

ЗМІСТ

Передмова	5
Вступ	10
Розділ I. Теоретико-методологічні засади вивчення кризи 13 років	16
1.1. Основні хронологічні етапи вивчення кризи 13 років як феномену життєвого шляху	18
1.1.1. Перший етап: 50–90-ті роки ХІХ ст. – початок ХХ ст. ...	23
1.1.2. Другий етап: початок ХХ ст. – 1930-ті роки	29
1.1.3. Третій етап: 1940–1980-ті роки	39
1.1.4. Четвертий етап: 90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.	55
1.2. Криза 13 років і підлітковий вік у системі вікової періодизації.....	65
1.3. Криза 13 років і основні негативні стереотипи про віковий розвиток підлітків	92
Розділ II. Психологічні особливості кризи 13 років (результати експериментального дослідження)	102
2.1. Симптомокомплекс «Очима дітей» в інтервалі 9–15 років	104
2.1.1. Симптомокомплекс «Очима дітей» (хлопчики) в інтервалі 9–15 років	106
2.1.2. Симптомокомплекс «Очима дітей» (дівчатка) в інтервалі 9–15 років	110
2.2. Динаміка поведінкового симптомокомплексу в дівчаток	113
2.3. Динаміка симптомокомплексу в хлопчиків	134
2.4. Життєвий простір дитини як основна детермінанта кризи 13 років	145
Висновки	153
Список літератури.....	157
Додаток А. Життєвий цикл особистості в умовах реальної навчально-виховної системи	173
Додаток Б. Система взаємозв'язків основного симптомокомплексу кризи 13 років у хлопчиків	174
Додаток В. Система взаємозв'язків основного симптомокомплексу кризи 13 років у дівчаток	175
Додаток Г. Основна симптоматика вікових криз у шкільному дитинстві (порівняльна характеристика)	176

<i>Додаток Д.</i> Супутня симптоматика вікових криз у шкільному дитинстві (порівняльна характеристика)	177
<i>Додаток Ж.</i> Деякі вікові періодизації, які започаткували залежність розгляду вікового розвитку особистості від навчально-виховних систем	178
<i>Додаток З.</i> Вікові періодизації, складниками яких є кризові періоди	180
<i>Додаток К.</i> Періоди і стадії розвитку (за В.І. Слободчиковим) ...	181
<i>Додаток Л.</i> Опитувальник інтересів	182
Іменний покажчик	184

ПЕРЕДМОВА

У цій роботі продовжено узагальнення результатів авторських експериментальних досліджень вікових криз. Окремі дані, які відображають основні тенденції в змісті психологічної природи будь-якої кризи, зокрема кризи 7 років, викладені в посібнику [210], тому автор повністю не повторює викладення методологічних позицій у дослідженні кризи 13 років, оскільки вони докладно розглянуті в зазначеному джерелі.

Теоретичні засади вивчення психологічної природи вікових криз розроблені вітчизняною педологією (М.Я. Басов, А.Б. Залкінд, М.В. Соколов, Г.А. Фортунатов та ін.) та психотехнікою (І.Н. Шпільрейн та ін.), завдяки яким сформувався поняття «симптомокомплекс» як сукупність певних характерологічних ознак будь-якого кризового періоду. Воно активно використовувалося в психологічній науці ще на початку ХХ ст. (А. Буземан, К. Рейнінгер та ін.), але як феномен уперше було проаналізоване П.П. Блонським. Учений вважав його умовою комплексного підходу у вивченні дитини: 1) одна окрема ознака не може бути показником становлення дитячої особистості; 2) рівень зв'язку між ознаками в системі симптомокомплексу впливає на їх зміст.

