародженого незрілість*, *Новонародженого рефлекс*, *Новонародженого симптом раптової смерті*, *Новонародженого стратегії дослідження*, *Новонародженого шкала оцінки* та *Новонародженого шкала поведінки*.
2. **ПЕРШЕ ПІВРІЧЧЯ** (етап першого півріччя) — відбувається надзвичайно інтенсивний розвиток сенсорних систем організму дитини. Як помітив М. Щелованов, у людини сенсорні процеси у своєму розвитку випереджають розвиток рухової системи. Провідною діяльністю (див. *Діяльність провідна*) виступає предметно-ситуативне спілкування з дорослими (див. також *Розвиток спілкування в онтогенезі*).

⁸ REM — Rapid Eyes Movement, англ.

3. **ДРУГЕ ПІВРІЧЧЯ** (етап другого півріччя) — провідною для дитини починає ставати предметно-маніпулятивна діяльність (див. *Діяльність предметно-маніпулятивна*). Цей поворот у розвитку починається із виникненням акту хапання — першої організованої, цілеспрямованої дії, що стає справжньою революцією у розвитку дитини. З актом хапання пов'язані розвиток предметного сприйняття і виникнення простору — простору витягнутої руки; попри його невелику довжину предмет виринає з колишньої схеми. Завдяки акту хапання розвивається рука: виникає протиставлення великого пальця, що є однією із родових відмінностей людини. На основі акту хапання розширюються можливості маніпулювання з предметом, а у віці 4—7 міс. виникають результативні дії: прості переміщення предмета, його рухання, маніпуляції з ним. У віці 7—10 міс. формуються дії, що співвідносяться: дитина може маніпулювати з двома об'єктами одночасно, віддаляючи їх від себе і співвідносячи їх між собою.

Див. також *Бондінг, Відношення об'єктні первинні, Операції інтелектуальні, Прихильність, Прихильності поведінки, Прихильності постаті, Прихильності стадії розвитку, Прихильності стилі, Реакції циркулярні, Сепарація, Спілкування синхронність, Схеми ментальні, Турбота материнська, Холл Стенлі та Шпиталізм.*

НОВОНАРОДЖЕНОГО НЕЗРІЛІСТЬ — обумовлюється різноманітними чинниками, серед яких багатопліддя, хвороби та фізичні вади плоду, тютюнопаління матері під час вагітності або вживання нею наркотичних речовин, неповноцінне харчування тощо.

Феномен незрілості новонародженого містить два показники:

- **НЕДОСТАТНЯ ВАГА** дитини, що народилася вчасно; до цієї категорії належать діти з вагою менше 2,5 кг.
- **НЕДОНОШЕНІСТЬ** — недоношеною вважається дитина, що народилася раніше 35-го тиж. вагітності (або 37-го тижня з дня останньої менструації). За даними досліджень, більше 50% передчасних пологів можна уникнути за умов систематичного передпологового медичного обслуговування з першим зверненням до лікаря не пізніше 12-го тижня вагітності. Зазвичай явище недоношеності сполучається із недостатньою вагою. Такі діти зазнають значних труднощів у пристосуванні до нового оточуючого середовища (ускладнення процесів кровообігу, дихання і терморегуляції). Наслідки недоношеності проявляються у розвитку дитини далеко за межами немовлятства (див. *Немовлятство*). У перші 3 роки життя вони більш схильні до хвороб та поведінкових розладів, мають, як правило, нижчі показники IQ (див. *Вік розумовий*). Ведуться дискусії про те, що лежить в основі цих проявів — власне недоношеність або глибший фактор, симптомом якого є вона сама.

Див. також *Новонародженого синдром раптової смерті.*

НОВОНАРОДЖЕНОГО РЕФЛЕКСИ — ряд досить складних рефлекторних форм реагування, що притаманні новонародженим доношеним дітям (див. *Новонародженого незрілість*). Рефлекси новонародженого мають еволюційне значення і відображають форми поведінки, що були (або є) важливими у ході філогенетичного розвитку; більшість з них щезає до кінця 2—4 міс. життя.

Виділяють такі найважливіші рефлекторні реакції новонароджених:

- **РЕФЛЕКС ОПОРИ** — якщо дитину тримають так, що підшви її ніг торкаються краю столу, то вона намагається встати на нього. (Зазвичай зникає після 2 міс. життя).

- РЕФЛЕКС КРОКУВАННЯ — якщо дитину тримають вертикально, впираючи її ступні у тверду поверхню і переміщуючи тіло уперед, вона починає рухати ногами, що нагадує кроки. (Зазвичай зникає після 2—3 міс. життя).
- РЕФЛЕКС ПОШУКУ ГРУДЕЙ — якщо торкнутися до щоки дитини, то вона повертає голову у напрямку подразника та відкриває рота у пошуках соску. (Зазвичай зникає після 3—4 міс. життя).
- РЕФЛЕКС БАБКІНА — якщо натиснути на долонь та передпліччя однієї з рук, дитина відкриває рота, повертає голову у бік подразника та закриває очі. (Зазвичай зникає після 4 міс. життя).
- ШИЙНО-ТОНІЧНИЙ РЕФЛЕКС — рефлекс положення: якщо голову дитини, що лежить на спині, швидко повертають у бік, вона простягає руку і ногу з того боку тіла, куди повернута голова, та згибає руку і ногу з протилежного боку тіла; це нагадує позу фехтувальника. (Зазвичай зникає після 4 міс. життя).
- РЕФЛЕКС МОРО — вестибулярна реакція дитини на прискорення, що викликається струсом її голови: якщо дитину різко піднімають або опускають на кілька сантиметрів, обидві її руки розсуваються у боки (т.зв. “а б д у к ц і я” — відведення кінцівки зовні від середньої лінії тіла), а пальці розчепірюються; потім руки повертаються у півзігнутий стан (т.зв. “а д д у к ц і я” — приведення кінцівки до середньої лінії тіла), а пальці стискаються. Описаний німецьким педіатром Е. Моро (Мого, Е., 1918), який вбачав його функцію у тому, щоб обіймати матір. (Зазвичай зникає після 4 міс. життя).
- РЕФЛЕКС РОБІНЗОНА (хапальний рефлекс кисті) — якщо доторкнутися до долоні дитини якимось предметом або пальцем, вона цупко за нього хапається, а при спробі його звільнити стискає свої пальці ще сильніше; деякі діти хапаються так сильно, що можуть самостійно висіти протягом хвилини. (Зазвичай зникає після 5 міс. життя).
- ПЛАВАЛЬНИЙ РЕФЛЕКС — якщо дитину помістити у воду животом вниз, вона намагається робити скоординовані плавальні рухи. (Зазвичай зникає після 6 міс. життя).
- РЕФЛЕКС БАБІНСЬКОГО — якщо погладити підшву ноги дитини у напрямку від п’ятки до пальців, має місце тильне згинання великого пальця стопи та підшвенне згинання решти пальців. (Зазвичай зникає після 9 міс. життя).
- ХАПАЛЬНИЙ РЕФЛЕКС СТОПИ — якщо натиснути на передню частину підшви ноги, в дитини відбудеться тонічне згинання пальців стопи. (Зазвичай зникає після 9 міс. життя).
- РЕФЛЕКС “З ОЧЕЙ НА ШИЮ” — якщо тримати дитину вертикально й не притримувати її голову, то при освітленні очей вона різким рухом відкидає голову назад.
- СМОКТАЛЬНИЙ РЕФЛЕКС — якщо покласти у рот дитини палець або соску, вона починає робити ритмічні смоктальні рухи; проявляється ще у пренатальному періоді (див. *Розвиток пренатальний*).
- РЕФЛЕКС ЗІНИЦІ — на якому світлі і при засинанні зіниці звужуються; у темряві і при пробудженні — розширюються. (Зберігається протягом усього життя).

Див. також *Немовлятво* та *Оціночна шкала поведінки новонародженого*.

НОВОНАРОДЖЕНОГО СИНДРОМ РАПТОВОЇ СМЕРТІ — раптова смерть зовні здорового немовляти (див. *Немовлятво*), при якій аутопсія не здатна

виявити жодних причин летальних наслідків. Інша назва — діагностичний ключ, оскільки при цьому виключаються всі інші причини смерті.

Точні причини синдрому раптової смерті досі не встановлено, проте можна говорити про фактори, що підвищують його ризик. Серед них пізні звернення за допологовою медичною допомогою; хвороби матері під час вагітності; малий проміжок часу між вагітностями або між викиднем та вагітністю; тютюнопаління матері або вживання нею наркотичних препаратів під час вагітності тощо.

Виявлено, що ризик раптової смерті збільшується у сім разів в дітей, що народилися у результаті ускладнених пологів, й у двічі, якщо пологи тривали більше 16 год. Підвищеним є такий ризик в недоношених дітей, а також в дітей, чия вага не відповідає нормі (див. *Новонародженого незрілість*). Часто за тиждень до раптової смерті в немовлят мають місце серйозні розлади дихання та травлення. У середньому, друга та третя дитина більш піддані ризику раптової смерті, ніж перша. Також такий ризик є більшими для дітей, що народжуються у двійнях (особливо у трійнях) та у тих, в кого помічалася знижена активність у порівнянні із сибсами (див. *Сиблінги*); у деяких дітей мав місце дивний плач.

Найчастіше смерть настає вночі під час сну. Недавні дослідження виявили, що раптова смерть ймовірніша для тих дітей із групи ризику, які засинають, лежачи на животі. Синдром раптової смерті новонародженого частіше проявляється узимку, що може пояснюватися сполученням певної незрілості дихальних центрів з факторами хвороби, переохолодження, холодного повітря тощо. Доведено, що стимуляція вестибулярного апарату коливанням зменшує ризик апное (зупинки дихання) внаслідок сприяння розвитку клітин мозжечка.

НОВОНАРОДЖЕНОГО СТРАТЕГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ — враховуючи вікову специфіку новонароджених, при дослідженні їхніх сенсорних та мнестичних можливостей використовують наступні експериментальні плани:

- ПАРАДИГМА ОБУМОВЛЮВАННЯ (див. *Научіння*) — базується на ствердженні, що в немовляти неможливо сформувати умовний рефлекс на стимули, які воно не сприймає.
- ПАРАДИГМА НОВИЗНИ — перевага немовлятами нових стимулів перед знайомими використовується для дослідження їх здатності знаходити мінімальні розбіжності у звуках, кольорах або зображеннях.
- ПАРАДИГМА ЗДИВУВАННЯ — використовується для перевірки пам'яті та очікувань немовлят. Якщо очікування немовляти щодо певних подій порушуються, воно реагує здивуванням. Здивування реєструється за допомогою реєстрації змін у диханні, серцебитті, шкіро-гальванічної реакції, мімічних реакцій.

Див. також *Методика візуального обриву, Методика обумовленого повороту голови, Методика переваг, Методика реєстрації рухів очей та Фанц Роберт*.

НОВОНАРОДЖЕНОГО ШКАЛА ОЦІНКИ — стандартна шкала, розроблена В. Аппар (Apgar, V., 1953) для оцінки стану здоров'я новонароджених.

Оцінювання відбувається через 1 хв. після народження (див. *Пологи*) й повторюється через 5 хв. Вимірюється пульс та оцінюється характер дихання, м'язовий тонус, рефлекторна збуджуваність, фіксується колір шкіри. Максимальна кількість балів дорівнює 10; оцінка у 7 балів вважається нормальною; оцінка нижче 7 балів говорить за те, що певні системи організму дитини ще не функціонують нормально, тому вона потребує підвищеної уваги й постійного спостереження. При оцінці нижче 4 балів необхідне термінове підключення до систем життєзабезпечення.

Див. також *Новонародженого шкала поведінки*.

НОВОНАРОДЖЕНОГО ШКАЛА ПОВЕДІНКИ (Оціночна шкала поведінки новонародженого, Neonatal Behavioral Assessment Scale) — запропонована Т. Бразелтоном (Brazelton, T., 1973) стандартизована процедура оцінки статусу розвитку новонароджених (див. *Немовлятство*), що застосовується, переважно, в англomовних країнах.

Складається з 44 вимірів, що об'єднуються у 7 груп характеристик, або підшкал:

- ЗВИКАННЯ — як швидко дитина звикає до світла, звуку дзвоника та погрімушки, уколу голки?
- ОРІЄНТОВНА РЕАКЦІЯ — як швидко дитина заспокоюється й повертається у напрямку світла, звуку дзвоника, голосу або обличчя дорослого?
- М'ЯЗОВИЙ ТОНУС ТА РУХОВА АКТИВНІСТЬ — наскільки є сильною та стійкою рухова активність дитини?
- ДИНАМІКА СТАНІВ — наскільки швидко та легко переходить дитина від сну до неспання? До крику (плачу)?
- РЕГУЛЮВАННЯ СТАНІВ — як швидко дитина заспокоюється? Чи легко її заспокоїти?
- ВЕГЕТАТИВНА СТІЙКІСТЬ — чи реагує дитина на стимули тремтінням або раптовим здриганням?
- РЕФЛЕКСИ — чи присутні у поведінці дитини усі рефлекси новонародженого (див. *Новонародженого рефлекси*)? Наскільки вони є вираженими?

Шкала Бразелтона містить звичайні неврологічні тести, проте її призначенням є оцінка поведінкових можливостей новонародженого.

Див. також *Новонародженого шкала оцінки*.

НОВОУТВОРЕННЯ ВІКОВЕ — за Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), новий тип побудови особистості та системи її діяльностей; психічні і соціальні зміни, що уперше виникають на даній віковій ступіні (див. *Виготського вікова періодизація*) й в основному визначають свідомість індивіда, його відношення із середовищем, внутрішнє і зовнішнє життя, весь хід його розвитку у даний період.

Новоутворення, що виникли протягом критичних періодів (див. *Криза вікова та Періоди критичні*), відрізняються від новоутворень літичних періодів (див. *Періоди літичні*) своїм перехідним характером. Перші не зберігаються у тому вигляді, у якому вони виникли, та не входять як складова частина в інтегральну структуру майбутньої особистості. Новоутворення критичних періодів відмирають, поглинаються новоутвореннями наступного стабільного періоду, включаючись у них в латентному вигляді. Проте, навіть за відсутності самостійного існування, вони беруть участь у прихованому розвитку, що протягом літичних періодів призводить до виникнення нових новоутворень.

Див. також *Розвитку соціальна ситуація*.

О

ОБДАРОВАНІСТЬ ДИТЯЧА — наявність в дитини спеціальних (у тій чи іншій сфері діяльності) чи загальних (випередження темпів розвитку) здібностей, які виділяють її із когорти (див. *Когорта*) однолітків. Питання про парціальність або загальність прояву обдарованості є дискусійним: так, за М. Лейтес (Лейтес Н., 1971) виділяють 10 спеціальних здібностей, що складають феномен обдарованості; Б. Ананьєв (див. *Ананьєв Борис*), навпаки, приставав до точки зору Л. Рубінштейна, згідно з якою постулюється існування т.зв. “загальної здатності”. На думку Б. Теплова, загальніші здібності виступають “усередині” спеціальних та нерозривно пов’язані з ними.

Феномен обдарованості супроводжується вираженою захопленістю тими чи іншими заняттями і схильністю виявляти фантазію. Час прояву тієї чи іншої обдарованості в різних областях є різним. Найраніше виявляється рання обдарованість у музиці (напр., у 3 роки у В. Моцарта, у 4 роки у Ф. Гайдна тощо), потім — у малюванні (напр., у 8 років у Рафаеля С., у 10 років у Ван Дейка, у 15 років в А. Дюрера тощо). У понятійних областях раніше за інших виявляється обдарованість у математиці.

У динаміці розвитку обдарованості особливу роль грають некогнітивні особистісні характеристики (прагнення до знань, надія на успіх, побоювання невдачі, тривожність, самооцінка, атрибуція, стиль навчання тощо) й характеристики оточення (сімейний клімат, шкільний клімат тощо). За даними досліджень М. Лейтес, одним із провідних факторів у розвитку дитячої обдарованості виступає власна активність дитини.

За А. Матюшкіним, у єдиній інтегративній структурі дитячої обдарованості можна виділити такі компоненти: 1) домінуюча роль пізнавальної мотивації; 2) дослідницька творча активність, що виражається у віднайденні нового, у постановці та вирішенні проблем; 3) можливість досягнення оригінальних рішень; 4) можливість прогнозування й передбачення; 5) здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі інтелектуальні, естетичні та моральні оцінки.

За Л. Терменом (див. *Термен Льюїс*), дитяча обдарованість визначається показниками інтелекту (IQ) тесту Стенфорд—Біне.

Відділ освіти США запропонував визначення, згідно із яким під обдарованістю розуміється наявність в дитини видатних здібностей, завдяки чому вона демонструє високі досягнення (або має високі потенційні можливості) в одній (або кількох) із наступних сфер:

1. **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СФЕРА** — дитина відрізняється гостротою мислення, спостережливістю і видатною пам’яттю; проявляє виражену і різнобічну допитливість, часто повністю захоплюється тим чи іншим заняттям; охоче і легко вчиться, послідовно викладає власні думки, практично застосовує набуті знання, має широкий кругозір і видатні здібності до вирішення задач.
2. **АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ** — складається із таких сегментів:
 - **ч и т а н н я** — дитина часто й охоче читає, у розмові використовує багатий словниковий запас і складні синтаксичні конструкції; якщо читають їй, тривалий час зберігає увагу, розуміє і дуже гарно запам’ятовує інформацію; здатна довго тримати у пам’яті символи, букви і слова; демонструє інтерес до письма;
 - **м а т е м а т и к а** — дитина проявляє велику зацікавленість до підраховувань, вимірів, зважування або впорядковування предметів; демонструє незвичне для свого віку розуміння математичних відношень; легко сприймає і розуміє математичні символи (цифри і знаки); легко виконує прості операції додавання і віднімання;

- розбирається у вимірюванні часу (за допомогою годинників або календарів); часто застосовує математичні навички і поняття у нематематичних заняттях;
- **природознавство** — дитина уважна до предметів і явищ; проявляє великий інтерес або видатні здібності до класифікації; тривалий час зберігає увагу до речей, що пов'язані із природознавством і природою; часто ставить питання про походження або функції тих чи інших речей; цікавиться природничими дослідженнями та експериментами; демонструє випереджаюче її вік розуміння причинно-наслідкових зв'язків; розуміє абстрактні поняття.
5. **ТВОРЧІСТЬ (КРЕАТИВНІСТЬ)** — дитина є надзвичайно допитливою, здатна повністю віддаватися цікавому для неї заняттю або роботі; демонструє високий енергетичний рівень (високу продуктивність або інтерес до різноманітних речей); часто робить все по-своєму (прояви незалежності й нонконформізму); винахідлива в образотворчій діяльності, іграх, використанні матеріалів і речей, вирішенні проблем (інтелектуальна продуктивність мислення); часто висловлює багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації; здатна до нетрадиційного використання предметів або матеріалів (інтелектуальна гнучкість); схильна до завершеності й точності в образотворчих заняттях чи іграх.
6. **ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКА СФЕРА** — складається із таких сегментів:
- **образотворча діяльність** — дитина проявляє великий інтерес до візуальної інформації; у найдрібніших деталях запам'ятовує побачене; багато часу приділяє малюванню або ліпленню; серйозно ставиться до образотворчих занять й отримує від них велике задоволення; демонструє випереджаючу свій вік вмільість; оригінально використовує засоби художньої виразності; експериментує із застосуванням традиційних матеріалів; свідомо будує композицію картин або малюнків, які, у свою чергу, включають велику кількість деталей та відрізняються відмінною композицією, конструкцією і кольором; її роботи індивідуальні й оригінальні;
 - **музика** — дитина демонструє великий інтерес до музичних занять; чутливо реагує на характер і настрій музики; легко повторює короткі ритмічні фрагменти; впізнає знайомі мелодії по перших звуках; із задоволенням підспівує; визначає, яка із двох нот є вищою, а яка нижчою.
5. **СФЕРА СПІЛКУВАННЯ І ЛІДЕРСТВА** — дитина легко пристосовується до нових ситуацій; інші діти віддають їй перевагу у якості партнера по іграх та заняттях; зберігає впевненість у собі в оточенні незнайомих людей; проявляє тенденцію керувати іграми або заняттями інших дітей; з легкістю спілкується із іншими дітьми та дорослими; узагальнює ідеї і рішення задач; у спілкуванні з однолітками проявляє ініціативу; бере на себе відповідальність, що виходить за межі її віку; інші діти часто звертаються до неї за допомогою чи порадою.
6. **СФЕРА РУХОМОСТІ** — дитина у значній мірі цікавиться діяльністю, що потребує тонкої й точної моторики; має гарну зорово-моторну координацію; полюбляє рух як такий; має широкий діапазон рухів (від повільних до швидких, від плавних до різких); прекрасно тримає рівновагу при виконанні рухливих вправ та володіє тілом при маневруванні; для свого віку має прекрасну фізичну силу, демонструє хороший рівень розвитку основних навичок рухливості. Проте, на думку Б. Кларк (Clark, B., 1979), феномен

обдарованості, на відміну від талановитості, стосується саме когнітивних здібностей; згідно з цим, виділення сфери рухомості не є доречним.

NB! Дж. Рензуллі (Renzulli, J., 1978) виступив із критикою визначення Відділу освіти внаслідок того, що у його формулі змішуються різнорівневі процеси — інтелектуальні, творчі та лідерські здібності — з їх конкретною реалізацією у художній сфері або спілкуванні; одна із провідних якостей особистості — мотивація — залишається при цьому поза межами. За Рензуллі, обдарованість є результатом сполучення трьох характеристик⁹:

- ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ, що перевищують середній рівень;
- ТВОРЧИЙ ПІДХІД до вирішення проблем;
- НАПОЛЕГЛИВІСТЬ у досягненні поставлених цілей.

Див. також *Обдарованості дитячої діагностика* та *Проблеми обдарованих дітей*.

ОБДАРОВАНОСТІ ДИТЯЧОЇ ДІАГНОСТИКА — застосування психодіагностичних методів з метою виявлення обдарованих дітей (див. *Обдарованість дитяча*) для їх подальшого залучення до спеціальних освітніх програм.

Виділяють такі методи діагностики феномену дитячої обдарованості:

1. СТАНДАРТИЗОВАНІ МЕТОДИ ВИМІРЮВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ — найрозповсюдженіші методи виявлення дитячої обдарованості; можуть бути спрямовані на виявлення як вербальних, так і невербальних здібностей. Найбільшу перевагу віддають тестам, що дозволяють визначити рівень когнітивного і мовного розвитку дитини. У США з цією метою використовують такі тести:

- Шкала інтелекту Стенфорд—Біне (Stanford—Binet Intelligence Scale) — призначена для діагностики розумових здібностей дорослих і дітей з 2-річного віку. Дозволяє визначити як розумовий вік (див. *Вік розумовий*) досліджуваного, так і його IQ (у випадку обдарованості останній повинен бути ≥ 124).
- Шкала інтелекту Векслера для дошкільників і молодших школярів (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI; Wechsler, D., 1967) — складається із двох частин: вербальної (завдання на обізнаність, розуміння, арифметичні завдання, знаходження подібності, словниковий запас) та невербальної (завдання на конструювання з кубиків, лабіринти, завершення малюнків, кодування) шкал, кожна з яких містить по п'ять субтестів.
- Тест інтелекту Слоссона для дітей і дорослих (Slosson Intelligence Tests for children and adults, SIT; Slosson, R., 1981) — особливістю тесту є усний характер відповідей досліджуваних (за винятком кількох завдань для маленьких дітей, що потребують використання паперу й олівця). Дозволяє визначити як розумовий вік досліджуваного, так і його IQ (у випадку обдарованості останній повинен бути ≥ 120).
- Колумбійська шкала розумової зрілості (Columbia Mental Maturity Scale, CMMS) — призначена для індивідуального обстеження дітей, що мають сенсорні, рухові або мовні вади. Згідно умов тесту, досліджуваним пропонують знайти відмінності у 92 малюнках, що їм пред'являються (за інструкцією вони жестом мають вказати на ті малюнки, що, за їх думкою, відрізняються від інших). Тест вимірює рівень загальних аналітичних здібностей, що проявляються у

⁹Визначення Дж. Рензуллі стосується, насамперед, феномену обдарованості в дорослих людей.

здатності до розпізнавання кольорів, форми, розмірів, числа, символів тощо; у тест включені завдання на перцептивну класифікацію й абстрактне оперування символічними поняттями.

- Френча малюнковий тест на інтелект (Pictorial Test of Intelligence; French, J., 1964) — призначений для вимірювання загальних розумових здібностей дітей у віці 3—8 років, у тому числі таких, що мають сенсорні або фізичні вади. Складається із завдань таких видів: визначення обсягу словникового запасу (1); розуміння (2); встановлення подібності (3); знання величин (4); знання чисел (5); пам'ять (6). Виконуючи тест, дитина має обрати один із наявних варіантів. Отримані таким чином попередні результати перетворюються у показник розумового віку, що, у свою чергу, переводиться у показник відхилення. Показником загального розумового розвитку є індекс загального пізнання — General Cognitive Index.
2. СТАНДАРТИЗОВАНІ ТЕСТИ ДОСЯГНЕНЬ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ — призначені для виявлення дітей, що мають видатні здібності до таких навчальних дисциплін, як читання, математика та природознавство. До цієї групи входять такі тести:
- Національний тест шкільної готовності (Metropolitan Readiness Test, MRT), рівень I — нормативно-орієнтована комплексна батарея тестів для визначення готовності дітей дошкільного віку до шкільного навчання (див. *Готовність до школи*). Включає такі субтести: на слухову пам'ять (1); визначення відповідності між звуками і літерами (2); встановлення зорової відповідності (3); розуміння шкільних інструкцій і вміння слухати (4); володіння кількісними поняттями (5); копіювання літер (6); впізнавання літер (7). Також дозволяє оцінити готовність дитини перейти до самостійного читання.
 - Стенфордський тест досягнень для початкової школи (Stanford Early School Achievement Test, SESAT), рівень I — вимірює рівень розвитку пізнавальних здібностей дошкільників й першокласників у таких областях: математика; знання про оточуючий світ; букви й звуки; розуміння усної мови.
 - Мосса тест загальної підготовленості (Tests of Basic Experiences, TOBE; Moss, M., 1971), рівень K — вимірює рівень готовності дітей до навчання, у тому числі володіння основними поняттями, що необхідні для вступу у школу. Передбачає оцінку знань у таких областях: математика, мова, природознавство.
3. СТАНДАРТИЗОВАНІ ТЕСТИ ОЦІНКИ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ — спрямовані на оцінку соціальної компетентності і зрілості, визначення рівня особистісного розвитку і навичок спілкування дітей дошкільного віку (див. *Вік дошкільний*). До цієї групи входять такі тести:
- Каліфорнійська шкала соціальної компетентності дошкільників (California Preschool Social Competency Scale) — призначена для роботи з дітьми дво-шостирічного віку; дані отримуються від дорослих з безпосереднього оточення дитини (батьки, вихователі). Визначає рівень розвитку дитини, виходячи з її вміння контактувати з іншими людьми й проявляти особистісну відповідальність. Оцінка виноситься з урахуванням вікових (див. *Вік*), статевих й соціоекономічних показників.
 - Вайнлендська шкала соціальної зрілості (Vineland Social Maturity Scale) — оцінка соціального й особистісного розвитку

дитини здійснюється за такими параметрами: самообслуговування (їжа, туалет, гігієна, одягання та роздягання, загальне самообслуговування), саморегуляція, домашня праця, розвиток мови (див. *Мови розвиток в онтогенезі*) і спілкування, соціалізація (див. *Соціалізація*). Заповнюється дорослою людиною, яка добре знає дитину (один з батьків або вихователь). В кінці підраховується коефіцієнт соціальної зрілості.

4. **ТЕСТИ НА ВИМІРЮВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ** — спираються на модель творчих здібностей Дж. Гілфорда (Guilford, J., 1967), яка включає такі параметри: вільність (легкість), гнучкість, оригінальність і точність мислення, уяву. До цієї групи входять такі тести:

- Тест Торренса на образотворче творче мислення (Torrance Tests of Creative Thinking; Torrance, E., 1966), форми А і Б — невербальний тест, що охоплює такі параметри мислення, як вільність, точність, уяву й оригінальність; призначений для оцінки здібностей дітей у віці від 5 років. Складається із таких завдань: конструювання малюнків (дитина отримує аркуш паперу із зображенням яскравої фігури неправильної форми, яку він має використати як відправний пункт для побудови власного довільного зображення); завершення початих малюнків; використання паралельних ліній або кіл для складання зображень.
- Тест Торренса на вербальне творче мислення (Torrance Tests of Creative Thinking; Torrance, E., 1966), форми А і Б — призначений для оцінювання творчих здатностей дітей від 5 років та дорослих. Виявляє такі характеристики: вміння ставити інформативні питання; встановлювати можливі причини та наслідки стосовно до ситуацій, що зображені на серії малюнків; пропонувати оригінальні способи застосування звичних речей; ставити нестандартні питання з приводу добре знайомих предметів; робити припущення.
- Тест Торренса на творчі здібності у дії та русі (Torrance Tests of Creative Thinking; Torrance, E., 1966) — завдання тесту побудовані таким чином, щоб виявити творчі здібності дитини у ході її вільного пересування у приміщенні; якісні показники ідентичні таким попередніх тестів (легкість, гнучкість, точність й оригінальність мислення).

5. **СТАНДАРТИЗОВАНІ ТЕСИ НА ПЕРЦЕПТИВНО-РУХОВИЙ РОЗВИТОК** — застосовуються для виявлення дітей дошкільного віку з видатним чином розвинутих рухових здібностями; передбачають використання завдань на власне рух, а також завдань типу “папір — олівець”. До цієї групи входять такі тести:

- Арнхейма и Сінклера тест на основні навички руху (Basic Motor Ability Tests; Arnheime, D., & Sinclair, W., 1974) — призначений для дітей 4—12 років. Вимірюється здатність дитини до контролю або регулювання рухів різної амплітуди, а також до контролю діяльності очей і рук.
- Берри тест на візуально-моторну координацію (Developmental Test of Visual-Motor Integration, VMI; Berry, K., 1967) — належить до типу “папір — олівець” (дітям пропонується відтворити 24 геометричних малюнки зростаючої складності).
- Тест Пурдье (Purdue Perceptual-Motor Survey) — визначає перцептивно-рухові здатності й складається з 11 субтестів, за допомогою яких оцінюються основні параметри рухового розвитку: латералізація,

спрямованість реакцій та перцептивно-рухова координація. Оцінка результатів здійснюється за чотирибальною категоріальною шкалою, а також за загальним результатом; може бути побудований профіль рухового розвитку. Передбачені тестом норми дозволяють інтерпретувати результати з урахуванням віку й соціо-економічного статусу досліджуваних.

6. **КОНТРОЛЬНІ СПОСТЕРЕЖЕННЯ І ШКАЛИ ОЦІНОК** — застосовуються оцінки дорослих спостерігачів, що знаходяться у тісному і постійному контакті з дитиною, мають досвід використання оціночних шкал та вміють визначати ті відповіді й реакції дитини, котрі найчіткіше характеризують наявність обдарованості або талану. До цієї групи входять такі шкали:
 - Рензулли і Хартмана шкала оцінки характеристик обдарованих учнів (Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students; Renzully, J., & Hartman, R., 1971) — складається із 10 спеціальних бланків, що заповнюються вчителями або батьками; призначена як для попереднього відсіву (скрінінгу) кандидатів, так й для оцінки власне феномену обдарованості.
 - Бланк оцінки талановитості (проект RАРУНТ, США) — оціночна шкала для виявлення особливо обдарованих дітей; містить такі пункти: дитина демонструє винятково чіпку пам'ять, особливо у наслідуванні і діалозі (1); часто діє під спонукою польоту фантазії (2); використовує жести і міміку у розмові із друзями (3); демонструє високий рівень мовної виразності (4) тощо.
 - Сіетлський опитувальник для батьків (Seattle Project Parent Questinnaire, 1979) — містить як загальні питання відкритого типу, так й питання, що мають за мету визначити наявність конкретних навичок і вмінь (напр., “Чи вміє Ваша дитина розрізняти знаки дорожнього руху?”).
7. **КРИТЕРІАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕСТИ** — на відміну від класичних методів тестування, не передбачають оцінку здібностей дитини шляхом їх зіставлення із результатами вибірки ровесників; замість цього визначається рівень вікового розвитку за такими віковими показниками, як когнітивні і мовні навички, навички самообслуговування, соціальна компетентність, моторні навички (мікро- і макромоторика). Кінцевий показник тестування фіксує або наявність, або відсутність того чи іншого навичку на певному наперед визначеному рівні; акцент при цьому робиться на тому, що дитина вміє робити й що вона знає.
8. **СВІДОЦТВА БЛИЗЬКИХ** — спостереження людей, які близько знають дитину, здатні подолати механістичність традиційних методів дослідження й дати справді унікальну картину особистості обдарованої дитини; за умов систематичності складають хронологію розвитку дитини, яку неможливо отримати за допомогою інших методів. Проте, таким життєвим спостереженням притаманні помилки у вигляді емоційних факторів або необізнаності у нормах вікового розвитку.
9. **АНАЛІЗ КОНКРЕТНИХ ВИПАДКІВ** — різноманітні свідчення і біографічні дані, що характеризують життєдіяльність конкретної дитини; метод використовується насамперед при складанні учбових програм для осіб, які страждають на сенсорні або фізичні вади; може також послужитися й для виявлення обдарованих дітей.
 - Альфа біографічний опитувальник (Alfa Biographical Inventory, 1968).

10. СПОСТЕРЕЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ — широке коло фахівців (дільничні лікарі, педіатри, соціальні працівники тощо), які за родом своєї діяльності мають можливість спостерігати за дитиною з перших днів її життя. Спеціальна підготовка таких фахівців може допомогти у ранньому виявленні дітей з ознаками прискореного розвитку.

Див. також *Проблеми обдарованих дітей*.

ОМНІПОТЕНТНІСТЬ (омніпотенція, всемогутність) — у психоаналізі, характеристика дитячого мислення (див. *Дитини мислення*), яка проявляється у вірі, що думки здатні самі по собі змінити зовнішній світ.

Спочатку для дитини зовнішні об'єкти визначаються омніпотентним ставленням. Якщо О. буде супроводитися необхідним рівнем фрустрацій, об'єкт стає таким, що об'єктивно сприймається. Таким чином, відбувається перехід від аутистичного (див. *Аутизм*) мислення до принципу реальності. Проте, занадто великий опір і фрустрація можуть зламати омніпотентну систему захисту дитини і повернути її у стан первинного спокою, в якому неможливе розкриття індивідуальності. Таким чином, повертається стан нарцисизму, при якому дитина або відчуває страх перед “матір'ю-відьмою”, або тугу за “матір'ю-феєю”. Разом із здібністю до агресії втрачається і здібність до активного життя. Див. також *Матір, Матір досить хороша та Почуття материнства*.

У роботах Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*) використовується близьке до омніпотентності, але ширше поняття егоцентризму (див. *Егоцентризм*).

ОНТОГЕНЕЗ — індивідуальний процес розвитку окремого організму. У психології під онтогенезом розуміють формування основних структур психіки (див. *Розвиток психічний*) індивіда на протязі його дитинства (див. *Дитинство*) та життя у цілому. Дослідження онтогенезу є основним завданням вікової психології (див. *Психологія вікова*).

ОПЕРАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ — за Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), дії, що перейшли у внутрішній план суб'єкта (інтеріоризовані дії) й стали оборотними завдяки координації з іншими розумовими діями.

Основним законом розвитку операційних структур є закон саморегуляції (див. також *Врівноваження когнітивне*). Коли дії із зовнішньої форми переходять у внутрішню (інтеріоризуються), вони можуть бути піддані трансформації та зверненню. Критерієм сформованості інтелектуальних операцій виступає поява конструкції інваріантів або поняття збереження (див. *Розуміння збереження*).

