159.9
П-509

В.М. Поліщук

КРИЗА 7 РОКІВ

ФЕМЕНОЛОГІЯ, ПРОБЛЕМИ

Навчальний посібник

УНІВЕРСИТЕТСЬКА КНИГА

ОБОВ'ЯЗКОВИЙ ПРИМІРНИК

В.М. Полішук

159.9

КРИЗА 7 РОКІВ:

феноменологія, проблеми

6364335

Навчальний посібник

НАЦІОНАЛЬНА 3
НАУКОВА МЕДИЧНА
БІБЛІОТЕКА УКРАЇНИ
01033, м.Київ, вул.Л.Толстого, 7

Суми
«Університетська книга»
2023

159.922.7(075)

УДК 159.922.7(075.8)
ББК 88.8я73
П50

Рецензенти:
В.М. Чорнобровкін, доцент, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка;
В.І. Сіткар, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, декан психолого-педагогічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

Поліщук В. М.

П 50 Криза 7 років: феноменологія, проблеми : навч. посібник / В. М. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2023. – 118 с.

ISBN 978-966-680-199-X

У посібнику аналізується психологічна природа кризи 7 років як важливого закономірного етапу вікового розвитку особистості. У контексті культурно-історичної теорії Л.С. Виготського з'ясовується феноменологія поняття «вікові кризи», і зокрема «криза 7 років». Виокремлений типовий симптомокомплекс цього вікового періоду як системний показник внутрішніх перетворень особистості. З'ясовані типові чинники ризику в особистісному становленні дитини. Визначаються перспективи подальших досліджень кризи 7 років, інших вікових криз, особливо переходу від молодшого шкільного до підліткового віку та кризи 17 років.

Посібник призначений для студентів гуманітарних, педагогічних університетів, педагогів, психологів.

УДК 159.922.7(075.8)
ББК 88.8я73

ISBN 978-966-680-199-X

© Поліщук В.М., 2005
© ТОВ «ВТД «Університетська книга», 2023

ЗМІСТ

Передмова 4

Вступ 7

Розділ 1. Місце кризи 7 років у системі вікової періодизації 12

1.1. Історичні передумови формування проблеми 14

1.2. Дослідження кризи 7 років у радянській педології (1920–1930) 22

1.3. Етап теоретичної переорієнтації у вивченні кризи 7 років (1959–1986) 36

1.3.1. Природа кризи 37

1.3.2. Симптоматика і часові інтервали кризи 45

1.3.3. Шляхи виходу з кризи 47

1.4. Експериментальні дослідження кризи 7 років (1986–2000) 49

1.5. Основні підходи до проблеми кризи 7 років у зарубіжній (західній) психології 56

Розділ 2. Результати експериментального вивчення психологічної природи кризи 7 років 63

2.1. Структура симптомокомплексу кризи 7 років 63

2.2. Основні тенденції в динаміці симптомокомплексу кризи 7 років 73

2.2.1. Особливості динаміки симптомокомплексу дівчаток 73

2.2.2. Особливості динаміки симптомокомплексу хлопчиків 75

2.3. Основні динамічні характеристики симптомокомплексу кризи 7 років 78

2.4. Основні дитячі психологічні профілі 93

2.5. Акцентуація дорослими на негативній симптоматиці дитини як передумова формування в неї асоціальних особливостей 96

Висновки 104

Післямова 108

Список літератури 111

ПЕРЕДМОВА

Людина як частина Всесвіту розвивається за його законами. Як у природі змінюються пори року, так і в людини процес життєдіяльності відзначається черговістю в стадіях, підйомами-спадами. Протиставлення ліній розвитку людини і природи неминуче призводить до виникнення антагоністичних суперечностей у системі «людина – природа», що впливають на самопочуття людини, визначають можливості прогнозування її діяльності та поведінки. Людина є носієм складних взаємин між природою і суспільством як складовими навколишнього світу: ставлення людини до неї або зближує їх, домагаючись гармонії, або навпаки – розводить, унаслідок чого в них виникають непередбачувані тенденції в розвитку. Унікальність людини як істоти мислячої полягає саме в досягненні динамічної взаємодії між природним і соціальним, механізми якої можна зрозуміти передусім на основі пізнання законів природи. Технократизм пригнічує природу вже фактом свого існування, а отже, актуалізує проблему гармонійного розвитку особистості, формування якої відбувається в обмеженому та перенасиченому інформаційному життєвому просторі як наслідку глобалізації суспільних відносин.

Становлення особистості не є хаотичним процесом. Він підпорядковується певним життєвим прагненням, досягнення яких забезпечує рівень виокремлення наступних завдань, що, у свою чергу, визначаються власними прагненнями в реалізації поставленої мети та відповідним ставленням (сприятливим або несприятливим) оточуючих. Поняття віку є показником, що визначає ступінь потенційної можливості здійснення особистістю життєвих планів. Кожен певний період життя висуває до людини комплекс вимог, освоєння яких змінює структуру її взаємовідносин з навколишнім світом, після чого вона досягає нового якісного рівня в пізнанні та самопізнанні. Дискретність, циклічність є невід'ємними ознаками процесу становлення особистості як частини Всесвіту. Кризові і стабільні стадії вікового розвитку, чергуючись між собою, визначають її перспективи. Такого висновку першими дійшли радянські педологи (зокрема П.П. Блонський), завдяки яким вивчення вікових криз психічного розвитку є однією з головних проблем вікової психології. У цих важливих

періодах життя відбуваються події, завдяки яким віковий розвиток є динамічним явищем, що, у свою чергу, визначає унікальність кожної особистості.

З'ясування психологічного змісту вікових криз є також важливою умовою створення достовірної вікової періодизації, яка потенційно спроможна визначити, конкретизувати дослідницьке поле вікової психології, уникнути суб'єктивного, споглядального тлумачення її проблем, особливо проблеми дитинства.