Л.С. Виготський в основному поділяв наукові погляди П.П. Блонського, але був прихильником вивчення вже «поведінкового симптомокомплексу», що вплинуло на його неоднозначну позицію щодо психологічної природи вікових криз. Наприклад, поведінку на цих стадіях він вважав другорядною: «Сказати, що психологія вивчає симптомокомплекси різних епох, фаз, стадій розвитку, означає сказати, що вона вивчає його зовнішні ознаки. Справжнє ж завдання полягає в дослідженні того, що знаходиться за цими ознаками і зумовлює їх, тобто самого процесу дитячого розвитку в його внутрішніх закономірностях» [70, с. 246]. Водночас його окремі праці, особливо стаття «Криза 3 років» (1933/1934), аналізують саме поведінковий симптомокомплекс [70].

У Л.С. Виготського для полярних наукових уявлень про психологічну природу вікових криз були вагомі причини, зокрема:

- 1) особисте прихильне ставлення до соціально-політичних подій в СРСР, які в 1920-х роках започаткували масштабний соціальний експеримент;
- 2) стрімке прогресування на початку ХХ ст. біхевіоризму як поведінкової психології, що обумовлювалося кризою науки в цілому.
Як наслідок, у 1920–30-х роках актуалізувалася проблема створення такої психологічної теорії, яка ставила б під сумнів основні методологічні положення біхевіоризму і водночас претендувала на роль «зразкової», за допомогою якої можна створити наукову теоретичну базу для формування «нової людини» в комуністичному суспільстві;
- 3) ідеологічний розгром у 1920–30-х роках психотехніки, яка, виокремлюючи поняття «суб'єктивний фактор», розглядала знання про поведінку як важливий засіб впливу на людину;
- 4) домінування позицій, згідно з якими вивчення поведінкової симптоматики є доступною процедурою, а отже, отримані результати не допоможуть з'ясувати закономірності становлення особистості.

У зв'язку із цим Л.С. Виготський, розробляючи на початку ХХ ст. предмет психології в умовах кризи науки та соціально-економічних, політичних катаклізмів, які безпосередньо формували стратегію наукового пошуку в різних сферах пізнання, справедливо міг очікувати, що поняття «психіка» буде замінене іншим – «поведінка». Його концепція розвитку вищих психічних функцій як синтез учень про природу і культуру була альтернативою західноєвропейським психологічним теоріям про особистість, особливо біхевіоризм.

Незважаючи на тривалий історичний період, у якому був відсутній повноцінний обмін знаннями між ученими «соціалістичного» і «капіталістичного табору», на агресивні догматичні ідеологічні процеси у вітчизняній психології, активне руйнування яких почалося лише наприкінці ХХ ст., методологічний потенціал теорії Л.С. Виготського виявився настільки фундаментальним, що й сьогодні залишається актуальним. Ще з 1930-х років його уявлення про вікові кризи та особиста наукова авторитетність навіть у ситуації офіційного осуду педологічної концепції, представником якої він був, поступово стали визначати для дослідників наступних поколінь основні пошукові орієнтири у вивченні вікового розвитку. Різноманітні тлумачення наукових положень Л.С. Виготського зрештою призвели до виникнення, особливо в 1950–60-х

роках, дослідницької ситуації, яка характеризувалася відмовою від вивчення зовнішніх виявів перебігу вікового розвитку (і не тільки в період кризи), унаслідок чого ускладнилися можливості з'ясування змісту прихованих за ними позитивних і негативних перетворень. Склалася тенденція, коли і опоненти, і послідовники Л.С. Виготського в захисті власних теоретичних позицій почали оперувати фактично тими самими аргументами з його праць. Такі випадки в історії науки зустрічаються нечасто, і трагедія полеміки полягає в тому, що вчений фізично неспроможний прокоментувати використання своїх теоретичних уявлень – іноді необгрунтоване, еkleктичне.

Отже, недооцінка у вікових кризових періодах поведінкового симптомокомплексу для становлення особистості має історичні прецеденти і, на жаль, сформовані традиції, які є бар'єром для розв'язання проблем педагогічної діяльності, у чому, власне, і полягає прикладне значення психологічної науки. Крім того, тлумачення вченими психологічної природи будь-якої вікової кризи знаходиться в діапазоні від їх визнання до заперечення.