Виділяють такі види інтелектуальних операцій:

- ЛОГІЧНІ (логіко-математичні) — класифікація та серіація ізольованих об'єктів.
- ІНФРАЛОГІЧНІ (просторово-часові) — аналіз й синтез самого об'єкту.

Про процес формування інтелектуальних операцій див. *Піаже стадії розвитку інтелекту*.

ОСОБЛИВІСТІ ВІКОВІ — специфічні індивідні та особистісні особливості людини, що закономірно змінюються у ході її вікового розвитку. Вікові особливості виявляють себе у перцептивній, емоційній, мотиваційній, пізнавальній тощо сферах індивіда. На відміну від індивідуальних особливостей, що широко варіюються, вікові особливості відображають універсальні характеристики, притаманні представникам тієї чи іншої вікової когорти (див. *Когорта*). Урахування вікових особливостей є особливо актуальним при організації навчального процесу.

Див. також *Операції інтелектуальні, Фрейда стадії організації лібідо та Еріксона стадії психосоціального розвитку*.

ОТРОЦТВА РОЗВИТКУ ТИПИ — згідно з культурно-психологічною концепцією підліткового віку (див. *Отроцтво*), запропонованою Е. Шпрангером, отроцтво триває прибл. з 14 до 17 років та є першою фазою юнацького віку (див. *Юність*), межі якого визначаються прибл. з 13 до 19 років в дівчат й з 14 до 21 років в юнаків. Перебіг підліткового віку не завжди, як це вважав С. Холл (див. *Холл Стенлі*), носить кризовий характер (див. *Криза вікова*). На думку Шпрангера, він, насамперед, є віком вростання у культуру.

Автором були виділені такі типи розвитку особистості у періоді отроцтва:

1. РІЗКИЙ, БУРХЛИВИЙ, КРИЗОВИЙ ПЕРЕБІГ — отроцтво переживається як друге народження — народження “Я”.
2. ПЛАВНЕ, ПОСТУПАЛЬНЕ ЗРОСТАННЯ — підліток залучається до дорослого життя повільно, без глибоких і серйозних зрушень у власній особистості.
3. СВІДОМЕ САМОФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ — підліток виховує себе сам, зусиллями волі долаючи внутрішні тривоги і кризи (див. *Криза підліткова*); притаманний особам з високим рівнем самоконтролю і самодисципліни.

ОТРОЦТВО (підлітковий вік, період отроцтва) — стадія онтогенетичного розвитку людини між періодами дитинства (див. *Дитинство*) та юності (див. *Юність*), тобто прибл. від 11—12 до 16—17 років. Характеризується якісними змінами, пов’язаними із статевим дозріванням (див. *Пубертат*) і входженням у доросле життя (див. також *Дорослішання* та *Періоди критичні*).

На думку П. Арієса (Ariès, P., 1960), підлітковий вік історично виник у ХІХ ст., коли батьківський контроль (див. *Виховання стилі*) став тривати аж до моменту шлюбу дітей.

Підкреслюючи суперечливість, амбівалентність й бунтарство, притаманні підлітковому віку, С. Холл (див. *Холл Стенлі*) назвав його періодом “бурі й натиску”. Основним лейтмотивом психічного розвитку (див. *Розвиток психічний*) у підлітковому віці є становлення нової, ще досить хитливої, самосвідомості, зміна Я-концепції, спроби зрозуміти самого себе і свої можливості. У цьому віці відбувається становлення складних форм аналітико-синтетичної діяльності, формування абстрактного, теоретичного мислення. Дуже важливе значення для підлітка має відчуття належності до особливої “підліткової” спільноти, цінності якої є основою для власних моральних оцінок (див. *Інстанції моральні* та *Колберга стадії морального розвитку*).

Див. також *Асінхронія психічного розвитку*, *Аудиторія уявна*, *Гра серйозна*, *Депресії підліткової фактори*, *Егоцентризм підлітковий*, *Ельконін Данило*, *Еріксона стадії психосоціального розвитку*, *Ісидор Севільський*, *Коменський Ян*, *Криза підліткова*, *Міф персональний*, *Отроцтва розвитку типи*, *Побачення функції*, *Фаза негативна*, *Фаза мрійливості* та *Штерн Вільям*.

П

ПЕДОЛОГІЯ — напрям у психології та педагогіці, обумовлений проникненням у ці науки еволюційних ідей та розвитком їх прикладних галузей; за П. Блонським, наука про віковий розвиток дитини в умовах певного соціально-історичного середовища. Виникнення педології пов'язують із створенням С. Холлом (див. *Холл Стенлі*) у 1889 р. першої педологічної лабораторії (сам термін запропонував його учень О. Крісмент). У витоків педології стояли також Дж. Болдуїн (див. *Болдуїн Д.*), Е. Мейман, Е. Кіркпатрік, В. Прейєр тощо.

Засновником педології у Російській імперії був О. Нечаєв, великий внесок був зроблений В. Бехтеревим. Досить плідними були 15 післяжовтневих років — у Ленінграді (Санкт-Петербург) та Москві діяли інститути педології, де представники різних наук намагалися простежити розвиток дитини від народження до юності, здійснювалася ґрунтовна підготовка педологів: вони отримували знання з педагогіки, психології, фізіології, дитячої психіатрії, невропатології, антропометрії, соціології тощо (причому теорія поєднувалася з повсякденною практичною роботою). Низка праць Блонського (напр., “Развитие мышления школьника”, 1935) та Виготського з його співробітниками заклали підвалини сучасних наукових знань про психічний розвиток дитини. У 30-х роках ХХ ст. почалася критика багатьох положень педології, зокрема проблеми її предмету, біо- та соціогенезу (т.зв. “теорія двох факторів розвитку”), використання тестів тощо. Після двох постанов ЦК ВКП(б) “Про педологічні збочення в системі Наркомпросу” (1936) педологія як наукова дисципліна припинила своє існування в СРСР, а багато її представників були репресовані.

Метою педології проголошувалася допомога дитині у розвитку всіх її потенцій; у зв'язку з чим постулювалася необхідність комплексного дослідження дитини у всіх її проявах, у постійному розвитку та різноманітних, зокрема соціальних, умовах. Зміст педології складала сукупність соціологічних, психологічних, анатоно-фізіологічних та біологічних підходів до розвитку дитини, що пов'язувалися між собою досить штучно.

Попри відсутність чітко сформульованого предмету педології, можна виділити кілька основних принципів, що покладені в її основу:

- Дитина є цілісною системою. Вона не повинна досліджуватися “по частинах” (щось психологією, щось фізіологією, щось неврологією тощо).
- Дитину можна зрозуміти лише враховуючи, що вона знаходиться у постійному розвитку. Генетичний принцип передбачає прийняття до уваги динаміки і тенденцій такого розвитку. Як приклад можна навести розуміння Л. Виготським (див. *Виготський Лев*) егоцентричної мови (див. *Мова егоцентрична*) дитини як підготовчої фази внутрішньої мови (див. *Мова внутрішня*) дорослого.
- Дитину можна досліджувати лише з урахуванням її соціального середовища, яке впливає не тільки на психіку, але й на антропоморфологічні параметри розвитку. Педологи багато й досить успішно працювали з девіантними підлітками, що у роки тривалих соціальних струсів було собливо актуальним.
- Наука про дитину повинна бути не тільки теоретичною, але й практичною. Педологи працювали у школах, дитячих садках, різних підліткових об'єднаннях; активно здійснювалося психолого-педологічне консультування, проводилася робота з батьками, розроблялася теорія і практика психодіагностики.

ПЕРІНАТОЛОГІЯ — розділ медицини, що досліджує стан здоров'я, хвороби та методи їх лікування під час перинатального розвитку індивіда, який включає

запліднення, пренатальний період (див. *Розвиток перінатальний*), пологи (див. *Пологи*) та перші місяці після народження (див. *Народження та Немовляцтво*).

ПЕРІОДИ КРИТИЧНІ¹⁰ — за Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), періоди стрімкого руйнування старої соціальної ситуації (див. *Розвитку соціальна ситуація*) і виникнення іншої, котра більш відповідає новому рівню психологічного розвитку індивіда. Критичні періоди локалізовані на межах стабільних (літичних) вікових періодів (див. *Періоди літичні*).

У критичні періоди протягом короткого часу відбуваються кардинальні зміни й навіть злами у структурі особистості. Розвиток приймає бурхливий, іноді навіть катастрофічний характер. Проте критичні періоди є необхідною умовою для відмирання старого та стрибкоподібної появи новоутворень (див. *Новоутворення вікове*), що приховано формується протягом літичних періодів.

Критичні періоди визначають за кульмінаційними точками кризи, за їх початок беруть півріччя, що передує цьому терміну, а за закінчення — найближче півріччя наступного вікового періоду.

Таким чином, критичні періоди мають тричленну природу:

1. ПЕРЕДКРИТИЧНА ФАЗА.
2. КРИТИЧНА ФАЗА.
3. ПОСТКРИТИЧНА ФАЗА.

Див. також *Виготського вікова періодизація* та *Виготського культурно-історична концепція*.

ПЕРІОДИ ЛІТИЧНІ — за Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), періоди життя дитини, що характеризуються плавними, непомітними, внутрішніми змінами особистості. Ці зміни відбуваються протягом тривалого часу і стрибкоподібно виявляються у вигляді вікових новоутворень (див. *Новоутворення вікове*). Літичні періоди розвитку розділені критичними періодами (див. *Періоди критичні*).

Див. також *Виготського культурно-історична концепція*.

ПЕРІОДИ СЕНЗИТИВНІ — вікові інтервали індивідуального розвитку, при проходженні яких внутрішні структури індивіда є найбільш чутливими до специфічних впливів навколишнього світу. Сензитивні періоди грають дуже важливу роль у розвитку вищих психічних функцій. Зокрема, діти, що досягли 5-річного віку, стають найбільш чутливими до сприйняття фонематичних конструкцій, в інші ж вікові періоди така здатність є істотно нижчою. Урахування сензитивних періодів розвитку необхідне насамперед для належної організації навчальних заходів.

Див. також *Криза вікова, Монтессорі періоди чутливості, Научіння та Фрейда стадії організації лібідо*.

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ВІКОВА — виділення в онтогенезі людини якісно своєрідних вікових періодів, що послідовно змінюють один одного.

У різних теоретичних моделях задіяні різні стадії розвитку; критерії, що використовуються для їхнього виділення також є різними. Так, у теорії С. Холла (див. *Холл Стенлі*) онтогенез психіки розглядається як процес, що повторює історичний розвиток людства; у Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*) критерієм періодизації виступає розвиток інтелекту (див. *Операції інтелектуальні*); у Л. Виготського (див. *Виготський Лев*) — психічні новоутворення (див. *Виготського вікова періодизація*); у З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*) — спрямованість лібідінозної енергії (див. *Фрейда стадії організації лібідо*); у Ш. Бюлер (див. *Бюлер Шарлотта*) — потреба у само здійсненні; у Е. Еріксона (див. *Еріксон Ерік*) — центральні задачі віку (див. *Еріксона стадії*

¹⁰ У сучасній психології більш поширеним є термін “вікова криза” (див. *Криза вікова*).

психосоціального розвитку); у Д. Ельконіна (див. *Ельконін Данило*) — зміна провідних типів діяльності (див. *Ельконіна вікова періодизація*) тощо.

Див. також *Исидор Севільський, Концепції біогенетичні, Петровського вікова періодизація, Цицерон та Штерна вікова періодизація*.

ПЕСТАЛОЦЦІ (Pestalozzi) Йохан Генріх (1764—1827) — швейц. педагог і соц. реформатор, засновник теорії наукового навчання.

Висунув ідею розвиваючого навчання, що має бути спрямованим на формування активності і прагнення до знань, здібності логічно мислити і висловлювати свої думки За П., вищою метою виховання є сприяння підйому внутрішніх сил людської природи, до розвитку якої має бути пристосоване виховання. Освіта, таким чином, уявляє із себе саморозвиток основних потенцій і здібностей людини, а тому має орієнтуватися як на її голову (розум), так й на серце (чуття) і руки (творчість).

Гол. твори: “Abendstunde eines Einsiedlers” (1780), “Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts” (1797), “Lenzburger Rede” (1809) тощо.

Див. також *Коменський Ян*.

ПЕТРОВСЬКОГО ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ — за А. Петровським, розвиток особистості розглядається як інтеграції у різних соціальних групах. Становлення особистості визначається особливостями її взаємовідношень з членами референтної групи (див. *Ідентичності джерела*). З кожним віком індивід включається у нову групу, що стає для нього референтною. Динаміка зміни референтних груп протягом дитинства така: сім'я (1); група дитячого садку (2); шкільний клас (3); неформальні підліткові об'єднання (4). Для будь-якої групи характерна зміна діяльностей і особливий стиль спілкування.

Формування особистості обумовлене діяльнісно-опосередкованими взаємовідносинами дитини з її референтною групою, які при становленні проходять через наступні фази: 1) а д а п т а ц і я (пристосування до групи — засвоєння діючих норм та панівних форм діяльності); 2) і н д и в і д у а л і з а ц і я (потреба у збереженні свого “Я” та протиставлення себе групі); 3) і н т е г р а ц і я (збереження лише тих індивідуальних рис і проявів, що відповідають груповому оточенню). Кожна фаза розвитку особистості має свої певні труднощі. На фазі адаптації вони виливаються у конформність, безініціативність, боязкість, невпевненість у собі. На фазі індивідуалізації — у негативізм, агресивність, підозрілість, неадекватно завищену самооцінку. Труднощі на фазі інтеграції можуть призвести до ускладнень із проходженням фази адаптації на наступному періоді розвитку.

Таким чином, були виділені наступні періоди вікового розвитку дитини:

1. ЕПОХА ДИТИНСТВА:

- раннє дитинство (адаптація);
- дитсадівське дитинство (адаптація);
- молодший шкільний вік (адаптація).

2. ЕПОХА ОТРОЦТВА:

- середній шкільний вік (індивідуалізація).

3. ЕПОХА ЮНОСТІ:

- старший шкільний вік (інтеграція).

Див. також *Періодизація вікова*.

ПІАЖЕ (Piaget) Жан (1896—1980) — швейц. психолог, філософ і логік; наукова ступінь доктора біології; почесний доктор Гарвардського (1936), Манчестерського (1959), Кембріджського (1962), Брістольського (1970) та 26 інших унів. У 1921 р. за запрошенням Е. Клапареда (див. *Клапаред Едуард*) обійняв посаду

керівника наукових досліджень у Женеві; у 1925 р. очолив кафедру в ун-ті у Невшателі; з 1929 по 1971 р. працював у Женевському ун-ті. Паралельно обіймав професорські посади у Лозанні та Сорбонні, був директором Міжн. бюро з освіти та Міжн. центру генетичної епістемології (1955—1980); соредактор “Archives de Psychologie” та семи інших психологічних часописів. Лауреат премії Еразма (1972) та 10 інших премій.

Висунув концепцію стадіального розвитку інтелекту дитини (див. *Піаже стадії розвитку інтелекту*). Виділив і описав феномен егоцентризму (див. *Егоцентризм*) як провідної риси пізнавальної діяльності дитини (див. *Дитини мислення*). Автор операційної концепції інтелекту (див. *Операції інтелектуальні та Угруповання*). Зміну одних стадій розвитку вищими пояснював природнім дозріванням (див. *Дозрівання*) когнітивних структур; звідси завдання педагогів вбачав у слідуванні інтересам дитини та організації для цього найліпших умов (див. також *Руссо Жан*).

Свої праці з дитячої психології П. розглядав як внесок у генетичну епістемологію (див. *Епістемологія генетична*) — теорію пізнання, спрямовану на дослідження його розвитку (генезису). Надбанням П. стало відкриття конструктивізму — третьої альтернативи реалізму та номіналізму, що покликаний примирити об’єктивність знання та його соціокультурну мінливість. За П., універсалії є раціональні побудови розуму, що намагається досягнути різні соціокультурні контексти та галузі знання. Його дослідження вскривають механізми, що лежать в основі розвитку раціонального знання, та саму послідовність цього розвитку.

Стисло конструктивізм П. складається з таких принципів: пізнання завжди відбувається у системах, яким притаманний певний рівень (стадія) організації (1); нове знання генерується внаслідок конструювання кращої організації (2); будь-яка послідовність розвитку є безкінечно прогресивною та регресивною протягом часу (3); критерієм рівня розвитку є логічні моделі, вік виступає лише у якості індикатора (4); принципом, що лежить в основі розвитку, є рівновага (5).

Гол. твори: “La naissance de l’intelligence chez l’enfant” (1936), “La construction du réel chez l’enfant” (1937), “Classes, relations et nombres” (1942), “La formation du symbole chez l’enfant” (1945), “Les notions de mouvement et de vitesse chez l’enfant” (1946), “Introduction a l’épistémologie génétique” (1949—1951), “Traité de logique” (1950), “Essai sur les transformations des opérations logiques” (1952), “Six études de psychologie” (1964) тощо.

Див. також *Анімізм, Декалаж, Децентрація, Когнітивна рівновага, Конструктивізм, Метод клінічний, Мова егоцентрична, Піаже стадії морального розвитку, Психології генетичної Женевська школа, Розвиток когнітивний, Розуміння збереження, Роман сімейний, Серіація та Схеми ментальні*.

ПІАЖЕ СТАДІЇ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ — дві послідовні стадії розвитку моральної свідомості, виділені Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*) за допомогою пар коротких оповідань, що пропонувалися досліджуванним для визначення провини персонажів (див. Додаток 1). Описані у праці “Моральне судження дитини” (Piaget, J., 1932):

1. **ГЕТЕРОНОМІЯ**, або моральний реалізм (прибл. до 10—11 років) — дитина вважає правила і норми соціальної взаємодії абсолютними та незмінними умовами людського існування, а вчинки людей оцінює за критерієм їх наслідків (*об’єктивна відповідальність*). Гетерономна мораль є формою егоцентричного мислення (див. *Егоцентризм*).
2. **АВТОНОМІЯ**, або моральний релятивізм (прибл. з 10—11 років) — діти розуміють відносність та конвенціональність правил, а вчинки людей оцінюють за критерієм мотивів, що лежать в їх основі (*суб’єктивна*

в і д п о в і д а л ь н і с т ь). Ці зміни співпадають зі вступом дитини у стадію формальних операцій (див. *Піаже стадії розвитку інтелекту*).

Див. також *Дилема моральна* та *Колберга стадії морального розвитку*.

ПІАЖЕ СТАДІЇ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ — згідно з генетичною психологією Ж. Піаже (див. *Піаже Жан та Психології генетичної Женевська школа*), інтелектуальні операції людини (див. *Операції інтелектуальні*) у своєму розвитку проходять через такі послідовні стадії:

1. **СЕНСОМОТОРНА СТАДІЯ** (від народження до прибл. 2 років) — характеризується послідовним використанням схем дії (див. *Схеми ментальні*) та поділяється на 6 рівнів:
 - 1.1. в п р а в а р е ф л е к с і в (від народження до прибл. 1 міс.) — смоктання, хапання, зорове спостереження, слухання;
 - 1.2. а д а п т а ц і я о с н о в н и х с е н с о р н и х і м o т o р н и х с т р у к т у р (прибл. від 1 до 4 міс.) — проявляється у вигляді первинних циркулярних реакцій (див. *Реакції циркулярні*);
 - 1.3. р о з в и т о к с т р а т е г і й п р o д o в ж е н н я ц і к а в и х в р а ж е н ь (прибл. від 4 до 8 міс.) — проявляється у вигляді вторинних циркулярних реакцій;
 - 1.4. к о о р д и н а ц і я в т o р и н н и х с х e м (прибл. від 8 до 12 міс.) — дії стають навмиснішими, можливі нетривалі пошуки захованого предмету;
 - 1.5. а к т и в н e д o с л і д ж e н н я м e т o d o м с п р o б т a п o м и л o к (прибл. від 1 до 1,5 років) — проявляється у вигляді третинних циркулярних реакцій;
 - 1.6. п o ч a t o k м и с л e н н я (прибл. від 1,5 до 2 років) — дитина здійснює розумове уявлення дії перед її здійсненням, завдяки розумовим комбінаціям винаходить нові способи досягнення цілі; до цього рівня відноситься, зокрема, феномен інсайту.
2. **ДООПЕРАЦІЙНА СТАДІЯ** (прибл. від 2 до 7 років) — починається з моменту, коли дитина починає використовувати символи, перш за все мову; завдяки мові вона стає здатною знову пережити минуле, передбачити майбутнє та інформувати інших людей про певні події. Формування символічної функції дозволяє дитині розрізняти те, що означають, від того, що означає. Доопераційне мислення характеризується необоротністю (впевненістю у тому, що події і зв'язки можуть здійснюватися лише в одному напрямку) та центрованістю (зосередженістю уваги лише на одному параметрі об'єкта чи ситуації). Включає два рівні:
 - 2.1. д o п o н я т і й н и й (прибл. від 2 до 4 років) — характеризується нездатністю дитини розрізняти фізичну, соціальну та моральну площину; знаходить своє вираження в анімізмі (див. *Анімізм*) та егоцентризмі (див. *Егоцентризм*).
 - 2.2. і н т у ї т и в н и й (прибл. від 5 до 7 років) — початок диференціації ментальної та фізичної реальності; окрім соціальних норм суб'єкт припускає наявність механічної причинності. Діти поступово приходять до розуміння множинності точок зору й відносності понять, проте розуміння класифікації (по кількості, розміру, просторовим ознакам, тощо) ще досить недосконале, а при поясненні окремих явищ мають місце рецидиви магічного мислення.
3. **СТАДІЯ КОНКРЕТНИХ ОПЕРАЦІЙ** (прибл. від 7—8 до 11—12 років) — знаменує собою початок логічного мислення — дитина стає здатною класифікувати предмети з урахування ієрархії класів, робити логічні

висновки, мислити за допомогою “ментальних дій”. Останнє означає, що у своєму мисленні діти можуть здійснювати розумові операції лише з тими предметами, з якими можна здійснити реальні дії. Зростають оборотність, гнучкість і складність мислення, що робить дитину достатньо незалежною від емпіричної даності конкретної діяльності. Див. також *Розуміння збереження* та *Серіація*.

4. **СТАДІЯ ФОРМАЛЬНИХ ОПЕРАЦІЙ** (прибл. з 11—12 років) — характеризується здатністю дитини до гіпотетичного мислення та оперування абстрактними поняттями. Формальні операції уявляють із себе систему другого порідку, яка надбудована над конкретними операціями. Оволодівши нею, дитина стає здатною до побудови власних гіпотетико-дедуктивних умовиводів, що базуються на самостійному висуненні гіпотез й перевірці їх наслідків у реальному плані. У подібних міркуваннях з'являється можливість заміни конкретних операцій універсальними символами.

NB! У працях К. Рігеля (Riegel, K., 1975, 1984) була виділена наступна, п'ята стадія, що настає за формальними операціями:

5. **ДІАЛЕКТИЧНЕ МИСЛЕННЯ** (постформальне мислення за Г. Лейбуві-Віф (Labouvie-Vief, G., 1992)) — вищий рівень когнітивного розвитку (когнітивна зрілість), що досягається у дорослому віці. Характеризується здатністю до синтезу протилежних думок або точок зору; особливо важливий аспект діалектичного мислення — інтеграція реального та ідеального: практичний світ діалектично коректує штучність абстрактних побудов формально-операційного мислення.

Див. також *Незрілість когнітивна* та *Угруповання*.

ПІЗНАННЯ СОЦІАЛЬНЕ — процес розуміння дитиною соціального світу; включає знання, думки та припущення про нього. Особливе значення соціальне пізнання набуває у періоди середнього дитинства та отрочтва. У цьому віці соціальне пізнання пов'язане із феноменом дружби (див. *Дружба*) та розвитком моральних суджень (див. *Колберга стадії морального розвитку*).

Виділяють такі аспекти соціального пізнання:

- **СОЦІАЛЬНИЙ ВИСНОВОК** — здогадки та припущення про емоції, думки і наміри іншої людини. Так, у 6 років діти визнають, що думки інших людей можуть відрізнятися від їх власних; у 8 років — що чужа людина здатна уявити собі хід їх думок; у 10 років вони самі здатні уявити думки іншої людини.
- **СОЦІАЛЬНІ ВІДНОШЕННЯ** — відношення між людьми, що базуються на певних зобов'язаннях (чесність, повага, справедливість, законність тощо). Діти накопичують й укріплюють такі знання, що виступає є необхідною складовою соціального пізнання.
- **СОЦІАЛЬНІ ПРИПИСИ** — правила та умовності, що спрямовують соціальну взаємодію. Спочатку діти механічно завчають соціальні приписи (або виконують їх шляхом простого наслідування, див. *Научіння*), згодом реагують на них гнучкіше.

ПІФАГОР (Pythagoras) (580—500 до н.е.) — давньогр. філософ, математик, астроном.

Прихильник ідеї іонійської філософії (див. *Філософія іонійська*) про фундаментальну єдність природи; вважав, що принципи математики — числа — водночас є і принципами світу, а числові відношення, пропорції, — віддзеркаленням гармонії самого світу та об'єктивної природи речей у ньому. Числові відношення, за Піфагором, — не випадкові зовнішні аналогії, а істотні характеристики світового

порядку. Звідси “космос” — назва світу у піфагорійській традиції, що підкреслює лад та гармонію, які панують у ньому. П. прагнув знайти аналогію між життєвими періодами людини та зміною періодів року, яка відображена у його класифікації віку (див. *Періодизація вікова*):

1. П е р і о д с т а н о в л е н н я (від народження до припл. 20 років) — ВЕСНА.
 2. М о л о д а л ю д и н а (припл. від 20 до 40 років) — ЛІТО.
 3. Л ю д и н а у р о з к в і т і с и л (припл. від 40 до 60 років) — ОСІНЬ.
 4. С т а р а й з г а с а ю ч а л ю д и н а (припл. від 60 до 80 років) — ЗИМА.
- Тривалість кожного вікового періоду становить 20 років, що також пов’язане із символізмом цифр.

Див. також *Гіппократ*.

ПОБАЧЕННЯ ФУНКЦІЇ — за Б. Роско та ін. (Roscoe, B. et all., 1987), у періодах отроцтва (див. *Отроцтво*) та юності (див. *Юність*) побачення між особами протилежної статі виконує наступні функції:

- СОЦІАЛІЗАЦІЯ — можливість пізнати іншу людину та опробувати способи взаємодії з особою протилежної статі;
- РОЗВАГА — можливість структурувати вільний час;
- СТАТУС — можливість підняти свій статус у групі однолітків;
- СЕКС — можливість набути сексуального досвіду або отримати сексуальне задоволення;
- ВИБІР ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА — можливість розпочати стосунки, які потенційно можуть призвести до шлюбу;
- ТОВАРИСЬКІ СТОСУНКИ — можливість знайти друга (див. *Дружба*) протилежної статі;
- ІНТИМНІСТЬ — можливість встановлення тісних особистісних стосунків з особою протилежної статі.

Ставлення до побачення різняться залежно від віку індивіда. Так, підлітки ставляться до побачень як до засобу отримання негайного задоволення (мотиви розваги та підвищення статусу); юнаки віддають перевагу мотивам товариських стосунків та вибору шлюбного партнера. В обох групах проявляються й статеві відмінності (див. *Схеми гендерні*): дівчата вважають інтимність важливішою за секс, а хлопці — навпаки.

ПОЛОГИ — закінчення періоду вагітності (див. *Вагітність*), складний фізіологічний процес звільнення плоду та вигнання посліду з порожнини матки (див. також *Розвиток пренатальний*).

Виділяють такі послідовні стадії пологів:

1. ПРЕЛІМІНАРНА (ПЕРЕЙМИ) — триває кілька годин; під час цієї стадії відбувається маточні скорочення та розкриття шийки матки для забезпечення проходження дитини по пологовому каналу; у кінці прелімінарної стадії зазвичай ідуть води.
2. ВЛАСНЕ ПОЛОГИ — триває від повного розкриття шийкового каналу до звільнення дитини з материнського тіла.
3. ВИГНАННЯ ПОСЛІДУ — триває біля 20 хв. після появи дитини на світ; під час цієї стадії відторгаються пуповина та плацента.

До переймів (регулярні скорочення матки), у другій та третій стадії пологів додаються п о т у г и — скорочення мускулатури матки з одночасним скороченням м’язів брюшного пресу і діафрагми.

ПОНЯТТЯ ДИТЯЧЕ (життєське поняття, спонтанне поняття, емпіричне поняття) — традиційно розглядається як недосконале, таке, що утворюється без

спеціального навчіння (див. *Навчіння*), при спонтанному засвоєнні дитиною значення певного слова. Тому дитяче поняття обмежене узагальненням вузького кола зовнішніх феноменів, у ньому злиті суттєві та несуттєві ознаки явища.

За Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), дитяче поняття розвивається “знизу догори”, від безпосередньої взаємодії з речами. Розвиток наукового поняття, навпаки, відбувається “зверху вниз”, починаючись зі словесного визначення, з операцій (див. *Операції інтелектуальні*), що пов’язані з ним; тому воно ніби “проростає всередину”. При цьому їх розвиток тісно пов’язаний між собою; більш того, їх буває навіть важко розрізнити. Таке розрізнення можливе лише з точки зору їх динаміки.

За О. Леонтєвим (див. *Леонтєв Олексій*), дитяче поняття пов’язане із відповідною дійсністю прямою віднесеністю до неї: для дитини воно виступає як носій ознак ряду конкретних предметів. Наукове поняття, навпаки, відповідає предмету опосередковано, виступаючи елементом ієрархізованої системи понять.

За Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), найвирішальна відмінність спонтанних (тобто дитячих) понять від неспонтанних — у тому, що перші знаходяться поза системою.

ПОСТАТЬ МАТЕРИНСЬКА — біологічна матір (див. *Матір*) або будь-яка інша людина (у тому числі і батько), що надає дитині материнську турботу (див. *Турбота материнська*).

Див. також *Прихильності постать*.

ПРИХИЛЬНІСТЬ — за Дж. Боулбі (Bowlby, J., 1952; див. *Боулбі Джон*), виражені емоційно-позитивні зв’язки між двома людьми, що пов’язують їх у часі та просторі й формуються у результаті тривалих стосунків. На думку Боулбі, в основі прихильності лежить феномен імпринтингу (див. *Навчіння*).

Під прихильністю у першу чергу розуміють взаємовідношення між немовлятою та людьми, що опікуються про нього (насамперед, матір’ю). Немовляти цілком залежні від дорослих й безпорадні (див. *Безпорадність*) в усьому, крім одного: вони здатні “прив’язуватися”, тобто формувати такі стосунки, які гарантують їм задоволення потреб.

П. характеризується двома основними ознаками:

- перебування у безпосередній близькості від іншого організму та відновлення цього співвідношення у випадку його порушення;
- адресація даної форми поведінки конкретній особі.

Феномен прихильності базується на генетично запрограмованій поведінці (як немовляти, так й дорослого, що піклується про нього) й підтримується за рахунок зовнішніх подій, що приносять задоволення (тілесний контакт, задоволення потреб тощо). Таким чином, на розвиток і збереження прихильності впливають як спадковість, так й середовище.

П. немовляти до першої людини, що виявляє турботу про нього, проявляється у вигляді внутрішньої операційної моделі до кінця першого року життя. Використовуючи цю модель, немовля намагається передбачати й інтерпретувати поведінку матері та планувати власні реакції. Дитина притримується зазначеної моделі навіть у випадку, коли поведінка постаті прихильності (див. *Прихильності постать*) змінюється. Тип взаємовідношень “матір (батько)—дитина”, що сформувався у перші 2 роки життя, визначає основу всіх майбутніх стосунків індивіда (Bowlby, J., 1973; Ainsworth, M., 1978). П. є важливою складовою, що веде до плідного та здорового з психологічної точки зору життя. Якщо дитині не вистачає такої форми спілкування із людиною, що про неї опікується, вона може страждати від депресії та неспокою.

Див. також *Бондінг*, *Депривація*, *Комплекс поживлення*, *Прихильності патерни*, *Прихильності поведінка*, *Прихильності стадії розвитку*, *Сепарація*, *Соціобіологія* та *Тривога сепаративна*.

ПРИХИЛЬНОСТІ ПАТЕРНИ — запропонована К. Бартолом'ю та співавторами (Bartholomew, K., & Horowitz, L., 1991; Griffin, D., & Bartholomew, K., 1994) концепція, що пов'язує різні стилі прихильності (див. *Досвід любовний та Прихильності стилі*) із внутрішніми оперативними моделями себе та оточуючих.

Були виділені такі патерни прихильності:

- **ВПЕВНЕНА ПРИХИЛЬНІСТЬ** (позитивне “Я” та позитивний Інший) — людина відчуває себе комфортно як у близьких відношеннях з іншими, так й на самоті.
- **ЗАПЕРЕЧЕННЯ ПРИХИЛЬНОСТІ** (позитивне “Я”, негативний Інший) — заперечення близькості, уникнення залежності.
- **НАДМІРНА ПРИХИЛЬНІСТЬ** (негативне “Я”, позитивний Інший) — поглинутість відношеннями.
- **СТРАХ ПРИХИЛЬНОСТІ** (негативне “Я”, негативний Інший) — страх зближення, уникнення спілкування.

Див. також *Прихильність*.

ПРИХИЛЬНОСТІ ПОВЕДІНКА — за М. Ейнсворт (Ainsworth, M., 1983; див. *Ейнсворт Мері*), до поведінкових компонентів прихильності відносяться форми поведінки, що у першу чергу забезпечують дитині близькість до постаті прихильності (див. *Прихильності постать*).

Така поведінка містить у собі наступні компоненти:

- **СИГНАЛЬНА ПОВЕДІНКА** — посмішка, плач, голосові сигнали тощо;
- **ОРІЄНТОВНА ПОВЕДІНКА** — погляди;
- **ЛОКОМОЦІЇ**, що викликані поведінкою іншої людини — слідування, наближення;
- **АКТИВНІ РУХИ**, спрямовані на досягнення фізичного контакту — обійми, чіпляння тощо.

Зазначені форми поведінки свідчать про прихильність лише у випадку спрямованості на людей, які піклуються про немовля, тому можуть розглядатися як критерії прихильності. Поведінка прихильності особливо виразно виявляється у ситуаціях, що сприймаються дитиною як небезпечні.

Див. також *Прихильність, Прихильності стадії розвитку, Прихильності стилі, Сепарація та Соціобіологія*.

ПРИХИЛЬНОСТІ ПОСТАТЬ¹¹ — за Дж. Боулбі (Bowlby, J., 1952; див. *Боулбі Джон*), людина, що здійснює основну турботу про немовля (див. *Турбота материнська*). Якщо дитина знає, що у будь-який момент може встановити із нею контакт (див. *Прихильності поведінка*), вона спокійна та відчуває себе у безпеці.

Див. також *Відношення об'єктні первинні, Постать материнська, Спілкування синхронність, Прихильність, Прихильності стадії розвитку, Прихильності стилі та Сепарація*.

ПРИХИЛЬНОСТІ СТАДІЇ РОЗВИТКУ — виділені Дж. Боулбі (Bowlby, J., 1969; див. *Боулбі Джон*) стадії, через які проходить розвиток прихильності (див. *Прихильність*) в онтогенезі дитини:

1. Недиференційована орієнтація та адресація сигналів будь-якій особі (від народження до прибл. 8—12 тижнів; за несприятливих умов триває довше). Дитина реагує на людей певним чином, проте її здатність розрізняти одну людину від іншої або відсутня, або дуже обмежена (напр., базується лише на аудіальній модальності). Форми поведінки дитини включають орієнтовні

¹¹ Вживання терміну “постать” (figure) замість “об'єкт” (object) обумовлене намаганням Боулбі відмежуватися від психоаналітичних об'єкт-теорій (див. *Об'єкт-теорія, Відношень об'єктних розвиток, Відношення об'єктні та Відношення об'єктні первинні*).