Експериментальний матеріал для цієї книги збирався в основному в 1993–2004 рр. у загальноосвітніх школах та дошкільних закладах м. Суми і Сумської області, зокрема у м. Глухові та Глухівському, Тростянецькому, Кролевецькому, Путивльському, Білопільському, Шосткинському, Лебединському районах; а також у м. Біла Церква та в Тетіївському районі Київської області. Мета дослідження, в основу якого покладено наукові погляди Л.С. Виготського про природу вікових криз, полягала передусім у з'ясуванні правомірності самої постановки проблеми «наявність у розвитку вікових криз», а вже потім – у вивченні феномену кризи 7 років. Для цього досліджувалися приблизно в однаковому співвідношенні діти 5–9-річного віку сільської та міської місцевостей. Особлива увага приділялася виокремленню їх поведінкового симптомокомплексу, що було невипадково: 1) відомо, що Л.С. Виготський, розмірковуючи про природу вікових криз, поведінці на цих стадіях надавав другорядного значення: «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 лежить за цими ознаками і зумовлює їх, тобто самого процесу дитячого розвитку в його внутрішніх закономірностях» [39, с. 246]; 2) водночас його праці про кризи (особливо – кризу 3 років) зосереджені на аналізі саме поведінкового симптомокомплексу.

Імовірно, що теоретична позиція Л.С. Виготського про заперечення актуальності вивчення симптоматики вікових криз зумовлювалася прогресуванням на початку XX ст. біхевіоризму як поведінкової психології. Вчений, розробляючи предмет психології в умовах кризи науки та тодішніх соціально-політичних обставинах, справедливо міг вважати, що поняття «психіка» буде замінене поняттям «поведінка». У будь-якому випадку його положення про вікові кризи разом з особистою науковою авторитетністю стали визначати стратегію їх вивчення, що призвело згодом, особливо у 1950–60-х роках, до створення невизначеної пізнавальної ситуації: наприклад, відмова від вивчення зовнішніх виявів

перебігу вікового розвитку (і не тільки в період кризи) ускладнила з'ясування змісту перетворень, які знаходяться за ними. Крім того, опоненти та послідовники Л.С. Виготського, розвиваючи його ідеї, стали поступово, захищаючи власні теоретичні позиції, апелювати здебільшого однаковими аргументами з праць вченого: такі випадки в науці спостерігаються нечасто.

Досліджувати зовнішні симптоми вікових криз складно, хоча тут домінує протилежна думка, оскільки важко перебороти сформовані з часів Л.С. Виготського уявлення про простоту таких досліджень, які практично стали бар'єром для їх реалізації. Проблема полягає в тому, що необхідно постійно фіксувати, контролювати вияви симптомокомплексу в будь-яких ситуаціях, враховуючи систему відносин, де дитина розвивається. Це копітка робота, яка вимагає від дослідника інтелектуальних та фізичних зусиль протягом багатьох років, оскільки від точності зафіксованих даних і обсягу вибірки залежить з'ясування динаміки кожного симптому. Необхідно попередньо емпірично визначитися з низкою найбільш поширених симптомів і простежити їх динаміку в часі, що можна ефективно зробити на основі поєднання двох методів – лонгітюду і поперечного зрізу. Вивчення змісту симптомокомплексу – це здійснення перших практичних кроків на шляху до пізнання внутрішніх закономірностей кризових явищ, особливості яких виявляються саме у зовнішніх ознаках.

Суперечливість позиції Л.С. Виготського у вивченні поведінкового симптомокомплексу визначила основну ідею цієї книги. Заперечувати важливість симптоматики в умовах домінування в дітей віком 5–9 років виявів дитячої безпосередності означає ігнорувати зовнішні природні показники, що відображають рівень їх внутрішніх станів.

У посібнику здійснена спроба з'ясувати психологічну природу кризи 7 років на основі отриманих експериментальних даних про її симптоматику. Основними спонуками автора до остаточного узагальнення інформації та публікації матеріалів стали: а) актуалізація теми «Життєві кризи особистості» в умовах сучасної навчально-виховної ситуації; б) закінчення у 2003 році загальносвітньої школи дітьми, які були учасниками дослідження з 1993 року (з початку їх навчання у школі). В аналізі теоретичного масиву використані здобутки як відомих учених, так і науковців, що тільки розпочинають свою творчу діяльність.

Автор висловляє вдячність працівникам навчальних закладів, батькам, які брали участь у дослідженні, результатом якого є видання цієї книги, і сподівається, що вона стане в пригоді всім, хто цікавиться проблемою вікових криз, зокрема кризою 7 років.

ВСТУП

Поняття «криза» має відтінок надзвичайності, загрози і необхідності дії; означає ситуацію, в якій необхідно прийняти важливе рішення: це поворотний пункт у розвитку. У різних психологічних теоріях воно використовується неоднаково, асоціюючись із багатоплановими явищами психічного життя людини. Наприклад, розвинута на початку 60-х років минулого століття теорія криз (Е. Ліндеман, Дж. Каплан), якій належить пріоритет у висвітленні проблем їх феноменології, з'ясовувала, зокрема, симптомокомплекс.

Сьогодні у визначенні життєвих криз найчастіше спостерігаються такі поняття: психологічна криза, активність особистості, стратегія життя, переживання критичних ситуацій і, особливо з 80-х років минулого століття, життєвий шлях особистості, тобто дослідники погоджуються, що «криза» разом зі стресом, фрустрацією, конфліктом є лише різновидом життєвих кризових ситуацій. Існує кілька їх класифікацій, наприклад: 1) кризи першого роду – серйозне ускладнення реалізації життєвого задуму, можливості впровадження якого в життя, однак, залишаються (збереження життєвого задуму, «самості»); 2) кризи другого роду (власне кризи), які призводять до неможливості реалізації задуму, унаслідок чого відбуваються модифікація, трансформація життєвого світу особистості [58].

Варіативність криз є невід'ємною ознакою життєвого шляху; це піки оновлення внутрішнього світу особистості [27; 28; 58], які нерозривно пов'язані з народженням власного «Я», образу себе самого в житті. Суперечності між бажаним образом «Я», потребою в його досягненні і неможливістю задовольнити цю потребу «тепер і зараз» – це головна рушійна сила психічного та соціального розвитку людини; природа життєвої кризи прихована в глибині взаєморозуміння людей, їх спілкуванні [58]. Вагомим внеском у розробку класифікацій життєвих криз є праці українських учених (О.А. Донченко, Т.М. Титаренко), систематизація матеріалів, які вперше в умовах стрімких темпів науково-технічного розвитку, динамізму соціальних процесів, оновлення морально-ціннісних орієнтирів, екологічної кризи, есхатологічних пророкувань пропонують шляхи виходу з різноманітних кризових станів [58].