Як наслідок, неоднозначність дослідницької ситуації стосовно ролі вікових криз у психічному розвитку обумовила нашу стратегію наукового пошуку:

- 1) спочатку емпірично перевірити наукові погляди Л.С. Виготського про зміст вікових криз, тобто з'ясувати доцільність постановки проблеми, згідно з якою ці життєві явища є типовими в становленні особистості;
- 2) потім також експериментально вивчити в системі отроцтва феномен кризи 13 років.

Зазначені завдання частково виконані нами при дослідженні кризи 7 років, у якому доведено, що в несприятливих умовах сучасного дитинства досить часто в розвитку особистості спостерігаються вікові об'єктивні, суб'єктивні та подвійні кризи.

У дослідженні кризи 13 років брали участь 9–15-річні сільські та міські діти. Ми виходили з того, що зовнішні вияви (симптоми) є показниками внутрішніх (особистісних) змін, які термінологічно, як правило, збігаються.

Непросто подолати сформовані за часів Л.С. Виготського погляди про простоту, доступність і неважливість вивчення зовнішніх симптомів вікових криз. Ця позиція, як зазначалося, стала вагомим особистим і соціальним бар'єром у вивченні поведінкового симптомокомплексу і тривалий час перешкождала конкретизації наукових уявлень про особливості перебігу вікового

розвитку. Однак практика педагогічної діяльності доводить протилежне: у навчанні і вихованні немає дрібниць так само, як не можна недооцінювати значення будь-яких явищ у становленні особистості. Знання особливостей вікової симптоматики, де поведінка є лише одним з елементів, дозволяє в перспективі вийти на розв'язання більш важливих завдань, зокрема, з'ясувати зміст самосвідомості, світоглядних цінностей, виокремити перспективи у формуванні образу «Я» тощо. Труднощі у вивченні симптомів полягають у тому, що їх слід постійно фіксувати, ретельно контролювати різноманітність виявів досліджуваної ситуації, враховувати динамічну систему дитячих міжособистісних стосунків, різнопланових зовнішніх соціальних впливів. Це кропітка робота, яка протягом тривалого часу вимагає від дослідника значних інтелектуальних та фізичних зусиль, оскільки від точності зафіксованих даних залежить з'ясування змісту кожного симптому. Слід також попередньо емпірично визначитися з низкою найбільш поширеної симптоматики, виокремити в ній типову та простежити її динаміку в певному віковому інтервалі, що можна ефективно зробити на основі поєднання двох методів – лонгітуду і поперечного зрізу.

Вивчення змісту вікового симптомокомплексу – це:

- 1) реалізація перших практичних кроків на шляху з'ясування психологічної природи вікових криз як важливих орієнтирів психічного розвитку;
- 2) удосконалення прикладної вікової психології.

Автор здійснив спробу конкретизувати наукові уявлення про психологічний зміст кризи 13 років. Узагальнена інформація про симптомокомплекси попередніх криз (3 років і 7 років) дозволяє виокремити лінію «криза 3 років – криза 7 років – криза 13 років» і, як наслідок, визначити їх типологічні особливості.

Автор прагнув також з'ясувати витоки кризи 13 років та експериментально передбачити можливі напрямки розвитку особистості в період кризи 17 років.

Можливо, деякі наші ідеї не відповідають загальноприйнятим, наприклад:

- 1) обґрунтування поняття «внутрішня логіка розвитку», яке актуалізує проблему вивчення біологічного чинника в особистості у світлі нових досягнень психогенетики;
- 2) способи визначення меж кризи 13 років і підліткового віку;
- 3) підхід до аналізу раннього юнацького віку як такого, що є аналогом старшого підліткового віку (старшокласників)

тощо. Однак вони є результатом більш ніж десятирічної роботи з педагогами, учнями та їхніми батьками. Крім власного теоретичного масиву, використані здобутки відомих учених (Л.І. Божович, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, І.В. Дубровіна, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, К.Н. Поліванова, Т.М. Титаренко, Д.І. Фельдштейн та ін.).