- реакції на людину, візуальне стеження за нею, хапання й чіпляння, посмішку й лепет.
2. Орієнтація на певну особу (осіб) та адресація їй сигналів (прибл. від восьми-дванадцяти тижнів до 6—7 міс.). Дитина продовжує поводити себе відносно інших осіб так, як описано у п. 1, проте найяскравіше така поведінка проявляється по відношенню до матері.
 3. Збереження близькості до певної особи за допомогою локомоцій та сигналів (прибл. від 6—7 міс. до 2—3 років). Поступово диференціюється ставлення дитини до людей, розширюється репертуар реакцій (слідування за матір'ю, привітання її після повернення, використання її у якості “надійної опори” при дослідженні середовища тощо). Одночасно знижується інтенсивність емоційно-позитивних реакцій на незнайомих людей; дитина обирає ряд осіб у якості “другорядних”, решта виявляються поза колом прихильності.
 4. Формування цілекоректованої поведінки (прибл. з 2—3 років). Дитина зберігає близькість до людини, на яку спрямована прихильність (див. *Прихильності постать*) за допомогою цілекоректованих систем поведінки, що мають просту організацію та спираються на більш-менш примітивні когнітивні карти. Фігура матері отримує статус незалежного об'єкту, що перманентно існує у часі й просторі, та дії якого є відносно прогнозованими. Спостерігаючи за поведінкою матері та за своїм впливом на неї, дитина починає здогадуватися про установчі цілі матері й про деякі плани їх досягнення — таким чином, дитина починає розуміти чуття і мотиви матері. Це закладає підвалини для розвитку складніших відношень, які можна назвати партнерством.

Див. також *Ейнсворт Мері, Комплекс позжвавлення, Прихильності поведінка, Прихильності стилі та Сепарація*.

ПРИХИЛЬНОСТІ СТИЛІ — інтра- та інтерперсонально обумовлені патерни взаємодії дитини з людиною, що про неї опікується (див. *Прихильності постать*).

Проведене М. Ейнсворт (Ainsworth, M., 1973; див. *Ейнсворт Мері*) дослідження стилів прихильності в 12- та 18-місячних дітей базувалося на наступній методиці: 1) експериментатор проводив матір з дитиною в ігрову кімнату та залишав їх (30 с.); 2) матір сиділа, а дитина гралася з іграшками (3 хв.); 3) заходила незнайомка й заговорювала з матір'ю дитини (3 хв.); 4) матір лишала кімнату, а незнайомка реагувала на дитину і при необхідності втішала її (до 3 хв.); 5) матір поверталася й намагалася приголубити і заспокоїти немовля; незнайомка залишала кімнату (від 3 хв.); 6) дитина залишалася на самоті (до 3 хв.); 7) заходила незнайомка і намагалася заспокоїти дитину (до 3 хв.); 8) поверталася матір, намагалася заспокоїти дитину і знов зацікавити її іграшками (3 хв.).

При аналізі даних спостережень давалися відповіді на такі питання: чи використовує дитина матір в якості “надійної опори” при дослідженні оточуючого середовища? якою є реакція дитини на вихід матері? як дитина реагує на появу чужої людини? якою є реакція дитини на повернення матері?

За результатами дослідження були виділені такі основні стилі прихильності:

- **ПРИХИЛЬНІСТЬ, ЩО УНИКАЄ (тип А)** — дітям з таким стилем прихильності притаманне наступне: 1) матір не використовується у якості надійної опори при дослідженні оточуючого середовища; 2) майже відсутня протидія розлученню з матір'ю; 3) поведінка стосовно незнайомки майже не відрізняється від поведінки по відношенню до матері; 4) відсутня особлива радість при поверненні матері.
- **НАДІЙНА ПРИХИЛЬНІСТЬ (тип В)** — дітям з таким стилем прихильності притаманне наступне: 1) використання матері у якості

надійної опори при дослідженні оточуючого середовища; 2) невеликий протест в момент виходу матері та швидке заспокоєння внаслідок віри у її повернення; 3) доброзичливе (але не більше) ставлення до чужинців; 4) поновлення повноцінного контакту з матір'ю після її повернення.

- **АМБІВАЛЕНТНА ПРИХИЛЬНІСТЬ (тип С)** — діти з таким стилем прихильності виглядають набагато розгубленишими та роздратованими. Вони впадають у відчай з виходом матері, а після її повернення демонструють амбівалентну поведінку: дитина то тягнеться до матері, то відштовхує її.
- **ДЕЗОРГАНІЗОВАНА ПРИХИЛЬНІСТЬ (тип D)** — дітям з таким стилем прихильності притаманні змішані прояви поведінки уникнення та амбівалентної поведінки: часто все виглядає так, ніби возз'єднання з матір'ю призводить до збентеження немовляти і викликає в нього побоювання. Останній стиль прихильності виділений у дослідженнях М. Мейна і Дж. Соломона (Main, M., & Solomon, J., 1991).

Виявлені стилі прихильності проявляли себе й у подальшому розвитку. Так, діти, діагностовані як надійно прив'язані, у 2 роки вправніше гралися з іграшками і спілкувалися з однолітками, ніж діти інших категорій; з початком шкільного навчання вони були наполегливішими, виявляли більшу мотивацію при оволодінні новими навичками та ефективніше спілкувалися з дорослими та ровесниками.

За С. Олсоном, Дж. Бейтсом та К. Бейлсом (Olson, S., Bates, J., & Bayles, K., 1984), міцні стосунки між немовлятою та людиною, що піклується про нього, призводять до більш високого рівня когнітивної компетентності і соціальних навичок, сприяють активній пошуковій діяльності, ранньому оволодінню предметною грою (див. *Гра*) та засвоєнню соціального середовища.

Див. також *Досвід любовний, Спілкування синхронність, Прихильність, Прихильності поведінка, Прихильності стадії розвитку та Сепарація*.

ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ — специфічні для обдарованих дітей (див. *Обдарованість дитяча*) труднощі, що обумовлені високим рівнем їх розвитку.

За Л. Холлінгворт (Hollingworth, L., 1923, 1926, 1936, 1942; див. *Холлінгворт Лета*), виділяють такі проблеми обдарованих дітей:

- **НЕПРИЯЗНЬ ДО ШКОЛИ** як наслідок того, що навчальна програма здається дитині занадто нудною і нецікавою, такою, що не відповідає їх здібностям.
- **СПЕЦИФІКА ІГРОВИХ ІНТЕРЕСІВ** — обдарованим дітям подобаються складні ігри (див. *Гра*) та нецікаві ті, в які грає більшість їх ровесників; внаслідок цього вони опиняються в соціальній ізоляції.
- **НОНКОНФОРМІЗМ** — не сприймаючи стандартні вимоги, обдаровані діти не схильні до соціального конформізму, особливо у випадках, коли загальні стандарти вступають у протиріччя із їх власними інтересами.
- **ЗАГЛИБЛЕННЯ У ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ** — проявляється у більшій схильності обдарованих дітей замислюватися над такими феноменами, як смерть, потойбічне життя, релігійні питання тощо.
- **НЕВІДПОВІДНІСТЬ МІЖ ФІЗИЧНИМ, ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ТА СОЦІАЛЬНИМ РОЗВИТКОМ** — обдаровані діти віддають перевагу іграм з дітьми старшого віку, внаслідок чого їм важко ставати лідерами (оскільки ті переважають їх у фізичному розвитку).

Досліджуючи причини вищезазначених проблем обдарованих дітей, Дж. Уїтмор (Whitmore, J., 1980) виділив такі фактори, що лежать у їх основі:

- ПЕРФЕКЦІОНІЗМ — обумовлений внутрішньою потребою у досконалості, що притаманна обдарованим дітям; такі діти не заспокоюються, доти не досягнуть вищого рівня.
- НЕЗАДОВОЛЕНІСТЬ — пов'язана із фактором перфекціонізму; проявляється у критичному ставленні до власних досягнень, що, у свою чергу, призводить до відчуття власної неадекватності і низької самооцінки.
- НЕРЕАЛІСТИЧНІСТЬ ЦІЛЕЙ — обдаровані діти схильні ставити перед собою однозначно завищені цілі, внаслідок чого переживають, що не можуть їх досягти.
- НАДЧУТЛИВІСТЬ — обдарованим дітям притаманна підвищена чутливість до сенсорних стимулів та розуміння різноманітних відношень і зв'язків; в результаті їх можуть вважати гіперактивними (див. *Синдром гіпердинамічний*) й такими, що постійно відволікаються. Вони більш вразливі, схильні сприймати слова і невербальні сигнали як вияв неприйняття себе оточуючими.
- ПОТРЕБА В УВАЗІ ДОРΟΣЛИХ — внаслідок природньої цікавості й устремління до пізнання, обдаровані діти схильні монополізувати увагу батьків і вчителів; це може призводити до непорозумінь із іншими дітьми, яких дратує така потреба в увазі.
- НЕТЕРПИМІСТЬ — обдаровані діти часто із нетерпимістю ставляться до тих дітей, що поступаються ним в інтелектуальному розвитку; вони можуть відштовхувати від себе оточуючих своїми зауваженнями, що виражають презирство або нетерплячість.

Див. також *Обдарованості дитячої діагностика*.

ПСЕВДОПОНЯТТЯ — результат допонятійного узагальнення дитини, комплекс, у якому підставою для узагальнення виступають образи, а не логічні зв'язки між сторонами об'єкта.

Див. також *Дитини мислення*.

ПСИХОАНАЛІЗ ДИТЯЧИЙ — психоаналітична терапія, де у ролі пацієнта виступає дитина. Розробки проблем дитячого психоаналізу представлені у роботах Г. Фрейд (див. *Фрейд Ганна*), М. Кляйн (див. *Кляйн Мелані*), М. Малер, П. Нойбауера тощо. Можуть бути виділені такі відмінності між психоаналізом дітей та дорослих:

1. ТЕХНІЧНІ — замість техніки вільних асоціацій використовуються гра (див. *Гра*) та малюнок (див. *Малюнок дитячий*).
2. ТЕОРЕТИЧНІ — оскільки батьки або особи, що їх заміщують, об'єктивно лишаються актуальними зовнішніми фігурами у житті пацієнтів, залежність від них є соціальним і біологічним фактом, а не невротичним симптомом.
3. МОРАЛЬНІ — терапевтичний союз заключається не тільки (і не стільки!) з пацієнтом, але і з його батьками; звідси необхідність постійного обміну інформацією між ними та психоаналітиком.

ПСИХОЛОГІЇ ГЕНЕТИЧНОЇ ЖЕНЕВСЬКА ШКОЛА — напрям дослідження психічного розвитку (див. *Розвиток психічний*) дитини, започаткований Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*). Предметом досліджень у Женевській школі генетичної психології є проблеми походження та розвитку інтелекту дитини; особливості дитячої логіки; механізми формування фундаментальних понять (про об'єкт, простір, час, причинність тощо); подібність та розбіжності між психіками дитини і дорослої людини. Провідним завданням генетичної психології є дослідження механізмів пізнавальної діяльності дитини, що приховані за її зовнішньою поведінкою. З цією метою у рамках генетичної психології з'ясовуються переходи від нижчих форм та структур мисленнєвої діяльності до вищих, а також причини цих переходів.

Найпоширенішим методом генетичної психології є клінічна бесіда (див. *Метод клінічної бесіди*). Саме за допомогою клінічної бесіди був зібраний матеріал, який дозволив Піаже сформулювати основний закон психічного розвитку — поступовий перехід дитини від егоцентризму (див. *Егоцентризм*) через децентрацію до об'єктивнішої розумової позиції.

Другим, після феномену егоцентризму, відкриттям психологів Женевської школи (Піаже, А. Шеминська, Б. Інелдер тощо) є стадіальність розвитку інтелекту. Повторюючись, зовнішні матеріальні дії дитини віком до 2 років у дошкільному віці переносяться у внутрішній план. Ця інтеріоризація відбувається за допомогою символічних засобів (імітація, гра, малюнок, мова, мисленнєвий образ тощо). Скорочуючись, координуючись з іншими діями, вони у молодшому шкільному віці перетворюються в операції (див. *Операції інтелектуальні*).

Звертаючись до проблеми внутрішньої логіки розвитку інтелекту, психологи Женевської школи намагалися осмислити процес дитячого розвитку в аспекті його життєвого, біологічного значення. Тому розвиток дитячого мислення пов'язувався ними із загальнобіологічними способами життєдіяльності організму, насамперед процесами адаптації (див. *Розвиток когнітивний*).

На основі даних, отриманих Женевською школою генетичної психології, Ж. Піаже створив нову науку — генетичну епістемологію (див. *Епістемологія генетична*).

У фокусі сучасних досліджень Женевської школи — процеси навчання, проблема діагностики розумового розвитку, крос-культурні дослідження розвитку дитини, питання патології мислення, психолінгвістики тощо.

Див. також *Психологія генетична*.

ПСИХОЛОГІЯ ВІКОВА — розділ психології, де досліджується онтогенетичний розвиток психіки людини, його якісні етапи (див. *Періодизація вікова*) і закономірності переходу від одного етапу до іншого. Кожен з таких вікових етапів характеризується специфічними завданнями по освоєнню фізичного, соціального та культурного середовищ, які вирішуються за допомогою формування нових видів поведінки та діяльності. П р е д м е т о м вікової психології як наукової дисципліни є дослідження закономірностей психічного розвитку людини на різних етапах її індивідуального життя.

До числа найважливіших практичних завдань вікової психології відносять створення методичної бази для контролю за перебігом та умовами психічного розвитку дитини (1); організацію оптимальних форм дитячої діяльності (насамперед навчання) та спілкування (2); організацію психологічної допомоги у періоди вікових криз (див. *Криза вікова*), зрілого віку та старості (3) тощо.

У межах вікової психології виділяють такі її підрозділи:

- **ДИТЯЧА ПСИХОЛОГІЯ** — галузь вікової психології, що досліджує закономірності психічного розвитку (див. *Розвиток психічний*) дитини; тісно пов'язана з педагогікою, має рід спільних проблем з педагогічною психологією, віковою морфологією та фізіологією (насамперед фізіологією ВНД). Основним предметом аналізу дитячої психології є рушійні сили й умови онтогенетичного розвитку окремих психічних процесів, у тому числі формування різних типів діяльності дитини. Основними експериментальними стратегіями дитячої психології є методи поперечних і продовжних зрізів та формуючого експерименту (див. *Методи вікової психології*). Вітчизняна дитяча психологія базується на розумінні психічного розвитку дитини внаслідок засвоєння нею історично сформованих форм людської діяльності, що відбувається на основі поступового дозрівання (див. *Дозрівання*) уроджених анатомо-фізіологічних особливостей організму

і нервової системи. В процесі оволодіння дитиною кожним видом діяльності, що відбиває певні аспекти суспільного досвіду, відбувається поступовий перехід від зовнішніх, матеріальних дій з предметами до виконання внутрішніх, розумових. Див. також *Вік дошкільний*, *Вік молодший шкільний*, *Вік ранній*, *Дитинство* та *Немовлятство*.

- ПСИХОЛОГІЯ ПІДЛІТКОВОГО І ЮНАЦЬКОГО ВІКУ — розділ вікової психології, що досліджує особистісні особливості й фактори розвитку, притаманні підлітковому (див. *Отроцтво*) і юнацькому (див. *Юнацтво*) віку.
- ПСИХОЛОГІЯ ЗРІЛОГО ВІКУ (психологія дорослості) — розділ вікової психології, що досліджує особливості психіки людини дорослого віку (див. *Дорослість*).
- ГЕРОНТОПСИХОЛОГІЯ — розділ вікової психології, що досліджує психологічні особливості похилого віку й старості, методи продовження активного життя людини. Див. також *Життя активного тривалість* та *Старіння*.

Див. також *Психологія генетична*.

ПСИХОЛОГІЯ ГЕНЕТИЧНА — за С. Максименко (Максименко С., 1998), галузь психології, що досліджує процеси зародження, становлення та функціонування психічних процесів. **Об'єктом** генетичної психології виступає людина, духовно-тілесний індивід, що сформований власною предметно-практичною діяльністю. **Предметом** генетичної психології є виникнення психічних феноменів (1), їх генезис (2), становлення у життєвих процесах (3), функціонування та відродження після втрати ними дійових функцій (4). Провідним **методом** генетичної психології виступає формуючий експеримент (див. *Метод експериментально-генетичний*).

Див. також *Психології генетичної Женевська школа* та *Психологія вікова*.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ ВІКОВА — розділ психології, що досліджує онтогенетичний розвиток системних мозкових механізмів психічної діяльності людини, у тому числі роль біологічного дозрівання (див. *Дозрівання*) у психічному розвитку (див. *Розвиток психічний*). Головним джерелом останнього є соціальний досвід, якого індивід набуває у процесі навчання (див. *Навчання*); біологічні фактори (генетичні, морфологічні, фізіологічні тощо) виступають як його умови. Змінюючись у ході онтогенезу, вони створюють на кожному його етапі специфічні передумови для засвоєння якісно нового досвіду й формування нових психічних можливостей. Зміни біологічних передумов розвитку обумовлені певною послідовністю процесів дозрівання, динаміка яких має **гетерохронний характер**: окремі структури і функції в організмі людини дозрівають з різною швидкістю й досягають повної зрілості на різних етапах індивідуального розвитку. Таким чином, кожен з вікових етапів (див. *Вік* та *Періодизація вікова*) має неповторну психофізіологічну архітектоніку, що значною мірою визначає його психологічні особливості.

Провідне значення для подальшого психічного розвитку людини мають особливості дозрівання його мозкових структур протягом дитинства. При народженні дитина має відносно зрілі глибокі структури мозку, функціонування яких забезпечує адекватну адаптацію й створює умови для нормального психічного розвитку. Подальше дозрівання пов'язане зі збільшенням кортиколізації та інтелектуалізації функцій, при чому спостерігається певна тенденція: задні відділи кори ГМ стають відносно зрілими у 6—7 років, передні (що відповідають за довільну регуляцію поведінки й абстрактне мислення) — у юності. З початком пубертатного періоду, внаслідок перебудови і активації глибоких структур мозку, має місце регрес його функціональних показників. Специфічні у віковому плані психічні можливості дитини

залежать також й від дозрівання правої та лівої півкуль ГМ. Так, у ранньому онтогенезі права півкуля розвивається активніше (див. *Латералізація функцій головного мозку*).

Для оцінки міри зрілості ГМ використовують функціональні (такі, що виявляють рівень розвитку його функцій — поведінкові, рефлексорні, електрофізіологічні тощо) та морфологічні (такі, що дозволяють судити про зрілість самого субстрату мозку) методики. В якості функціональних можуть бути використані деякі показники ЕЕГ: наявність стійкої ритмічної активності; вікові особливості частотно-амплітудного спектру; особливості генералізованої і локально викликаної активності мозку; особливості просторово-часової організації біопотенціалів тощо. Про дозрівання ЦНС свідчать також показники рефлексорної діяльності, які відображають вікову динаміку формування позитивних та гальмівних умовних зв'язків.

Індивідуальні чинники проявляються, насамперед, у темпах процесів дозрівання, які з віком можуть змінюватися. Дитина, таким чином, може переживати періоди пришвидшення та уповільнення біологічних і психічних перетворень. Для кожного вікового етапу визначені певні критерії, які дозволяють діагностувати відповідність індивідуального розвитку середнім нормативним показникам. Відхилення від останніх характеризує діапазон індивідуальних розбіжностей у рівні зрілості систем організму.

ПУБЕРТАТ (пубертатний період) — період статевого дозрівання людини. За Ш. Бюлер (див. *Бюлер Шарлотта*), період до початку пубертату складає дитинство людини, а його заключна частина — юність (прибл. з 17 років, див. *Юність*).

Власне фаза пубертатності, або дозрівання, виявляється в людини в особливих психічних станах, які дослідниця назвала психічною пубертатністю. Остання починається так званою прелюдією, що проявляється вже до початку фізичного дозрівання (прибл. на 11—12 році життя) як його попередниця. Психічна пубертатність пов'язана із дозріванням особливої психічної потреби — потреби у доповненні, в основі якої полягають корені переживань, що притаманні підлітковому віку — вони мають зробити людину такою, що шукає, незадоволеною у своїй замкненості, розкрити її “Я” для зустрічі з компліментарним “Ти”.

В хлопчиків пубертатний період починається у віці прибл. від 9 до 15 років з першою еякуляцією внаслідок нічної полюції (біля 13% випадків) або, частіше, мастурбації; в дівчат — з м е н а р х е (перша менструація, що зазвичай з'являється у діапазоні прибл. від 9,5 до 16,5 років). Пубертатним змінам передують набирання ваги; услід за цим пришвидшується зростання тіла та відбувається збільшення розмірів кісток і м'язів.

У зазначеному періоді зростає ризик розвитку дисморфоманій (див. *Дисморфофобія*).

Див. також *Дорослішання і Отроцтво*.

Р

РАНК (Rank) Отто (1880—1939) — австр. психолог і психотерапевт; ступінь доктора наук (Віденський ун-т, 1912). Протягом 1906—1915 рр. — секретар Віденського психоаналітичного т-ва; у 1912 р. став одним із засновників журналу “Imago”, в 1913 р. — часопису “International Zeitschrift für Psychoanalyse”; директор-розпорядник Міжн. психоаналітичного т-ва (1919—1926). З кінця 20-х рр. ХХ ст. мешкав у США.

У ранньому періоді наук. діяльності розробляв проблеми психоаналізу художньої творчості, згодом розробив власну теорію психічного розвитку, центральним компонентом якої стало поняття травми народження (див. *Народження травма*). За Ранком, провідною потребою індивіда є повернення у первісний стан внутрішньоутробного існування (див. *Розвиток пренатальний*), де він був у стані єднання з природою; проте, ця потреба фруструється внаслідок травматичних спогадів про народження (див. *Народження*).

Розвиток особистості пов'язаний з двома тенденціями, що конфліктують: **с т р а х о м ж и т т я** (пов'язаний з тенденцією до індивідуалізації, відокремлення від інших) та **с т р а х о м с м е р т і** (пов'язаний із злиттям, залежністю). Диференціюючи себе від інших, дитина починає виявляти рудиментарну форму бажання — противолю, тобто здатність протиставляти свою волю волі інших. Якщо така негативістська воля починає руйнувати зв'язок між дитиною та батьками, вона починає відчувати провини як специфічний вираз страху життя. Якщо зв'язок між дитиною та батьками не руйнується, противоля перетворюється у волю, що знижує страх життя та страх смерті.

Внаслідок неприйняття своїх ідей офіційним психоаналізом, Р. втратив керівні позиції у психоаналітичному русі та виїхав до Парижу і, згодом, до США, де займався терапією, лекційною та науковою діяльністю.

Під впливом ідей Ранка перебували К. Роджерс та Е. Еріксон (див. *Еріксон Ерік*).

Гол. твори: “The myth of the birth of the hero” (1909), “The trauma of birth” (1929), “Art and artist” (1932), “Will therapy, and truth and reality” (1936) тощо.

РЕАКЦІЇ ЦИРКУЛЯРНІ (кругові реакції) — запропонований Дж. Болдуїном (див. *Болдуїн Джеймс*) термін, що означає повторення немовлятою реакцій, результат яких воно відкрило випадково. Мають місце у випадку, коли дитина раптово здійснює якусь дію, сприймає спричинені нею ефекти, а потім намагається повторити її знов і знов. За Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), циркулярні реакції є специфічною для зазначеного віку формою адаптації дитини (див. *Розвиток когнітивний*), прикладом асиміляції, що відтворюється. Притаманні сенсомоторній стадії розвитку інтелекту (див. *Піаже стадії розвитку інтелекту*).

Виділяють такі циркулярні реакції:

1. ПЕРВИННІ — полягають у повторенні дитиною випадково здійсненого руху; потребують координації частин тіла немовляти. Більша частина первинних циркулярних реакцій включає в себе організацію двох раніше незалежних тілесних схем або рухів. Проявляються на рівні а д а п т а ц і ї основних сенсорних і моторних структур.
2. ВТОРИННІ — проявляються у виявленні та відтворенні дитиною якоїсь цікавої для неї події поза власним тілом. Проявляються на рівні розвитку стратегії продовження цікавих вражень.
3. ТРЕТИННІ — полягають в активному експериментуванні дитини з різними діями з метою варіювання їх ефектів. Так виникають схеми дії й формуються нові засоби для досягнення цілей, розширюються можливості дитини щодо орієнтування. На думку Піаже (див. *Піаже Жан*), в їх основі лежить уроджений інтерес дитини до пізнання навколишнього середовища.

Проявляються на рівні активного дослідження методом спроб і помилок.

РЕАЛІЗМ — характеристика дитячого мислення (див. *Дитини мислення*), що проявляється у нездатності дитини бачити речі об'єктивно, самими по собі; її “Я” систематично здійснює вторгнення у зовнішню реальність, що призводить до плутанини між ним та оточуючими предметами.

Саме цим пояснюється прозорість речей, що зображує дитина у своїх малюнках (див. *Малюнок дитячий*); віра 5—6-річних дітей в те, що дія їх сновидінь розгортається безпосередньо у спальні; упевненість в тому, що назва предмета є настільки ж реальною, як і сам предмет, а тому здатна впливати на нього. В основі реалізму полягає феномен егоцентризму (див. *Егоцентризм*).

РЕТАРДАЦІЯ ПСИХІЧНА — різновид асинхронії психічного розвитку (див. *Асинхронія*), що проявляється в уповільненому, затриманому розвитку, у незасвоєнні дитиною необхідних умінь, знань і навичок у такі ж самі терміни, що й у її ровесників.

Психічна ретардація проявляється у таких формах:

1. **ЗАТРИМКА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ** — уповільнення темпів розвитку психіки дитини, що виражається у недостатності загального запасу знань, незрілості мислення, перевазі ігрових інтересів, швидкому пересиченні від інтелектуальної діяльності; межовий стан між нормою та дебільністю. Виділяють такі типи затримки психічного розвитку:
 - **Церебрально-органічна** — затримка психічного розвитку, що переважно виражається в ураженості пізнавальної сфери: зниження уваги, пам'яті, вади мовного розвитку; рівень інтелекту межує між нормою та розумовою відсталістю.
 - **Соматогенна** — затримка психічного розвитку, що обумовлена частими соматичними захворюваннями дитини; також може включати явища шпиталізму (див. *Шпиталізм*).
 - **Гармонійний психофізичний інфантилізм** — має конституційне походження; часто зустрічається в інших членів родини хворого (див. *Инфантилізм психічний*).
 - **Органічний інфантилізм** — сполучається із рисами органічного ураження ЦНС на основі перенесених у ранньому дитинстві травм та інфекцій (див. також *Формування особистості за дефіцитарним типом*).
 - **Педагогічна і мікросоціальна запущеність** — формується у здорових дітей з нормальними передумовами інтелектуального розвитку, що виховуються в несприятливих умовах (розумово відсталі, психічно хворі або маргінальні батьки).
2. **НЕДОРОЗВИНУТІСТЬ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ** (субнормальне інтелектуальне функціонування, загальна психічна недорозвинутість, олігофренія) — стан загального нервово-психічного недорозвитку психіки в результаті успадкованої обумовленості або пренатального (див. *Розвиток пренатальний*) ураження ГМ. Залежно від міри дефекту виділяють такі ступені олігофренії:
 - 2.1. **Дебільність** — легка форма розумової відсталості, що характеризується конкретністю мислення, нездатністю до творчої діяльності, спрощенням відчуттів та вітальністю інтересів.
 - 2.2. **Імбецильність** — сер. форма розумової відсталості, що характеризується елементарним мисленням, недорозвиненістю мови. Виділяють такі форми імбецильності:

- 2.2.1. помірна ($35 < IQ < 49$) — хворим притаманна фразова мова, здатність впізнавати букви, склади і прості слова; можливе навчання простим трудовим навичкам;
- 2.2.2. виражена ($20 < IQ < 34$) — хворі здатні до засвоєння навичок охайності і елементарного самообслуговування; їх мова складається із двох-трьох слівних фраз, що пов'язані з актуальними повсякденними ситуаціями;
- 2.2.3. глибока ($5 < IQ < 19$) — у хворих можуть бути сформовані навички охайності; вони впізнають близьких, реагують на їхні звичні прохання; мова таких хворих складається із окремих слів.
- 2.3. Ідіотія ($0 < IQ < 5$) — найглибший ступінь психічного недорозвитку, що характеризується практично повною відсутністю розумової діяльності.

Див. також *Акселерація та Розвитку психічного порушення.*

РОЗВИТКУ ПРЕНАТАЛЬНОГО ТЕНДЕНЦІЇ — протягом пренатальному розвитку (див. *Розвиток пренатальний*) людини виділяють такі універсальні тенденції, що знов проявляються, вже на якісно вищому рівні, у постнатальному житті індивіда:

- **Цефалокаудальна** — хід внутрішньоутробного розвитку, при якому процес зростання плоду відбувається у напрямку “від голови до ніг”.
- **Проксімодистальна** — хід внутрішньоутробного розвитку, при якому процес зростання відбувається у напрямку від центру тіла плода до його периферії. У постнатальному житті цефалокаудальна та проксимодистальна тенденції проявляються, напр., у розвитку координації рухів і моторних навичок в немовлят і дошкільників (спочатку відбувається оволодіння рухами очей і голови, а потім — кінцівок).
- **Від загального до специфічного** — тенденція розвитку, яка заключається у переході від генералізованих реакцій, що охоплюють все тіло плоду, до локальніших і специфічніших реакцій. У постнатальному житті проявляється, напр., при оволодінні письмом (спочатку діти допомагають рухам олівця усіма частинами тіла й навіть язиком, і лише згодом обмежують свої рухи роботою пальців та кисті).
- **Диференціація та інтеграція** — тенденція, що проявляється у диференціації клітин тіла на окремі спеціалізовані шари з їх подальшою інтеграцією у ході утворення органів та систем організму. У постнатальному житті проявляється, напр., при опрацюванні людиною складних рухів (спочатку відбувається оволодіння простими рухами, а потім їх інтеграція в єдиний комплекс). Див. також *Штерна вікова періодизація.*

РОЗВИТКУ ПСИХІЧНОГО ПОРУШЕННЯ — узагальнена назва для широкої групи відхилень від норми у психічному розвитку (див. *Розвиток психічний*) дитини; в одних випадках причиною етіопатогенезу виступає органічна патологія (пре- або постнатального етіопатогенезу) певних відділів ГМ, в інших таких дисфункцій виявити не вдається. Порушення психічного розвитку диференціюються за допомогою кількох показників, зокрема:

1. **КРИТЕРІЙ ГЕНЕРАЛІЗАЦІЇ** — дефекти психічного розвитку можуть мати парціальний (частковий) або загальний характер:
 - **Часткові порушення** — порушення, насамперед, у діяльності аналізаторів (зір, слух, пропріоцептивна чутливість); у випадку периферійної локалізації діагностуються відносно рано, при центральній локалізації (на рівні кори ГМ) помічаються значно пізніше. Причиною локальних порушень можуть стати травми черепа, пухлини, інтоксикації,

дистрофічні зміни мозкового субстрату тощо. Найтиповішими частковими порушеннями є: 1) ураження ділянок лівих скронь кори ГМ (призводять до порушення смислового боку мови: фонематичного аналізу і синтезу, читання і письма); 2) ураження ділянок правих скронь кори ГМ (призводять до порушення інтонаційної структури мови, вад у сприйнятті емоційного забарвлення, ритму, тональності); 3) ураження ділянок потилиці (призводять до вад зорового сприйняття, порушень процесів аналізу і синтезу зорових образів); 4) ураження передніх ділянок тімені (призводять до вад довільних рухів дитини, уповільненню формування рухових стереотипів та навичок).

- Загальні порушення — пов'язані з вадами регуляторних систем організму (ураження підкірки, кори, тих чи інших відділів ГМ). На відміну від часткових порушень, не компенсуються діяльністю інших (збережених) аналізаторів чи систем регуляції. Так, при ураженні ГМ на рівні кори відбувається специфічне порушення інтелектуальної діяльності у вигляді браку ф-й визначення цілей, програмування і контролю.
2. КРИТЕРІЙ ПОСЛІДОВНОСТІ — згідно з культурно-історичною теорією (див. *Виготського культурно-історична концепція*) Л. Виготського (див. *Виготський Лев*), виділяють 2 групи вад:
- Первинні дефекти — часткові та загальні порушення ф-й ЦНС, або (а також) невідповідність рівня психічного розвитку віковій нормі (недорозвиток, затримка розвитку, асинхронія розвитку, явища ретардації, регресії і акселерації); проявляється у вигляді сенсорних (зір, слух) або моторних (параліч) порушень, зниження розумової працездатності, різноманітних мозкових дисфункцій тощо.
 - Вторинні дефекти — виникають у ході розвитку дитини з первинним порушенням у випадку, коли соціальне оточення не компенсує цих вад, а, навпроти, обумовлює відхилення особистісного розвитку. Механізми виникнення вторинних дефектів різняться: 1) вторинному недорозвитку піддаються ф-ї, що безпосередньо пов'язані із ураженою функцією; 2) вторинний недорозвиток притаманний також й ф-ям, які під час ураження перебували у сензитивному періоді розвитку (див. *Розвитку сензитивні періоди*); 3) провідним фактором виникнення вторинного дефекту є соціальна депривація (див. *Депривація*). Див. також *Формування особистості за дефіцитарним типом*.
3. ПОРУШЕННЯ МІЖФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ — у нормі зустрічаються три типи міжфункціональних відношень: явища тимчасової незалежності ф-й, асоціативні та ієрархічні зв'язки.
- Тимчасова незалежність ф-й — зустрічається у віці до 2 років (див. *Вік ранній*); у випадку патології перетворюється в ізоляцію. Ізольована ф-я не зазнає впливу з боку інших ф-й та стереотипізується. Такій ізоляції може бути піддана як порушена, так й збережена ф-я. Зокрема зустрічаються ізольовані здібності в дітей з вираженими формами олігофренії (див. *Ретардація психічна*). Як приклад незалежного становлення можна навести ранній етап становлення мови, коли смислова та фонетична ф-ї розвиваються окремо.
 - Асоціативні зв'язки — зустрічаються як провідний тип зв'язків у перші роки життя; при цьому розрізнені чуттєві враження об'єднуються на основі часово-просторової близькості. Такі асоціативні комплекси можуть бути різної міри складності, проте усіх їх відрізняє

низька диференційованість психічних процесів. При органічному ураженні НС асоціативні зв'язки характеризуються підвищеною інертністю, внаслідок утруднення переходу до зв'язків іншого типу виникає патологічний механізм фіксації. У пізнавальній сфері це проявляється як труднощі у формуванні нових інтелектуальних навичок, стереотипність мислення. Відмічається й фіксація в емоційній сфері (фіксація гніву, страхів тощо).

- Ієрархічні зв'язки — притаманні для більш старшого віку й формуються у процесі предметної діяльності (див. *Діяльність предметно-маніпулятивна*) та спілкування. У ході ієрархізації виділяються провідні (регуляторні) та фонові рівні, що з певною автономією виконують свої завдання. Це дозволяє ускладнювати й удосконалювати усі рівні та успішно компенсувати порушення, що виникають на якомусь з фонових рівнів. У нормі нові типи міжфункціональних зв'язків виникають у певній послідовності; у випадку порушень має місце асинхронія розвитку. Асинхронія може проявлятися у наступних явищах: 1) ретардація — незавершеність певних періодів розвитку, збереження більш ранніх форм (олігофренія, затримка психічного розвитку, недорозвиток мови, психічний інфантилізм (див. *Инфантилізм психічний*) тощо); 2) акселерація — патологічно ранній розвиток окремих функцій; 3) сполучення явищ ретардації та акселерації — зустрічається, насамперед, при ранньому дитячому аутизмі (див. *Аутизм дитячий ранній*), дисгармонійному інфантилізмі, психопатії.