За результатами досліджень 30–90-х років XX ст. можна визначити такі різновиди криз:

1) вікові (нормативні) кризи (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, криза 30-річних та ін.;
2) інтервальні (за критерієм тривалості): короткочасні – до 4–6 тижнів, тривалі;
3) конструктивні та деструктивні (за критерієм результативності);
4) кризи операціонального аспекту життєдіяльності («не знаю, як жити далі»);
5) за діяльнісним критерієм: мотиваційно-цільові («не знаю, для чого жити далі») та смислові кризи («не знаю, навіщо взагалі жити далі»);
6) кризи, спричинені інтрапсихічними (наприклад, соматичними хворобами) та ситуаційними чинниками;
7) прості (викликаються однією подією) та багатовимірні кризи, які стосуються більшості сфер індивідуального життя [27; 28; 58].

Провідними тут є вікові кризи як об'єктивні (календарні – за назвою) показники становлення особистості, своєрідні вузлові пункти, які визначають спрямованість її перспектив (соціальних або асоціальних).

Одні кризи визнаються психологічною наукою, деякі (передусім криза 15 років) відображають наукову позицію окремих видатних учених (Д.Б. Ельконін), а тому є впливовими, хоча й недостатньо аргументованими. Кризи, що відбуваються після 17 років, залишаються маловивченими порівняно з попередніми. Недостатність про них необхідної експериментальної інформації перешкоджає створенню цілісної теорії життєвих криз особистості. Виняток становить соціально-психологічна концепція Т.М. Титаренко, що вивчає найтиповіші кризові ситуації, більшість яких відомі з власного досвіду, інших людей (аналіз форм вияву криз, з'ясування змісту проблем психокорекції та психотерапії стресових станів особистості, розроблення способів профілактичної, консультативної, реабілітаційної роботи для будь-якого вікового періоду життя).

Аналіз праць із проблем кризи 7 років свідчить, що вона входить до низки найменш вивчених перехідних періодів в інтервалі «від дня народження – до 17 років» (разом із кризами підліткового віку та 17 років, зміст яких ще менше з'ясований). Зауважимо,

що в науковій літературі під час розгляду будь-якої кризи тенденційною є позиція відзначати її пріоритетність в історії вивчення. Дискусійним тоді залишається питання: яка ж вікова криза була дійсно вперше відкритою? Очевидно, що відповідь знайти тут важко, оскільки кризові явища в дитячому розвитку стали реакцією на трансформацію суспільного укладу європейських країн у XVIII – XIX ст., яка відбувалася у них із невеликим історичним відставанням. Однак, зважаючи на те що число «сім» було в центрі уваги ще з часів античності, криза 7 років може тут претендувати на роль фаворита, хоча її назва сформувалася порівняно недавно і бере початок від П.П. Блонського [16], Л.С. Виготського [39], а пізніше, як термін, в основному вже не викликала сумніву: Д.Б. Ельконін [136]; В.В. Давидов [48; 49]; О.М. Леонтьєв [80]; О.Є. Сапогова [118]; Г.Г. Кравцов, О.Є. Кравцова [71]; Л.І. Божович [20; 21; 22]; М.Г. Єлагіна [57]; І.Є. Валітова [25]; В.І. Слободчиков [120]; Б.Д. Ельконін [133]. Таке співвідношення найменування кризи з фіксованим віковим інтервалом є, звичайно, умовністю, однак дозволяє подолати термінологічну невизначеність. Вибір назви був і залишається орієнтиром у вивченні цього феномену життя людини. Криза 7 років є: 1) закономірним явищем у розвитку, а отже, потрібно розвивати цю ідею; 2) штучним явищем, відображаючи окремі споглядальні авторські позиції, тобто потрібно відмовитися від цієї ідеї або шукати тут чи в інших стадіях вікового розвитку інші кризові інтервали. Відзначимо, що схожа проблема (назва – віковий інтервал) є лише в однієї кризи – кризи підліткового віку.

Пізнавальна ситуація навколо кризи 7 років відзначається тим, що цьому етапу розвитку присвячено мало експериментальних психологічних досліджень, які вивчають його природу, прогнозують можливість появи несприятливих явищ, і, як наслідок, стабілізації позитивних та локалізації негативних симптомів. У віковій психології нетиповими є випадки, коли з'ясування важливих феноменів життя людини протягом тривалого історичного часу обмежується здебільшого працями кількох учених (Л.С.Виготський, О.М. Леонтьєв, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, О.С. Сапогова, М.Г. Єлагіна та ін.) та значними перервами в дослідженнях, у яких домінують теоретичні схеми без належної експериментальної інформації: зміст кризи 7 років звівся до тлумачень переважно загального плану, унаслідок чого стан з'ясування її конкретних особливостей практично залишився незмінним із часів Л.С. Виготського. У низці криз (дня народження, 1 року, 3 років, 7 років, підліткова криза, 17 років) кризі 7 років

за рівнем вивчення умовно можна відвести 4-те місце, де вона поступається попереднім кризовим періодам (наукова ситуація з вивченням наступних вікових криз, особливо – кризи 17 років, залишається, як зазначалося, ще складнішою).

Інформація про кризу 7 років є засобом міжпредметних зв'язків різних галузей психології, передусім педагогічної та вікової, соціальної, диференційної, психології управління. Недооцінка знань про цей віковий період призводить, зокрема, до довільного тлумачення вікових меж дошкільного і молодшого шкільного віку: якщо дитина 6–7 років потрапляє в групу старших дошкільників, то звертається увага на розвиток тих психологічних особливостей, які дозволяють співвідносити її з дітьми середнього і старшого дошкільного віку: якщо ж нею цікавляться як молодшим школярем, то розглядають ті якості, які зближують її зі старшими дітьми, а власне, специфіка перехідного періоду між ними залишається нез'ясованою (відомо, що молодший шкільний вік як соціально-психологічне явище виник у зв'язку з продовженням терміну шкільного навчання). Із кризи 7 років дитина стає точкою зосередження різних спільностей в соціокультурному середовищі буття (В.І. Слободчиков, 1991). Ця теза є закономірною, якщо звернутися до історичної традиції, що склалася на межі XIX – XX ст., згідно з якою дитинство визнається в інтервалі «день народження – 7 років».