З'ясування психологічного змісту вікових криз, зокрема кризи 13 років, є важливою умовою створення вікової періодизації, яка детермінується не лише особливостями навчально-виховної системи. Така вікова хронологія потенційно визначає, конкретизує дослідницьке поле вікової психології, сприяє уникненню суб'єктивного, споглядального тлумачення її проблем, особливо проблеми дитинства, а отже, дозволяє відійти від декларативного викладення матеріалу, присвяченого конкретним періодам життя людини.

Експериментальний матеріал для цієї книги збирався протягом 1995–2006 рр. у загальноосвітніх школах м. Суми і Сумської області (Глухівському, Лебединському, Путивльському, Тростянецькому районах), Чернігівській області (Коропський район), а також у м. Біла Церква Київської області.

Автор висловлює подяку вчителям загальноосвітніх шкіл, батькам, що взяли участь у дослідженні, результатом якого є видання цієї книги, і сподівається, що вона стане в пригоді всім, хто цікавиться проблемою вікових криз, зокрема кризою 13 років.

ВСТУП

В експериментальному дослідженні кризи 13 років, як і під час вивчення кризи 7 років, передбачалося виконання таких завдань:

- 1) з'ясування симптоматики, яка є показником внутрішніх позитивних перетворень в особистості;
- 2) вивчення характерологічних ознак симптомокомплексу;
- 3) виявлення рівня взаємозалежності між позитивними і негативними складниками симптомокомплексу;
- 4) з'ясування місця кризи 13 років у системі дитинства [210].

Таким чином, у цій праці акцент поставлено на виокремлення типової симптоматики кризи 13 років. Основне завдання дослідження полягало в обґрунтуванні закономірної взаємозаміни стабільних і перехідних періодів (вікових об'єктивних криз) у системі вікової періодизації. Як наслідок, у перспективі важливим є вивчення переживань особистості в період вікової кризи, структури її соціальної ситуації розвитку.

Вихідні положення дослідження, ядро якого склали праці Л.С. Виготського (1896–1934) про природу вікових криз, попередньо перевірялися автором на прикладі кризи 7 років. Як наслідок, вони були трансформовані для з'ясування психологічної природи кризи 13 років. Наприклад:

1. Поняття «кризи» та «перехідного періоду» є тотожними.
2. Криза 13 років – це закономірна стадія вікового розвитку, симптомокомплекс якої складається з позитивних та негативних утворень.
3. Значущість кризи 13 років полягає не в наявності негативних явищ у життєдіяльності особистості, які слід локалізувати, нейтралізувати, а в небезпеці упущення в розвитку позитивних утворень.
4. Кризові явища не повинні асоціюватися лише з негативними виявами. Вони є своєрідними застереженнями, сигналами про їх накопичення та приховані за ними позитивні зрушення, які відбуваються в психологічній структурі підостаючої особистості.

5. Криза 13 років є наслідком розгортання генної програми в умовах організованих і неорганізованих чинників соціального впливу.

Перебуваючи в постійному взаємозв'язку, позитивні та негативні утворення активізують динаміку особистісного розвитку і визначають стратегію індивідуального життєвого шляху, який характеризується дискретністю, циклічністю, необоротністю змін, поступальністю перетворень тощо. У цьому складному життєвому процесі присутня збалансована гармонія, яка регулює становлення людини як унікальної системної одиниці. Домінування в ній позитивних утворень обумовлює відхід негативних структур на другорядний план, і, навпаки, послаблення позитивних здобутків у розвитку призводить до накопичення негативних. Як у природі змінюються пори року, так і в людини як складової Всесвіту процес життєдіяльності характеризується черговістю в стадіях, підйомами та спадами.

З 1990-х років теоретичні психологічні уявлення про конфронтацію біологічного та соціального чинників у становленні особистості поступились нарешті позиції про необхідність з'ясування діалектичної взаємодії між ними [98; 99]. Однак у повсякденні часто продовжується їх протиставлення.