Див. також *Ретардація*.

РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ — за Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), специфічна для кожного вікового періоду система відношень суб'єкта із соціальною дійсністю, що віддзеркалюється у його переживаннях та реалізується в спільній діяльності з іншими людьми.

Соціальна ситуація розвитку, що складається до початку вікового періоду, обумовлює специфіку соціального буття особистості та визначає характерні для цього віку психічні новоутворення (див. *Новоутворення вікове*). Таким чином, новоутворення є результатом соціальної ситуації розвитку, що склалася на початку певного вікового періоду, а їх дозрівання припадає не на початок, а на кінець даного періоду. Новоутворення, що з'явилися, вимагають зміни соціальної ситуації розвитку, що склалася на попередньому етапі розвитку. Стара соціальна ситуація розвитку розпадається по мірі дорослішання (див. *Дорослішання*) дитини; одночасно формується нова соціальна ситуація розвитку, що буде обумовлювати розвиток у наступному віковому періоді; зазначений процес супроводжується віковими кризами (див. *Періоди критичні*).

Соціальна ситуація розвитку містить такі складові:

1. **ОБ'ЄКТИВНІ УМОВИ ОНТО- І СОЦІОГЕНЕЗУ** — сукупність економічних, політичних, соціальних, правових та ін. передумов розвитку особистості.
2. **СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС ВІКОВОГО ПЕРІОДУ** — історико-культурні й хронологічні характеристики даного вікового етапу у певному суспільстві.
3. **СОЦІАЛЬНІ РОЛІ ОСОБИСТОСТІ** — реалізують загальну соціальну позицію суб'єкта; остання, у свою чергу, виражається у його установах, готовності до прийняття норм і цінностей референтної групи тощо.

Див. також *Вік психологічний*.

РОЗВИТКУ ТИПИ — за Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), виділяють такі типи розвитку:

- **ПРЕФОРМОВАНИЙ** — приречений заздалегідь: на самому початку задані, закріплені, зафіксовані як стадії, що має пройти у своєму розвитку організм або певне явище, так і той кінцевий результат, який буде досягнуто; весь хід розвитку даний із самого початку. Прикладом є ембріональний розвиток. Спроба представити психічний розвиток за принципом ембріонального була зроблена у концепції С. Холла (див. *Холл Стенлі*), що базується на біогенетичному законі (див. *Закон біогенетичний*) Е. Геккеля (див. *Геккель Ернст*). Див. також *Концепції біогенетичні*.
- **НЕПРЕФОРМОВАНИЙ** — не приречений заздалегідь: відсутня напередзаданість стадій, що проходить у своєму розвитку організм або певне явище; відсутня також напередзаданість кінцевого результату цього розвитку. За Виготським, розвиток дитини є процесом взаємодії реальних і ідеальних (культурно-історична організація суспільства) форм; детермінований не знизу, а зверху, тією формою практичної і теоретичної діяльності, яка існує на даному рівні розвитку суспільства; його кінцеві форми не дані, а задані; тому він відноситься до непередформованого типу.

Див. також *Виготського культурно-історична концепція*.

РОЗВИТОК ВИЩИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ — за Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), культурний розвиток вищих психічних функцій проходить такі стадії:

1. ПРИРОДНО-ПРИМІТИВНІ ФОРМИ ПОВЕДІНКИ — дитина здатна лише до безпосереднього сприйняття кількості.
2. НАЇВНА ПСИХОЛОГІЯ — дитина накопичує певний досвід по відношенню до засобів культурної поведінки, проте не вмє користуватися цими засобами.
3. ЗОВНІ ОПОСЕРЕДКОВАНІ АКТИ — дитина здатна до використання зовнішніх знаків для виконання тієї чи іншої операції (напр., рахування на пальцях).
4. ВНУТРІШНЬО ОПОСЕРЕДКОВАНІ АКТИ — зовнішній знак замінюється внутрішнім, акт стає внутрішньо опосередкованим (напр., рахування про себе).

Феномен аномалій культурного розвитку у розумово і (або) фізично дефективної дитини полягає, згідно з Виготським, у тому, що дитина зупиняється або затримується протягом тривалішого, ніж у випадку норми, часу на одній із стадій культурного розвитку (див. *Розвитку психічного порушення*).

Див. також *Виготського культурно-історична концепція*.

РОЗВИТОК КОГНІТИВНИЙ — становлення мисленнєвих процесів індивіда протягом його життя. За Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), в основі когнітивного розвитку лежать два уроджених процеси:

ОРГАНІЗАЦІЯ — комбінування ментальних схем (див. *Схеми ментальні*) з новими, складнішими.

АДАПТАЦІЯ — процес підлаштування мислення під вимоги зовнішнього середовища, відновлення порушеної між ними рівноваги. Виділяють два різновиди адаптаційного процесу:

- **а с и м і л я ц і я** — механізм, що полягає в інтеграції нового об'єкту чи ситуації з сукупністю тих об'єктів або ситуацій, до яких в організма вже існують схеми. Суттєвих змін такого об'єкту чи ситуації при цьому не відбувається.

- акомодация — механізм, протилежний асиміляції; полягає у пристосуванні і модифікації схем організму відповідно до нового об'єкту чи ситуації. Акомодация має місце переважно у випадках, коли з тих чи інших причин об'єкти не можуть бути асимільовані¹².

Когнітивний розвиток полягає у постійній асиміляції (застосуванні уявлень, що склалися, для інтерпретації зовнішнього світу) та акомодации (підлаштуванні наявних понять у випадку їх невідповідності новій інформації).

Див. також *Врівноваження когнітивне, Епістемологія генетична та Психології генетичної Женевська школа.*

РОЗВИТОК МОТОРНИЙ — процес якісної видозміни системи рухів дитини внаслідок росту організму і збагачення індивідуального досвіду.

Дитина в момент народження не має цілком готових механізмів регуляції рухів. Але вже в ембріональний період (див. *Розвиток пренатальний*) відбувається формування функцій підтримки пози, підготовка до дихальних рухів, ковтання, здійснюється активізація венозного кровообігу і лимфотоку. Відразу після народження виявляється цілий набір рухових реакцій: рудиментарні рухові рефлекси Робінзона, Моро (див. *Новонародженого рефлекси*), повзання за Бауером, позо-тонічні рефлекси, зокрема шийні і лабіринтові, безумовно-рефлекторні рухові акти у виді харчового смоктального, захисного мигального рухів очей. Важливу роль грають хаотичні рухи, що групуються в повторювані рухи, а потім на їхній основі відбувається формування цілеспрямованих рухів.

У умовах виховання формування всіх основних рухів в цілому завершується до першого півроку життя дитини (див. *Немовлятво*). Надалі в міру розвитку мови (див. *Мови розвиток в онтогенезі*) відбувається формування довільних рухів. Основний набір універсальних рухових реакцій остаточно оформлюється прибл. до 11—14 років.

РОЗВИТОК ПРЕНАТАЛЬНИЙ (антенатальний розвиток, внутрішньоутробний розвиток) — перший період індивідуального розвитку ссавців, що починається від запліднення яйцеклітини сперматозоїдом і триває до народження (див. *Народження*); відбувається за принципами розгортання успадкованого потенціалу та його дозрівання. В людини, проте, з самого моменту запліднення на пренатальний розвиток впливає ситуація, що склалася в оточуючому середовищі (екологічна, соціальна тощо) і психологічний стан матері. З огляду на це можна казати, що провідною рисою такого розвитку є пренатальна єдність — стан топографічного, фізіологічного і психологічного єднання між матір'ю та плодом (плодами). Тривалість пренатального розвитку співпадає з тривалістю вагітності (див. *Вагітність*) й складає у людини у сер. 10 акушерських місяців (прибл. 270 днів або 40 тиж.).

Виділяють такі періоди пренатального розвитку:

1. **ГЕРМІНАЛЬНИЙ** — період швидкого зростання і первинної диференціації клітин; починається з моменту запліднення і триває біля 2 тиж.
2. **ЕМБРІОНАЛЬНИЙ** — період формування усіх головних структур і органів, триває з двох тижнів до кінця 2 міс. від моменту запліднення.
3. **ФЕТАЛЬНИЙ** — період дозрівання плоду і початку функціонування усіх його органів; триває з початку 3 міс. до моменту народження (див. *Пологи*).

Див. також *Розвитку пренатального тенденції.*

¹²К.Г. Юнг виділяв два типи адаптивних процесів: а л о п л а с т и ч н і (особистість змінює середовище відповідно до своїх потреб та бажань) та а у т о п л а с т и ч н і (відбуваються різноманітні внутрішньоособистісні модифікації у відповідь на сприйняття зовнішнього світу та його впливи).

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИЙ — послідовний процес зародження, формування, удосконалення та спаду професійних уподобань, навичок, вмінь та мотивації до професійного удосконалення, що відбувається протягом онтогенетичного розвитку людини.

Існують такі моделі етапів професійного розвитку:

МОДЕЛЬ СУПЕРА — у концепції Д. Супера (Super, D., 1957) увага акцентується на процесі з'ясування індивідом своїх схильностей і здібностей та пошуку відповідної до них професії; протягом цього пошуку людина розвиває й уточнює професійну “Я”-концепцію. Виділені такі послідовні етапи професійного шляху:

1. **Зростання** (від народження до прибл. 14 років) — у своїх іграх (див. *Гра*) дитина програє різноманітні ролі, випробовує себе в тих чи інших заняттях; у цей період з'являються певні інтереси, котрі у подальшому можуть обумовити вибір професії. Зароджується й інтенсивно розвивається “Я”-концепція, що також впливає на цей майбутній вибір.
2. **Дослідження** (прибл. від 15 до 24 років) — індивід намагається визначитися у своїх здібностях, можливостях, інтересах, потребах, цінностях тощо; на основі такого самоаналізу оцінюються ті чи інші варіанти професійної кар'єри. До кінця етапу, як правило, відбувається вибір професії, що підходить, та починається її засвоєння.
3. **Зміцнення кар'єри** (прибл. від 25 до 44 років) — індивід намагається досягти стабільного положення в обраній сфері діяльності. Якщо протягом першої половини етапу ще можливі зміни роботи й навіть фаху, то у другій половині етапу має місце тенденція до збереження обраного роду занять; часто ці роки виявляються найбільш творчими.
4. **Збереження досягнутого** (прибл. від 45 до 64 років) — робітник намагається зберегти за собою професійний статус, що був досягнутий на попередньому етапі.
5. **Занепад** (прибл. після 65 років) — спостерігається поступове зменшення фізичних та розумових можливостей індивіда, що потребує змін у характері виконуваної роботи; у кінці етапу трудова діяльність припиняється.

МОДЕЛЬ ХЕВІГХЕРСТА — у концепції Р. Хевігхерста (Navighurst, R., 1964; див. *Хевігхерст Роберт*) акцент робиться не стільки на особистісних здібностях чи потребах (як в моделі Супера), скільки на виробленні установок та навичок, значимих з точки зору професійної діяльності. Виділені такі послідовні етапи професійного шляху:

1. **Ідентифікація з робітником** (прибл. від 5 до 10 років) — ідентифікуючи себе із батьками, що працюють, дитина формує свій образ як образ майбутнього працівника, що стає частиною її “Я”-концепції.
2. **Набуття основних трудових навичок та формування працелюбства** (прибл. від 10 до 15 років) — школяр привчається організовувати свій час та зусилля для виконання різноманітних завдань (підготовка до уроків, хатні роботи, догляд за меншими сибсами тощо), що привчає її до організованості та примату обов'язку.
3. **Набуття конкретної професійної ідентичності** (прибл. від 15 до 25 років) — індивід обирає професію та починає

- підготовку до неї; набуває певного трудового досвіду, що сприяє професійному вибору і початку кар'єри.
4. **Становлення професіонала** (прибл. від 25 до 40 років) — індивід удосконалює свою професійну майстерність в міру можливостей, що надає його робота; починається просування кар'єрними сходинками.
 5. **Праця на користь суспільства** (прибл. від 40 до 70 років) — індивід досягає вершини професійної кар'єри та починає замислюватися над своїми громадянськими та суспільними обов'язками.
 6. **Роздуми про продуктивний період професійної діяльності** (прибл. після 70 років) — перебуваючи на пенсії, індивід із задоволенням згадує про свої професійні досягнення.

РОЗВИТОК ПСИХІЧНИЙ — закономірний процес відносно передбачуваних змін внутрішніх психічних структур і функцій, які полягають у становленні нового й ускладненні вже існуючого. Такі зміни відбуваються протягом певного часу й призводять індивіда до стану зрілості (див. *Дорослість*). За Е. Шпрангером, психічний розвиток є вростанням індивідуальної психіки в об'єктивний і нормативний дух епохи. Процес розвитку обумовлюється складною взаємодією внутрішніх (фізичні та психічні потенції і дії організму) та зовнішніх (соціальні, культурні, мікросоціальні тощо) факторів оточуючого середовища (див. *Теорії психічного розвитку*).

У філогенезі виникнення психіки пов'язують із формуванням на певному етапі еволюційного розвитку здатності організму до активного переміщення у просторі (локомоції); при цьому задоволення потреб стало здійснюватися за допомогою активних рухів в оточуючому середовищі.

Згідно з культурно-історичної теорією (див. *Виготського культурно-історична концепція*) Л. Виготського (див. *Виготський Лев*), в основі онтогенетичного (див. *Онтогенез*) розвитку психіки людини лежить оволодіння індивідом історично сформованими суспільними знаряддями, що призначені для задоволення людських потреб. Так, дитина у віці прибл. від 1 до 3 років (див. *Вік ранній*) опановує основами предметно-маніпулятивної діяльності (див. *Діяльність предметно-маніпулятивна*), завдяки чому формуються здібності до універсальних рухів рук, до вирішення простих рухових завдань і здатності займати власну позицію у відносинах з дорослими й однолітками (установка “Я сам”); у віці прибл. від 3 до 6—7 років (див. *Вік дошкільний*) в процесі ігрової діяльності (див. *Гра*) формуються здібності до уяви і вживанню різних символів; у шкільному віці (див. *Вік молодший шкільний*) дитина у процесі навчальної діяльності привласнює елементи науки, мистецтва, що веде до формування основ логічного мислення тощо. Див. також *Знаряддя психологічне*.

За Г. Костюком, “внутрішньо необхідний” рух особистості від нижчих до вищих рівнів складає внутрішню логіку онтогенетичного розвитку; у цьому висхідному русі зовнішні (середовищні) фактори діють через внутрішні (індивідуальні) передумови.

Про основний закон психічного розвитку див. *Психології генетичної Женевська школа*.

Див. також *Концепції біогенетичні*.

РОЗУМІННЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ — за Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), головне когнітивне надбання дитини на стадії конкретних операцій (див. *Операції інтелектуальні*). Принцип збереження (інваріантності, постійності) означає, що предмет або сукупність предметів визнаються дитиною константними, незважаючи на зміни їх зовнішнього розташування. Оволодіння принципом збереження є

психологічним критерієм появи основної психологічної характеристики думки — зворотності. Р. з., таким чином, приходять на зміну опорі на дані безпосереднього сприйняття.

Р. з. відносно різних характеристик об'єкту чи явища виникає в дитини не одночасно. Напр., розуміючи принцип збереження маси, дитина може не розуміти принципу збереження обсягу (т.зв. горизонтальні декалажі, див. *Декалаж*).

Про дослідження проблеми формування логічних понять у вітчизняній психології див. *Теорія формування розумових дій*.

Див. також *Психології генетичної Женевська школа*.

РОМАН СІМЕЙНИЙ (фантазія нерідної дитини) — прояв персонального міфу (див. *Міф персональний*), що виявляється в ідеї підлітка про те, що такі звичайні люди, як його батьки, не могли породити на світ настільки надзвичайну особу, якою є він сам.

За Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), в основі феномену сімейного роману лежить підлітковий егоцентризм (див. *Егоцентризм підлітковий*). Згідно з класичним психоаналізом, подібні фантазії ґрунтуються на едіповому комплексі (див. *Комплекс Едіпіє*).

РУССО (Rousseau) Жан Жак (1712—1778) — франц. письменник, філософ, реформатор педагогіки. Народився у родині годинникового майстра, рано втратив матір, з 16 років мандрував — був мандрівним музиком, лакеєм, домашнім вчителем, переписувачем нот. Систематичної освіти не отримав, проте самостійно познайомився з філософією. У 1741 р. приїхав до Парижу, де познайомився з Д. Дідро, Ж. Д'Аламбером, П. Гольбахом. Взяв участь у створенні “Енциклопедії, або тлумачного словнику наук, мистецтв і ремесел”, для якої написав низку статей. У 1750 р. повернувся до себе суспільну увагу працею “Роздуми про науки та мистецтва”. У працях “Роздуми про походження і засади нерівності між людьми” (1755) та “Юлія, або Нова Елоїза” (1761) виступив з політичними звинуваченнями соц. нерівності.

Пафос творів Р. — романтичний протест проти Просвітництва (до якого, проте, він сам великою мірою належав). На думку Р., прогрес культури обумовлює падіння моралі, а омана й заботи, що прибрані у філософські одежі, затлумлюють голос природи і розуму. Все, що виходить з рук Творця, є добрим, але воно вироджується у руках людини; звідси знамените гасло — “Назад до природи!”.

Пед. погляди Р. найповніше викладені у творі “Еміль, або Про виховання” (1762). За Р., завданням виховання (див. *Виховання*) є усунення усього, що гальмує природній розвиток дитини, й створення для цього розвитку найсприятливіших умов. Правильно поставленим вихованням можна вирішувати фундаментальні соціальні проблеми. Дитина спочатку не володіє негативними рисами вдачі — вони насаджуються суспільством. Отже, її потрібно виховувати “природно”, “на лоні природи” і згідно з нею. Завдання вихователя — зберегти початкову досконалість дитини. Зміст виховання складають свобода і самодіяльність дитини, повага до її особистості і урахування інтересів. Для дитини потрібно створювати обстановку, яка буде наводити її на роздуми про той або інший вчинок. Особливе місце у вихованні посідає навчання різним видам ремесла і сільській праці.

С

СЕСУАЛЬНОСТІ ФОРМУВАННЯ В ОНТОГЕНЕЗІ — періоди становлення сексуальної сфери людини, що починаються ще до народження індивіда й тривають до самої його смерті.

У роботі С. Діденка (Діденко С., 2003) наведені наступні вікові періоди формування сексуальності в онтогенезі:

1. ПАРАПУБЕРТАТ (дитячий або асексуальний період) — триває від народження до прибл. 6—7 років.
2. ПЕРЕДПУБЕРТАТ — триває прибл. від 7 до 12 років в хлопчиків (до 11 в дівчат).
3. ПУБЕРТАТ (див. також *Пубертат*):
 - 3.1. підперіод 1 — триває прибл. від 13 до 16 років в хлопчиків й від 12 до 14 років в дівчат;
 - 3.2. підперіод 2 (перехідний) — триває прибл. від 17 до 22—25 років в хлопчиків й від 15 до 17—20 років в дівчат.
4. СТАТЕВА ЗРІЛІСТЬ (див. також *Дорослість*):
 - 4.1. підперіод 1 — триває прибл. від 22—26 до 35 років в чоловіків й від 18—21 до 33 років в жінок;
 - 4.2. підперіод 2 — триває прибл. від 36 до 51—55 років в чоловіків й від 33 до 45—55 років в жінок.
5. ИНВОЛЮЦІЯ (див. також *Старість*):
 - 5.1. підперіод 1 — триває прибл. від 52—56 до 69—75 років в чоловіків й від 46—56 до 60—65 років в жінок;
 - 5.2. підперіод 2 — триває прибл. від 70 до 89 років в чоловіків й від 61 до 89 років в жінок;
 - 5.3. підперіод 3 — починається прибл. з 90 років.

СЕПАРАЦІЯ (сепарація від матері) — гіпотеза, висунута у роботах Дж. Боулбі (Bowlby, J., 1952; див. *Боулбі Джон*) і Д. Віннікотта, згідно з якою в основі багатьох психічних захворювань (насамперед психопатій, фобій та депресій) лежить відділення дитини від матері (див. *Матір*) у періоді немовлятства (див. *Немовлятво*) або дитинства (див. *Вік ранній*).

У роботі Боулбі та Дж. Робертсона (Robertson, J., & Bowlby, J., 1952) виділені наступні стадії реакцій дитини на розлучення із матір'ю:

1. ПРОТЕСТ (починається одразу від моменту розлуки або із затримкою; триває від кількох годин до тижня і більше) — дитина переживає гостре горе внаслідок розлуки з матір'ю та намагається її повернути, використовуючи усі свої обмежені можливості. Дитина голосно плаче, трусить своє ліжко, кидається з боку у бік, уважно прислуховується та придивляється, сподіваючись на повернення матері. Як правило, дитина не приймає осіб, що за нею доглядають (деякі діти можуть, навпаки, линути до них).
2. ВІДЧАЙ — дитина ще переживає втрату матері, хоча вже втрачає надію на її повернення. Фізичні рухи дитини стають менш активними або зовсім припиняються; вона може тривалий час монотонно плакати. Дитина пасивна, кволо реагує на оточення, нічого не потребує; складається враження, що вона знаходиться у стані глибокого смутку.
3. ВІДЧУДЖЕННЯ — дитина починає приймати осіб, що піклуються про неї, бере від них їжу та іграшки, може навіть посміхатися та вступати у спілкування. Разом з тим в неї щезають прояви сильної прихильності відносно матері, що притаманні її віку. Замість радості при зустрічі з матір'ю дитина виявляє відчуженість та байдужість; здається, що вона втратила до матері будь-який інтерес.

Нозогенний ефект сепарації дитини від матері пояснюється дією таких факторів:

- виникає відчуття незахищеності;
- зростають ворожість і амбівалентність;
- чиняться перепони розвитку Его через втручання сепарації у процеси інтроєкції та ідентифікації;
- породжується переживання скорботи у віці, коли суб'єкт ще надто незрілий, щоб її подолати; як наслідок дитина “застрягає” на фазі відчаю і депресії (остання гіпотеза належить Боулбі й охоплює попередні).

Див. також *Бондінг, Прихильність, Прихильності поведінка, Прихильності постать, Прихильності стадії розвитку, Прихильності стилі, Тривога сепараційна та Турбота материнська.*

СЕРІАЦІЯ — за Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), упорядкування предметів за певною ознакою — вагою, розміром, кольором тощо. Здатність до серіації є однією з ознак періоду конкретних операцій (див. *Операції інтелектуальні*).

Див. також *Психології генетичної Женевська школа.*

СИБЛІНГИ (сибси) — рідні брати та сестри дитини; утворюють першу й найближчу групу ровесників, що впливають на розвиток її особистості. Вживання терміну “сиблінги” або “сибси” обумовлено можливістю не уточнювати стать братів та сестер суб'єкта. Дослідження довели, що при наявності старшого сибсу тієї ж самої статі дитина демонструє типовішу гендерну поведінку, ніж у випадку, коли їх статі не збігаються.

Див. також *Сиблінгів статус та Сиблінгів суперництво.*

СИБЛІНГІВ СТАТУС (статус сибсів) — порядок народження рідних братів і сестер. С. с. не має постійного та передбаченого впливу на особистісні особливості дитини, проте у середньому IQ (див. *Вік розумовий*) старшого з сибсів дещо вищий (стосується, насамперед, сімей з двома-трьма дітьми). Вплив фактору статусу сиблінгів залежить від різниці у віці між дітьми (чим вона менша, тим сильніший вплив стосунків сибсів на їх розвиток) та опосередковується особливостями тієї чи іншої культури і суспільства.

А. Адлер (див. *Адлер Альфред*) описує 5 наступних положень порядку народження:

- **ПЕРВІСТКИ** — з самого початку є улюбленцями сім'ї, оскільки безмежно користуються увагою батьків. Орієнтовані на суспільно-визнані цілі, схильні до узгодження своїх дій з оточуючими, до поведінки у відповідності із громадськими нормами. У відсутність батьків схильні брати відповідальність на себе, у великих родинах часто заміщують батьків. Коли народжується друга дитина, первістки переживають втрату своєї унікальної позиції у сім'ї; переживання “усунутості” може викликати в них образливість та допомогти краще засвоїти значення влади та сили.
- **НАРОДЖЕНІ ДРУГИМИ** — на відміну від первістків, не вирішують проблем, що пов'язані з розподілом сили та влади, оскільки з народження знаходяться у такій позиції, з якої не можуть бути “усунуті”. Зазвичай вони є більш домашніми, безтурботнішими, більш творчими та менш пов'язаними правилами, ніж первістки. Вони часто беруть на себе ролі, що не притаманні первісткам, та, як правило, є їхньою протилежністю.
- **СЕРЕДНІ ДІТИ** — часто відчують себе непотрібними та такими, яких несправедливо карають. Вони не схильні встановлювати тісні міжособистісні взаємовідношення, що притаманні для старших та особливо для молодших дітей. Проте, завдяки своєму положенню, вони добре

засвоюють тонкощі сімейної політики та мистецтво переговорів. Ці якості можуть стати у нагоді для маніпулювання обставинами з метою досягти бажаного та обрати види діяльності, що ведуть до успіху.

- **НАЙМОЛОДШІ ДІТИ** — отримують багато уваги від інших людей, які, як правило, намагаються задовольнити їх бажання. Швидко привчаються бути чарівливими, проте в них можуть виникнути труднощі при спробі змінити роль маленького та улюбленця сім'ї; високим є ризик стати розпеченими. Водночас наймолодші діти можуть досягти значних успіхів завдяки можливості наслідування старшим сибсам.
- **ЄДИНІ ДІТИ** — будь-яка дитина, що народжена через 7 або більше років після старших дітей, психологічно є єдиною. Такі діти ніколи не втрачають своєї позиції, їм, як й первісткам, переважно приділяється увага. В них часто розвинута уява внаслідок кількості часу, що вони проводять на самоті. Головною їх вадою є ризик стати егоїстичними, розпеченими та недостатньо соціалізованими.

Див. також *Сиблінги та Сиблінгів суперництво*.

СИБЛІНГІВ СУПЕРНИЦТВО (суперництво сибсів) — конкуренція серед дітей однієї сім'ї за батьківську приязнь та увагу. Зазвичай виникає у старшої дитини з появою у сім'ї новонародженого; пов'язане зі страхом того, що батьки всю свою любов та турботу віддадуть немовляті. Може проявлятися у вигляді агресії по відношенню до новонародженого або регресії (напр., нічний енурез або белькотіння як спроба привернути до себе увагу батьків). По мірі зростання дітей може приймати суперницький характер, поширюючись у подальшому на інші боки життя (напр., на вибір сексуальних партнерів або на кар'єру). Виникнення суперництва між братами та сестрами не носить обов'язкового характеру й залежить від здатності батьків узгоджувати конкуруючі інтереси дітей.

Див. також *Сиблінги та Сиблінгів статус*.

СИБЛІНГІВ ФУНКЦІЇ (функції сибсів) — характерні функції, що виконують відносно один одного рідні брати та сестри (див. *Сиблінги*):

- **ВЗАЄМОРЕГУЛЮВАННЯ** — на рідних братах та сестрах дитина програс нові варіанти поведінки.
- **ПРЯМІ ПОСЛУГИ** — розподіл домашніх обов'язків, взаємна підтримка у складних ситуаціях.
- **ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ** — формування своєрідних союзів та коаліцій у випадку необхідності спільного протистояння батькам.

СИНДРОМ ГІПЕРДИНАМІЧНИЙ (дитяча гіперактивність) — непритаманна нормальному віковому розвитку дитини схильність до відволікання, неухважності, імпульсивності та підвищеної рухової активності при нормальному рівні інтелектуального розвитку; перші ознаки можуть спостерігатися у віці до 7 років.

Поширеність гіперактивності серед школярів складає, за різними джерелами, 3—20%; в хлопчиків зустрічається у 4—9 разів частіше, ніж в дівчат. В англійських країнах для діагностики синдрому гіперактивності використовують оціночну шкалу Коннера для батьків (Conner's Parent Rating Scale).

Г. Вейс (1991) наводить такі типові порушення, притаманні гіперактивності:

- недоречна надмірна активність;
- дефіцит концентрації уваги;
- імпульсивність у соціальній поведінці та інтелектуальній діяльності;
- проблеми у відносинах з оточуючими;
- порушення поведінки;
- труднощі у навчанні та низька шкільна успішність;

- занижена самооцінка.

З 60-х рр. ХХ ст. активно розробляється концепція про мінімальні мозкові дисфункції (ММД), що стала застосовується по відношенню до дітей без виражених інтелектуальних порушень, проте з легкими розладами поведінки та навчання біологічної обумовленості. Причини ММД можна об'єднати у кілька груп: 1) пренатальні (інфекційні захворювання матері під час вагітності, прийом деяких медикаментів тощо); 2) перінатальні (пологова травма); 3) постнатальні (отруєння, енцефаліти, менінгіти, хвороби серця тощо); 4) генетичні; 5) біохімічні порушення в організмі; 6) порушення у дозріванні ЦНС. Проте, ММД не є єдиною причиною феномену гіперактивності, оскільки фактор органічного ураження ЦНС вдається виявити не в усіх хворих. Значний внесок у дослідження феномену дитячої гіперактивності та розробку методів її фармакологічної та психологічної корекції зробили Дж. Веррі (Werry, J., 1971) і К. О'Лірі (O'Leary, K., 1980).

Див. також *Агресивні діти, Афективність дитяча, Валлон Анрі та Інфантилізм психічний*.

СИНДРОМ ГІПОДИНАМІЧНИЙ (дитяча гіпоактивність) — зниження моторної, емоційної, вербальної та психічної активності дитини, порушенні її зорово-моторної координації.

В основі гіподинамічного синдрому лежить мікропологова травма (ММД, див. *Синдром гіпердинамічний*) підкоркових структур ГМ й послаблення стимуляції активності кори. Згодом можливий розвиток неврастенії як відповіді на негативні реакції соціального оточення. В дітей с гіподинамічним синдромом спостерігається д и з а р т р і я (грубі порушення у вимові звуків, нездатність вимовляти багато з них), а у школі виявляє себе д и с г р а ф і я (вади почерку, пропуск при письмі голосних або приголосних букв, дзеркальне їх написання).

СИНДРОМ МІДАСА — психологічний стан жінки, що пов'язаний із зміною світосприйняття після досягнення 30-річного віку (див. *Криза середини життя*). В основі синдрому Мідаса лежить зростаючий стан незадоволення сексуальними стосунками з постійним партнером.

С. М. є виразом досить адекватної реакції жінки на зміни у ставленні до неї чоловіка. На початку інтимних стосунків чоловік застосовує щодо партнерки стратегію пошуку різноманітних відчуттів, які внаслідок факторів новизни та непередбаченості здаються йому унікальними. У подальшому, внаслідок втрати гостроти сексуальних відчуттів, партнер починає сприймати всі реакції жінки як такі, що свідомо ним викликані. Це призводить до зниження інтересу до партнерші та бажання змінити її з метою знов пережити свіжі відчуття. У відповідь формується зворотна реакція жінки у вигляді зазначеного синдрому.

Названий за іменем царя Фрігії, якого боги наділили даром перетворювати у золото все, до чого він торкався руками.

Див. також *Дорослість та Криза тридцяти трьох років*.

СИНКРЕТИЗМ — виділена Е. Клапаредом (див. *Клапаред Едуард*) глобальна характеристика дитячого мислення (див. *Дитини мислення*), що характеризується пов'язуванням між собою різнорідних явищ. За Л. Виготським (див. *Виготський Лев*), С. обумовлений намаганням дитини приймати зв'язок вражень за зв'язок речей.

Виділені такі суттєві грані синкретизму:

- ІНТУЇТИВНІСТЬ — дитина, будучи нездатною встановлювати зв'язки між різними елементами ситуації, не має можливості виправдовувати свої дії й ще менш здатна наводити докази на користь того, що вона стверджує;
- ГЛОБАЛЬНІСТЬ — дитина не здатна сприйняти існуючу організацію елементів — вона бачить лише неподільне ціле;

- **РЯДОПОЛОЖНИЙ РОЗГЛЯД ДЕТАЛЕЙ** — дитина випадково виокремлює з цілого окремі елементи, не будучи здатною пов'язати їх ані між собою, ані з цілим.

СІМ'Ї ФУНКЦІОНУВАННЯ (модель функціонування сім'ї) — за Мак-Мастером, для успішного функціонування сім'ї (див. *Сім'я та Сім'я нуклеарна*) необхідні наступні основні компоненти:

- **ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ** — здатність сім'ї вирішувати проблеми, зберігаючи, тим самим, своє існування.
- **ОБМІН ІНФОРМАЦІЄЮ** — наявність у сім'ї ясного та прямого обміну інформацією, що дозволяє підготуватися до подій, що відбуваються.
- **РОЛІ** — певні патерни поведінки та обов'язків, що притаманні кожному члену сім'ї.
- **ЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА** — різноманітні емоційні вияви членів сім'ї стосовно один одного.
- **КОНТРОЛЬ** — певні правила та стандарти поведінки, що існують у сім'ї та поширюються на її членів.
- **ЗАГАЛЬНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ** — комплексна здатність сім'ї до вирішення повсякденних проблем з урахуванням попередніх параметрів.

Див. також *Атмосфера сімейна* та *Цикл сімейний*.

СІМ'Я — дві або більше людини, що знаходяться у шлюбі (офіційному чи громадському), кривних зв'язках або усиновленні, та пов'язані між собою спільністю побуту, взаємною допомогою й моральними зобов'язаннями.

У первісному суспільстві, *С.* — коло осіб, між якими дозволялися статеві стосунки (груповий або парний шлюб). Як стійке об'єднання, *С.* виникає з розпадом родового укладу. Першою історичною формою моногамії була *патріархальна С.* (керувалася батьком, включала його нащадків з їх дружинами і дітьми, а також рабів). З розвитком цивілізації безпосередній зв'язок з домашнім виробництвом лишився в основному у селянських сімей, які й досі зберігають певні риси патріархальності (див. також *Сім'я розширена*). Сучасна *С.* у її вигляді нуклеарної сім'ї (див. *Сім'я нуклеарна*) несе насамперед ф-ю організації побуту та є джерелом первинної соціалізації (див. *Соціалізація*) індивіда.

Див. також *Атмосфера сімейна*, *Сім'ї функціонування* та *Цикл сімейний*.

СІМ'Я НУКЛЕАРНА — проста, або основна сім'я (див. *Сім'я*), що складається з подружньої пари з дітьми або без дітей, або з одного із батьків зі своїми неодруженими дітьми. Розвиток сучасної нуклеарної сім'ї йде у напрямку її перетворення у морально-правовий союз рівноправних партнерів.

Див. також *Сім'я розширена*.

СІМ'Я РОЗШИРЕНА — сім'я (див. *Сім'я*), що включає у себе найближчих родичів (як правило, батьків одного із подружжя), що мешкають усі разом.

Див. також *Сім'я нуклеарна*.

СКІННЕР (Skinner) Беррес Фредерік (1904—1990) — амер. психолог; ступінь доктора наук (Гарвардський ун-т, 1931), більше 25 почесних докторських ступенів різних ун-тів. Викладач психології Міннесотського ун-ту (1936—1937), старший викладач (1937—1939), доцент (1939—1945); проф. психології Індіанського ун-ту (1945—1948), проф. психології ун-ту Едгара Пірса (1958—1974), заслужений проф. у відставці (1975—1990).