У руслі гіпотези А.Л. Венгера, Б.Д. Ельконіна, В.І. Слободчикова про кризовий характер стану сучасного дитинства, обґрунтованої в теоретичному плані, потребує вирішення завдання адекватності виховних впливів психологічним особливостям дитини в період кризи. Існує тенденція розглядати засвоєння дитиною моральних норм і вимог в контексті взаємодії її з дорослими, яка ґрунтується на засадах співробітництва (Ю.Л. Азаров, Ш.О. Амонашвілі, О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, В.О. Татенко). Але на практиці нерідко використовуються неадекватні цій меті засоби, що, зокрема, пояснюється недостатнім психологічним забезпеченням перехідних етапів розвитку дітей методичними прийомами і способами виховного впливу та зниженням рівня професійної готовності у вчителів до педагогічної праці, особливо у молодого поповнення. Крім того, недостатність знань про кризу 7 років перешкоджає релізації індивідуального підходу в умовах переходу на більш ранні терміни шкільного навчання і ще більше ускладнює навчально-виховну ситуацію.

Актуальність проблеми кризи 7 років зумовлюється також, з одного боку, наявністю більш декларативної інформації про її зміст, полярністю підходів у вивченні, з іншого – безпосереднім впливом кризових явищ на моральне становлення особистості, коли посилення в суспільстві несприятливих соціально-економічних чинників зумовлює появу небажаних, часто асоціальних, тенденцій у міжособистісній взаємодії дітей в середовищі ровесників, із дорослими; відзначаються зменшення і збіднення змісту спілкування, дефіцит теплоти, втрата емоційної злагоди, «вміння співпереживати» тощо (І.Д. Бех).

В експериментальному дослідженні кризи 7 років нами передбачалося виконання таких завдань:

1) обґрунтування її значущості у віковому розвитку;
2) розроблення змістовних ознак симптомокомплексу й створення на його основі типових дитячих психологічних профілів;
3) виявлення рівня взаємозалежності між позитивними і негативними складовими симптомокомплексу.

Вихідними положеннями дослідження, ядро яких склали праці Л.С. Виготського, є такі ідеї:

1. Поняття кризи та перехідного періоду є тотожними.
2. Криза 7 років – це закономірна стадія вікового розвитку. Її симптомокомплекс складається з позитивних та негативних утворень.
3. Значущість кризи 7 років полягає не в існуванні негативних явищ у життєдіяльності особистості, які необхідно локалізувати з метою оптимізації її становлення, а в небезпеці упущення в розвитку позитивних утворень, які формуються за ними. Негативні зміни – це тіньова, зворотна сторона позитивних змін, що відбуваються в психологічній структурі підростаючої особистості.

Сучасна психологія розвиває уявлення про становлення особистості як процес, що проходить низку своєрідних ступенів. Вивчати дитячий розвиток – означає вивчати перехід дитини від однієї вікової стадії до іншої та відповідні зміни її особистості, що відбуваються в конкретних соціально-історичних умовах [39].

Знання особливостей перебігу кризи 7 років як важливої складової сучасного дитинства є однією з вихідних позицій для розуміння соціальної ситуації розвитку дітей цього віку, а отже, передбачає набуття вмінь управляти в суміжних вікових періодах (передшкільному та молодшому шкільному) навчально-виховним процесом та прогнозувати його наслідки.

Розділ 1

Місце кризи 7 років у системі вікової періодизації

Можна визначити дві групи психологічних теорій залежно від поглядів на онтогенез: 1) розвиток є неподільним процесом (відсутні окремі періоди): а) він не пов'язується з певним віком, який є лише фоном для змін; б) у ньому відбувається неперервне чергування мікрозмін (Г. Олпорт, Дж. Кеттел, К. Роджерс, Г. Айзенк); 2) розвиток – це постійна зміна певних періодів (Л.С. Виготський, З. Фрейд, А. Валлон, Е. Еріксон, О.М. Леонтьєв). Їх положення визначають два основних типи вікових періодизацій. У перших предметом дослідження є стадії розвитку; у других – механізми переходу між стабільними стадіями. Ідея регулярної зміни вікових періодів – це ідея поступальності розвитку [104]. Відомо, що Л.С. Виготський порушував спочатку проблему визначення віку, а вже потім – необхідність виокремлення певних вікових періодів. Вік – це емпіричне поняття. У культурно-історичній теорії – це культурно-історична категорія, тобто вікові періоди, не дані спочатку і не пов'язані з якимись вродженими характеристиками індивіда. Не вік визначає зміст конкретних стадій розвитку, а вікові межі залежать від соціально-економічних, історичних умов.

Вікова криза – це особливий етап перетворення соціальної ситуації розвитку, коли новоутворення попереднього періоду руйнують стару соціальну ситуацію і спричиняють створення нової. Різноплановість тлумачень змісту вікових криз зумовила виникнення осі: «норма онтогенезу» (Л.С. Виготський) – «свідчення вчасно незавершеного переходу» (О.М. Леонтьєв). Між цими полярними позиціями знаходяться основні погляди на природу вікових криз, які випливають з вчення Л.С. Виготського, а тяжіють переважно до концепції О.М. Леонтьєва.

У роботах 40–70-х років минулого століття криза трактувалася як несприятливий синдром (важковиховуваність) вікового періоду, причиною якого є прагнення дитини до нового соціального статусу. Фрустрація цього прагнення є джерелом труднощів у поведінці, унаслідок чого психологічне тлумачення змісту кризи звелося до педагогічної корекції, тобто переборення важковиховуваності досягається за умови адекватного педагогічного впливу під час проходження дитиною вікових криз. Осторонь знаходилася позиція Д.Б. Ельконіна, який вважав кризу нормою онтогенезу, а її умовами – невідповідність між операційно-технічною і мотиваційно-потребовою сферами дитячої діяльності. З 70-х років XX ст. домінуючою поступово стає концепція «безкризовості» розвитку. Тут чітко виокремлюється одна суперечність наукового пошуку – з'ясування способів адекватного впливу на особистість в умовах вікової кризи без достатньої інформації про це явище вікового розвитку.

У 50–90-х роках XX ст. проблема вікових криз вже не мала такого інтересу, як це було в 30-х, хоча й продовжувала періодично описуватися, що не могло не призвести до термінологічної невизначеності. Найбільше це стосується кризи 7 років та підліткової кризи. Стосовно останньої, то тут взагалі відбувається підміна підліткового періоду поняттям перехідного періоду від молодшого шкільного до підліткового віку, унаслідок чого підліткова криза стала синонімом підліткового віку, що визначило стратегію ставлення до названого періоду як особливого, унікального, «важкого» тощо. Згодом поняття «перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку» практично вилучається з вжитку, що тільки посилило уявлення про підлітковий вік як суцільно-кризовий, а отже, до нього відповідно виник високий інтерес, який часто перебільшував певні, як правило, несприятливі підліткові явища.