Непросто подолати розрив між теорією і практикою педагогічної діяльності, який виник у 20-ті роки ХХ ст. Як наслідок, у системі «людина – природа» виникають антагоністичні суперечності, які несприятливо впливають на самопочуття особистості, деформують можливості аргументованого прогнозування її діяльності та поведінки. Абсолютизація ролі соціуму, недооцінка генетичних особливостей нівелюють диференційований підхід до неї.

Унікальність людини як істоти мислячої полягає в досягненні в житті динамічної взаємодії між природним і соціальним, механізми якої можна зрозуміти передусім на основі пізнання законів природи. Поняття віку є тим показником, який указує на ступінь потенційної можливості реалізації особистістю життєвих планів. Це критерій реального освоєння певних соціальних ролей, причому такий зв'язок може бути прямим і опосередкованим [189]. Вік пов'язує між собою фізичний час існування, біологічні зміни та психологічні реакції; об'єднує хронологічні та змістові властивості часу – саму тривалість існування та конкретну фазу життя. У кожному віці людина має унікальні, характерні для неї поєднання психологічних і поведінкових особливостей, які за його межами не повторюються [168].

Важливими складовими віку є кризові і стабільні стадії вікового розвитку, які, чергуючись між собою, визначають перспективи становлення особистості. До такого висновку першими прийшли радянські педологи, зокрема П.П. Блонський (1884–1941), завдяки яким у 1930-х роках вивчення вікових криз стало однією з головних психологічних проблем. Було доведено, що в цих важливих періодах життя відбуваються динамічні події, завдяки яким особистість удосконалює власну індивідуальність, унікальність. Педологічні видання 1920–1930-х років про вікові кризи насичені результатами експериментальних досліджень. Такого масивного різнопланового інформаційного потоку, який базувався на емпіричних даних і докладно висвітлювався в науковій літературі, а не залишався таємницею вченого, психологічна наука в пізніші роки вже не знала.

Поняття «криза» має відтінок надзвичайності, загрози для особистісного становлення і означає ситуацію, у якій слід прийняти важливе рішення, тобто це поворотний пункт у розвитку, який зовсім не приречений на невдачу, а сприяє аналізу і самоаналізу власного буття з метою його вдосконалення.

У різних психологічних теоріях «криза» використовується своєрідно, асоціюючись з багатоплановими явищами психічного життя. Варіативність криз є невід'ємною ознакою життєвого шляху. Це піки оновлення внутрішнього світу особистості [51; 52; 101], які нерозривно пов'язані з народженням власного «Я», неповторного життєвого образу; революційні чинники розвитку [168], це не хвороба, а поворотні пункти, моменти вибору між прогресом і регресом, інтеграцією і затримкою [295; 296]. Суперечності між бажаним образом «Я», потребою в його досягненні і неможливістю задовольнити її «зараз» і часто «негайно» є головною рушійною силою психічного та соціального розвитку людини. Природа життєвої кризи прихована в глибині взаєморозуміння людей, їх спілкуванні [101], особливостях біологічного дозрівання.

За результатами досліджень 1930–1990-х років, які належать різним ученим з несхожими науковими поглядами, можна визначати такі різновиди криз:

1. Вікові, або нормативні, які знаходяться в інтервалі «від дня народження – до закінчення життя» (криза дня народження; кризи 1 року, 3 років, 7 років; «підліткова криза»; кризи 15 років, 17 років, 33 років, 45 років та ін.).

2. За тривалістю – інтервальні (короткочасні до 4–6 тижнів; довготривалі).

3. За результативністю – конструктивні та деструктивні.

4. Сенсу життя:

- а) за рівнем осмислення перспектив життєдіяльності – операціональні («Не знаю, як жити далі»);
- б) за діяльнісним критерієм – мотиваційно-цільові («Не знаю, для чого жити далі»);
- в) за метою життєдіяльності – смислові кризи («Не знаю, навіщо взагалі жити далі»).