Запропонував ряд оригінальних експериментальних методик для дослідження поведінки тварин, зокрема т.зв. “скіннерівську камеру”. В своїх експериментах прийшов до висновку, що реакцією керує не стільки подразник (стимул), скільки

наступне підкріплення. Для пояснення зазначеного феномену С. вдосконалив та розширив тезаурус біхевіоризму. С. радше описував поведінку системи організм — оточуюче середовище, ніж причинні зв'язки між ізольованими подіями. “Контроль стимулу” означає, що стимул не викликає однозначної відповідної реакції, а створює умови для певного виду реакції, що обумовлюється випадковим подразником (оперантне обумовлювання, див. *Научіння*).

Критикував необіхевіоризм за введення проміжних змінних, оскільки вважав теоретично достатнім утворення зв'язків між стимулами, реакціями та підкріпленням.

Теоретичні постулати оперантного біхевіоризму знайшли практичне застосування у системі програмованого навчання та поведінкової психотерапії.

Гол. твори: “The behavior of organisms” (1938), “Walden two” (1948), “Science and human behavior” (1953), “Verbal behavior” (1957), “Cumulative record” (1959), “The technology of teaching” (1968), “Contingencies of reinforcement” (1969), “Beyond freedom and dignity” (1971), “About behaviorism” (1974), “Particulars of my life” (1976), “Reflections on behaviorism and society” (1978) тощо.

СЛУХНЯНІСТЬ — поведінка дитини, що свідомо організується нею у відповідності із вказівками дорослих та встановленими ними нормами. Всупереч поширеній думці про те, що дитина через С. оволодіває своєю поведінкою, Л. Виготський (див. *Виготський Лев*) вважав, що С. стає можливою лише тоді, коли дитина вже навчиться керувати своєю поведінкою. Таке оволодіння, у свою чергу, стає можливим завдяки тому, що дорослий надає дитині певні засоби (психічні знаряддя, див. *Знаряддя психологічне*) й сприяє їх інтеріоризації.

Див. також *Виховання*.

СМЕРТЬ — фінальна стадія індивідуального розвитку людини, що надає життю необхідну перспективу. Можливість прожити повний цикл життя І. Мечніков назвав *o r t o b i o z o m*, що у свою чергу, є водночас можливістю відчутти природню потребу небуття. У такому випадку (коли С. приходиться на пізню старість та не пов'язана з важкими хворобами), в останні роки життя людина часто згадує минуле й знов переживає старі радощі та негоди. За Р. Батлером (Butler, R., 1968, 1971), такий *o g l y a d j i t t y a* є дуже важливою сходинкою, на яку індивід піднімається у кінці життєвого шляху.

У період старості (див. *Старість*) людина найбільше тяжіє до самопізнання, що може призвести до справжнього зростання особистості (вирішення старих конфліктів, переосмислення життя, відкриття у собі чогось нового тощо). Тільки зіткнувшись з реальністю смерті, що наближається, людина, нарешті, може визначитися по відношенню того, що є важливим для неї та хто вона є насправді. За умов віднайдення сенсу власного життя і примирення зі смертю, у момент її наближення людина досягає фінальної стадії трансценденції.

Див. також *Старіння фізіологічне*.

СОЛІПСИЗМ — напрям у філософії, згідно з яким єдиним сутнім вважається лише суб'єктивне “Я” та зміст його свідомості.

У віковій психології (див. *Психологія вікова*) термін С. використовується для описання того, що класичний психоаналіз називає нарцисизмом немовляти — суб'єктивному відчутті того, що зовнішній світ існує виключно для задоволення його потреб і бажань; його нездатності зрозуміти, що об'єкти цього світу (див. *Відношення об'єктні*) є людьми з власними потребами і бажаннями.

Див. також *Егоцентризм*.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ — форма науціння (див. *Научіння*) людини, що уявляє із себе процес присвоєння суб'єктом соціально виробленого досвіду, зокрема системи соціальних ролей. У ході соціалізації відбувається формування таких індивідуальних

утворень, як особистість та самосвідомість, здатності до самоконтролю та самообслуговування, до адекватних зв'язків із оточуючими. В рамках явища соціалізації здійснюється засвоєння соціальних норм, вмінь, стереотипів, соціальних установок, прийнятих у суспільстві форм спілкування і поведінки, варіантів життєвого стилю тощо. І н т е р н а л і з а ц і я — процес, у ході якого індивід робить такі соціальні правила і норми поведінки частиною самого себе, приймає їх як власні цінності.

Процес соціалізації здійснюється у батьківській сім'ї, дитячих дошкільних закладах, загальноосвітній школі тощо. В основі соціалізації полягає феномен групової і д е н т и ф і к а ц і ї, що проявляється як ототожнення суб'єкта з узагальненим образом члена певної соціальної групи або спільноти, за рахунок чого відбувається прийняття (часто некритичне) цілей та цінностей цієї групи. Ідентифікація особистості виступає механізмом соціального научіння, що здійснюється через встановлення емоційного зв'язку індивіда з іншими людьми, насамперед батьками; на цій основі відбувається уподібнення (часто неусвідомлене) з цими іншими людьми, які, таким чином, стають “з н а ч у щ и м и і н ш и м и” (див. також *Ідентичності джерела*). Орієнтація на іншу людину як на взірць призводить до засвоєння соціального досвіду; за рахунок ідентифікації в маленької дитини формуються поведінкові стереотипи, що утворюють риси особистості, визначаються ціннісні орієнтації й статево-рольова ідентичність.

Див. також *Виховання, Депривація та Соціальне пізнання*.

СОЦІОБІОЛОГІЯ — розгалуження е т о л о г і ї (див. *Лоренц Конрад*), згідно з яким складні моделі соціальної поведінки людини у значній мірі є генетично детермінованими. Серед таких називається агресія, домінантна поведінка, територіальні домагання, залицання, батьківські патерни тощо.

Згідно з положеннями соціобіології, аналіз розвитку людини слід проводити з урахуванням трьох факторів:

- ситуативні чинники;
- історичні чинники;
- еволюційне значення феномену.

Традиційній психології притаманне використання перших двох ліній аналізу; уведення третьої є надбанням соціобіології.

У руслі соціобіології були проведені дослідження феномену прихильності (див. *Прихильність, Прихильності поведінка, Прихильності постать, Прихильності стадії розвитку, Прихильності стилі, Сепарація та Тривога сепараційна*).

Див. також *Боулбі Джон та Ейнсворт Мері*.

СПІЛКУВАННЯ РОЗВИТОК — процес формування людського спілкування протягом життя індивіда. Цей розвиток відбувається поступово, починаючи з реакцій зосередження, що виникають у дитини в перші дні життя при контактах з матір'ю (поява приблизно на четвертому тижні життя посмішки у відповідь на ласку дорослого).

За М. Лісіною (Лисина М., 1978), розвиток спілкування з дорослими дітей у віці від народження до 7 років можна представити у вигляді чотирьох цілісних форм, що послідовно змінюють одна одну. Основні параметри, за якими були виділені такі форми спілкування, наступні: 1) час виникнення даної форми спілкування протягом дошкільного дитинства; 2) місце, що посідає дана форма спілкування у системі життєдіяльності дитини; 3) зміст потреби, що задовольняється дитиною через дану форму спілкування; 4) провідні мотиви, що спонукають дитину на певному етапі розвитку до спілкування с дорослими; 5) засоби спілкування, за допомогою яких у межах даною форми спілкування відбувається комунікація дитини з дорослими.

Дослідницею виділені такі форми спілкування дитини з дорослим:

1. СИТУАТИВНО-ОСОБИСТІСНЕ (від народження до прибл. 6 міс.) — у розвинутому вигляді виступає у вигляді комплексу поживлення (див. *Немовлятво*).
2. СИТУАТИВНО-ДІЛОВЕ (прибл. від 6 міс. до 2 років) — перебіг спілкування відбувається на фоні практичної взаємодії дитини з дорослим; основними засобами спілкування виступають предметно-дійові операції: предметні дії, пози, л о к о м о ц і ї (переміщення організму у просторі, що здійснюються за допомогою скорочення м'язів органів руху). Див. також *Вік ранній*.
3. ПОЗАСИТУАТИВНО-ПІЗНАВАЛЬНЕ (прибл. від 3 до 5 років) — розгортається на фоні пізнавальної діяльності дітей, є своєрідним “теоретичним” співробітництвом дитини з дорослим. Проявляється у вигляді перших питань дитини про предмети та явища природи. Див. також *Вік переддошкільний*.
4. ПОЗАСИТУАТИВНО-ОСОБИСТІСНЕ (прибл. від 6 до 7 років) — виступає засобом пізнання соціальних явищ; є комунікативною діяльністю “у чистому вигляді”, оскільки формується на основі мотивів, що спонукають дітей до комунікації, й на фоні різноманітної діяльності (гри (див. *Гра*), пізнання тощо). Найдосконаліший вигляд приймає перед початком шкільного навчання. Провідну роль у позаситуативно-особистісному спілкуванні мають особистісні мотиви дитини.

СПЛКУВАННЯ СИНХРОННІСТЬ — взаємообумовлена система комунікації між дорослим (насамперед, батьками) та немовлятою (див. *Немовлятво*), при якій кожен з її учасників реагує на рухи та емоційні ритми іншого.

Міра відповідності обумовлює стиль прихильності (див. *Прихильності стилі*), що формується у їх взаємовідносинах. У випадку незбігу реакцій дорослого, що опікується про дитину (див. *Постать материнська*), її темпераменту та особистісним якостям, між ними мають місце дисгармонійні стосунки. У дослідженні Н. Філда і С. Паублі (Field, N., 1977; Paubly, S., 1977), з трьох стратегій материнської поведінки, що досліджувалися (спонтанні дії дорослого; свідомі спроби привернути увагу немовляти; наслідування реакцій дитини), найефективнішою виявилася остання.

За Н. Ратнером і Дж. Брунером (Ratner, N., & Bruner, J., 1978) та Д. Ванделлом і К. Уілсоном (Vandell, D., & Wilson, C., 1987), по мірі розвитку дитини дорослі поступово структурують і ускладнюють взаємодію з нею за допомогою створення т.зв. о п о р н и х к о н с т р у к ц і й (спільна діяльність, що з віком ускладнюється, напр., гра, подорожі, візити тощо).

СТАДІЇ МОВНОГО РОЗВИТКУ — за Р. Браун (Brown, R., 1973), чітко окреслені й послідовні стадії, що проходить дитина у своєму мовному розвитку. Критерієм їх виділення виступив не вік, а середня довжина в и с л о в л ю в а н н я — сер. довжина речень, що створюються дитиною. Кожній з зазначених стадій притаманні специфічні помилки у мові дитини:

СТАДІЯ 1. Використання двослівних речень. Розвивається т.зв. телеграфна мова (див. *Мови розвиток в онтогенезі*), опорні та відкриті слова.

СТАДІЯ 2. Використання у мовленні правил словозміни (флексій). Висловлювання стають довшими, проявляється феномен н а д р е г у л я ц і ї — опанування дитиною складних правил мови та їх узагальнення навіть на випадки морфологічних виключень (напр., від інфінітиву “сидіти” дитина утворює “посиду” замість “посиджу”).

СТАДІЯ 3. Трансформація простих речень. Утворення наказових, заперечливих та питальних речень, початок засвоєння активних та пасивних

конструкцій. Проте володіння синтаксисом ще обмежується звичним порядком слів: агент—дія—суб'єкт (напр., “мама мила раму”).

СТАДІЇ 4 і 5. Застосування складносурядних і складнопідрядних речень. У 4,5 роки дитина вже добре володіє синтаксисом, проте його засвоєння триває до 10 років.

Див. також *Гри види, Мова автономна, Мова внутрішня, Мова егоцентрична та Стили мовні.*

СТАДІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ — підхід, що поєднує когнітивний розвиток індивіда з розвитком його особистості для дослідження зростаючого розуміння себе та інших.

Дж. Ловінгер (Loevinger, J., 1976), поєднав психоаналіз з окремими моментами теорії морального розвитку Л. Колберга (див. *Колберг Лоренс*), описала стадіальний процес формування людьми пов'язаних між собою та несуперечливих уявлень про себе (“Я”-концепцій). Ядром її теорії є Его — психологічний конструкт, що є близьким за змістом, але не тотожним суб'єктивній “Я”-концепції індивіда. За Ловінгер, Его є не утворенням, а процесом, своєрідною виконавчою функцією психіки, що заключається у свідомому керуванні особистістю. У своєму розвитку Его проходить ряд стадій, які залежать від словесних структур (тлумачення зовнішнього світу) та структур характеру. Зазначені стадії виділяються з урахуванням когнітивних здібностей, морального розвитку (див. *Колберга стадії морального розвитку*) та факторів особистості. Теоретичні побудови були перевірені за допомогою серії тестів на завершення речень; припускалося, що досліджувані проекують свої погляди, виявляючи ставлення до себе та зовнішнього світу. За результатами дослідження були виділені наступні послідовні стадії розвитку особистості:

1. ДОСОЦІАЛЬНА (немовлятво) — прагнення до задоволення, байдужість до усього, окрім власних потреб; залежність від дорослих у плані ідентичності (див. *Ідентичність*).
2. ІМПУЛЬСИВНА (раннє дитинство) — досягнення окремої ідентичності; поведінка залишається імпульсивною, а моральний розвиток відповідає стадії слухняності та орієнтації на покарання Колберга.
3. САМОЗАХИСНА (раннє дитинство) — Его керується власним зиском і нехтує засобами для досягнення особистих інтересів. Стосунки з іншими людьми зосереджені на питаннях керівництва, контролю і власних неприємностей. Підпорядкування правилам обумовлено лише орієнтацією на власну вигоду.
4. КОНФОРМІСТСЬКА (сер. дитинство—отроцтво) — Его індивіда виносить судження про себе, виходячи з зовнішніх обставин (зовнішність, майно, репутація, релігія тощо); звернення до внутрішніх чуттів та суджень носить характер кліше. Коли індивіду не вдається уникнути осуду, він відчуває сором.
5. СВІДОМА (отроцтво—юність) — початок рефлексивного мислення. Моральні судження починають залежати від контексту ситуації. Про свої особливості, досягнення та ідеали індивід виносить судження, виходячи з власних принципів та норм ровесників і авторитетних осіб. З'являється здатність до самокритики.
6. АВТОНОМНА (юність—дорослість) — усвідомлення внутрішніх конфліктів між особистими потребами та ідеалами, а також між власним та чужим сприйняттям одних і тих самих подій. Все більше розвивається здатність до розуміння інших людей, проявляється терпимість до їх життєвих виборів, поглядів та вирішення проблем. Замість осуду приходить визнання за іншими права на власні рішення.

7. ІНТЕГРАЦІЙНА (дорослість) — здатність поважати та примиряти вимоги, що конфліктують, як на особистісному рівні, так й у відношеннях з оточуючими. Несхожість іншої людини не тільки визнається, а й цінується. За оцінками Ловінгер, зазначеної стадії досягає бл. 1% дорослих людей.

Класифікація Ловінгер вплинула на модель особистості Р. Кегана (Kegan, R., 1982), який запропонував комплексний підхід до “Я”, що розвивається. В процесі такого розвитку індивід виділяє себе з оточуючого світу й одночасно усвідомлює свою єдність з ним. Були виділені такі стадії цього розвитку:

СТАДІЯ 0 — і н к о р п о р а т и в н а (немовлятво) — розрізнення себе від інших відсутнє.

СТАДІЯ 1 — і м п у л ь с и в н а (прибл. від 2 до 7 років) — імпульсивна поведінка, егоцентризм (див. *Егоцентризм*); відповідає імпульсивній стадії за Ловінгер.

СТАДІЯ 2 — і м п е р с ь к а (прибл. від 7 до 12 років) — прагнення до незалежності, досягнень та набуття майстерності.

СТАДІЯ 3 — і н т е р п е р с о н а л ь н а (прибл. від 13 до 19 років) — перебудова структури відношень, поява помітних статевих розбіжностей.

СТАДІЯ 4 — і н с т и т у ц і о н а л ь н а (рання дорослість) — реінтеграція взаємопов’язаних компонентів “Я”, що розвивається.

СТАДІЯ 5 — і н т е р і н д и в і д у а л ь н а (дорослість).

СТАДІЯ ДЗЕРКАЛА — за Ж. Лаканом (див. *Лакан Жак*), важливий етап становлення особистості дитини у віці прибл. між 6 та 18 міс. С. д. настає тоді, коли дитина розпізнає у дзеркалі своє відображення, що неможливо у тваринному світі. Розглядання дитиною власного відображення супроводжується позитивними емоціями. У зазначеному віці неврологічно дитина ще не сформована, її рухи некоординовані, а образ себе фрагментарний. Тому саме образ у дзеркалі дає їй уявну єдність і запускає процеси ідентифікації (див. *Ідентифікація*), внаслідок чого конститується “Я”. Проте, це “Я” утворюється як чужорідне “Я”, тобто уявне та відчужене (відчужена есенція “Я” за Лаканом).

Дзеркалом, яке завжди поруч із дитиною, є матір (див. *Matір*). Повний образ матері, її переміщення у просторі також призводять до ідентифікації — таким чином, людина формує власне “Я” у відповідності із уявним “Я”.

СТАРІННЯ — процес виникнення і розвитку в органах та системах організму вікових змін, що ведуть до порушення його біологічної і соціальної адаптації. С. часто описується за допомогою терміну г е р о н т о г е н е з (букв. становлення старості) — запрограмований природнім відбором заключний період онтогенезу, за яким настає смерть. С. проявляється у вигляді старості (див. *Старість*) і є заключним етапом вікової і н в о л ю ц і ї — зворотного розвитку, що характеризується дегенеративними процесами, згортанням і спрощенням систем функціонування організму. Проблемами феномену старіння займається геронтопсихологія (див. *Психологія вікова*).

Більшість існуючих теорій старіння можна віднести до однієї із двох великих груп:

- СТОХАСТИЧНІ ТЕОРІЇ (теорії зношування організму) — стверджують, що старіння організму відбувається в результаті випадкових пошкоджень, як внутрішнього (напр., таких, що викликані накопиченням шкідливих продуктів життєдіяльності організму), так й зовнішнього характеру.
- ГЕНЕТИЧНІ ТЕОРІЇ (теорії заведеного годинника) — старіння визначається запрограмованими діями приблизно 200 генів, що успадковуються (так, напр., деякі види клітин запрограмовані на визначену кількість поділів).

Див. також *Життя активного тривалість, Старіння патологічне, Старіння передчасне, Старіння фізіологічне та Шарко*.

СТАРІННЯ ПАТОЛОГІЧНЕ — старіння (див. *Старіння*), перебіг якого характеризується вираженими психопатологічними змінами та різноманітними розладами особистості.

СТАРІННЯ ПЕРЕДЧАСНЕ — старіння (див. *Старіння*), що відбувається у більш ранні терміни, ніж це зазвичай притаманно даному контингенту людей (див. *Когорта*).

СТАРІННЯ ФІЗІОЛОГІЧНЕ (природне) — старіння (див. *Старіння*), що починається своєчасно (після проходження точки оптимальної зрілості) і характеризується тривалим збереженням адаптації (див. *Адаптація*); нормальний, не обумовлений хворобами процес старіння людини.

Див. також *Життя активного тривалість* та *Цицерон Марк*

СТАРІСТЬ (похилий вік, пізня дорослість) — починається прибл. з 55—60 років; заключний етап життя організму, що характеризується вираженим зниженням його адаптаційних можливостей і відповідними морфологічними змінами в органах та системах.

За І. Бернсайдом та ін. (Burnside, I. et al., 1979), виділяють такі періоди пізньої дорослості (див. *Дорослість*):

1. **ПЕРЕДСТАРІСТЬ** (прибл. від 60 до 70 років) — важливий перехідний період, що заключається у початку пристосування до нової рольової структури. У зв'язку із виходом на пенсію скорочуються прибутки, зменшується кількість друзів.
2. **ВЛАСНЕ СТАРІСТЬ** (від 70 до 80 років) — протягом цього десятиліття у житті людини відбувається більше подій (хвороби, втрата багатьох друзів та родичів, згортання соціальної активності тощо), ніж за 2 попередніх. За Бернсайдом, головним завданням розвитку виступає збереження реінтеграції особистості, що була досягнута у попередній період.
3. **ПІЗНЯ СТАРІСТЬ** (від 80 до 90 років) — внаслідок утрудненої адаптації до оточуючого світу, індивід починає жити спогадами. Багато людей у цьому віці потребують простіших умов життя, мінімізації побутових проблем, поєднання можливості усамітнення з наявністю зовнішніх стимулів. Більшість з них не в змозі підтримувати соціальні та культурні контакти без сторонньої допомоги.
4. **ДРЯХЛІСТЬ** (від 90 до 99 років) — якщо проблеми попередніх років були успішно вирішені, життя людей, що досягли цього віку, може бути сповнено радістю, спокоєм та відчуттям задоволення. Однак, наукових даних про життя 90-річних недостатньо.

Хронологічні кордони між старістю та зрілістю є досить умовними внаслідок величезних індивідуальних розбіжностей у появі ознак старості. Розрізняють фізичні (прогресуюче послаблення здоров'я, одряхління та спад фізичних сил) та психологічні (інтелектуальний і емоційний відхід у внутрішній світ, в переживання, що пов'язані із оцінкою й переосмисленням прожитого життя) ознаки старості. Проте, враховуючи факти високої творчої активності та продуктивності багатьох літніх людей, з приходом старості не варто пов'язувати лише регресивні явища: на загальному рівні її слід розглядати як заключний період розвитку. У цьому випадку (за умов позитивного проходження попередніх стадій вікового розвитку старість є віком досягнення мудрості (див. *Мудрість*) та найвищого рівня особистісної інтеграції (див. *Еріксона стадії психосоціального розвитку* та *Цицерон Марк*).

Проблемами психології старості займається геронтопсихологія (див. *Психологія вікова*).

Див. також *Бюлер періодизація життя, Вмирання, Деменція, Смерть, Старіння та Старіння патологічне.*

СТИЛІ БАТЬКІВСЬКІ (стили батьківської взаємодії з дітьми) — стійки та повторювані моделі взаємодії між батьками та дітьми.

За Р. Хесс і В. Шипман (Hess, R., & Shipman, V., 1965), виділяють такі види стилів батьківської взаємодії з дітьми:

- **ІМПЕРАТИВНИЙ** — характеризується ясними і директивними командами, що йдуть від батьків. Розвиває в дитини пасивну податливість разом із залежністю і конформізмом; підкорення батьківським вказівкам супроводжується пасивним опором.
- **ІНСТРУКТИВНИЙ** — містить більше інформації, а сама команда обґрунтовує необхідність бажаної поведінки. Сприяє розвитку в дитини рис ініціативності і твердості, незалежності і творчості.

Див. також *Атмосфера сімейна та Виховання стилі.*

СТИЛІ МОВНІ (стили оволодіння мовою) — досліджені К. Нельсон (Nelson, K., 1981) розбіжності між дітьми у частоті вживання тих чи інших слів та категорій мови.

Виділені такі індивідуальні мовні стилі:

- **РЕФЕРЕНТНИЙ** — має місце перевага у використанні дитиною іменників, що позначають людей і предмети; кількість слів, що позначають дію, обмежена.
- **ЕКСПРЕСИВНИЙ** — окрім іменників, спостерігається використання дитиною дієслів активного стану (що пов'язані із соціальною взаємодією, напр.: “дай”, “йди”, “хочу” тощо) і займенників; у ході подальшого мовного розвитку діти з таким мовним стилем використовують в цілому меншу кількість слів та віддають перевагу займенникам порівняно з іменниками; також їм притаманне застосування “фіктивних слів”, що не мають значень і створюються з метою заміни незнаних слів.

Див. також *Малювальників типи.*

СТРУКТУРАЛІЗМ — підхід у психології, що ставить своєю метою дослідження ментальних структур (див. *Схеми ментальні*) індивіда та способів, за допомогою яких відбувається обробка інформації у внутрішньому плані.

Родоначальником структуралізму був В. Вундт; найвизначнішими представниками — Х. Вернер (див. *Вернер Хайнц*), Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*) та Дж. Брунер.

СУБКУЛЬТУРА ДИТЯЧА — у широкому розумінні, все, що створено у суспільстві дітьми та для дітей. У вузькому розумінні — сукупність символів, значень, цінностей, установок, способів діяльності, форм спілкування тощо, що реалізуються у дитячих співтовариствах на певній соціально-історичній ситуації розвитку суспільства.

У загальнолюдській культурі дитяча субкультура грає другорядну роль, проте характеризується відносною автономією, оскільки її основні цінності передаються усно, із покоління до покоління ровесників. Значне місце у змісті дитячої субкультури посідають соціокультурні інваріанти (архетипи колективного несвідомого, елементи різних історичних епох тощо), що зафіксовані у дитячій мові (див. *Мови розвиток в онтогенезі*), мисленні (див. *Дитини мислення*), грі (див. *Гра*) та фольклорі. Дитяча субкультура є важливим джерелом соціалізації (див. *Соціалізація*) дитини.

Див. також *Дитинство.*

СУДЖЕННЯ МОРАЛЬНОГО ТИПИ — виділені К. Гілліган (Gilligan, K., 1982) розбіжності у моральних судженнях чоловіків та жінок, які вона пояснює

гендерними особливостями (див. *Схеми гендерні*) у вихованні (хлопчиків привчають бути незалежними і цінувати абстрактне мислення; дівчат — бути дбайливими й уважними до потреб інших людей, цінувати гарні стосунки з ними).

Відповідно формуються два типи моральних суджень:

- **ЧОЛОВІЧИЙ ТИП** — базується на понятті абстрактної правдивості; характеризується логічним підходом до вирішення моральних проблем.
- **ЖІНОЧИЙ ТИП** — базується на людських стосунках і турботі про ближнього; характеризується емоційним підходом до вирішення моральних проблем.

Вищезазначені гендерні розбіжності у спрямованості моральних суджень проявляються прибіл. з 10 років. Проте ця поляризація не є абсолютною і зовсім нівелюється у випадку розвинутої моральної сфери людини.

Див. також *Колберга стадії морального розвитку*.

СХЕМИ ГЕНДЕРНІ — впорядковані знання та переконання людини, що стосуються феномену статі та є особистісно та соціокультурно обумовленими. В останньому випадку говорять про **гендерні стереотипи**.

Гендерна схема — широке поняття, що охоплює різноманітні специфічні уявлення. Вона також включає навички визначення статі; статево-рольові стереотипи; статево-рольову ідентичність (у певній послідовності розвивається протягом перших 7—8 років життя) тощо. У 6—7 років дитина приходить до ступені **константності статі** — уявлення про те, що стать неможливо змінити.

Одним із сучасних аспектів гендерних схем є т.зв. **андрогінна особистість** — статево-рольова ідентичність (див. *Ідентичність*), що поєднує низку позитивних аспектів як маскуліної, так й фемініної поведінки. Андроґінна особистість формується під впливом специфічного виховання й завдяки особливій позиції батьків, що сприяють засвоєнню дитиною моделей поведінки, притаманних двом статям. Феномен андроґінної особистості спостерігається насамперед в дівчат.

СХЕМИ МЕНТАЛЬНІ — за Ж. Піаже (див. *Піаже Жан*), способи обробки знань, перцептивних образів та суб'єктивного досвіду. Конструювання людиною ментальної репрезентації реальності є активним процесом.

Формування ментальних схем починається із безпосередньої взаємодії з оточуючим середовищем, переходячи із дорослішанням індивіда на абстрактніші, символічні рівні:

1. **СЕНСОМОТОРНІ СХЕМИ** — результат безпосередньої взаємодії дитини з оточуючим середовищем, лежать в основі розуміння причинно-наслідкових зв'язків завдяки формуванню причинно-наслідкових зв'язків між діями та їх ефектами.
2. **СИМВОЛІЧНІ СХЕМИ** — опосередкована (символічна) репрезентація відношень, що засвоєні за допомогою сенсомоторних зв'язків.
3. **ОПЕРАЦІЙНІ СХЕМИ** — внутрішні психічні процеси з використанням символічних репрезентацій об'єктів; обумовлюють здатність до абстрактного мислення та вирішення проблем без звернення до конкретних дій.

Див. також *Адаптація, Епістемологія генетична, Операції інтелектуальні та Психології генетичної Женевська школа*.

Т

ТЕОРІЇ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ — групи теорій, що, кожна зі своїх позицій, пояснюють феномен психічного розвитку дитини в онтогенезі (див. *Розвиток психічний*).

Історично мали місце такі основні теорії розвитку:

1. **ПРЕФОРМІСТСЬКІ ТЕОРІЇ** (н а т и в і з м) — провідну роль у психічному розвитку дитини мають внутрішні фактори, насамперед спадковість. Таким чином, постулюється уродженість ідей або уродженість здатності до певних ідей (див. *Теорія розвитку еволюційна*).
2. **СЕНСУАЛІСТСЬКІ ТЕОРІЇ** (є м п і р и з м) — психічний розвиток дитини визначається дією зовнішніх умов, тобто фактору оточуючого середовища. Історично на сенсуалістських позиціях стояли кіренайки та епікурейці, у Новий час Дж. Локк (див. *Локк Джон*) сформулював кредо сучасного сенсуалізму відомим положенням про те, що в інтелекті немає нічого, чого раніше не було у відчуттях (концепція “tabula rasa”). Основи сучасного сенсуалізму закладені Е. Кондільяком (див. *Кондільяк Етьєн*): не тільки зміст свідомості набувається людиною в індивідуальному досвіді, але й самі психічні функції (мислення, уява, пам'ять тощо) формуються протягом життя із здатності до відчуття. У ХХ ст. сенсуалістських позицій притримувалися представники біхевіоризму (див. *Научіння*). Див. також *Коменський Ян*.
3. **ТЕОРІЯ КОНВЕРГЕНЦІЇ** — за В. Штерном (див. *Штерн Вільям*), психічний розвиток дитини визначається конвергенцією внутрішніх та зовнішніх факторів при провідній ролі спадковості. Середовище є фактором, що пришвидшує або пригальмовує реалізацію спадково зумовлених властивостей та особливостей психіки. Таким чином, біологізм теорії конвергенції полягає у тому, що середовище в ній виступає у ролі каталізатора, який визначає темпи розвитку, проте не вносить нічого нового у його зміст.

ТЕОРІЯ НЕВІДПОВІДНОСТІ — згідно з положеннями когнітивної психології, у віці прибіл. 7 міс. немовлятами створюються схеми знайомих об'єктів оточуючого середовища. Якщо перед дитиною з'являється новий об'єкт, вона відчуває тривогу та невпевненість (які, у свою чергу, є виразом тенденції поновити внутрішню відповідність когнітивної системи). Див. також *Врівноваження когнітивне*.

Зазначена ідея представлена у різних концептуальних побудовах: теорія структурного балансу, теорія комунікаційних актів, теорія конгруентності тощо.

Див. також *Депривація*.

ТЕОРІЯ ФОРМУВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНИХ ДІЙ — розроблена О. Запорожцем (див. *Запорожець Олександр*) концепція, згідно з якою розвиток сприйняття в онтогенезі трактується як процес оволодіння усе складнішими видами перцептивних дій. Такі дії засновані на співставленні об'єктів, що сприймаються, з системою сенсорних еталонів (див. *Еталон сенсорний*), оволодіння якими відбувається у дитинстві.

Спочатку має місце оволодіння зовнішньоруховими способами обстеження об'єктів, яке базується на матеріальних еталонах. Далі, після інтеріоризації, утворюються власне перцептивні дії, що складаються із все більш згорнутих рухів органів сприйняття; на зміну матеріальним еталонам при цьому приходять еталонні уявлення.

В теорії Запорожця стверджується, що психічний розвиток дитини виступає похідною від її практичного, дієвого ознайомлення з оточуючим середовищем.

ТЕОРІЯ РОЗВИТКУ ЕВОЛЮЦІЙНА — теорія, яка стверджує, що у психічному та поведінковому розвитку дитини провідна роль належить генетичним факторам; у розвитку не проявляється нічого, що не було закладено від початку.

Див. також *Теорії психічного розвитку*.

ТЕРМЕН (Terman) Льюїс Медісон (1877—1956) — амер. психолог, наукова ступінь доктора (ун-т Кларка, 1905); почесний доктор Індіанського, Кларка, Каліфорнійського, Південно-Каліфорнійського та Пенсільванського ун-тів; декан психологічного ф-ту Стенфордського ун-ту (з 1922 р.), пр-нт АПА (1923).

Стандартизував на американських дітях тести Біне—Сімона (див. *Вік інтелектуальний*); розширивши шкалу, створив новий варіант тестів для вимірювання розумових здібностей. Протягом I Світової війни був у складі групи психологів, що розробляла військові тести (військовий альфа та військовий бета).

Після закінчення війни Т. взяв участь у розробці Національних тестів на інтелект, Термена групового тесту розумових здібностей та Стенфордського тесту досягнень. Застосовуючи у своїх дослідженнях поняття коефіцієнту інтелектуальності (IQ, див. *Вік розумовий*) В. Штерна (див. *Штерн Вільям*), спробував на основі фактів обґрунтувати положення про те, що він залишається постійним протягом життя.

За допомогою тестів ним була отримана крива нормального розподілу здібностей в популяції і початі численні кореляційні дослідження, що ставили своєю метою виявити залежність параметрів інтелекту від критеріїв віку, статі, порядку народження (див. *Сибсів статус*), раси, соціоекономічного статусу сім'ї, положення батьків тощо. Високий інтелект Т. пов'язував із обдарованістю (див. *Обдарованість дитяча*) і вважав, що "геній" асоціюється з кращим здоров'ям, вищою розумовою працездатністю і більшими досягненнями в області освіти, завзятістю в доведенні справи до кінця, цілеспрямованістю, упевненістю в собі і свободою від зайвих, загострених переживань, ніж представники інших популяцій. Т. здійснив одне із самих тривалих у психології лонгітюдіальних досліджень (див. *Методи вікової психології*), що тривало протягом 50 років. У 1921 р. з цією метою були відібрані 1500 обдарованих дітей з показниками $IQ \geq 140$. Дослідження закінчилося в середині 70-х рр. XX ст. вже після смерті Термена; всупереч очікуванням, були отримані досить тривіальні висновки.

Гол. твори: "Genetic studies of genius" (1925—1959), "The gifted child" (1931), "Revised Stanford-Binet scale" (спільно з М. Merrill, 1937), "Psychological approaches to the biography of genius" (1940) тощо.

ТОВАРИСТВА ФРЕБЕЛІВСЬКІ — об'єднання діячів дошкільного виховання, що діяли з 70-х рр. XIX ст. до 1917 р. у Петербурзі, Києві, Харкові й інших містах Російської імперії. Займалися відкриттям платних дитячих садків і фребелівських курсів (див. *Курси фребелівські*). У Києві під егідою фребелівського товариства (засноване у 1908 р.) знаходився Фребелівський жіночий педагогічний ін-т — вищий 3-річний навчальний заклад; після 1917 р. був реорганізований в Ін-т народної освіти. Названі за іменем Ф. Фребеля (див. *Фребель Фрідріх*).

ТОЛМЕН (Tolman) Едвард Чейс (1886—1959) — амер. психолог; докторська ступінь (Гарвардський ун-т, 1912); почесний доктор наук Йельського ун-ту (1951), ун-ту Мак-Гілл (1954), почесний доктор права Каліфорнійського ун-ту. Професійний шлях: викладач психології Південно-Західного ун-ту (1915), викладач психології Каліфорнійського ун-ту (1918—1920), старший викладач (1920—1922), доцент (1922—1928), проф. (1928—1954), заслужений проф. у відставці (з 1954). Один із засновників Товариства психологічних досліджень соціальних проблем, головою якого був у 1940 р.