Криза 7 років також, мабуть, ще довго не привертала б уваги дослідників, якби у 80-х роках XX ст. у суспільстві не назріла необхідність переходу на навчання дітей з 6-річного віку, унаслідок чого актуалізувалася проблема вікової періодизації. Від того, чи буде введено в неї перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку (кризу 7 років) як закономірність дитячого розвитку, залежить стратегія і тактика виховної роботи з дітьми, які, за Л.С. Виготським, «вже не дошкільники, але й не школярі» [39].

Протиборство позицій Л.С. Виготського та його опонентів і навіть послідовників дотепер є методологічною основою з'ясування природи вікових криз, зокрема кризи 7 років.

1.1. Історичні передумови формування проблеми

Особливе значення для розуміння античними мислителями місця дитячого розвитку в становленні особистості мали освітні системи Древніх Афін і Спарти (VI–IV ст. до н.е.), у яких уперше, причому на державному рівні, був застосований віковий принцип навчання і виховання. Очевидно, що їм вже був відомий якийсь досвід навчання і виховання дітей. Незважаючи на відмінності навчально-виховних систем держав-суперників, спільними в них були принаймні такі ознаки: 1) виокремлення числа «сім» як особливого у низці інших чисел; наприклад, навчання розпочиналося з семи років; 2) терміни вікового переходу з одного навчального закладу в інший; 3) виокремлення тих вікових інтервалів, які згодом, у XX ст., стали називатися підлітковим і старшим шкільним віком. Пізніше Платон, намагаючись об'єднати афінську і спартанську системи, практично визнав ці критерії, які визначали межі вікових діапазонів розвитку людини від дня народження до 21 року. Вчений вважав, що держава не повинна залишатися осторонь навчання і виховання дітей до досягнення ними 7 років, а займатися у 3–6-річному віці, враховуючи особливості їх ігрової діяльності.

Таким чином, ідеї вікового розвитку та способів навчання і виховання одночасно апробувалися з давніх часів і попередньо закладали історичну основу для таких назв вікових стадій, які відображали послідовність організації навчально-виховного процесу.

Загальною ідесю наступності ступенів у психічному розвитку ми зобов'язані Арістотелю (К. Бюлер, 1924). Його позиція, відзначаючись простотою, формувала уявлення античної науки про періодизацію вікового розвитку і, як наслідок, визначила на майбутні роки той масштаб проблеми дитинства, з якого дотепер не може вийти сучасна психологія. У Арістотеля віковий поділ пов'язується знову-таки з числом «сім», але додатково враховуються особливості статевої зрілості. Маніпулювання «сімкою» вже тоді було тенденційним явищем. Ще Гіпократ встановив, що дитина в розвитку проходить низку своєрідних ступенів (перехідні періоди), у яких відбуваються справжні фізіологічні кризи, здатні викликати фізичні та психічні злами. Переконані в тому, що повне оновлення речовини тіла відбувається кожні сім років, античні вчені надавали цій цифрі та кратним їй числам магічного значення, позначаючи відповідні роки розвитку як «критичні» або «клімактеричні» (*klimakter* – «період життя»), у

яких відбуваються небезпечні зміни у фізіології та психології людини. Тому Арістотель, з одного боку, дотримуючись традицій, висвітлив загальноприйнятий на той час підхід, пов'язаний із седмицями, а з іншого – ставився до нього досить критично, залишаючи можливість для сумніву: «Коли ж мине п'ять років, то наступні два, до семи, діти повинні бути присутніми на уроках із тих предметів, які їм згодом доведеться вивчати самим... Звичайний спосіб поділу вікових груп на седмиці, можливо, й непоганий, однак і цей поділ треба узгоджувати з природними особливостями» [68]. Обережність античних учених (зокрема, на прикладі Арістотеля), яка полягала в уникненні встановлення остаточних назв вікових діапазонів, заслуговує на увагу, оскільки ними, може, навіть ненавмисне, тимчасово була відтягнена в часі ситуація зіставлення педагогічної періодизації розвитку з навчально-виховною системою. Однак числа «7» (як критерій вікового діапазону) та «21» (як кінцевий етап планомірного навчання під керівництвом інших осіб) поступово зайняли ключові місця в аналізі становлення людської особистості. Одним з небагатьох, хто згодом критично оцінював можливості використання принципу седмиці у віковій класифікації, був Ф. Аквінський. Отримавши дозвіл-замовлення від католицької церкви на ревізію вчення Арістотеля, він поділив сумніви античного вченого. Слідом за Арістотелем Ф. Аквінський також визнавав седмицю, але водночас не заперечував можливості вікового поділу на менші та більші періоди. Це були перші зразки суперечностей між новим і старим емпіричним досвідом: доказ того, що людина з часом еволюціонує, що старі знання про певні фіксовані інтервали не можуть залишатися стабільними. Так закладалися основи розбіжностей в уявленнях між назвами вікових періодів та їх змістом. Однак у Середньовіччя вікова класифікація, незважаючи на зауваження таких авторитетів, як Арістотель і Ф. Аквінський, продовжувала в цілому спиратися на седмичний принцип передусім в обмеженому сімейному просторі, оскільки йшлося про передачу традицій, формування імені роду тощо (зокрема, у навчанні і вихованні дітей феодалів). Для цього були свої причини:

1) незважаючи на відмінності в тодішніх освітніх системах, які по-різному тлумачили перехід від однієї діяльності до іншої при досягненні певного віку, встановилася традиція часу перебування вдома – до семи років;
2) магічний зміст числа «сім» розширюється: сім лицарських чеснот, сім вільних мистецтв тощо;

3) залишалося в цілому зневажливе ставлення до дитини [68]. Парадоксально, але в таких навчально-виховних умовах саме кастові інтереси знатних осіб стали стимулом у пізнанні дитячого світу, засобом пропагування принципів наочності та природовідповідності, на які звертав увагу ще Арістотель. Консерватизм застарілих знань про дитячий розвиток поступово ставав безпорадним перед новим, особливо емпіричним, досвідом навіть в умовах Середньовіччя. Вюртемберзький закон (1559) вже вимагав «доставляти дітям любов і радість», враховувати їх індивідуальні особливості.