5. Випадкові, які спричинені інтрапсихічними (наприклад, соматичними захворюваннями) та ситуаційними чинниками. Типовим прикладом є неадекватна оцінка дорослими навчально-виховної ситуації.

6. За рівнем складності:

- а) прості (викликаються однією подією);
- б) багатовимірні (стосуються більшості сфер індивідуального життя) [51; 52; 101].

У будь-якій класифікаційній системі криз провідними є вікові кризи як об'єктивні (календарні – за назвою) показники становлення особистості, своєрідні вузлові пункти, які визначають соціальну (або асоціальну) спрямованість життєвих перспектив. Від особливостей перебігу об'єктивних вікових криз, якою є криза 13 років, залежить зміст життєвого циклу людини від пренатального періоду до старості.

Дослідники різних поколінь неоднозначно ставляться до проблеми вікових криз (Л.С. Виготський, Т.В. Гуськова, Б.Д. Ельконін, О.Б. Дарвіш, К.Н. Поліванова, В.І. Слободчиков та ін.). Наприклад, кризи 1 року, 3 років ними визнаються, а симптомокомплекс, який установився ще з 1930 років, не підлягає сумнівам, хоча є маловаріантним у поясненнях свого змісту. Наукові уявлення про кризу 7 років мають дві протилежні позиції:

- 1) її заперечення як вікового переходу;
- 2) визнання (у зв'язку зі вступом до школи).

Інші наукові підходи, зокрема до кризи 15 років, відображають позицію окремих видатних учених (Д.Б. Ельконін), а тому є впливовими, хоча й недостатньо аргументованими.

Вікові кризи, які відбуваються на життєвому шляху після 17 років, сьогодні залишаються найменш вивченими. Тлумачення їх змісту є більше результатом теоретичних узагальнень, запозичених передусім із соціології, а вікові межі позначаються

здебільшого не точковим, або вузьким, інтервалом, а тривалим періодом, наприклад:

- 1) 45–55 років (кризове десятиріччя, яке передбачає осмислення попереднього життєвого шляху);
- 2) 55–65 років (період фізіологічної та психологічної рівноваги, унаслідок якого настає поступовий відхід людини від активного трудового і соціального життя тощо) [256].

У наш час зрозуміло, що перспективи з'ясування психологічної природи вікових криз у дорослий період безпосередньо залежать від рівня інформації про вікові кризи в інтервалі «від дня народження до 17 років».

Вивчення кризи 13 років відзначається недостатністю експериментальних психологічних досліджень, унаслідок чого можливості створення ефективних способів стабілізації позитивної симптоматики та локалізації, усунення негативних симптомів розглядаються на основі споглядальних схем, здогадок. Криза 13 років належить до тих наукових проблем, зміст яких протягом тривалого історичного періоду, у якому вихідним пунктом є досягнення педології (А.Б. Залкінд, Л.С. Виготський, О. Крот та ін.), обмежується здебільшого працями кількох видатних учених (І.В. Дубровіна, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв та ін.). Справедливі посилання сучасних дослідників на їхні ідеї без експериментальної апробації обмежують можливості вивчення цього феномену людського життя, призводять до його догматичного розуміння, що лише ускладнює навчально-виховну проблематику в системі отроцтва.

Аналогічна дослідницька ситуація є типовою для вивчення кризи 17 років, симптомокомплекс якої розглядається здебільшого як аналог вікового діапазону 15–17 років.

Назва кризи («13 років») є такою ж умовною, як і уособлений нею перехідний період: «перехід від молодшого шкільного до підліткового віку». Як наслідок, в інтервалі 6 (7) – 10 (11) років попередньо закладаються два змістові антиподи, де перший (як перехід від молодшого шкільного до підліткового віку) відображає залежність вікової періодизації від навчально-виховної системи, а другий (як криза 13 років) – особливості внутрішньої логіки дитячого розвитку. За Л.С. Виготським, саме в межах 13 років відбуваються кульмінаційні перетворення в структурі підростаючої особистості, тобто до 13-річного віку закінчується природний, неофіційний період дитинства, за яким починається його подальший етап – офіційний.