Привніс у біхевіоризм холістичний погляд (т.зв. “молярний підхід” за самим Толменом), відмінний від атомізму (т.зв. “молекулярний підхід” за Толменом) S→R моделі Дж. Уотсона (див. *Научіння*). Під час мовного стажування у Німеччині підпав під вплив гештальт-психології, що знайшло свій вираз у таких запропонованих ним термінах, як “manipulanda” та “disciminanda” (описують оточуюче середовище, що тяжіє над організмом), “ожидание” (характеризує стан організму), “готовність засобів для цілі” і “очікування гештальт-знаку” (описують реакцію організму на оточуюче середовище). Автор концепції когнітивних карт.

Гол. твори: “Purposeful behaviour in animal and men” (1932), “Drives towards war” (1942), “Behaviour and Psychological man: Essays in motivation and learning” (1958) тощо.

ТОРНДАЙК (Thorndike) Едуард Лі (1874—1949) — амер. психолог, один із фундаторів біхевіоризму; наук. ступінь доктора (Колумбійський ун-т, 1898); почесний доктор наук Уесліанського (1923), Колумбійського (1929) та Афіньського (1937) ун-тів; почесний доктор права Айовського (1923), Гарвардського (1933) та Единбурзького (1936) ун-тів. З 1904 по 1940 рр. — проф. пед. коледжу Колумбійського ун-ту.

Досліджував поведінку тварин за допомогою розробленої ним методики “проблемних кліток” (кліток з секретом, механізмом якого має оволодіти сама тварина). На цій основі довів, що тварини можуть вирішувати завдання та запам’ятовувати правильні відповіді. Для пояснення цього феномену, замість традиційного для того часу розуміння научіння як асоціації ідей, висунув ідею про те, що научіння відбувається через встановлення зв’язку між стимулом та реакцією (див. *Научіння*). Запропонував фіксувати результативність научіння за допомогою т.зв. “кривої научіння”. Сформулював ряд законів научіння (див. *Научіння закони*). Розробляв проблему дитячого научіння, трактуючи його як пристосування до умов середовища, при якому зміцнення реакції залежить від наступного підкріплення (задоволення або незадоволення).

Гол. твори: “Animal intelligence” (1911), “The fundamentals of learning” (1932), “A proof of the law of effect” (1933), “The psychology of wants, interest and attitudes” (1935) тощо.

ТРАВМА ІНФАНТИЛЬНА — у класичному психоаналізі — травма, що мала місце у періоді немовлятства (див. *Немовлятство*) або дитинства (див. *Дитинство*) й згодом стала причиною розвитку невротичного симптомокомплексу. За З. Фрейдом (див. *Фрейд Зигмунд*), травматичним може стати будь-яке несподіване переживання, якого суб’єкт не в змозі подолати інакше, як за допомогою механізмів психологічного захисту; як наслідок виникає тривога, що завершується або спонтанним одужанням, або розвитком психоневрозу.

Окрім одиничних, ізольованих, в основі етіопатогенезу інфантильної травми можуть бути також й тривалі переживання, напр., оральна депривація, сепарація з батьками (див. *Сепарація*), жорстоке домашнє виховання, ненормальні сімейні стосунки у дитинстві (див. *Виховання стилі, Матір над обайлива, Матір фалічна та Стилі батьківські*) тощо.

Див. також *Казка*.

ТРИВОГА ДЕПРЕСИВНА — у психоаналізі, тривога, в основі якої лежить страх втрати улюбленого об’єкту (див. *Відношення об’єктні та Відношення об’єктні первинні*). За М. Кляйн (див. *Кляйн Мелані*), депресивна тривога притаманна тим, хто не зумів сформулювати уявлення про позитивне та стійке власне “Я” (тобто перебороти свою депресивну позицію).

Див. також *Тривога персекуторна та Тривога сепараційна*.

ТРИВОГА КАСТРАЦІЙНА — у психоаналізі, різновид інфантильної тривоги, що виявляє себе у побоюванні хлопчиків втратити свій пеніс внаслідок покарання з боку дорослих (як правило, за мастурбацію).

Див. також *Комплекс батьківський* та *Комплекс кастрації*.

ТРИВОГА ПЕРСЕКУТОРНА — у психоаналізі, тривога, що пов'язана з відчуттям переслідування.

За М. Кляйн (див. *Кляйн Мелані*), ця онтогенетично перша форма тривоги сполучається з неприємними пренатальними переживаннями плоду, які провіщають двоїстість ставлення до матері (див. *Матір*) як до “гарних або поганих грудей” (див. *Груди материнські*). Елемент фрустрації з боку грудей неминуче входить в найранні відношення дитини, оскільки навіть найщасливіша ситуація годування не може замінити пренатальної єдності з матір'ю. До того ж потяг немовляти до невичерпних і постійно присутніх грудей виходить не тільки із бажання їжі, а й з лібідозних бажань. Тому навіть на перших стадіях індивідуального розвитку потреба у постійному відчутті материнської любові глибоко вкорінена у тривозі. Ця тривога немовляти небезпідставна. Боротьба між інстинктами життя і смерті та похідний від неї страх знищення себе і об'єкта власними деструктивними імпульсами є основоположними чинниками у первинному ставленні матері до дитини (напр., ірраціональний страх “приспати” немовля, похідний від амбівалентного ставлення до нього). Прикладом амбівалентності є також ставлення досить хорошої матері (див. *Матір досить хороша*) до виділень дитини: вона може відчувати до них огиду і водночас ніжно мити дитину. Тому бажання дитини передбачають, що груди, а потім і сама матір повинні усунути ці деструктивні імпульси і біль від персекуторної тривоги.

Див. також *Народження* та *Тривога депресивна*.

ТРИВОГА СЕПАРАЦІЙНА — емоція тривоги, змістом якої є занепокоєння з приводу можливості бути розлученим з тим, хто необхідний для виживання. Сепараційна тривога може бути як об'єктивною (напр., у немовляти або дорослого хворого), та й невротичною (у цьому випадку присутність іншої людини використовується як захист проти інших різновидів тривоги).

Феномен сепараційної тривоги пояснюється за допомогою таких теорій:

1. **ІНСТИНКТ-ТЕОРІЯ** — причиною сепараційної тривоги є боязнь суб'єкта перед певною невизначеною небезпекою (зовнішньою або внутрішньою, що обумовлена наростаючою внутрішньою напругою). Розроблялася у роботах Дж. Боулбі (див. *Боулбі Джон*), М. Ейнсворт (див. *Ейнсворт Мері*) та ін.
2. **ОБ'ЄКТ-ТЕОРІЯ** — акцентує увагу на страху втратити об'єкт, який індивід вважає здатним захистити його або прийти на допомогу (див. також *Відношення об'єктні*, *Відношення об'єктні первинні*, *Тривога депресивна* та *Турбота материнська*).

Див. також *Сепарація*.

ТУРБОТА МАТЕРИНСЬКА — комплекс дій по фізичному догляду за дитиною та емоційно-позитивного ставлення до неї з боку матері.

За Д. Віннікоттом, можуть бути виділені такі субкатегорії материнської турботи:

- годування;
- догляд;
- обійми;
- посмішка;
- материнське тепло.

Реальна матір може бути “достатньо хорошою” (див. *Матір досить хороша*) або “нормально відданою” за певними переліченими категоріями й не задовольняти

потреб дитини за іншими. Недоотримання дитиною материнської турботи призводить до депривації (див. *Депривація* та *Шпиталізм дитячий*).

Див. також *Бондінг*, *Прихильність* та *Прихильності постать*.

У

УГРУПОВАННЯ — поняття, уведене Ж. Піаже (Piaget, J., 1937; див. *Піаже Ж.*); в операційній концепції інтелекту є сполучною ланкою між логічними та психологічними структурами (див. також *Епістемологія генетична*). У формально-логічному плані, У. — замкнута, зворотна система, у якій всі операції (див. *Операції інтелектуальні*) підпорядковуються наступним формальним критеріям: 1) комбінативність: $A+B=C$; 2) зворотність: $C-B=A$; 3) асоціативність: $(A+B)+C=A+(B+C)$; 4) загальна операція ідентичності: $A-A=0$; 5) тавтологія, або спеціальна ідентичність: $A+A=A$. Формами У. виступають такі прості логічні операції, як проста та мультиплікативна серіація, просте та мультиплікативне включення класів, симетрія. У психологічному плані, У. — стан “рівноваги думки”.

За Піаже, процес інтелектуального розвитку людини може бути представлений як послідовність угруповань, можливість виконання кожного з яких обумовлена опануванням попереднього. Проте, сам інтелектуальний розвиток є результатом процесу послідовної децентрації (див. *Егоцентризм*), що звільнює об’єкти від безпосереднього сприйняття суб’єкта та його власних дій з ними (й тому починається лише після проходження дитиною доперцептивного і перцептивного рівнів). Отож, можливість справжнього У. з’являється лише на рівні конкретних операцій.

Піаже виділив 4 види угруповань аддитивного порядку (класифікація, серіація, заміщення, встановлення симетрії), яким відповідають 4 угруповання мультиплікативного порядку (в яких йдеться одночасно про кілька систем класів або відношень); разом всі вони складають 8 елементарних угруповань логіки класів та відношень, сформованість яких необхідна для досягнення дитиною зазначеного когнітивного рівня. На наступному рівні формальних операцій дитина може виконувати вже 16 видів угруповань, які незалежні від свого змісту, проте, ще не мають повністю комбінаторного характеру. Комбінаторна система є основою здійснення угруповань вищого порядку, що складають систему пропозиційних операцій.

УСПІШНОСТІ ШКІЛЬНОЇ ФАКТОРИ — за Р. Хессом та Холловеєм (Hess, R., & Holloway, 1984), на якість шкільного навчання дитини впливають три змінних, що стосуються батьківської поведінки (див. також *Виховання стилі та Стилі батьківські*):

- Реалістичні уявлення про актуальні досягнення дитини, що сполучаються з вірою в обов’язковий успіх у майбутньому. Заохочуючи до виконання відповідних віку завдань у школі і вдома, батьки сприяють розвитку впевненості дитини у собі.
- Стосунки батьків з дитиною відрізняються теплом і турботою. Використовується авторитетний стиль виховання (див. *Виховання стилі*).
- Батьки постійно спілкуються з дитиною (говорять з ними, вислуховують, обговорюють книги тощо), підтримують інтерес до пізнання й самі виступають рольовими моделями (див. *Научіння*).

За А. Сеймрофом та ін. (Sameroff, A. et al., 1993), факторами, що заважають шкільній успішності дитини, є наступні: напружені стосунки між батьками; криміногенність родини; психічні розлади одного з батьків, насамперед матері; погані житлові умови; необхідність жити по черзі у різних сім’ях тощо. За М. Каплан та ін. (Kaplan, M. et al., 1992), діти батьків, що приділяють великої уваги дитячим розвагам та соціалізації (див. *Соціалізація*), навчаються гірше за тих, чий батьки високо цінують освіту й знання.

Див. також *Вік молодший шкільний*.

УШИНСЬКИЙ (Ушинский) Костянтин (1824—1870/71) — рос. педагог, один із фундаторів дитячої психології у Росії. Закінчив юридичний ф-т Московського ун-ту (1844), у 1846—1849 рр. — проф. Ярославського Демидівського ліцею, у 1854—1859 рр. — інспектор класів Смольного ін-ту (Санкт-Петербург).

У своїй праці широко використовував матеріал, накопичений світовою психологічною наукою, узгоджуючи його при цьому з характерними для рос. думки того часу установкам. Перша, найважливіша з цих установок, пов'язана з “антропологічним” підходом до вивчення психології, який означав розгляд всіх сторін психіки людини в цілісно-особовому, а не у вузькофункціональному плані; психічні процеси виступають не як “механізми”, а як такі, що пов'язані із діяльністю людини; завдяки цьому вони отримують змістовну характеристику. Друга істотна установка, характерна для Ушинського, полягала в тому, що антропологія в нього виступала як антропологія педагогічна. Це означає, що людина розглядалася ним не як біологічна одиниця, а як предмет виховання, в ході якого вона формується і розвивається; її розвиток, іншими словами, включений в процес виховання. У ході цього виховання підростаюча людина виступає як суб'єкт, а не тільки як об'єкт виховної діяльності вчителя.

У. розробив принципи добору змісту навчального матеріалу і методів навчання відповідно до особливостей розумового розвитку дитини. У його книгах чітко й послідовно проходить думка про працю, про цілеспрямовану діяльність як основний початок формування і характеру і розуму.

Гол. твори: “Детский мир” (1861), “Родное слово” (1864), “Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии” (1868—1869) тощо.

Ф

ФАЗА МРІЙЛИВОСТІ — за Г. Гетцер, проміжний період, що починається у кінці негативної фази (див. *Фаза негативна*) й знаменує перехід до позитивної фази (див. *Фаза позитивна*), тобто від підліткового (див. *Отроцтво*) до юнацького (див. *Юність*) віку. Ф. м. триває прибіл. від 13 до 16 років.

У дівчат Ф. м. виражається у схильності до літературних спроб (листування, ведення щоденників, віршування тощо); в хлопчиків, у свою чергу, виникає “туга за другом” (спочатку ще пасивна, згодом реалізується у конкретних стосунках, див. також *Дружба*).

ФАЗА НЕГАТИВНА — за Ш. Бюлер (див. *Бюлер Шарлотта*), основна характеристика підліткового віку (див. *Отроцтво*), що виявляється у негативній установці до навколишнього світу; триває прибіл. від 11 до 13 років в дівчат й від 14 до 16 років в хлопчиків. Проявами цієї установки є підвищена чутливість і дратівливість, занепокоєння та легко збуджуваний стан, а також фізичне і душевне погане почуття, що знаходять свій вираз у задиркуватості й примхах.

Підліток незадоволений собою, й ця незадоволеність переноситься на оточуючий світ. Усвідомлюючи власну неадекватність (пригнічений стан, схильність до делінквентної поведінки, нереалістичність вимог, жорстокість вчинків тощо) й навіть бажаючи стати іншим, підліток нездатний нічого змінити. Ця безрадісність призводить його до розчарування у житті. Ненависть до себе та ворожість до оточуючого світу можуть бути або пов’язаними між собою і тому присутніми одночасно, або чергуватися, приводячи до думок про самогубство. До цього додається ще ряд нових внутрішніх потягів до потаємного, забороненого, незвичного, до того, що виходить за межі звичного й упорядкованого повсякденного життя. Особливу притягальну силу мають у цей період неслухняність та заборонені заняття. Підліток відчуває себе самотнім, чужим і незрозумілим в оточуючому його житті дорослих й навіть ровесників; до цього додається розчарування — усюди помічається лише негатив. Звичайними способами поведінки підлітка стають “пасивна меланхолія” та “агресивний самозахист”, у наслідок чого знижується працездатність, розвивається ізоляція від близьких або агресія до них, мають місце різноманітні асоціальні вчинки. Закінчення негативної фази характеризується завершенням тілесного дозрівання (див. *Пубертат*).

Див. також *Фаза позитивна*.

ФАЗА ПОЗИТИВНА — за Ш. Бюлер (див. *Бюлер Шарлотта*), наступний після негативної фази (див. *Фаза негативна*) період онтогенетичного розвитку людини, що знаменує початок юнацького віку (див. *Юність*). У позитивній фазі в суб’єкта ще залишається притаманне негативній фазі занепокоєння, проте це не чужорідне йому занепокоєння відчаю, а радість наростаючої могутності і творчої енергії. Ф. п. приходить поступово й починається з відкриттям підлітком нових джерел радості, до яких він раніше був нечутливий: насамперед це “переживання природи”; за сприятливих умов соціального середовища джерелами радості можуть виступати мистецтво й наука; до цього додається любов, яка вже є свідомо спрямованою на компліментарне “Ти”.

Позитивна фаза зазвичай закінчується прибіл. між 21 та 24 роками, коли відбувається відносна стабілізація характеру й з’являються певні риси особистісної зрілості.

ФАКТОРИ ОНТОГЕНЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ — за П. Балтесом (Baltes, P., 1987), на перебіг індивідуального розвитку людини впливає взаємодія трьох типів факторів:

- НОРМАТИВНІ ВІКОВІ ФАКТОРИ — біологічні (пубертат, менопауза, фізіологічне старіння тощо) та соціальні (початок та закінчення шкільного навчання, створення сім'ї, вихід на пенсію тощо) зміни, що відбуваються у передбачуваному віці. Див. також *Годинник віковий*.
- НОРМАТИВНІ ІСТОРИЧНІ ФАКТОРИ — історичні події (війни, економічні спади, епідемії тощо), що одночасно впливають майже на всю вікову когорту (див. *Когорта*).
- НЕНОРМАТИВНІ ФАКТОРИ — не пов'язані з певним періодом у житті індивіда, відповідають особистим подіям (розлучення, хвороби, зміни у кар'єрі, раптові знайомства тощо).

Тип та ефекти зазначених впливів опосередковуються низкою факторів (стать, національність, вік, соціальний статус індивіда тощо). Найбільшому впливу нормативних вікових факторів піддані діти та літні люди; нормативних історичних факторів — суб'єкти у віці юності та ранньої дорослості; вплив ненормативних факторів може опосередковуватися соціальним оточенням (сім'я, друзі), а їх накопичений ефект набуває особливого значення у похилому віці (див. *Старість*).

ФАНЦ (Fantz) Роберт Лоуелл (1925—1981) — амер. психолог, докторська ступінь (Чиказький ун-т, 1954); працював лаборантом Чиказького ун-ту (1949—1953), асистентом Лабораторії біології приматів Р. Йеркса (1953—1955), помічником дослідника Інституту охорони немовлятства Каліфорнійського ун-ту у Берклі (1956), асистентом-дослідником Ун-ту Західного резервного р-ну, Клівленд, Огайо (1957), асистентом, згодом ад'юнкт-професором клініки (1957—1971), ад'юнкт-професором (1971—1981).

Розробив методика переваг (див. *Методика переваг*), що використовуються для дослідження здатності немовляти розпізнавати предмети; згодом методика стала основою багатьох досліджень. За допомогою методики переваг Ф. довів, що дитина віддає перевагу візуальним композиціям, що містять людські обличчя, обирають певні візерунки та кольори (що стало підтвердження тезі про те, що примати мають уроджену схильність до сприйняття зорових патернів). Виміряв гостроту зору немовляти (при народженні складає $\frac{20}{400}$ за шкалою Снеллона, досягаючи до 6 міс. життя показника $\frac{20}{100}$).

Гол. твори: “Infant perception: From sensation to cognition / Early visual selectivity” (1975) тощо.

Див. також *Новонародженого стратегії дослідження*.

ФІКСАЦІЯ — у психоаналізі, міцний зв'язок суб'єкта з певними особами або образами, що відтворює один і той самий спосіб задоволення та є структурно організованим за зразком однієї із попередніх стадій розвитку (див. *Фрейда стадії організації лібідо*). Ф., таким чином, є показником зриву на шляху прогресивного просування індивіда через стадії лібідінозної організації. Причинами фіксації можуть бути надмірні любов (див. *Любов*) та ненависть, фрустрація та задоволення. В результаті виникають такі види фіксацій: оральна Ф., Ф. на матері, анальна Ф., Ф. на батькові тощо.

Фіксованість суб'єкта на одній (кількох) із попередніх стадій психосексуального розвитку може призвести до таких ефектів:

- тенденція до інфантильних установок та патернів реагування (або регрес до них за умов стресу);
- схильність до компульсивного вибору об'єктів на основі їх подібності до об'єкту фіксації;
- енергетичне виснаження в результаті катексування лібідо у об'єкт з минулого тощо.

ФІЛОСОФІЯ ІОНІЙСЬКА — найдавніша філософія (VI—IV ст. до н.е.); виникла в Іонії (середземноморське узбережжя Малої Азії). Відрізнялася космогонічністю (намагання пояснити виникнення світу та закономірності його розвитку) та натурфілософським й “фізіологічним” характером (спроби пояснити природу з метою поєднання розрізнених знань про неї, дослідження найважливіших її категорій, пізнання її зв’язків і закономірностей). Іонійські мислителі (Фалес Мілетський, якого з часів Аристотеля вважають першим філософом, Анаксимандр, Анаксімен тощо) вперше поставили науково значуще питання про вічну першоматерію, субстанцію, із якої у своєму розвитку походить та в яку повертається все існуюче.

Найбільш життєздатними виявилися дві ідеї іонійської філософії. Одна, висхідна ще до поганства, стверджувала фундаментальну єдність природи, природних та надприродних сил. Згідно з нею світ розуміється як єдина система, що побудована на основі закону космічного детермінізму, який обумовлює все — від руху планет і сезонних змін до долі людини; згодом ця ідея знайшла своє відображення у класифікації віку людини за Піфагором (див. *Піфагор*). Другою укоріненою у сучасній свідомості ідеєю є символізм цифр; згодом вона розвинулася у класифікацію віку людини за Гіппократом (див. *Гіппократ*).

ФОРМУВАННЯ ЛЮДСЬКИХ ПОТРЕБ В ОНТОГЕНЕЗІ — розвиток форм інтенціональності діяльності за рахунок присвоєння нових суспільно вироблених предметів, з якими пов’язані біологічні потреби. Істотну роль при цьому має наслідування, орієнтоване на значимих дорослих чи референтні групи (див. *Ідентичності джерела*).

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗА ДЕФІЦИТАРНИМ ТИПОМ — за В. Ковальовим (Ковалёв В., 1976), варіант патогенезу особистості дітей з різноманітними фізичними вадами (зору, слуху, кінцівок, серця тощо).

Провідну роль у психопатогенезі грають реакції особистості на усвідомлення дефекту і наслідки соціальної депривації від ровесників, що сполучається з власне патологічною симптоматикою (резидуальна патологія головного мозку, порушення фізичного і статевого дозрівання, сенсорні дефекти тощо). Найпоширенішим є гальмівний тип особистості з перевагою астеничних і псевдоаутистичних (див. *Аутизм*) рис вдачі; рідше зустрічається іпохондричний та істероїдний варіанти.

Див. також *Ретардація психічна*.

ФРЕБЕЛЬ (Frobel) Фрідріх (1782—1852) — нім. педагог, теоретик дошкільного виховання; розробив ідею дитячого садку й основи роботи у ньому. Автор праць по науковій педагогіці.

Див. також *Коменський Ян, Курси фребелівські і Товариства фребелівські*.

ФРЕЙД (Freud) Ганна (1895—1982) — австро-англ. психоаналітик; отримала педагогічну освіту (1914) та протягом 5 років працювала вчителькою. Почесний доктор права ун-ту Кларка (1950) та Шеффілдського ун-ту (1966); почесний доктор наук мед. коледжу Джефферсона (Філадельфія, США); почесний доктор філософії ун-ту Гете (Франкфурт, Німеччина) тощо.

Отримала психоаналітичну освіту під керівництвом свого батька, З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*). З 1920 р. працювала в Англ. відділенні психоаналітичного т-ва. З 1923 р. — викладач та директор Віденського ін-ту з підготовки дит. психоаналітиків. У 1924 р. прочитала доповідь у Віденському психоаналітичному т-ві, на підставі якої була прийнята у його члени. У 1938 р. емігрувала у Велику Британію; мешкала в Лондоні, де заснувала дитячий будинок, яким керувала (1940—1945). У 1952 р. відкрила клініку терапії дітей і освітній центр з підготовки дит. психоаналітиків.

Обґрунтувала новий напрям психоаналізу — дитячий психоаналіз (див. *Психоаналіз дитячий*). Також дослідження, присвячені освіті, соц. роботі, дит. психіатрії та педіатрії. Особливість наукових робіт Ф. — переніс акцентів з “Воно” на “Я”; звідси витікає її зацікавленість природою механізмів психологічного захисту особистості.

Гол. твори: “Introduction to the technique of child analysis” (1927), “Normality and pathology in childhood” (1966), “Indicators for child psychoanalysis: Pure and applied” (1975), “Psychoanalytic psychology of normal development” (1982) тощо.

ФРЕЙД (Freud) Зигмунд (1856—1939) — австр. невропатолог, психіатр, психолог; почесний доктор права ун-ту Кларка (1909); з 1902 по 1938 р. — проф. неврології у Відні; редактор часописів “International journal of psychoanalysis” та “Imago”; з 1938 р. — в еміграції у Великій Британії.

Наук. діяльність починав із досліджень з анатомії і фізіології НС; з 80-х рр. XIX ст. працював у галузі практ. медицини. Разом з Й. Брейєром у 90-х рр. XIX ст. опублікував кілька робіт з етіології істерії та гіпнозу. Згодом Ф. відмовився від використання гіпносугестивних методів і створив метод психоаналітичної терапії, що заснований на тлумаченні асоціацій, сновидінь і помилкових дій хворого. Психоаналіз спочатку розвивався ним як метод психотерапії неврозів; згодом перетворився у вчення про феномен та функції несвідомого. Основу останнього, згідно з Фрейдом, складають сексуальні інстинкти (лібідо), якими пронизане все життя людини. Запропонував тричленну структуру особистості (“Несвідоме”, “Передсвідоме”, “Свідоме”), яку скоректував у 1923 р. (робота “Я та Воно”), виділивши інстанції психічного (“Воно”, “Я”, “Над-Я”). Центральною у класичному психоаналізі стала теорія психосексуального розвитку індивіда (див. *Фрейда стадії організації лібідо*).

Гол. твори: “Studien über Hysterie” (1895), “Die Traumdeutung” (1900), “Zur Psychopathologie des Alltagslebens” (1901), “Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse” (1910), “Totem und Tabu” (1913), “Jenseits des Lustprinzips” (1920), “Das Ich und das Es” (1923), “Die infantile Genitalorganisation” (1923) тощо.

Див. також *Адаптація, Виховання, Випадок Маленького Ганса, Інтеграція, Комплекс батьківський, Комплекс Едіпа, Комплекс Електри, Комплекс кастрації, Любов генитальна, Любов едіпова, Любов інфантильна, Любов об’єктна, Матір фалічна, Травма інфантильна та Характер генитальний*.

ФРЕЙДА СТАДІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІБІДО (стадії психосексуального розвитку) — за З. Фрейдом (див. *Фрейд Зигмунд*), послідовні форми організації лібідо дитини, що характеризуються провідною роллю певної ерогенної зони та перевагою того чи іншого типу об’єктних відносин (див. *Відношення об’єктні*):

1. **ОРАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ** (від народження до прибіл. 1 року) — перша фаза організації лібідо, на якій отримання задоволення пов’язано із збудженням ротової порожнини та губ у процесі вживання їжі. У випадку фіксації лібідо на оральній стадії розвитку в людини формуються такі риси особистості, як ненаситність, жадібність, вимогливість, незадоволення всім, що пропонується. Залежно від тривалості грудного годування, вже з оральної стадії починається розподіл людей на оптимістів та песимістів (див. також *Довіра та недовіра базисні*). За критерієм провідних видів діяльності (див. *Діяльність провідна*) К. Абрахам запропонував розділити оральну стадію на два різні етапи:
 - 1.1. **ранній** (від народження до прибіл. 6 міс.) — стадія смоктання;
 - 1.2. **пізній** (прибіл. від 6 міс. до 1 року) — стадія кусання, або орально-садистична стадія; починається із прорізуванням зубів.
2. **АНАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ** (прибіл. від 1 до 3 років) — друга фаза організації лібідо. Має філогенетичні підстави, тому що в нижчих тварин

органи виділення та статеві органи не диференційовані та об'єднуються у клоаку. Інша назва — анально-садистична стадія, оскільки з нею пов'язані перші прояви дитячої агресивності. Для анальної фази притаманна пара протилежностей “активність—пасивність”. Підрозділяється на дві підфази:

- 2.1. р а н н я (прибл. від 1 до 2 років) — типовою є концентрація лібідо в області ерогенної зони слизової оболонки прямої кишки; дитина при цьому отримує задоволення від акту виділення;
 - 2.2. пі з н я (прибл. від 2 до 3 років) — характеризується, навпаки, анальним накопиченням — компонентом анального еротизму, що полягає в отриманні еротичного задоволення від накопичення та утримання калових мас у кишечнику; згодом анальне накопичення може проявитися у тяжінні до багатства, колекціонуванні тощо.
3. ГЕНИТАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ (прибл. від 3 до 18 років) — остання фаза розвитку лібідо, яка характеризується приматом потягів, пов'язаних з генитальними зонами, над окремими потягами. Складається з двох етапів:
- 3.1. ф а л і ч н и й (прибл. від 3 до 5 років) — організація лібідо, при якій дитина визнає лише один статевий орган — чоловічий; через це розрізнення статей для неї є тотожним протиставленню “фалічне—кастроване”. Фалічна стадія є водночас вершиною та згасанням Едіпового комплексу (див. *Комплекс Едіна*): це згасання обумовлено загрозою кастрації, а вплив цієї загрози пов'язаний із нарцистичним інтересом хлопчика до свого пенису та з відкриттям відсутності пенису в дівчат (див. *Комплекс кастрації* та *Випадок Маленького Ганса*).
 - 3.2. в л а с н е г е н и т а л ь н и й (прибл. від 12 до 18 років) — організація лібідо, яка виникає у період статевої зрілості і яка характеризується інтеграцією різноспрямованих потягів у генитальній зоні. Див. також *Характер генитальний*.

Фалічний та власне генитальний етапи розділені л а т е н т н и м п е р і о д о м (за ствердженням Фрейда, він запозичив цей термін у В. Флісса) — періодом спаду дитячої сексуальності, який триває прибл. з 5—6 року життя до початку статевої зрілості (прибл. 12 років, див. *Пубертат*); часом зупинки в еволюції сексуальності. Його ознаками є послаблення статевої активності, десексуалізація об'єктних відношень та почуттів (що проявляється, насамперед, у перевазі ніжності над сексуальними бажаннями), виникнення почуттів сорому та відрази, поява моральних та естетичних почуттів. Латентний період починається зі згасання Едіпового комплексу; при цьому посилюється витіснення, що, у свою чергу, призводить до витіснення спогадів про перші роки життя, ототожненню з батьками та розвитку сублимації (сексуальна енергія спрямовується на спроби досягти успіху у спілкуванні, співробітництві і освіті).

Див. також *Криза вікова* та *Періоди сензитивні*.

X

ХАРАКТЕР ГЕНИТАЛЬНИЙ — у класичному психоаналізі, вища ступінь розвитку особистості дорослої людини (див. *Дорослість*); характер повністю проаналізованої людини, яка до кінця вирішила власний Едіпів комплекс (див. *Комплекс Едіпа*), “переробила” свою прегенитальну амбівалентність й досягла постамбівалентного генитального рівня розвитку лібідо (див. *Фрейда стадії організації лібідо*).

Генитальний характер є вільним від інфантильної залежності; від попереднього відносно нього фалічного характеру він відрізняється тим, що надає однакового значення як власному задоволенню, так й задоволенню партнера.

Див. також *Любов генитальна*.

ХАРЛОУ (Harlow) Гаррі Фредерік (1905—1981) — амер. психолог; ступінь доктора наук (Стенфордський ун-т, 1930). У 1930—1974 рр. проф. Вісконсінського ун-ту; пр-т АПА (1958), чисельні наукові нагороди.

Праці Х. проводилися у двох напрямках. Першим була розробка проблеми вирішення завдань. Експериментуючи з макаками-резус, Х. показав, що вони з першої спроби вирішували нові завдання того типу, з яким зустрічалися раніше. Пояснення Х. стали передвісниками когнітивних методів навчіння тварин, що з’явилися у 70-х рр. ХХ ст.

Другим напрямом досліджень Х. були експерименти з психічної депривації. Відмітивши емоційний зрив у мавп, які виростили у таких умовах, він вирішив довести, що феномен прихильності (див. *Прихильність*) є незалежним від вторинних потягів (у їжі, теплі тощо), як це вважали З. Фрейд та К. Халл. Наступні дослідження довготривалих ефектів зростання в ізоляції стали широко відомі. Так, було виявлено, що молоді шимпанзе, що з народження знаходилися у частковій ізоляції, виявилися нездатними до парування; у випадку повної ізоляції вони виявляли навіть вороже ставлення до самиць в еструсі. Також показано, що вже перші години життя грають дуже важливу роль у становленні емоційних зв’язків між дитиною та матір’ю; зокрема в мавп цей контакт повинен супроводжуватися фізичною підтримкою. На відміну від мавп, що зростили з матерями, ті, які виростили у повній ізоляції виявилися нездатними до пошукової активності, а їх здатність адаптуватися до нових умов середовища була істотно порушена.

На основі результатів своїх досліджень класифікував афективні системи приматів (подані у порядку їх розвитку):

1. “дитинча—матір” (поведінка прихильності за Дж. Боулбі, див. *Боулбі Джон*);
2. “матір—дитинча” (материнська афективна система);
3. “дитинча—дитинча” (зв’язок з ровесниками та старшими дитинча, на основі якого згодом розвиваються стійкі емоційні зв’язки у групі);
4. сексуальна та гетеросексуальна афективна система, що досягає свого піку у сексуальності юнацького віку, а згодом — у репродуктивній поведінці дорослого;
5. патернальна (батьківська) афективна система — здатність дорослих самців позитивно реагувати на дитинчат, підлітків та інших членів соціальної групи.

Гол. твори: “Biological and biochemical bases of behavior” (1958) тощо.

ХЕВІГХЕРСТ (Havighurst) Роберт Дж. (1900—1991) — амер. психолог та педагог, фізик за базовою освітою; наук. ступінь доктора філософії (ун-т штату Огайо, 1924); викладач в ун-ті Майамі (1927—1928) та Вісконсінському ун-ті (1928—1932), комісія з наукової освіти ун-ту штату Огайо (1932—1934), віце-директор з питань

загальної освіти Фонду Рокфеллера (1934—1941), проф. освіти та розвитку людини Чиказького ун-ту (1941—1965), заслужений проф. (1965—1991).

Висунув концепцію стадій розвитку як серії культурних завдань, що вирішує людина у певному віці. У співпраці з антропологами почав масштабні крос-культурні дослідження з питань емоційного, соціального та морального розвитку дітей у шести групах аборигенного населення Америки; згодом продовжив такі дослідження в інших країнах.

Розробляв проблеми навчання (корінних американців, у мегаполісах, у Латинській Америці тощо).

У 50—60-х рр. ХХ ст. очолив десятирічне дослідження людей середнього та похилого віку (“Дослідження дорослих людей у Канзас-Сіті”); отримані дані змінили звичні погляди на процес старіння (див. *Старіння*).

Гол. твори: “American higher education in the 1960s” (1960), “Growing up in River City” (1962), “Comparativ perspectives on education” (1968), “Adjustment to retirement: A cross-national study” (1970) тощо.

Див. також *Розвиток професійний*.

ХОЛЛ (Hall) Гренвіл Стенлі (1846—1924) — амер. психолог, один із засновників педології (див. *Педологія*). Доктор філософії з 1878 р., у 1882—1888 рр. — проф. ун-ту Дж. Хопкінса в Балтиморі; у 1889—1920 рр. — проф. і ректор ун-ту Кларка; заснував “American Journal of Psychology”; у 1892 та 1924 рр. обирався пр-том АПА (що була створена з його ініціативи).

У 1883 р. заснував першу у США діючу психологічну лабораторію. З 1887 р. почав видавати “American journal of psychology”, у 1893 р. заснував “Pedagogical seminary” (в наш час — “Journal of genetic psychology”; з 1904 по 1915 рр. видавав “Journal of religious psychology”, а у 1904 р. заснував “Journal of applied psychology”. Сприяв поширенню психоаналізу у США (на честь 20-річчя ун-ту Кларка ним були запрошені З. Фрейд (див. *Фрейд Зигмунд*) та К.Г. Юнг).

Розробив низку самооціночних питальників для дітей різного віку. Спираючись на теорію рекапітуляції (див. *Концепції біогенетичні*) Е. Геккеля (див. *Геккель Ернст*), вважав, що дитина в своєму онтогенетичному розвитку стисло повторює філогенетичні стадії людської психіки. Так, на його думку, феномен дитячих нічних страхів та жахів пояснюється атавізмом: дитина у сні попадає в давно минулу епоху, коли людина одна спала в лісі, зазнаючи всяких небезпек. Відповідно онтогенетичний розвиток дитячого малюнку (див. *Малюнок дитячого розвитку*) відображає ті стадії, які проходила образотворча творчість в історії людства.