Я.А. Коменський був одним із перших, хто відійшов від седмичного принципу, популяризуючи цифру «шість»: уперше визначивши шестирічний цикл у розвитку особистості, він співвідносить кожний віковий інтервал з назвами, які згодом закріплюються в психології: дитинство, отроцтво, юність, зрілість. Ним визначені основні етапи становлення особистості, які є незалежними від впливів навколишнього середовища і визнаються й сьогодні. Причина такого переосмислення традиційних уявлень про віковий поділ полягає у прикладній спрямованості ідей Я.А. Коменського. Як наслідок: 1) побудована логічна вікова низка становлення особистості (до 24 років), де верхня межа відповідає сучасним уявленням про місцезнаходження пізньої юності; 2) виокремлені вікові інтервали отроцтва та юності, які є різними за змістом; 3) не допускається підміна понять у найменуванні вікових інтервалів, де кожен має власні особливості. Період зрілості, найімовірніше, у його розумінні ототожнювався зі вступом у дорослість, а тривалість дитинства обмежувалася шестирічним віком.

Таким чином, незважаючи на різні кількісні критерії вікових класифікацій, верхня межа тривалості дитинства у XVII ст. визначалася періодом вступу в школу (у межах 6–7 років).

Ідея вікового підходу сприяла створенню періодизації розвитку зростаючої особистості Ж.-Ж. Руссо. Хоча її критерії відображали більше його споглядальні міркування, а не конкретні результати емпіричних досліджень, він кардинально змінює традиційні уявлення про інтервали початкових етапів становлення людини. Ж.-Ж. Руссо зосереджується на пошуках закономірностей розвитку, які були б характерними для певних вікових етапів, а тому, відійшовши як від шести, – так і семирічного принципу поділу, створює першу деталізовану вікову періодизацію, у якій фігурують числа 12 та 18 (як у Я.А. Коменського). Однак досягнення французького мислителя тут неоднозначні: його

вікова періодизація, актуалізувавши проблему вивчення процесу дитячого розвитку як самостійного оригінального явища, а не звичайного наслідування навколишньої дійсності, внесла термінологічний хаос у вікове співвідношення дитинства, отроцтва, юності; це антипод періодизації Я.А. Коменського. Крім того, різноплановість наукової ситуації з вивченням початкових етапів становлення людської особистості додатково ускладнювалася спробами визначення терміну початку шкільного навчання поза психолого-педагогічними чи філософськими сферами пізнання, зокрема в мистецтві, де популярним було поняття «золотого перетину або чисел Фібоначчі»: дитячий розвиток підпорядковується певній числовій закономірності, що визначає критичні етапи розвитку (згідно з цією позицією навчання повинне розпочинатися з 5–8 років) [68]. Ці підходи теж мали сенс, оскільки наголошували на неординарності, складності вікового розвитку і, як наслідок, сприяли прогресуванню психолого-педагогічної науки.

XVIII століття стало поворотним історичним моментом у вивченні дитячих проблем, оскільки суспільне життя осмислюється вже не механічним, а історичним процесом. Перші спроби історичного підходу у поясненні соціальних явищ пов'язуються з представниками тих країн, які активно стали на шлях зламу феодальних відносин, зокрема, італійським мислителем Віко (1725): суспільний розвиток відбувається за власними причинами, а не є випадком або волевиявленням надприродних сил; французьким – Монтеск'є (1748): людьми керують закони, які, у свою чергу, залежать від умов життя суспільства (географічних, етнічних); німецьким філософом І. Гердером (1791): суспільні зміни є закономірними внаслідок впливу надприродних сил і людської гуманності тощо [142]. Хоча ці ідеї ще не були тоді популярними, однак вони формували позицію, що дитинство як одне з суспільних явищ також відзначається унікальними особливостями. У Франції з'являються перші державні проекти із захисту прав дитини (М. Лепелетьє, 1793), а в Англії завдяки Р. Оуену прийнятий перший закон, який обмежував роботу жінок і дітей та визначав початок шкільного навчання з шести років (1819). Еволюція поглядів на тривалість дитинства зафіксувалася в інтервалі «від дня народження – до 5 (7) років», і конкретні межі цього суспільного явища залежали від рівня суспільної захищеності в державах зростаючої особистості, тобто від ставлення до дитини дорослої спільноти. Статус дитинства виникає у XIX–XX ст. із забороною дитячої праці, коли дитину стало неможливо залучити до системи суспільного виробництва внаслідок її

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
01033, м.Київ, вул. Ю. Іллєнка, 7

неспроможності оволодівати складними засобами праці (Д.Б. Ельконін). Сучасна соціальна ситуація розвитку відзначається тим, що сьогодні, крім того, відсутня така потреба залучати її до цієї системи виробництва. Отже, проблема з'ясування психологічного змісту дитинства ще більше ускладнилася, оскільки на можливості, домагання дитини разом з неофіційними обмеженнями (сім'я, громадська думка тощо) поширювалися також офіційні заборони, що не сприяло гармонізації її стосунків з дорослими. Як наслідок, феномен «дитинства» став локальним, відірваним від життєвого простору дорослих, що перешкоджало встановленню сприятливих стосунків між поколіннями. Ідея вікового розвитку не має перспектив без урахування особливостей дитячої проблематики.

Наукова ситуація стосовно вивчення проблеми віку якісно змінюється протягом першої половини XIX ст. завдяки досягненням експериментальної психології (Е. Вебер, Г. Фехнер, Г. Гельмгольц, В. Вундт та ін.), біології (Ч. Дарвін, К. Бернар та ін.), які доводили для психології перспективність принципу розвитку, авторство якого належить ще Геракліту. Закономірно, що робота Тідемана «Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини» (1787), у якій зафіксовані результати спостережень за хлопчиком перших трьох років життя, не була своєчасно поміченою і привернула увагу вчених лише в 50-х роках XIX ст. після низки соціальних потрясінь у Західній Європі і, як наслідок, після виникнення сильних централізованих держав, формування їх законодавчої бази. До початку XX ст. визначилися чіткі орієнтири про можливість початку шкільного навчання з фіксованого віку (з п'яти років – в Англії, шести – в Угорщині, Пруссії, Бельгії, Іспанії, Франції, Іспанії, Швейцарії, семи – у Швеції, Данії; у Російській імперії – з інтервалу 8–10 років у зв'язку з відсутністю обов'язкового початкового навчання) [68]. Природно, що основні психологічні праці кінця XIX – початку XX ст., присвячені вивченню дитини, зосереджувалися здебільшого на стадії «від дня народження – до 3–5 років» (Б. Пере, 1913; Р. Гаупп, 1926). Інакше й не могло бути через абсурдність вивчення старших вікових періодів в умовах дефіциту потрібної інформації про менші.