Знання особливостей перебігу кризи 13 років сприяє розумінню соціальної ситуації розвитку дітей підліткового віку, а також забезпечує набуття дорослими вміння управляти в суміжних вікових стадіях навчально-виховним процесом та прогнозувати його наслідки. З'ясувати психологічну природу кризи 13 років – означає закласти одну з методологічних передумов для вивчення змісту найскладнішої проблеми вікової психології – проблеми дитинства.

Теоретико-методологічні засади вивчення кризи 13 років

Діти – кругом діти.

А. Гезелл (1880–1961)

Будь-які спроби вчених зрозуміти неординарність вікового розвитку передбачали необхідність з'ясування його джерел, рушійних сил, якими можна пояснити специфіку становлення особистості на окремих етапах життєвого шляху. Історія цього питання має глибокі витоки. В античності, наприклад, здатністю рушійних сил розвитку наділяли переважно надприродні сили.

Із XVII до початку XX ст., як наслідок перших значущих відкриттів у біології, значну популярність мав *віталізм* (*vis vitalis*), предметом вивчення якого були особливі життєві сили, невідомі органічній природі (Парацельс, 1493–1541; А. Бергсон, 1859–1941 та ін.). Водночас період XVI – початку XIX століть стає епохою формування методологічних основ нового світогляду: усі події, явища навколишнього світу можна пояснити тільки матеріальними (механічними) законами (Н. Коперник, 1473–1543; Г. Галілей, 1564–1642; Дж. Бруно, 1548–1600; Й. Кеплер, 1571–1630; І. Ньютон, 1642–1726 та ін.). Популярності набуває позиція Ш. Монтеск'є (1689–1755), викладена в праці «Про дух законів» (1748): людьми правлять закони, які, у свою чергу, залежать від умов життя суспільства, зокрема його географічного розташування. Ці та інші ідеї означали початок кінця для уявлень, згідно з якими рух природних тіл здійснюють безтілесні душі.

У другій половині XIX ст. дослідницьку ситуацію ускладнюють нові відкриття, зокрема, закон збереження енергії, еволюційне вчення Ч. Дарвіна (1809–1882) тощо, тобто нові знання приводили до необхідності пояснення нових проблем, переосмислення вже відомої інформації. Ученим стало зрозуміло, що в

становленні людини є, принаймні, два напрямки – біологічний та соціальний, тобто виникло ще одне завдання – з'ясувати співвідношення змісту біологічного та соціального чинників як джерел розвитку особистості. Ця проблема, витoki якої знаходяться в античності, наприклад у конфуціанстві, на тривалий період визначила стратегію різнопланових підходів у вивченні психології людини.

Наприкінці XIX ст. монокатегоріальність шкіл і напрямків спричинила «кризу» в психології [161]. Психологічна думка прогресує шляхом пошуку інтегральних схем, спрямованих на реалізацію синтезу «ідей», зокрема ідеї саморуку як рушійної сили розвитку. Найширші перспективи в з'ясуванні її правомірності сформувалися тоді, коли вивчалися специфічні особливості становлення дитячої і дорослої особистостей, які активно реагували на процеси соціально-економічних трансформацій. Між обома суб'єктами склалися такі взаємини, які раніше не були відомими або типовими (афекти, стреси, неординарність поведінки в екстремальних ситуаціях тощо). Невипадково саме на зламі XIX–XX ст. проблема вивчення вікових криз від деклараційних заяв про їх існування перейшла у сферу практичного виокремлення та опису, як це зробила Е. Келер у праці «Про особистість трирічної дитини». Розвиваються також протилежні погляди, наприклад: природа не здійснює стрибків; розвиток завжди відбувається поступово (К. Бюлер, 1879–1963).