Разом з Дж. Болдуїном (див. *Болдуїн Джеймс*) розглядав стадії онтогенезу людини як варіанти родової пам’яті людства. Виділяв такі стадії онтогенетичного розвитку, які відповідають еволюції суспільства:

1. РИТТЯ І КОПАННЯ (від народження до 5 років).
2. ПОЛЮВАННЯ І ЗАГАРБЛЕННЯ (від 5 до 8 років).
3. ВІВЧАРСТВО (від 8 до 11 років).
4. ЗЕМЛЕРОБСТВО (від 11 до 14 років).
5. ПРОМИСЛОВІСТЬ І ТОРГІВЛЯ (від 14 до 20 років) — стадія сучасної людини.

Холла вважають “батьком” психології перехідного віку, оскільки він перший розпочав дослідження феномену отроцтва й всіляко підкреслював його перехідний і суперечливий характер (див. також *Періоди критичні та Пубертат*).

Гол. твори: “Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education” (1904), “Youth, its education, regimen and hygiene” (1907), “Founders of modern psychology” (1912), “Life and confession of a psychologist” (1923) тощо.

Див. також *Гри теорії*.

ХОЛЛІНГВОРТ (Hollingsworth) Лета Стеттер (1886—1939) — амер. педагог і психолог; наук. ступінь доктора філософії (1916); проф. педагогіки Педагогічного коледжу Колумбійського ун-ту (Нью-Йорк, США).

Дослідження індивідуальних та групових розбіжностей (у т.ч. варіабельності статевої розбіжностей новонароджених). З 1914 по 1920 рр. працювала у міській службі Нью-Йорку (клінічна робота у шпиталях, школах та судових закладах). У цей період довела, що погана психічна адаптація є наслідком не тільки низького IQ; вирішальними є фактори емоційного настрою та ставлення до реальності. Відкриття того, що діти з високим IQ можуть страждати серйозними психічними розладами, сприяло збільшенню інтересу до феномену обдарованості.

З ініціативи Х. прих. у 1920 р. при міській службі Нью-Йорка була створена окрема група обдарованих дітей молодше 10 років, яких інтенсивно досліджували до досягнення ними 20 років. Провідне відкриття Х. полягало у тому, що рівень інтелекту не визначає рівня психічної адаптації протягом життя.

Гол. твори: “Functional periodicity” (1914), “The psychology of subnormal children” (1929), “Special talents and defects: Their significance for education” (1923), “The psychology of adolescent” (1928) тощо.

Див. також *Проблеми обдарованих дітей*.

Ц

ЦИКЛ СІМЕЙНИЙ — послідовність передбачуваних подій, або періодів життя, що починаються з моменту, коли індивід залишає батьківську сім'ю (див. *Індивідуація*); включають такі характерні події:

- утворення пари;
- шлюб;
- народження першої дитини (п е р е х і д д о б а т ь к і в с т в а);
- початок шкільного навчання першої дитини;
- народження останньої дитини;
- остання дитина покидає батьківську сім'ю;
- смерть одного з подружжя.

Кожний період сімейного циклу відрізняється специфічними вимогами до подружжя. У розширеній сім'ї (див. *Сім'я розширена*), кілька сімейних циклів можуть взаємодіяти, що забезпечує повторення подій та зменшує адаптаційні труднощі кожного з членів родини.

За останні 50—100 років сімейні цикли змінилися як за часовою структурою подій, що їх складають, так й за своїм характером. Такі зміни торкнулися середньої тривалості життя (див. *Життя середнього тривалість*); віку досягнення тих чи інших ступенів сімейного циклу; тривалості періодів, що розділяють основні події у житті сім'ї тощо.

Див. також *Годинник віковий* та *Завдання батьківські*.

ЦИЦЕРОН (Cicero) Марк Туллій (106—43 до н.е.) — давньорим. політик та філософ, блискучий оратор.

У творі “Про старість” (44 до н.е.), звертаючись до Аттика, свого друга і постійного кореспондента, він від імені Марка Катона писав: “...старості треба опиратися, [...] а вади, що пов'язані з нею, замінювати працелюбством; як борються з хворобою, так треба боротися і зі старістю...”. Розглядаючи чотири причини того, чому більшість людей вважають старість жалюгідною (заважає діяльності; послаблює тіло; позбавляє всіх задовольень; наближує до смерті), Цицерон приходить до висновку, що старість не обмежує життя людини, а, навпаки, розкриває перед нею нові можливості (“...вінець старості — авторитет”, — пише він). Як приклад наводиться велична та сповнена праці старість визначних людей того часу та давнини: Квінта Максима, Платона, Фемістокла, Софокла тощо. Припускаючи ймовірність того, що смерть несе не вічне життя, а ніщо, автор, однак, не хоче, щоб його лишали цієї останньої надії.

У своєму творі автор базується на загальноновживаній у Давньому Римі системі вікової класифікації (див. *Періодизація вікова*):

1. ДИТИНСТВО (e n f a n c e ; від народження до припл. 7 років).
2. ОТРОЦТВО (p u e r i t i a ; припл. від 7 до 17 років) — тривало до отримання людиною тоги дорослого (toga virilis, t. pura).
3. МОЛОДІСТЬ (a d u l e s c e n t i a , iuventus; припл. від 17 до 45 років) — вік служби у війську.
4. ПОХИЛИЙ ВІК (a e t a s s e n i o r u m ; припл. від 45 до 60 років) — починався з виходом у відставку.
5. СТАРІСТЬ (s e n e s t u s ; припл. з 60 років).

Гол. твори: “De oratore”, “De la re publica”, “De legibus” (друга пол. 50-х до н.е.); “De officiis” (46—44 до н.е.) тощо.

Див. також *Исидор Севільський, Старіння фізіологічне* та *Старість*.

Ч

ЧАС ПСИХОЛОГІЧНИЙ — відображення у психіці індивіда системи часових відношень між подіями його життєвого шляху. Психологічний час містить такі складові:

- усвідомлення індивідуального віку та вікових етапів (див. *Вік* та *Періодизація вікова*);
- віднесення подій життя до минулого, сучасного та майбутнього через оцінку їх послідовності, одночасності, тривалості, швидкості тощо;
- переживання обмеженості та необмеженості, перервності та безперервності, стислості та розтягнутості часу;
- уявлення про вірогідну тривалість власного життя, про смерть та безсмертя, про спадкоємність життя стосовно минулих та майбутніх поколінь роду, суспільства, людства у цілому.

Виділяють такі теоретичні підходи до пояснення феномену психологічного часу та організації його дослідження:

1. **КВАНТОВА КОНЦЕПЦІЯ** — квант сучасного дорівнює інтервалу, у межах якого ще можливо цілісно сприймати й утримувати у короткотривалій пам'яті певну послідовність стимулів, напр., такти музикального твору як цілісний образ. В різних авторів цей інтервал коливається від 0,5—6 с. (С. Беляєва-Екземплярська) до 1 хв. (в У. Джемса). За даними Дж. Коена (Cohen, J., 1964), верхні та нижні межі психологічного сучасного знаходяться в інтервалі 2—12 с. Т. Коттл (Cottle, T., 1976) виділив два типи людей: з “миттєвим” (переважно чоловіки) та “розширеним” до місяців та років (переважно жінки) психологічним сучасним.
2. **ПОДІЄВА КОНЦЕПЦІЯ** — особливості психологічного часу залежать від кількості та інтенсивності подій, що відбуваються у зовнішньому та внутрішньому середовищі людини, від її активності. В основу подієвої концепції покладено ідею І. Канта про те, що чим більше вражень отримує людина протягом якогось часу, тим тривалішим він для неї здається. Одним із провідних сучасних дослідників у цьому напрямку був П. Фресс.
3. **ПРИЧИННО-ЦІЛЬОВА КОНЦЕПЦІЯ** — феномен психологічного часу відображає не власне хронологічні інтервали як такі, а складну систему взаємообумовлених міжподієвих зв'язків на кшталт “мета—засіб”, “причина—наслідок” тощо. В основі причинно-цільової концепції полягає ідея Г. Лейбніца про єдність часових та причинно-наслідкових відношень. Детермінаційні зв'язки між життєвими подіями характеризуються: спрямованістю (причинні та цільові); знаком (позитивні та негативні); тяглістю; суб'єктивною ймовірністю; приналежністю до минулого, сучасного або майбутнього.

Див. також *Годинник віковий* та *Методи вікової психології*.

Ш

ШАРКО (Charcot) Жан Мартен (1825—1893) — франц. фізіолог, анатом і психіатр, наукова ступінь доктора мед. (1853); проф. анатомії лікарні Ла Сальпетрієр з 1860 р., у 1862—1893 рр. працював у неврологічній клініці Ла Сальпетрієр, що була ним заснована; почесний пр-нт I Міжн. конгресу з психології (1889).

Один із фундаторів невропатології і психотерапії, створив клінічну школу (т.зв. “Паризька школа”). Ініціатор ґрунтовних досліджень феноменів істерії і гіпнозу, мав значний вплив на формування наук. світогляду З. Фрейда (див. *Фрейд Зигмунд*) і П. Жане (див. *Жане П'єр*).

Засновник наук. геронтології (див. *Старіння та Життя активного тривалість*).

Гол. твори: “Clinical lectures on the disease of the nervous system” (1889) тощо.

ШПИТАЛІЗМ ДИТЯЧИЙ — термін, уведений Р. Шпіцем (Spitz, R., 1945); означає сукупність соматичних і психічних порушень розвитку дитини перших 1,5 років життя, що обумовлені сепарацією (див. *Сепарація*) від матері. Оскільки в основі феномену шпиталізму лежить психічна депривація (див. *Депривація*), він має місце передусім у закритих дитячих установах (малечі будинки, дитячі будинки, інтернати тощо); може також проявлятися у сім'ях малоемоційних, холодних матерів, які не приділяють дитині достатньої уваги. Наслідки шпиталізму в немовлят і дітей є довготривалими та нерідко можуть бути незворотними (аж до смерті у важких випадках).

До основних симптомів дитячого шпиталізму відносять:

- затримка у руховому розвитку (насамперед у засвоєнні ходи);
- різке відставання у мовному розвитку (див. *Мови розвиток в онтогенезі*);
- збідненість емоційних проявів;
- схильність до нав'язливих дій (розхитування тіла);
- знижений рівень адаптації (див. *Адаптація*) до оточення;
- послаблення опору інфекціям.

Див. також *Лоцці система* та *Турбота материнська*.

ШТЕРН (Stern) Вільям Луїс (1871—1938) — нім.-амер. психолог і філософ; у 1916—1933 рр. — проф. у Гамбургу, згодом в еміграції у США.

Автор теорії конвергенції (див. *Психічного розвитку теорії*), в якій робилась спроба подолати однобічність попередніх до неї реформістської та сенсуалістської теорій.

Засновник диференціальної психології. Одним із перших почав застосовувати тести, увів поняття коефіцієнту інтелектуальності (див. *Вік розумовий*). У філософії був представником “критичного персоналізму”, згідно з яким сутність особистості визначається не самою нею, а її співставленням із “річчю”.

Гол. твори: “Person und Sache. System des kritischen Personalismus” (1904—1924), “Die differentielle Psychologie” (1911), “Psychologie der frühen Kindheit” (1914), “Methodensammlung zur Intelligenzprüfung” (1920) тощо.

Див. також *Штерна вікова періодизація*.

ШТЕРНА ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ — згідно з персоналістичною психологією В. Штерна (див. *Штерн Вільям*), розвиток особистості є не тільки послідовною низкою подій, але, насамперед, свідомим саморозгортанням особистості як цілісності. У цьому розвитку будь-яке часткове досягнення особистості призводить до її зміни як цілісності.

Для особистості, що розвивається, притаманні такі структурні особливості:

- з р о с т а н н я (протягом життя збільшується кількість та розмаїття життєвих подій, а також зміст переживань);

- диференціація (життя особистості розвивається від стану невизначеності та дифузності до більшої структурованості);
- перетворення (життя особистості проходить низку якісно різних, але внутрішньо обумовлених етапів).

На цій основі були виділені наступні вікові періоди:

1. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ (від народження до прибл. 6 років). Див. також *Гра*.
2. СВІДОМЕ НАВЧАННЯ З РОЗПОДІЛОМ ГРИ ТА ПРАЦІ (прибл. від 6 до 14 років).
3. ЮНАЦЬКЕ ДОЗРІВАННЯ (прибл. від 14 до 18 років) — основним критерієм виступає розвиток самостійності та планування подальшого життя.

Ю

ЮНІСТЬ (юнацький вік, період юності) — стадія онтогенетичного розвитку індивіда між підлітковим віком (див. *Отроцтво*) та дорослістю (див. *Дорослість*). В юнаків цей часовий інтервал охоплює прибл. 17—21 роки, у дівчат — прибл. 16—20 років. За Е. Шпрангером, протягом юності відбувається вrostання індивідуальної психіки в об'єктивний та нормативний дух даної епохи у його національній формі.

У цьому віці завершується фізичне, у тому числі статеве, дозрівання організму (див. *Пубертат*). У психологічному плані головною особливістю юності є входження у самостійне життя; у цей час відбувається вибір професії (див. *Розвиток професійний*), різко змінюється соціальна позиція. Специфічними завданнями, що вирішуються протягом юності, є встановлення дружніх (див. *Дружба*) й інтимних (див. *Любов*) стосунків; програвання статевих ролей й формування установок на майбутню сім'ю (див. *Сім'я*); досягнення незалежності; формування світоглядних основ; спроби самопізнання тощо.

Див. також *Ельконін Данило, Еріксона стадії психосоціального розвитку, Ісидор Севільський, Коменський Ян, Фаза мрійливості, Фаза позитивна, Холл Стенлі, Цицерон Марк та Штерн Вільям.*

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ОПОВІДАННЯ Ж. ПІАЖЕ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ
МОРАЛЬНИХ СУДЖЕНЬ ДИТИНИ** (див. *Піаже стадії морального розвитку*)

- I. А. Маленький хлопчик на ім'я Джон сидів у своїй кімнаті. Його покликали обідати. Він пішов у їдальню, але за дверима стояв стілець, а на ньому — таця із 15 чашками. Джон не міг знати, що там стоїть. Він увійшов, двері збили тацю, і всі чашки розбилися!
- В. Жив-був маленький хлопчик на ім'я Генрі. Одного разу, коли його матері не було вдома, він спробував дістати із буфету банку з джемом. Він заліз на стілець, але не зміг дістати банки. Намагаючись дотягнутися до неї, він упустив чашку. Чашка впала та розбилася.
- II. А. Жив-був хлопчик на ім'я Джуліан. Його батька не було вдома, і Джуліану подумалося, що було б цікаво погратися з чорнильницею батька. Він почав гратися з пером, але поставив невелику пляму на скатертину.
- В. Одного разу маленький хлопчик на ім'я Август помітив, що чорнильниця його батька спустила. Коли батька не було вдома, він вирішив наповнити чорнильницю, щоб допомогти батькові. Але, відкриваючи флакончик із чорнилами, Август поставив на скатертину велику пляму.
- III. А. Жила-була маленька дівчинка на ім'я Мері. Вона захотіла зробити матері подарунок і щось для неї пошити. Але, не вміючи як слід користуватися ножицями, вона зробила на своїй сукні величезну дірку.
- В. Одного разу, коли матері не було вдома, маленька дівчинка на ім'я Маргарет пішла і взяла мамині ножиці. Не вміючи належним чином ними користуватися, вона зробила невелику дірку на своїй сукні.
- IV. А. Одного разу Альфред зустрів свого маленького й дуже бідного друга. Друг розповів йому, що ще не обідав, оскільки вдома немає чого їсти. Альфред пішов у булочну, та, оскільки в нього не було грошей, дочекався, коли продавець відвернеться, та вкрав булочку. Він вибіг з магазину та віддав булочку своєму другу.
- В. Генрієтта зайшла у магазин та побачила на столі красиву стрічку. Вона подумала, що ця стрічка дуже б пасувала до її сукні. Коли продавщиця відвернулася, Генрієтта вкрала стрічку і вмить втекла.
- V. А. У Альбертини була подруга, що тримала у клітці пташку. Альбертині здавалося, що пташці дуже сумно, тому вона не раз просила подругу, щоб та її відпустила. Але подруга не погоджувалася. Одного разу, коли подруги не було, Альбертина прийшла та вкрала пташку. Вона випустила її на волю, а клітку сховала на горищі, щоб у неї більше не попалася жодна пташка.
- В. Одного разу, коли матері не було вдома, Джулія вкрала з буфету кілька цукерок, сховала їх, а потім таємно з'їла.

ДЕКЛАРАЦІЯ ПРАВ ДИТИНИ (1959)

Принцип 1. Дитині повинні належати всі права, що вказані у цій Декларації. Ці права повинні визнаватися за усіма дітьми без жодних виключень і без розбіжностей або дискримінації за ознаками раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного або соціального походження, майнового стану, народження або інших обставин, що стосуються самої дитини.

Принцип 2. Дитині законом та іншими засобами повинен бути забезпечений спеціальний захист та надані можливості і сприятливі умови, що дозволили б їй розвиватися фізично, розумово, морально, духовно, у соціальному відношенні здоровим та нормальним шляхом, в умовах свободи та гідності.

При виданні з цією метою законів головним міркуванням повинне бути найкраще забезпечення інтересів дитини.

Принцип 3. Дитині з її народження повинне належати право на ім'я та громадянство.

Принцип 4. Дитина має користуватися благами соціального забезпечення. Їй повинне належати право на здорове зростання і розвиток; з цією метою як їй, так й її матері повинен бути забезпечений спеціальний догляд і охорона здоров'я, включаючи допологовий та післяпологовий догляд. Дитині має належати право на відповідні харчування, житло, розваги та медичне обслуговування.

Принцип 5. Дитині, яка є неповноцінною у фізичному, психічному або соціальному відношенні, повинні бути забезпечені спеціальні режим, освіта і турбота, що необхідні з огляду на її особливий стан.

Принцип 6. Дитина для повноцінного і гармонічного розвитку її особистості потребує любові та розуміння. Вона має, коли це можливо, зростати під опікою й під відповідальністю своїх батьків та у будь-якому випадку в атмосфері любові та моральної і матеріальної забезпеченості; малолітня дитина не повинна, окрім випадків, коли на це є виключні обставини, бути розлученою зі своєю матір'ю. На суспільстві та на органах публічної влади повинна лежати відповідальність здійснювати особливу турботу про дітей, що не мають сім'ї, та про дітей, що не мають достатніх коштів для існування. Бажано, щоб багатодітним сім'ям надавалася державна та інша допомога на утримання дітей.

Принцип 7. Дитина має право на отримання освіти, яка повинна бути безоплатною та обов'язковою, по меншій мірі на початкових стадіях. Для неї повинна надаватися освіта, яка сприяла б загальному культурному розвитку дитини й завдяки якій вона могла б на основі рівності можливостей розвивати свої здібності та особисту думку, а також усвідомлення моральної і соціальної відповідальності, та стати корисним членом суспільства. Найкраще забезпечення інтересів дитини повинне бути керівним принципом для тих, на кому лежить відповідальність за її освіту і навчання; ця відповідальність лежить насамперед на батьках.

Дитині має бути забезпечена повна можливість для ігор та розваг, що були б спрямовані на цілі, які переслідуються освітою; суспільство та органи публічної влади повинні докладати зусиль для того, щоб сприяти здійсненню вказаного права.

Принцип 8. За всіх обставин дитина має бути серед тих, хто першими отримує захист або допомогу.

Принцип 9. Дитина має бути захищеною від усіх форм недбайливого ставлення, жорстокості і експлуатації. Вона не повинна бути об'єктом торгівлі у будь-якій формі.

Дитина не повинна прийматися на роботу до досягнення відповідного вікового мінімуму; у жодному випадку їй не мають доручатися або дозволятися робота або

завдання, що були б шкідливі для її здоров'я або освіти, або перешкоджати її фізичному, розумовому або моральному розвитку.

Принцип 10. Дитина має бути захищена від практики, що заохочує расову, релігійну або будь-яку іншу форму дискримінації. Вона повинна виховуватися у дусі взаєморозуміння, терпимості, дружби між народами, миру і загального братерства, а також у повному усвідомленні того, що її енергія та здібності повинні присвячуватися служінню на користь людям.

КОНВЕНЦІЯ ПРО ПРАВА ДИТИНИ (скорочено)
Прийнята Організацією Об'єднаних Націй 20.11.89 р.,
набула чинності 02.09.90 р. після її ратифікації 20 країнами

Преамбула. (Вказуються основоположні принципи ООН та окремі положення відповідних угод та заяв. Підтверджується, що діти, внаслідок своєї вразливості, потребують особливого догляду та захисту; підкреслюється відповідальність сім'ї за захист дитини та турботу про неї. Також підтверджується необхідність правового та іншого захисту дитини до та після народження, підкреслюється значення традиційних культурних цінностей, а також роль міжнародного співробітництва в охороні прав дитини).

Стаття 1. Що таке дитина. Дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку, якщо законом, що застосовується до неї, вона не досягає повноліття раніше.

Стаття 2. Відсутність дискримінації. Країни-учасниці поважають та забезпечують права [...] за кожною дитиною без будь-якої дискримінації. Країни-учасниці вживають усі необхідні заходи для забезпечення захисту дитини від усіх форм дискримінації.

Стаття 3. Забезпечення інтересів дитини. В усіх діях відносно дітей [...] першочергова увага приділяється найліпшому забезпеченню інтересів дитини. Країни-учасниці зобов'язуються забезпечити дитині такий захист та турботу, які необхідні для її добробуту, беручи до уваги права та обов'язки її батьків, опікунів або інших осіб, що несуть за неї відповідальність згідно закону.

Стаття 4. Здійснення прав. Країни-учасниці вживають усі необхідні [...] заходи для здійснення прав, що визнані у цій Конвенції.

Стаття 5. Права та обов'язки батьків. Країни-учасниці поважають відповідальність, права та обов'язки батьків і [...] членів розширеної сім'ї [...] належним чином керувати [...] дитиною [...] та робити це у відповідності зі здібностями дитини, що розвиваються.

Стаття 6. Виживання та здоровий розвиток. Кожна дитина має невід'ємне право на життя. Країни-учасниці забезпечують у максимально можливій мірі виживання та здоровий розвиток дитини.

Стаття 7. Ім'я та громадянство. Дитина з моменту народження має право на ім'я та на набуття громадянства, а також, наскільки це можливо, право знати своїх батьків і право на їх турботу.

Стаття 8. Збереження індивідуальності. Країни-учасниці зобов'язуються поважати право дитини на збереження своєї індивідуальності, включаючи громадянство, ім'я та родинні зв'язки.

Стаття 9. Розлучення з батьками. Країни-учасниці забезпечують, щоб дитина не розлучалася зі своїми батьками [...], за винятком випадків, коли компетентні органи, згідно із судовим рішенням, визначають [...], що таке розлучення необхідне у найкращих інтересах дитини. Країни-учасниці поважають право дитини, що розлучається з одним або з обома батьками, підтримувати [...] з ним (ними) особисті стосунки та прямі контакти.

Стаття 10. Возз'єднання сім'ї. Країни-учасниці поважають право дитини та її батьків покидати будь-яку країну, включаючи й свою власну, та повертатися у свою країну [...] з метою возз'єднання родини [...], <а також> підтримувати особисті стосунки і прямі контакти з обома батьками.

Стаття 11. Незаконне переміщення та повернення. Країни-учасниці вживають необхідні заходи для боротьби із незаконним переміщенням та поверненням дітей з-за кордону.

Стаття 12. Точка зору дитини. Країни-учасниці забезпечують дитині [...] право вільно висловлювати [...] свої погляди. З цією метою, зокрема, дитині надається можливість бути вислуханою у ході будь-якого розгляду, що стосується її інтересів.

Стаття 13. Свобода висловлювання. Дитина має право вільно висловлювати свою думку [...], отримувати і передавати інформацію та ідеї [...], незважаючи на кордони.

Стаття 14. Свобода думки, віросповідання та релігії. Країни-учасниці поважають право дитини на свободу думки, віросповідання та релігії [...], <а також> права і обов'язки батьків керувати дитиною у здійсненні її права.

Стаття 15. Свобода зборів. Країни-учасниці визнають право дитини на свободу асоціацій та свободу мирних зборів.

Стаття 16. Захист права на особисте життя. Жодна дитина не може бути об'єктом свавільного або незаконного втручання у здійснення її права на особисте життя, родинне життя, недоторканність житла чи таємницю листування, або незаконного замаху на її честь та репутацію.

Стаття 17. Доступ до інформації. Країни-учасниці [...] забезпечують, щоб кожна дитина мала доступ до інформації та матеріалів із різних [...] джерел [...]. З цією метою країни-учасниці [...] заохочують засоби масової інформації до розповсюдження інформації та матеріалів, що є корисними для дитини у соціальному і культурному відношеннях, та [...] заохочують розробки належних принципів захисту дитини від інформації та матеріалів, які шкодять її добробуту.

Стаття 18. Відповідальність батьків. Країни-учасниці докладають усіх можливих зусиль, щоб забезпечити визнання принципу спільної та однакової відповідальності обох батьків за виховання і розвиток дитини. Країни-учасниці надають батькам та законним опікунам належну допомогу у виконанні ними своїх обов'язків з виховання дітей.

Стаття 19. Захист від фізичного або психологічного насильства. Країни-учасниці вживають усі необхідні [...] заходи з метою захисту дитини від усіх форм фізичного або психологічного насильства [...] з боку батьків, законних опікунів або будь-якої іншої особи, що піклується про дитину. Такі заходи [...] містять [...] розробку соціальних програм з метою [...] запобігання [...] жорстокому поведженню з дитиною.

Стаття 20. Захист дитини без батьків. Дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена свого родинного оточення, або яка у своїх власних найкращих інтересах не може залишатися в такому оточенні, має право на особливий захист і допомогу з боку держави. Країни-учасниці у відповідності зі своїми національними законами забезпечують заміну догляду за такою дитиною.

Стаття 21. Усиновлення. Країни-учасниці, які визнають або дозволяють існування системи усиновлення, забезпечують, щоб [...] інтереси дитини враховувалися у першочерговому порядку та щоб усиновлення дитини дозволялося лише компетентними органами влади.

Стаття 22. Діти-біженці. Країни-учасниці вживають необхідні заходи, щоб забезпечити дитині, яка бажає отримати статус біженця або вважається біженцем [...], захист та гуманітарну допомогу. З цією метою країни-учасниці сприяють будь-яким зусиллям компетентних [...] організацій [...] по захисту такої дитини та наданню їй допомоги.

Стаття 23. Неповноцінні діти. Країни-учасниці визнають, що неповноцінна у розумовому або фізичному відношенні дитина повинна вести повноцінне і гідне життя

в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють її впевненості у собі та полегшують її активну участь у житті суспільства.

Стаття 24. Здоров'я та його охорона. Країни-учасниці визнають право дитини на користування найдосконалішими послугами системи охорони здоров'я та засобами лікування хвороб і відновлення здоров'я. Країни-учасниці вживають необхідні заходи для зниження рівня смертності немовлят та дитячої смертності, надання необхідної медичної допомоги і охорони здоров'я всіх дітей, приділяючи першочергову увагу розвитку первинної медико-санітарної допомоги. Країни-учасниці зобов'язуються заохочувати міжнародну співпрацю та [...] намагаються забезпечити, щоб жодна дитина не була позбавлена свого права доступу до подібних послуг системи охорони здоров'я.

Стаття 25. Періодична оцінка піклування. Країни-учасниці визнають право дитини, що поміщена компетентними органами на піклування з метою догляду за нею, її захисту або фізичного чи психічного лікування, на періодичну оцінку лікування, що надається, та всіх інших пов'язаних з таким піклуванням про дитину умов.

Стаття 26. Соціальне забезпечення. Країни-учасниці визнають за кожною дитиною право користуватися благами соціального забезпечення, включаючи соціальне страхування.

Стаття 27. Рівень життя. Країни-учасниці визнають право кожної дитини на такий рівень життя, який необхідний для її фізичного, духовного, морального та соціального розвитку. Батьки або інші особи, що виховують дитину, несуть основну відповідальність за забезпечення у межах своїх здібностей та фінансових можливостей умов життя, які необхідні для розвитку дитини. Країни-учасниці вживають необхідні заходи з надання допомоги батькам та іншим особам, що виховують дітей.

Стаття 28. Освіта. Країни-учасниці визнають право дитини на освіту; з метою поступового досягнення здійснення цього права на основі рівних можливостей вони, зокрема, а) вводять безоплатну та обов'язкову початкову освіту; б) сприяють розвитку різних форм середньої освіти та забезпечують її доступність для всіх дітей; в) забезпечують доступність вищої освіти для всіх на основі здібностей кожного. Країни-учасниці вживають усі необхідні заходи для забезпечення того, щоб шкільна дисципліна підтримувалася за допомогою методів, що відображають повагу людської гідності дитини [...]. Країни-учасниці заохочують міжнародну співпрацю з питань, що стосуються освіти.

Стаття 29. Мета освіти. Країни-учасниці погоджуються з тим, що освіта дитини повинна бути спрямованою на розвиток особистості, талану та розумових і фізичних здібностей дитини в їх найповнішому обсязі; підготовку дитини до свідомого життя у вільному суспільстві; виховання поваги до батьків дитини; її культурної самобутності, мови і цінностей; до національних цінностей тієї країни, де мешкає дитина; країни її походження та цивілізацій, що відмінні від його власної.

Стаття 30. Дитина, що належить до меншин або некорінного населення. Дитині, що належить до меншин або некорінного населення, не може бути відмовлено у праві спільно з іншими членами своєї групи користуватися своєю культурою та рідною мовою.

Стаття 31. Відпочинок, дозвілля та культурні заходи. Країни-учасниці визнають право дитини на відпочинок та дозвілля, право брати участь в іграх [...] та в культурному житті [...], займатися мистецтвом.

Стаття 32. Дитяча праця. Країни-учасниці визнають право дитини на захист від виконання будь-якої роботи, що може нести небезпеку для її здоров'я або бути перешкодою для отримання нею освіти, або спричинити шкоду її здоров'ю та фізичному, розумовому, духовному, моральному і соціальному розвитку. Країни-

учасниці встановлюють мінімальний вік або мінімальні віки для прийому на роботу, визначають необхідні вимоги щодо тривалості робочого дня і умов праці.

Стаття 32. Вживання наркотиків. Країни-учасниці вживають усі необхідні заходи для того, щоб захистити дітей від незаконного вживання наркотичних засобів і психотропних речовин, та не допустити використання дітей у незаконному виробництві таких речовин і торгівлі ними.

Стаття 33. Сексуальна експлуатація. Країни-учасниці зобов'язуються захищати дитину від усіх форм сексуальної експлуатації та сексуального розбещення. З цією метою країни-учасниці вживають [...] усі необхідні заходи для запобігання використанню дітей з метою експлуатації у проституції або порнографії і порнографічних матеріалах.

Стаття 34. Викрадення і торгівля дітьми. Країни-учасниці вживають на національному, двосторонньому та багатосторонньому рівнях усі необхідні заходи для запобігання викраденню дітей, торгівлі дітьми або їх контрабанди з будь-якою метою та у будь-якій формі.

Стаття 35. Інші форми експлуатації. Країни-учасниці захищають дитину від всіх інших форм експлуатації, що спричиняють шкоду будь-якому аспекту добробуту дитини.

Стаття 36. Тортури та позбавлення волі. Країни-учасниці забезпечують, щоб жодна дитина не була піддана тортурам [...], не була позбавлена волі незаконним або свавільним чином. Ані смертна кара, ані довічне ув'язнення, що не передбачає можливості звільнення, не призначаються особам, молодшим 18 років [...]. Кожна позбавлена волі дитина повинна бути відділеною від дорослих, якщо тільки не вважається, що у найкращих інтересах дитини цього робити не слід, та мати право підтримувати зв'язок зі своєю сім'єю. Кожна позбавлена волі дитина має право на невідкладний доступ до правової та іншої допомоги, що потребує.

Стаття 38. Збройні конфлікти. Країни-учасниці вживають усі можливі заходи для забезпечення того, щоб особи, які не досягли 18-річного віку, не брали прямої участі у військових діях [...]. Країни-учасниці утримуються від призову будь-якої особи, що не досягла 18-річного віку, на службу у свої збройні сили. Згідно зі своїми зобов'язаннями з міжнародного гуманітарного праву, що пов'язане із захистом цивільного населення під час збройних конфліктів, країни-учасниці зобов'язуються вживати усі можливі заходи з метою забезпечення захисту дітей, яких стосується збройний конфлікт, та догляду за ними.

Стаття 39. Заходи з реабілітації. Країни-учасниці вживають усі необхідні заходи для того, щоб сприяти фізичному і психологічному відновленню та соціальній реінтеграції дитини, що є жертвою будь-яких видів нехтування або зловживання, тортур або інших жорстоких, нелюдських чи принизливих видів поведінки, покарання, або збройних конфліктів.

Стаття 40. Застосування законодавства про дитячу злочинність. Країни-учасниці визнають право кожної дитини, що, як вважається, порушила карне законодавство, звинувачується або визнається винною у його порушенні, на таке поведіння, котре сприяє розвитку у дитини чуття гідності і значимості, зміцнює в неї повагу до прав людини і основних свобод інших, та при якому враховується вік дитини, можливість сприяння її реінтеграції і виконання нею корисної ролі у суспільстві. Кожна дитина має право на основні гарантії [...] і отримання правової та іншої необхідної допомоги при підготовці і здійсненні свого захисту. Країни-учасниці намагаються сприяти тому, щоб з такими дітьми поводитися без застосування судового розгляду.

Стаття 41. Рівень забезпечення прав дитини. У цій Конвенції ніщо не стосується будь-яких положень, які у більшій мірі сприяють здійсненню прав дитини і

можуть міститися а) у законі країни-учасниці; б) у нормах міжнародного права, що діють по відношенню до даної держави.

Статті 42—54. Виконання та набуті чинності. Положення статей 42—54 передбачають наступне:

Країни-учасниці зобов'язуються, використовуючи відповідні та дієві засоби, широко інформувати про принципи та положення Конвенції як дорослих, так й дітей.

Засновується Комітет з прав дитини, що складається з 10 експертів [...]. Країни-учасниці зобов'язуються надавати Комітету [...] доповіді протягом 2 років після набуття Конвенцією чинності для відповідної країни-учасниці; у наступному через кожні 5 років. Ця Конвенція набуває чинності на 30-й день після здачі на зберігання Генеральному секретареві Організації Об'єднаних Націй 20-ї ратифікаційної грамоти або документу про приєднання.

Країни-учасниці забезпечують широку гласність своїх доповідей у власних країнах.

Комітет може рекомендувати Генеральній Асамблеї запропонувати Генеральному секретареві провести від її імені дослідження з окремих питань, що стосуються прав дитини.

[...] Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй та інші органи ООН мають право бути присутніми при розгляді питань про здійснення таких положень цієї Конвенції, що входять у сферу їх повноважень [...].

Комітет спрямовує, коли він вважає це доцільним, у спеціалізовані заклади, Дитячий фонд ООН та інші компетентні органи будь-які доповіді країн-учасниць, які містять прохання про технічну консультацію чи допомогу, або вказівки на потребу у цьому, а також зауваження і пропозиції Комітету, якщо такі є, відносно таких прохань і вказівок.

ЕТИЧНІ СТАНДАРТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ
Society for Research in Child Development,
Ethical Standards for Research with Children, 1990

Доповідь Комітету з етичної поведінки при проведенні досліджень у галузі дитячого розвитку.