У проекті закону про загальну початкову освіту, представленого на розгляд Державної думи 20.02.1907 р., найнижчим шкільним віком визначався 8-річний інтервал [68]. Таким чином, пізнавальна ситуація відзначалася формуванням передусім уявлень про дошкільний вік, виокремлення якого в різних

вікових інтервалах попередньо закладало неспроможність створених у майбутньому вікових періодизацій, у яких збігалися психологічні та соціально-педагогічні підходи. Так була започаткова ідея підміни вікової періодизації віковою класифікацією, що прийшла з практики і займає тепер у віковій психології домінуючу позицію внаслідок споглядальної зручності. Зауважимо, що психологічні і соціально-педагогічні підходи у визначенні стадій розвитку тоді ще не збігалися, важлива роль у чому належить побутовим традиціям, закріпленим у лексичному значенні для використання термінології (В. Даль): немовля — від народження до трьох років, дитина – від трьох до семи, отрок (підліток) – від семи до чотирнадцяти років [124]. Водночас бачимо, що число «сім» та «вступ до школи» є постійними фігурантами в аналізі розвитку дитини (незалежно від наукової позиції авторів).

На територіях сучасних України та Росії розгорталися схожі пізнавальні процеси. Орієнтація на число «сім» була типовою для древніх слов'ян, діти яких до 7–8 років виховувалися жінками в родовій общині. Педагогічними пам'ятниками є праці «Повчання князя Володимира Мономаха дітям» (XII ст.), «Домострой» І. Федорова (XVI ст.). Важливими суспільними подіями були видання у XVII ст. «Громадянства звичаїв дитячих», творчого перекладу праці Е. Роттердамського (приписується Є. Славінецькому) та доповідь І.І. Бецького «Генеральна постанова про виховання обох статей юнацтва», що згодом отримала статус Закону (1764), у якому вперше законодавчо визначався термін перебування дітей у закритих навчально-виховних закладах: 5 (6)–18 років. Реформи 1861 року теоретично усунули «аморальне» і «безправне» ставлення до людини (М. Салтиков–Щедрін), але суспільна педагогічна ідея, а з нею позитивне ставлення до дитинства не могли бути впливовими: більшість батьків і вчителів тільки кажуть, що моральне виховання є питанням великої ваги, а насправді впевнені навіть у протилежному (Г. Роков, 1896). Однак перегляд у другій половині XIX ст. навчально-виховних цінностей поступово стимулював необхідність досліджень дитячого розвитку. Вершиною вчення про дитину стала педагогічна антропологія К.Д. Ушинського (1869), яка не втратила актуальності до цього часу (його тезу, що всебічному навчанню і вихованню дитини має передувати всебічне її пізнання, можна взяти епіграфом для характеристики важливості в суспільстві педагогічної ідеї). Набуває популярності ідея педагогічної класифікації дитинства, яка мала прихильників ще в імперській Росії, коли поняття «дошкільне дитинство», «шкільне

дитинство» вже використовувалося для констатації факту навчання (О.Ф. Лазурський, А.П. Нечаєв).

У XX ст. молодший шкільний вік виокремлюється як соціально-психологічне явище (з 1930/1931 н.р.). Постановою ЦВК і РНК СРСР «Про всезагальне обов'язкове початкове навчання» початок шкільного періоду визначається з 8 років, що означало продовження традицій у термінах навчання, які склалися до подій 1917 року, а перехід на навчання з 7 років у 1944/1945 н.р. додав проблемі невизначеності: механічне «помолодіння» шкільного віку, розширення його вікового діапазону взагалі поставили під сумнів існування меж між загальноприйнятими віковими стадіями, що в практиці педагогічної діяльності впливало на можливості застосування вікового диференційованого підходу. Певною мірою таке соціальне явище, як «зрівнялівка», яке з 30-х років XX ст. набуло масового поширення в навчально-виховному процесі, можна пояснити саме запереченням ідеї стадійності розвитку. Зручність «зрівнялівки» полягає в отриманні оперативного результату (переважно на авторитарних засадах), який, як правило, демонстрував всесильність педагогічної позиції, зображуючи вчителя у вигляді «Всезнайки», що заволодів правом на істину: усе це ставило під сумнів правомірність наукового пошуку, спрямованого на аргументацію інших тлумачень природи вікового розвитку.

Особливий інтерес до вікового розвитку особистості виник після публікації відомої роботи Д.Б. Ельконіна про проблеми дитячої періодизації [137] в основу якої покладено наукові здобутки Л.С. Виготського. Д.Б. Ельконін уперше у післявоєнні роки повертається до педологічної спадщини і порушує проблему стадійності вікового розвитку як однієї з центральних у віковій та педагогічній психології. Наукова ситуація для формування положень про етапність вікового розвитку була тоді сприятливою, оскільки з часу виходу сумнозвісної Постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосу» (1936) був напрацьований матеріал не тільки в сфері психології, біології, що потребував осмислення, а особливо в генетиці, яка також не уникла долі репресій. Зокрема, у 50–80-х роках XX ст. з'ясовувалися різнопланові характеристики віку як поняття, яке:

1) пов'язує між собою фізичний час існування, біологічні зміни та психологічні реакції;
2) об'єднує хронологічні та змістові властивості, часову тривалість існування і конкретну фазу життя;
3) означає загальну тривалість життя і фази індивідуального розвитку, наприклад, молодість;

4) відзначається еволюційними (статеве дозрівання, старіння), психофізіологічними (вікова самосвідомість) та революційними чинниками (криза вікового розвитку, зміни в соціальному статусі, зумовлені досягненнями певного періоду: повноліття, шлюбний вік, вихід на пенсію;
5) є унікальним поєднанням психологічних та поведінкових особливостей, які за його межами не повторюються [85];
6) є соціальним явищем як критерієм реального засвоєння певних соціальних ролей (вікові категорії, якщо не у всіх, то у більшості мов означали не стільки хронологічний вік людини, скільки її соціальний статус) [95];
7) є закономірним явищем у розвитку: вікові періоди являють собою необхідні стадії розвитку, і неможливо «перестрибнути» через якусь із них [105; 108];
8) має сензитивні властивості (у центрі уваги дослідників перебуває здебільшого передшкільний період): для розуміння вікового розвитку мають значення дані про вікову чутливість як особливий відгук на навколишню дійсність.