Важливе значення у виробленні методології досліджень вікових криз належить радянській педології, яка актуалізувала вивчення дитячого розвитку, унаслідок чого експериментальний інтерес до проблеми дитинства в 1920–30-х роках досяг апогею. У педологічній концепції пріоритетними були такі принципи:

- 1) реалізація генетичних орієнтирів (дитину можна зрозуміти на основі пізнання динаміки й тенденцій її розвитку);
- 2) наука про дитину має бути прикладною.

Дослідницька ситуація з кризою 13 років є суперечливою, оскільки в межах одного соціального інституту (школи) відбувається перехід між двома різними змістовими стадіями: від молодшого шкільного віку як різновиду навчально-виховної системи (разом із середнім і старшим шкільним віком) до підліткового віку як етапу вікового розвитку (якими є юність, дорослість тощо). Незважаючи на парадоксальність загальноприйнятих уявлень про цей перехід, поширеною є ще одна відома позиція:

отождоження кризи 13 років з особливостями підліткового віку, що виявляється в домінуванні в її вивченні теоретичних схем без належної експериментальної інформації. Як наслідок, характеристики кризи 13 років і підліткового періоду в цілому збігаються або підмінюються переважно загальними тлумаченнями. Також досить часто вживається термін «криза підліткового віку», що означає нівелювання ідеї значущості будь-якої вікової кризи в життєвому шляху.

Криза 13 років є вихідною позицією для з'ясування змісту таких проблем:

- 1) вивчення особливостей психології підліткового віку;
- 2) визначення меж підліткового віку;
- 3) обґрунтування перспектив подальшого вікового розвитку, зокрема доцільності визначення раннього юнацького віку як окремого періоду, який у наш час отождожується з перебуванням дитини в старших класах школи.

Зрештою, криза 13 років відкриває можливості для вивчення психологічної природи кризи 17 років та криз дорослості.

1.1. Основні хронологічні етапи вивчення кризи 13 років як феномену життєвого шляху

Ще античні мислителі звертали увагу на неординарність певних етапів у віковому розвитку, вважаючи що в них відбуваються справжні «фізіологічні» кризи, які викликають фізичні та психічні злами (Гіпократ, бл. 460–370 до н.е.). Наприклад, Арістотель (384/383–322/321 до н.е) порівнював розвиток людського організму з розвитком тваринного світу, зауважуючи, що в процесі перетворення дитини на зрілу особу повторюються етапи, які подолав за свою історію органічний світ (цю ідею згодом розвивав Г.-С. Холл). Арістотель першим в історії західноєвропейської цивілізації на основі виокремлення «седмиці» запропонував вікову періодизацію, визначивши, зокрема, у ній стадії 7–14 та 14–21 рр. [126], перехід між якими сьогодні можна співвіднести з кризою 13 років.

Питання про різнопланові переходи в динаміці психіки були центральними у філософських системах Стародавньої Індії (наприклад, учення Локаяти), розробка яких здійснювалася більш активно і продуктивно, ніж у Західній Європі.

У цілому античні вчені виокремили проблеми, які в умовах сучасності потребують подальшого вивчення, зокрема: співвід-

Наукове видання

Валерій Миколайович Поліщук

**Криза 13 років:
феноменологія, проблеми**

Монографія

Директор видавництва Р.В. Кочубей
Головний редактор В.І. Кочубей
Технічний редактор Н.Ю. Курносова
Дизайн обкладинки і макет В.Б. Гайдабрус
Комп'ютерна верстка А.О. Литвиненко

ТОВ «ВТД «Університетська книга»
40030, м. Суми, вул. Кірова, 27
E-mail: publish@book.sumy.ua

Відділ реалізації:
тел./факс: (0542) 21-26-12, 21-11-25;
e-mail: info@book.sumy.ua

Підписано до друку 07.09.2006.
Формат 60x90 ¹/₁₆. Папір офсетний.
Гарнітура Скулбук. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 11,75. Обл.-вид. арк. 11,1.
Тираж 600 прим. Замовлення № 2874.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 489 від 16.06.2001

Надруковано відповідно до якості наданих діапозитивів
у ШП «Принт-Лідер»
Україна, 61070, м. Харків, вул. Рудика, 8