Принцип 1. Незашкодження досліджуваному. Дослідник повинен утримуватися від будь-яких дій, що можуть спричинити дитині фізичну або психологічну шкоду. Дослідник також зобов'язаний завжди, коли це можливо, використовувати найменш стресогенні процедури. У деяких випадках виявити психологічну шкоду важко, проте обов'язком дослідника залишається виявлення негативних наслідків та створення умов для їх пом'якшення або повного усунення. Якщо в дослідника є сумніви щодо можливості шкідливого впливу дослідницьких процедур, необхідно звернутися за консультацією до інших фахівців. Якщо спричинення шкоди виявляється неминучим, дослідник зобов'язаний знайти інші засоби для отримання інформації, що його цікавить, або відмовитися від дослідження. Проте бувають ситуації, коли піддавати дитину стресогенним процедурам необхідно з діагностичною або терапевтичною метою. У таких випадках необхідна зважена оцінка Інституціональної наглядової ради.

Принцип 2. Інформована згода. До отримання згоди або дозволу дитини на участь у дослідженні необхідно проінформувати її про усі особливості дослідження, що можуть вплинути на її рішення, а також відповісти на питання дитини у доступній для неї формі. Дослідник повинен поважати право дитини обирати, чи брати участь у дослідженні, чи ні, надаючи можливість погодитися або не погодитися, а також у будь-який момент вийти з дослідження. Під дозволом мається на увазі та чи інша форма позитивної оцінки дитиною перспективи своєї участі у дослідженні, не обов'язково при повному розумінні смислу дослідження, що необхідно для того, щоб дати інформовану згоду. Дослідники, що працюють із немовлятами, повинні особливо ретельно обговорити з батьками суть дослідження та особливо уважно ставитися до будь-яких проявів немовлятою відчуття дискомфорту.

Не дивлячись на першочергове значення інформованої згоди, іноді згода досліджуваного або будь-яка форма контакту з ним роблять проведення дослідження неможливим. Як характерний приклад можна навести польові дослідження методом невтручання. Такі дослідження можна вважати етичними, якщо вони проводяться у громадських місцях, з повним захистом анонімності та відсутністю будь-яких відомих негативних наслідків для досліджуваних. Однак рішення про те, чи етичним є проведення такого дослідження у конкретних умовах, має виноситися з урахуванням думки Інституціональної наглядової ради.

Принцип 3. Згода батьків. Дослідник повинен отримати інформовану згоду батьків дитини, законних опікунів або тих, хто виконує їх функції (напр., вчителя, директора навчального закладу тощо); перевага віддається письмовій формі. Інформована згода передбачає, що батьки або інші відповідальні особи сповіщаються про всі особливості дослідження, що можуть вплинути на їх згоду дозволити або не дозволити дитині брати участь у дослідженні. Дослідник також повинен надати інформацію про свій фах та місце роботи. Необхідно не просто поважати право осіб, що відповідають за дитину, відмовити у згоді, але й проінформувати їх про те, що їх відмова не призведе до жодних прикростей ані для них, ані для дитини.

Принцип 4. Додаткова згода. Дослідник повинен отримати інформовану згоду будь-яких осіб, напр., шкільних вчителів, взаємодія яких з дитиною є предметом дослідження. Як й у випадку з дитиною, батьками або опікунами, інформована згода

передбачає, що особи, які взаємодіють з дитиною у ході дослідження, інформуються про всі особливості дослідження, котрі можуть вплинути на їх рішення. Необхідно відповісти на всі запитання цих осіб та поважати їх право брати чи не брати участь у дослідженні, а також у будь-який момент відмовитися від нього.

Принцип 5. Заохочення. Заохочення участі у дослідженні має бути розумним та не перевищувати за своєю значимістю тих заохочень, що дитина отримує у реальному житті. Якого би роду заохочення не пропонувалося, необхідно завжди пам'ятати, що, чим сильніше дослідження може вплинути на дитину, тим більшу відповідальність за її добробут та вільне волевиявлення несе дослідник.

Принцип 6. Введення в оману. Хоча повне розкриття інформації при отриманні згоди є етичним ідеалом, для проведення дослідження може знадобитися приховування частини інформації або введення в оману. Якщо дослідник вважає необхідним приховування інформації або введення в оману, він має переконати своїх колег у правомірності свого рішення. При приховуванні інформації або введення в оману у ситуаціях, коли є засади вважати, що це негативно вплине на досліджуваних, після проведення дослідження необхідно вжити відповідних заходів по інформуванню досліджуваних про мотиви обману. Якщо дослідження побудоване на приховуванні інформації, необхідно використовувати такі прийоми обману, які б не мали певних негативних наслідків для дитини або її сім'ї.

Принцип 7. Анонімність. Для отримання доступу до документів дослідник має звернутися за дозволом до особи, що відповідальна за ці документи. Необхідно зберігати анонімність цієї інформації та використовувати тільки ту її частину, на використання якої отримана згода. Дослідник повинен пересвідчитися у тому, що вказана вище відповідальна особа дійсно користується довірою досліджуваного, та, надаючи дозвіл на використання інформації, бере на себе певну відповідальність.

Принцип 8. Взаємні зобов'язання. З самого початку будь-якого дослідження між дослідником та батьками, опікунами або тими, хто виконує їх функції, а також дитиною має існувати прозора домовленість, що визначає обов'язки кожної із сторін. Дослідник повинен виконати усі дані обіцянки та домовленості, що передбачені цією угодою.

Принцип 9. Небезпека. Якщо у ході дослідження дослідник дізнається про будь-що, що загрожує добробуту дитини, він повинен обговорити це питання з батьками або опікунами та фахівцями у даній галузі, щоб надати дитині необхідну допомогу.

Принцип 10. Непередбачувані наслідки. Якщо дослідницькі процедури раптово призвели до небажаних для досліджуваного наслідків, дослідник повинен негайно вжити відповідних заходів з виправлення цих наслідків та переглянути порядок цих процедур у випадку, якщо він збирається використовувати їх у подальшому.

Принцип 11. Конфіденційність. Дослідник має зберігати у тайні інформацію, що отримана про досліджуваних. У письмових та усних звітах про дослідження, а також у неформальних розмовах зі студентами і колегами повинна приховуватися будь-яка інформація, що дозволяє встановити особистість досліджуваного. Якщо існує ймовірність того, що до подібного роду інформації отримають доступ сторонні особи, ця ймовірність, а також заходи по збереженню конфіденційності, мають бути розтлумачені досліджуваним у ході отримання інформованої згоди.

Принцип 12. Інформування досліджуваних. Одразу після збору даних дослідник має прояснити для досліджуваних усі питання, які могли виникнути у ході дослідження. Дослідник також повинен у доступній для досліджуваних формі викласти основні висновки з дослідження. Там, де наукові або загальнолюдські

принципи виправдовують приховування частини інформації, необхідно зробити усе можливе, щоб це не мало для досліджуваних жодних негативних наслідків.

Принцип 13. Повідомлення результатів. Оскільки слова дослідника можуть мати для батьків та дітей наслідки, про які дослідник не здогадується, повідомляти про результати, давати оцінки та рекомендації слід з певною обережністю.

Принцип 14. Відповідальність вченого за наслідки наукових відкриттів. Дослідник завжди повинен пам'ятати про соціальне, політичне та загальнолюдське значення свого дослідження та з особливою обережністю представляти результати своєї роботи. Зазначений принцип, однак, не позбавляє дослідника права працювати у будь-якій галузі науки або права надання наукового звіту.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. (Пер. с англ.). — Ростов-на-Дону, 1998.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. (Пер. с англ.). — СПб., 2003.
3. Арьес Ф. Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке. (Пер. с фр.). — Екатеринбург, 1999.
4. Бандура А. Теория социального научения. (Пер. с англ.). — СПб., 2000.
5. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. (Пер. с англ.). — М., 1985.
6. Блейлер Е. Аутистическое мышление / Пер. с нем. и предисловие Я.М. Когана. — Одесса, 1927.
7. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов / Под ред. С.Н. Бокова. — Воронеж, 1995.
8. Боулби Дж. Привязанность. (Пер. с англ.). — М., 2003.
9. Брызгунов И.П. Ваш ребенок сверхподвижен // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия / Сост. и общ. редакция В.М. Астапова и Ю.В. Микадзе. — СПб., 2002.
10. Бульгина Т.В., Леонтьев А.А. Карл Бюлер: жизнь и творчество // Бюлер К. Теория языка. (Пер. с нем.). — М., 1993.
11. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. — К., 1989.
12. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. — К., 1989.
13. Валлон А. Психическое развитие ребёнка / Пер. с фр. и предисловие Л.И. Анцыферовой. — СПб., 2001.
14. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К., 1976.
15. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1979.
16. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Под ред. А.Р. Лурия и М.Г. Ярошевского. — М., 1982. — В 6-ти тт.
17. Ганич Д.И., Олейник И.С. Русско-украинский и украинско-русский словарь. — К., 1991.
18. Гарбузов В.И. Психический инфантилизм // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия / Сост. и общ. редакция В.М. Астапова и Ю.В. Микадзе. — СПб., 2002.
19. Гиппократ. Этика и общая медицина. (Пер. с древнегр.). — СПб., 2001.
20. Гиндикин В.Я. Лексикон малой психиатрии. — М., 1997.
21. Глэдинг С. Психологическое консультирование. (Пер. с англ.). — СПб., 2002.
22. Годфруа Ж. Что такое психология. (Пер. с фр.). — М., 1992. — В 2-х тт.
23. Головаха Е.И., Кроник А.А. Понятие психологического времени // Категории материалистической диалектики в психологии. — М., 1988.
24. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. — Минск—М., 2001.
25. Діденко С.В. Психологія сексуальності і сексуальних стосунків: Навчальний посібник. — К., 2003.
26. Измерение интеллекта детей: Пособие для психолога-практика / Под ред. Ю.З. Гильбуха. — К., 1992.
27. Заброцький М.М. Вікова психологія: Навчальний посібник. — К., 2002.
28. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. — М., 1986. — В 2-х тт.
29. Зиглер Э., Ходапп Р.М. Понимание умственной отсталости. (Пер. с англ.). — К., 2001.
30. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие. (Пер. с фр.). — М., 1991.
31. Клиническая психология / Под ред. Б.Д. Карвасарского. — СПб., 2002.
32. Клиническая психология / Под ред. М. Перре и У. Баумана. (Пер. с нем.). — СПб., 2002.
33. Крайніков Е.В. Навчальна робоча програма з курсу “Вікова психологія” (електронна версія). — <http://www.socd.univ.kiev.ua>.
34. Крайг Г. Психология развития. (Пер. с англ.). — СПб., 2002.
35. Краткая философская энциклопедия / Под ред. Е.Ф. Губского, Г.В. Кораблёва и В.А. Лутченко. — М., 1994.
36. Крэйн У. Теории развития. (Пер. с англ.). — СПб., 2002.
37. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. (Пер. с франц.). — М., 1996.
38. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. — М., 1983. — В 2-х тт.
39. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни // Психология развития: Хрестоматия / Сост. и общ. ред.: авт. коллектив сотрудников к-ры психологии развития и дифференциальной психологии СпбГУ. — СПб., 2001.
40. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. — К., 1998.
41. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі. — К., 2002. — У 2-х тт.
42. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии: Учебное пособие. — Ростов-на-Дону, 2000.

43. Методические указания студентам дневного и заочного отделений исторического факультета для изучения работ Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина к курсу “Возрастная и педагогическая психология” (в вопросах и ответах). — Ростов-на-Дону, 2002.
44. Миллер С. Психология развития: методы исследования. (Пер. с англ.). — СПб, 2002.
45. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. — М., 1996.
46. Одарённые дети / Под ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. (Пер. с англ.). — М., 1991.
47. Орфографічний словник української мови / С.І. Головашук, М.М. Пещак, В.М. Русанівський та ін. — К., 1994.
48. Основы психології / О.В. Киричук, В.А. Роменець, В.О. Татенко та ін. — К., 1999.
49. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. (Пер. с англ.). — М., 2000.
50. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. (Пер. с фр.). — М., 1994.
51. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. (Пер. с фр.). — М., 1994.
52. Психологический словарь / Под ред В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова. — М., 1996.
53. Психология: биографический библиографический словарь / Под. ред. Н. Шихи, Э. Чэпмена, У. Конроя. (Пер. с англ.). — СПб., 1999.
54. Психология личности: Словарь справочник / П.П. Горностай, Т.М. Титаренко, С.В. Васьковская и др. — К., 2001.
55. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа. (Пер. с англ.). — М., 1995.
56. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. (Пер. с нем.). — М., 1994.
57. Російсько-український словник наукової термінології. Суспільні науки / Й.Ф. Андерш, С.А. Воробйова та ін. — К., 1994.
58. Словарь античности. (Пер. с нем.). — М., 1989.
59. Словарь иностранных слов. — М., 1982.
60. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова, М.С. Гилярова, Е.М. Жукова и др. — М., 1980.
61. Софокл. Драмы. (Пер. с древнегреч.). — М., 1990.
62. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. (Пер. с англ.). — СПб., 2002.
63. Талызина Н.Ф., Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Природа индивидуальных различий: опыт исследования близнецовым методом. — М., 1991.
64. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы. (Пер. с англ.). — М., 1993.
65. Фрейд З. Психология бессознательного. (Пер. с нем.). — М., 1989.
66. Фрейд З. Толкование сновидений / Сост. Б.Г. Херсонский. (Пер. с нем.). — К., 1991.
67. Фромм Э. Искусство любить // Фромм Э. Душа человека. (Пер. с англ.). — М., 1991.
68. Харди И. Врач, сестра, больной. (Пер. с венг.). — Будапешт, 1973.
69. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. (Пер. с нидерл.). — М., 1992.
70. Цицерон М.Т. О старости. О дружбе. Об обязанностях. (Пер. с лат.). — М., 1993.
71. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова и В.П. Зинченко. — М., 1989.
72. Юркова И.А. О некоторых клинических особенностях психического инфантилизма // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия / Сост. и общ. редакция В.М. Астапова и Ю.В. Микадзе. — СПб., 2002.
73. Ainsworth, M.D. Patterns of infant-mother attachment as related to maternal care // *Human development: An interactional perspective* / D. Magnusson & V. Allen (eds.). — N.Y., 1973.
74. Bartholomew, K., & Horowitz, L.K. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model // *Journal of Personality and Social Psychology*, 61. (1991). — Pp. 226—244.
75. Brown A.S. The social processes of aging and old age. — New Jersey, 1996.
76. Griffin, D., & Bartholomew, K. Models of the self and others: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment // *Journal of Personality and Social Psychology*, 67. (1994). — Pp. 430—445.
77. Hazan, C., & Shaver, P. Romantic love conceptualized as an attachment process // *Journal of Personality and Social Psychology*, 52. (1987). — Pp. 270—280.
78. Olson, S.L., Bates, J.E., & Bayles, K. Mother-infant interaction and the development of individual differences in children’s cognitive competence // *Developmental Psychology*, 20. (1984). — Pp. 166—179.
79. Robertson J., Bowlby J. Responses of young children to separation from their mothers // *Courr. Cent. int. Enf.*, 2. (1952). — Pp. 131—142.

ВИКОРИСТАНІ INTERNET-РЕСУРСИ

1. <http://azps.ru>
2. <http://www.google.ru>
3. <http://meta-ukraine.com/ua/>
4. <http://www.nbu.gov.ua>
5. <http://www.psychology.ru>
6. <http://psylib.ukrweb.net>
7. <http://rsl.ru>
8. <http://www.socd.univ.kiev.ua>
9. <http://www.translate.ru>

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

А

Агресивність дитяча —
 Адаптація —
 Адаптація до небатьківського середовища —
 Адлер Альфред —
 Акселерація —
 Ананьєв Борис —
 Анімізм —
 Анорексія —
 Артифікалізм —
 Асінхронія психічного розвитку —
 Атмосфера сімейна —
 Аудиторія уявна —
 Аутизм —
 Аутизм дитячий ранній —
 Аутизм інфантильний —
 Афективність дитяча —

Б

Бандура Альберт —
 Батько виключений —
 Баумрінд Діана —
 Безпорадність —
 Біне Альфред —
 Болдуїн Джеймс —
 Бондінг —
 Боулбі Джон —
 Брехливість —
 Брехливість позірна —
 Бюлер Карл —
 Бюлер періодизація життя —
 Бюлер чинники розвитку —
 Бюлер Шарлотта —
 Бюлера трьох рівнів розвитку теорія —

В

Валлон Анрі —
 Валлона стадії дитинства —
 Вагітність —
 Вернер Хайнц —
 Вередливість дитяча —
 Виготський Лев —
 Виготського вікова періодизація —
 Виготського культурно-історична концепція —
 Випадок Маленького Ганса —
 Виховання —
 Виховання стилі —
 Відношень об'єктних розвиток —
 Відношень об'єктних типи —
 Відношення об'єктні —
 Відношення об'єктні первинні —
 Вік —
 Вік дошкільний —
 Вік молодший шкільний —
 Вік психологічний —
 Вік ранній —
 Вік розумовий —
 Вмирання —
 Врівноваження когнітивне —

Г

Геккель Ернст —
 Гиппократ —
 Годинник віковий —
 Готовність —
 Готовність шкільна —
 Гра —
 Гра серйозна —
 Гри види —
 Гри рівні —
 Гри розвиток в онтогенезі —
 Гри способи —
 Гри теорії —
 Груди материнські —

Г

Гальперин Петро —
 Гальперина теорія формування розум. дій —
 Гезелл Арнольд —

Д

Декалаж —
 Девіантність —
 Делінквентність —
 Деменція —
 Деменція Альцгеймерівського типу —
 Депресії підліткової фактори —
 Депривація —
 Дефектологія —
 Децентрація —
 Дилема моральна —
 Дисморфофобія —
 Дитини мислення —
 Дитинство —
 Діагностика вікова нормативна —
 Діяльність дитяча —
 Діяльність навчальна —
 Діяльність предметно-маніпулятивна —
 Дільність провідна —
 Довіра та недовіра базисні —
 Дозрівання —
 Домагання дитячі —
 Дорослість —
 Дорослішання —
 Дорослішання біологічне —
 Дорослішання правове —
 Дорослішання психологічне —
 Дорослішання соціальне —
 Досвід любовний —
 Дружба —
 Дружби розвитку стадії —

Е

Егоцентризм —
 Егоцентризм підлітковий —
 Ейнсворт Мері —
 Ельконін Данило —
 Ельконіна вікова періодизація —
 Епістемологія генетична —
 Еріксон Ерік —
 Еріксона стадії психосоціального розвитку —
 Еталон сенсорний —

Ефект “гіркої цукерки” —

Ж

Жане П'єр —

Життя активного тривалість —

Життя середня тривалість —

З

Завдання батьківські —

Закон біогенетичний —

Залежність інфантильна —

Запорожець Олександр —

Знаряддя психологічне —

Зростання —

І

Іграшка —

Ідентифікація —

Ідентичність —

Ідентичності джерела —

Ідентичності статуси —

Індивідуація —

Ініціація —

Інстанції моральні —

Інтеграція —

Інфантілізм психічний —

Ісидор Севільський —

К

Казка —

Келер Вольфганг —

Клапаред Едуард —

Клімактерій —

Клімактерій патологічний —

Клімактерій ранній —

Клоаки теорія —

Кляйн Мелані —

Когорта —

Когорти ефект —

Коефіцієнт залежності літнього населення —

Колберг Лоренс —

Колберга стадії морального розвитку —

Коменський Ян —

Комплекс —

Комплекс батьківський —

Комплекс Едіпа —

Комплекс Електри —

Комплекс зверхності —

Комплекс кастрації —

Комплекс неповноцінності —

Комплекс підлітковий —

Комплекс пожвавлення —

Кондільяк Етьєн —

Конструктивізм —

Концепції біогенетичні —

Костюму дитячого розвитку —

Криза вікова —

Криза новонародженості —

Криза одного року —

Криза переходу до дорослості —

Криза підліткова —

Криза семи років —

Криза середини життя —

Криза тридцяти трьох років —

Криза трьох років —

Криза юнацька —

Курси фребелівські —

Л

Лакан Жак —

Леонт'єв Олексій —

Латералізація функцій —

Локк Джон —

Лоренц Конрад —

Лоцці система —

Любов —

Любов генитальна —

Любов Едіпова —

Любов інфантильна —

Любов об'єктна —

Любові види —

Любові типологія —

М

Малюнок дитячого розвитку —

Малюнок дитячий —

Малювальників типи —

Материнства почуття —

Матір —

Матір досить хороша —

Матір ідеальна —

Матір наддбайлива —

Матір фалічна —

Метод близнюків —

Метод експериментально-генетичний —

Метод клінічний —

Методи вікової психології —

Методика візуального обриву —

Методика обумовленого повороту голови —

Методика переваг —

Методика реєстрації рухів очей —

Мід Маргарет —

Міф персональний —

Мова автономна —

Мова внутрішня —

Мова егоцентрична —

Мови розвиток в онтогенезі —

Модель детерміністська —

Модель екологічних систем —

Монтессорі Марія —

Монтессорі періоди чутливості —

Мудрість —

Н

Народження —

Народження травма —

Научіння —

Научіння закони —

Нездатність до навчання —

Незрілість когнітивна —

Немовляти емоційний розвиток —

Немовляти поведінкові стани —

Немовлятство —

Новонародженого незрілість —

Новонародженого рефлексі —

Новонародженого стратегії дослідження —

Новонародженого шкала оцінки —

Новонародженого шкала поведінки —
Новоутворення вікове —

О

Обдарованість дитяча —
Обдарованості дитячої діагностика —
Омніпотентність —
Онтогенез —
Операції інтелектуальні —
Особливості вікові —
Отроцтва розвитку типи —
Отроцтво —

П

Педологія —
Перінатологія —
Періоди критичні —
Періоди літичні —
Періоди сензитивні —
Періодизація вікова —
Песталоцці Йохан —
Петровського вікова періодизація —
Піаже Жан —
Піаже стадії морального розвитку —
Піаже стадії розвитку інтелекту —
Пізнання соціальне —
Піфагор —
Побачення функції —
Пологи —
Поняття дитяче —
Постать материнська —
Прихильність —
Прихильності патерни —
Прихильності поведінка —
Прихильності постать —
Прихильності стадії розвитку —
Прихильності стилі —
Проблеми обдарованих дітей —
Псевдопоняття —
Психоаналіз дитячий —
Психології генетичної Женевська школа —
Психологія вікова —
Психологія генетична —
Психофізіологія вікова —
Пубертат —

Р

Ранк Отто —
Реакції циркулярні —
Реалізм —
Ретардація психічна —
Розвитку пренатального тенденції —
Розвитку психічного порушення —
Розвитку соціальна ситуація —
Розвитку типи —
Розвиток вищих психічних функцій —
Розвиток когнітивний —
Розвиток моторний —
Розвиток пренатальний —
Розвиток професійний —
Розвиток психічний —
Розуміння збереження —
Роман сімейний —

Руссо Жан —

С

Сексуальності формування в онтогенезі —
Сепарація —
Серіація —
Сиблінги —
Сиблінгів статус —
Сиблінгів суперництво —
Сиблінгів функції —
Синдром гіпердинамічний —
Синдром гіподинамічний —
Синдром Мідаса —
Синдром раптової смерті немовляти —
Синкретизм —
Сім'ї функціонування —
Сім'я —
Сім'я нуклеарна —
Сім'я розширена —
Скіннер Беррес —
Слухняність —
Смерть —
Соліпсизм —
Соціалізація —
Соціобіологія —
Спілкування розвиток —
Спілкування синхронність —
Стадії мовного розвитку —
Стадії розвитку особистості —
Стадія дзеркала —
Старіння —
Старіння патологічне —
Старіння передчасне —
Старіння фізіологічне —
Старість —
Стилі батьківські —
Стилі мовні —
Структуралізм —
Субкультура дитяча —
Судження морального типи —
Схеми гендерні —
Схеми ментальні —

Т

Теорії психічного розвитку —
Теорія невідповідності —
Теорія формування перцептивних дій —
Теорія розвитку еволюційна —
Термен Льюїс —
Товариства фребелівські —
Толмен Едвард —
Торндайк Едвард —
Травма інфантильна —
Тривога депресивна —
Тривога кастраційна —
Тривога персекуторна —
Тривога сепараційна —
Турбота материнська —

У

Угруповання —
Успішності шкільної фактори —
Ушинський Костянтин —

Ф

Фаза мрійливості —
 Фаза негативна —
 Фаза позитивна —
 Фактори онтогенетичного розвитку —
Фанц Роберт —
 Фіксація —
 Філософія іонійська —
 Формування людських потреб в онтогенезі —
 Формування особистості за дефіцитарним
 типом —
Фребель Фрідріх —
Фрейд Ганна —
Фрейд Зигмунд —
 Фрейда стадії організації лібідо —

Х

Характер генитальний —
Харлоу Гаррі —

Хевісхерст Роберт —
Холл Стенлі —
Холлінгворт Лета —

Ц

Цикл сімейний —
Цицерон Марк —

Ч

Час психологічний —

Ш

Шарко Жан —
 Шпиталізм дитячий —
Штерн Вільям —
 Штерна вікова періодизація —

Ю

Юність —

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- Абрахам К. (Abraham K.) —
Адлер А. (Adler A.) —
Альцгаймер А. (Alzheimer A.) —
Ананьев Б. (Ананьев Б.) —
Андерсен Х. (Andersen H.) —
Апгар В. (Apgar V.) —
Аристотель (Aristoteles) —
Арнхейм Д. (Arnheim D.) —
Арьес П. (Ariès P.) —
- Балінт** Е. (Balint E.) —
Балінт М. (Balint M.) —
Балтес П. (Baltes P.) —
Бандура А. (Bandura A.) —
Бартолом'ю К. (Bartholomew K.) —
Батлер Р. (Butler R.) —
Баумрінд Д. (Baumrind D.) —
Блейлер Е. (Bleuler E.) —
Бейлс К. (Bayles K.) —
Бейтс Дж. (Bates J.) —
Бенедек Т. (Benedek T.) —
Беннетт Дж. (Bennett J.) —
Бернсайд І. (Burnside I.) —
Берри К. (Berry K.) —
Беттельхейм Б. (Bettelheim B.) —
Беляева-Екземплярська С. (Беляева-
Экземплярская С.) —
Бехтерев В. (Бехтерев В.) —
Біне А. (Binet A.) —
Блонський П. (Блонский П.) —
Болдуїн Дж. (Baldwin J.) —
Боулбі Дж. (Bowlby J.) —
Бразелтон Т. (Brazelton T.) —
Браун Р. (Brown R.) —
Брейн М. (Braine M.) —
Бронфенбреннер У. (Bronfenbrenner U.) —
Брунер Дж. (Bruner J.) —
Бюлер К. (Bühler C.) —
Бюлер Ш. (Bühler S.) —
- Вайлент** Г. (Vaillant G.) —
Валлон А. (Wallon A.) —
Ван Дейк (van Dijk) —
Ванделл Д. (Vandell D.) —
Вайнрауб В. (Weinraub V.) —
Віннікотт Д. (Winnicott D.) —
Векслер Д. (Wechsler D.) —
Венгер Л. (Венгер Л.) —
Вернер Х. (Werner H.) —
Веррі Дж. (Werry J.) —
Вертхеймер М. (Wertheimer M.) —
Виготський Л. (Виготский Л.) —
Віннікотт Д. (Winnicott D.) —
Вульф П. (Wolff P.) —
Вундт В. (Wundt W.) —
- Гайдн Ф. (Haydn F.) —
Гауф В. (Hauff W.) —
Геккель Е. (Haeckel E.) —
Гетцер Г. (Hetzer H.) —
Гіппократ (Ἱπποκράτης) —
- Гольбах П. (Holbach P.) —
Горовіц Л. (Horowitz L.) —
- Галинський** Е. (Galinsky E.) —
Гальперин П. (Гальперин П.) —
Гальтон Ф. (Galton F.) —
Гарднер Х. (Gardner H.) —
Гезелл А. (Gesell A.) —
Гібсон Е. (Gibson E.) —
Гілліган К. (Gilligan C.) —
Гілфорд Дж. (Guilford J.) —
Грінспен Н. (Greenspan N.) —
Грінспен С. (Greenspan S.) —
Гріффін Д. (Griffin D.) —
Гроф С. (Grof S.) —
Гуденаф Ф. (Goodenough F.) —
Гур'єва В. (Гурьева В.) —
Гуткіна Н. (Гуткина Н.) —
- Давидов В. (Давыдов В.) —
Д'Аламбер Ж. (D'Alembert J.) —
Діденко С. (Діденко С.) —
Дідро Д. (Diderot D.) —
Джемс У. (James W.) —
Джонс Е. (Jones E.) —
Дюрер А. (Dürer A.) —
- Едіп** (Oedipus) —
Ейнсворт М. (Ainsworth M.) —
Електра (Electra) —
Елкінд Д. (Elkind D.) —
Ельконін Д. (Эльконин Д.) —
Еріксон Е. (Erikson E.) —
- Жане** П. (Janet P.) —
- Запорожець О. (Запорожец А.) —
Зейгарнік Б. (Зейгарник Б.) —
- Інельдер** Б. (Inhelder B.) —
Ісидор С. (Isidorus H.) —
- Йеркс** Р. (Yerkes R.) —
- Каннер** Л. (Kanner L.) —
Кант І. (Kant I.) —
Каплан М. (Kaplan M.) —
Картер Б. (Carter B.) —
Кеган Р. (Kegan R.) —
Келер В. (Köhler W.) —
Келер Е. (Köhler E.) —
Кірк Г. (Kirk G.) —
Клапаред Е. (Claparede E.) —
Кларк Б. (Clark B.) —
Кляйн М. (Klein M.) —
Коен Дж. (Cohen J.) —
Ковальов В. (Ковалёв В.) —
Колберг Л. (Kohlberg L.) —
Коменський Я. (Komensky J.) —
Конділляк Е. (Condillac E.) —
Корсаро У. (Corsaro W.) —
Костюк Г. (Костюк Г.) —
Коттл Т. (Cottle T.) —

- Кречмер Е. (Kretschmer E.) —
 Кулагіна І. (Кулагина И.) —
- Лейбуві-Віф Г. (Labouvie-Vief G.) —
 Лайі (Laius) —
 Лазурський О. (Лазурский А.) —
 Лакан Ж. (Lacan J.) —
 Ласе Е. (Laségue E.) —
 Лейбніц Г. (Leibniz G.) —
 Лейтес М. (Лейтес Н.) —
 Леонт'єв О. (Леонтьев А.) —
 Лі Дж. (Lee J.) —
 Лісіна М. (Лисина М.) —
 Ловінгер Дж. (Loevinger J.) —
 Локк Дж. (Locke J.) —
 Лоренц К. (Lorenz K.) —
 Лурія О. (Лурия А.) —
- Мак-Голдрік М. (McGoldrick M.) —
 Мак-Мастер (McMaster) —
 Максименко С. (Максименко С.) —
 Малер М. (Mahler M.) —
 Марсія Дж. (Marcia J.) —
 Матюшкін А. (Матюшкин А.) —
 Мейман Е. (Meiman E.) —
 Мейн М. (Main M.) —
 Мечніков І. (Мечников И.) —
 Михайленко М. (Михайленко Н.) —
 Мід М. (Mead M.) —
 Монтессорі М. (Montessori M.) —
 Моро Е. (Moro E.) —
 Мосс М. (Moss M.) —
 Моцарт В. (Mozart V.) —
- Нельсон К. (Nelson K.) —
 Нечаєв О. (Нечаев А.) —
- О'Лірі К. (O'Leary K.) —
 Олександров О. (Александров А.) —
 Олсон С. (Olson S.) —
- Павлов І. (Павлов И.) —
 Партен М. (Parten M.) —
 Паублі С. (Paubly S.) —
 Пауер К. (Power C.) —
 Песталоцці Й. (Pestalozzi J.) —
 Петерман У. (Peterman U.) —
 Петерман Ф. (Peterman F.) —
 Петровський А. (Петровский А.) —
 Піаже Ж. (Piaget J.) —
 Піклер Е. (Pikler E.) —
 Піфагор (Pythagoras) —
 Планк М. (Planck M.) —
 Платон (Plato) —
 Прейер В. (Preyer W.) —
 Пушкін О. (Пушкин А.) —
- Ранк О. (Rank O.) —
 Ратнер Н. (Ratner N.) —
 Рафаель С. (Raffaello S.) —
 Раш Дж. (Ruesch J.) —
 Реймер Дж. (Reimer J.) —
 Рензуллі Дж. (Renzulli J.) —
 Рігель К. (Riegel K.) —
 Ріццо Т. (Rizzo T.) —
- Річчі К. (Ricci K.) —
 Робертсон Дж. (Robertson J.) —
 Роджерс К. (Rogers C.) —
 Роско Б. (Roscoe B.) —
 Рубінштейн Л. (Рубинштейн Л.) —
 Руссо Ж. (Rousseau J.) —
- Сакуліна Н. (Сакулина Н.) —
 Сеймроф А. (Samerof A.) —
 Селлі Д. (Selly D.) —
 Селман Р. (Selman R.) —
 Сімон Т. (Simon T.) —
 Сінклер У. (Sinclair W.) —
 Скіннер Б. (Skinner B.) —
 Слоссон Р. (Slosson R.) —
 Соломон Дж. (Solomon J.) —
 Стернберг Р. (Sternberg R.) —
 Супер Д. (Super D.) —
 Сухар'єва Г. (Сухарёва Г.) —
- Талізїна Н. (Талызина Н.) —
 Теплов Б. (Теплов Б.) —
 Термен Л. (Terman L.) —
 Толмен Е. (Tolman E.) —
 Торндайк Е. (Thorndike E.) —
 Торранс Е. (Torrance E.) —
- Уїлсон К. (Wilson C.) —
 Уїтмор Дж. (Whitmore J.) —
 Уолк Р. (Walk R.) —
 Уотсон Дж. (Watson J.) —
 Ушаков Г. (Ушаков Г.) —
 Ушинський К. (Ушинский К.) —
- Фалес Мілетський () —
 Фанц Р. (Fantz R.) —
 Ферберн У. (Fairbairn W.) —
 Ференчі Ш. (Ferenczi S.) —
 Філд Н. (Field N.) —
 Філлмор К. (Fillmore C.) —
 Флерїна О. (Флери́на Е.) —
 Флісс В. (Fliess W.) —
 Франк Л. (Frank L.) —
 Фребель Ф. (Frobel F.) —
 Фрейд Г. (Freud A.) —
 Фрейд З. (Freud S.) —
 Френч Дж. (French J.) —
 Фресс П. (Fraise P.) —
 Фромм Е. (Fromm E.) —
- Хазан К. (Hazan C.) —
 Хаймен Г. (Haimen G.) —
 Халл К. (Hull C.) —
 Хант Дж. (Hunt J.) —
 Харлоу Г. (Harlow H.) —
 Хартман Р. (Hartman R.) —
 Хевігхерст Р. (Havighurst R.) —
 Хейзінга Й. (Huizinga J.) —
 Хесс Р. (Hess R.) —
 Холл С. (Hall S.) —
 Холлінгворт Л. (Hollingworth L.) —
 Холлоуей (Holloway) —
 Хомбургер Х. (Homburger H.) —
 Хоффман Дж. (Hoffman J.) —

Цицерон М. (Cicero M.) —

Челпанов Г. (Челпанов Г.) —

Шарко Ж. (Charcot J.) —

Шевер П. (Shaver P.) —

Шеминська А. (Sceminska A.) —

Шипман В. (Shipman V.) —

Шпіц Р. (Spitz R.)

Шпрангер Е. (Spranger E.) —

Штерн В. (Stern W.) —

Шуберт А. (Schubert A.) —

Щелованов М. (Щелованов Н.) —

Юнг К. (Jung C.) —

Ягер Е. (Jaeger E.) —