У 80-х роках минулого століття плани навчання дітей з шестирічного віку стали реальністю. Хоча пізнавальна ситуація відзначалася вже поєднанням психологічного і біологічного знання про них, а не конфронтацією, однак перше знаходилося в значному відриві, що не могло не вплинути на формування відповідної громадської думки про доцільність навчання дітей з шестирічного віку. Несприятливо на навчання і виховання дітей цього віку вплинула непідготовленість педагогів. Крім того, в останні роки існування СРСР дитяча особистість потрапила під масований натиск неконтрольованих чинників соціального впливу, наслідком якого стала поява в неї нових негативних особистісних утворень, які у 90-х роках XX ст. стабілізувалися, заклавши основу для світоглядного розриву не лише між поколіннями, а навіть у молодіжному, зокрема шкільному середовищі. Тому важливим стало тоді і таким залишається до цього часу завдання з'ясування соціальної ситуації розвитку дітей 5–8-річного віку в нових соціально-економічних реаліях, що кардинальним чином змінювалися на зламі XIX–XX ст. Перехід на шкільне навчання дітей з 6 років продовжує залишатися вимогою дня, оскільки ще в 1986 році у Європі СРСР був єдиною країною, де навчання розпочиналося з 7-річного віку (з держав колишнього соціалістичного табору такою країною була Монгольська Народна Республіка).

Важливо зрозуміти, що календарний вік у навчанні та вихованні дітей є лише орієнтиром підходу до них у визначенні

інтелектуальних і фізичних можливостей. Головне завдання полягає в іншому – як ефективно працювати з ними; його можна реалізувати на основі конкретних знань про віковий розвиток. У цих навчально-виховних, часто несприятливих, умовах проблема вивчення кризи 7 років стає ще більш актуальною.

Криза 7 років як специфічне явище вікового розвитку є результатом тривалого емпіричного досвіду, започаткованого ще в античності (Гіпократ, Арістотель). Із числом «7» пов'язувалися важливі зміни в життєвому шляху. Здебільшого вони виходили із ситуації особистісного вибору, яка створювалася дорослими. Початок шкільного навчання з семи років, який у країнах Європи став юридично оформлятися у кінці XIX ст., посилив інтерес до цієї проблеми.

Виокремлення у 40-х роках XX ст. молодшого шкільного віку як соціально-психологічного явища (унаслідок продовження терміну шкільного навчання) зумовлює додатковий інтерес до вивчення кризи 7 років, пік якого особливо виявився наприкінці минулого (80-ті роки) та на початку XXI ст. (зокрема, у зв'язку з реформуванням системи освіти).

1.2. Дослідження кризи 7 років у радянській педології (1920–1930)

Знання вікової специфіки розвитку дітей на переході від дошкільного до молодшого шкільного віку, який ми, за Л.С. Виготським, умовно називаємо кризою 7 років, становлять необхідну умову для вирішення комплексу завдань в організації їх навчальної діяльності та спілкування. Розвиток дитини в період кризи 7 років вивчений недостатньо, відносно нього до цього часу залишається ситуація, на якій свого часу наголошував учений: «Стабільні періоди вивчені значно повніше, ніж ті, які характеризуються іншим шляхом розвитку – кризами» [34, с. 249]. Проте вивчення кризи 7 років дозволяє поглибити теорію психічного розвитку, з'ясувати сутність кульмінаційних пунктів у життєвому шляху, що сприяє отриманню нових даних для вироблення обґрунтованої стратегії виховання дітей, а тому існує необхідність створення психології дітей у період вікових криз.

Різні аспекти цієї проблеми стали предметом теоретичних і експериментальних робіт (Л.А. Венгер, В.С. Мухіна, 1974;

О.В. Запорожець, 1977; Д.Б. Ельконін, 1984; С.Д. Максименко, С.Л. Коробко, 1984; О.Є. Кравцова, 1987; Б.Д. Ельконін, А.Л. Венгер, 1988; Г.Г. Кравцов, І.Є. Валітова, 1990; Т.М. Титаренко, 1989, 1998, 2003). Якщо попередні перехідні періоди (кризи 1 року, 3 років (Т.В. Гуськова, 1988) не викликають сумніву, оскільки тут є необхідна конкретна інформація, про підліткову кризу (перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку) та кризу 17 років йдеться більш декларативно, оскільки емпірична інформація про них практично відсутня, а більше теоретичних міркувань (Д.І. Фельдштейн, 1982: І.В. Дубровіна, 1987), то наявність кризи 7 років є питанням дискусійним. Одні дослідники визнають її існування (Д.Б. Ельконін, 1980, 1984; Л.І. Божович, 1968, 1968, 1978, 1979; В.В. Давидов, 1978; О.Є. Сапогова, 1986; Б.Д. Ельконін, 1992; В.І. Слободчиков, 1991), інші – заперечують (С.Л. Рубінштейн, 1989; О.М. Леонтьєв, 1981), що пояснюється теоретичними розбіжностями в поглядах про природу кризових явищ, а також відсутністю конкретних знань про особливості розвитку дітей на цьому віковому етапі. Відсутня також пізнавальна єдність між тими, хто визнає кризу 7 років, у поясненні її природи.

Уперше поняття «кризового періоду» було вжито в ембріології (Стокард, 1907, 1921). Згодом воно використовувалося для найменування криз психічного розвитку – вікових періодів, що характеризуються негативними проявами, порушеннями поведінки, труднощами в спілкуванні дитини з дорослими (Е.Я. Гіндес, 1923; М.В. Вульф, 1929; О.К. Кричевська, 1930). Ще раніше негативна симптоматика різних періодів дитячого розвитку розглядалася в працях О. Гейфеллера (1861), Н. Карцова (1899), І. Бєлова (1905).

Пріоритет у вивченні вікових криз у контексті психічного розвитку дитини належить вітчизняній педології [16; 18; 129]. Якщо абсолютна більшість зарубіжних дослідників розглядала їх як своєрідні вікові аномалії, хвороби росту, невротичні відхилення і навіть давала їм назви більш художньо-літературні, ніж наукові: вік бурі і натиску (С. Холл, 1913), вік впертості (К. Бюлер, 1924), то провідні вітчизняні педологи поступово обґрунтовують протилежну позицію. Очевидно, що число «сім» привернуло увагу дослідників у зв'язку з формуванням навчально-виховних систем різних європейських країн, де початок шкільного навчання фіксувався саме з 7 років. Природно, що практика педагогічної діяльності у цей час у них була схожою, що свідчить про наявність закономірностей у дитячому розвитку,